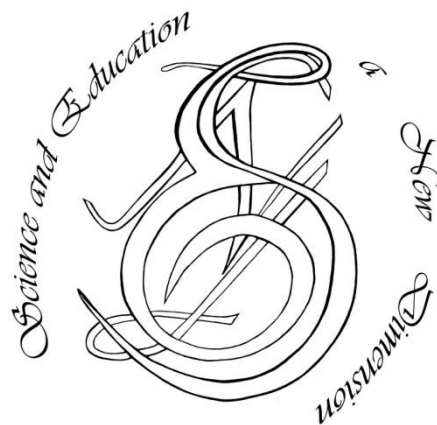


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

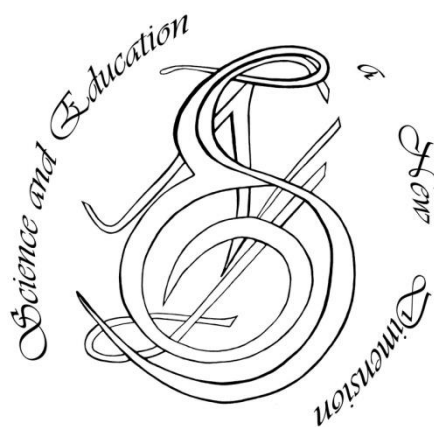
e-ISSN 2308-1996

VIII(87), Issue 219, 2020 Feb.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87>

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, Odesa, 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

Vasil Milloushev, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

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

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY	7
School historical education in Ukraine in the post-Soviet period <i>Yu. P. Antybura</i>	7
Physical training as a modern trend in the development of professional competence of law enforcement officers <i>V. V. Yevtushenko, V. Y. Artemov</i>	11
Implementation of research activities by mobile technology as a method to forming cognitive independence of pupils <i>T. I. Hranovska</i>	13
Про викладання окремих питань лінійної алгебри українським та іноземним студентам технічних спеціальностей <i>О. В. Каруну, Т. А. Олешко, В. В. Пахненко</i>	17
Правописна компетентність як елемент професіограми викладача лінгвістичних дисциплін <i>І. М. Хом'як, Х. М. Карповець</i>	21
Критерії та показники діагностування професійної компетентності майбутніх організаторів морально-психологічного забезпечення <i>С. І. Нехаєнко</i>	25
Історико-педагогічне висвітлення проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: поняттєвий апарат <i>Л. В. Пасічник</i>	33
Зміст, методика і результати дослідження формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків <i>О. О. Пшенична, О. В. Діденко</i>	38
«Само» как перспектива развития личности <i>В. В. Радул, О. С. Радул, А. В. Перцов</i>	42
Tutoring support as a pedagogical condition of arrangement of interpersonal communication of pupils of primary school age in the inclusive educational establishment <i>Н. О. Skyba</i>	47
Результати експериментальної перевірки системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти <i>Л. П. Загородня</i>	51
PSYCHOLOGY	56
Вікові досягнення особистісного розвитку дитини 5 – 7 років життя та критеріальні оцінки її мовленнєвої поведінки <i>С. А. Михальська</i>	56
Самоактуалізація у системі екзистенційних ресурсів особистості дорослого віку <i>К. О. Милашенко</i>	60
Особливості взаємозв'язку творчого потенціалу студента-психолога з його самоактуалізацією <i>О. Б. Сидоренко, А. Ф. Федоренко</i>	67
Семья как психологическая основа развития ведущей деятельности подросткового возраста <i>Л. К. Велитченко, Сью Болунь</i>	71

PEDAGOGY

School historical education in Ukraine in the post-Soviet period

Yu. P. Antybura

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol city, Ukraine
Corresponding author. E-mail: julia.ant87@gmail.com

Paper received 21.01.20; Accepted for publication 04.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87-01>

Abstract. The paper carries out retrospective review of school historical education of Ukraine within the period starting since 1991. Six stages of the formation and development of school historical education were separated and the outstanding characteristics of every stage were identified. The amendments in the curriculums and history textbooks within the specified period were analyzed. The emphasis was placed on the fundamentally new approaches to the composition of curriculums. The importance of the historical education for education of a citizen whose consciousness could be hardly manipulated through misrepresentation of historical facts was made actual.

Keywords: school historical education, general secondary education establishment, curriculums, textbooks.

Introduction. School historical education has a direct influence on the formation of national identity of citizens of a certain country. The analytical report «The policy of historical memory within the context of the national security of Ukraine» defines the national identity as a multi-component formation including the most significant elements such as the national consciousness, way of thinking, historical memory, national traditions, ethno-national characters, myths, beliefs of the citizens about the place of the country in the world and its civilizational belonging [7, p. 13]. The issue of the national identity is particularly important in ex-USSR countries, taking into account the necessity to build the political nation under the conditions of the independence and sovereignty. According to the historian H. Kasianov, the public demand for sovereignization of the past emerged already in the latter half of the eighties of twenties century, within the period of Soviet system destabilization, and this became the process of national self-determination of history and historical memory in Soviet Republics [4, p. 205]. These processes were activated after the fall of the Union of Soviet Socialist Republics. Such amendments dealt mostly with the school curriculums and history textbooks.

In our view, the amendments of the paradigm of school historical education may be traced especially through the example of Ukraine.

Literature Review. Such scientists as O. Pometun, K. Bakhanov, O. Tomachenko, Ya. Hrytsak, S. Kulchytskyi, V. Smolii, F. Turchenko, O. Udod and others stand out from the researchers who dealt with the problems of the formation and development of school historical education of ex-USSR countries and Ukraine.

So, O. Pometun investigates the problems of the development of school historical education in the twentieth century. The researcher defines an objective of history teaching at the stage of the formation of Ukrainian nationhood as the formation of national consciousness and way of thinking. The range of her academic interests includes the school history textbook and the development of critical thinking of pupils by means of history. The textbooks and history curriculums were researched in detail by K. Bakhanov, S. Kulchytskyi and F. Turchenko. Ya. Hrytsak dealt with the problems of history teaching

after the fall of the USSR. The historian O. Udod considered the axiological approach during formation of content of the modern school historical education. The researcher O. Tomachenko studied the Ukrainian policy in the field of school historical education within the period from attainment of independence to the year of 2009.

The papers of these and other pedagogical scientists are one of the sources for study and generalization of the development of school historical education of Ukraine.

Purpose. To investigate the school historical education in Ukraine in the post-Soviet period, to identify the stages of its formation and development.

Materials and methods. The range of general and partial methods of historical and pedagogical research was used for the achievement of the purpose in view. The general methods include the historical and structural method which enabled to identify the stages of the formation and development of school historical education. The constructive and genetic method enabled to trace the amendments in the content of school historical education in general, to establish periodization of the problem being investigated. The historical and comparative method enabled to correlate and to compare the stages identified. The partial methods of the historical and pedagogical research included the axiological (for identification of values), the modernizing (for study of amendments and reforms) and the paradigm methods etc.

The curriculums and the conceptions of the history curriculums for comprehensive secondary schools of Ukraine within the period between years 1991 and 2019, the legislative acts as for the education policy of Ukraine, documents from the funds of the Central State Archives of Supreme Authorities and Governments of Ukraine, as well as the researches of the prominent Ukrainian teachers and historians were used as the materials for the paper.

Results and their discussion. The Ukrainian history was considered as a part of the Soviet Union history, and was taught on the basis of the concept of socio-economic formations and class struggle during the stay of Ukraine in the Union of Soviet Socialist Republics. The historian F. Turchenko notes that «the history of Ukraine in the schools of the republic was presented in the non-system manner – as an additional local material intended to illus-

trate all-Union tendencies» [10, p. 6]. No wonder that the school history education required immediate reform after the fall of the USSR.

The school historical education includes such components as educational courses – history of Ukraine, world history, regional history (of the native land); training programs and textbooks; methodological support, etc. Let us dwell more on the content of the curriculums and textbooks, because they are the most complete reflection of the changes that took place in education after the fall of the USSR.

We propose to consider the changes that have taken place, in stages for a more structured overview of school history education and Ukraine since 1991. Each of these stages is characterized not only by update of the curriculums, but also by the fundamentally new approaches to their composition.

The researcher of contemporary school historical education K. Bakhanov identifies three stages of the fundamental changes in its content:

- 1989-1992: separation of the history of Ukraine as an independent course, the occurrence of new approaches to the presentation and definition of the essence of individual periods, increasing attention to the role of the individual in history, raising the question of alternatives in history and the need to focus on dialogue with a pupil.

The history course of the Ukrainian SSR was introduced in schools as an independent subject in 1989-1990 academic years. The pupils had to study this course from the eighth grade and in parallel with the course of the history of the USSR. The explanatory note to the draft curriculum stated that the task of teaching the history of the USSR was determined by the policy of re-formation and the complex process of abandoning dogmatism and stereotypes that dominated over the consciousness of several generations of the Soviet people. Liberation from the «white spots» of history was proclaimed. The repressions against the Ukrainian peasants during the period of collectivization were considered and condemned in the school for the first time; the famine of 1932-1933 in Ukraine was estimated [11, p. 4].

The textbook on the history of Ukraine for 10-11 grades of secondary schools was published in 1991. As F. Turchenko notes, the textbook is based on the theoretical foundations of the Soviet historiography. Among other things, it describes the «prominent role of the Bolsheviks in the First Russian Revolution in Ukraine». However, there are already references to the UPA (Ukrainian Insurgent Army) and it establishes the fact that the Ukrainian SSR «finally lost the remnants of sovereignty» as a result of the formation of the Soviet Union, like other national republics [10, p. 12-13].

- 1992-1996: the departure from the old clichés and stereotypes related to the formational approach was proclaimed, the civilization development of mankind was emphasized, the cultural orientation of the content was strengthened, the research and search skills were introduced.

The memorandum of the collegiate organ of the Ministry of Public Education of Ukraine on the beginning of the new 1991-1992 academic year refers, in particular, to the first lesson for all secondary schools on the topic «My

land is my live history». It is noted that teachers have widely used the historical acts adopted by the Verkhovna Rada of Ukraine. Particular attention was paid to the resolution of the Verkhovna Rada of the USSR as of August 24, 1991 «On the Declaration of Independence of Ukraine» [12, p. 14]. Choosing such a topic for the first lesson is indicative of a focus on the new national values, supported by the Ministry of Public Education of Ukraine, beginning with the first academic year after the declaration of Ukraine's independence.

The researcher K. Bahanov notes that the first generation of Ukrainian textbooks, which were created within 1991 – 1995, oriented pupils to the acquisition of historical knowledge, motivating this to understand the present-day problems or stipulating a civic position and a sense of patriotism [1, p. 22].

- 1996-2005: separation of the world history curriculum from the curriculum of the history of Ukraine, transition to a 12-year study period and introduction of the 12-point system for assessment of pupils' academic achievements [2, p. 13].

F. Turchenko states that it was in the mid-1990s when Ukraine became the first among the post-Soviet republics which received a complete set of textbooks on the national history for comprehensive schools. Although these textbooks had drawbacks: overload of the factual material, academic style of information presentation, etc. [10, p. 65]. We consider that this is a consequence of the shortest possible term of preparation of textbooks.

The historian O. Tomachenko identifies the fourth stage of update of the content of school historical education:

- 2005-2009, when the curriculum for the 12-year school was adopted, and history was taught according to this curriculum until the end of the 2009-2010 academic year inclusively [9, p. 11].

Today we can already talk about the following stages of transformation of scientific and methodological support of school historical education:

- 2009-2016 years.

The Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine dd. July 6, 2010 No. 2442-VI «On the introduction of amendments to the legislative acts on the issues of the general secondary and pre-school education as for the arrangement of teaching and educational process» cancelled 12-years period of study [3]. It made necessary to compose new curriculums and to publish new textbooks.

In 2012, the Ministry of Education and Science of Ukraine prepared a new version of the history curriculum for secondary schools, which declared a significant unloading of the content of all courses due to the refusal from detailed elaboration and formation of more balanced structure. The number of hours compared to the previous version of the curriculum remained unchanged. However, the curriculum itself has undergone significant changes. For the first time, it included the practical classes that provide the independent work of pupils with historical sources. The curriculum was composed on a combination of personally oriented, activity and competency-based approaches to learning [5, p. 4].

The history course for the 5th grade «Introduction to history. The propedeutical course» suffered the greatest changes in the curriculum of 2012, so let's dwell on it.

One of the main objectives of the course was «the formation of pupils' ideas and initial knowledge of history as a field of human knowledge, as a science that has its own subject of study and its methods of research». Therefore, the authors placed a main emphasis not on the presentation of actual historical material, but on the development of pupils' interest in the subject and motivation to study it [5, p. 7]. The course syllabus is designed for 35 hours per year, with 3 lessons for subject-based assessment, 1 course summary lesson and 1 reserve lesson. The course consists of three sections: «Where and how the historians learn about the past», «What and who history tells about», «Which monuments are the parts of history».

In 2015, the curriculum was unloaded by forming a specified list of requirements for pupils' academic achievements, focusing on key events and processes of the epoch, training courses; a balanced structure of all training courses; strengthening of national, general educational and cultural orientation of the educational process [6, p. 3].

- 2016-2019 years.

The updated curriculum was composed in 2017 in order to implement the Concept of State Policy Implementation in the Field of Reforming General Secondary Education «New Ukrainian School» for the period up to 2029, and in order to modernize its curriculums based on the competent approach [8, p. 7].

The program does not divide lessons according to sections, clearly defined subjects and the number of practical classes. The teacher is given the freedom to determine the name of the topic of the lesson and the number of hours to study it.

The purpose of school historical education is determined by the formation of a free personality who recognizes universal human and national values; education of civic consciousness; cultivation of tolerance, ability to gain understanding with other people in order to achieve socially important goals [8, p. 9].

The structure of the propedeutical course for the 5th grade «Introduction to history» has changed significantly; it has six sections already: «What is history», «Count-down in history», «Where history takes place», «Sources for the study of history», «History of Ukraine in Artifacts», «History researchers», «Everything has a past».

Table 1. Structure of the course curriculums «Introduction to history» for the 5th grade

Structural components	Curriculum in 2005	Curriculum in 2013	Curriculum in 2017
Number of hours per year	35	35	35
Number of subjects	5	3	6
Number of hours per subject	It is determined for each subject	It is determined for each subject	There is no distribution of hours in subject
Practical work	N/A	5 practical lessons	Typical tasks for practical and creative works
Interdisciplinary relations	It is not identified	It is not identified	It is identified separately after subjects 2-6

Let's examine the structure of the updated curriculum and compare it with the curriculums in previous editions. This comparison will enable to identify curriculum innovations more clearly.

It is evident that the curriculum of 2017 provides a teacher with greater opportunities for independent determination of the content of academic work according to the national and local context, for choice of the forms and methods of work.

The integrated course «History: Ukraine and the world», being fundamentally new for the Ukrainian school, was composed according to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dd. February 24, 2017, No. 310 «On the development of curriculums for senior school»; this course does not separate Ukraine from world events, but interprets as a part of world cultural, economical and political space. The problematics of the history of Ukraine makes two thirds of subject matter of the curriculum. It was included into the world, in particular, European historical context and it was shown how this context was created at the same time. The curriculum pays attention to the kinds of learning activity enabling pupils to work individually with the historical information, in particular, proposes the typical lists of subjects for practical lessons, essay writing and project implementation. It is provided that the pupils will be able to acquire the historical and subject competence, in particular, the ability to specify the reasons, essence and consequences of the events, phenomena and processes of XX and the beginning of XXI century within the territory of Ukraine and other countries, to characterize and to compare, to express own opinion in a well-argued manner [8, p. 75]. We consider this course to be reasonable and well-timed due to the fact that it is important to identify and to show the place of Ukraine in the world space right now.

The work on the update of content of school historical education is carried on; the update of curriculums for 8-9 grades and publishing of new history textbooks for 7-8 grades is expected. Such amendments comply with the time challenges and the necessity of deep history re-thinking.

Conclusions. So, we can say about six stages of the formation and development of school historical education: 1989-1992, 1992-1996, 1996-2005, 2005-2009, 2009-2016, 2016-2019. Each of these stages is characterized by the update of curriculums, replacement of textbooks and fundamentally new approaches to the methodology of history teaching. However, the content of the historical education in Ukrainian schools requires further update in order to overcome old stereotypes related to the formational approach to history study, to integrate the national history into common-European processes harmoniously, to reconcile the regional and nation-wide aspects, to improve the quality of historical knowledge. The problem of the efficiency of the contemporary school historical education is also very topical. Proceeding from the need of building of nationhood and present-day social and political conditions in the country: invasion of the part of territory, operations of the joint forces at the east boundaries, the role of itself historical school education becomes evident for education of citizens whose consciousness can be hardly manipulated through the use of misrepresentation of historical facts, his/her national identity.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К.О. Сучасний шкільний підручник з історії / К.О. Баханов. – Х.: Вид. група Основа, 2009. – 128 с.
2. Баханов К.О. Теоретико-методичні засади трансформації сучасної шкільної історичної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 Теорія та методика навчання історії / К.О. Баханов. – К., 2007. – 43 с.
3. Закон України Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2442-17>.
4. Касьянов Г.В. Past continuous: історична політика 1980-х – 2000-х. Україна та сусіди / Г.В. Касьянов. – К.: Laurus, Антропос-Логос-Фільм, 2018. – 420 с.
5. Навчальна програма з історії для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів / – К.: Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2012. – 55 с.
6. Навчальна програма з історії для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів / – К.: Міністерство освіти і науки України, 2015. – 54 с.
7. Політика історичної пам'яті в контексті національної безпеки України: аналіт. доповідь / [Яблонський В.М., Лозовий В.С., Валевський О.Л., Здіорук С.І., Зубченко С.О. та ін.] / за заг. ред. В.М. Яблонського. – Київ: НІСД, 2019. – 144 с.
8. Суспільствознавчі предмети. 5–11 кл.: навчальні програми, інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення у закладах загальної середньої освіти навчальних предметів у 2018-2019 н. р. / Укладач Р.І. Євтушенко. – Х.: Вид-во Ранок, 2018. – 208 с.
9. Томаченко О.В. Політика України в галузі шкільної історичної освіти (1991-2009 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 Історія України / – Луцьк, 2015. – 23 с.
10. Турченко Ф.Г. Україна – повернення історії. Генеза сучасного підручника / Ф.Г. Турченко. – К.: Генеза, 2016. – 104 с.
11. ЦДАВО України / ф. 166, оп. 17, спр. 117, 14 арк.
12. ЦДАВО України / ф. 166, оп. 17, спр. 85, 4 арк.

REFERENCES

1. Bakhanov K.O. Contemporary school history textbook / K.O. Bakhanov. – Kh.: Publishing group Osnova, 2009. – 128 p.
2. Bakhanov K.O. Theoretical and methodical foundations of transformation of contemporary school historical education: synopsis of pedagogical degree doctoral thesis: specialty 13.00.02 “Theory and methodology of history teaching” / K.O. Bakhanov. – K., 2007. – 43 p.
3. The Act of Ukraine “On the introduction of amendments to the legislative acts on the issues of the general secondary and pre-school education as for the arrangement of teaching and educational process” [Electronic media] // Information of Verkhovna Rada of Ukraine. – 2010. – Resource is available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2442-17>.
4. Kasianov H.V. Past continuous: historical policy within the period between years of 1980 and 2000. Ukraine and its neighbors / H.V. Kasianov. – K.: Laurus, Antropos-Lohos-Film, 2018. – 420 p.
5. History curriculum for 5-9 grades of the general education establishments / – K.: Ministry of Education and Science, Youth and Sport of Ukraine, 2012. – 55 p.
6. History curriculum for 5-9 grades of the general education establishments / – K.: Ministry of Education and Science of Ukraine, 2015. – 54 p.
7. The policy of historical memory within the context of the national security of Ukraine: the analytical report / [Yablonskyi V.M., Lozovyi V.S., Valevskyi O.L., Zdiuruk S.I., Zubchenko S.O. etc.] / under general editorship of V.M. Yablonskyi. – Kyiv: NISS, 2019. – 144 p.
8. Social science disciplines. 5–11 grades: curriculums, guidelines, procedures and recommendations as for study of academic disciplines in the general secondary education establishments in 2018-2019 academic year / Author R.I. Yevtushenko. – Kh.: Publishing firm “Ranok”, 2018. – 208 p.
9. Tomachenko O.V. Ukrainian policy in the field of school historical education (1991-2009 years): synopsis of thesis in support of candidature for a historical degree: specialty 07.00.01 “History of Ukraine” / – Lutsk, 2015. – 23 p.
10. Turchenko F.H. Ukraine – a history recovery. Genesis of contemporary textbook / F.H. Turchenko. – K.: Heneza, 2016. – 104 p.
11. Central State Archives Of Supreme Authorities And Governments Of Ukraine / f. 166, list of files 17, file 117, 14 sheets.
12. Central State Archives Of Supreme Authorities And Governments Of Ukraine / f. 166, list of files 17, file 85, 4 sheets.

Physical training as a modern trend in the development of professional competence of law enforcement officers

V. V. Yevtushenko, V. Y. Artemov

National Academy of The Security Service of Ukraine, Kiev, Ukraine

Paper received 30.11.19; Accepted for publication 22.01.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87-02>

Abstract. The article deals with the problems of the problem physical training as a modern trend in the development of professional competence of law enforcement officers. The need for a more critical approach to the formation of programs of physical training of law enforcement officers and special services is ripe. The structure and content of certain areas of training should take into account the differences in the conditions of professional activity of law enforcement officers and special services and be based on the principles of professional training using physical exercises, combined with techniques of psycho-emotional correction, at various stages of professional preparation.. There is no doubt about the need to improve the content and methodology of sports training with the use of the latest achievements in the field of deontology and riskology.

Keywords: *professional competence, psychophysical properties, psychophysical preparation, psychophysiological properties, physical exercises, physical culture, endorphins, physical training, extreme situation.*

The problem setting. In the context of a steady increase in global threats in the process of communication, the problem of forming the professional competence of law enforcement officers and special services becomes a special consideration. Professional competence is a complex multifaceted entity that is the product of social development and psychological and pedagogical activity of specially authorized institutions. According to the Law of Ukraine "On Higher Education" competence is defined as "a dynamic combination of knowledge, skills and practical skills, ways of thinking, professional, ideological and civic qualities, moral and ethical values..." [1], and in our opinion, this definition is required to add also the presence of special psychophysical and psychophysiological qualities. This is especially important for determining the professional competence of law enforcement officers and special services, because the effectiveness of their activities depends significantly on the availability and status of these qualities.

Psychophysical properties - a complex complex of biological and mental properties of the organism, which determines: speed, endurance, muscle strength, flexibility, agility, in general, the ability to control their body. In other words, it is the ability to make and feel their own movements in the environment based on the plasticity of the nervous system. The importance of being able to own one's body is especially important in extreme situations: it helps one to navigate quickly and to ensure state, public and personal security. As scientists have established [2], the development of psychophysical qualities contributes to the formation of attention, speed of thinking, willpower, ingenuity and ingenuity.

The analysis of recent studies and publications. Psychophysical preparation is the process of formation of physical and mental qualities of a person for solving specific life and professional goals.

The **objective of this paper** is to discuss the problem physical training as a modern trend in the development of professional competence of law enforcement officers. Psychophysical preparation involves performing a certain set of exercises that physically develop the personality and simultaneously train the psyche.

Research methods. In the process of the problem of the data security communicative competence formation studying, theoretical methods were used, namely:

a systematic approach, analysis of research publications and normative documents, interpretation of survey results; synthesis of practical recommendations on the results of research.

The results and discussion. Psychophysiological properties - a much more complex formation. It is believed that psychophysiological qualities are formed on the basis of various genetic, biological, social and psychological factors. Psychophysical qualities can be considered an integral part of psychophysiological. However, it is necessary to differentiate them, because their training methods of physical culture and sports are different. Requirements for professionally significant psychophysical and psychophysiological qualities are especially high in the conditions of extreme and risky actions, which are inevitable in the conditions of activity of law enforcement officers and special services.

Physical exercises combined with techniques of psycho-emotional self-organization create a positive effect in the course of actions of employees in extreme conditions, which is manifested in the ability to concentrate attention; eliminate negative emotions and muscle strain; to exert concentration of physical efforts and to make psychological adjustment on realization of the set tasks.

For this purpose, physical culture and sport, as a way of psychophysical and psychophysiological training, should contain techniques that provide for the creation of a positive psychological mood and the setting of the desired end result.

The construction of training tasks in physical training and sports should emphasize understanding of their importance for professional activity, clarify the norms of behavior in connection with the peculiarities of professional activity, emphasize the importance of mutual assistance and self-discipline. It is well known for a long time that sport strengthens not only the musculoskeletal system but also the nervous system. The positive effect of physical exertion on the nervous system is usually associated with the release of endorphins [3].

Endorphins are involved in the process of remembering information, reducing pain, inflammation, and fever and, more importantly, affecting emotions. Thanks to them, a person becomes content with life, joyful, not concerned with the little things. If enough endorphins, a person's self-esteem increases, he or she feels stronger and more

energetic, purposeful and happy. Sports greatly increase the level of endorphins. This is especially true for those types that have a long-lasting nature: running, playing games. Endorphins are especially successfully produced in the body during long workouts. The mechanism of action of endorphins is inherent in man by nature.

During an extreme situation, they activate thinking, normalize the work of the heart and lungs, give rise to feelings of joy and satisfaction from the fact that managed to overcome difficulties. For this purpose in the course of preparation it is necessary to create adequate physical and neuro-psychological stresses.

Physical training and sports should be seen not simply as a system of events organized by a teacher or coach, but as a process of self-improvement by law enforcement and special services officers themselves.

The ultimate goal of physical training and sports in a higher education institution with specific learning conditions is to form personality traits that ensure the psychological readiness and reliability of a specialist.

Readiness is a broad concept that can be seen as a multicomponent structure, characterized for each activity by a certain set of features. In pedagogy distinguish between potential and instantaneous, situational readiness. In this case, potential readiness in pedagogy is competence [5]. In the activities of law enforcement officers and special services, psychological readiness forms a certain entity, the components of which are:

- firmness in performance in one's own strengths, based on a real assessment of one's strengths, abilities of the adversary and minds of the new operation;

- adequate level of physical development and health, which means the necessary skills.

Without going into detail about the issues of motivation for physical training and sports in law enforcement and special services units, let's just say that the real motive is the duty, but not just the duty as a need to fulfill some obligations, but as an imperative spiritual high motive. Law enforcement and intelligence agencies need to be aware that the state and society have given them high confidence by entrusting the protection of the security of the state and its citizens.

The issue of the formation of such a debt is the subject of deontological pedagogy [6], which is still in its initial stages of formation and, unfortunately, has not yet been addressed by the problems of physical education and sports training.

Formation of psychological readiness is closely related to overcoming the feeling of fear. In physical education classes, trainees and cadets of higher education institutions with specific learning conditions are prepared to overcome the cpax that arises in situations related to language. The skills and habits formed in these classes are extremely useful for identifying and overcoming occupational risks in the course of operational and operational activities. Few works are devoted to the problems of overcoming these risks, focusing mainly on the legal aspects of risks [7].

The implementation of risky actions in the course of operational and service activities is directly related to the state of volitional characteristics of the personality of the law enforcement and special services.

Will is formed by overcoming obstacles in the course of achieving a conscious goal. The development of courage is facilitated by gymnastic and acrobatic exercises. Cross-country skiing contributes to such qualities as patience and perseverance. Restraint is formed in the process of running sports games, despite the excitement and desire to win.

In addition, playing sports distracts people from everyday problems, which eliminates the negative impact of everyday stress.

Conclusions and prospects for further research. The need for a more critical approach to the formation of programs of physical training of law enforcement officers and special services is ripe. The structure and content of certain areas of training should take into account the differences in the conditions of professional activity of law enforcement officers and special services and be based on the principles of professional training using physical exercises, combined with techniques of psycho-emotional correction, at various stages of professional preparation. There is no doubt about the need to improve the content and methodology of sports training with the use of the latest achievements in the field of deontology and riskology.

LITERATURE

1. Закон України «Про вищу освіту»: [Е. ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект, 2003. – 186 С.
3. Лесгафт П. Ф. Психология нравственного и физического воспитания: избранные психологические труды/П. Ф. Лесгафт – М: МОДЭК, 1998. – 410 с.
4. Эндорфины: сб.: пер. с англ./под ред. Э. Коста, М. Трабукки. – Москва: МИР, 1981.
5. Сластенин В. А. Педагогика и психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений/В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
6. Артемов В. Ю. Деонтологічна педагогіка як новий науковий напрям в освітньому процесі [Текст]/В. Артемов//Вища школа. – 2016. – № 9. – С. 57–66.
7. Ильин Е. П. Психология риска: пособие /Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, –2012. – 280 с.

REFERENCES

1. Zakon Ukraini «Pro vishu osvitu»: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Zeer E. F. Psihologiya professij. – M.: Akademicheskij proekt, 2003. – 186 S.
3. Lesgaft P. F. Psihologiya нравstvennogo i fizicheskogo vospitaniya: izbrannye psihologicheskie trudy/P. F. Lesgaft – M: MODEK, 1998. – 410 s.
4. Endorfiny: sb.: per. s angl./pod red. E. Kosta, M. Trabukki. – Moskva: MIR, 1981.
5. Slastenin V. A. Pedagogika i psihologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedenij/V. A. Slastenin, V. P. Kashirin. – M.: Izdatelskij centr «Akademiya», 2001. – 480 s.
6. Artemov V. Yu. Deontologichna pedagogika yak novij naukovij napryam v osvithnomu procesi [Tekst]/V. Artemov//Visha shkola. – 2016. – № 9. – S. 57–66.
7. Ilin E. P. Psihologiya riska: posobie /E.P.Ilin. – SPb.: Piter, – 2012. – 280 s.

Implementation of research activities by mobile technology as a method to forming cognitive independence of pupils

T. I. Hranovska

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine
Corresponding author. E-mail: taniya20gran@gmail.com

Paper received 17.01.20; Accepted for publication 03.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87-03>

Abstract. The article analyzes the importance of performing research activities in the study of natural subjects. It is determined that performing research activities promotes the development of research skills, which are the keys to successful research. Conducting experimental and research activities contribute to the creation of a scientific and creative atmosphere among the participants of the educational process, which positively influences the development of cognitive independence of pupils.

The paper paid attention to the existence of some mobile digital sensors in mobile technologies, mobile applications, experimental laboratories and analyzes their research capabilities, in particular through the connection of hypersensitive digital sensors that allow performing experiments with high accuracy of results and complete safety for pupils.

Keywords: *research activity; cognitive independence; mobile applications, digital sensors, mobile labs.*

Introduction. The informatization of society directly influences the educational process, which predetermines the use of various ICTs in the classroom. A modern school needs the introduction of new innovative and technological approaches that will enable pupils to expand their subject knowledge independently. With the help of ICT, a teacher can give studying the material in an accessible and entertaining way, but the important task of modern education is to teach an independent person for life-long learning. Encouraging pupils to dive into cognitive activity is possible if only this activity is important for the pupils. Such activities could provoke cognitive interest and a desire to achieve a particular result. The authors believe that pupils may be interested in participating in research activities that they can do with personal gadgets. These include digital technologies. Particular attention should be paid to the potential of mobile technology for performing research activities, which is important for pupils' cognitive independence development.

Literature review. Conducting research activities should be aimed at creating a scientific and creative atmosphere, the purpose of which is the formation of cognitive interest as a promoting factor for participation in research activities, namely, conducting an experiment and analyzing the obtained results.

The problem of applying the research activity in the study process is not a new one. The following prominent teachers studied this issue at different periods: Ia. Komensky, V. Sukhomlynskyi, K. Ushynskyi, S. Rubinstein, G. Altshuller, M. Montessori, R. Owen, F. Frebel, etc. However, nowadays methods and research tools changed a lot. Previously, research was conducted as part of the observation of record directories or experiments in reagent laboratories. But nowadays the scope of pupils' research significantly expanded due to the use of modern laboratory equipment (if any), computer diagnostics, and digital sensors.

The scientific works of domestic scientists [1] devoted to the research of the practical use of some mobile sensors and mobile applications in the study of natural and mathematical subjects. Other scientists [2], [3], [4] investigated the analysis and features of using mobile applications and sensors in physics lessons.

The analysis of literary sources showed that research activity organization has established theoretical prerequisites for pupils activity. The important research skills, which are the key to successful research formed in the process of research conducting.

H. Yagenskaya names pupils' research skills the readiness to perform intellectual and practical research manipulations, based on the theoretical knowledge and life experience while formulating the purpose, creating the conditions, choosing the means of activity necessary for the investigation of processes and phenomena [5]. Research skills are a complex phenomenon that includes the knowledge and skills to combine the ability for creative action [6]. The research skills forming in pupils is a complex and long-lasting process. To be sure it is possible to acquire practical skills only with direct participation in research work, but under the teacher's supervision who has to control the process and teach how to use the equipment and devices.

The purpose of the study is to analyze mobile technologies using, in particular sensors of mobile devices for research activity as a method of cognitive independence forming in primary school pupils.

Theoretical sub-chapters. The presence of the experimental part in the natural sciences is a promising basis for research activities and has a significant educational potential for the specific skills formation, which leads to increased interest in pupils to study and to develop positive steps for participation in cognitive activity.

Most of Ukrainian school laboratories do not have sufficient material base to experiment. That is why it is advisable to use various ICTs to increase activity in the classroom and increase interest in the study process. In teaching natural sciences, it is very difficult to form an aggregate picture of the course of various processes and phenomena and to generate cognitive interest without using practical activity and illustrative material. To check the theoretical data by experiment and practical thinking is in modern pupils' nature. Typically, pupils use the Internet to find the truth and get answers instantly. Such a feature of modern teenagers promotes the formation of cognitive autonomy, based on the independent search for

information, the study of material and the desire to participate in practical activities [7, p.267].

An important point is that during the experiment, a large number of processes are reproduced, ie a series of sequential research actions. The study of physical or chemical phenomena first occurs theoretically then there is a need to check them. However, after the experiment, there is a need to explain the results theoretically. That is, the theory must be confirmed or refuted experimentally. In addition to school laboratory and practical work or conducting demonstration experiments, there is a need for scientific research, in the form of projects or other competitive works. But modern school faces difficulties in organizing such pupils' activities. This is due to several reasons: the lack of equipment in the chemical, physical or biological classrooms and the lack of safe conditions for experiments, the lack or absence of reagents, etc. At the same time, the involvement of pupils in conducting experiments leads to a more conscious understanding of the educational material, promotes increasing interest in the subject, the thinking development, curiosity, and broadening of outlook [8].

Research work can be done on mobile gadgets without special accessories and are safe for pupils. They include sensors in smartphones and tablets, as well as mobile applications. Most modern smartphones have the following sensors: accelerometer, gyroscope, light sensor, proximity sensor, barometer, temperature sensors, sound sensor, camera, compass, a satellite navigation system (GPS), etc. [9].

The scientific publications mostly paid attention to the following mobile gadgets sensors: accelerometer, gyroscope, microphone, location, and proximity sensor, GPS, light sensor, etc. [10].

The emergence of new brands of mobile gadgets encourages developers to improve and diversify their product capabilities. Thus capabilities of mobile gadgets increase and multifunctional mobile application development. This includes applications for measuring temperature, pressure, and humidity. For example, the mobile application "Scientific journal" [11] is a digital diary for pupils' research. Its functionality includes: measuring light, sound frequency, accelerating movement, measuring the direction of motion with a compass, as well as the magnetic field measuring. The graphs plotted based on measurements and it is possible to annotate indicators or record the necessary information, which is an important point in conducting research.

For physics and chemistry research, an important indicator is a temperature that can be measured using mobile technologies. Mobile applications for temperature measurement are various. The majority of mobile thermometers measure indoor and outdoor temperatures have a switch of temperature scales (Celsius and Fahrenheit). For example, "Thermometer ++" is a combined application that measures temperature, humidity, and pressure based on location. It can be used for research on geography and biology in nature [12].

The "Thermometer Smart Family" mobile application is designed to measure the temperature of the body, liquids, gases and bulk mixtures, however, it requires the connection of a specially designed RELSIB WT50 thermometer that transmits data via Bluetooth. The

temperatures range from -30 to +70 degrees Celsius (-22 to +158 degrees Fahrenheit) can be measured with this app. There is a fixation of the minimum and maximum values of the temperature from the beginning and the end of the measurement, which is important in research in chemistry, for example in the study of thermodynamic processes. The obtained data can be displayed as a graph, and the results stored in measurement history and sent to e-mail [13].

The "Qualità dell'aria" app [14] allows the measurement of air quality and content. According to the developers, the capabilities of the application allow monitoring the weather conditions anywhere, as well as checking the air content online in all parts of the world.

"AWS Weather Station Home Barometer & Hygrometer" is an application for measuring pressure, humidity and temperature, as well as wind speed. Measurements can be carried out indoors and outdoors, and other indicators can be measured using a GPS sensor [15].

One of the main attributes of smartphones is the camera, which pupils actively use for photos and videos, without using other functions. The main element of the digital camera is a light-sensitive matrix, which is designed to convert the projected optical image into an analog electrical signal.

The smartphone camera can be used for pupils' research. For geography study, pupils can take panoramic and landscape photos by "GoogleMaps" [16], create touristic routes and mark vacation spots, museums, exhibitions, various geographic objects, etc. Mobile applications for bird and plant recognition can be used for biology research. "Birds of Ukraine" mobile app [17] is an ornithological identifier by a photo that contains 428 species of modern ornithofauna of Ukraine. One can exactly determine the kind of bird by taking a photo of it or recording its singing.

The "PlantNet Plant Identification" [18] and "Flora Incognita – automated plant identification" [19] applications allow identifying plants and classify them by specific characteristics.

"iNaturalist" [20] is one of the most popular mobile applications for nature study. Its functionality includes not only the identification of plants and animals but also the fixation of uploaded photos with the location spots to help scientists to track the areas of animals and plants for their protection.

Such applications help to create educational projects to determine the types of plants of a certain region, etc. In our opinion, the use of smartphones for such work will be not only interesting but also informative for pupils. After all, an important point in cognitive activity is the independent observations and experiments that form research skills.

It is possible to perform chemical experiments by reading graphical information through photo processing using the camera. To do this use the "Color Grab (color detection)" mobile app [21], which determines the object's color by a smartphone camera (H-value) and recognizes it through the color model (HSV), based on three color characteristics: Hue, Saturation and Value (Brightness). Thus, light refraction can be investigated and the concentration of colored solutions can be determined [22].

It is necessary to plot diagrams or dependency graph in a research work based on performed measurements. There are some mobile applications aimed at this purpose including "Chart Wizard" [23], in which one can select the type of chart, set the necessary parameters and output data in the right form.

If the job requires more complex calculations (average value, sample size, maximum and minimum values, sum, difference, standard deviation, etc.) before plotting dependency graphs, it is necessary to apply the app for statistical calculations "Statistics Calculator Pro" [24].

It is important to check the accuracy of apps in comparison to real devices before using them in research work, as smartphone sensors can produce minor errors. Some developers of mobile applications even point out in the product description how to fix sensors to increase measurement accuracy.

There are also a large number of mobile labs that include a set of high precision devices and digital sensors with high accuracy designed specifically for experimental activity at educational institutions and beyond.

These include "LabQuest 2" a standalone high-resolution touchscreen sensor, Wi-Fi or Bluetooth wireless connection with a mobile phone or tablet [25].

The ability to connect a variety of measurement sensors (temperature, humidity, pH, etc.) allow researching chemistry with high accuracy in various aggressive environments.

"PASCO Scientific" [26] is a mobile laboratory that includes: digital sensors (carbon dioxide, oxygen, pH, colorimeter, steel probe for a temperature sensor, etc.), demonstration and laboratory equipment for experiments. The laboratory has wide opportunities for practically oriented training and involvement of each pupil in the experimental activity, it allows performing the following studies in chemistry: purification of contaminated salt, oxygen content, and properties determination, carbonate recognition, etc.

"LabDisc" [27] is a portable mobile device for data logging, a laboratory that is placed on the palm. These unique, multi-touch mobile devices are destined for different research. «LabDisc Enviro» was developed for experiments in the natural sciences. It is possible to study

the acidity of rainwater, turbidity, quality; to measure temperature changes during the day; heat absorption, etc with the help of this device. "LabDisc Gensci" laboratory with a multisensor recorder for electrical current measuring, pH solutions, exothermic reactions, etc. "LabDisc BioChem" is a laboratory with a multisensory data logger for biology and chemistry experiments and "LabDisc Physio" in physics.

Such mobile laboratories will be useful for pupils and will encourage them to participate in research activities. It will contribute to the formation of cognitive interest in the study of natural subjects. Competition work on physics, chemistry, biology, and participation in educational projects that are currently relevant is impossible without using special equipment, which makes such laboratories very important in the educational process.

Results and discussions. Performing laboratory and practical work by pupils, workshops in natural disciplines is an independent process that promotes a creative approach to performing certain manipulations. Laboratory experiments teach pupils to be researchers; they reinforce certain skills in work with chemical or physical laboratory equipment. During the research, pupils learn to analyze processes or phenomena, to classify research objects, to make calculations, to record research results correctly, and to draw the conclusion. It is interesting to them not only to observe the process of the reaction but to study the peculiarities of the processes. They seek information about the phenomena that affect the data transformation and try to explain them.

Conclusions. The use of mobile applications and sensors will allow pupils to immerse themselves in research activities to learn how to use measuring devices and to develop research skills that will be necessary for them in future study and own needs realization. Mobile laboratories with digital sensors provide wide opportunities to carry out research works on natural sciences and participate in project activities, which is now a relevant and promising area of pupils' creativity. The opportunity to participate actively in the experimental activities contributes to the development of pupils' cognitive independence.

REFERENCES

1. Skrypka H.V. Vykorystannia mobilnykh dodatkov dlia provedennia navchalnykh doslidzhen pid chas vvychnennia predmetiv pryrodnychomatematychnoho tsykladu [Using of mobile applications for educational research in the study of subjects in the mathematical cycle]. *Kompiuter u shkoli ta simi*, 2015. 3. 28 – 31 [in Ukrainian].
2. Osypchuk M. Mobilni tekhnologii yak perspektyvnyi zasib navchannia fizyky [Mobile technology as a promising tool for teaching physics.]. *Materialy II Mizhnarodnoi studentskoi naukovo-tekhnichnoi konferentsii «Pryrodnychi ta humanitarni nauky. Aktualni pytannia»*, 2019. p. 188-189. Available from: <http://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/28402> [in Ukrainian].
3. Pudova S.S. Vykorystannia mobilnoho telefonu v navchalnomu protsesi [Using a mobile phone in the learning process]. *Fizyko-matematychna osvita*, 2018. (2): 97-101. [in Ukrainian].
4. Kuhn J., Vogt P. 2013. Smartphones as Experimental Tools: Different Methods to Determine the Gravitational Acceleration in Classroom Physics by Using Everyday Devices. *European Journal of Physics Education*. 4, (1): 16–27.
5. Yahenska H.V. Formuvannia doslidnytskykh umin uchniv 7-9 klasiv na urokakh ta v pozaklasnii roboti z biolohii [Formation of research skills of students of grades 7-9 in lessons and in extracurricular work in biology]. *Lutsk*, 2011. p.105 [in Ukrainian].
6. Vashchenko L.S. Rozvytok doslidnytskykh umin starshoklasnykiv v umovakh profilnoi shkoly [Development of research skills of high school students in the profile school]. *Bioloheia i khimiia u ridnii shkoli*, 2017. (3): 23–27 [in Ukrainian].
7. Kyrychuk O.V. Osnovy psykholohii [Fundamentals of psychology]. *Romentsia*. 4-te vyd., stereotyp. K.: Lybid, 1999. 632 [in Ukrainian].
8. Sechko O. Formyrovanye poznavatelnoho ynterеса uchashchykhsia k yzucheniyu [The formation of cognitive interest of students in the study of chemistry]. 2016. P. 170 – 174. Available from: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/195201/1/Сечко_ФО

- ПМИРОВА-НИЕ%20ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО%20ИНТЕРЕСА.pdf (Accessed on November 27, 2019) [in Russian].
9. Kakie datchiki ustanavlivajut v smartfony i zachem oni nuzhny. [What sensors are installed in smartphones and why are they needed]: Available from: <https://china-review.com.ua/6741-kakie-datchki-est-v-vashem-smartfone-a-vy-dazhe-nedogadyvalist-ob-etom.html> (Accessed on November 28, 2019) [in Russian].
 10. Gonzalez M A. Mobile Phones for Teaching Physics: Using Applications and Sensors. Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'14). Salamanca, Spain, 2014. p. 349–356. Available from: https://www.researchgate.net/publication/266327391_Mobile_Phones_for_Teaching_Physics_ (Accessed on December 22, 2019)
 11. Scientific journal. Google Play. Available from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.forscience.whistlepunk&hl=uk> (Accessed on December 21, 2019)
 12. Termometr+++ . Google Play. Available from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=amuseworks.thermometer> (Accessed on December 22, 2019)
 13. Thermometer Smart Family. Google Play. Available from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.relsib.lesa.thermometerfamily> (Accessed on December 20, 2019)
 14. Qualità dell'aria. Google Play. Available from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=ffz.it.airquality> (Accessed on December 20, 2019)
 15. AWS Weather station home barometer and hygrometer. Google Play. Available from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.robobobo.apps.aws> (Accessed on December 20, 2019)
 16. GoogleMaps. Google Play. Available from: <https://play.google.com/store/search?q=GoogleMaps&c=apps> (Accessed on November 10, 2019)
 17. Birds of Ukraine. Google Play. Available from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.needapps.birds.birdua> (Accessed on November 10, 2019)
 18. PlantNet Plant Identification. Google Play. Available from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=org.plantnet> (Accessed on November 12, 2019)
 19. Flora Incognita – automated plant identification. Google Play. Available from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.floraincognita.app.floraincognita> (Accessed on November 12, 2019)
 20. INaturalist. Google Play. Available from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=org.inaturalist.android>
 21. Color Grab (color detection). Google Play. Available from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.loomatrix.colorgrab> (Accessed on December 23, 2019)
 22. Smartphones in Science Teaching. The European Platform for Science Teachers. 2014. p. 21 – 24. Available from: https://www.science-on-stage.de/download_unterrichtsmaterial/iStage_2_Smartphones_in_Science_Teaching.pdf (Accessed on October 25, 2019)
 23. Chart Wizard. Google Play. Available from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.interclub.charts> (Accessed on October 25, 2019)
 24. Statistics Calculator Pro. Google Play. Available from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cgollner.pro> (Accessed on October 26, 2019)
 25. Kompleksne zabezpechnnja navchalnykh zakladiv Ukrainy z dostavkoju – Dixi Edjukejshn. [Complex protection of primary mortgages in Ukraine with delivery - Dixy Education]. Available from: <https://dixi.education/shop/labquest-2/> (Accessed on December 20, 2019)
 26. School Chemistry Laboratory PASCO. Available from: <http://inter-systems.com.ua/news/15582/> (Accessed on December 20, 2019)
 27. Globisens® labdisc practical laboratory experiments. Available from: <https://www.tehnoinstyle.com.ua/reviews/obzory-elektroniki/globisens-labdisc-uvlekatelnye-laboratornyje-eksperimenty> (Accessed on December 20, 2019)

Про викладання окремих питань лінійної алгебри українським та іноземним студентам технічних спеціальностей

О. В. Карупу*, Т. А. Олешко, В. В. Пахненко

Національний авіаційний університет, Київ, Україна

*Corresponding author: E-mail: karupu@ukr.net

Paper received 25.01.20; Accepted for publication 11.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87-04>

Анотація. Вивчення лінійної алгебри є важливим для професійного становлення майбутніх фахівців усіх технічних спеціальностей. Ми представляємо наш досвід викладання окремих питань лінійної алгебри іноземним та українським студентам, що навчаються за технічними спеціальностями в Національному авіаційному університеті. Розглянуто проблеми методичного, дидактичного та організаційного характеру, що виникають у процесі викладання в англомовних академічних групах студентам, для яких англійська мова не є рідною.

Ключові слова: викладання англійською, викладання лінійної алгебри, визначники та матриці, вектори, системи лінійних алгебраїчних рівнянь, квадратичні форми.

Вступ. В багатьох університетах України здійснюється підготовка іноземних студентів. Зокрема, майбутні фахівці авіаційної галузі навчаються в Національному авіаційному університеті (НАУ). НАУ є авторитетним міжнародним центром, в якому за роки його історії підготовлено більш як 200 000 висококласних спеціалістів для 160 країн. На сьогоднішній день в НАУ навчається близько 25 тисяч студентів, серед яких майже 1500 іноземців з 55 країн. Тому в нашому університеті традиційно приділяють велику увагу вирішенню різноманітних організаційних та методичних питань, пов'язаних з навчанням іноземних студентів з різних країн світу.

Починаючи з 1999 року в НАУ на окремих спеціальностях впроваджується англомовне навчання, коли викладання всіх дисциплін здійснюється англійською мовою. Вибір мови навчання здійснюється іноземними студентами в залежності від їх мовної підготовки та планів на майбутнє працевлаштування. Останні роки більшість іноземних студентів обирає навчання англійською мовою. Відмітимо, що певна частина іноземних студентів обирає навчання українською мовою. У навчанні в англомовних групах зацікавлені також і українські студенти, зорієнтовані на наступне працевлаштування в авіаційних компаніях, що здійснюють міжнародні перевезення. Це пов'язане з тим, що англійська мова є однією з офіційних мов Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО) і для майбутніх фахівців в галузі авіації дуже важливою є можливість отримання професійної освіти англійською мовою.

Перед викладачами, задіяними у роботі в англомовних групах в рамках Програми "Вища освіта іноземною мовою", виникає ціла низка питань щодо специфіки викладання математичних дисциплін, зокрема, дисципліни "Лінійна алгебра та аналітична геометрія" та дисципліни "Вища математика", англійською мовою студентам, для яких ця мова не є рідною. На наш погляд, є цікавим дослідження питань, пов'язаних з особливостями викладання лінійної алгебри вище означеним студентам.

Вивчення лінійної алгебри є важливим для професійного становлення майбутніх фахівців усіх технічних, зокрема авіаційних, спеціальностей, оскільки вона дає універсальний набір інструментів і навичок,

що може бути застосований в різних прикладних областях. Обсяг теоретичного матеріалу і інтегровані вимоги до знань та умінь з лінійної алгебри для студентів різних технічних спеціальностей можуть суттєво відрізнитися, перед викладачами постають проблеми відбору тем, запропонованих для вивчення студентам відповідно спеціальності навчання (розв'язується при складанні робочих програм та узгодженні її з випусковою кафедрою). Крім того, мають бути вирішеними проблеми визначення співвідношення обсягу і спрямованості теоретичного і практичного матеріалу в складі відібраних тем (розв'язується при складанні та узгодженні робочих програм) і проблеми вибору методичного забезпечення викладання для відповідної спеціальності навчання (розв'язується при підготовці підручників та навчальних посібників і в процесі проведення всіх видів навчальних занять).

Певну специфіку ці проблеми мають при викладанні українським та іноземним студентам. Свої особливості має робота викладача в академічних групах з інтернаціональним складом, в яких навчаються як українські, так і іноземні студенти. Спеціальних підходів вимагає викладання математики, зокрема лінійної алгебри, англійською мовою. Певні нюанси має також робота викладача з англомовними студентами, для яких англійська мова не є рідною.

Короткий огляд публікацій за темою. Різноманітні питання, пов'язані з навчанням іноземних студентів в Україні, досліджувалися багатьма авторами. Зокрема, проблеми адаптації іноземних студентів до освітнього середовища України вивчалися Довгодько [1], проблеми фундаменталізації змісту природничо-математичної підготовки іноземних студентів вивчалися Зінонос [2], загальні проблеми викладання математики іноземним студентам технічних спеціальностей вивчалися Ічанською і Наливайко [3], особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам за кредитно-модульною системою та викладання математичних дисциплін в мультинаціональних групах вивчалися Карупу, Олешко і Пахненко [4,5].

Викладання лінійної алгебри в технічному університеті забезпечується великою кількістю підручників. Методика її викладання студентам технічних спеціа-

льностей навчання досліджується багатьма авторами. Проте всі проблеми викладання лінійної алгебри мають свою специфіку при роботі з іноземними студентами. Свої особливості має також викладання лінійної алгебри англійською мовою. Починаючи з 2007 року в рамках Програми “Вища освіта іноземною мовою” НАУ ми проводимо дослідження з методики викладання англійською мовою математичних дисциплін іноземним та українським студентам. Деякі особливості викладання окремих розділів лінійної алгебри іноземним та українським студентам розглядалися в рамках дослідження з методики викладання англійською мовою математичних дисциплін [6 – 8] та лінійної алгебри і аналітичної геометрії англійськомовним студентам в Національному авіаційному університеті [9 – 11].

Мета статті. Метою даної роботи є аналіз досвіду викладання окремих питань лінійної алгебри в складі дисциплін “Лінійна алгебра та аналітична геометрія” і “Вища математика” англійською мовою студентам, які не є носіями цієї мови, дослідження специфіки організації навчальної роботи студентів під час лекцій та практичних занять і надання на основі цього дослідження методичних рекомендацій до роботи викладача з іноземними та українськими студентами англійськомовних академічних груп різних технічних спеціальностей.

Матеріали та методи. Дослідження ефективності різних методів викладу навчального матеріалу з лінійної алгебри та організації навчального процесу під час лекцій, практичних занять, індивідуальної роботи студентів проводиться традиційними методами, тобто шляхом порівняння поточної та семестрової успішності різних груп та аналізу суб’єктивних оцінок студентів, отриманих за допомогою анонімного анкетування і відкритих дискусій.

Результати та їх обговорення. Навчальними планами підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей за всіма спеціальностями передбачено вивчення лінійної алгебри. В НАУ для студентів більшості спеціальностей питання лінійної алгебри викладаються в складі відповідних розділів синтетичної дисципліни “Вища математика” і тільки для окремих спеціальностей, що потребують поглибленої математичної підготовки, ці питання викладаються в складі дисципліни “Лінійна алгебра та аналітична геометрія”. Проте деякі теми, в тому чи іншому обсязі, обов’язково входять у робочі програми за всіма спеціальностями підготовки. Крім того, робочі програми за багатьма спеціальностями передбачають також вивчення деяких додаткових питань лінійної алгебри. Зокрема, робоча програма дисципліни “Лінійна алгебра та аналітична геометрія” передбачає вивчення лінійних просторів, лінійних операторів, білінійних та квадратичних форм.

Розглянемо основні, на наш погляд, проблеми, що постають при викладанні основних питань, що відносяться до лінійної алгебри, українським і іноземним студентам англійськомовних груп.

Аналіз контингенту іноземних студентів НАУ показує, що вони є представниками різних систем освіти, що часто відрізняються одна від одної. При цьому рівень знань і обсяг інформації, який іноземні студен-

ти набули у себе на батьківщині, за багатьма параметрами суттєво відрізняється від рівня знань випускників середніх шкіл України. При формулюванні загальних проблем, що постають перед викладачами при викладанні математичних дисциплін іноземним студентам, перш за все слід відмітити певну відмінність в підходах до оцінки значущості різних тем та їх взаємозв’язків, що практикувалися при навчанні цих студентів ще в середній школі в інших країнах. Специфічність теоретичної і практичної підготовки іноземних студентів з деяких базових питань шкільного курсу математики найчастіше проявляються саме на практичних заняттях в процесі розв’язування задач. Цей фактор має як негативне, так і позитивне значення для роботи викладача, що проводить заняття.

При роботі з іноземними студентами необхідно звернути увагу на особливості викладання алгебри в середніх школах відповідних країн, зокрема на систему позначень і термінів; враховувати, що англійська мова не є рідною для цих студентів; враховувати, що навчання в середній школі відбувалось рідною мовою; іноземні студенти є носіями мов, для яких є характерними або відмінний від звичного для нас напрямок написання тексту або ієрогліфічна писемність. Крім того, оскільки і для українських і для іноземних студентів є важливим якомога краще володіння спеціальною і англійською і українською термінологією, то при викладанні слід також підкреслювати певну специфіку термінів. Потрібно зауважити, що засвоєння англійської математичної термінології з лінійної алгебри не викликає особливих труднощів як у іноземних, так і в українських студентів. Певний виняток складає тільки запам’ятовування назв добуток векторів та систем координат: скалярний добуток – “dot product”, векторний добуток – “cross product”, мішаний добуток – “triple product”, декартова система координат – “Cartesian coordinate system”.

Мікромодуль “Елементи векторної алгебри” в цілому непогано засвоюється іноземними студентами оскільки вони непогано знають базові поняття векторної алгебри, причому деякі з них підготовлені краще значної частини українських студентів. Зауважимо, що при цьому вони достатньо ефективно використовують теоретичні знання для розв’язування задач. Проте слід відмітити, що для достатньо впевненого оволодіння навичками застосування добуток векторів, значна частина іноземних студентів потребує більше аудиторного навчального часу, ніж це може бути виділено робочими програмами.

Дещо складнішим для багатьох іноземних студентів є засвоєння мікромодуля “Елементи лінійної алгебри”. Відмітимо, що більшість іноземних студентів непогано оперують з визначниками і матрицями. Як правило, рівень сприйняття ними більш абстрактних питань є набагато нижчим. Певні проблеми виникають у більшості студентів з обчисленням рангу матриці за методом обвідних мінорів, причому слід відмітити, що частина з них погано розуміє, що саме вони обчислюють. Значно краще засвоюється метод елементарних перетворень, оскільки частина іноземних студентів ще в середній школі зустрічалася з методом Гауса. Як правило, ще складнішим для багатьох іноземних студентів є знаходження власних чи-

сел і власних векторів матриці. Ми вважаємо доцільним надати студентам рекомендації по використанню систем комп'ютерної математики до обчислення визначників та обернених матриць, для дій з матрицями і визначниками. При цьому ми вважаємо обов'язковим показати студентам обмеження на застосування цих систем.

Мікромодуль "Системи лінійних алгебраїчних рівнянь" достатньо добре сприймається на рівні алгоритмів основних методів розв'язання систем і гірше на рівні дослідження сумісності системи. Вважаємо, що при викладанні цього матеріалу студентам усіх категорій особливу увагу слід приділяти методу Гауса, підкреслюючи важливість методу Гауса з вибором провідного елемента як методу, що використовується при обчисленнях з округленням і для систем з коефіцієнтами, що є наближеними числами. Крім того, ми вважаємо доцільним анонсувати зв'язок методу Гауса з симплекс-методом, який студенти будуть вивчати в дисципліні "Математичні методи оптимізації".

Як правило, рівень сприйняття іноземними студентами більш абстрактних питань є набагато нижчим. Значні труднощі у багатьох іноземних студентів (при навчанні не тільки англійською, але й українською і російською мовою) починаються при вивченні мікромодуля "Лінійні простори та лінійні оператори. Білінійні та квадратичні форми", як на рівні розуміння теоретичного матеріалу, так і при розв'язуванні навіть простих задач. Більшість українських студентів, що навчаються за всіма спеціальностями галузі знань "Інформаційні технології", як правило, засвоюють цей матеріал на достатньому рівні. Особливо складними для вивчення багатьма іноземними студентами (на жаль, і певною частиною українських студентів також) є застосування квадратичних форм. Ці складнощі, як правило, впливають як з недостатнього розуміння теорії квадратичних форм, так і з недостатнього рівня навичок оперування з квадратичними формами і недостатньо високого рівня загальних аналітичних навичок. Українські студенти, особливо ті, що навчалися в середній школі в класах з поглибленим вивченням математики, показують дещо кращі результати.

Зауважимо, що певна частина проблем, що постають при викладанні іноземним студентам лінійної алгебри, пов'язана з достатньо поверховим рівнем сприйняття більшістю студентів технічних вузів (як українських, так і іноземних) абстрактних питань лінійної алгебри і недостатнім розумінням ними важливості володіння теоретичним матеріалом, без якого самостійне розв'язування змістовних задач є неможливим. На наш погляд, велике значення для подальшого навчання студентів в університеті і для їх майбутньої професійної діяльності має не тільки надання окремих теоретичних знань та практичних навичок розв'язування задач, але й формування цілісного сприйняття методів лінійної алгебри в процесі її ви-

вчення, розуміння суті алгебраїчного підходу, розуміння поняття лінійного оператора та його зв'язок з матрицями, розвиток у студентів інтелектуальних умінь і творчих здібностей.

Відмітимо, що більшість іноземних студентів дуже добре сприймають опорні матеріали, які крім рівнянь і рисунків містять також і словесні описання ознак відповідних об'єктів. Зауважимо, що іноземні студенти, які навчаються за спеціальностями "Комп'ютерна інженерія" та "Інженерія програмного забезпечення" краще сприймають опорні матеріали, що включають блок-схеми відповідних алгоритмів на відміну від студентів, що навчаються за спеціальностями "Авіаційна та ракетно-космічна техніка", "Авіаційний транспорт" та "Авіоніка", для яких опорні матеріали у вигляді таблиць є більш ефективними. Ця відмінність спостерігається також і для українських студентів англійськомовних груп.

Наявність англійськомовних опорних матеріалів та англійськомовних посібників, що містять необхідний теоретичний матеріал з великою кількістю розв'язаних прикладів і необхідну термінологію з перекладом, є критично необхідною для переважної більшості іноземних і дуже важливою для українських студентів. Розділи, пов'язані з викладанням лінійної алгебри англійською мовою супроводжуються двома посібниками [12, 13]. Крім того, теорію квадратичних форм та її застосування до дослідження кривих та поверхонь другого порядку, вивчення яких входить в програму дисципліни "Лінійна алгебра та аналітична геометрія", наведено в англійськомовному посібнику [14]. Ми також вважаємо корисним надавати студентам рекомендації по знаходженню математичної інформації в пошукових системах.

Висновки. Проведено аналіз практики викладання англійською мовою окремих питань лінійної алгебри в складі дисциплін "Лінійна алгебра та аналітична геометрія" та "Вища математика" іноземним та українським студентам, що навчаються за технічними спеціальностями в Національному авіаційному університеті. Розглянуто особливості викладання в технічному університеті цих тем, проаналізовано стан його методичного забезпечення і надано певні рекомендації по роботі викладача для покращення засвоєння більшості тем студентами різних категорій.

Зокрема, рекомендується приділяти більшу увагу виробленню навичок розпізнавання основних типів найпростіших задач. Рекомендується детальна алгоритмізація викладачем цього процесу при проведенні практичних занять і консультацій. При роботі зі студентами зі слабкою математичною і мовною підготовкою рекомендується надавати студентам алгоритми розпізнавання найпростіших типів типових задач.

Корисним, особливо для іноземних студентів, є також використання різноманітних опорних конспектів, причому певну ефективність має адаптація їх форми для студентів різних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довгоцько Т. І. Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища України//Педагогіка і психологія професійної освіти, 2013. №2, С.114–120.
2. Зінонос, Н. О. Фундаменталізація змісту природничо-математичної підготовки іноземних студентів//Актуальні питання природничо-математичної освіти, 2016. Вип. 7/8, С. 26–30.
3. Ічанська Н. В., Наливайко Л. Г. Викладання математики іноземним студентам технічних спеціальностей//Витоки

- педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки, 2017. Вип. 20, С.116—120.
4. Карупу О. В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про деякі особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам за кредитно-модульною системою//Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки, 2013. № 8 (261), С. 52–57.
 5. Карупу О. В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про особливості викладання математичних дисциплін студентам технічних спеціальностей в мультинаціональних академічних групах//Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 2019. Vol. VII (77), Issue 188, P. 21–24.
 6. Карупу О. В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про деякі особливості викладання математичних дисциплін англomовним студентам//Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 2011. № 83, С.76–79.
 7. Карупу О. В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Деякі особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам//Східно-Європейський журнал передових технологій, 2012. №2/2 (56), С. 11–14.
 8. Карупу О. В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Аналіз практики викладання вищої математики українським та іноземним студентам в Національному авіаційному університеті//Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 2013. Issue 5, P. 88–92.
 9. Карупу О. В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про деякі методичні аспекти викладання лінійної алгебри та аналітичної геометрії в Національному авіаційному університеті//Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, 2016. Vol. IV (38), Issue 77, 29–32.
 10. Карупу О. В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про викладання деяких питань лінійної алгебри англomовним студентам в Національному авіаційному університеті//Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки, 2017. № 11, 26–33.
 11. Карупу О. В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про викладання лінійної алгебри та аналітичної геометрії англomовним студентам технічних спеціальностей в НАУ. Фізико-математична освіта, 2018. 18(4), 59–64.
 12. Denisiuk, V. P., Grishina, L. I., Karupu, O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko, V. V., Repeta V. K. Higher mathematics. Part 1: Manual. Kyiv: NAU, 2009. 268 p.
 13. Antonova, A. O., Klyus, I. S., Lastivka, I. O., Trofymenko, V. I. Higher mathematics. Linear algebra. Algebra of vectors. Elements of analytic geometry: Methodical Guide. Kyiv: NAU, 2018. 60 p.
 14. Grebeniuk M. F., Karupu O. V. Bilinear and quadratic forms in geometry. Manual. Kyiv: NAU, 2004. 74p.

REFERENCES

1. Dovahodko T. I. Adaptation of foreign students to the educational environment of Ukraine//Pedagogy and psychology of professional education, 2013. № 2, P. 114–120.
2. Zinonos N. O. Fundamentalization of the content of foreign students training in science and mathematics//Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity, 2016. Vyp. 7/8, P. 26–30.
3. Ichanska N. V., Nalyvaiko L. G. Teaching of mathematics to foreign students of technical specialties//Vytyky pedagogichnoi maisternosti. Serii: Pedagogichni nauky, 2017. Vyp. 20, P. 116–120.
4. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. On specificity of teaching of mathematical disciplines to foreign students for credit-modular system//Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences, 2013. 8 (261), P. 52–57.
5. Karupu O. V., Oleshko T. A., Pakhnenko V. V. On peculiarities of teaching mathematical disciplines to students of technical specialties in multinational academic groups//Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 2019. Vol. VII (77), Issue 188, P. 21–24.
6. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. On specificity of teaching of mathematical disciplines to English-speaking students//Visnyk Chernihivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universytetu. Series: Educational sciences, 2011. Issue 83, P. 76–79.
7. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. About teaching of mathematical disciplines to foreign students//Eastern-European Journal of Enterprise Technologies, 2012. Vol. 2, 2(56), P. 11–14.
8. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. Analyzing practice of teaching higher mathematics to Ukrainian and foreign students in National Aviation University//Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 2013. Issue 5, P. 88–92.
9. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. On some methodical aspects of teaching to linear algebra and analytic geometry in National Aviation University//Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, 2016. Vol. IV (38), Issue 77, P. 29–32.
10. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. On teaching some issues of linear algebra to English-speaking students at National aviation university//Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences, 2017. № 11, P. 26–33.
11. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. On teaching linear algebra and analytic geometry to english-speaking students of technical institutes of NAU//Physical & Mathematical Education, 2017. No. 4 (14), P. 33–36 (2017) (in Ukrainian).
12. Denisiuk, V. P., Grishina, L. I., Karupu, O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko, V. V., Repeta V. K. Higher mathematics. Part 1: Manual. Kyiv: NAU, 2009. 268 p.
13. Antonova, A. O., Klyus, I. S., Lastivka, I. O., Trofymenko, V. I. Higher mathematics. Linear algebra. Algebra of vectors. Elements of analytic geometry: Methodical Guide. Kyiv: NAU, 2018. 60 p.
14. Grebeniuk M. F., Karupu O. V. Bilinear and quadratic forms in geometry. Manual. Kyiv: NAU, 2004. 74p.

About teaching to certain questions of linear algebra to Ukrainian and foreign students of technical specialties

O. W. Karupu, T. A. Oleshko, V. V. Pakhnenko

Abstract. Knowledge in linear algebra is important for the professional formation of future specialists in all technical specialties. We present our experience of teaching some issues of linear algebra to foreign and Ukrainian students studying in technical specialties at the National Aviation University. Methodical, didactic and organizational problems, arising in the process of teaching in English-speaking academic groups to students being non-native English-speakers, are considered.

Keywords: teaching in English, teaching linear algebra, determinants and matrices, vectors, systems of linear algebraic equations, quadratic forms.

Правописна компетентність як елемент професіограми викладача лінгвістичних дисциплін

I. М. Хом'як, X. М. Карповець

Національний університет «Острозька академія», Острог, Україна
Corresponding author. E-mail: khrystyna.karpovets@gmail.com

Paper received 13.01.20; Accepted for publication 29.01.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87-05>

Анотація. У статті розглянуто правописну компетентність як складник професіограми викладача лінгвістичних дисциплін. Правописна компетентність у структурі професійної мовнокомунікативної компетентності філолога належить до складу кількох «підсистем» (правописна компетентність → мовна компетентність → професійна мовнокомунікативна компетентність) і сама є складним утворенням, яке містить когнітивний, операційний, діяльнісний, ціннісно-смісловий і поведінковий компоненти. Наукова розвідка розкриває феномен мовлення у зв'язку з розгортанням правописної навички. Її вироблення передбачає перетворення зовнішнього мовлення у внутрішнє, коли відтворення образу слова відбувається автоматично, а власне мовний процес залишається за межами свідомості.

Ключові слова: правописна компетентність, професіограма, мовлення, мислення.

Вступ. Активна перебудова українського суспільства з орієнтуванням на європейські стандарти, сучасні тенденції розвитку освітньо-виховної галузі зумовлюють потребу у висококваліфікованих спеціалістах, готових до самоосвіти й постійного самовдосконалення та здатних творчо й ефективно працювати в динамічних умовах професійної сфери. Діяльність викладача вищої школи залежить від багатьох внутрішніх і зовнішніх чинників, що в підсумку визначають рівень його фахової підготовки та професійної майстерності. Нинішня мовна ситуація, упровадження компетентнісного підходу в навчання, гуманізація та гуманітаризація освіти вимагають перегляду кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм підготовки філологів, уточнення структури професійної компетентності й професіограми викладача лінгвістичних дисциплін, що й зумовлює актуальність теми наукової розвідки. З іншого боку, граматичний напрям у навчанні правопису передбачає свідоме запам'ятовування орфографічних і пунктуаційних правил та формування відповідних умінь і навичок. Складність мовного матеріалу і часто безсистемність правописних правил створює потребу з'ясувати значення психолінгвістичного феномену мовлення та індивідуальних особливостей мислення, пам'яті й уваги у процесі вироблення правописної компетентності.

Короткий огляд публікацій. Професіографічні вимоги до викладача вищої школи аналізують С. Вітвицька [2], А. О. Вітченко й А. Ю. Вітченко [2], О. Гура [5], З. Мірошник і І. Талаш [9]. Однією з основних характеристик викладача-філолога є професійна мовнокомунікативна компетентність, схарактеризована в дослідженнях К. Климової [8], Т. Симоненко [12]. Будову мовної компетентності, зумовлену рівневим поділом мови, описує Н. Мордовцева [10] і виділяє зпоміж інших правописну компетентність, на формування якої впливають лінгвістичні, педагогічні та психологічні чинники. Психологічні аспекти мови й мовлення, без урахування яких неможливо описати процес формування правописної компетентності, висвітлюють дослідження Л. Виготського [1], П. Гальперіна [4], Л. Засекіної [7], М. Скотта [14].

Мета. Незважаючи на численні дослідження процесу формування професійної компетентності та її струк-

тури, відкритим залишається питання про значення правописної компетентності в системі фахової підготовки майбутніх філологів. З огляду на вищезазначене ставимо за мету проаналізувати місце правописної компетентності в структурі професіограми викладача лінгвістичних дисциплін, для чого сформуємо низку завдань: 1) вивчити складники професіограми викладача-філолога; 2) з'ясувати місце правописної компетентності у структурі професіограми викладача лінгвістичних дисциплін; 3) проаналізувати структуру правописної компетентності, схарактеризувати лінгвістичні, педагогічні та психологічні чинники, які впливають на її формування; 4) вивчити зв'язок мови й мовлення з процесом формування правописної компетентності.

Матеріали й методи. У ході роботи було використано теоретичні методи наукового дослідження, що передбачали аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної і методичної літератури за темою розвідки, узагальнення опрацьованих наукових положень, характеристику професіографічних ознак викладача лінгвістичних дисциплін, виокремлення й опис лінгвістичних, педагогічних та психологічних факторів, від яких залежить процес вироблення правописної компетентності.

Результати дослідження. Змістові й функційні особливості певної професії, а також вимоги до фахівця певної сфери діяльності розкриває професіограма, яку пояснюють як «зумовлену змістом праці систему інформації про соціально-економічні, технологічні, санітарно-гігієнічні й педагогічні аспекти професії, її психологічні і психофізіологічні властивості та якості, що необхідні й достатні для успішного опанування й ефективного виконання конкретної професійної діяльності» [6, с. 740]. Як зазначають у статті А. О. Вітченко та А. Ю. Вітченко, систематизований опис ідеальної моделі викладача охоплює *характеристики спеціаліста* за основними напрямками фахової діяльності на певному етапі професійного розвитку (компетентність – професіоналізм – майстерність), *умови їх набуття*, розвитку й удосконалення та *критерії оцінювання (курсив – Х. К.)* [3, с. 175]. У нашому дослідженні більше уваги зосередимо на професійній компетентності, що є складним інтелектуальним, професійним та особистісним утво-

ренням, яке проявляється й удосконалюється в професійній діяльності [11, с. 4].

Щоб з'ясувати місце правописної компетентності у структурі професіограми викладача лінгвістичних дисциплін, схарактеризуємо кінцевий результат навчання – професійну мовнокомунікативну компетентність. На думку К. Климової, «це інтегрована особистісна якість, що передбачає: 1) систематизовані знання про мову як найвище надбання цивілізації; 2) знання правил мовного спілкування; 3) знання норм сучасної української літературної мови, уміння й навички оптимального використання цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте «чуття мови»; 4) уміння і навички правильної побудови зв'язних текстів, зумовлених потребами професійної комунікації; 5) уміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами для українськомовного самонавчання і самовдосконалення» [8, с. 21].

Погоджуємося з міркуваннями Т. Симоненко, яка до складу професійної мовнокомунікативної компетентності зараховує предметну, прагматичну, технологічну й мовну професійні компетентності [12, с. 45]. Предметна професійна компетентність передбачає наявність фахових знань у системі філологічних дисциплін та вміння застосовувати їх у професійному мовленні. Прагматична професійна компетентність опирається на складники дискурсивної компетентності й означає вміння будувати логічні, послідовні й цілісні професійні висловлювання (дискурси) відповідно до умов комунікативної ситуації. Технологічна професійна компетентність – це здатність чітко й виразно висловлювати думку з дотриманням законів техніки мовлення (правильне дихання, адекватна висота, гучність, гнучкість голосу, відпрацьована дикція, дотримання норм орфоєпії) й урахуванням позамовних засобів. Мовна професійна компетентність передбачає знання мови й дотримання норм літературного мовлення, уміння оперувати мовними засобами і стилістично правильно й доречно використовувати їх.

Мовна компетентність, структуру якої зумовлює будова самої мови як рівневої системи, складається з фонетичної, правописної, лексичної, граматичної та інших компетентностей, тому зміст мовної компетентності полягає в засвоєнні категорій та одиниць мови, вивченні системно-структурних утворень семантичного, синтаксичного, морфологічного, фонологічного характеру, необхідних для розуміння й побудови мовлення [10, с. 115–116].

З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що в професіограмі викладача лінгвістичних дисциплін правописна компетентність – одна з характеристик спеціаліста, оскільки вона є субкомпетентністю мовної компетентності, яка, своєю чергою, належить до структурних елементів професійної мовнокомунікативної компетентності філолога. Для кращого розуміння специфіки формування правописної компетентності, охарактеризуємо її як утворення, у складі якого є: 1) когнітивний; 2) операційний; 3) діяльнісний; 4) ціннісно-смысловий; 5) поведінковий компоненти.

Когнітивний компонент містить теоретичні знання з орфографії та пунктуації української мови, що полягають у володінні відповідним термінологічним апаратом та нормами чинного правопису. На основі цих

знань та операцій із застосування вивчених правил студенти здійснюють відповідні дії, які в лінгводидактиці називають правописними вміннями. Правописна компетентність майбутніх філологів передбачає сформованість таких умінь: 1) знаходити й розпізнавати орфограми та пунктограми в написаному тексті, розрізнити їх види; 2) з'ясувати вживання орфограм і пунктограм; 3) користуватися словниками для перевірки правильності написань; 4) грамотно оформлювати писемне мовлення з урахуванням орфограм і пунктограм; 5) знаходити й виправляти орфографічні та пунктуаційні помилки у своєму та чужому тексті.

Доведені до автоматизму вміння, пов'язані з засвоєнням комплексу знань і їх застосуванням на письмі, перетворюються в правописні навички. Правописні вміння і навички утворюють другий компонент правописної компетентності – **операційний**, що пов'язаний із третім – **діяльнісним**, суть якого полягає в застосуванні знань, умінь і навичок на практиці, тобто передбачає хоча б мінімальний досвід використання вивченого матеріалу.

Ціннісно-смысловий складник містить потреби, мотиви та інші ціннісні орієнтири, які передбачають усвідомлення важливості грамотного письма, вміння належно оцінити власний рівень грамотності та працювати над підвищенням рівня сформованості правописної компетентності.

Практично спрямований **поведінковий компонент**, як логічне втілення нематеріального ціннісно-смыслового складника правописної компетентності, передбачає усвідомлені дії – вчинки й демонструє результат установки, що проявляється в постійній роботі над покращенням культури писемного мовлення, дотриманням правописних норм у кожній комунікативній ситуації (написання реферату, оформлення документа, листування в соціальній мережі тощо).

Правопис української мови охоплює орфографію, і пунктуацію, тому відповідна компетентність передбачає належний рівень знань, умінь та навичок з обох згаданих розділів мови. Формування правописної компетентності залежить від багатьох лінгвістичних, педагогічних і психологічних чинників.

Теоретичну основу українського правопису становлять принципи орфографії та пунктуації. Найбільш поширеною і загальновідомою є класифікація, за якою до орфографічних принципів належать фонетичний (передбачає написання слова згідно з літературною вимовою), морфологічний (полягає в тому, що написання морфеми не залежить від вимови й залишається однаковим у різних словах чи формах того самого слова, тому передбачає добір спільнокореневих слів для «ідентифікації» сумнівних орфограм), традиційний (зумовлює написання слова за традицією), смысловий (регулює розрізнення смыслу слів та словосполучень). Описані принципи дають можливість зробити висновок про тісний зв'язок у вивченні орфографії з іншими структурними рівнями мови. Процес формування орфографічної навички відбувається на основі мовленнєвої діяльності, тому під час засвоєння відповідних норм важливо враховувати особливості вимови конкретного слова та його граматичних форм. З іншого боку, грамотність залежить від розуміння змісту написаного, що

доводить необхідність усвідомлювати значення нових слів.

Розставляння розділових знаків у певній синтаксичній конструкції зумовлюють принципи пунктуації. За синтаксичним принципом наявність певного розділового знака диктує структура самого речення, тобто розділові знаки є виразниками синтаксичних зв'язків. За змістовим принципом розділові знаки вживають з урахуванням смислових відношень між окремими елементами речення. Суть інтонаційного принципу полягає в тому, що наявність певного розділового знака зумовлена інтонацією синтаксичної структури. Утім, вивчення пунктуації неможливе без урахування всіх трьох принципів, між якими існує тісний міжсистемний зв'язок.

Педагогічний аспект формування правописної компетентності передбачає: 1) володіння відповідним науково-теоретичним апаратом (знання й розуміння термінів орфографія, орфограма, типи орфограм, орфографічне правило, принципи правопису, пунктуація, розділовий знак, пунктограма, пунктуаційне правило, принципи пунктуації тощо); 2) урахування загальнодидактичних і специфічних принципів навчання (до перших належать принципи активності, свідомості й міцності знань; принципи науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, доступності, наочності; принципи зв'язку теорії з практикою, навчання з вихованням, навчання з життям; до других – свідомість і автоматизм під час вивчення орфографії; зв'язок орфографії з граматиною; зв'язок орфографії та пунктуації з розвитком мовлення й мислення; зв'язок пунктуації із синтаксисом; зв'язок пунктуації з виразним читанням; міжкультурний (міжмовний) зв'язок); 3) вироблення системи методів, прийомів, способів і форм роботи, найбільш ефективних у процесі засвоєння відповідного розділу мовознавчої науки.

Висвітлення психологічного аспекту формування правописної компетентності передусім потребує з'ясування суті понять «мова» і «мовлення». Сьогодні ми розуміємо мову як це систему знаків, що є засобом людського спілкування й розумової діяльності, а також способом самовираження особистості. Л. Засекіна [7] пояснює мову як систему словесних знаків, спільних для всіх членів соціуму, регулятор діяльності, засіб комунікації, що допомагає оформлювати й формулювати думки, передавати й узагальнювати суспільно-історичний досвід.

У контексті правописної компетентності опишемо передусім писемне мовлення, яке вимагає чіткого й послідовного викладення думок, дотримання правил правопису й граматики, добору відповідних лексичних засобів. Таке мовлення є зовнішнім, оскільки спрямоване на спілкування з іншими людьми. На противагу йому, внутрішнє мовлення не передбачає контакту з іншими особами. Людина використовує таку форму мовлення під час міркування, планування, обдумування чогось, не висловлюючись уголос і не записуючи. Зовнішнє мовлення – це процес перетворення думки у слова, її матеріалізація, внутрішнє – зворотній процес, спрямований зовні всередину, процес «випаровування мовлення в думку» [1, с. 316].

Внутрішнє мовлення є тимчасовим сигналом [13], воно скорочене й уривчасте, оскільки людині, яка думає, відомо, про що йдеться. Внутрішнє мовлення – це внутрішня копія зовнішнього голосу, прогноз звуку голосу, який генерує моторна система [14]. На думку П. Гальперіна [4, с. 26] внутрішнє мовлення – це прихований мовний процес, який не можна виявити ні самостереженням, ні реєстрацією мовно-рухових органів. Для власне внутрішнього мовлення характерний безпосередній зв'язок звукового образу слова з його значенням і автоматичним протіканням, за якого власне мовний процес залишається за межами свідомості. Таке мовлення з'являється на останньому етапі формування розумових дій, коли мовний процес стає автоматичним, виходить із свідомості, стає у повному розумінні внутрішнім.

Висновки. Отже, правописна компетентність, як субкомпетентність мовної та відповідно професійної мовнокомунікативної компетентності філолога, у структурі професіограми викладача лінгвістичних дисциплін є однією з характеристик спеціаліста. Вироблення правописної компетентності залежить від комплексу лінгвістичних, педагогічних і психологічних чинників. Важливе значення у процесі становлення правописної компетентності має мовлення, оскільки процес розгортання правописної навички передбачає перетворення зовнішнього мовлення у внутрішнє, за якого відтворення образу слова відбувається автоматично, а власне мовний процес залишається за межами свідомості. Перспективним вважаємо дослідження інших ланок мовної компетентності в структурі професіограми викладача лінгвістичних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь//Собрание сочинений в 6 т., М.: Педагогика, 1982, Т 2, 504 с.
2. Вітвицька С. С. Професіограма як модель магістра освіти//Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал, 2010, № 8 (10), С. 211–224.
3. Вітченко О. А., Вітченко А. Ю. Проектування професіограми викладача вищої школи для системи неперервної педагогічної освіти//Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2017, Випуск 55, С. 174–180.
4. Гальперин П. Я. К вопросу о внутренней речи//Хрестоматия по педагогической психологии/сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева, Москва: Международная педагогическая академия, 1995, С. 23–31.
5. Гура О. І. Професіограма викладача вищого навчального закладу як основа його професійної підготовки//Социальные технологии. Актуальные проблемы теории и практики. Международный межвузовский сборник научных работ, 2007, Вып. 36, С. 83–92.
6. Енциклопедія освіти/гол. ред. В. Г. Кремень, К.: Юрінком Інтер, 2008.
7. Засекіна Л. В., Засекін С. В. Вступ до психолінгвістики, Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2002.
8. Климова К. Формування мовно-комунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів, автореф. дис. ... д-ра. пед. наук, К. 2011.
9. Мірошник З. М., Талаш О. І. Побудова професіограми викладача вищої педагогічної школи: рольовий підхід//Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України «Проблеми сучасної психології», 2014, Випуск 23, С. 413–425.

10. Мордовцева Н. В., Компетентнісний підхід до формування мовної особистості молодшого школяра//Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 2013, № 13 (272), Ч. III, С. 114–119.
11. Савченко К. Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій//Science and Education a New Dimension, Будапешт, 2013, Ч. 2, С. 3–7.
12. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів, дис. ... д-ра пед. наук, Черкаси, 2006.
13. Dell G. S., Oppenheim G. M. Insights for speech production planning from errors in inner speech//The handbook of speech production, Boston, MA: Wiley-Blackwell, 2015, P. 404–418.
14. Scott M. Corollary discharge provides the sensory content of inner speech//Psychological science, 2013, Vol. 24, Issue 9, P. 1824–1830.

REFERENCES

1. Vygotskiy L. S. Thinking and Speech. Collected Works in 6 Volumes. Moskva: Pedagogika, 1982.
2. Vitvytska S. S. Profesiogram as a model of the master of education//Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii: naukovyi zhurnal, 2010, № 8 (10), S. 211–224.
3. Vitchenko A. O., Vitchenko A. Yu. The projection of a lecturer's profesiogram for a system of continuous pedagogical education//Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka, 2017, № 55, S. 174–180.
4. Halperin P. Ia.To the Question of Internal Speech//Khrestomatiya po pedahohycheskoi psykholohyy, Moskva: Mezhdunarodnaia pedahohycheskaia akademiya, 1995, P. 23–31.
5. Hura O. I. Profesiogram of a teacher from a higher school as the basis of his professional training//Sotsialnye tekhnologii. Aktualnye problemy teorii i praktiki. Mezhdunarodnyy mezhdunarodnyi sbornik nauchnykh robot, 2007, № 36, S. 83–92.
6. The encyclopedia of education/hol. red. V. H. Kremen, Kyiv: Yurinkom Inter, 2008.
7. Zasiékina L. V., Zasiékin S. V. Introduction to psycholinguistics, Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», 2002.
8. Klymova K. The formation of language-communicative professional competence of students of non-philological specialties in pedagogical universities, avtoref. ... d-ra. ped. nauk, Kyiv 2011.
9. Miroshnyk Z. M., Talash I. O. The construction of a high teacher's profesiogram: a role approach//Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy «Problemy suchasnoi psykholohii», 2014, Vyp. 23, S. 413–425.
10. Mordovtseva N. V. The competency approach in the formation of a pupil's linguistic identity//Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky, 2013, № 13 (272), S. 114–119.
11. Savchenko K. Yu. The formation of professional competence of future philological teachers by the modeling of pedagogical situations//Science and education a new dimension, 2013, № 2, S. 3–7.
12. Symonenko T. V. The formation of professional language and communicative competence of students atphilological faculties, dys. ... d-ra. ped. nauk, Cherkasy 2006.
13. Dell G. S., Oppenheim G. M. Insights for speech production planning from errors in inner speech//The handbook of speech production", in M. Redford (Ed.), Boston, MA: Wiley-Blackwell, 2015, P. 404–418.
14. Scott M. Corollary discharge provides the sensory content of inner speech//Psychological science, 2013, № 24(9), P. 1824–1830.

Spelling Competence as an Element of Profesiogram of a Lecturer in the Field of Linguistic Studies

I. Khomiak, Kh. Karpovets

Abstract. The article focuses on spelling competence as a component of a lecturer's profesiogram in the field of linguistics disciplines. Spelling competence in the structure of professional language-communicative competence of a philologist is a part of several «subsystems»: spelling competence → linguistic competence → professional lingo-communicative competence. It is also a complex formation, which contains cognitive, operational, active, value-semantic, and behavioral components. The current article reveals the phenomenon of speech in connection with the deployment of spelling skills. Its development involves the transformation of external speech into the internal, when the reproduction of a word's image occurs automatically, and the actual linguistic process remains outside the consciousness.

Keywords: *spelling competence, professional graphic, speech, thinking.*

Критерії та показники діагностування професійної компетентності майбутніх організаторів морально-психологічного забезпечення

С. І. Нехаєнко

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: panzersergij@ukr.net

Paper received 11.12.19; Accepted for publication 06.1.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87-06>

Анотація. Обґрунтовано критерії і показники діагностування розвиненості професійної компетентності майбутніх організаторів морально-психологічного забезпечення на етапі оперативного-тактичного рівня підготовки. Вибір відповідних критеріїв і показників здійснено з урахуванням специфіки реалізації їх посадових компетенцій, а також дослідницьких завдань, які поставлені у науковому дослідженні. З урахуванням змісту та специфіки їх професійної діяльності виокремлено такі критерії – ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний, предметно-діяльнісний, організаційний, психологічний, фаховий, і суб'єктивний, які дають можливість системно охопити зміст їх професійної компетентності та достатньо повно діагностувати як її сформованість, так і розвиненість. Ці критерії дають можливість з'ясувати цінності військово-професійної діяльності організаторів морально-психологічного забезпечення як її суб'єктивних; знання психологічних основ військово-професійної діяльності; знання теоретичних основ аналізу та прийняття рішень у військовій справі; знання технологій моделювання процесів (явищ), наприклад, організації та ведення бою підрозділами та частинами різних видів і родів військ; знання щодо порядку організації морально-психологічного забезпечення, як одного з основних видів всебічного забезпечення; здатність системно використовувати інформаційно-комунікаційні технології для вирішення різноманітних військово-професійних завдань, пов'язаних з повсякденною та бойовою діяльністю; здатність розробляти планувальні заходи морально-психологічного забезпечення та впроваджувати їх для реалізації завдань бою; здатність використовувати комунікаційні технології у військово-професійній діяльності; військово-професійну суб'єктивність і здатність до об'єктивного самооцінювання як суб'єкта інформаційного суспільства та військово-професійної діяльності. Визначено рівні її розвиненості – низький, задовільний, достатній і високий та їх змістовно охарактеризовано.

Ключові слова: морально-психологічне забезпечення (МПЗ); організатор МПЗ; розвиток; професійна компетентність; критерії; показники; діагностування; оперативного-тактичний рівень підготовки.

Постановка проблеми. Вимоги сьогодення до реформування Збройних сил (ЗС) України суттєво змінюють як вимоги, так і підходи до підготовки військових фахівців на всіх рівнях їх підготовки. Не є виключенням і офіцери структур МПЗ, які набувають професійну освіту у Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського (НУОУ) на етапі оперативного-тактичного рівня підготовки. Військово-професійна діяльність організаторів МПЗ пов'язана з різноманітними стресовими ситуаціями, які зумовлені бойовою обстановкою, з різними як інтелектуальними, так і фізичними навантаженнями. До них висуваються високі вимоги щодо організації МПЗ, які спонукають до пошуку шляхів забезпечення ефективного виконання службово-бойових завдань підлеглими як у мирній час, так і у бойовій обстановці.

Слід наголошувати, що НУОУ має забезпечувати підготовку компетентних військових фахівців, що буде сприяти боєздатності та боєготовності ЗС України. Відповідно освітній процес щодо розвитку та вдосконалення професійної компетентності організаторів МПЗ має бути динамічним і неперервним, оскільки сама система військової освіти системно та швидкими темпами вдосконалюється. А отже, організаторам МПЗ необхідно постійно підвищувати свою професійну компетентність. У зв'язку з цим виникає гостра необхідність в об'єктивному визначенні рівнів її розвиненості на етапі оперативного-тактичного рівня підготовки, а саме – якісних і кількісних характеристик її стану та динаміки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню якості професійної компетентності військових фахівців та якості сучасної військової освіти присвятили свої праці як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники (О. Бойко, Н. Вербин, А. Воєдило, А. Галімов, А. Діденко, О. Євсюков, С. Желтобрюх, Л. Золотавська, А. Зельницький, Н. Кибальна, В. Кива, В. Коровін, Є. Коротков, В. Косухін, В. Кремень, Т. Ларина, Т. Мазецько, М. Нецадим, В. Осьодло, П. Образцов, О. Повс-

тин, Ю. Приходько, В. Самойлов, Р. Торчевський, С. Чупахін, В. Шемчук, В. Ягупов та ін.)

О. Бойко в процесі дослідження підготовки майбутніх магістрів військово-соціального управління доведено, що інтегральним критерієм оцінювання їх фахової підготовленості є психологічна готовність до професійної діяльності, управлінської зокрема, а також висока її продуктивність [1]. Високий рівень професійної компетентності, управлінський досвід, управлінські вміння та навички, управлінське мислення В. Король визнавав інтегральними показниками готовності офіцерів-рятувальників до професійної діяльності [4]. О. Повстин у своїх дослідженнях щодо ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини доводить, що критерії та показники оцінювання сформованості управлінської компетентності фахівців найкраще відображають сутність їхньої управлінської компетентності і, водночас, дають уявлення про напрями їх діагностування [7].

Цікавою є думка А. Кочаряна, який наголошує, що «необхідність формування єдиного освітнього й наукового простору актуалізує потребу в розробці єдиних стандартів і критеріїв оцінювання якості освітніх послуг.» [5, с. 31]. Він стверджує, що «критерій повинен включати дрібні одиниці вимірювання, що дозволяють практично оцінити дійсність у порівнянні з ідеалом» [5, с. 128-129].

У наукових напрацюваннях дослідників містяться концептуальні, теоретичні та методичні аспекти для обґрунтування діагностичного інструментарію щодо предмету наукового дослідження – діагностування професійної компетентності.

Дослідники при розробленні діагностичного інструментарію для оцінювання професійної компетентності наголошують на її складності, що пов'язано, на їх думку, з багатогранністю і звертають увагу на такі важливі аспекти при оцінюванні:

діагностування має повністю охопити всі компоненти професійної компетентності;

рівні розвиненості компетентності мають бути чітко визначені та охарактеризовані;

валідність розроблених завдань для проведення діагностування;

завдання мають відображати взаємозв'язок з відповідними показниками розроблених критеріїв.

Ці вимоги є універсальними та їх дотримання свідчить про методологічну культуру дослідників.

Відтак, зарубіжні та вітчизняні науковці визначають критеріально-діагностичний апарат оцінювання конкретних явищ і процесів відповідно до досліджуваного об'єкта – компетенції конкретних фахівців і предмета їх дослідження, структури досліджуваного наукового явища та специфіки середовища, обставин. При цьому вони керуються, як правило, з етимологічним розумінням поняття «критерій» (*criterion* (від грец.) – засіб судження, мірило) [9, с. 391].

Водночас, незважаючи на вагомий результат досліджень перерахованих та інших науковців, доводиться констатувати, що нині не існує загальноприйнятих критеріїв і показників для діагностування розвиненості професійної компетентності організаторів МПЗ. А результати аналізу та узагальнення наукових джерел показує, що нині немає єдиного підходу до розуміння критеріїв і показників діагностування рівнів сформованості та розвиненості професійної компетентності.

Метою статті є обґрунтування критеріїв і показників діагностування розвиненості професійної компетентності організаторів МПЗ.

Педагогічне дослідження проводиться в межах дослідження на тему «Розвиток професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення офіцерів структур морально-психологічного забезпечення на оперативно-тактичному етапі підготовки».

У процесі дослідження застосовано комплекс теоретичних і емпіричних методів наукового пошуку. Використано такі теоретичні методи, як аналіз і синтез монографій, дисертацій, наукових статей, матеріалів наукових конференцій, психолого-педагогічної, методичної та фахової літератури з проблеми дослідження у підготовці військових фахівців, узагальнення й систематизація їх результатів і визначення перспективних напрямів подальших наукових пошуків у військовій освіті.

З урахуванням вимог принципу системно-діяльнісного структурування професійної компетентності організаторів МПЗ визначено основні критерії її діагностування, а шляхом конкретизування її змісту за допомогою методів системно-функціонального підходу визначено зміст кожного критерію – відповідні показники. Обґрунтовані критерії і показники будуть використані для діагностування стану професійної компетентності організаторів МПЗ і визначення її розвиненості в процесі проведення формувального експерименту.

Однією із методологічних вимог до організації педагогічного експерименту є виокремлення й обґрунтування критеріїв і показників діагностування його результатів, а також з'ясування рівнів прояву тих якостей, які формуються та розвиваються в респондентів у ньому. У зв'язку з цим, на думку багатьох науковців, існує доцільність їх визначення перед проведенням констатувального експерименту. Вважаємо, що критерії і показники діагностування розвиненості професійної компетентності організаторів МПЗ мають бути безпосередньо

пов'язаними зі змістом їх військово-професійної діяльності. Відповідно до обґрунтованих нами компонентів їх професійної компетентності – ціннісно-мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного, предметно-діяльнісного, організаційно-діяльнісного, психологічного, менеджерського (фахового), суб'єктного [10, с.40-43]. – доцільно визначити критерії і показники діагностування її розвиненості на основі використання рівневого підходу зі врахуванням провідних ідей і положень компетентнісного, контекстного, суб'єктно-діяльнісного, системного та інформаційного підходів у системі військової освіти на оперативно-тактичному рівні підготовки. У зв'язку з цим, для її вимірювання необхідно знати визначення власне поняття «критерій» і «показник».

Визначення критеріїв і показників оцінювання професійної компетентності організаторів МПЗ є вимогами сьогодення, швидкоплинністю не лише технічної складової, а й соціокультурної, соціально-психологічної та інформаційної мінливості нашого життя. Перед ними нині постають складні завдання, які вимагають особливого типу практичного мислення. Планування одного із основних видів всебічного забезпечення – МПЗ, аналіз різноманітних ситуацій, пов'язаних з бойовою обстановкою, оперування узагальненими поняттями, швидке прийняття обґрунтованого, що передбачає розуміння процесів управління військами.

Для визначення успішного розвитку професійної компетентності організаторів МПЗ необхідно визначити об'єктивні *критерії та показники* оцінювання її розвиненості, які мають бути об'єктивними і поєднувати найсуттєвіші ознаки досліджуваного явища; охоплювати типові сторони процесу чи явища, бути сформульованими чітко, лаконічно, точно; включати в себе ті характеристики, які не вступають у протиріччя між собою та складають у результаті цілісну картину щодо досліджуваного явища.

До критеріїв необхідно сформулювати чіткі вимоги. Наприклад, науковці висувують такі вимоги: «об'єктивність, тобто відображення ознак, притаманних предмету, який досліджується, незалежно від свідомості та волі суб'єкта дослідження; відображення суттєвих ознак предмета діагностування; стійкість і постійність досліджуваних ознак; зв'язок із цілями, завданнями, функціями та змістом конкретного психологічного дослідження; безпосередній зв'язок між метою і кінцевим результатом досліджуваного явища» [11, с. 117].

Огляд наукових джерел та словників, а також з'ясування методологічних підходів науковців до розуміння поняття «критерій» дає змогу стверджувати про неоднозначність його трактувань і визначень у сучасній науці. Так, у «Новому тлумачному словнику української мови» поняття «критерій» розглядається як «ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення чи класифікація; мірило для визначення, оцінки предмета чи явища, підстава для оцінювання або класифікації чогось» [12, с. 211].

На думку О. Бойка, науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятний критерій [1, с. 145].

Як слушно зауважував С. Гончаренко, при визначенні критеріїв і показників оцінювання певного досліджуваного педагогічного феномена, «слід ураховувати якість

знань, яка передбачає співвідношення видів знань (зако-ни, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти й тим самим з рівнями їх засвоєння» [2, с. 373].

Досить слушно підкреслює С. Іванова, про те, що «критерії також мають відображати динаміку вимірюваної якості в просторі й часі та розкриватися через показники, за інтенсивністю прояву яких можна робити висновки про рівень сформованості певного критерію» [3, с. 153].

Згідно з думкою О. Резвана, критерій – це «окремий узагальнений показник, що характеризує якість явища, його параметри, особливості чи характеристики, ставлення людини до процесу пізнання цього явища» [8, с. 132].

В. Кремень і В. Биков визначають критерії, як «систему цільових функцій, що відображають цільові і змістово-технологічні вимоги» [6, с. 8]. Такий підхід нами взятий як методологічний принцип для обґрунтування критеріїв і показників діагностування розвиненості професійної компетентності організаторів МПЗ.

З урахуванням зазначеного, **критерій** визначаємо як мірило, ознака, за допомогою якого діагностується професійна компетентність організаторів МПЗ, що безпосередньо дає можливість з'ясувати ступінь її сформованості та розвиненості за різними показниками на основних етапах нашого педагогічного експерименту.

У дослідженні критерії дають можливість визначати як її зміст і актуальний стан на різних етапах педагогічного експерименту, так і з'ясувати динаміку її сформованості/розвиненості. Вважаємо, що обрані критерії мають бути об'єктивними і включати найсуттєвіші та провідні ознаки досліджуваного явища – професійну компетентності організаторів МПЗ і відображати динаміку її сформованості/розвиненості в просторі та часі.

За таких умов, *показники* визначаємо як якісні та кількісні характеристики розвиненості кожної властивості, ознаки об'єкта, що досліджується, тобто ступінь розвиненості/сформованості основних змістовних аспектів професійної компетентності організаторів МПЗ, що підлягають вимірюванню.

Таким чином критерій і показник (-и) знаходяться у безпосередньому взаємозв'язку. Водночас, критерій – це поняття ширше, ніж показник, а тому, можливо, що при одному критерії існує система показників. Разом із тим, критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій. Відповідно кожен критерій складається із сукупності показників, які консолідують та уточнюють змістовне наповнення кожного критерію. Слід наголошувати, що ефективність формування та розвитку професійної компетентності організаторів МПЗ залежатиме не тільки від розроблення критеріїв, але й чіткого визначення їх показників, оскільки власне вони дають можливість з'ясувати динаміку розвитку кожного її елемента та наголошувати про наявність або відсутність, наприклад, певних позитивних зрушень у досліджуваному педагогічному явищі – в їх професійній компетентності.

Слід підкреслити, що кількість показників має бути оптимальною у кожному критерії, що необхідно для забезпечення об'єктивного діагностування кожного компонента професійної компетентності організаторів

МПЗ. Вважаємо це однією з найбільш важливих методологічних вимог до них – це їх зрозумілість, конкретність, достатність і доступність. Крім того, кожен із показників має бути достатньо містким і відображати суттєву складову, характеристику кожного критерію.

Таким чином, на основі врахування посадових компетенцій організаторів МПЗ і вимог до його організації, особливостей і результатів педагогічної та навчальної діяльності суб'єктів військової освіти на етапі оперативного-тактичного рівня підготовки, а також сучасних методологічних вимог до змісту їх професійної компетентності визначаємо **такі критерії та показники діагностування розвиненості їх професійної компетентності**.

1. Ціннісно-мотиваційний критерій, який є «стартовим і стрижньовим», оскільки характеризує професійну спрямованість організатора МПЗ, яка безпосередньо відображається в їх ставленні до свого службового призначення, до фахової діяльності, схильність займатися нею, усвідомлення своїх здібностей і здатностей, вмотивованість до своєї професійної діяльності.

Показники цього критерію: позитивне ставлення до своєї діяльності та внутрішня вмотивованість до неї, наявність структури професійних пріоритетів, ціннісних військово-професійних орієнтацій, професійні цінності, інтереси, потреби та мотиви набуття військово-професійної освіти, інтерес до розв'язання практичних проблем, завдань, ситуацій і задач у військово-професійній діяльності, бажання щодо вирішення непопулярних, але життєво необхідних для військового колективу проблем, пов'язаних з повсякденною та службовою діяльністю, наявність спонукальних особистісних якостей і потреб (бажання досягти успіху, самоактуалізація, самореалізація, самовираження в професійній діяльності), спрямованість на кінцевий результат.

2. Емоційно-вольовий – самодетермінація та саморегуляція своєї діяльності та різних психічних процесів, здатність ініціативно та свідомо виконувати посадові компетенції у заздалегідь спланованому напрямку, організовувати свою фахову діяльність та її спрямувати на виконання поставлених завдань, а також здатності зусиллям волі стримати зовнішній прояв емоцій в екстремальних умовах бойової обстановки або навіть показати зовсім протилежне.

Його показники такі: здатність до самоконтролю і самокорегування у військово-професійній діяльності в екстремальних ситуаціях; почуття відповідальності за прийняті рішення та результати військово-професійної діяльності; рішучість у прийнятті рішень; розвиненість вольових якостей (самовладання, витримка, врівноваженість, віра у свої сили, впевненість, твердість характеру, самостійність); здатність до ризику під час планування та організації МПЗ; гнучкість при організації та вирішенні військово-професійних завдань у процесі виконання МПЗ навчальних, навчально-бойових і бойових заходів; здатність до самоконтролю, самоволодіння, здатність управляти діями, із яких складається виконання функцій та обов'язків своїх підлеглих командирів (начальників); здатність до наполегливості у досягненні цілей, здатність ризикувати; здатність до витривалості нервово-фізіологічної сфери, емоційної врівноваженості і стресостійкості; здатність нести відповідальність за результати своєї управлінської діяльності.

3. Когнітивний – інтелектуальна сфера організатора МПЗ, його загальнонаукова обізнаність та обізнаність у

військово-професійній сфері та наявність системних психолого-педагогічних знань у сфері організації МПЗ.

Показники: розвиненість військово-професійних інтелектуальних якостей; володіння знаннями у галузі військової справи, психології, професійної діяльності – загальновійськові, виховні, методичні, комунікативні, управлінські, діагностичні, психологічні; знання як формувати у підлеглих необхідних національно-патріотичних, морально-бойових і фізичних якостей, психологічну готовність до ведення бойових дій.

4. Предметно-діяльнісний – практична здатність успішно виконувати свої функціональні обов'язки у процесі діяльності у військовій частині (підрозділі).

Показники: уміння зрозуміло формулювати рішення та ставити завдання підлеглим на виконання поставлених завдань, мотивувати підпорядкований особовий склад на виконання отриманих завдань, організувати їх якісне виконання; формулювати у особового складу високих морально-психічних якостей, готовності до свідомого виконання положень Конституції України і законів України, Військової присяги, вимог військових статутів ЗС України; виховувати особовий склад в дусі свідомого виконання військового обов'язку, вірності Бойового Прапора, традиціям дружби і військового товариства, любові до своєї військової частини, постійної пильності і бойової готовності

5. Організаційно-діяльнісний – раціональне врядування (самоврядування) та успішний менеджмент (управління МПЗ, як видом забезпечення) і самоменеджмент, умілий розподіл та використання часу та інших власних ресурсів для реалізації заходів МПЗ.

Показниками є такі уміння: здатність до цілісного аналізу морально-психологічного стану та суспільно-політичної обстановки, від яких залежить ефективність МПЗ; виробляти пропозиції з МПЗ підготовки та застосування військових частин, безперервно керувати структурами, силами та засобами МПЗ; здійснювати планування та організувати доведення завдань МПЗ до підлеглих, здатність якісно його організувати та роботу підлеглою особового складу, підпорядкованих військових частин і підрозділів у ході повсякденної діяльності та під час підготовки та ведення операцій (бойових дій), контролювати виконання завдань МПЗ; здатність до гнучкості, нестандартності, оригінальності і практичності при організації МПЗ; здатність розуміти логіку розвитку складних ситуацій, обумовлених бойовою обстановкою.

6. Психологічний – визначає психологічну готовність до бойових дій в умовах сучасної війни, збройного конфлікту.

Показники: уміння формувати у воїнів високу емоційно-вольову стійкість, формувати мужність, самовладання, рішучість, ініціативність, цілеспрямованість, готовність до саможертвності; вивчати та аналізувати морально-психологічний стан, прогнозувати бойові психогенні втрати особового складу.

7. Менеджерський (фаховий) – менеджерські якості та вміння як фахівця та організатора МПЗ у військовій частині, оскільки офіцер оперативно-тактичного рівня структур МПЗ у мирний і воєнний час зобов'язаний постійно знати бойову та суспільно-політичну обстановку, морально-психологічний стан особового складу, володіти технологіями та методами їх оцінювання; вміння виробляти пропозиції з МПЗ підготовки та застосування

військових частин; здійснювати планування та організувати доведення завдань МПЗ до підлеглих; контролювати їх виконання; безперервно керувати структурами, силами та засобами МПЗ.

Показники: здатність самостійно планувати свою військово-професійну діяльність; позитивне ставлення своєї до військово-професійної діяльності; гнучкість при вирішенні завдань, зумовлених військово-професійною діяльністю, яка забезпечує мінімізувати втрати людей у процесі виконання навчальних, навчально-бойових і бойових завдань; професійна спрямованість мислення, яка включає сукупність специфічних фахових мисленевих умінь: творчо вирішувати різноманітні військово-професійною завдання, розв'язувати проблемні ситуації; встановлювати логічні відносини; професійної здатності до аналізу, роздумів і умовиводів; спрямованість офіцерів структур МПЗ творчо вирішувати військово-професійною завдання, робити обґрунтовані висновки із запропонованих засад, надавати методичну допомогу командирам (начальникам), начальникам родів військ і служб у поліпшенні морально-психологічного клімату у колективі.

8. Суб'єктний – самооцінювання й усвідомлення власного рівня професійної компетентності, своїх професійних якостей, власної діяльності та себе як суб'єкта МПЗ.

Показники: здатність до самооцінювання й усвідомлення власного рівня професійної компетентності, своїх професійних якостей, власної діяльності та сприйняття самого себе як суб'єкта професійної діяльності.

Ці критерії та відповідні їм показники є основою для встановлення рівнів розвиненості професійної компетентності організаторів МПЗ згідно з провідними принципами суб'єктно-діялісного підходу до розуміння змісту їх компетентності. Вони дають змогу трансформувати якісні показники у кількісні та надають можливість достатньо об'єктивно оцінювати ступінь розвиненості досліджуваного явища.

Таким чином, проведений нами аналіз наукових джерел і, зокрема, дисертацій щодо розвитку компетентностей різних фахівців показує, що дослідниками виділяється певна кількість рівнів її розвиненості, які з'ясовуються ступенем прояву якостей, які діагностуються. Вважаємо, що «рівень» можна розглядати як шкалу оцінювання, ступінь якості або здатності суб'єкта – організатора МПЗ щодо актуалізації професійної компетентності у своїй військово-професійній діяльності, що визначається сукупністю об'єктивного інструментарію – критеріїв і показників, які дають змогу комплексно оцінювати досліджуване педагогічне явище в умовах невизначеності – професійну компетентність організаторів МПЗ.

У нашому дослідженні **рівень** – це ступінь розвиненості професійних умінь, знань, навичок, психологічної та особистісної готовності, здатностей і професійно важливих якостей організаторів МПЗ. Для з'ясування цих рівнів пропонуємо застосовувати такі рівні розвиненості: низький; задовільний; достатній; високий. Ці рівні характеризують їх здатність і готовність до актуалізації професійної компетентності у процесі військово-професійної діяльності й визначають ступінь (величину) прояву цієї інтегральної здатності в процесі організації МПЗ. Критерії та показники її діагностування та рівні розвиненості відображені у таблиці 1.

Таблиця 1. Критерії та показники діагностування рівнів розвиненості професійної компетентності організаторів МПЗ

Критерії	Показники	Рівні	Характеристика рівнів
1	2	3	4
Ціннісно-мотиваційний	1) позитивне ставлення до своєї діяльності та внутрішня вмотивованість до неї; 2) мотивація до розвитку професійної компетентності. 3) інтерес до розв'язання практичних проблем, завдань, ситуацій і задач МПЗ, 4) наявність структури професійних пріоритетів, ціннісних військово-професійних орієнтацій, професійні цінності, інтереси.	Низький	Відсутність цінностей і мотивації до військово-професійної діяльності.
		Задовільний	Стан тривожності і невпевненості у собі, у своїй військово-професійній діяльності; незрозуміння самої сутності військово-професійної діяльності, професійної компетентності.
		Достатній	Розуміння сутності своєї військово-професійної діяльності, але невисока мотивація до вдосконалення своєї професійної компетентності у процесі набуття оперативно-тактичної освіти.
		Високий	Високий рівень пізнавальної мотивації, адекватна уява про роль і сутність військово-професійної діяльності; потреба в удосконаленні своєї професійної компетентності у процесі набуття оперативно-тактичної освіти, наявність структури професійних пріоритетів, ціннісних військово-професійних орієнтацій.
Емоційно-вольовий	1) здатність управляти діями, самоволодіння, самоконтролю і самокорегування у військово-професійній діяльності в екстремальних ситуаціях; 2) розвиненість вольових якостей (самовладання, витримка, врівноваженість, впевненість, твердість характеру, самостійність); 3) здатність до наполегливості у досягненні цілей, ризикувати, до витривалості нервово-фізіологічної сфери, емоційної врівноваженості і стресостійкості.	Низький	Відсутність самоволодіння, самоконтролю і самокорегування у військово-професійній діяльності, витривалості нервово-фізіологічної сфери, емоційної врівноваженості і стресостійкості. Нерозвиненість вольових якостей.
		Задовільний	Низький рівень самоволодіння, самоконтролю і самокорегування у військово-професійній діяльності, витривалості нервово-фізіологічної сфери, емоційної врівноваженості і стресостійкості. Низький рівень розвиненості вольових якостей.
		Достатній	Достатній рівень самоволодіння, самоконтролю і самокорегування у військово-професійній діяльності, витривалості нервово-фізіологічної сфери, емоційної врівноваженості і стресостійкості. Достатній рівень розвиненості вольових якостей.
		Високий	Високий рівень самоволодіння, самоконтролю і самокорегування у військово-професійній діяльності, витривалості нервово-фізіологічної сфери, емоційної врівноваженості і стресостійкості. Високий рівень розвиненості вольових якостей.
Когнітивний	1) розвиненість інтелектуальних якостей; 2) професійні знання (загальновійськові, управлінські, комунікативні); 2) психолого-педагогічні знання (виховні, методичні, комунікативні, діагностичні, психологічні);	Низький	Слабкі інтелектуальні якості. Низькі військові, професійні та психолого-педагогічні знання; погане розуміння сутності МПЗ, порядку його організації.
		Задовільний	Посередні інтелектуальні якості. Задовільні військові, професійні та психолого-педагогічні знання; погане розуміння сутності МПЗ, порядку його організації.
		Достатній	Достатні інтелектуальні якості. Правильна, але недостатньо повна і чітка уява про сутність МПЗ; розуміння теоретичних основ аналізу та прийняття управлінських рішень; достатня обізнаність щодо сучасних методів, засобів, які можна використовувати у процесі формування морально-психологічного стану підлеглого особового складу; розуміння технологій впливу на свідомість підлеглого особового складу.
		Високий	Високі інтелектуальні якості. Високі та систематизовані військові, професійні та психолого-педагогічні знання, висока обізнаність щодо сучасних методів, засобів, які можна використовувати у процесі формування морально-психологічного стану підлеглого особового складу; розуміння технологій впливу на свідомість підлеглого особового складу.
Предметно-діяльнісний	1) уміння формувати у підлеглих необхідних національно-патріотичних, морально-бойових якостей, психологічну готовність до ведення бойових дій уміння формулювати рішення та ставити завдання підлеглим на виконання поставлених завдань, мотивувати підпорядкований особовий склад на виконання отриманих завдань, організувати їх якісне виконання;	Низький	Несформованість здатностей ставити завдання підлеглим, слабкі уміння здійснювати інформаційний вплив на свідомість особового складу, некоммунікативність, відсутність умінь формувати у підлеглих необхідних національно-патріотичних, морально-бойових якостей, психологічну готовність до ведення бойових дій
		Задовільний	Не впевнена здатність ставити завдання підлеглим, фрагментарні вміння об'єктивно здійснювати інформаційний вплив на свідомість особового складу відсутність самостійності та автономності, здатність до здійснення комунікацій, відсутність умінь формувати у підлеглих необхідних національно-патріотичних, морально-бойових якостей, психологічну готовність до ведення бойових дій.
		Достатній	Здатність ставити завдання підлеглим, достатні вміння об'єктивно здійснювати інформаційний вплив на свідомість особового складу, здатність до здійснення комунікацій.

	2) організація та здійснення інформаційного впливу на свідомість особового складу; 3) здатність до здійснення комунікацій під час підготовки та ведення операцій (бойових дій); 4) здатність до гнучкості, нестандартності, оригінальності і практичності при організації МПЗ.	Високий	Здатність ставити завдання підлеглим, добиватись виконання поставлених завдань. Уміння правильно їх використання у своїй військово-професійній діяльності; обізнаність щодо сучасних методів, засобів, які можна використовувати у процесі формування морально-психологічного стану підлеглою особового складу, Ефективно здійснювати інформаційний вплив на свідомість особового складу, здатність до формування у підлеглих необхідних національно-патріотичних, морально-бойових якостей, психологічну готовність до ведення бойових дій; розуміння технологій та методів впливу на свідомість підлеглою особового складу. Здатність об'єктивно оцінювати результати своєї військово-професійної діяльності.
Організаційно-діяльнісний	1) здатність організувати роботу підлеглих та МПЗ, як вид забезпечення (організаторські здібності); 2) уміння виробляти пропозиції з МПЗ, здійснювати планування та організувати доведення завдань МПЗ до підлеглих.	Низький	Відсутність організаторських здібностей, слабкі уміння виробляти пропозиції з МПЗ, здійснювати планування та організувати доведення завдань МПЗ до підлеглих.
		Задовільний	Низькі організаторські здібності, фрагментарні уміння виробляти пропозиції з МПЗ, здійснювати планування та організувати доведення завдань МПЗ до підлеглих.
		Достатній	Достатні організаторські здібності, достатні уміння виробляти пропозиції з МПЗ, здійснювати планування та організувати доведення завдань МПЗ до підлеглих, контролювати хід їх виконання.
		Високий	Високі організаторські здібності. Уміння творчо підходити до вироблення пропозиції з МПЗ, здійснювати ефективне планування МПЗ, ефективно організувати МПЗ під час підготовки та ведення операцій (бойових дій), контролювати хід його виконання.
Психологічний	1) здатність проявити свої військово-професійні знання; 2) уміння формувати у воїнів високу емоційно-вольову стійкість, формувати мужність, самовладання, рішучість, готовність до саможертвності, ініціативності, цілеспрямованості	Низький	Несформованість здібностей проявити свої військово-професійні знання на практиці. Слабкі уміння формувати у воїнів високу емоційно-вольову стійкість, формувати мужність, самовладання, рішучість, готовність до саможертвності, ініціативності, цілеспрямованості.
		Задовільний	Не впевнена здатність проявити свої військово-професійні знання на практиці. Фрагментарні уміння формувати у воїнів високу емоційно-вольову стійкість, формувати мужність, самовладання, рішучість, готовність до саможертвності, ініціативності, цілеспрямованості.
		Достатній	Впевнена, але не висока здатність проявити свої військово-професійні знання на практиці. Достатні уміння формувати у воїнів високу емоційно-вольову стійкість, формувати мужність, самовладання, рішучість, готовність до саможертвності, ініціативності, цілеспрямованості.
		Високий	Творча та усвідомлена здатність і готовність проявити та застосувати свої військово-професійні знання на практиці. Ефективні уміння формувати у воїнів високу емоційно-вольову стійкість, формувати мужність, самовладання, рішучість, готовність до саможертвності, ініціативності, цілеспрямованості.
Менеджерський	1) спроможність самостійно планувати свою військово-професійну діяльність; 2) позитивне ставлення своєї до військово-професійної діяльності; гнучкість; 3) професійна спрямованість мислення, яка включає сукупність специфічних фахових мисленнєвих умінь; 4) здатність до аналізу, роздумів і умовиводів; 5) уміння надавати методичну допомогу.	Низький	Несформованість організаторських якостей, самоконтролю, самостійності, здатності до аналізу, роздумів і умовиводів, невміння управляти МПЗ, як видом забезпечення; відсутність вимогливості; байдуже ставлення до військово-професійної діяльності, невміння надавати необхідну методичну допомогу.
		Задовільний	Середній рівень організаторських якостей і самоконтролю; недостатня вимогливість; задовільний рівень самостійності, здатності до аналізу, роздумів і умовиводів; фрагментарні уміння щодо управління МПЗ, невміння застосовувати свої знання при виконанні управлінських завдань, завдань МПЗ.
		Достатній	Достатній рівень організаторських якостей, самоконтролю та вимогливості, самостійності; здатності до аналізу, роздумів і умовиводів; вимогливість; достатнє ставлення до військово-професійної діяльності, уміння управляти МПЗ, застосовувати свої знання при виконанні управлінських завдань, завдань МПЗ.
		Високий	Високий рівень організаторських якостей. Самостійність у процесі прийняття управлінських рішень стосовно МПЗ, здатність до аналізу, роздумів і умовиводів; ефективне управління МПЗ та військово-професійна діяльність, ефективне надання необхідної методичної допомоги; високий рівень самоконтролю та вимогливості; уміння використовувати різні за призначення форми засоби в процесі військово-професійної діяльності.
Суб'єктивний	1) здатність до самооцінювання й усвідомлення власного рівня професійної компетентності, своїх професійних якостей, власної діяльності та себе як суб'єкта	Низький	Відсутність умінь об'єктивно оцінювати результати своєї військово-професійної діяльності як організатора МПЗ, не сформованість самостійності та автономності.
		Задовільний	Фрагментарні вміння об'єктивно оцінювати результати своєї військово-професійної як організатора МПЗ, відсутність самостійності та автономності.

	професійної діяльності.	Достатній	Достатні вміння об'єктивно оцінювати результати своєї військово-професійної діяльності як організатора МПЗ, достатня самостійність і автономність щодо планування організації, контролю МПЗ.
		Високий	Здатність об'єктивно оцінювати результати своєї військово-професійної діяльності як організатора МПЗ, творча самостійність і повна автономність щодо планування організації, контролю МПЗ.

Низький рівень характеризується такими проявами: не усвідомленням цінностей і відсутністю мотивації до військово-професійної діяльності; відсутністю навіть задовільних знань у галузі МПЗ;

не розумінням теоретичних основ аналізу та прийняття рішень у військовій сфері; споживчим типом мотивації; мотивацією «страху»;

початковими знаннями: про сутність і предмет управлінської діяльності, своїх управлінських завдань та обов'язків, норм і правил, що регулюють професійну діяльність;

невмінням: добирати й реалізовувати правильний спосіб поведінки; застосовувати свої знання при виконанні управлінських функцій та завдань МПЗ; контролювати свою поведінку; низькою активністю;

низьким рівнем організаторських якостей; нездатністю при виконанні завдань проблемного характеру, зумовлених військово-професійною діяльністю, в умовах дефіциту часу діяти ефективно;

неспроможністю виявляти наполегливість та вимогливість тощо.

Задовільний рівень характеризується такими проявами:

продуктивним типом мотивації; достатнім рівнем професійної мотивації; певною потребою в реалізації власного потенціалу;

неглибокими знаннями про засоби, інструменти, методи, методики та технології, які використовуються для здійснення МПЗ; знанням сутності та предмету управлінської діяльності, але нерозумінням норм та правил, що її регулюють;

невмінням застосовувати свої знання при виконанні управлінських завдань, завдань МПЗ, контролювати свою поведінку;

недостатньою упевненістю і здатністю швидко орієнтуватися в складних ситуаціях, зумовлених військово-професійною діяльністю;

середнім рівнем організаторських якостей і самоконтролю; недостатньою вимогливістю тощо.

Достатній рівень такими проявами:

продуктивним типом мотивації; достатнім рівнем професійної мотивації; достатньою потребою в реалізації власного потенціалу;

достатніми знаннями про засоби, інструменти, методи, методики та технології, які використовуються для здійснення МПЗ; знанням сутності та предмету управлінської діяльності, розумінням норм та правил, що її регулюють;

умінням застосовувати свої знання при виконанні управлінських завдань, завдань МПЗ, контролювати свою поведінку;

достатньою упевненістю і здатністю швидко орієнтуватися в складних ситуаціях, зумовлених військово-професійною діяльністю;

достатнім рівнем організаторських якостей і самоконтролю; недостатньою вимогливістю тощо.

Високий рівень характеризується наступними проявами:

продуктивним типом мотивації; високим рівнем професійної мотивації; потребою в реалізації власного потенціалу;

глибокими знаннями про засоби, інструменти, методи, методики та технології, які використовуються для здійснення МПЗ; знанням сутності та предмету управлінської діяльності, повним розумінням норм та правил, що її регулюють;

високим умінням ефективно застосовувати свої знання при виконанні управлінських завдань, завдань МПЗ, контролювати свою поведінку;

високою упевненістю і здатністю швидко орієнтуватися в складних ситуаціях, зумовлених військово-професійною діяльністю;

високим рівнем організаторських якостей і самоконтролю; високою вимогливістю до самого себе та до своїх підлеглих, адекватністю самооцінювання щодо розвиненості власної професійної компетентності, постійним самовдосконаленням і систематичним підвищенням своєї професійної компетентності.

Визначені критерії і показники покладені в основу діагностики й аналізу стану розвиненості професійної компетентності організаторів МПЗ.

Таким чином, кожен з викладених нами критеріїв і показників розвиненості професійної компетентності є вкрай необхідними для діагностування військово-професійної компетентності майбутніх організаторів МПЗ. Слід відзначити, що вони тісно пов'язані між собою. Також слід зазначити, що загальний рівень її розвиненості залежить від ступеня розвиненості кожного з його компонентів. Під час її оцінювання потрібно використовувати такі методи, засоби, форми діагностування, створювати умови, які б забезпечували врахування розвиненості всіх компонентів, а саме: мотиваційну, інтелектуальну, емоційну, діяльну та суб'єкту (рефлексивну) сфери діяльності організаторів МПЗ. На основі вищезазначеного з'ясовано, що оптимальне вимірювання рівнів розвиненості їх професійної компетентності може досягатися завдяки розробленій та обґрунтованій системі критеріїв та їх показників, що враховують всі сфери їх діяльності.

Визначені нами критерії та показники діагностування розвиненості професійної компетентності організаторів МПЗ потребують ініціативного і творчого донесення до науково-педагогічних працівників НУОУ, що в подальшому сприятиме розробленню навчальних програм, методик і засобів розвитку їх професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 244 с.
2. Гончаренко С.У. Методика як наука. Хмельницький: ХГПК, 2000. 30 с.
3. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної

- педагогічної освіти, Вісник Житомирського державного університету. 2010. № 52. С. 152–156. URL: http://eprints.zu.edu.ua/4463/1/vip_52_35.pdf. (Дата звернення: 28.11.2019).
4. Король В.. Критерії оцінювання сформованості управлінської компетентності у майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. 2012. № 38, С. 194–197
 5. Кочарян А. Б. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників гуманітарних спеціальностей класичних університетів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 Київ, 2016. 279 с.
 6. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Інноваційні завдання сучасного етапу інформатизації освіти, Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2014. № 37 С. 3–15, URL: <https://vspu.edu.ua/science/art/a153.pdf>. (Дата звернення: 28.11.2019).
 7. Повстин О.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності: теорія та практика: монографія. Львів: ЗУКЦ, 2018. 496 с.
 8. Резван О. О. Формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі: монографія. Харків: Точка, 2014. 399 с.
 9. Сучасний словник іншомовних слів / уклад. О. І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. Київ: Довіра, 2006. 789 с.
 10. Ягупов В. В., Нехаєнко С. І. Поняття, зміст та структура професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення. Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України: Матеріали III міжнарод. наук.-практ. конф. м. Київ, 21-22 листоп. 2019 р. Київ: НУОУ, 2019. С. 40–43.
 11. Ягупов В. В., Фурс О. Й., Особливості діагностування психічної саморегуляції у майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності, Організаційна психологія. Економічна психологія. 2018. № 1(12), С. 116–123, URL: <http://orgpsyjournal.in.ua/userfiles/issues/i12/n12/14.pdf>. (Дата звернення: 28.11.2019).
 12. Яременко В. В., Сліпущко О. М. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. Київ: Аконтіт, 2006. Т. 3: П-Я. 864 с.

REFERENCES

1. Boyko O.V. Formation of readiness for management activity in future masters of military-social management: dissertation. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.04. Kyiv, 2005. 244 p.
2. Goncharenko S.U. Methodology as a science. Khmelnytsky: KhGPK, 2000. 30 p.
3. Ivanova S.V. Criteria and indicators of development of professional competence of teachers of biology in institutions of post-graduate pedagogical education, Bulletin of the Zhytomyr State University. 2010. № 52. P. 152–156. URL: http://eprints.zu.edu.ua/4463/1/vip_52_35.pdf. (Accessed: 11/28/2019).
4. King B. Criteria for assessing the formation of managerial competence in future fire safety officers in the training process. Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhaïlo Kotsyubynsky. 2012. № 38, P. 194–197
5. Kocharian A.B. Development of information and communication competence of scientific and pedagogical workers of humanities specialties of classical universities: dissertation. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.10 Kiev, 2016. 279 p.
6. Kremen V.G., Bykov V. Yu., Innovative tasks of the modern stage of informatization of education, Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems. 2014, No. 37, pp. 3–15, URL: <https://vspu.edu.ua/science/art/a153.pdf>. (Accessed: 11/28/2019).
7. Povstin O.V. Professional training of future specialists in the field of human security for management activities: theory and practice: monograph. Lviv: ZUCC, 2018. 496 p.
8. Rezvan O.O. Formation of professional-reflexive position of future specialists of the road industry: monograph. Kharkiv: Point, 2014. 399 p.
9. Modern dictionary of foreign words / syllable. O.I. Skopenko, T.V. Tsimbalyuk. Kyiv: Trust, 2006. 789 p.
10. Yagupov V.V., Nekhaenko S.I. The concept, content and structure of professional competence of organizers of moral and psychological support. Current Trends and Prospects for the Development of Physical Training and Sports of the Armed Forces of Ukraine, Law Enforcement Agencies, Rescue and Other Special Services on the Path of Euro-Atlantic Integration of Ukraine: Materials of the III International Research Practice Conf. Kyiv, November 21-22. 2019 Kiev: NGOs, 2019. P. 40–43.
11. Yagupov V.V., Furs O.Y., Features of diagnosing mental self-regulation in future specialists of extreme activities, Organizational psychology. Economic psychology. 2018. No. 1 (12), pp. 116–123, URL: <http://orgpsyjournal.in.ua/userfiles/issues/i12/n12/14.pdf>. (Accessed: 11/28/2019).
12. Yaremenko V.V., Slipushko O.M. A new explanatory dictionary of the Ukrainian language: in 3 volumes Kiev: Akonit, 2006. Vol. 3: P-I. 864 p.

Criteria and indicators of diagnosing the professional competence of future organizers of moral and psychological support

S. I. Nekhaienko

Abstract. The criteria and indicators of diagnosing the development of professional competence of future organizers of moral and psychological support at the stage of operational and tactical level of training are substantiated. The selection of appropriate criteria and indicators is made taking into account the specific implementation of their work competences, as well as the research objectives set out in the research. Taking into account the content and specificity of their professional activity, the following criteria are distinguished - value-motivational, emotional-volitional, cognitive, subject-activity, organizational, psychological, professional, and subjective, which make it possible to systematically capture the content of their professional competence and sufficiently fully diagnose both its formation and its development. These criteria make it possible to find out the values of military and professional activity of the organizers of moral and psychological support as its subjects; knowledge of psychological bases of military-professional activity; knowledge of the theoretical basis of analysis and decision-making in military affairs; knowledge of process modeling (phenomena) technologies, such as the organization and combat of units and units of different types and types of troops; knowledge of the organization of moral and psychological support, as one of the main types of comprehensive support; ability to systematically use information and communication technologies to solve a variety of military and professional tasks related to day-to-day and combat activities; the ability to develop planning measures for moral and psychological support and implement them for the accomplishment of combat tasks; ability to use communication technologies in military-professional activity; military-professional subjectivity and the capacity for objective self-assessment as a subject of the information society and military-professional activity. The levels of its development are defined - low, satisfactory, sufficient and high, and their content is characterized.

Keywords: moral and psychological support; organizer of the moral and psychological support; development; professional competence; criteria; indexes; diagnosis; operational and tactical level of training.

Історико-педагогічне висвітлення проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: поняттєвий апарат

Л. В. Пасічник

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР»
Corresponding author. E-mail: 1983.pasechnik@gmail.com

Paper received 21.01.20; Accepted for publication 04.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87-07>

Анотація. У статті представлено результати аналізу поняття «підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності» в сучасному освітньому дискурсі. Визначено, що підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності вчителя є цілеспрямований освітній процес, який передбачає оволодіння майбутнім вчителем систематизованими професійними знаннями, вміннями, навичками; педагогічними цінностями й професійно значущими особистісними якостями задля здобуття практичного досвіду освітньої діяльності та формування комплексу професійних компетентностей. Констатовано необхідність врахування сучасних тлумачень понять, що входять до термінологічної бази історико-педагогічних досліджень, та підкреслено неможливість їхньої повної експлікації на явище/процес, що досліджується.

Ключові слова: підготовка, готовність, майбутній учитель, поняттєвий апарат, історико-педагогічне дослідження.

Сучасний розвиток педагогічної освіти характеризується посиленням вимог до фахової підготовки вчителя. Сьогодні, за слушним спостереженням С. Шехавцової, «з одного боку, відбувається оновлення освітньої парадигми, тобто пропонуються нові підходи до формування суб'єктності майбутніх педагогів, а, з іншого, – відбувається вивчення індивідуальності та самоцінності кожного студента в період професійно-педагогічного становлення в університеті» [26, с. 213]. Усвідомлення нинішніх змін можливо за умов цілісного аналізу педагогічних надбань, на основі сучасного педагогічного знання. Тож історико-педагогічне вивчення педагогічного процесу/явища передбачає попереднє проведення термінологічного аналізу системи педагогічних понять, що становлять теоретичну основу дослідження. Визначення сутності та окреслення змістової характеристики цих понять вважаємо важливим задля конкретизації предмету дослідження, оскільки припускаємо умовність повної екстраполяції поняттєво-термінологічного тезаурусу сучасної педагогіки до системи вищої (зокрема педагогічної) освіти, що функціонувала у визначених хронологічних межах. На нашу думку, подальший аналіз проблеми дослідження має бути певним чином «обмежений» у використанні тих чи тих сучасних дефініцій, стосовно педагогічних явищ минулого, перебіг яких було детерміновано тогочасними суспільно-економічними та політико-ідеологічними чинниками.

Основою для проведення поняттєвого аналізу слугували довідниково-словникові видання та психолого-педагогічні наукові публікації, які у той чи той спосіб представляють дефініції базових понять. До цих понять відповідно до теми публікації увійшли: «підготовка», «готовність» та відповідні до них – «підготовка майбутнього вчителя», «готовність майбутнього вчителя», «педагогічна діяльність», «готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності» тощо.

У провідному довідковому виданні «Великий тлумачний словник сучасної української мови» міститься таке пояснення іменника «підготовка»: 1) «дія за значенням «підготувати»; 2) запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [5, с. 952]. У «Педагогічному словнику» (за ред. М. Ярмаченка) – «діяльність, спрямована на нав-

чання» [19, с. 202]. Тож у словникових джерелах, «підготовка» розуміється як «дія, спрямована на забезпечення, здійснення, проведення, виконання чогось, а професійна підготовка як така, що має на меті прискорене придбання тими, хто навчається, навичок, необхідних для певного виду праці» [22, с. 327]. Певним узагальненням наведеного вище розуміння поняття «підготовка» у педагогіці слугують роздуми Т. Дригач про наявність трьох позицій в його тлумачення: теоретичної, приписової та описової. Студіювання вказаної публікації доводить достатнє обґрунтування дослідником лише першої (теоретичної) позиції. Виокремлення інших позицій, здається не достатньо доведеним. Втім, саме теоретичний аспект у визначення поняття «підготовка», виявляється найбільш суголосним дослідженню проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в історико-педагогічному ракурсі. Отже, з огляду на теоретичну позицію, на думку авторки, «підготовка – це запас знань, отриманих у процесі навчання чомунебудь. З цієї позиції професійна підготовка майбутніх педагогів передбачає володіння ними великим обсягом суспільно-політичних і науково-фахових знань із дисципліни, яка викладається, та з суміжних наук, володіння високим рівнем загальної культури, знання педагогічної теорії, загальної, вікової і педагогічної психології, вміння розв'язувати педагогічні завдання, здійснювати самокритичний аналіз, навички виконання відповідних дій, які є компонентом конкретних видів навчально-виховної діяльності» [12, с. 78].

Зважаємо також на визначення поняття «підготовка», яке подає О. Попова, коли пояснює, що «підготовку розуміємо як спеціальне навчання, процес, у ході якого здійснюється навчання (виховання) учня/студента, формування його особистості, набуття ним необхідних знань, умінь і навичок (автоматизованих умінь, набутих у процесі систематизованого «навчання-виховання»); результатом такого навчання є підготовленість того, кого навчали» [20, с. 25]. Отже, у педагогічному дискурсі поняття «підготовка» є похідним від поняття «готовність» до виконання певного (педагогічного) виду діяльності, тому поняття «професійна підготовка» (та «професійна підготовка

майбутнього вчителя») розуміється спорідненим до поняття «готовність майбутнього вчителя до педагогічної (професійної) діяльності».

Логіка подальшого дослідження обумовила важливість конкретизації дефініції поняття «готовність».

Опрацювання певної кількості психолого-педагогічних джерел уможливило наше узагальнення, що поняття «готовність» має велику кількість визначень, які можна по групувати за такими напрямками:

«як умова успішного виконання діяльності, як виборчу прогноуючу активність, що налаштовує організм, особистість на майбутню діяльність» [2, с. 10];

«як різновид загальної готовності людини до діяльності в цілому, який ділиться на групу суб'єктивних чинників (бажання вчитися і займатися даним видом діяльності) і об'єктивних (рівень розвитку пізнавальних і сенсомоторних здібностей, сформованості відповідних знань, умінь та навичок)» [8, с. 18];

як складну, цілісну особистісну освіту, до складу якої входять морально-вольові якості особистості, соціально значущі мотиви, практичні уміння та навички, знання про певну сферу діяльності [24, с. 63];

як «психічний стан, що виникає в суб'єкта для задоволення будь-якої потреби і визначається як така існуюча ознака установки, що спостерігається в усіх випадках поведінкової активності суб'єкта» [6, с. 46];

як «складне соціально-психологічне утворення особистості, що свідчить про потенційну можливість продуктивного здійснення нею професійної діяльності, і включає в себе комплекс мотиваційно-оцінних якостей особистості, професійно-педагогічних знань, умінь та навичок» [1, с. 15];

як «інтегративну якість особистості, що характеризується високим рівнем знань про цю сферу соціальної дійсності, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до особливостей різних культур, а так само умінням спілкуватися з їх представниками» [25, с. 89];

як «результат діяльності вищої педагогічної школи України, як своєрідне професійне новоутворення, що характеризує новий тип особистості вчителя в умовах правової держави з пріоритетами гуманізму й демократії» [17, с. 10] тощо.

З наведеного вище, очевидним є те, що поняття «готовність» розглядається переважно у психологічному ракурсі. Проте, з-поміж значної кількості психолого-педагогічних джерел щодо проблеми готовності нас зацікавили роздуми І. Мозуль, яка констатує можливість розглядати поняття готовність у широкому та вузькому сенсах. У широкому сенсі, стверджує науковець, поняття «готовність до діяльності» означає готовність до життєвої практики, до входження в нову сферу діяльності та самореалізації в ній, до застосування знань і впровадження способів діяльності на практиці, до творчої діяльності у нових умовах, що постійно змінюються, до адекватної самооцінки. У вузькому значенні «готовність до педагогічної діяльності» розглядається як сформований комплекс властивостей і якостей особистості педагога, що визначає адаптацію випускника закладу вищої освіти до умов педагогічної праці, структуру його професійної діяльності, подальше професійне вдосконалення» [18, с. 231]. Отже, для нашого дослідження найбільш доцільним вважаємо саме вузьке значення поняття.

Можемо констатувати, що найбільш поширеним у професійно-педагогічному контексті тлумаченням поняття «готовності» є визначення, яке наводить О. Комар. Дослідниця вважає, що «готовність до педагогічної діяльності – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність і є метою та результатом процесу професійної підготовки вчителів у ВНЗ» [15, с. 149]. Отже, готовність до професійної (у нашому випадку – педагогічної діяльності) це передусім набута в процесі навчання особистісна якість («інтегральне особистісне утворення», за О. Довгей [11, с. 110]); мета і результат загальнопедагогічної підготовки [1, с. 15].

У свою чергу поняття «педагогічна діяльність» також має значну кількість визначень. Серед яких виокремлюємо декілька. Зокрема М. Каган вважає, що педагогічна діяльність – «це практично-перетворювальна діяльність, але одночасно – і науково-просвітницька, й ідеологічна. Водночас вона тісно чи іншою мірою включає в себе момент спілкування – справжнього спілкування, під час якого учні є для педагога уже не об'єктами впливу, а рівними йому суб'єктами, рівними принципово, незважаючи на різницю у віці, розвитку інтелекту, ерудиції, життєвого досвіду» [14, с. 110-111].

Із точки зору В. Сластьоніна, педагогічна діяльність – є особливим видом соціальної діяльності, яка «передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх нього особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві» [23, с. 24]. Передавання досвіду від одного покоління іншим вважає голосним завданням педагогічної діяльності М. Галагузова, коли стверджує, що педагогічна діяльність «спрямована на передачу соціокультурного досвіду за допомогою навчання й виховання на створення умов для особистісного розвитку тих, кого навчають. Педагогічна діяльність має регламентований, безперервний, планомірний характер, вона спрямована на всіх дітей. Об'єктом педагогічної діяльності можуть бути й дорослі, наприклад, у системі професійної освіти» [7, с. 105].

Варто зазначити, що найбільш узагальненим вважаємо визначення, яке наводить у своїй дисертації С. Мартиненко. Аналізуючи поняття «діяльність» з позицій філософії та психології, вчена пропонує її тлумачення у широкому та вузькому сенсах. У широкому значенні діяльність – «складне, багаторівневе, динамічно розгорнуте явище належить до активних систем і може використовуватися під час опису багатьох явищ, у тому числі педагогічних» [16, с. 33]. У вузькому (психологічному) розумінні діяльність – «це форма психічної активності особистості, спрямована на пізнання та перетворення світу й самої людини, що їм відповідають певна мета і завдання, мотиви, способи, умови і результат» [16, с. 33]. Дослідниця також доводить, що поняття «педагогічна діяльність вчителя» є похідним від категорії «професійна діяльність», яку розуміє як «процес усвідомленої, цілепокладальної, саморегульованої діяльності вчителя, спрямованої на аналітичне виокремлення та ефективне

розв'язання професійно-педагогічних завдань, виявлення, формування і розвиток рефлексивної позиції учителя» [16, с. 17]. Тож характерними ознаками «діяльності» є цілепокладання, перетворювальний характер, предметність, усвідомлений характер, суб'єктність, що дозволяє її тлумачити як «мотивовану сукупність закономірно пов'язаних між собою поведінкових актів і послідовних дій, спрямованих на виконання певних задач, на досягнення тих чи інших соціально значущих цілей» [13, с. 14].

Результати ґрунтовного аналізу сучасних «теоретичних підходів до вирішення поняття про сутність професійної педагогічної підготовки» дозволяє О. Давидовій стверджувати, що аналізоване поняття на сьогодні «має різні сенсові відтінки» та «трактуються неоднозначно: як одне із суспільних явищ, що виступає транслятором соціокультурного досвіду і направлене на розвиток майбутніх поколінь; процес функціонування та взаємодії системних взаємопов'язаних зв'язків; технологія поєднання категорій діяльності, спілкування й особистості; процес рефлексивного управління, організації та коригування діяльності учнів; діяльність з розв'язання педагогічних задач і ситуацій; професійна активність і саморозвиток» [10, с. 43]. Наведене визначення уточнює М. Васильєва, коли наголошує на тому, що педагогічна діяльність реалізується через розв'язання педагогічних задач, коли педагог вимушений не лише постійно розв'язувати проблему вибору, а й оцінювати цей вибір [4, с. 36]. У роботі звертаємо увагу і на позицію О. Попової, яка констатує, що на сьогодні «педагогічна діяльність» трактується як сукупність низки діяльностей (практична діяльність викладача; діяльність фахівця-методиста, управлінська діяльність керівника та науково-педагогічна діяльність [20, с. 30].

Коротку формулу визначення подає І. Гінецинський: «Педагогічна діяльність – це особливий рівень реалізації ціннісних імперативів виховання» [9, с. 91]. Тож вважаємо, що дане визначення також потребує свого уточнення в історико-педагогічному аспекті, оскільки цей вид діяльності обумовлений особливостями взаємодії учасників освітнього процесу (суб'єкт-об'єкт; суб'єкт-суб'єкт), специфікою функцій та робіт, які має виконувати вчитель відповідно до тих чи тих вимог, які ставило перед ним суспільство у певний історико-культурний часовий проміжок.

Відповідно до зауваження М. Васильєвої про те, що «педагогічна діяльність виступає як неперервний процес вирішення педагогічних завдань, що в кожному конкретному випадку стикається з неоднозначним педагогічним результатом, коли педагогу доводиться не лише постійно вирішувати проблему вибору, а також оцінювати цей вибір» [3, с. 14], маємо підкреслити мінливість, змінювальність педагогічних завдань. Жодна педагогічна теорія не може запропонувати розв'язання всіх завдань, які виникають перед вчителем. Але та сама теорія здатна відповісти на ті завдання, які висуває до вчителя соціокультурне середовище, визначаючи систему функціональних обов'язків вчителя. Тож за таких умов здається важливим висновок І. Садової, про те, що готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності повинно

розглядатися «як цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності та охоплює професійно-педагогічні погляди, переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватися» [21, с. 82]. Очевидно, що у наведеному визначенні головний акцент робиться на особистості самого майбутнього вчителя, оскільки саме особистісним утворенням розуміється сама «готовність». Утім, як наголошувалося вище – готовність – є бути результатом підготовки, отже готовність до професійної діяльності – в результаті підготовки до професійної діяльності, у нашому випадку – готовність до педагогічної (професійної) діяльності повинна бути результатом професійної (педагогічної) підготовки.

Визначені вище компоненти педагогічної діяльності у своїй різноманітності та за своєю сутністю демонструють зміну суспільних вимог до вчителя, а отже позначаються на тобто зміні освітніх парадигм – поступовому переході від знаннєвої парадигми до компетентнісної. Тож вважаємо за доцільне навести тут думку О. Давидової, яку повністю поділяємо: «традиційні концепції розглядають професійну педагогічну діяльність з позиції жорсткої детермінації. У рамках інших досліджень, що мають у своїй основі гуманістичний фундамент, одночасно із системними особистісно орієнтованими формами взаємодії включаються й технологічні характеристики праці вчителя, а процеси, які в ній відбуваються, відзначаються статичністю, упорядкованістю й стабільністю. Разом з тим, сучасні погляди на професійну педагогічну діяльність будуються на стратегіях самозмінювання суб'єктів педагогічного процесу, їх механізмах самоорганізації та саморегуляції» [10, с. 52-53].

Таким чином історико-педагогічне висвітлення проблеми підготовки вчителя до педагогічної діяльності (у нашому випадку вчителя української мови та літератури) передбачає необхідність урахування того, в межах якої парадигми відбувалося формування вимог до фахової (професійно-педагогічної) підготовки вчителя. Співвіднесення педагогічної діяльності із пануючою у певному (хронологічно та соціально визначеному) суспільстві (чи формації) педагогічною парадигмою очевидне. Наприклад, сучасна (гуманістична) педагогічна парадигма, з позицій М. Васильєвої, «це ключ до формування гуманістичної культури вчителя, його об'ємного, багатовимірного бачення педагогічної реальності, звідси можливість розуміння, вияву терпимості до людей, що сповідують принципи педагогічного буття в іншій парадигмі, усвідомлення об'єктивних джерел розбіжностей в педагогічних позиціях, уміння вступити в діалог, усвідомлення внутрішньої природи тих або інших технологічних прийомів, відмова від технологій, в основі яких лежить маніпуляція людиною» [3, с. 15].

Студіювання сучасних поглядів науковців з проблеми публікації дозволяє зробити узагальнення щодо розуміння сутності професійної підготовки майбутнього вчителя. Це регульований та цілеспрямований процес, що відбувається у закладах професійної (зокрема вищої освіти), за планами, програмами, які окреслюються професійним стандартом з окремої спеціа-

льності; процес, який передбачає цілеспрямовану діяльність для засвоєння студентами сукупності фахових знань та опанування діяльнісно-практичними навичками та компетенціями, які в сукупності сприятимуть успішному виконанню ними майбутньої професійної (педагогічної) діяльності. За умови такого підходу, цільовим орієнтиром професійної підготовки є компетентний фахівець, що здійснюватиме професійну діяльність на високому фаховому рівні. Очевидно і те, що ті риси, від яких відмовляється сучасна гуманістична педагогічна парадигма були характерні педагогічній (адміністративно-ідеологічна) педагогічної парадигми минулого. Саме вона була панівною за радянських часів, але на сьогодні вона повністю поступилася місцем компетентнісній парадигмі

У контексті нашого дослідження підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності вчителя може бути схарактеризовано як цілеспрямований освітній процес, який передбачає оволодіння (набуття, формування, вдосконалення) майбутнім вчителем систематизованими професійними знаннями, уміння-

ми, навичками; педагогічними цінностями й професійно значущими особистісними якостями задля здобуття практичного досвіду освітньої діяльності та формування комплексу професійних компетентностей. Варто наголосити, що складники цієї підготовки мають варіативні модифікації відповідно до певного історико-педагогічного контексту.

Отже, підготовка майбутнього вчителя має усвідомлюватися як підсистема системи вищої освіти, внутрішнє об'єднаними компонентами якої є цілісність змісту, структури, цілей навчання та виховання студентів, способів реалізації набутих знань, умінь і навичок у роботі з учнями. В історико-педагогічному контексті стає очевидним, що дослідження має враховувати генетичний розвиток виокремлених вище системних компонентів: організаційні (структура, методи та засоби), змістові (цілі, завдання, зміст, принципи, результат) та особистісні (цінності та якості) компоненти, у їхньому внутрішньому зв'язку та з орієнтацією на зовнішні фактори (політико-економічні, соціокультурні чинники).

ЛІТЕРАТУРА

- Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2009. 24 с.
- Бесарабчук Г. В. Дослідження теоретико-методологічних основ проблеми контролю готовності учнів ліцеїв військового профілю до служби в армії. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за редакцією проф. Єрмакова С.С. Харків: ХДАДМ (ХХП), 2006. № 10. С. 8-10.
- Васильєва М. П. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого навчального закладу. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. №2 (2). С. 14-20.
- Васильєва М. Роль деонтологічної підготовки у процесі професійної підготовки сучасного педагога. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2010. № 26-27. С. 36-41.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000/уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
- Виговська С., Кружаліна Ю. Готовність студентської молоді до сімейного життя у контексті сучасного інформаційного простору. Вісник Книжкової палати. 2010. № 1. С. 46-50.
- Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 2001. 373 с.
- Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 18-26.
- Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1992. 131 с.
- Давидова О. В. Специфіка педагогічної діяльності вчителя та особливості її розвитку. Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки. 2016. Вип. 1. С. 40-55.
- Довгей О., Староста В. Поняття «готовність до педагогічної діяльності» у наукових дослідженнях. Педагогічні інновації у фаховій освіті: збірник наукових праць, 2015. Вип. 1 (6). С. 107-112.
- Дригач Т. Г. Гуманітарна спрямованість професійної підготовки майбутніх педагогів фізико-математичного профілю. Наукові записки кафедри педагогіки. Харків. 2013. Випуск ХХХІІІ. С. 76-84.
- Дуплійчук О. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 322 с.
- Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. Москва: Политиздат, 1974. 328 с.
- Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис.... доктора пед. наук: 13.00.04. Умань, 2011. 512 с.
- Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 476 с.
- Мацук Л. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до правового виховання молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2002. 20 с.
- Мозуль І. В. Готовність як результат підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки. 2018. №38. С. 230-237.
- Педагогічний словник/За ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
- Попова О. В. Теоретико-методичні засади професійномовленевої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.02. Одеса, 2017. 484 с.
- Садова І. Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічній теорії. Молодь і ринок. 2012. №1 (84). С. 80-84.
- Садова Т. А. Професійно-педагогічна підготовка: дефінітивний аналіз проблеми. Педагогічні науки. 2009. № 51. С. 326-332.
- Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
- Фатеев В. А. Формирование готовности будущего учителя физической культуры к реализации лично ориентированного подхода. Физическая культура. 2007. № 6. С. 63-65.
- Шевченко Ю. Професійна готовність майбутніх педагогів у сучасній науковій літературі. Молодь і ринок. 2018. №12 (167). С. 88-93.
- Шехавцова С. О. Структура педагогічної діяльності в

професійній підготовці студентів університету. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія

педагогіка, соціальна робота. 2014. Вип. 34. С. 213-216.

REFERENCES

1. Akusok A. M. Teoretychni zasady formuvannya zmistu zahal'nopeidahohichoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Kyiv, 2009. 24 s.
2. Besarabchuk G.V. Researches of theory-orderly bases of problem of control of readiness of students of lyceum military type to service in army. Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports The scientific monography is edited by professor S. Yermakov. Kharkiv: Kharkiv State Academy of Design and Arts (XXIII), 2006. № 10. P. 8-10.
3. Vasilyeva MP Deontological component of modern teacher training in higher education. Bulletin of the Alfred Nobel Dnipropetrovsk University. Pedagogy and Psychology Series. 2011. №2 (2). C. 14-20.
4. Vasilyeva M. The role of deontological training in the process of professional training of the modern teacher. Problems of engineering and pedagogical education. 2010. № 26-27. C. 36-41.
5. A great explanatory dictionary of modern Ukrainian: 250000/compiler and editor-in-chief. V.T. Busel. Kiev; Irpin: Perun, 2005. 1728 c.
6. Vygovskaya S., Kruzhalina Y. Students' readiness for family life in the context of modern information space. Bulletin of the Book Chamber. 2010. № 1. C. 46-50.
7. Galaguzova YU. N. Teoriya i praktika sistemnoy professional'noy podgotovki sotsial'nykh pedagogov: diss.... d-ra ped. nauk: 13.00.08. Moskva, 2001. 373 s.
8. Ginsburg MR Psychological content of personal self-determination. Psychology issues. 1994. № 3. P. 18-26.
9. Ginetsinsky VI Fundamentals of theoretical pedagogy. St. Petersburg: St.-Petersburg Publishing House. Universities, 1992. 131 p.
10. Davidova OV Specificity of teacher pedagogical activity and peculiarities of its development. Bulletin of postgraduate education. Series: Social and Behavioral Sciences. 2016. V. 1. P. 40-55.
11. Dovhei O., Starosta V. The concept of "readiness for pedagogical activity" in scientific research. Pedagogical innovations in professional education: a collection of scientific works, 2015. V. 1 (6). P. 107-112.
12. Drigach TG Humanitarian orientation of professional training of future teachers of physical and mathematical profile. Scientific notes of the Department of Pedagogy. Kharkiv. 2013. V. XXXIII. P.76-84.
13. Duplychuk O. M. Profesiyno-pedahohichna pidhotovka maybutnikh uchyteliv-filolohiv do zastosuvannya proektno-komunikatyvnykh tekhnolohiy: dys... kand. ped. nauk: 13.00.04. Zhytomyr, 2015. 322 p.
14. Kagan MS Human activity: experience of system analysis. Moscow: Politizdat, 1974. 328 p.
15. Komar O. A. Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do zastosuvannya interaktyvnoy tekhnolohiyi: dys.... doktora ped. nauk: 13.00.04. Uman', 2011. 512 s.
16. Martynenko S. M. Systema pidhotovky vchytelya pochatkovykh klasiv do diahnostychnoy diyal'nosti: dys.... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Kyiv, 2009. 476 s.
17. Matsuk LO Preparation of future primary school teachers for legal education of younger students: author. diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.04. Ternopil, 2002. 20 p.
18. Mozul I.V. Readiness as a result of preparation of future teachers for the formation of subject science competence in younger students. Bulletin of Glukhiv National Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko. Pedagogical Sciences. 2018. №38. P. 230-237.
19. Pedagogical Dictionary/Ed. M. D. Yarmachenko. Kiev: Pedagogical Thought, 2001. 514 p.
20. Popova O. V. Teoretyko-metodychni zasady profesiynomovlenevoyi pidhotovky maybutnikh perekladachiv kytays'koyi movy v umovakh universytet-s'koyi osvity: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04; 13.00.02. Odesa, 2017. 484 s.
21. Sadova I. Problems of improving the future teacher training in pedagogical theory. Youth and the market. 2012. №1 (84). P. 80-84.
22. Sadova T.A. Professional-pedagogical preparation: definitive analysis of the problem. Pedagogical Sciences. 2009. № 51.P. 326-332.
23. Slstenin V.A., Isaev IF, Shianov EN Pedagogics: A textbook for students. higher ped. textbooks routine. Moscow: Academia Publishing Center, 2002. 576 p.
24. Fateev V.A. Formation of readiness of the future teacher of physical culture for realization of the personally oriented campaign. Physical education. 2007. № 6. P. 63-65.
25. Shevchenko Y. Professional readiness of future educators in modern scientific literature. Youth and the market. 2018. №12 (167). P. 88-93.
26. Shekhavtsova SO The structure of pedagogical activity in professional training of university students. Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series pedagogy, social work. 2014. V. 34. C. 213-216.

Historical and pedagogical coverage of the problem of future teacher preparation to pedagogical activity: conceptual apparatus

L. V. Pasichnyk

Abstract. The article presents the results of the analysis of the concept of "preparation of the future teacher for pedagogical activity" in modern educational discourse. It is determined that preparing a future teacher for teacher's pedagogical activity can be a purposeful educational process, which involves mastering a future teacher with systematic professional knowledge, skills, skills; pedagogical values and professionally significant personal qualities for the purpose of gaining practical experience of educational activity and formation of a complex of professional competences. The necessity to take into account the modern interpretations of the concepts that are included in the terminological base of historical and pedagogical researches is stated, and the impossibility of their full explication to the phenomenon/process under study is emphasized.

Keywords: preparation, readiness, future teacher, conceptual apparatus, historical and pedagogical research.

Зміст, методика і результати дослідження формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків

О. О. Пшенична, О. В. Діденко

Національна академія Державної прикордонної служби України, імені Богдана Хмельницького
Corresponding authors. E-mail: zetta2307@gmail.com, didenko.alexandr69@gmail.com

Paper received 05.01.20; Accepted for publication 22.01.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87-08>

Анотація. У статті розкрито зміст, методику і результати дослідження формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків. Визначено сутність готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності, критерії і показники, охарактеризовано рівні та стан її сформованості. Для ефективного формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників застосування методів аналізу ризиків обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови. За результатами дослідження розроблено методичні рекомендації науково-педагогічному складу та курсантам.

Ключові слова: *готовність, методи аналізу ризиків, офіцер-прикордонник, педагогічні умови, професійна підготовка, охорона кордону.*

Вступ. Розвиток Державної прикордонної служби України як правоохоронного органу спеціального призначення передбачає розроблення спільних програм підготовки персоналу, запровадження інтегрованої системи освіти із залученням викладачів, інструкторів із держав – членів НАТО, ЄС, формування нової культури безпеки, яка ґрунтується на експертній оцінці ризиків і потенційних загроз.

Це актуалізує потребу в підготовці висококваліфікованих офіцерських кадрів, які знають особливості інформаційно-аналітичного забезпечення оперативної службової діяльності, методологію аналізу ризиків у Державній прикордонній службі України, порядок проведення ідентифікації ризиків та загроз, здатні здійснювати аналіз ризиків у сфері охорони державного кордону, застосувати системи управління ризиками в Держприкордонслужбі та основі цього приймати обґрунтовані та ефективні управлінські й професійні рішення щодо охорони державного кордону. Отже, офіцер-прикордонник повинен володіти спеціальними знаннями, уміннями, навичками і професійно важливими якостями, які становлять зміст професійної готовності до застосування в оперативно-службовій діяльності методів аналізу ризиків.

Короткий огляд публікацій з теми. Проблема підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності, в тому числі до інформаційно-аналітичної роботи, є предметом уваги багатьох науковців. У роботах А. Галімова, Д. Іщенко, В. Мірошніченко, Б. Олексієнка, О. Ставицького розглядаються різні аспекти формування та розвитку професійно важливих якостей і професійної компетентності офіцерів. Питання ризику та його обчислення в системі прикордонного контролю вивчали О. Андрощук, В. Городнов, С. Каштелян, А. Курашкевич, А. Мальцев, А. Махнюк та ін.

Проблему організації навчального процесу у вищому військовому навчальному закладі та особливості формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності вивчають О. Діденко, А. Балендр, А. Білорус, О. Заболотна та ін. Окремі аспекти теорії та практики використання методів аналізу ризиків містяться у працях зарубіжних вчених

(Дж. Джонстоун, Д. МакДауелл, Х. Мюллер, Д. Навроцкі, К. Скажинська, М. Яніцкі).

Однак комплексного дослідження з проблеми формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності на сьогодні немає.

Мета. Розкрити зміст, методику і результати дослідження формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків.

Матеріали і методи. У процесі дослідницького пошуку було застосовано теоретичні, емпіричні та математичні методи. Теоретичні (ретроспективний і порівняльний аналіз, синтез, узагальнення, систематизація програмно-нормативних документів, наукової літератури, навчально-методичної документації та досвіду професійної підготовки) використано для з'ясування стану розробленості проблеми дослідження у педагогічній теорії та практиці, а також для визначення змісту та структури базових понять дослідження й обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків. Емпіричні методи (анкетування, тестування, інтерв'ювання, бесіди, педагогічне спостереження, аналіз результатів навчальної діяльності офіцерів) використано для визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості зазначеної готовності. Метод експертних оцінок застосовано для діагностики стану сформованості зазначеної готовності, виявлення недоліків у навчальному процесі. Педагогічний експеримент використано для перевірки гіпотези й результативності педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності. Методи математичної статистики (критерій Колмогорова-Смірнова та критерій Пірсона) використано для аналізу отриманих даних і встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами, процесами й інтерпретації результатів запровадження педагогічних умов та методики формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності.

Результати та їх обговорення. За результатами

аналізу наукових праць з проблеми дослідження встановлено, що їх можна поділити на декілька груп. Найперше це дослідження, де математично обґрунтовано методи аналізу ризиків (Б. Паскаль, П. Ферма, Г. Лейбніц, Я. Бернуллі, Ф. Галтон та ін.), розроблено економічні теорії ризику (А. Сміт, Дж. Мілль, Н. Сеньєр, А. Маршал, А. Пігу та ін.), а також роботи, у яких розкрито загальні положення гносеології ризику.

Друга група досліджень – це роботи вчених, де розглядаються питання ризику та його обчислення в системі управління та ризик-менеджменту (А. Файоль, М. Маккарті, Т. Флін, Т. Бедфорд, Р. Кук та ін.), митного (С. Галько, П. Пашко, Г. Кулик, Б. Літовченко, О. Вакульчик, О. Комаров, Є. Книшек та ін.) та прикордонного контролю (О. Андрощук, В. Городнов, С. Каштелян, А. Курашкевич, А. Мальцев, А. Махнюк, О. Ставицький та ін.).

До третьої групи можна зарахувати роботи, у яких питання формування готовності до аналізу ризиків розглядається в контексті загальної підготовки офіцера-прикордонника до професійної діяльності (Л. Балагур, Ю. Дем'янюк, О. Сафін, В. Уліч, Ю. Царьов, Н. Черноусенко та ін.), а також формування професійної компетентності (А. Білорус, О. Діденко, І. Новак, О. Торичний та ін.).

З'ясовано, що у сучасних умовах виконання персоналом органів охорони державного кордону завдань з охорони кордону неможливе без належної аналітичної діяльності та готовності до застосування методів аналізу ризиків [1]. З урахуванням наукових поглядів на категорію готовності [2; 3; 4] та особливостей оперативно-службової діяльності офіцерів-прикордонників їх готовність до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності можна визначити як професійно важливу особистісну властивість, що забезпечує належний рівень застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності, охоплює усвідомлення майбутніми фахівцями значення і ролі цієї готовності для ефективного вирішення завдань оперативно-службової діяльності, систему знань, а також умінь і навичок належного застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності.

Структурно готовність майбутніх офіцерів-прикордонників застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності містить мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний та операційно-результативний компоненти. Мотиваційно-особистісний компонент характеризує спонукальний аспект готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності. Когнітивно-пізнавальний компонент охоплює систему знань про особливості інформаційно-аналітичного забезпечення оперативно-службової діяльності органів охорони державного кордону. Операційно-результативний компонент розкривається в сукупності вмінь щодо належного застосування методів аналізу ризиків, які оптимальним чином забезпечують ефективне виконання завдань з охорони державного кордону.

З урахуванням результатів досліджень А. Балендра [2], М. Карпушиної [5], О. Михайлишина [6], О. Марченко [7] та ін. з'ясовано, що сформованість у майбут-

ніх офіцерів-прикордонників готовності до застосування методів аналізу ризиків можна оцінити за трьома критеріями та відповідними їм показниками, зокрема мотиваційним, когнітивним та діяльним (уміння генерувати ідеї; уміння критично мислити; самостійність при вирішенні складних завдань; творчий підхід до вирішення складних завдань інформаційно-аналітичної діяльності). Використання зазначених критеріїв дозволяє виділити три рівні сформованості в майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до застосування методів аналізу ризиків (низький, середній та оптимальний).

З використанням зазначеного діагностичного апарату у період лютого 2016 по вересень 2017 рр. на базі Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (НАДПСУ) проведено констатувальний етап експерименту. Результати констатувального етапу, отримані за допомогою опитування, спостереження, анкетування, бесід із слухачами й викладачами, а також виконання спеціальних завдань засвідчили недостатній рівень сформованості в майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до застосування ризиків: оптимальний рівень готовності до застосування методів аналізу ризиків мають лише 17,20 % курсантів. Більша частина курсантів знаходиться на середньому – 47,85 % та низькому – 34,95 % рівнях. Це можна пояснити тим, що курсанти недостатньо мотивовані до вивчення проблематики ризиків, вони не завжди уміють розробити чіткий план дій у складній ситуації, не завжди уміють генерувати ідеї, швидко та оперативно мислити в процесі аналітичної діяльності з профілювання ризиків. Їм важко самостійно вирішувати складні завдання, приймати рішення і прогнозувати розвиток ситуацій з аналізу ризиків, застосовувати творчий підхід до вирішення складних завдань інформаційно-аналітичної діяльності. Такий стан справ підтвердив необхідність організації системної роботи щодо формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до застосування ризиків.

З урахуванням результатів аналізу науково-педагогічної літератури, зокрема положень щодо значення мотивації для розвитку здатності людини до творчої аналітичної діяльності, значення знань як основи розвитку усіх компонентів готовності, наявності проблемної ситуації як умов виникнення творчого мислення, а також важливості для офіцерів-прикордонників аналітичного мислення та творчого підходу до справи, з'ясовано, що основними педагогічними умовами формування готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності визначено підвищення мотивації до вивчення проблематики ризиків у сфері прикордонної безпеки та їх аналізу; введення спеціального тематичного курсу для поглибленого вивчення сутності інтегрованої моделі аналізу ризиків; застосування інноваційних форм і методів навчання для оволодіння уміннями і навичками аналітичної та творчої діяльності при прийнятті управлінських рішень щодо організації охорони державного кордону.

Дослідно-експериментальну роботу з метою перевірки ефективності цих педагогічних умов було організовано з жовтня 2017 по травень 2019 рр. на базі НАДПСУ. У педагогічному експерименті взяли участь 198

курсантів факультету охорони та захисту державного кордону (напрямок підготовки «Охорона та захист державного кордону»), факультету правоохоронної діяльності (напрямок підготовки «Правознавство»), факультету іноземних мов та гуманітарних дисциплін (напрямок підготовки «Філологія»), а також 18 науково-педагогічних працівників Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького.

В організаційному плані методика впровадження педагогічних умов є сукупністю комплексних (системних) педагогічних заходів у впливу на курсантів у процесі поетапного формування в них готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності. Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав впровадження педагогічних умов та методики формування готовності до застосування методів аналізу ризиків. Зокрема відповідно до першої педагогічної умови було зосереджено увагу на підвищенні мотивації майбутніх офіцерів-прикордонників до вивчення проблематики ризиків у сфері прикордонної безпеки та їх аналізу. Для цього при викладанні навчальних дисциплін «Тактика прикордонної служби (управління службою прикордонного підрозділу)», «Прикордонний контроль (Організація прикордонного контролю)» та проведенні спеціального семінару «Застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності ДПСУ» було передбачено актуалізацію ціннісних орієнтацій курсантів, роз'яснення мети вивчення проблематики ризиків.

Відповідно до другої умови було розширено знання курсантів з проблематики ризиків через додатковий спеціальний курс. Для цього розроблено та проведено спеціальний курс підготовки курсантів до аналізу ризиків – «Застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності ДПСУ» обсягом 100 год. (3,3 кредити). Складовими навчально-матеріального забезпечення спецкурсу були міні-лекції, завдання проблемного та евристичного характеру для обговорення в групі, приклади аналізу та профілювання ризиків, ситуаційне моделювання, індивідуальні й групові презентації. Програма спеціального навчання передбачала підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-слу-

жбовій діяльності, поглиблене вивчення сутності інтегрованої моделі аналізу ризиків. Завдання спецкурсу полягало у тому, щоб надати курсантам знання про систему аналізу ризиків у Державній прикордонній службі України, особливості застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності.

Відповідно до третьої педагогічної умови було широко використання активних методів навчання для відпрацювання в майбутніх офіцерів-прикордонників умінь і навичок аналітичної та творчої діяльності при прийнятті управлінських рішень щодо організації охорони державного кордону. У цьому випадку враховано, що специфіка виконання завдань професійної діяльності офіцера-прикордонника – керівника прикордонного підрозділу – повсякчас пов'язана з аналітичною роботою та творчим підходом до справи. З огляду на це при вивченні окремих тем з навчальних дисциплін «Тактика прикордонної служби (управління службою прикордонного підрозділу)», «Прикордонний контроль (Організація прикордонного контролю)» та проведенні спеціального семінару «Застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності ДПСУ» було використано проблемне обговорення питань щодо застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності.

Після закінчення формувального етапу педагогічного експерименту було проведено повторний вимір сформованості готовності до застосування методів аналізу ризиків у курсантів КГ і ЕГ, результати якого подано у таблиці 1. З таблиці видно, що ЕГ переважно мають оптимальний (38,24 %) і середній (55,88 %) рівні сформованості готовності до застосування методів аналізу ризиків. Кількість курсантів, що мають низький рівень, становить 5,88 %. У КГ оптимальний і середній рівень сформованості готовності до застосування методів аналізу ризиків мають відповідно 26,53 % і 50,0 % курсантів. У цій групі кількість осіб, що мають низький рівень, порівняно із ЕГ набагато більша і становить 23,47 % (на 17,59 % більше, ніж в ЕГ). Це підтверджує ефективність впровадження запропонованої моделі та педагогічних умов формування готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності.

Таблиця 1. Порівняльний аналіз сформованості готовності до застосування методів аналізу ризиків у майбутніх офіцерів-прикордонників після формувального етапу експерименту (у %), n = 200 (КГ – 98, ЕГ – 102).

Рівні	Критерії	Контрольна група		Експериментальна група	
		На початку експерименту	Наприкінці експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
Оптимальний	Особистісний	10 (10,20 %)	26 (26,53 %)	9 (8,82 %)	39 (38,24 %)
Середній		33 (33,67 %)	49 (50,0 %)	32 (31,37 %)	57 (55,88 %)
Низький		55 (56,12 %)	23 (23,47 %)	61 (59,8 %)	6 (5,88 %)
Оптимальний	Когнітивний	9 (9,18 %)	25 (25,51 %)	8 (7,84 %)	38 (37,25 %)
Середній		31 (31,63 %)	48 (48,98 %)	31 (30,4 %)	55 (53,92 %)
Низький		58 (59,18 %)	25 (25,51 %)	63 (61,76 %)	9 (8,82 %)
Оптимальний	Діяльнісний	8 (8,16 %)	21 (21,43 %)	7 (6,86 %)	37 (36,27 %)
Середній		29 (29,6 %)	47 (47,96 %)	30 (29,41 %)	53 (51,96 %)
Низький		61 (62,24 %)	30 (30,61 %)	65 (63,74 %)	12 (11,76 %)
Оптимальний	Середнє значення	9 (9,18 %)	24 (24,49 %)	8 (7,84 %)	38 (37,25 %)
Середній		31 (31,63 %)	48 (48,98 %)	31 (30,4 %)	55 (53,92 %)
Низький		58 (59,19 %)	26 (26,53 %)	63 (61,76 %)	9 (8,82 %)

Статистичну значущість виявлених у результаті аналізу змін у рівнях сформованості готовності до за-

стосування методів аналізу ризиків у майбутніх офіцерів-прикордонників ЕГ і КГ підтверджено відповідною математичною обробкою отриманих даних. Порівняння результатів сформованості готовності до застосування методів аналізу ризиків в курсантів ЕГ і КГ за допомогою критерію Колмогорова-Смірнова підтвердило статистично значущі відмінності у розподілах за рівнями цих умінь, оскільки $\lambda_{кр} \geq \lambda_{кр}(1,63 \geq 1,36)$ на рівні значущості $p \leq 0,05$. Цим самим доведено ефективність впровадження педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до застосування методів аналізу ризиків у процесі професійної підготовки.

За результатами експериментальної роботи розроблено методичні рекомендації науково-педагогічному складу та курсантам щодо формування готовності до застосування методів аналізу ризиків. При цьому рекомендується використовувати положення системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та акмеологічного підходів; підвищувати мотивацію майбутніх офіцерів-прикордонників до вивчення проблематики ризиків у сфері прикордонної безпеки та їх аналізу; розширювати знання курсантів з проблематики ризиків через додатковий спеціальний курс; використовувати

активні методи навчання для відпрацювання у майбутніх офіцерів-прикордонників умінь і навичок аналітичної та творчої діяльності та ін.

Висновки. Формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності можливе за таких педагогічних умов: підвищення мотивації до вивчення проблематики ризиків у сфері прикордонної безпеки та їх аналізу; введення спеціального тематичного курсу для поглибленого вивчення сутності інтегрованої моделі аналізу ризиків; застосування інноваційних форм і методів навчання для оволодіння умінь і навичками аналітичної та творчої діяльності при прийнятті управлінських рішень щодо організації охорони державного кордону.

Виконане дослідження не вичерпало всіх аспектів проблеми. Потребує подальшої уваги дослідження потенціалу дисциплін професійного та практичного циклу для формування когнітивно-пізнавального та операційно-результативного компонентів готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків; особливостей організації самоосвіти курсантів з проблем застосування ризиків; розвитку аналітичних умінь офіцерів-прикордонників у системі підвищення кваліфікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інструкція з аналізу ризиків у Державній прикордонній службі України. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2010. 63 с.
2. Балендр А. В. Формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до вирішення конфліктних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2011. 20 с.
3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Готовность к деятельности. Мн.: БГУ, 1979. 163 с.
4. Сторожук Н. А. Формування психологічної готовності молодого офіцера Збройних сил України до службово-бойової діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.09 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2010. 20 с.
5. Карпушина М. Г. Формування у майбутніх офіцерів-прикордонників умінь розв'язувати проблемні ситуації у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2017. 20 с.
6. Михайлишин О. О. Формування професійно-педагогічної готовності офіцерів-прикордонників до виховної роботи в умовах нестандартних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2007. 20 с.
7. Марченко О. Г. Педагогічні умови формування критичного мислення курсантів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2007. 22 с.

REFERENCES

1. Instruction on risk analysis in the State Border Service of Ukraine. Khmelnytskyi: NASBGSU Publishing House, 2010. 63 p.
2. Balendr A. V. Formation of readiness of future border guard officers to resolve conflict situations: abstract for obtaining PhD in Pedagogy: 13.00.04 / Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine – Khmelnytskyi, 2011. – 20 p.
3. Dyachenko MI, Kandybovich LA Readiness for activities. Mn.: BSU, 1979. 163 p.
4. Storozhuk N. A. Formation of psychological readiness of a young officer of the Armed Forces of Ukraine in service and combat activities: abstract for obtaining PhD in Pedagogy: 19.00.09. Khmelnytskyi, 2010. 20 p.
5. Karpushyna M. H. Formation of future border guard officers' ability to solve problem situations in their professional activity: abstract for obtaining PhD in Pedagogy: 13.00.04. Khmelnytskyi, 2017. 20 p.
6. Mykhailyshyn O. O. Formation of professional and pedagogical readiness of border guard officers for educational work in non-standard situations: abstract for obtaining PhD in Pedagogy: 13.00.04. Khmelnytskyi, 2007. 20 p.
7. Marchenko O. H. Pedagogical conditions for the formation of critical thinking of cadets during their studies in military higher educational institutions: abstract for obtaining PhD in Pedagogy: 13.00.04. Kharkiv, 2007. 22 p.

Content, methodology and results of the study on the formation of readiness to future border guard officers to apply risk analysis methods

O. O. Pshenuchna, O. V. Didenko

Abstract. The article reveals the content, methods and results of the study on the formation of readiness to future border guard officers to use risk analysis methods. The essence of readiness for the use of the methods of risk analysis in operational and service activities, criteria and indicators are defined, the levels and state of its formation are characterized. For effective formation of readiness of future border guard officers to apply risk analysis methods, pedagogical conditions have been substantiated and experimentally tested. Based on the research results, methodological recommendations were developed for the scientific and pedagogical staff and cadets.

Keywords: preparedness, risk analysis methods, border guard officer, pedagogical conditions, training, border protection.

«Само» как перспектива развития личности

В. В. Радул*, О. С. Радул, А. В. Перцов

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

Paper received 16.01.20; Accepted for publication 02.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87-09>

Аннотация. В статье авторы делают попытку показать, что "самость" – это базовый принцип экзистенциального единства личности – как чувство существования и осуществления. "Самость" представляется и как процессы саморегуляции: самопознание, самопонимание, самоопределение, самоактуализация, самореализация, самоутверждение и т.п. В определенных процессах «личность» и «самость» выступают как взаимосвязанные и взаимообусловленные феномены. Развитие «личности» и развертывание «самости» являются моментами их акмеологического развития. Базовые, экзистенциальные виды субъектности (активности), которые вытекающие из субъектного ядра социально и духовно зрелой личности – это формы ее не только существования, но и осуществления. Быть субъектом – значит быть инициатором собственной активности (самости). Личность выражает, проверяет, реализует себя с помощью этой субъектности, а интегрированный, когерентный деятель – авторская «личность-субъект».

Ключевые слова: личность, само, субъект, качество, акме, развитие.

Введение. Каждая «нормальная» личность наделена стремлением к развитию. В аксиологической личности очень развит механизм «само» (самости): самопознание, самооценка, самоотношение, самоактуализация [5]. Такая личность – это поток социального времени. Она создает «человеческий мир» на индивидуальном уровне общественного бытия. Именно такая личность воплощает сущность человека постиндустриального общества.

Краткий обзор публикаций. Раскрытие сущности данной проблемы осуществляется следующими авторами: А. Адлер, Б. Г. Ананьев, У. Джемс, Д. А. Леонтьев, О. Ф. Лосев, А. Маслоу, А.В. Петровский, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, К. Юнг и другие.

Цель. Показать, что и в современном, глобализационном мире, проблемы личности и особенностей ее развития остаются актуальными и предлагают различные способы их реализации.

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

Результаты и их обсуждение. В современной постсоветской психологии "субъект – это человек на высшем уровне своей активности, целостности (системности), автономности» [13, с.3]. Субъект – это источник самопричинности и саморегуляции. В механизме функционирования и развития социума меняется статус человека. Вместо природного индивида (физическая сила, выносливость), общественного индивида (социальность, исполнительность) возникает личность как авторская личность (человеческий капитал, человеческие ресурсы). Определяется это тем, что постиндустриальное производство выступает процессом возрастающей инновационности на быстро изменяющейся информационной и научной основе. Двигателем постиндустриализма во всех сферах его жизнедеятельности (материально-производственной, социальной, политической, духовной, семейно-бытовой) является авторская личность.

Такая личность (а каждая личность как качество человека имеет степень развития) обладает способно-

стью жить с помощью своего «Я», с помощью своего жизненного выбора и ответственности за него. Основной способ (и принцип) существования такой личности – быть в мире. «Быть» означает тоже что и, «быть при», «жить при», «быть приложенным к», «быть посвященным в». Это стремление принять вызов времени (жизни, судьбы), устремленность вперед через свой выбор и ответственность, то есть через свой жизненный путь.

В этом и заключается акмеологическое содержание авторской личности. Профессионализм – это не просто преданность профессии, а деловое мастерство, и, прежде всего одухотворенное стремление личности преподнести миру свое «Я» в деловом поле соответствующей профессии и определиться в ее результате. Это и есть подлинное стремление к «акме». Так проявляется запрос времени на акмическую (акмеологическую) личность, а следовательно, и запрос на акмеологию как науку.

«Самость» – это базовый принцип экзистенциального единства личности, как чувства существования и осуществления. Самость возникает в процессе саморегуляции процессы саморегуляции: самопознание, самопонимание, самоопределение, самоактуализация, самореализация, самоутверждение и т. п. В определенных процессах «личность» и «самость» выступают как взаимосвязанные и взаимообусловленные феномены. Развитие личности и развертывания самости являются моментами акмеологического развития. Личность – это социальное качество человека. А качество имеет степень развития: от минимума личности (осознание своего «Я») авторской, творческой личности. Личность развивается с помощью своей активности-субъектности: способность к жизненному выбору, социальному действию, ответственности за него.

Соотношение между личностью и ее субъектностью обозначают как «послойно-уровневую» структуру личности [8]. Понятие послойной структуры личности базируется на предположении о том, что стабильное уровневое образование личности – самоидентичность – окружено охвачено подвижным периферийным образованием (субъектностью). Послойная структура позволяет увидеть, как личность «продолжается» в действиях, а мир, раздражая личность, при-

обретает в ней свое уникальное существование.

Базовые, экзистенциальные виды субъектности (активности), выходящие из субъектного ядра социально и духовно зрелой личности – это формы ее не только существования, но и осуществления. Быть субъектом – это значит быть инициатором собственной активности («самости»). Личность выражает, проверяет, реализует себя с помощью этой субъектности. Интегрированный, когерентный деятель – авторская «личность-субъект».

Высокий уровень экзистенции, характеризуется тем, что когда личность видит свои роли и характеристики как часть единого «Я» и переживает качественную целостность своего существования. Личность – это субъект деятельности и высшее единство человека (как самоидентичности). Самость и объединяет эти две ипостаси личности [9, с.31]. Личность как «субъект» деятельности устанавливает связи и отношения в мире, а личность как «Я» (самоидентичность) связывает эти взаимодействия в личностную иерархию [9, с.31]. Как только вводится критерий социализации, отношение к самореализации меняется. В качестве критерия предполагается «оппозиция» и противоречия между естественным, что не связано с нормативностью, подчиненностью нормам и т.д., и искусственным, возникающим вместе с нормативными рамками в социокультурных пространствах.

Событие зафиксированное в его познании, реконструкции, разлагается на правильное, соответствующее нормам, и такое, что не соответствует им. То, что выделяется как несоответствующее, подлежит корректировке или вытесняется из зоны необходимого. [2, с.66].

Человек, на основании оценки становится несвободным, а затем проходит путь овладения способностью к соответствующим нормам и к самооценке, самокоррекции. Человеку необходимо приобретать способность к самостоятельному самопознанию, без стимулирования извне и своевременной коррекции своего поведения и внутреннего состояния.

Социализация побуждает к самоизменению, которое может перерасти в саморазвитие. В измененном состоянии человек может противостоять инерции самовыражения, подчинять себя понятным и принятым внешним и внутренним требованиям. В акмеологии рассматриваются проблемы субъективного развития, достижения вершин самореализации и производительности в социокультурной и профессиональной жизни.

Можно предложить следующую характеристику «самости». В социализации на основе субъективной структуры, подчиненного типа уровня субъективного бытия – «жизнедеятельности», где ведущей и единственной является «индивидуальность» качеств, возникает новый тип уровня – «социокультурный», начальным этапом которого является «социодинамическое бытие». Самоопределение представляется как процесс осознанного соотношения указанных образов с установкой на приведение образов в соответствие характера за счет подстройки одного образа к другому, или же наоборот [2]. Именно в манипуляционных «Я» осуществляется его самоопределение, что берет на себя ответственность за процесс и результат, вносит

сохранность за полученный результат, а затем осуществляет построение поведения, соответствующий результат самоопределения. Это «Я» предусматривает целесаморганизацию человека и подчинение требованиям нормы, а также корректировку поведения к норме или реагирования на изменение ситуации. Для того чтобы осуществлять цивилизационную самоорганизацию, самоопределение, самоотношение, самокоррекцию и т.п., следует, опережая, формировать цивилизационную «самость». «Самость» возникает в социокультурных взаимодействиях под влиянием предлагаемых критериев согласования – интеллектуальных, мотивационных, самокоррекционных. Эти критерии стимулируют как настройки отдельных психических механизмов, так и интеграцию их в общее основание. Именно критерий выходит за рамки ситуационно значимой нормативности, заставляет следовать постоянству содержания критерия в различных условиях.

Односторонняя «самость» дисгармонична. В то же время гармонизация интегрального «Я» предполагает модификацию критериального содержания, внесение изменений для соответствия особенностям каждого из других механизмов, появление «критериальных филиалов», а затем сочетание сфокусированных линий в собственно интегральный критерий, имеющий свои проекции для каждого из механизмов психики. Именно «Я» становится сочетающим интегральное и многофокусное, трехмерное «Я». Содержание и «глубина» «самости» зависит от качества критериев. При переходе от «социокультурных» критериев к «культурным» вводят признак всеобщности, то есть высшей абстрактности [2, с.74-75].

Культура содержит абсолютные, но дифференцированные потенциалы сущности, раскрывающие в конкретизации критериев. Тот, кто проходит путь «окультуривания», «выращивания» в себе культурных качеств, сначала использует возможности предкультурных критериев, а затем попадает в проблемные ситуации, побуждающие к критериальной рефлексии, критериальной коммуникации, введению абстрактной позиции в этой коммуникации.

«Культурный тип» личности, ориентированный на дифференциальную линию соответствующего рода и скорость трансформаций, всегда опережает «социокультурный», а тем более «социодинамический» тип, хотя и испытывает все типичные диалектические переходы.

Более сложным является путь духовного становления личности, так как предполагает его следование от высших дифференциальных критериев к высшему интегральному критерию, акцентировании на первопричине бытия и самоопределении по отношению к ней, подчинение абсолютно требующем «Я», соответствующей самоорганизации в конкретных условиях. «Самость» духовного уровня снимает одноособность культурных «самостей», превращая их в свои образы. Если построена стратегия субъективного возрастания в «окультуривание» и одухотворение, то она позволяет на новом уровне понять особенности цивилизационной самоорганизации, самоопределения, цивилизационной рефлексии и принятия решения в цивилизационном подходе.

Именно "само" – самоопределение, самопознание, самореализация, самовыражение, самооценка, самореализация человека (как особая система, которой присущи, рядом со свойствами саморазвития любой системы, свои, специфические, принадлежащие только ей как системе человеческие и связанные с ее реальной самостью свойства) требует специального анализа и понимания этого феномена в его дифференцированном и интегральном осмыслении (не только на индивидуальном уровне в процессе онтогенеза, но и как явление филогенеза и культурно-исторического развития) и в соответствии с реалиями современного социального положения, с учетом изменения исторической среды. Это важно, прежде всего, в плане оценки человеческих возможностей сохранять и создавать человеческий мир и себя в нем как носителя исторически нового уровня организации – осуществление социального движения.

Соотношение активности и деятельности исследовал А. В. Петровский [11]. Он считал, что общим свойством жизни является активность. Однако при этом активность трактуется как деятельное состояние живых существ, как источник собственного движения, воспроизводится в движении. Речь идет об энергии, ее восстановлении. Способность к самодвижению в контексте самовоспроизведения рассматривается как признак активности субъекта.

С. Л. Рубинштейн рассматривал деятельность как специфическую форму активности, направленную на сознательное преобразование окружающего мира [15]. С этой точки зрения действительными оказываются свойства личности. Если потребности человека являются восходящими побуждениями к собственной деятельности, благодаря которым она выступает активным существом, то ее действия направлены на удовлетворение не собственных, а общественных потребностей [17]. С. Л. Рубинштейн предложил анализ активности и деятельности в общем контексте оппозиции "внешнее-внутреннее" и поддержал традицию понимания того, что внешнее действует через внутреннее.

Анализ активности и соотносительности активности с деятельностью остались недостаточно определенными и категоризированными. Например, В. А. Петровский говорил о деятельности, которая контролирует свое движение с моментами собственной активности, погруженными в деятельность, и оба момента – активность и деятельность – сливаются друг с другом [10; 12].

Потребность самопонимания, самопознания, самоактуализации, самореализации и других феноменов возрастает вместе с расширением знаний человека о мире и о себе, вместе с возрастанием субъективных возможностей и усложнением задач, стоящих перед человеком, знанием о мире, профессии. «Самость» может быть определена как уникальное свойство-способность самореализации, самоизменения человека в восстановлении и расширении-возрастании своих человеческих возможностей-способностей-потребностей в создаваемом и преобразованном им мире.

Используя категорию совместной деятельности, А. В. Петровский вводит в социальную психологию

малых групп идею развития социальной группы, эта идея реализуется с помощью понятия "уровень развития группы". Где коллектив представляет собой группу высокого уровня развития. В коллективе, по мнению А. В. Петровского, более ярко по сравнению с другими группами, оказывается и исследуется А. В. Петровским многоуровневая структура межличностных отношений. Первый уровень – совместная деятельность; второй уровень – отношение каждого члена группы к совместной деятельности; третий уровень – феномены межличностных отношений в группе, опосредованные содержанием совместной деятельности; четвертый уровень – проявления межличностных отношений типа симпатий и антипатий, возникающих преимущественно в ходе непосредственного эмоционального контакта между участниками группы [4, с.289].

На основе всего этого, возникает новый социально-психологический феномен межличностных отношений – феномен коллективистского самоопределения [4, с. 291]. Этот феномен заключается в том, что отношение личности к воздействиям со стороны группы опосредованы ценностями и идеалами, произведенными в совместной деятельности коллектива. Именно коллективистское самоопределение, где проявляется сознательная солидарность вместе с ценностями и задачами коллектива, снимает кажущуюся дихотомию "конформизм или не конформизм". На смену альтернативе "эгоизм или альтруизм" приходит феномен коллективистской идентификации, проявляющийся в опосредованной ценностями и целями совместной деятельности отношении к участнику этой деятельности, к самому себе, как к другим членам коллектива [4, с. 292].

На основе высших психических функций меняется способ самоконтроля, самоорганизации в поведении. А.А. Деркач и Е. В. Сайко выделяют двустороннюю обусловленность степеней самоорганизации как реального уровня развитости, потенциалом субъективности индивида, актуализации творческой активности, потребности в реализации своих возможностей, так и внешней необходимости, назначения человека, источника инициации поведения в обществе, проектами развития самости [6, с.177].

В сочетании внешних требований с внутренним самовыражением, в их столкновениях и решении столкновений выделяются субъективные условия согласия определяющие влияние внешних воздействий, возникает идея "справедливости" существования и допустимости прав, порождается морально-правовое и социально-политическое сознание в контексте гармонизации прав и обязанностей [18, с.622].

Принцип активности воспроизводит специфические черты самодвижения живой системы в ее взаимодействии с внешней средой [7, с. 139]. Принцип активности постулирует приоритет "внутреннего" над "внешним" в трактовке причинности системных явлений: причина поведения системы находится "внутри", а "внешнее" играет роль условий, влияющих только на специфику развертывания внутренней причины. Принцип саморазвития показывает приоритет "будущего" над "прошлым" в трактовке причинности системных явлений: причина поведения системы нахо-

дится в "будущем", "прошлое" играет роль предпосылок, которые только вносят специфику во временное развертывание целевой причины.

А. Адлер пишет: "Настоящее счастье возможно лишь тогда, когда человек будет осознавать, что человек, живущий для других, будет счастливым по сравнению с индивидуалистом, который стремится к собственному преимуществу. Особенно индивидуальная психология отмечает то обстоятельство, что у всех духовно несчастных, дурно воспитанных и невротических натур в детстве не было условий для развития присущего им социального чувства, а потому им также не хватало мужества, оптимизма, уверенности в своих силах, имеющих в качестве своего непосредственного источника это чувство" [1, с. 137].

П. К. Анохин утверждал, что организм состоит не из органов, а из функциональных систем, поэтому развитие организма это не органогенез, а системогенез [3, с.277]. Здоровье организма обеспечивается гармонией межсистемных отношений, а болезнь – нарушение этой гармонии, поэтому следует лечить не органы, а восстанавливать гармонию межсистемных отношений, тогда орган сам излечится.

Принцип иерархичности постулирует приоритет "метасистемного" над "субсистемным" в трактовке причинности системных явлений – причина поведения субсистемы находится на "метасистемном" уровне (над, после), а уровень "субсистемный" (под) играет роль субусловий, которые только вносят специфику включения активности Системы в метасистемную активность. Редукционный подход (редукционизм) противоположен принципу иерархично-

сти. Он, наоборот постулирует приоритет (под) над (над, после), утверждает возможность полного сведения высших явлений к низшим, основообразующим [19, с. 387, 485]. Все живое стремится от простого к сложному, а все остальные – наоборот. Одним из важных Архетипов К. Юнг считал "самость", что обеспечивает целостность индивидуальности и защищает психику от возникновения второго "Я".

В трактовке основных сил, образующих "Ядро" индивидуальности К. Юнг придерживался биологического (казуального) подхода "Содержание коллективного бессознательного не привлекается в течение жизни одного человека, они сущностные, врожденные инстинкты и первобытные формы достижения – так называемые архетипы, или идеи" [20, с.154].

Выводы. На высоком уровне экзистенции личность видит свои роли и характеристики как часть единого «Я» и переживает качественную целостность своего существования.

С цивилизационной точки зрения каждый человек как член общества, как участник реального цивилизационного процесса, протекающего по меркам спекулятивной инвалидизации, должен прийти к осознанию того, что настоящий реализм содержит распознавание типа цивилизованности, самоопределения в отношении него, выявление в арсенале цивилизации высших и «чистых» критериев перехода к их применению в ходе выработки «необходимого» «Я», коррекции «желаемого» «Я» и последующей самоорганизации с установкой на «очищение» цивилизационных процессов в конкретном месте и в конкретное время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Индивидуальная психология / А. Адлер//История зарубежной психологии. Тексты. - М., Изд-во МГУ, 1986. - С.130-140.
2. Анисимов О.С. Самосознание, самоотношение и самоопределение в контексте проблемы «самости»/О.С.Анисимов//Мир психологи, 2010, №4. – С.63-78.
3. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. - М., Медицина, 1975.
4. Асмолов А.Г. Психология личности:учебник / А.Г. Асмолов. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 367 с.
5. Деркач А.А. Самость – базовый конструкт становления и развертывания процесса самореализации как содержания акмеологического развития /А.А.Деркач, Э.В.Сайко//Мир психологии. -2008. - № 4. – С.225-238.
6. Деркач А. А. Самореализация – основание акмеологического развития / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. - М.: Воронеж, 2010.
7. Дубровский Д.И. Психические явления и мозг / Д.И. Дубровский. - М., Наука, 1971.
8. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности/М.Ш.Магомед-Эминов. – М., 1998.
9. Маркин В.Н. Самость и «система Я» личности/В.Н.Маркин //Мир психологии, 2010, № 4. – С.25-33.
10. Петровский В.А. Личность: феномен субъективности / Петровский В.А. – Ростов-на-Дону, 1993.
11. Петровский А.В. Основы теоретической психологии: учеб. пособие / Петровский А.В. – М., 1998.
12. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / Петровский В.А. – М., 1992.
13. Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. - Краснодар: Кубанский гос. Ун-т, 2010.
14. Радул В.В. Соціально-професійні проблеми сучасної педагогічної науки: монографія / В. В. Радул.- Харків: Мачулін, 2019. - 332 с.
15. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / Рубинштейн С.Л. – М.: Наука, 1957.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – СПб.; М.;Харьков; Минск, 1999.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – СПб.; М.;Харьков; Минск, 1999.
18. Философский энциклопедический словарь. - М., 1989.
19. Философский словарь. - М., Политиздат, 1991.
20. Юнг К. Аналитическая психология / К. Юнг//История зарубежной психологии. Тексты. - М., Изд-во МГУ, 1986. - С.143-170.

REFERENCES

1. Adler, A. (1986). Individual'naya psikhologiya [Individual Psychology]. Istoriya zarubezhnoj psikhologii. Teksty. Moscow. Izd-vo MGU. Pp.130–140.
2. Anisimov, O. S. (2010). Samoznanie, samootnoshenie i samoopredelenie v kontekste problemy `«samosti» [Self-knowledge, Self-attitude and Self-determination in the Context of the Problem of "Self"]. Mir psikhologii, #4. Pp. 63–78.
3. Anokhin, P. K. (1975). Ocherki po fiziologii funkcional'nykh system [Essays on the Physiology of Functional Systems]. Moscow. Meditsina.
4. Asmolov, A. G. (1990). Psikhologiya lichnosti:uchebnik [Personality Psychology: Textbook]. Moscow. Izd-vo MGU.
5. Derkach, A. A. (2008). Samost` – bazovyj konstrukt stanovleniya i razvertyvaniya protsesssa samorealizacii kak

- soderzhaniya akmeologicheskogo razvitiya [The self – a Basic Formation and Deployment Construct of the Self-realization Process as the Content of Acmeological Development]. [A.A.Derkach, E.V.Sajko]. Mir psikhologii, # 4. Pp.225–238.
6. Derkach, A. A. (2010). Samorealizatsiya – osnovanie akmeologicheskogo razvitiya [Self-realization – the Basis of Acmeological Development]. [A.A. Derkach, E.V. Sajko]. Moscow. Voronezh.
 7. Dubrovskij, D. I. (1971). Psikhicheskie yavleniya i mozg [Mental Phenomena and the Brain]. Moscow. Nauka.
 8. Magomed-E`minov, M. Sh. (1998) Transformatsiya lichnosti [Personality Transformation]. Moscow.
 9. Markin, V. N. (2010). Samost` i «sistema Ya» lichnosti [Personality Self and the "I system"]. Mir psikhologii, #4. Pp.25-33.
 10. Petrovskij, V. A. (1993). Lichnost`: fenomen sub`ektivnosti [Personality: the Phenomenon of Subjectivity]. Rostov-na-Donu.
 11. Petrovskij, A. V. (1998). Osnovy` teoreticheskoy psikhologii: ucheb. posobie [Fundamentals of Theoretical Psychology: textbook]. Moscow.
 12. Petrovskij, V. A. (1992). Psikhologiya neadaptivnoj aktivnosti [Psychology of Non-adaptive Activity]. Moscow.
 13. Psikhologiya sub`ekta i psikhologiya chelovecheskogo by`tiya: monografiya, 2010 [Subject Psychology and the Psychology of Human Being: Monograph]. [Eds. V.V. Znakova, Z.I. Ryabikinoj, E.A. Sergienko]. Krasnodar. Kubanskiy gos. Un-t.
 14. Radul, V. V. (2019). Sotsialno-profesiini problemy suchasnoi pedahohichnoi nauki: monografiya [Socio-professional Problems of Modern Pedagogical Science: Monograph]. Kharkiv. Machulin.
 15. Rubinshtejn, S. L. (1957). By`tie i soznanie [Being and consciousness]. Moscow. Nauka.
 16. Rubinshtejn, S. L. (1999). Osnovy` obshhej psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. St.Petersburg; Moscow. Khar`kov; Minsk.
 17. Filosofskij e`ncziklopedicheskij slovar`, 1989 [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow.
 18. Filosofskij slovar`, 1991 [Philosophical Dictionary]. Moscow. Politizdat.
 19. Yung, K. (1986). Analiticheskaya psikhologiya [Analytical psychology]. Istoriya zarubezhnoj psikhologii. Teksty`. Moscow. Izd-vo MGU. Pp.143–170.

“Self” as personality development perspective

V. V. Radul, O. S. Radul, A. V. Pertsov

Abstract. A person becomes, from the point of view of assessment, not free, and then one goes through the path of mastering the ability to relevant standards and to self-esteem, self-correction. A person needs to acquire the ability to independent self-knowledge, without stimulation from the outside and timely correction of one’s behavior and inner state. In this direction, socialization encourages self-change, which can develop into self-development. In an altered state, a person can withstand the inertia of self-expression, subordinate oneself to understandable and accepted external and internal requirements. In order to carry out civilizational self-organization, self-determination, self-attitude, self-correction, etc., a civilizational “self” should be intensively formed. “Self” arises in sociocultural interactions under the influence of the proposed coordination criteria – the intellectual, the motivational, the self-correcting. These criteria stimulate both the structure of individual psychic mechanisms and their integration into a common foundation. It is a criterion that goes beyond the scope of situationally significant normativity and makes it necessary to follow the constancy of the content of the criterion in various conditions. The one-sided “self” is disharmonious. At the same time, the harmonization of the integral “I” implies modification of the criterion content, making changes to match the characteristics of each of the other mechanisms, the emergence of “criteria branches”, and then the combination of focused lines in the proper integral criterion, has its own projections for each of the psyche mechanisms. It is the “I” that becomes the combination of the integral and multifocal, three-dimensional “I”.

Keywords: *personality, self, subject, quality, acme, development.*

Tutoring support as a pedagogical condition of arrangement of interpersonal communication of pupils of primary school age in the inclusive educational establishment

H. O. Skyba

Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine
Corresponding author. E-mail: annaskiba13@gmail.com

Paper received 21.01.20; Accepted for publication 06.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87-10>

Abstract. The paper is devoted to the problems of development of skills of interpersonal communication of pupils of primary school age in the inclusive educational establishment. It reflects the main practical problems of the implementation of inclusive education in the Ukrainian schools. It substantiates the necessity of application of tutoring support as a pedagogical condition of the formation of interpersonal communication of pupils of primary school age. The author proposes own definition of the term "tutoring support" and gives the examples of the tools of tutoring support.

Keywords: education, inclusive school, tutoring support, children with special educational needs, discrimination.

Problem statement. According to the UNESCO Convention against Discrimination in Education adopted on December 14, 1960, every person has the right to study at the general education environment, in spite of sex, economic condition or availability of the disability status. According to this Convention, the children with special educational needs have a right to get education freely in the general environment without any manifestations of discrimination. According to this document the disability is not a barrier for teachers; this is discrimination which is a barrier [14]. This attitude is official for UN member states, including Ukraine. Inclusive education is a tool of exercise of the right to education of each person in general and children with special educational needs, the most of which have a disability status, in particular.

The Concept of the inclusive education development [15] explaining the purpose, tasks, principles and fundamental ways of the inclusive education implementation was approved by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the first day of October, 2010.

This is a time of the formation and improvement of the regulatory and legal framework regulating the activity of the education system employees on all levels; establishment of education and the development environment in the educational institutions according to new tasks; implementation of continuing education courses for teachers and the improvement of the talent development framework for professionals working under conditions of the inclusive education; performance of the active educational work among parents and citizens.

However, it should be noted that such an important problem in this field as ill-preparedness of society to the acceptance of children with special educational needs particularly in the educational environment and low level of preparedness of primary school age to the communication with such children remain unaddressed. This is often the reason of exclusion of such pupils from the social network of age-mates and leads to discrimination of persons with special educational needs, i.e. undermines the main goal of the inclusive education.

The analysis of researches. The research topic requires study of sources according to three courses: inclusive education, tutoring support and interpersonal communication of children of primary school age.

The theoretical and practical aspects of implementation on inclusion into the education system of Ukraine are considered in the papers of such domestic scientists and practical persons as I. Bilozerska, L. Budiak, A. Kolupaieva, N. Kompanets, Z. Leniv, R. Moiseienko, Yu. Naida, T. Sak, O. Taranchenko etc.

In spite of the fact that the profession of tutor is not specified in the national classifier of professions, the system of tutor's work and the tutoring support gain more and more popularity; they are studied and implemented by the present-day pedagogical community actively. The various aspects of tutoring are presented in the papers of I. Karpenkova, L. Moskalova, V. Osadchyi, K. Osadcha, S. Podplota, R. Polieshko, V. Chorna, T. Shvets, D. Shulzhenko, V. Shchors, I. Yakovenko.

The papers of the following scientists are devoted to the problems of interpersonal communication and interpersonal relations of the pupils of primary school age: N. Bibik, T. Hurova, V. Kovalenko, O. Leontiev, M. Lisina, S. Nikolaienko, M. Novak, O. Protsenko, V. Salk, M. Sidun, H. Ulunova, O. Khmyzova etc.

Goal of the paper. The goal of our research is a substantiation of the topicality of tutoring support as a necessary pedagogical condition of the development of skills of interpersonal communication of primary school pupils in the inclusive environment.

Presentation of basic materials. Inclusive education is a system of educational services guaranteed by the state based on the principles of non-discrimination, consideration of human variety, efficient involvement and inclusion of all participants into the educational process [5, p. 10].

The notion of "discrimination" requires separate explanation. The first dictionary of the Ukrainian language within 1970-1980 years gives the following interpretation of the word "discrimination": "limitation or deprivation of rights of certain categories of citizens according to their ethnicity or national identity, political and religious views" [2]. The same definition is presented both in edition of 2005 year [4, p. 298]. The understanding of discrimination on the basis of disability status appeared in the society after signing of the Convention of the Rights of Persons with Disabilities by Ukraine in 2006. This understanding means "any differentiation, exclusion or limitation on the basis of disability status, having purpose or resulting in the understatement or the objection of the recognition, exercise or

enjoyment of all human rights and fundamental freedoms on the same basis as other people do in the political, economical, social, cultural, civil or any other field. It includes all forms of discrimination, including the rejection of reasonable accommodation" [7].

The manifestations of some genetic diseases are rather unpleasant for people around, in spite of their complete safety for life and health. For example, some forms of neuromuscular dystrophy lead to facial muscles atrophy and, as a result, making it impossible to keep mouth close, causing the fact that saliva falls on clothes, hands and the desk; indistinct pronunciation of words. The scientists emphasize that the intellect is in the normal condition under the progressive muscular dystrophy [3], so such pupils may study at the general educational establishment with the inclusive form of study.

However, the most of primary school pupils do not know how to behave in such situations and want to avoid the immediate contact on a gut level when they face the physical or psychological differences and non-standard reaction of adults to the behavior of other children (even with the differences in the schedule of lessons attendance). So, the child with special educational needs is excluded from the interpersonal communication of pupils in the group. And this is the very moment of beginning of the future and already conscious discrimination of person with special educational needs.

Consequently, the child with the special educational needs is lonely, even being in the group of pupils; he/she does not have a partner for communication. It is a common fact that the communication is a key factor facilitating the implementation of the inclusive education goals:

- cognitive, physical, social and emotional development of children with special educational needs;
- socialization of children with special educational needs and their personal fulfillment as the fully-fledged member of a society;
- development of empathy from children with typical level of development and tolerant attitude to the differences between people.

So, the development of communication skills and communicative tolerance of each pupil, starting from the first form is one of the main focus areas of professionals from primary school with the inclusive education form.

Currently the term "communication" does not have the unified agreed-upon definition. The various scientists propose their definitions, emphasizing the goals, tasks, form or structure. We think that the definition of M. Lisina is such as reflects the essence of the phenomenon in the inclusive environment the best of all: "communication is an interaction of two (or more) persons focused on the coordination and joining their efforts for the purpose of building of relations and achievement of common result" [8].

The problem and attitude to the assessment is another important question arising in the inclusive environment.

Requirements to the assessment of academic achievements of both pupils with special educational needs and pupils with typical development are determined in the Criteria of assessment of academic achievements of pupils (educatees) in the system of general education (order no. 329 dd. April 13, 2011) [11]. In such a case the pedagogical community understands that requirements to the assessment of these two categories of pupils can not be the same

due to psychophysical peculiarities of pupils with special educational needs. In view of this the academic achievements of pupils with special educational needs are assessed according to the scope of materials specified by the individual curriculum. So, the levels of academic achievements (primary, sufficient, average and high) shall be retained for all pupils, and the criteria of assessment shall be within the scope of the materials according to 12-point system, specified in the individual curriculum of each pupil separately [9].

Such an attitude of the applicable law may attract controversy on the part of parents who do not know the system of inclusive education structure. The form master shall hold the introductory discussions with parents before the beginning of the academic year for the purpose of explanation of system and criteria of assessment in the inclusive form in order to avoid a controversy.

And the work with children shall be carried out on another level. In fact, child sees that the tasks are performed on various levels and the grades for their performance are equal. Child asks a question "why?". The teacher shall not only say to the child "it needs to be like that" or to explain the grade of child with special educational needs, emphasizing his/her weaknesses. The ignoring strategy is also a weak strategy. As Yu. Shevchenko specifies: "One should not make child with disabilities stand out from other children due to the fact that it is childhood which is the time when mental health, skills, abilities and temper are formed. Support of other people helps such children to get well" [13, p. 67]. So, the teacher shall use this situation as the "educating" and "learning" one. He/she shall teach every child to understand the grade correctly and to form the proper attitude to the assessment in general; to teach to compare own "today's" progress and achievements with own yesterday's results; to form the ability to assess own progress independently; to understand the reasons of assessment differences.

Currently Ukraine is at the very beginning of the implementation of inclusive education experience. However, it is clear already at this initial stage that the functions of teacher shall exceed the common limits, and the new challenges require new approaches. Naturally, the abovementioned problems of the inclusive education in primary school may be solved only through collaborative work of all professionals: teacher, teacher's assistant, psychologist, speech therapist, specialist on mental defects and physical handicaps and parents. However, it is the teacher who is a main professional working with groups of children and parents constantly.

Work with pupil's group and work with child with special educational needs requires additional special knowledge due to the fact that the needs of every such child are really unique and special. The most of children with special educational needs may study at the general educational establishment without continuous support of parents, medical officer of child's assistant according to their health indicators. So, the primary school teacher and his/her assistant shall be able to arrange the proper environment in the classroom, to adapt the teaching and learning materials, to keep an eye on the preservation of psychologically comfort climate in the form and to implement the educational methods and approaches being various for both categories of pupils.

Being on the verge of teaching and psychological support, it is the tutoring support which is the necessary pedagogical condition which helps the teacher and his/her assistant to solve this range of complicated tasks.

N. Abramovskiykh and Ye. Kazaieva propose the following definition of the tutoring support: "Tutoring support is a pedagogical activity as to the customization of the education process focused on the identification and the development of the motives of educational activity and interests of pupil, search for educational resources for drawing up the individual education program, on the work with the educational request of the family, formation of pupil's learning reflection" [1, p. 3]. However we think that this definition is incomplete for inclusive education and shall be specified. In fact, as I. Karpenkova specifies: "any school activity is usually educational for pupils with special educational needs" [6, p. 25]. In addition, child learns to interact with age-mates and adults in the general education environment.

I. Karpenkova emphasizes that the "Tutoring activity includes three vectors: social (resources of communication, interaction with age-mates and other adults); cultural and objective (includes the fact that the educational activity includes also the element of culture, its heritage, as well as the interdisciplinary interaction) and the anthropological (provides for pupil's understanding of the requirements raised especially to him/her in the implementation of his/her educational program)" [6, p. 32].

Combining the understanding of tutoring support as a condition of education customization and socialization of child with special educational needs, we provide our definition of tutoring support. We think that the tutoring support is a psychological and pedagogical activity focused on the development of skills of interpersonal communication of child with special educational needs and his/her age-mates and adults, acquirement of social rules and standards of behavior, drawing up and support of individual educational program and the development of independent learning skills.

The system of questions is a main practical technique of tutoring support implementation in the educational and pedagogic activity. It is the dialogue between the teacher and pupil which helps child to correlate his/her actions and consequences, to learn to do critical thinking, to extend and to give meaning to his/her social experience. So, the child won't just wait for ready answer and response to the words of adult; he/she will be proactively involved into the process of his/her self-development and self-improvement. Consequently, this will facilitate the development of interpersonal communication skills development. Moreover, the dialogue enables to comply with the principle of freedom and equality in communication.

The examples of tutoring support tools include the pupil's personal diary and the plan of disciplines study.

Pupil's personal diary is necessary particularly for pupil in order to record his/her thoughts or feelings for their further discussion with the assistant, teacher or psychologist. The tutoring support does not provide for reviewing the text of diary without pupil's permission.

The team of professionals draws up the individual program of development for pupils with special educational needs at the beginning of the year; the program shall specify all necessary data as to modification or adaptation of school curriculum. However, the tutoring support provides for generation of own plans for study of disciplines by the pupil in cooperation with the teacher or the assistant. Child's involvement into plan generation is compulsory. However, plan execution depends on child's age peculiarities.

The interactive game is another efficient tool of implementation of tutoring support facilitating the development of skills of interpersonal communication of primary school pupils under the conditions of the inclusive environment. As Yu. Shevchenko specifies, the conditions for the development of creative abilities of children are created due to implementation of interactive games into the education system [12, p. 361]. Material for interactive games may be rather various. The Ukrainian folk tales hold a specific place in the educational system. In fact, as the scientists specify: «Different behavioral strategies can serve as a starting point for discussing personal stories and shaping personalized values. Characters of folk tales, as valuable educational material, can effectively demonstrate both imaginary activity, indifference, and escape into illusion. Being a way of understanding different types of behavior in an unfavorable children's environment, fairytales can become a valuable resource for overcoming fears, impatience, loneliness in case if a teacher can stimulate children's imagination and select a proper fairytale, which will meet the needs of every single learner» [15, p. 253].

The conclusions and the prospects for the further experimental investigations. The efficient formation of interpersonal communication of primary school age pupils in the inclusive environment depends on the proper arrangement of the educational system, correctly built system of cooperation of all participants of the teaching and educational process and the use of pedagogical technologies facilitating the customization of the teaching and educational process, development of tolerance, self-sufficiency and strengths of personality. It was determined that the tutoring support technology complies with the specified requirements.

Further experimental investigation provides for making common sense of the specified theoretical provisions and the development of certain recommendations as to the implementation of tutoring support into the educational process.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамовских Н. В. Тьюторство: история и современность/Н. В. Абрамовских, Е. А. Казаева.//Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – №3. – С. 156–162.
2. Академічний тлумачний словник української мови (1970-1980pp) [Е. ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://sum.in.ua/s/dyskryminacija>.
3. Бадалян О. Л. Невропатология [Е. ресурс]/О. Л. Бадалян//Москва: Просвещение. – 1987. – Режим доступу до ресурсу:<http://medbib.in.ua/progressiruyuschemyishechnyie-distrofii.html>.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000/уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь: Перун, 2005. – VIII, 1728 с.

5. Інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів/[Н. Софій, Ю. Найда, В. Маланчій]. – Київ, 2018. – 174 с.
6. Карпенкова І. В. Тьютор в інклюзивній школі: супровід дитини з особливостями розвитку/І. В. Карпенкова., 2018. – 118 с. – (Видавничий дім «Александровська»).
7. Конвенція про права осіб з інвалідністю [Е. ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU06281.html.
8. Лисина М. И. Формирование личности ребёнка [Е. ресурс]/М. И. Лисина//Питер. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: https://bookap.info/genpsy/lisina_formirovanie_lichnosti_rebenka_v_obshtchenii/gl3.shtm#1.
9. Миронова С. Диференційований підхід в оцінюванні навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами/Світлана Миронова.//Журнал «Заступник директора школи». – 2018. – №1.
10. Наказ Міністерства освіти і науки України про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання [Е. ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsi-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.
11. Наказ Міністерства освіти і науки України про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти [Е. ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11>.
12. Шевченко Ю. М. Використання інтерактивної гри в умовах навчання дітей з особливими потребами в початковій школі/Ю. М. Шевченко.//Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – 2016. – С. 360-363.
13. Шевченко Ю. М., Кубрак А. Особливості різних підходів в організації інклюзивного навчання//Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування: зб. тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції: Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. – С. 67-70.
14. Convention against Discrimination in Education [Е. ресурс]/UNESCO. – 1960. – Режим доступу до ресурсу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583.page=118>.
15. Development of a System for Improving Future Teachers' Readiness for the Child's Spiritual and Moral Development in a Cross-Cultural Space/Y.Shevchenko, L. Moskaliyova, O. Kanarova, O. Poznanska.//Journal of History Culture and Art Research. – 2019. – №8 (4). – С. 251-261.

REFERENCES

1. Abramovskykh N. V. Tutoring: the past and the present/N. V. Abramovskykh, Ye. A. Kazaieva//Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical Institute. – 2013. – No. 3. – P.156-162.
2. General purpose dictionary of Ukrainian language (1970-1980 years) [E. media] – Resource is available at: <http://sum.in.ua/s/dyskryminacija>.
3. Badalian O. L. Neuropathology [E. media]/O. L. Badalian//Moscow: Prosveshcheniye. – 1987. – Resource is available at: <http://medbib.in.ua/progressiruyuschie-myshechnyie-distrofii.html>.
4. The big dictionary of present-day Ukrainian language: 250000/maker and editor-in-chief V. T. Busel. – Kyiv; Irpin: Perun, 2005. – VIII, 1728 p.
5. Inclusive education in the general secondary education establishments: textbook for coach/[N. Sofii, Yu. Naida, V. Malanchii]. – Kyiv, 2018. – 174 p.
6. Karpenkova I. V. Tutor in the inclusive school: support of child with special needs/I. V. Karpenkova., 2018. – 118 p. – (Publishing house «Aleksandrovskaya»).
7. Convention of the Rights of Persons with Disabilities [E. media] – Resource is available at: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU06281.html.
8. Lisina M.I. Formation of the child's personality [E. media]/Piter. – 2009. – Resource is available at: https://bookap.info/genpsy/lisina_formirovanie_lichnosti_rebenka_v_obshtchenii/gl3.shtm#1.
9. Myronova S. Differentiated approach in the assessment of academic achievements of pupils with special educational needs/Svitlana Myronova/Magazine «Deputy school principal». – 2018. – No. 1.
10. The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the approval of the Concept of the inclusive education development [E. media] – Resource is available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsi-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.
11. The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the approval of the Criteria of assessment of academic achievements of pupils (educatees) in the system of general secondary education – [E. media] – Resource is available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11>.
12. Shevchenko Yu. M. The use of the interactive game under the conditions of education of children with special needs in the primary school/Yu. M. Shevchenko.//Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. – 2016. – P. 360-363.
13. Shevchenko Yu.M., Kubrak A. Special aspects of various approaches in the arrangement of the inclusive education//Psychology and education science: methodology and problems of practical application: collection of abstracts of academic papers of the participants of the international research-to-practice conference: Lviv: Non-governmental organization «Lviv pedagogical community», 2015. P. 67-70.

Результати експериментальної перевірки системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Л. П. Загородня

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
Corresponding author. E-mail: l.zagorodnya69@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2217-1041

Paper received 30.12.19; Accepted for publication 18.01.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87-11>

Анотація. У статті представлено результати перевірки системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Подано якісний і кількісний аналіз даних діагностики, що засвідчують позитивну динаміку змін у показниках мотиваційно-особистісного, когнітивно-пошукового, діяльнісно-операційного, рефлексивно-оцінного критеріїв готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Ключові слова: магістри дошкільної освіти, система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, показники готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, якісний і кількісний аналіз, методи математичної статистики.

Вступ. Початок XXI ст. характеризується ґрунтовним обговоренням і широким дослідженням питань якості освіти як умови сталого розвитку суспільства та її поліпшення. Сучасні зміни у вітчизняній освіті, і дошкільній зокрема, зумовлені необхідністю створення якісно нової системи з урахуванням міжнародного досвіду і реальних потреб суспільства в самодостатніх, освічених культурно й духовно багатих особистостях, здатних створювати імідж країни та завойовувати міжнародний авторитет. Основи особистості формуються в дошкільному віці, тому якість освітніх послуг у закладах дошкільної освіти багато в чому визначає успішність її подальшого становлення. Надання якісних освітніх послуг залежить від готовності фахівців до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Короткий огляд публікацій з теми. Дослідження проблеми підготовки фахівців для дошкільної галузі вивчається науковцями в різних аспектах, а саме: педагогічний контекст якості дошкільної освіти (Л. Артемова, Б. Богущ, О. Брежнєва, Н. Гавриш, І. Дичківська, Л. Зданевич, Л. Іщенко, О. Кононко, К. Крутій, В. Кушнір, Н. Лисенко, Л. Лохвицька, З. Нагачевська, Т. Пономаренко, Г. Реґо, Т. Степанова, І. Улюкаєва, Л. Фалюшина, О. Янко та інші); підготовка магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» в українських закладах вищої освіти (Ю. Смолянко, А. Цапко та інші); особливості підготовки магістрантів до управлінської діяльності в освітній галузі (В. Берека, Л. Воротняк, О. Гура, Л. Задорожна-Княгиницька, О. Кіршова, А. Светлорусова та інші). Проте аналіз означених досліджень та стану підготовки фахівців другого рівня вищої педагогічної освіти засвідчує недосконалість системи підготовки, спрямованої, зокрема, на формування в магістрів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Метою статті є висвітлення результатів експериментальної перевірки системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Матеріали та методи. Матеріалами вивчення проблематики формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу виступають дисертації, автореферати дисертацій, монографії, статті в наукових виданнях, посібники з математичної статистики. Дослі-

дження було проведене із застосуванням комплексу методів, а саме: теоретичних: порівняльний аналіз, систематизація, узагальнення дослідних даних; емпіричних: методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А. Реана, Н. Бадмаєвої), методика визначення Я-концепції, анкетування, виконання контрольних робіт, аналіз виконання творчих та практичних завдань на базі закладів дошкільної освіти, аналіз розробки програми забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, експертне оцінювання і самооцінювання магістрантів, спостереження за студентами під час виконання практичних завдань на базі закладів дошкільної освіти; статистичних: перевірка гіпотези про нормальний розподіл вибірки за χ^2 – критерієм (критерієм Пірсона); з'ясування однорідності вибірок за критеріями Стьюдента і Фішера-Снедекора; метод обчислення вибіркової характеристики, метод вимірювання.

Результати та їх обговорення. У контексті нашого дослідження, зокрема теми статті, на особливу увагу заслуговують праці І. Булах [6], О. Волосовець [6], Ю. Вороненко [6], М. Горонескуль [7], І. Девятко [1], О. Локшиної [5]. Окрім того, ми звертаємося і до низки наших публікацій [2; 3; 4], які допомагають сприйняти представлену статтю цілісно.

Змістовий компонент системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО утворюють авторські навчальні дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Імідж закладу дошкільної освіти», теми, якими збагачено фахові дисципліни навчального плану підготовки магістрів, завдання навчально-управлінської практики та науково-дослідницька діяльність студентів, спрямована на дослідження актуальних аспектів проблеми якості дошкільної освіти.

У процесі аналізу результатів експериментальної перевірки системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти ми орієнтувалися на основні категорії процесу вимірювання рівня знань, а саме: 1. Метод вимірювання – це категорія, яка визначає, яким чином здійснюється визначення показника, що вимірюється. 2. Інструментарій вимірювання – це категорія, яка визначає, за допомогою

чого відбувається вимірювання. 3. Процедура вимірювання – це категорія, що визначає, як відбувається вимірювання. 4. Процедура оцінювання – це категорія, що визначає, як виміряна величина набуває кількісного визначення [6, с. 151].

Метод вимірювання (measurement) – процедура виставлення чисел, зазвичай вони називаються балами, за певні характеристики особи в такий спосіб, щоб числа відображали ступінь, до якого особа володіє цими характеристиками [5, с. 126].

Виміри вважаються об'єктивними, якщо вплив суб'єктивних дій тих, хто вимірює, є мінімальними [6, с. 153]. Валідність вимірювань, у найзагальнішому сенсі, характеризує відповідність вимірювання його меті. Емпіричний показник є валідним (обґрунтованим, правильним) у тій мірі, в якій він дійсно відображує значення тієї теоретичної змінної, яку передбачалось виміряти [1]. Точність методу вимірювання визначає мінімальну або систематичну помилку, з якою можна провести вимірювання даним методом [6, с. 154].

Під час контрольного етапу педагогічного дослідження здійснювався порівняльний аналіз результатів експериментально-дослідної роботи як на початку експерименту, так і наприкінці, здійснювалося оцінювання ефективності запропонованої системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Для порівняльного аналізу ми використали дані, отримані під час констатувального етапу експерименту та дані, отримані під час третього етапу формування експерименту.

Досліджуючи ефективність розробленої системи роботи з підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, ми керувалися розробленими нами критеріями [2]. Аналіз проводився за кожним компонентом готовності окремо (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пошуковий, діяльнісно-операційний, рефлексивно-оцінний).

Результати формування мотиваційно-особистісного компонента готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО ми висвітлювали в статті [4]. Проте, ми їх урахуємо для виведення загального рівня сформованості означеної готовності.

Основою готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (ГДЗЯОП у ЗДО) є спеціальні знання, які утворюють її когнітивно-пошуковий компонент.

В експериментальній групі на початку педагогічного експерименту високий рівень сформованості ГДЗЯОП у ЗДО за когнітивно-пошуковим компонентом було виявлено у 3 % студентів, наприкінці – у 13 %; достатній рівень – у 25 % студентів, наприкінці – у 47 %; середній рівень засвідчили на початку 49 % студентів, наприкінці – 30 % студентів, низький рівень продемонстрували 23 % студентів на початку і 10 % – наприкінці експерименту.

У контрольній групі на початку педагогічного експерименту високий рівень сформованості когнітивно-пошукового компонента ГДЗЯОП у ЗДО показали 4 % студентів, наприкінці – 6 %; достатній рівень засвідчили 26 % студентів, наприкінці – 31 %; середній рівень продемонстрували на початку 52 % студентів, наприкінці –

49 % студентів, низький рівень засвідчили 18 % студентів на початку і 14 % – наприкінці експерименту.

Якісний аналіз дає підстави для таких висновків. Студенти експериментальної групи, які засвідчили високий і достатній рівні сформованості когнітивно-пошукового компонента готовності, правильно визначали місце всіх компонентів у структурі ГДЗЯОП у ЗДО, а саме: підгрунтя готовності – знання, особистісно-професійні якості – умова успішного формування готовності, професійні вміння – інтегративний складник готовності, професійна спрямованість – системотвірний складник.

Переважає більшість студентів експериментальної групи правильно тлумачити поняття «якість дошкільної освіти», «освітній процес у закладі дошкільної освіти», «якість освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «умови забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО», «критерії оцінки якості освітнього процесу в ЗДО», «програма забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО». Під час виконання контрольних робіт магістранти демонстрували розуміння рівнів управління освітнім процесом і вказували на керівну роль у цьому директора.

Педагогічні твори на такі теми: «Професійна компетентність педагогічних працівників як провідний чинник забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО», «Середовище ЗДО як важлива умова забезпечення якості освітнього процесу», «Життєва компетентність дитини дошкільного віку як результат якісного освітнього процесу», «Якість управління освітнім процесом в ЗДО» за змістом були презентацією власного розуміння теми, що розкривалася, проблеми, яка висвітлювалася. Це засвідчувало ґрунтовність знань магістрантів щодо забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, самостійність мислення і творчий підхід до виконання такого завдання.

Якісні зміни в знаннях студентів контрольної групи не такі суттєві.

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості когнітивно-пошукового компонента готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО на початку і наприкінці педагогічного експерименту свідчить про суттєві позитивні зміни в експериментальній групі.

В експериментальній групі на початку педагогічного експерименту високий рівень сформованості в майбутніх магістрів ГДЗЯОП за діяльнісно-операційним компонентом продемонстрували 4 % магістрантів, наприкінці – відповідно 11 %; достатній рівень – 24 % магістрантів, наприкінці – 55 %; середній рівень виявили на початку у 56 % студентів, наприкінці – 23 % студентів, низький рівень засвідчили 16 % на початку і 11 % магістрантів – наприкінці експерименту.

У контрольній групі на початку педагогічного експерименту високий рівень сформованості діяльнісно-операційного компонента ГДЗЯОП у ЗДО становив 4 % студентів, наприкінці – відповідно 5 %; достатній рівень – 27 % студентів, наприкінці – 30 %; середній рівень становив на початку 53 % студентів, наприкінці – 50 % студентів, низький рівень становив 16% на початку і 15 % – наприкінці експерименту.

Щодо якісного аналізу, то варто зазначити, що магістри експериментальної групи почали об'єктивніше оці-

нювати професійну компетентність вихователя ЗДО, середовище дошкільного освітнього закладу, давати чіткі й змістовні рекомендації директору ЗДО щодо покращення якості освітнього процесу в ЗДО. Найголовнішим досягненням стало вміння розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. При цьому магістранти, які засвідчили високий і достатній рівні сформованості означеного складника ГДЗЯОП у ЗДО, чітко структурували програму такими чином: Вступ; Розділ I. Система внутрішнього забезпечення якості освіти: заходи і процедури; Розділ II. Система зовнішнього забезпечення якості освіти: заходи і процедури; Розділ III. Освітні вимірювання в системі якості дошкільної освіти. Засоби діагностики якості освіти в ЗДО. Висновки. При цьому вони грамотно й усвідомлено наповнювали розділи програми відповідним змістом. Варто зазначити, що під час констатувального етапу експерименту респонденти не змогли виконати завдання із розробки програми забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Лише їх незначна частина представила програму розвитку закладу дошкільної освіти, не розуміючи різницю між цими документами.

Магістранти ж контрольної групи так і не змогли правильно розробити програму забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Під час оцінки компонентів, які забезпечують якість освітнього процесу в ЗДО вони припускалися необ'єктивності. Її причиною, на наш погляд, є недостатність спеціальних знань, які магістранти експериментальної групи отримали під час вивчення дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти».

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості діяльнісно-операційного компонента готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО на початку і наприкінці педагогічного експерименту також засвідчує суттєві позитивні зміни в експериментальній групі.

В експериментальній групі на початку педагогічного експерименту високий рівень сформованості ГДЗЯОП у ЗДО за рефлексивно-оцінним компонентом продемонстрували 5 % студентів, наприкінці – відповідно 11 %; достатній рівень – 33 % студентів, наприкінці – 43 %; середній рівень засвідчили на початку 43 % студентів, наприкінці – 36 % студентів, низький рівень наприкінці експерименту залишився в 10 % магістрантів, а на початку був у 19 %.

Таблиця 1. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО (на початку експерименту)

Рівні Групи	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абсолютне значення	у%	абсолютне значення	у%	абсолютне значення	у%	абсолютне значення	у%
Контрольна 270	17	6	91	34	114	42	48	18
Експериментальна 274	12	4	82	30	128	47	52	19

Таблиця 2. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО (на кінець експерименту)

Рівні Групи	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абсолютне значення	у%	абсолютне значення	у%	абсолютне значення	у%	абсолютне значення	у%
Контрольна 270	20	7	96	36	118	44	36	13
Експериментальна 274	26	9	125	46	92	34	31	11

Як засвідчують дані таблиці, зміни в показниках

У контрольній групі на початку педагогічного експерименту високий рівень сформованості в магістрів ГДЗЯОП за рефлексивно-оцінним компонентом становив 7 % студентів і наприкінці також 7 %; достатній рівень засвідчили 33 % студентів, наприкінці – 34 %; середній рівень показали на початку 44 % студентів, наприкінці також 44 % студентів, низький рівень становив 16 % на початку і 15 % – наприкінці експерименту.

Якісний аналіз засвідчує, що на констатувальному етапі експерименту магістранти переважно високими балами оцінювали особистісні і професійні якості, об'єктивніше оцінювали одногрупників, виявляли нерозуміння залежності вмінь від знань, оцінюючи знання на «добре», а вміння організовувати освітній процес – «на відмінно». Дані отримані на кінець експерименту, дозволяють стверджувати, що магістранти експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної групи, стали об'єктивніше оцінювати складники своєї готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, що підтверджує співставлення й аналіз їхніх та експертних оцінок, які виставляли методисти, директори ЗДО і викладачі закладу вищої освіти.

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості рефлексивно-оцінного компонента готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО на початку і наприкінці педагогічного експерименту свідчить про істотніші позитивні зміни в експериментальній групі.

Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО обчислювали так: для кожного студента визначався середній бал як середнє арифметичне одержаних балів за кожним компонентом (критерієм):

$$B_i = \frac{B_{i1} + B_{i2} + B_{i3} + B_{i4}}{4},$$

де B_{i1} – бал за мотиваційно-особистісним компонентом, B_{i2} – бал за когнітивно-пошуковим компонентом, B_{i3} – бал за діяльнісно-операційним компонентом, B_{i4} – бал за рефлексивно-оцінним компонентом, $i = \overline{1, 544}$.

Розподіл магістрів за рівнями сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО на початку і в кінці експерименту відображено в таблицях 1 і 2.

ГДЗЯОП у ЗДО помітні в обох групах, проте в експериментальній вони суттєвіші. Так, в експериментальній групі кількість магістрантів, які засвідчили високий рівень сформованості ГДЗЯОП у ЗДО збільшилася на 5%, а в контрольній – лише на 1%. Значно збільшилася і кількість студентів, які продемонстрували достатній рівень: в експериментальній групі на 16 %, в контрольній – на 2 %. Зменшення кількості студентів, які показали середній рівень відбулося в експериментальній групі на 13 %. У контрольній групі цей показник зріс на 2 % за рахунок зменшення кількості студентів, в яких виявили низький рівень сформованості ГДЗЯОП у ЗДО, а саме на 5 %. В експериментальній групі показники низького

рівня знизилися на 8 %.

Для перевірки достовірності одержаних даних застосовувався критерій φ^* Фішера (кутове перетворення Фішера). Цей критерій використовується для того, щоб з'ясувати, як часто зустрічається досліджуваний ефект у кожній з вибірок і в такий спосіб порівняти їх. На основі цього критерію оцінюється достовірність відмінностей між відсотковими долями двох вибірок, в яких зафіксований ефект.

Для визначення точки, в якій відмінність між двома порівнюваними групами є найбільшою, складемо таблицю 3.

Таблиця 3. Розрахунок максимальної різниці накопичених емпіричних відносних частот

Рівні сформованості	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Абсолютна різниця D
	F_e	F_k	f_e	f_k	$\sum f_e$	$\sum f_k$	
Високий	26	20	0,09	0,07	0,09	0,07	0,02
Достатній	125	96	0,46	0,36	0,55	0,43	0,12
Середній	92	118	0,34	0,44	0,89	0,87	0,02
Низький	31	36	0,11	0,13	1	1	0
Разом	274	270	1	1			

Оскільки максимальна різниця $d_{max} = 0,12$ накопичена на достатньому рівні сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, то скористаємося цим для поділу кожної з вибірок на підгрупи «є ефект», «немає ефекту». Будемо вважати, що «є ефект», якщо магістранти мають достатній і високий рівні сформованості компонентів ГДЗЯОП у ЗДО (I група), та «немає ефекту», якщо магістранти досягають середнього або низького рівнів (II група).

Для виявлення відмінностей в експериментальній та контрольній групах, ми склали чотириклітинну таблицю 4, за допомогою якої підраховували значення φ^* критерію Фішера.

Таблиця 4. Чотириклітинна таблиця для підрахунку φ^* критерію Фішера

Група	«Є ефект»	«Немає ефекту»	Усього
Експериментальна	151 (55%)	123 (45%)	274
Контрольна	116 (43%)	154 (57%)	270
Усього	267	277	544

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : – рівень сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО в експериментальній групі не вищий, ніж у контрольній групі.

H_1 : – рівень сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній групі.

За таблицями «Величини кута $\varphi = \arcsin \sqrt{P}$ (у радіанах)» [7, с. 54] знайдемо значення φ , які відповідають

Отримали, що $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр.}$, а тому отримане значення $\varphi^*_{емп} = 2,81$ знаходиться в зоні значущості (рис. 2).

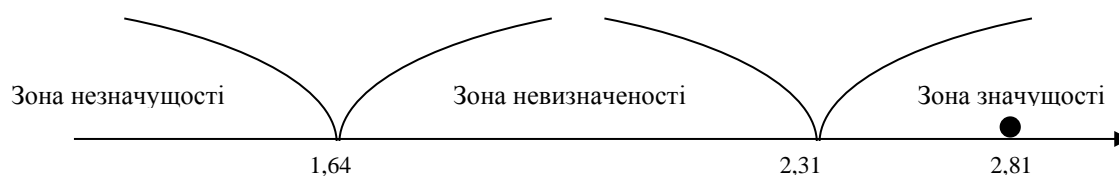


Рис.1. Геометрична інтерпретація значень критерію φ^*

відсотковим часткам «ефекту» в кожній з груп (φ_e – експериментальна, φ_k – контрольна):

$$\varphi_e (55\%) = 1,671, \varphi_k (43\%) = 1,430.$$

Емпіричне значення φ^* розраховуємо за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_e - \varphi_k) \cdot \sqrt{\frac{n_e \cdot n_k}{n_e + n_k}}, \text{ де}$$

φ_e – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;

φ_k – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;

n_e – кількість досліджуваних в експериментальній вибірці;

n_k – кількість досліджуваних у контрольній вибірці.

$$\varphi^*_{емп} = (1,671 - 1,430) \cdot \sqrt{\frac{274 \cdot 270}{274 + 270}} \approx 0,241 \cdot 11,662 \approx 2,81.$$

За таблицею «Рівні статистичної значущості різних значень критерію φ^* Фішера» [14, с. 57] визначаємо, що для $\varphi^* = 2,81$ рівень статистичної значущості не перевищує 0,001.

У психолого-педагогічних дослідженнях прийнято послуговуватися рівнями значущості $\rho \leq 0,05$ і $\rho \leq 0,01$, відповідні їм критичні значення критерію φ^* можна знайти за тими ж таблицями: $\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$

Отже, нульова гіпотеза (H_0) відхиляється. Приймається альтернативна гіпотеза H_1 – рівень сформованості ГДЗЯОП у ЗДО в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній групі ($\rho \leq 0,001$).

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості готовності магістрів до забезпечення якості освітнього

процесу в закладі дошкільної освіти на початку і наприкінці педагогічного експерименту свідчить про більш високу результативність їхньої підготовки в експериментальній групі й ефективність розробленої та перевіреної нами системи роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Девятко И. Ф. Методы социологического исследования. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1998. 208 с.
2. Загородня Л. П. Критерії, показники та рівні сформованості готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2018. Вип. 25. Ч.1., С. 65–71.
3. Загородня Л.П. Формирование деятельностно-операционного компонента готовности магистров к обеспечению качества образовательного процесса в дошкольном учреждении *Вестник Актыубинского регионального государственного университета им. К. Жубанова. Педагогика и психология*. Актыубинск. 2019. №1 (55). С. 205-212.
4. Загородня Л.П. Формування мотиваційно-особистісного компонента готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (78), Issue: 196 Maj, Budapest, 2019. С.54–57.
5. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Люкшиної. К. : К.І.С., 2004. 128 с.
6. Система управління якістю медичної освіти в Україні : монографія / І. Є. Булах та ін. Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2003. 212 с.
7. Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології / укладач: М. М. Горонескуль. Харків : УЦЗУ, 2009. 90 с. URL :http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/184/Tablici.pdf (дата звернення: 04.10.2017).

REFERENCES.

1. Devyatko, I. F. (1998). Methods of sociological research. Yekaterinburg: Ural University Publishing House. 208 p. [in Russian].
2. Zahorodnia, L. P. (2018). The criteria, indicators and levels of master's readiness for educational process quality assurance in a preschool education institution. – Teacher Education: theory and practice: Collection of Scientific Papers of Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University. Issue 25. Part 1. P. 65–71. [in Ukrainian].
3. Zahorodnia, L. P. (2019). Forming the activity and operational component of masters' readiness for educational process quality assurance in a preschool institution. Bulletin of K. Zhubanov Aktyubinsk Regional State University. Pedagogy and psychology. Aktyubinsk. №1 (55). P. 205-212.
4. Zahorodnia, L. P. (2019). Forming the motivational and personal component of masters' readiness for educational process quality assurance in a preschool education. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VII (78), Issue 196. May, Budapest. P. 54–57.
5. Monitoring the education quality: world achievements and Ukrainian perspectives (2004) / under the general editorship of O. I. Lokshyna. K.: K.I.S. 128 p.
6. Medical education quality managing system in Ukraine: monograph (2003) / I. Ye. Bulakh and others. Dnipropetrovsk: ART-PRESS. 212 p.
7. The tables of functions and critical distribution points. (2009). Sections: Probability Theory. Mathematical statistics. Mathematical Methods in Psychology / compiled by M. M. Horoneskul. Kharkiv: UCZU. 90 p. URL: http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/184/Tables.pdf (accessed 04.10.2017).

The experimental verification results of the system of masters' training for educational process quality assurance in a preschool education institution

L. P. Zahorodnia

Abstract. The article deals with the experimental verification results of the system of masters' training for educational process quality assurance in a preschool education institution. The qualitative and quantitative analysis of diagnostic data, which testify to the positive dynamics of changes in the indicators of motivational and personal, cognitive and search, activity and operational, reflexive and evaluation criteria of the masters' readiness to ensure the educational process quality in a preschool education institution, is presented.

Keywords: preschool education masters, the system of masters' training for educational process quality assurance in a preschool education institution, the indicators of masters' readiness for educational process quality assurance in a preschool education institution, qualitative and quantitative analysis, the methods of mathematical statistics.

PSYCHOLOGY

Вікові досягнення особистісного розвитку дитини 5 – 7 років життя та критеріальні оцінки її мовленнєвої поведінки

С. А. Михальська

Кафедра корекційної педагогіки та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
Corresponding author. E-mail: svtlana2308@hotmail.com

Paper received 30.12.19; Accepted for publication 18.01.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87-12>

Анотація. У статті представлено теоретичний аналіз вікових досягнень особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку та критеріальні оцінки її мовленнєвої поведінки. Обґрунтовано, що життєві компетентності особистості дитини виступають критеріальними оцінками в оцінці динамічних змін розвитку особистості дитини. Визначено, що критеріальними оцінками в аналізі досягнень особистісного розвитку дитини, що виявляються в мовному спілкуванні через комунікативно-мовленнєві ознаки, виступають афективні, конативні, когнітивні прояви психіки, що характеризують особистість дитини як цілісність.

Ключові слова: особистість, дитина, розвиток, мовленнєва поведінка.

Вступ. Особистість формується в процесі активної взаємодії з навколишнім світом, опановуючи соціальний досвід, суспільні цінності. Дошкільне дитинство це вік початкового фактичного утворення особистості, а мовленнєва поведінка дитини це реалізований у взаємодії з оточенням вимір особистісної активності. На основі відображення людиною об'єктивних відносин відбувається формування внутрішніх позицій особистості, індивідуальних особливостей психічного складу, складається характер, інтелект, її ставлення до навколишніх і до самого себе. Можна стверджувати, що проблема особистісного розвитку та становлення мовленнєвої компетентності дошкільника є однією з найважливіших у дитячій психології.

Короткий огляд публікацій з теми. Важливий внесок у розробку проблеми розвитку особистості дитини дошкільного віку зробили такі психологи, як Л.І. Божович, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, О.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв та ін.

Класичними фундаментальними працями, в яких висвітлений зв'язок психіки і мовлення, вважаються дослідження Л.С. Виготського, Ж.Піаже, О.О.Леонтьєва, О.Р.Лурія, Д.Б.Ельконіна та ін. Зокрема, вивченням мовлення займались Т.В.Ахутіна, Л.С.Виготський, І.О.Зімяня, Т.О.Ладигенська, О.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія та інші.

Питання онтогенезу спілкування, міжособистісних взаємин дітей з дорослими та однолітками, впливу міжособистісних взаємин на формування особистості дитини досліджувались таким науковцями, як Л.С. Виготський, Я. Л. Коломінський, Г.С. Костюк, М.І. Лісіна, С.Д. Максименко, В. С. Мухіна, Р.В. Павелків, Т.О. Піроженко та багато інших.

Аналіз сучасного стану теоретичної розробки проблеми спілкування проведений О. М. Гавалешко [2], дозволив встановити, що спілкування є внутрішнім джерелом активності особистості. При недостатньому спілкуванні дитини з дорослими і однолітками темп розвитку її мови та інших психічних процесів уповільнюється.

Мета: проаналізувати вікові досягнення особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку та критеріальні оцінки її мовленнєвої поведінки.

Матеріали і методи: теоретичний аналіз літературних джерел із використанням порівняння, синтезу, абстрагування, узагальнення.

Результати та їх обговорення. Видатні психологи підкреслювали, що завдання освіти не можуть бути успішно вирішені з позицій розуміння дитини, як маленького дорослого. Жодні зміни в побудові освіти, нові технології, нові предметні курси та форми організації навчання не дозволять зробити істотні кроки, якщо не будуть ґрунтуватись на психологічних особливостях дитини: на врахуванні психологічної специфіки кожного вікового періоду. Індивідуальність особи, її потенційні можливості засвоїти культурний пласт суспільства, потреби та інтереси, спрямованість соціальної активності є найважливішими чинниками її соціалізації, в процесі якого відбувається особистісне становлення дитини. Перші сім років життя – сенситивний період для соціалізації особистості, засвоєння нею суспільних цінних еталонів поведінки. Соціальна та емоційна активність реалізує потребу зростаючої особистості бути суб'єктом освоєння світу природи, культури, самої себе.

Виходячи з позиції цілісного підходу до оцінки особистісного зростання дитини комплексна оцінка розвитку має проводитись за такими напрямками:

- фізичний (визначення рівня загального розвитку дитини, її відповідності віковим нормам, розвитку дрібної моторики, способу пересування тощо);
- мовленнєвий (визначення рівня мовленнєвого розвитку та використання вербальної/невербальної мови, наявності мовленнєвого порушення та його структури);
- когнітивний (визначення рівня сформованості таких пізнавальних процесів, як сприймання, пам'ять, мислення, уява, увага);
- емоційно-вольовий (виявлення здатності дитини до вольового зусилля, схильностей до проявів порушень поведінки та її причин);
- освітньої діяльності (визначення рівня сформованості знань, вмінь, навичок відповідно до навчальної програми або основних критеріїв формування вмінь та навичок дітей дошкільного віку).

Така позиція послідовно втілюється в закладах дошкільної освіти в ситуаціях прийняття рішень про подальше навчання дитини в умовах систематичного шкільного навчання, для вирішення питань звернення до спеціалізованих освітніх закладів, а також в ситуаціях психолого-педагогічного супроводу та підтримки розвитку дитини.

Сформована життєва компетентність базується із сформованих наскрізних вмінь: критичне мислення; здатність працювати в команді; оцінювати ризики та приймати рішення; розрізняти та конструктивно керувати емоціями; логічно обґрунтовувати.

Для дитини дошкільного віку першочерговими для розвитку критичного мислення та означених наскрізних вмінь виступає розвинена здатність самостійного мислення на основі образних та словесно-логічних понять, розвиненість емоцій та здатність керувати поведінкою. Все це означає спрямованість розвивальних та виховних дій дорослого на гармонізацію емоцій та інтелекту дитини.

Освітній стандарт дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти, 2012) визначає сучасні вимоги суспільства до «достатнього та необхідного функціонування дитини в соціумі, ступеня її фізичного та соціального розвитку», тобто компетентність у царині внутрішнього, психічного світу й трактується як уявлення дітей дошкільного віку про пізнавальну активність, світ почуттів, цілеспрямовану діяльність, освоєння власного «Я» [1].

Життєві навички визначаються як низка психологічних і соціальних компетентностей, які допомагають людині ладнати зі своїм внутрішнім світом і будувати продуктивні стосунки із зовнішнім оточенням. Визначення всесвітньої організації охорони здоров'я життєвих навичок як здатності людини до адаптації, позитивної поведінки і подолання труднощів повсякденного життя, дозволяють характеризувати життєві навички як «психосоціальні компетентності».

Подальша конкретизація поняття наповнює змістом психологічні компетентності: позитивне ставлення до світу, себе та інших; комунікативно-мовленнєві навички; адекватна самооцінка; навички прийняття рішень/вибору/розв'язання проблемних ситуацій; здатність розрізняти та говорити про почуття (відчуття); та соціальні компетентності: готовність до взаємодії з дітьми/дорослими; уміння слухати іншого; вміння миритися, вибачатися, вибачати; здатність співчувати, надавати та просити про допомогу; прагнення бути частиною групи; вміння організувати гру, грати, діяти разом.

Визначення життєвих – психологічних та соціальних компетентностей, що характеризують особистісний розвиток дитини та проявляються у її поведінці дозволяє характеризувати критерії та оцінки очікуваних освітніх результатів освітніх впливів дорослих. Передбачення основного призначення дошкільної освіти як здійснення цілей особистісного розвитку спрямовує організацію освітнього процесу в такий спосіб, щоб формувати у дитини адекватну картину Світу, образ «Я», позитивну самооцінку та конструктивні життєві навички.

Аналізуючи освітню програму «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку [3] представимо освітні завдання у спосіб, що надає інформацію про ха-

рактер змін та тенденцій в організації життєзабезпечення дітей дошкільного віку в умовах дошкільного освітнього закладу і які характеризують зміст життєвих – психологічних та соціальних компетентностей. Базовий рівень завдань для дитини 6-го року життя:

Розширювати: цілісну «Картину світу»; емоційно-ціннісне ставлення до оточуючого Світу; уявлення про: власні особистісні якості, особистісні якості інших людей/дітей, емоційні прояви інших людей/дітей, про переваги та здібності, про свої недоліки (об'єктивна самооцінка), варіанти реакції на емоційні прояви інших людей/дітей; інтерес до: пізнання людей/дітей найближчого оточення для налагодження та підтримки ефективного спілкування; пізнання іншої дитини як особливої, неповторної людини для побудови та підтримки взаємодії; потребу цінувати дітей/людей, які поряд «Як добре, що Сергійко такий чесний та справедливий!»; пізнавальну потребу помічати відмінності між людьми та враховувати це у побудові відносин.

Розвивати життєві навички (психосоціальні компетентності), які є характеристикою особистісного розвитку дитини:

- психологічні: комунікативно-мовленнєві навички, позитивне ставлення до світу, себе та інших, позитивна самооцінка, самоцінність та самоповага, навички прийняття рішень/вибору/розв'язання проблемних ситуацій, здатність розрізняти та говорити про почуття (відчуття);

- соціальні: готовність до взаємодії з дітьми/дорослими, уміння слухати іншого, вміння миритися, вибачатися, вибачати, не ображатися і не ображати, здатність співчувати, надавати та просити про допомогу, прагнення бути частиною групи, вміння організувати гру, грати, діяти разом;

Навчати: виявляти (на віковому рівні, наприклад, добрий, щедрий, сміливий тощо) особистісні якості у себе, у інших дітей, у дорослих в різних життєвих ситуаціях; висловлювати позитивні переконання та твердження стосовно себе та інших людей; спиратися у діях і вчинках на відомий позитивний досвід; інформувати про власні досягнення; узгоджувати власні потреби з потребами інших людей; помічати небезпеку в повсякденному житті (поведінка на дорозі, незнайомі люди тощо); характеризувати людей, відповідаючи на запитання «Розкажи, який Він/Вона?»; аналізувати власні вчинки у відповідності до загальнолюдських цінностей та норм суспільства; спиратися у діях і вчинках на власний позитивний досвід, презентувати про власні та спільні досягнення; діяти в небезпечних ситуаціях (один вдома, «щось пішло не так» тощо);

Створювати умови (ситуації) в яких дитина: висловлює свою думку; має можливість відчувати приналежність до спільноти групи(родини); має відчувати що її цінують; має можливість зчитувати і вірно реагувати на різні емоційні прояви оточуючих (дітей та дорослих); обґрунтовує та захищає власну думку; може надати почуття значущості одноліткам; має можливість зважити наслідки власних дій/вчинків на самопочуття оточуючих; має можливість відчувати власну неповторність; не залишається осторонь різних соціальної ситуації взаємодії між дітьми.

Розділи програмних освітніх завдань відображають

комплексний підхід до процесу формування особистісних компетентностей дитини (емоційно-ціннісне ставлення, знання, вміння, життєві навички), що трактується як життєва компетентність. Будь-яка ситуація розвитку (ситуація взаємодії дорослого з дитиною) повинна реалізувати напрямки цих освітніх завдань. Вони конкретизовані в розділах програми, які відповідають лініям психічного розвитку дитини: емоційному, інтелектуальному, вольовому.

Реалізація означених освітніх завдань демонструє результативність освітніх впливів дорослих, тому саме життєві компетентності особистості дитини виступають критеріальними оцінками в оцінці динамічних змін розвитку особистості дитини. Для дитини сьомого року життя, незалежно від умов де виховується дитина (в умовах родинного виховання, закладах дошкільної освіти, центрах розвитку дитини або у першому класі початкової школи) критеріальні оцінки особистісного розвитку залишаються незмінними, хоча поглиблюється змістова частина освітніх завдань.

Базовий рівень завдань для дитини 6-го року життя доповнюється на поглиблений рівень освітніх завдань розвитку для дитини 7-го року життя.

Формувати: емоційно-ціннісне ставлення до себе як до частини оточуючого Світу; уявлення про особистісні якості людей та самого себе; інтерес до пізнання іншої дитини як особливої, неповторної людини; пізнавальну потребу помічати відмінності між людьми;

Розвивати життєві навички (психосоціальні компетентності):

- психологічні: комунікативно-мовленнєві навички; позитивне ставлення до світу, себе та інших; адекватна самооцінку; навички прийняття рішень/вибору/розв'язання проблемних ситуацій; здатність розрізняти та говорити про почуття (відчуття);

- соціальні: готовність до взаємодії з дітьми/дорослими; вміння слухати іншого; вміння миритися, вибачатися, вибачати; здатність співчувати, надавати та просити про допомогу; прагнення бути частиною групи; вміння організувати гру, грати, діяти разом.

Навчати: характеризувати людей, відповідаючи на запитання «Розкажи, який Він/Вона?»); аналізувати власні вчинки у відповідності до загальнолюдських цінностей та норм суспільства; діяти в небезпечних ситуаціях (один вдома, «щось пішло не так» тощо).

Визначення життєвих компетенцій як сутнісних ознак особистісного зростання, дозволяє зазначити й те, що здатність до саморегуляції поведінки – це ще одна сутнісна ознака особистості. Відомо, що досить довгий час в онтогенетичному розвитку збалансованість психологічних процесів досягається завдяки неусвідомлюваним механізмам так званої базальної емоційної регуляції. Ці механізми працюють незалежно від бажання людини, і сенс їхньої роботи полягає в забезпеченні психологічно комфортного і стабільного стану внутрішнього світу. Вони діють протягом всього життя людини, але з ускладненням життєвої ситуації (а це є прямим наслідком розвитку і соціалізації) їх дія виявляється недостатньою – занадто складними й неоднозначними стають умови життя. Тому в особистості здійснюється формування принципово нових механізмів, які свідомо управляються самою людиною.

Важливою якісною ознакою особистісного розвитку

виступає також усвідомлений характер прояву активності дитини у різних видах діяльності та поведінки. Розвиток свідомості дитини та усвідомлення досвіду життя є критерієм в оцінці вікових змін та вікових надбань, які висвітлюють динамічні зміни вікової періодизації розвитку людини. Набуття якостей усвідомлення та розвитку свідомості в цілому пов'язане з розвитком понятійного мислення, і цей процес віддзеркалює оволодіння дитиною мовленням.

Комплексний підхід до оцінки мовлення як інтегрованої характеристики особистісного розвитку [4] надає можливість врахування творчих можливостей дитини в оцінці ситуацій спілкування, творчих навичок у створенні мовленнєвих текстів, особистісних очікувань, ціннісних орієнтацій, що відображають відносини між людьми і які опосередковують активність дитини, що надає дитині змогу діяти самостійно від імені власного «Я». І тому безсумнівно важливим аспектом вивчення загальних закономірностей прояву соціальної та інтелектуальної активності дошкільника, є аналіз досягнень дитини у комунікативно-мовленнєвому розвитку.

Критеріальними оцінками в аналізі досягнень особистісного розвитку дитини, що виявляються в мовному спілкуванні через комунікативно-мовленнєві ознаки, виступають афективні (емоційні), конативні (поведінкові), когнітивні прояви психіки, що характеризують особистість дитини як цілісність.

Можливість аналізу даного явища, тобто процесу оволодіння і користування дитиною мовною системою для цілей пізнання і спілкування з навколишнім світом, дозволяє по-новому поставити проблему реалізації дитиною комунікативних потреб і їхнього зворотного впливу на духовну розвиненість і творчі потенції особистості. Освоєння культурного досвіду взаємодії, у якому сама мова має властивості історичної обумовленості розвитку, психічною природою, системно-структурною організацією і соціальним характером виникнення і вживання підсилює якісну характеристику процесу становлення «людського», індивідуального, особистісного через генезис мовленнєвого розвитку дитини.

Зауважимо, що для сучасної дитини недостатнім є вимога від дорослого діяти тільки за зразком. Для дітей характерним є втрачання мотивуючої сили слова «треба», якщо відсутнє розуміння смислу: «Навіщо це потрібно?», якщо відсутня відповідь на питання. Тобто призначення смислу та осмислення особистих дій для дитини надзвичайно підвищилося. Сучасні діти більш прагматичні, що і вимагає цілеспрямованості, осмисленості дій в освітньому процесі з дошкільниками, які від початку вважають себе рівноправними дорослим. Тож дорослі повинні відповідати очікуванням дітей, щодо потреб розвитку і мають навчитися організовувати свою діяльність з дітьми в умовах швидкоплинності та багатозадачності. Досвід організації осмисленої життєдіяльності в умовах дошкільного закладу, де дитині пропонуються різноманітні специфічні дитячі види діяльності – ігрова, пізнавальна, художньо-образна, надає їй безцінну розвивальну практику чередування різних видів активності та здатності переключатися, розслаблятися.

Отже, виходить, що сьогодні треба виховувати дитину, спираючись тільки на гідність і повагу, а не на слухняність і тиск. Дитина відчуває щастя, реалізуючи себе в різних формах і видах активності, де повною мірою

розкриваються її особисті інтереси, таланти, і здібності. Все це вимагає по-новому оцінити категорію досвіду, навички комунікації і взаємодії з оточуючим світом і навички самопрезентації. Освіта має не підготовляти дитину до життя і школи, а збагачувати її досвід життєдіяльності у згоді з самим собою, з оточуючим світом людей і природи. Тим самим, критерії особистісного розвитку дитини 5-7 років життя, яка готова до змін соціальної ситуації, до змін провідного виду діяльності на зламі перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку відображають набуття новоутворень та досягнень психологічної зрілості [3; 5].

Психологічна розвиненість дитини дошкільного віку характеризується можливістю дитини проявити свою продуктивну активність у взаємодії з навколишнім світом через різні види діяльності. Така розвиненість передбачає фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини. Вказані якості є фундаментальними для новоутворень дошкільного дитинства, вони визначають психічну активність дитини як суб'єкта розвитку та подальшого саморозвитку і забезпечують легку адаптацію дитини до нового соціального статусу – статусу учня початкової школи.

Дошкільна зрілість визначається сформованістю всіх психічних процесів. Розвиненість та зрілість емоційних, когнітивних, вольових психічних процесів надає дитині якісно нові можливості прояву свого «Я» у всіх видах діяльності та поведінці у оточенні. Дитина може діяти

не тільки за зразком, але й на творчому рівні. Творча активність дитини у всіх специфічно дитячих видах діяльності формує особистісні якості дитини – від елементарних уявлень та позитивного ставлення дитини до свого внутрішнього світу – думок, почуттів, мрій, бажань, мотивів, планів, ідеалів, цілей, прагнень до становлення основ її світогляду і розвиненістю її свідомості. Якісний розвиток всіх психологічних досягнень дитини, що характеризується у комплексному визначенні «дошкільна зрілість» передбачає здатність дитини проявити особистісну активність у всіх специфічно дитячих видах діяльності.

Висновки. Узагальнення теоретичних підвалин щодо критеріїв оцінки особистісного розвитку дитини 5-7 років життя та його прояву й здійснення у взаємодії з соціальним оточенням у мовленнєвій поведінці призводить до висновку, що комплексна оцінка дошкільної зрілості дитини має проводитись через характеристики сформованих життєвих психологічних та соціальних компетентностей та адекватних до них навичок й вмінь взаємодії з дорослими та однолітками, через характеристику саморегуляції поведінки та усвідомлений характер прояву активності дитини у різних видах діяльності та поведінки. Перспективами подальших розвідок у даному напрямі є розроблення рекомендацій з організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг та рекомендацій щодо освітньої програми для становлення особистості дитини та формування мовленнєвої поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти/Науковий керівник: А. М. Богуш; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сидельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. К.: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Гавалешко О. М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2001. 20 с.
3. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку/[Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. К.: Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
4. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.
5. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 136 с.

REFERENCES

1. Basic component of preschool education/Scientific adviser: A.M. Bogush, Ed. counts: Bogush A.M., Belenka G.V., Boginich O.L., Gavrish N.V., Dolynna O.P., Ilchenko T.S., Kovalenko O.V., Lysenko G.M., Mashovets M.A., Nizkovskaya O.V., Panasyuk T.V., Pirozhenko T.O., Ponymanskaya T.I., Sidelnikova O.D., Shevchuk A.S., Yakimenko L. Yu. Kyiv: Publisher, 2012. 26 p.
2. Gavaleshko O.M. Integration of communicative and creative components in the structure of personal consciousness: abstract. diss. for scientific research. Degrees of Cand. psych. Sciences: spec. 19.00.01 "General Psychology, History of Psychology". Kyiv, 2001. 20 p.
3. Educational program "A confident star" for preschoolers/[N. V. Gavrish, T. V. Panasyuk, T. O. Pyrozhenko, A. S. Rogoziansky, O. Yu. Hartman, A. S. Shevchuk]; For the title. Sciences. ed. TO Pirozhenko. K.: Ukrainian Academy of Childhood, 2017. 80 p.
4. Pirozhenko T.O. Communicative and speech development of a preschooler. Ternopil: Mandryvets, 2010. 152 p.
5. Pirozhenko T.O. Preschool personality: prospects for development. Ternopil: Mandryvets, 2010. 136 p.

Age achievements of child's personal development at the age of 5 - 7 years old and criterion assessments of her/his speech behavior S. A. Mykhalska

Abstract. The article presents a theoretical analysis of preschool child's age-old achievements and the criterion evaluation of her/his speech behavior. It is substantiated, that vital competences of child's personality act as criterion assessments evaluating dynamic changes in child's personal development. It is determined, that criterion assessments in achieving analysis of child's development and manifesting in speech communication through the communicative and speech characteristics, are affective, connective, cognitive manifestations of psyche that characterize the child's personality as a whole.

Keywords: *personality, child, development, speech behavior.*

Самоактуалізація у системі екзистенційних ресурсів особистості дорослого віку

К. О. Милашенко

Кафедра психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
Corresponding author. E-mail: e.vysochinska@gmail.com

Paper received 08.02.20; Accepted for publication 24.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87-13>

Анотація. Стаття присвячена висвітленню особливостей самоактуалізації у системі екзистенційних ресурсів особистості дорослого віку. Розкриті основні результати наукових пошуків чинників самоактуалізації особистості та специфіки даного процесу у дорослому віці. Подано результати факторного аналізу емпіричних даних, які характеризуються вираженістю показників самоактуалізації дорослих та чинників даного процесу. Виокремлені закономірності кореляції цінностей, соціального та емоційного інтелекту як ресурсів самоактуалізації зі складовими компонентами даного процесу. Описано та обґрунтовано модель самоактуалізації в системі екзистенційних ресурсів особистості дорослого віку, що описує процес самоактуалізації з точки зору його часової перспективи та змістовних характеристик – чинників, проявів у конкретний момент часу та перспектив розвитку.

Ключові слова: самоактуалізація, самоактуалізація особистості дорослого віку, чинники самоактуалізації, прояви самоактуалізації, перспективи самоактуалізації.

Постановка проблеми. Проблема самоактуалізації особистості є однією із найбільш актуальних для психологічної науки, оскільки виокремлення кола ресурсів особистості та визначення засобів її реалізації дозволяє забезпечити людині повноцінне життя в суспільстві, не лише ефективно функціонувати, але і розвиватися у житті, стверджуватись як особистість. Особливо актуальною проблема самоактуалізації постає у дорослому віці, коли особистість має певні результати власної діяльності, за якими вона може поставити питання про результативність свого життя. Також, значимим є питання виокремлення кола ресурсів самоактуалізації особистості дорослого віку, що дасть можливість розширити погляди на детермінацію становлення особистості та актуалізації її потенціалу і дозволить віднайти нові шляхи сприяння процесу самоактуалізації особистості в сучасних кризових умовах суспільства, спираючись на виокремлені закономірності і механізми її розвитку. Актуальність даної проблеми підкреслюється науковим протиріччям між наявними теоретичними позиціями стосовно процесу самоактуалізації і досягнення стану екзистенції та труднощами в їх емпіричному осягненні, операціоналізації з метою вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самоактуалізація тривалий час виступає предметом наукового дослідження. Самоактуалізація у дослідженні Е. Фромма [11] виражена через поняття «плідна орієнтація» в житті людини, Істинна самість, яка розуміється як установка на реалізацію людиною властивих їй можливостей, доцільне використання своїх сил. Як зауважує Н.В. Старинська [8], основи вивчення самоактуалізації у вітчизняній психології зумовили осмислення сутності феномену «самоактуалізація» через категорії «діяльність», «спрямованість», «система відносин», «індивідуальність», «суб'єкт», «життєвий шлях»; використання для його трактування понять «актуальна потреба», «актуальна здатність», «актуальні та потенційні характеристики людини».

Зважаючи на актуальні дослідження серед чинників самоактуалізації особистості дорослого віку виділяють безліч. По-суті фактично весь пласт набутого життєвого досвіду може так чи інакше виступати передумовою самоактуалізації особистості у даному віковому періоді.

Проте, такі дані потребують конкретизації і систематизації, зважаючи на останні наукові дослідження. О.В.Лукашова [4], говорячи про самоактуалізацію в дорослому віці, зауважує, що стають повноцінним членом суспільства, доросла особистість набуває автономності, що визначає її можливість здійснювати життєво важливі вибори. Розширення сфер самореалізації (професійної, сімейної, тощо) дозволяє особистості отримати багатогранний досвід, необхідний для повноцінного вираження своїх потенційних можливостей.

Сучасні автори розглядають самоактуалізацію у зв'язку з різними психологічними явищами та процесами, орієнтуючи увагу, переважно, в напрямках вивчення самоактуалізації у контексті професійного становлення, подолання складних життєвих ситуацій, реалізації в сімейних стосунках, вивчення даного феномену як такого, тощо. Зокрема, А. Harrell [13] розглядає самоактуалізацію дорослої особистості у контексті професійного становлення у зв'язку із показниками психологічного благополуччя, екстраверсії, соціально-демографічними характеристиками та стійкістю до стресових факторів. На нашу думку, особливо важливими чинниками, що зумовлюють самоактуалізацію у дорослому віці і пов'язані з її екзистенційними ресурсами є система цінностей особистості (як інстанція, що відображає найбільш загальні вектори активності особистості, задає напрям її екзистенційного осягнення), емоційний і соціальний інтелект (як узагальнені характеристики особистості, що відображають дві важливі площини самоактуалізації особистості дорослого віку – ідентифікація та контроль емоційної сфери і системи соціальних контактів, в яких саме особистість і самоактуалізується).

Роль цінностей як ресурсу самоактуалізації особистості часто підкреслюється науковцями. В. Франкл [10] розглядає людину як суб'єкта пошуку власного сенсу життя у процесі самоактуалізації. Такий пошук здійснюється людиною в межах полярної напруги, де перший полюс представлений об'єктом (сенси), а другий полюс – суб'єктом (людина, яка повинна цей сенси знайти). Самоактуалізація в цьому аспекті видається як осягнення «творчих» цінностей, «цінностей переживання» і «цінностей відносин». У дослідженні Д.О. Леонтьєва [3] виявлено, що в основі мотивації діяльності самоактуалізо-

ваної особистості лежать такі цінності: істина, добро, краса, цілісність, єдність протилежностей, життєвість (процес, рух), унікальність, досконалість, необхідність, завершеність, справедливість, порядок, простота, багатство, легкість, гра, гнучкість, лабільність у реалізації своїх цілей, цінностей, самодостатність. Ці цінності орієнтують діяльність особистості до самоствердження, виступаючи ресурсом для даного процесу. При цьому, реалізація ролі цінностей у самоактуалізації особистості завжди вимагає врахування соціального контексту буття особистості – включення її до системи стосунків, перебування у різних групах, системі особистих ті виробничих відносин. Ці стосунки і відносини дозволяють особистості апробувати різні патерни поведінки та адекватно інтерпретувати роль досвіду в формуванні системи смислів і цінностей, що залежать від пропагованих суспільством і певною групою ціннісних ідеалів, які засвоюються через процеси осмислення та усвідомлення (В.А. Лаврінченко [2]). Спираючись на постульовані суспільством цінності, що переінтерпретуються у свідомості згідно з потребами людини, вона відмічає для себе нові шляхи самоактуалізації та оцінює якість досягнутого.

Особлива роль ціннісного компоненту в самоактуалізації особистості обумовлена відсутністю у людини впевненості у майбутньому через складні соціально-політичні та економічні процеси українського суспільства (К.В. Седих [7]), необхідністю людини пристосовувати свої індивідуальні цінності до постульованих цінностей суспільства в умовах кризи та невизначеності.

Проблема зв'язку процесу самоактуалізації із соціальним інтелектом особистості достатньо не однозначна і фактично не виступає предметом дослідження авторів наукових досліджень. Достатньо загальним і вичерпним є визначення соціального інтелекту, представлене Н.Л. Рудою [6], де дана якість визначається як складна динамічна структура особистості, яка представляє сукупність здібностей до пізнання соціальних явищ та детермінує успішність соціальної адаптації та взаємодії. На нашу думку, дане твердження вдало відображає єдність інтелектуального осягнення дійсності та регуляторних впливів на соціальну активність особистості, що складають суть соціального інтелекту. На сьогоднішній день фактично не представлені дослідження, де соціальний інтелект розглядається як чинник чи аспект самоактуалізації особистості, проте можемо стверджувати про наявність певних наукових даних про роль здібностей інтерпретації соціальної поведінки (що, фактично, складають соціальний інтелект) та регуляторних особливостей поведінки у процесі самоактуалізації. Даний зв'язок описується дослідниками у різних контекстах – у професійній самореалізації, у контексті формування соціальної креативності, прояву лідерських якостей як шляху самореалізації, розгляду самоактуалізації як сукупності компетентностей, тощо. Різні аспекти соціального інтелекту є вагомими показниками самоактуалізації особистості в професійному плані, особливо в професіях «людина-людина». Як зауважує Н.Л. Руда [6], соціальний інтелект є вагомою умовою самоактуалізації та успішної професійної діяльності психологів, юристів, викладачів, журналістів.

В.А. Толочек, О.В. Онищенко, В.І. Палей [9], серед ресурсів самоактуалізації особистості у сфері професій-

ної діяльності визначають чотири групи: індивідуальні ресурси людини, ресурси фізичного середовища, ресурси соціального середовища (культури) та ресурси взаємовідносин. Явища, які входять до складу соціального інтелекту, найбільшою мірою можемо віднести до останньої групи таких ресурсів – взаємовідносин. Так, автори визначають, що вагомим ресурсом самоактуалізації особистості в професійній діяльності є різні системи взаємовідносин з оточуючими (шлюб, консультування, навчання, виховання, патронаж, керівництво, лідерство, тощо). Значна роль здібностей до пізнання соціальних явищ у структурі даного ресурсу самоактуалізації в професійному становленні відображається в ефектах, до яких автори відносять задоволеність, зону найближчого розвитку, знання, уміння, мотивацію, зараження, навіювання, підражання, супротив, тощо. Дані ефекти реалізуються за допомогою тих же механізмів, що і складають зміст соціального інтелекту. Отже, соціальний інтелект чи виражені здібності до розуміння соціальних явищ (якщо мова не йде про соціальний інтелект як такий) є вагомим чинником самоактуалізації фахівців соціономічних професій. Проте, зв'язок соціального інтелекту та самоактуалізації особистості охоплює значно ширше коло питань та проявів, ніж професійне становлення особистості.

Роль емоційного інтелекту в процесі самоактуалізації людей дорослого віку також важлива, проте остаточно не вивчена. Закономірно, що спроможність успішно ідентифікувати, контролювати та виражати емоції як свої, так і оточуючих людей. Загалом, емоційна зрілість, що виражається у високому рівні емоційного інтелекту, дає дитині почуття комфорту та емоційної ефективності в середовищі. Тобто, адекватна емоційна поведінка є важливим чинником у взаємодії «особистість-середовище».

Узагальнюючи актуальні дослідження, підсумуємо, що роль емоційного інтелекту у процесі самоактуалізації особистості дорослого віку найбільш чітко і просто продемонструвати, виходячи із виділених різними авторами характеристик самоактуалізованої особистості, що входять і до сфери її емоційного інтелекту. Зокрема, до таких характеристик особистості відносять: містичні та вищі переживання (А. Маслоу [5]); здатність до спонтанної поведінки й вираженню своїх почуттів, прийняття агресії як природного прояву людської природи (Е. Шостром [12]); відкритість як вираження бажання любити й викликати любов (В.Шутс); відкритість досвіду, що містить емоційність і рефлексію (С. Мадді і Р. Нельсон-Джоус); безпосередність у вчинках і щирість у вираженні своїх думок і почуттів (В.В.Столін); здатність до ясного розуміння власних почуттів (К.К.Платонов). Тож, спроможність до чіткого вираження своїх емоцій, їх ідентифікації контролю є вагомою характеристикою особистості, що самоактуалізується. Відповідно, достатньо вагомим постає питання вивчення емоційного інтелекту як чинника самоактуалізації особистості.

У дослідженні G. Ordun, F. A. Akün [14] виявлені чіткі та однозначні кореляції між самоактуалізацією студентів вишів, їх емоційним інтелектом та піковими переживаннями, спроможністю до інтерпретації свого емоційного життя як ресурсу самоактуалізації особистості.

По суті, як соціальний, так і емоційний інтелект виступає одночасно і умовою і наслідком встановлення

ефективних зв'язків особистості у системі «особистість-середовище». Адже, як розуміння соціальних впливів і емоцій, так і їх контроль і модифікація своєї поведінки, що реалізуються в межах соціального й емоційного інтелекту, дають дитині можливість органічно «вписатися» в середовище свого життя та соціальні стосунки, так і відображають ступінь успішності такого «вписування».

Разом із тим, наявні психологічні дослідження не дають чіткого та системного розуміння сутності чинників та механізмів самоактуалізації особистості дорослого віку, відображають лише окремі аспекти даної проблеми. Тож, систематизація наукових та емпіричних даних і побудова на цій основі моделі самоактуалізації дорослої особистості є вагомим завданням сучасності.

Мета статті полягає в описі показників самоактуалізації у системі екзистенційних ресурсів особистості дорослого віку та узагальненні результатів емпіричного дослідження у відповідній моделі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні особливостей самоактуалізації у системі екзистенційних ресурсів особистості дорослого віку використані методики «Діагностика самоактуалізації особистості, методика А.В. Лазукіна в адаптації Н.Ф. Каліної (САМОАЛ)», «Соціальний інтелект» (Дж. Гілфорд, М. Саллівен, адаптація О.С. Михайлової), «Опитувальник емоційного інтелекту (ЕмІн)» (Д.В. Люсін), «Ціннісний опитувальник» (Ш. Шварц). Дослідження проведено на вибірці з 75 досліджуваних дорослого віку.

Для систематизації емпіричних даних та виявлення їх узгодженості проведений факторний аналіз отриманих даних із застосуванням процедури Varimax-обертання з нормалізацією Кайзера. за результатами проведення факторного аналізу виявлено 10 факторів, які описують 87,18% загальної дисперсії ознак.

До змісту першого фактору «Ідеальні ціннісні уявлення як чинник самоактуалізації» (22,642% сумарної дисперсії, факторна вага становить 9,962) увійшли такі компоненти системи самоактуалізації особистості дорослого віку як ідеалізовані цінності: самостійність, стимуляція, доброта, універсалізм, безпека, конформність, традиційність, влада, досягнення, гедонізм. Даний фактор відображає властиві дорослій особистості ідеалізовані уявлення про систему власних цінностей, що виступають орієнтиром та еталоном їх життєдіяльності, організують систему їх ціннісного ставлення до процесу власної самоактуалізації, адже цінності, що лежать в основі даного процесу задають напрямок їх життєвої активності та її спосіб. Проте, як свідчать результати факторного аналізу, ідеалізовані ціннісні уявлення досліджуваних хоча і є орієнтиром їх самоактуалізації, проте не мають реального зв'язку із іншими компонентами системи самоактуалізації (що було описано вище на прикладі невідповідності ціннісних уявлень та реально діючих цінностей). Тобто, ідеалізований ціннісний компонент знаходиться дещо «осторонь» від інших компонентів самоактуалізації особистості в дорослому віці.

Другий фактор «Емоційний інтелект як чинник самоактуалізації особистості дорослого віку» (18,197% сумарної дисперсії, факторна вага становить 8,006) включає майже усі показники емоційного інтелекту досліджуваних – загальний показник розвитку емоційного інтелекту, розуміння емоцій, управління емоціями, сумарні показники внутрішньо особистісного і міжособистісного

емоційного інтелекту, показники міжособистісного розпізнавання та управління емоцій. До даного фактору не входить показник внутрішнього контролю експресії, що складає зміст іншого – 7 фактору. Зміст даного фактору охоплює майже всі прояви емоційного інтелекту як чинника самоактуалізації особистості дорослого віку, адже спроможність до розпізнавання та контролю власних емоційних проявів, їх ідентифікація у спілкуванні з оточуючими та контроль емоційних проявів інших людей – вагомі показники самоактуалізації особистості, її тотожності, автентичності, спроможності до глибоких та ефективних емоційних контактів з людьми. Також, цей фактор, відображає успішність особистості у розвитку навичок розуміння власного психічного життя, досягнення тотожності різних сфер психічного, що характерно для самоактуалізованої особистості.

Достатньо цікавим є зміст третього і четвертого факторів, адже вони відображають реально діючі цінності як чинники самоактуалізації особистості, однак дані цінності розподілені у різні фактори, не об'єднані в єдине «ціннісне ядро». Так, до третього фактору «Орієнтація на цінності соціуму та прийняття традицій як чинник самоактуалізації» (11,770% сумарної дисперсії, факторна вага становить 5,179) входять цінності конформності, безпеки, універсалізму, влади, традиційності і доброти. Зміст даного фактору охоплює так орієнтацію в самоактуалізації як прагнення особистості дорослого віку слідувати у власній поведінці нормам соціального життя контактувати з оточуючими, перебувати з ними у єдності, що є реальною ціннісною основою для самоактуалізації в дорослому віці.

Натомість, зміст четвертого фактору має дещо іншу семантику. Так, якщо в третьому факторі мова йде про орієнтацію на цінності соціуму, конформізм та взаємодію з оточуючими, то четвертий фактор «Реалізація в житті і отримання задоволення як прояви самоактуалізації» (9,086% сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,998) відображає семантику активної життєвої реалізації, досягнення та, одночасно, направленості на гедоністичні прояви, зовнішнє стимулювання особистісного розвитку. Відповідно, до даного фактору входять реально діючі цінності досліджуваних – самостійність, досягнення, стимуляція та гедонізм.

П'ятий фактор «Соціальний інтелект як чинник самоактуалізації особистості» (6,688% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,943) включає такі показники досліджуваних як загальний показник соціального інтелекту, здатність передбачувати наслідки поведінки людей в відповідальній ситуації, передбачення майбутнього (С1), здатність до логічного узагальнення, виділення суттєвих ознак у невербальних реакціях людини (С2), здібність розуміти зміст значень подібних вербальних реакцій людини в залежності від контексту ситуацій, які їх викликали (С3). Семантика даного фактору охоплює важливість розуміння різних вербальних і невербальних реакцій людини у процесі самоактуалізації особистості, адже процес самоактуалізації передбачає розширення різноманітних ідентифікаційних здібностей розпізнавання соціальної поведінки. Відповідно, можемо передбачити, що самоактуалізована особистість спроможна до успішного розуміння та інтерпретації поведінки людей. Цікаво, що до даного фактору не увійшов показник С4 як компонент соціального інтелекту. Однак, можемо

пояснити такий розподіл шкал методики за факторами тим, що показник С4 має найнижчий рівень вираженості в усіх досліджуваних, викликав у них найбільші труднощі, тому, відповідно до розподілу значень, даний показник і «випав» зі структури фактору соціального інтелекту.

Шостий фактор «Ядерні якості самоактуалізованої особистості» (5,151% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,266) відображає найбільш вагомі якості самоактуалізованої особистості, виходячи з результатів дослідження. До таких якостей відносяться: загальний показник самоактуалізації, креативність, контактність, цінності самоактуалізованої особистості та гнучкість. Даний фактор відображає суттєві характеристики самоактуалізованої особистості, її орієнтацію на розділення цінностей любові, добра, підтримки, єдності людей, тощо; спроможність до реалізації власних потенційних можливостей, створення нових продуктів, що мають соціальну значимість, нестандартного вирішення ситуацій; важливість соціальних контактів для самоздійснення особистості та спроможність варіювати власну поведінку відносно нових контекстів ситуації. Ці якості, будучи, на нашу думку, ядром самоактуалізованої особистості, відображають найбільш загальні її властивості (цінності самоактуалізації, гнучкість, контактність, мінливість, творчість), що, в подальшому, об'єднуючись з іншими психологічними характеристиками, складають основу складного комплексу ресурсів самоактуалізації людини.

Інші фактори реалізують окремі тенденції у становленні самоактуалізації дорослої особистості дорослого віку. Зокрема, зміст сьомого фактору «Емоційний контроль як показник самоактуалізованої особистості» (4,273% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,880) охоплює семантику єдиного показника емоційного інтелекту – емоційного контролю як компонента внутрішньо особистісного емоційного інтелекту. Це відрізняє даний показник від усієї сукупності даних, що увійшли до фактору №3 – емоційного інтелекту як чинника самоактуалізації особистості дорослого віку і доводить особливу важливість контролю емоційної сфери в комплексі рис самоактуалізованої особистості. Це, однак, відображає наявність вираженої неузгодженості – з одного боку, самоактуалізована особистість характеризується спонтанністю, легкістю переключення у життєвій ситуації, в тому числі, і в емоційній сфері, а з іншого – спроможна успішно контролювати свої емоційні прояви. Імовірно, мова йде про спонтанність у контексті життєвої стратегії, і про емоційний контроль як прояв зрілості емоційної сфери самоактуалізованої особистості.

Восьмий фактор «Спроможність спонтанно жити «тут і тепер»» (3,661% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,611) об'єднує два показники – спонтанності та орієнтації в часі. Зміст даного фактору доповнює попередній. Його семантика відображає спроможність самоактуалізованої особистості до реалізації у теперішньому, відволіканні від подій минулого і мрій про майбутнє для забезпечення можливості проявити власне спонтанне «Я» відносно поклику самоактуалізації у теперішньому. Для самоактуалізованої особистості це важливо, адже таким чином вона реалізується в переживанні моменту екзистенції, можливо через пікові переживання, про що йтиме мова у наступному розділі робо-

ти. У даному моменті екзистенції особистість вільна, спонтанна, спроможна до діяльності, і, в той же час, вільна від часових рамок, реалізуючись у теперішньому актуальному моменті. Разом із тим, поєднуючись із впливом сьомого фактору, зміст даного фактору відображає одночасну можливість самоактуалізованої особистості і само здійснюватися, і контролювати свої емоції, досягаючи найвищих показників самореалізації потенціалу.

Дев'ятий фактор «Віра в людину та прагнення до пізнання як прояви самоактуалізації» (3,231% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,422) відображає поєднання таких показників як орієнтація на гуманістичну природу особистості, віра в людей, основа для відвертих і гармонійних відносин, що поєднуються із бажанням пізнавати, розвиватися, збагачувати свій особистий досвід. Даний фактор можемо інтерпретувати як виражену гуманістично-пізнавальну орієнтацію самоактуалізованої особистості.

Десятий фактор «Спроможність до цілісного розуміння соціальної поведінки як показник самоактуалізації у дорослому віці» (2,481% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,092) відображає особливу вагомість спроможності розуміння логіки соціальної поведінки людини в процесі досягнення самоактуалізації в дорослому віці. Даний фактор має специфіку. Зокрема, даний показник єдиний, що не увійшов до п'ятого фактору «Соціальний інтелект як чинник самоактуалізації особистості», хоча фактично є показником вираженості соціального інтелекту, проте виступає окремим фактором. Схожа ситуація зафіксована нами за показником емоційного контролю в структурі характеристик емоційного інтелекту, що окреслилися в окремий фактор. Таке відділення одного окремого показника від шкал методики при факторному аналізі пояснюється розподілом показників його вираженості у досліджуваних. Тобто, якщо емоційний контроль є кількісно більш вираженим показником у сукупності якостей емоційного інтелекту, що доводиться його високими значеннями, то показник цілісного передбачення соціальної поведінки, навпаки, є найменш вираженим показником в сукупності якостей соціального інтелекту. Це доводиться кількісними показниками за відповідною шкалою методики, за якою досліджувані мають найнижчі показники. Відповідно, факторний аналіз засвідчує що спроможність до цілісного розуміння соціальної поведінки, по-перше, є вагомою характеристикою самоактуалізованої особистості, по-друге, дана якість достатньо слабо виражена навіть у досліджуваних із виковим рівнем самоактуалізації, тобто, є найбільш складною характеристикою. Важливість даного фактору в структурі ресурсів самоактуалізації особистості відображає налаштованість досліджуваних до опанування даної якості. Зокрема, у виділеній нами групі досліджуваних, що отримують другу вищу освіту, саме прагнення адекватно і ефективно передбачати соціальну поведінку (хоча і поряд з прагненням пізнати себе, розвитку самоконтролю, тощо) склало основу для вибору професії психолога і подальшого саморозвитку.

Отже, проведення факторного аналізу дозволило виявити сукупність чинників самоактуалізації особистості дорослого віку, їх змістовне наповнення. Особливо діагностично значимим стало виявлення показників, що відмежувалися від сукупності показників в рамках однієї

методики (емоційний контроль, спроможність до цілісного розуміння соціальної поведінки особистості, тощо) та наявності протиріч і «слабких місць» в системі чинників самоактуалізації особистості дорослого віку. Такими «слабкими місцями» є ціннісна невідповідність на рівні декларованих цінностей та реально діючих ціннісних пріоритетів і недостатня сформованість показника цілісного передбачення соціальної поведінки. Ці якості важливі для самоактуалізованої особистості, проте відображають складність процесу самоактуалізації особистості, його безперервність.

На основі узагальнення показників, отриманих в емпіричному дослідженні, та змістовного співвідношення матеріалу за факторами нами побудована структурно-змістова модель «Самоактуалізація у системі екзистенційних ресурсів особистості дорослого віку», що представлена на рис. 1. Дана модель побудована нами на основі синтезування наукових поглядів дослідників та узагальнення результатів проведеного емпіричного дослідження.

Дана модель побудована нами на основі синтезування досвіду фахівців у різних галузях психологічного знання, відповідно до постулатів системного підходу в психології, де, 1) система чинників самоактуалізації особистості дорослого віку є відкритою і такою, що самоорганізується (перераховані компоненти моделі відображається емпірично задані її параметри, що є найбільш загальними, однак самоактуалізація особистості передбачає взаємодію більш широкого кола факторів, що визначають її ефективність); 2) зміни в певному елементі системи (наприклад, показник цінностей) призводять до змін в інших компонентах системи та її функціонуванні в цілому; 3) система самоактуалізації особистості дорослого віку умовно визначена нами аутопоетична (адже сама самоактуалізація не може будувати сама себе, але кожна особистість, що само актуалізується, віднаходить свій неповторний індивідуально заданий спосіб реалізації себе у системі діяльності, життя, спілкування, розвитку, тощо).

Дана модель описує систему чинників самоактуалізації особистості дорослого віку за допомогою трьох блоків, визначених відповідно до часової перспективи. Означення часової перспективи як системоорганізуючого критерію в даній моделі обумовлено, по-перше, логічністю такого поділу, по-друге, вагомністю часової орієнтації в системі параметрів самоактуалізації особистості. Відповідно до часової перспективи, виділено три блоки даної моделі.

Перший блок моделі складають чинники самоактуалізації особистості дорослого віку, що умовно відповідає минулому досвіду, його ролі в процесі самоактуалізації. До таких чинників, віднесені ціннісні ідеали, реально діючі цінності (орієнтація на цінності соціуму і традиції; реалізація в житті і гедонізм); емоційний та соціальний інтелект. Дані чинники, як виявлено в результаті емпіричного дослідження є найбільш суттєвими ресурсами самоактуалізації особистості дорослого віку.

Верхня позиція належить ціннісним ідеалам, що організують світосприйняття та життєву активність особистості, втілюючись у ціннісних регуляторах – реально діючих цінностях, що організують активність особистості, надаючи їй напрямку та змістовної наповненості. Також, для самоактуалізації вагомими є емоційний та

соціальний інтелект, що відображають спроможність особистості адекватно і повно інтерпретувати емоційні прояви, їх регулювати, поведінку особистості, її передумови і наслідки. Виділення саме таких компонентів обумовлене тим, що цінності на рівні ідеалів та регуляторів задають загальний життєвий напрямок активності особистості, соціальний інтелект – компонент, що відображає спроможність особистості ефективно перебувати і реалізуватись у складній системі міжособистісних стосунків і соціальних контактів; емоційний інтелект – чинник, що відображає спроможність особистості до ефективного розпізнавання і контролю емоційного життя. Уся сукупність даних чинників, поєднуючись, виражається в другому блоці – досягнутих проявах самоактуалізації досліджуваних.

Другий блок відповідає часовій перспективі теперішнього і особливо важливий в контексті самоактуалізації, адже спроможність особистості діяти в умовах «тут-і-тепер» є одним із головних проявів самоактуалізації. Даний блок відображає реальні прояви самоактуалізації особистості дорослого віку відповідно до визначених у першому блоці чинників її формування. Отже, до даного блоку відносяться (у відповідності до виділених чинників у першому блоці): 1) розділення цінностей самоактуалізованої особистості; 2) ядерні характеристики самоактуалізованої особистості (креативність, контактність, гнучкість); 3) конформізм відносно загальноприйнятих цінностей; 4) прояв самостійності, орієнтації на досягнення і отримання задоволення і стимуляцію (де з і 4 – прояви елементів цінностей-регуляторів); 5) адекватна і точна ідентифікація емоційних проявів, саморегуляція та б) адекватна інтерпретація соціальної поведінки, передбачення дій і вчинків людей. Даний блок сигналізує про реальні прояви чинників самоактуалізації і відображає ті показники самоактуалізації особистості дорослого віку, що типово мають найбільш високий рівень вираженості.

Третій блок моделі відображає орієнтацію на майбутнє і містить показники самоактуалізації, що на момент дослідження виступали своєрідною «зоною найближчого розвитку» для досліджуваних. Даний блок виділений відповідно до розуміння самоактуалізації особистості як динамічного, постійно оновлюваного процесу. Це ті прояви, які на момент дослідження мають певні ознаки протиріччя і потребують удосконалення, узгодження. Відповідно до послідовності виявлених чинників, їх реалізації у другому блоці, в третьому блоці моделі представлені: 1) вирішення неузгодженості ціннісних ідеалів та цінностей-регуляторів поведінки; 2) актуалізація себе в ситуації «тут і тепер»; 3) узгодження системи реально діючих цінностей у відповідності до цінностей-ідеалів; 4) прояв емоційного інтелекту в ситуаціях комунікації; 5) розвиток навичок цілісного передбачення соціальної поведінки особистості. Такі компоненти системи самоактуалізації виявлені нами у процесі дослідження і мають ознаки протиріччя. Зокрема, найбільш вагомими є досягнення узгодженості ціннісних ідеалів та реально діючих цінностей у людей дорослого віку в контексті самоактуалізації; розвиток навичок цілісної інтерпретації і передбачення соціальної поведінки особистості.

Єдність функціонування цих блоків відображає поєднання двох площин: 1) змістовного наповнення ресурсів самоактуалізації особистості дорослого віку – ідеальних

і реальних цінностей, емоційного і соціального інтелекту, власне параметрів самоактуалізації; 2) структурної залежності цих змістовних компонентів у площині минуле (чинники самоактуалізації), теперішнє (прояви самоактуалізації відповідно до чинників) і майбутнє (подальші прояви самоактуалізації і вирішення протиріч у її проявах). Загалом, дана модель є динамічною і по пос-

тійному переході до третього блоку створюються нові умови для більш повної самореалізації, що не може бути статичною. Кожне досягнення особистості в процесі самоактуалізації виступає основою для побудови нової, більш віддаленої мети, а сам процес і можемо визначити як самоактуалізація.

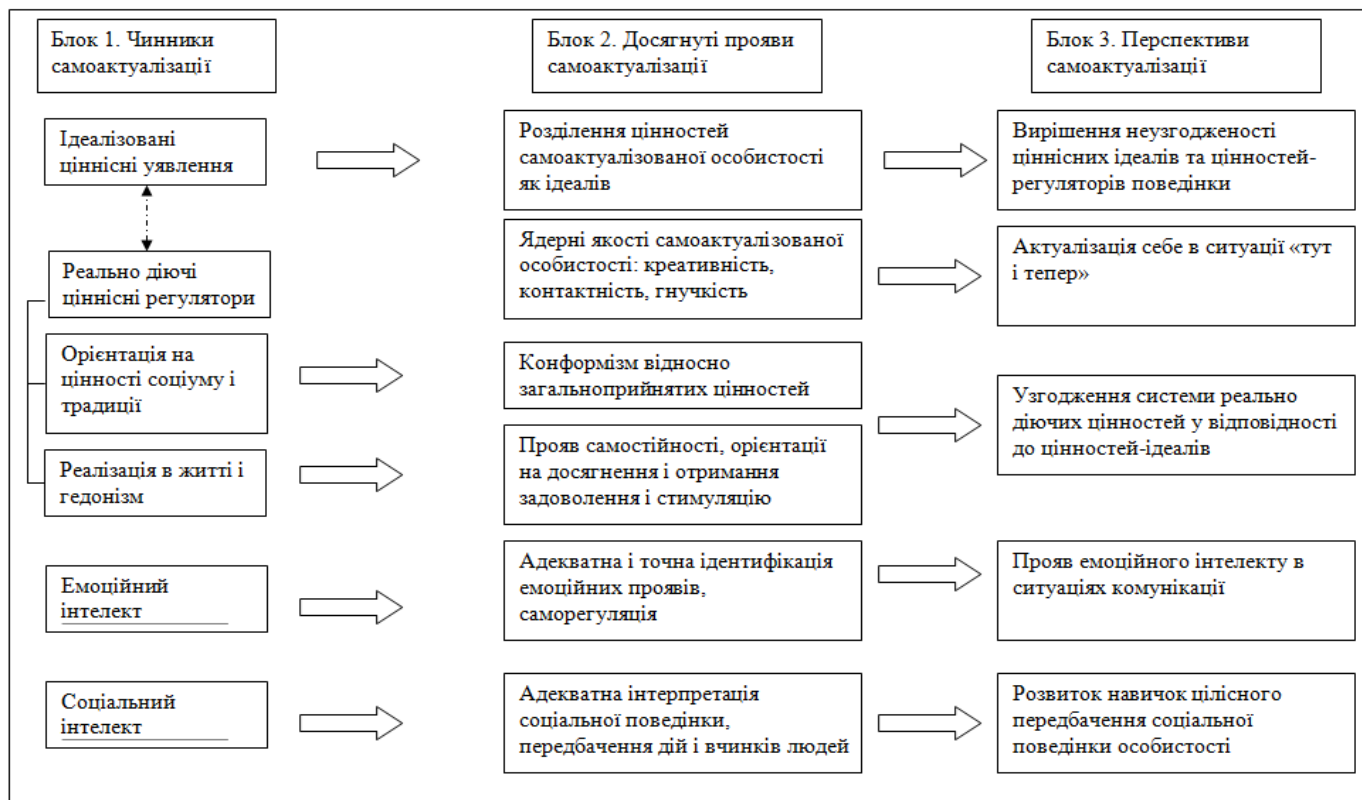


Рис. 1. Структурно-змістова модель «Самоактуалізація у системі екзистенційних ресурсів особистості дорослого віку»

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, самоактуалізація в дорослому віці визначається як складна система, що реалізується в динамічній зміні характеристик особистості у логіці від ресурсів самоактуалізації, до її проявів, подальших цілей, тощо. Проведення факторного аналізу дало змогу виявити 10 факторів, що описують роль самоактуалізації у системі екзистенційних ресурсів особистості. Зокрема, емпіричні дані узагальнилися в такі фактори як «Ідеальні ціннісні уявлення як чинник самоактуалізації», «Емоційний інтелект як чинник самоактуалізації особистості дорослого віку», «Орієнтація на цінності соціуму та прийняття традицій як чинник самоактуалізації», «Реалізація в житті і отримання задоволення як прояви самоактуалізації», «Соціальний інтелект як чинник самоактуалізації особистості», «Ядерні якості самоактуалізованої особистості», «Емоційний контроль як показник самоактуалізованої особистості», «Спроможність спонтанно жити «тут і тепер»», «Віра в людину та прагнення до пізнання як прояви самоактуалізації», «Спроможність до цілісного розуміння соціальної поведінки як показник самоактуалізації у дорослому віці». Значимим при цьому стало виявлення показників, що відмежувалися від сукупності показників в рамках однієї методики (емоційний контроль, спроможність до цілісного розуміння соціальної поведінки особистості, тощо) та наявності про-

тирч і «слабких місць» в системі чинників самоактуалізації особистості дорослого віку. Такими «слабкими місцями» є ціннісна невідповідність на рівні декларованих цінностей та реально діючих ціннісних пріоритетів і недостатня сформованість показника цілісного передбачення соціальної поведінки.

На основі узагальнення показників, отриманих в емпіричному дослідженні, та змістовного співвідношення матеріалу за факторами нами побудована структурно-змістова модель «Самоактуалізація у системі екзистенційних ресурсів особистості дорослого віку», що описує систему чинників самоактуалізації особистості дорослого віку за допомогою трьох блоків, визначених відповідно до часової перспективи. Перший блок моделі складають чинники самоактуалізації особистості дорослого віку, що умовно відповідає минулому досвіду, його ролі в процесі самоактуалізації (орієнтація на цінності соціуму і традиції; реалізація в житті і гедонізм); емоційний та соціальний інтелект. Другий блок відповідає часовій перспективі теперішнього і відображає реальні прояви самоактуалізації особистості дорослого віку відповідно до визначених у першому блоці чинників її формування (розділення цінностей самоактуалізованої особистості, ядерні характеристики самоактуалізованої особистості (креативність, контактність, гнучкість); конформізм відносно загальноприйнятих цінностей; прояв самостійнос-

ті, орієнтації на досягнення і отримання задоволення і стимуляцію; адекватна і точна ідентифікація емоційних проявів, саморегуляція, тощо). Третій блок моделі відображає орієнтацію на майбутнє і містить показники самоактуалізації, що на момент дослідження виступали своєрідною «зоною найближчого розвитку» для досліджуваних. Дана модель дозволяє описати процес самоа-

ктуалізації як тривалий та динамічний, постійно змінюваний процес. Разом із тим, проблема самоактуалізації особистості залишається остаточно не вирішеною. Зокрема, перспективою подальших досліджень виступатиме специфіка пікових переживань як ресурсу самоактуалізації особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гринів О.М. Детермінанти психологічного благополуччя сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2015. Вип. 29. С.184–195.
2. Лаврінченко В. А. Особливості смислової сфери підлітків із неформальних об'єднань агресивної та романтико-ескапістської спрямованості. Психологія і особистість. 2017. № 1. С. 130–145.
3. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу. Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 150–158.
4. Лукашова С.В. Особенности самоактуализации личности во взрослом возрасте. Психологический журнал. 2009. № 4. С. 102–106.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
6. Руда Н.Л. Соціальний інтелект психолога як чинник професійної діяльності. Науковий вісник МНУ ім. В.О.Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки. 2012. Т. 2. Вип. 9. С. 202–205.
7. Седих К.В. Міфологізація свідомості як ознака суспільно-політичної кризи. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка. 2015. Вип. 29. С. 626–635
8. Старинська Н.В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Київ: «Інтерсервіс», 2015. 178 с.
9. Толочек В.А., Онищенко О.В., Палей В.И. Интрасубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности субъекта: постановка вопроса. Социология и управление персоналом. 2008. №2. С.155–161.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.:Прогресс, 1990. 364 с.
11. Фромм Э. Иметь или быть?; [пер. с нем. Т.Э.Телятниковой]. М., 2017. 320с.
12. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 240 с.
13. Harrell A. Self-actualization wellness: a developmental approach to predicting and reducing college student stress related to person and environment variables: A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Drake University, Des Moines, Iowa, 2018. 163 p.
14. Ordun G., Akün F. Aslı. Self Actualization, Self Efficacy and Emotional Intelligence of Undergraduate Students. Journal of Advanced Management Science. 2017. Vol. 5. No. 3, May. P.170–175.
15. Roché, H. The relationship between self-actualization and emotional intelligence: Master of Arts dissertation, University of South Africa, Pretoria, 2003. 168 p.

REFERENCES

1. Griniv O.M. Determinanti psihologichnogo blagopoluchchja suchasnih cholovikiv i zhinok periodu rann'oi doroslosti. Problemi suchasnoi psihologii: Zbirnik naukovih prac' K-PNU imeni Ivana Ogienka, Institutu psihologii imeni G.S.Kostjuka NAPN Ukraini. 2015. Vip. 29. S.184–195.
2. Lavrinenko V. A. Osoblivosti smislovoi sferi pidlitkiv iz neformal'nih ob'ednan' agresivnoi ta romantiko-eskapists'koi sprjamovanosti. Psihologija i osobistist'. 2017. № 1. S. 130–145.
3. Leont'ev D.A. Razvitie idei samoaktualizacii v rabotah A.Maslou. Voprosy psihologii. 1987. № 3. S. 150–158.
4. Lukashova S.V. Osobennosti samoaktualizacii lichnosti vo vzrosлом vozraste. Psihologicheskij zhurnal. 2009. № 4. S. 102–106.
5. Maslou A. Motivacija i lichnost'. SPb.: Piter, 2007. 352 s.
6. Ruda N.L. Social'nij intelekt psihologa jak chinnik profesijnoi dijial'nosti. Naukovij visnik MNU im. V.O.Suhomlins'kogo. Ser.: Psihologichni nauki. 2012. T. 2. Vip. 9. S. 202–205.
7. Sedih K.V. Mifologizacija svidomosti jak oznaka suspil'no-politichnoi krizi. Problemi suchasnoi psihologii: Zbirnik Naukovih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogienka, Institutu psihologii imeni G.S. Kostjuka. 2015. Vip. 29. S. 626–635
8. Starins'ka N.V. Osoblivosti samoaktualizacii majbutnih psihologiv u procesi profesijnoi pidgotovki. Kiiv: «Interservis», 2015. 178 s.
9. Toloczek V.A., Onishhenko O.V., Palej V.I. Intersub#ektnye, intrasub#ektnye i vnesub#ektnye resursy professional'noj uspeshnosti sub#ekta: postanovka voprosa. Sociologija i upravlenie personalom. 2008. №2. S.155–161.
10. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla. M.:Progress, 1990. 364 s.
11. Fromm Je. Imet' ili byt'?; [per. s nem. T.Je.Teljatnikovoj]. M., 2017. 320s.
12. Shostrom Je. Chelovek-manipuljator. Vnutrennee puteshestvie ot manipuljacji k aktualizacii. M.: JeKSMO-Press, 2002. 240 s.

Self-actualization in the system of adult personality existential resources

K. O. Mylashenko

The article deals with the features of self-actualization in the system of adult personality existential resources. The personality self-actualization factors and specificity of this process in adulthood basic results of scientific researches are revealed. The empirical data, which characterize the severity of adult self-actualization indicators and factors of this process, factor analysis results are presented. The regularities of values, social and emotional intelligence as resources of self-actualization correlation with the constituent components of this process are distinguished. The model of self-actualization in the system of existential resources of an adult person is described and substantiated. This model describes the process of self-actualization in terms of its temporal perspective and content characteristics - factors, manifestations at a particular moment in time and development prospects.

Keywords: self-actualization, self-actualization of adult personality, factors of self-actualization, manifestations of self-actualization, perspectives of self-actualization.

Особливості взаємозв'язку творчого потенціалу студента-психолога з його самоактуалізацією

О. Б. Сидоренко, А. Ф. Федоренко

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: OlgaBorisoua@gmail.com, fedorenkoalla.f@gmail.com

Paper received 22.01.20; Accepted for publication 08.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87-14>

Анотація. Стаття присвячена дослідженню творчого потенціалу студента-психолога та його взаємозв'язку з самоактуалізацією особистості. Надано визначення понять творчого потенціалу та самоактуалізації. Розкрито провідні складові творчого потенціалу: творчі здібності, креативність, творча активність. Охарактеризовано основні компоненти самоактуалізації студента: мотиваційно-цільовий, ціннісно-смысловий, функціонально-регулятивний. Визначено рівні прагнення до самоактуалізації та розвитку креативності особистості. Окреслено шляхи підвищення творчого потенціалу.

Ключові слова: творчий потенціал, творчі здібності, креативність, творча активність, самоактуалізація, студенти - психологи.

Вступ. Проблема самоактуалізації студентів визначається сучасним станом системи освіти, оскільки досить часто молоді фахівці не здатні усвідомити перспективи і ресурси свого особистісного і професійного розвитку, зрозуміти необхідність і напрям подальшого шляху. В результаті, отримані ними знання у закладах вищої освіти знецінюються дуже швидко, професійна конкурентоспроможність різко падає. Причиною цього явища є те, що вища школа готує молодих людей, які володіють певними знаннями і деяким професійним інструментарієм, але не фахівців, здатних самостійно розвиватися в особистісному і професійному плані, освоювати і творчо втілювати ефективні технології у своїй майбутній діяльності. Тому, основними завданнями професійної освіти постають: підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією і орієнтується в діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, задоволення потреб особистості в отриманні відповідної освіти.

Огляд публікацій за темою. «Самоактуалізація» і «самореалізація» передбачає наявність у людини «глибинної» психологічної цілісності, прагнень і схильностей, які необхідно актуалізувати для досягнення життєвого успіху. Проблему вивчення поняття «самоактуалізація» і «самореалізація» висвітлено у роботах таких науковців як: К. Гольдштейна, І. Кона, Ю. Куклюткіна А. Лобанова, А. Маслоу, К. Роджерса, В.Франкла, Е.Фромма, К.Хорні, К.Юнга, В.Ядова та ін. Проведений аналіз праць дозволив зробити висновок про те, що, якщо людина в пошуках себе звертається до систематичного і цілеспрямованого самовдосконалення, вона зможе успішніше реалізувати свій життєвий потенціал.

Дослідження творчого потенціалу знайшло своє відображення у працях таких вчених, як Б.Ананьєв, В.Асеєв, А.Матюшкін, М.Муканов, Я.Пономарьов, С.Рубінштейн, Д.Узнадзе, С.Степанов, С.Варламова, Р.Ткач та інші. Науковці розкривають поняття «творчий потенціал особистості», розглядаючи його на рівні вивчення потенційних і актуальних характеристик людини, як категорійна форма творчої активності особистості.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити особливості впливу творчого потенціалу на самоактуалізацію особистості студента-психолога.

Матеріали і методи. Дослідження впливу творчого потенціалу на самоактуалізацію особистості проводилось із студентами III та IV курсів факультету психології НПУ імені М.П.Драгоманова у кількості 30 осіб. Вік респондентів від 19 до 23 років.

Для проведення дослідження використовували методики: «Самоактуалізаційний тест (САМОАЛ)», спрямований на визначення рівня самоактуалізації особистості, «Тест креативності Торранса» на визначення творчих здібностей людини.

Виклад основного матеріалу. Студентський вік є особливим і найважливішим для суспільного розвитку та становлення особистості. Цей період життя людини пов'язаний із формуванням фахівця, суспільного діяча і громадянина. Ознаками соціально-психологічної зрілості студента є громадянська позиція, професіоналізм, професійне мислення, активність, потреба самовдосконалення, відповідальне ставлення до здоров'я тощо. У цьому віці посилюється направленість на творчу діяльність, у рамках якої проявляється і розвивається креативність, що є складовою творчого потенціалу.

Поняття творчого потенціалу характеризується багатоаспектністю та складністю підходів щодо його вивчення. Творчий потенціал, на думку В.Моляко є інтегративною властивістю особистості, характеризує міру можливостей людини здійснювати творчу діяльність, бути готовим до творчої самореалізації та саморозвитку. Автор зазначає, що складовими творчого потенціалу є: задатки, нахили; спрямованість інтересів; потяг до створення чогось нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; загальний інтелект; наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність; швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій у розв'язні проблем, завдань, пошук виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [2].

Творчий потенціал має комплексний характер і проявляється на всіх рівнях індивідуальності: на біоп-

сихологічному, психологічному, соціальному і духовному. Він включає в себе такі складові:

1. Творчі здібності людини, які розвиваються на основі високо розвинутого мислення, глибоких знань у спеціальній області, практичного досвіду та інтересу до справи і розвиваються тільки в діяльності. Розвиток творчих здібностей у студентів можливий на основі системи завдань, що вимагають творчого підходу в їх розв'язанні.

2. Креативність, як здатність до творчості, ґрунтується на створенні чогось нового, оригінального, виявляється у тенденції до знаходження шляхів вирішення проблем новими способами, методами.

3. Творча активність, яку необхідно розглядати, у єдності двох сторін: перша (пов'язана з поняттям «творчість») - комплекс якостей і властивостей особистості, який сприяє повній реалізації її творчого потенціалу і виражається в оригінальному, своєрідному, нешаблонному мисленні й емоційності; друга (пов'язана з поняттям "активність") - ініціативність, енергійність, самостійність творчих дій і поведінки особистості, мотивом яких служить потреба в самореалізації [4].

Теоретичний аналіз вивчення проблеми впливу творчого потенціалу на самоактуалізацію особистості, зокрема, студента-психолога, свідчить про недостатню розробленість методів та засобів, які впливають на розвиток творчого потенціалу, як конструкту структури самоактуалізації.

Самоактуалізація представляє собою властивість особистості, яка виявляється в її прагненні до як найповнішої самореалізації та самовдосконалення, бажанні людини бути тим, ким вона може бути.

А. Маслоу визначав самоактуалізацію як передумову життєдіяльності людини на рівні буття, що пов'язана з докорінними змінами, які відбуваються в її особистості, як розвиток особистості, пов'язаний із переходом від невротичних чи інфантильних, «несправжніх» життєвих проблем до справжніх, екзистенціальних, суттєвих проблем людини [3].

На думку К. Роджерса у кожній людині є прагнення ставати компетентним і здібним настільки, наскільки це можливо для нас біологічно. «Як рослина намагається бути здоровою рослиною, як насіння, що «плекає» в собі прагнення стати деревом, так і людина намагається стати цілісною, повною, самоактуалізованою людиною». Отже, самоактуалізація є головною рушійною силою життя, що проявляється в прагненні поширюватися, ставати незалежною, розвиватися, зріти [5].

Г. Олпорт бачив самоактуалізацію як безперервний активний процес становлення особистості, у якому індивід бере на себе відповідальність за якість свого життя [1].

В. Франкл визначав самоактуалізацію як уроджену мотиваційну тенденцію, яка є основним двигуном поведінки й розвитку особистості, результатом і наслідком здійснення сенсу свого життя. Якщо це прагнення залишається неререалізованим людина відчуває фрустрацію чи екзистенційний вакуум, що приносить відчуття безсенсовності існування [6].

Самоактуалізація особистості в навчально-професійній діяльності виступає не тільки як внутрі-

шня активність, але і як діяльність по усвідомленню і розкриттю власного потенціалу. Досліджуючи структуру самореалізації особистості студента в навчально-професійній діяльності, Л. Цурикова виділяє компоненти самореалізації, які багато в чому схожі з компонентами соціально-психологічної компетентності: мотиваційно-цільовий (наявність пізнавального і професійного інтересу), змістовний (дієвість і системність знань) і регулятивний (рефлексивність і самостійність) [7]. Тобто, як вважає автор, досягнення високого рівня професійної компетентності є метою особистісного та професійного зростання і самовдосконалення, а, отже, і професійної самоактуалізації та самореалізації.

Самоактуалізація студента на думку О. Ященко включає і такі складові: функціонально-генетичний (віково-статеве ядро, задатки до певних видів діяльності, особливості функціонування потреб ієрархії, ступінь сформованості самосвідомості і професійного вибору, схильність до взаємодії з людьми); особистісно-діяльнісний (ціннісні орієнтації та комплекс певних особистісних якостей) і ціннісно-смісловий (ціннісні орієнтації, компетентність, інтернальність, осмисленість життя) [8].

Узагальнюючи усе вище перераховане можна представити структуру самоактуалізації студента у єдності таких трьох компонентів:

1. Мотиваційно-цільовий відображає мотиваційну спрямованість на особистісний та професійний ріст і готовність до успішної професійної діяльності.

2. Ціннісно-смісловий представлений чіткими продуктивними смисложиттєвими орієнтаціями, зв'язаністю значущих особистих і професійних цінностей і цілей, прагненням досягати і втілювати їх в особистісно-прийнятній та соціально-прийнятній формах.

3. Функціонально-регулятивний розглядається, як той компонент, що забезпечує самоактуалізаційну активність і включає позитивне самоставлення, рефлексію, відповідальність і творчу активність.

Отже, проведений теоретичний аналіз вивчення проблеми творчого потенціалу та самоактуалізації особистості студентства виявив, що рівень розвитку прагнення особистості до самоактуалізації впливає на здатність людини творчо підходити до вирішення нестандартних задач в майбутній професійній діяльності, професійну компетентність, професійний ріст та загальний життєвий успіх.

Результати досліджень та їх обговорення. Отримані результати за методикою «Самоактуалізаційний тест (САМОАЛ)», свідчать, що високий рівень за шкалою – прагнення до самоактуалізації показали 7% респондентів IV курсу. Досліджувані проживають фантастично насичене, цікаве життя, насолоджуючись кожною миттю існування «тут і тепер». Студенти з високим рівнем прагнення до самоактуалізації знаходяться в повній згоді з собою. Вони прагнуть до підвищення свого професійного рівня, виявляють творчість, самостійність у судженнях, діях, автономні, незалежні, прагнуть до новизни, до саморозвитку, з гумором ставляться до себе і до життя та ін. Високого рівня у студентів III курсу не виявив жоден із студентів. Ми можемо припустити, що причиною того, що у

студентів IV курсу рівень самоактуалізації вищий, ніж у студентів III курсу, є те, що студенти IV курсу вже пройшли виробничу практику у школі – на практиці ознайомились із обраною професією, мали можливість адекватно оцінити рівень своїх професійно важливих якостей, тоді як у студентів III курсу не було ще такої можливості.

Середній рівень прагнення до самоактуалізації виявили 93% респондентів IV курсу порівняно з III, там показник становить 100 %. Це свідчить про те, що досліджувані виявляють незалежність у своїх діях та поведінці, не піддаються впливу ззовні, здатні віддавати собі звіт в своїх бажаннях, потребах і почуттях, добре відчувати і рефлексувати їх, здатність до встановлення міцних, доброзичливих відносин з оточуючими та ін. Студенти IV курсу не досить впевнені в собі, не мають великого бажання до саморозвитку, можуть підпадати під вплив чужих думок та людей, не завжди відкриті в спілкуванні, не мислять позитивно, не сприймають повну реальність, тому можуть вдаватися до відходу від реальності за допомогою фантазій, алкоголю, наркотиків тощо. Низького рівня за шкалою прагнення до самоактуалізації не виявлено.

Рівень креативності вивчався за допомогою методики «Тест креативності Торранса». Отримані дані рівня креативності серед обстежених представлені на рис. 1.

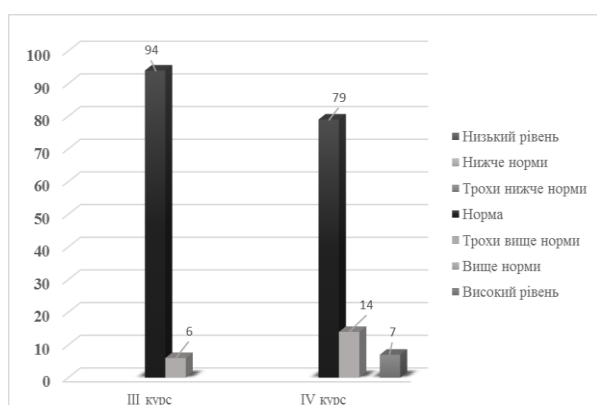


Рис. 1. Рівень розвитку креативності у студентів III та IV курсів (%)

З рис. 1 видно, що високий рівень креативності виявлено у 7% респондентів IV курсу. Це свідчить про здатність досліджуваних до творчого, неординарного мислення, до винахідницької та конструктивної діяльності, вони мають підвищену пізнавальну активність, виявляють ініціативність в інтелектуальній діяльності при розв'язанні складних неординарних завдань, проявляють винахідливість уміння знаходити оригінальні, евристичні способи вирішення проблеми; здатні швидко змінювати прийоми дії відповідно до нових умов діяльності. У обстежених III курсу високого рівня розвитку креативності не виявив жоден із студентів-психологів.

У 14% досліджуваних IV курсу рівень креативності – трохи вище норми, порівняно із студентами III курсу, що становить 6%. Досліджувані вирішують проблеми шляхом знаходження творчих рішень. Такі студенти найчастіше – добре навчаються і є гарними виконавцями, проте вони не виявляють схильності до

прояву нестандартності та оригінальності. Респонденти IV курсу здатні генерувати та створювати велику кількість творчих ідей, ретельно їх планувати, проте обирають звичайні способи їх рішення.

За шкалою «норма» рівень креативності порівняно із IV курсом 79% виявили у більшості студенти III курсу, що становить 94% досліджуваних. Досліджувані з таким рівнем креативності здатні до оригінального, творчого підходу щодо їх розв'язання проблемних ситуацій. В них наявний творчий потенціал, який дає їм можливість стати креативною особистістю.

Отримані результати дозволяють нам припустити, що завдяки виробничій практиці у загально-освітніх закладах, психологічних центрах, соціальних службах, студенти IV курсу знаходились в незвичних для себе умовах, були вимушені шукати шляхи виходу з нестандартних ситуацій, проявляючи зацікавленість, інтерес, готовність ризикувати, що і сприяло підвищенню їх рівня креативності.

Також, нами експериментально встановлено, що у більшості студентів переважає середній рівень самоактуалізації. Вони живуть сьогоденням, тобто переживають справжній момент свого життя у всій його повноті і бачать своє життя цілісно. Незначна кількість респондентів з високим рівнем прагнення до самоактуалізації має і високий рівень креативності. Їм властива стала система особистих цінностей, глибока рефлексія і адекватний образ свого «Я». Цінності для особистості, що актуалізується, виступають в ролі її потреб. Креативність проявляється у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності. Тобто, можна констатувати про взаємозв'язок творчого потенціалу особистості студента-психолога з його самоактуалізацією.

З метою підвищення рівня творчого потенціалу необхідно дотримуватись таких рекомендацій: організувати освітній процес таким чином, щоб викликати у студентів потребу у творчому мисленні з подальшим розвитком творчого потенціалу; забезпечувати умови для ефективнішої реалізації студентами власних особистісних потенціалів, розвитку якостей, значимих для подальшої професійної діяльності, становленню ціннісних орієнтацій, розширення самопізнання, самосприйняття, саморозвитку і самоактуалізації особистості; створювати та вирішувати нестандартні ситуації; складати життєвий план; тренувати творчість та фантазію; присвячувати час медитації або роздумам; використовувати психотехнології підвищення рівня творчого потенціалу.

Висновки. Аналізуючи результати нашого дослідження можна зробити висновки, що творчий потенціал особистості, як і творча її активність, мають тенденцію до самовираження і здобуття досягнень людиною відповідно до її можливостей. Тільки сама особистість власним вибором може реалізувати, або ж ні, свою творчу унікальність (підвищувати чи зупиняти розвиток творчого потенціалу). Саме особистісна активність (життєва позиція людини) визначає особистість як унікальну цілісну систему, яка виступає «відкритою можливістю» самоактуалізації, володіє потенціалом безперервного саморозвитку та самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карамушка Л.М. Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій): Монографія/Л.М.Карамушка, М.Г.Ткалич. – Запоріжжя: «Просвіта», 2009. - 262 с.
2. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості//Обдарована дитина. - 2004. - № 6. - С. 2-9.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы/А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. - 425 с.
4. Пов'якель Н.І., Розова Т.М. Креативний потенціал особистості та його становлення у майбутнього психолога: навчально-методичний посібник. - НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 129 с.
5. Роджерс К. Клиент - центрированная терапия/К.Р. Роджерс. – М.: «Рефл-бук», 1997. – 320 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла/В. Франкл. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
7. Цурикова Л.В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности: дис.канд.пед.наук/Л.В.Цурикова. Белгородский гос.ун-т. Белгород, 2005. - 173 с.
8. Ященко Е. Ф. Особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью/Е.Ф. Ященко //Психологический журнал. 2006. № 3. - С. 31-41.

REFERENCES

1. Karamushka L.M. Self-actualization of managers in professional and administrative activity (on the material of activity of commercial organizations): Monograph/L.M. Karamushka, M.G. Tklich. - Zaporizhzhia.: Prosvita, 2009. - 262 p.
2. Molyako V.O. Psychological theory of creativity/V.O. Molyako//Gifted child. - 2004. - №6. - P. 2-9.
3. Maslow A. New frontiers of human nature/A. Maslow. - M.: Sense, 1999.- 425 p.
4. Povyakel N.I., Rozova T.M. The creative potential of the individual and his formation in the future psychologist: a training manual. – M.P. Drahomanov NPU, 2007. - 129 p.
5. Rogers K. Client - centered therapy/K.R. Rogers. - M.: “Refl-book”, 1997. - 320 p.
6. Frankl V. Man in search of meaning/V. Frankl. - M.: Progress, 1990. - 368 p.
7. Tsurikova L.V. Self-realization of students in educational and professional activities: dis.kand.ped.nauk/L.V. Tsurikova. Belgorod State University Belgorod, 2005. - 173 p.
8. Yashchenko E. F. Features of self-actualization of students with different professional orientation/E.F. Yashchenko//Psychological journal. 2006. No. 3. - P. 31-41.

Features of the relationship of the creative potential of the student-psychologist with his self-actualization**O. B. Sydorenko, A. F. Fedorenko**

Abstract. The article is devoted to the study of the creative potential of a student psychologist and its relationship with self-actualization of personality. The definition of the concepts of creativity and self-actualization is given. The leading components of creative potential are revealed: creative abilities, creativity, creative activity. The main components of the student's self-actualization are characterized: motivational-target, value-semantic, functional-regulatory. The levels of desire for self-actualization and development of personality creativity are determined. Ways to increase creativity are identified.

Keywords: *creative potential, creative skills, creativity, creative activity, self-realization, students - psychologists.*

Семья как психологическая основа развития ведущей деятельности подросткового возраста

*Л. К. Велитченко, Сью Болунь

Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского г. Одесса, Украина

*Corresponding author. E-mail: leonidvelitchenko@gmail.com

Paper received 06.02.20; Accepted for publication 20.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-219VIII87-15>

Аннотация. Ведущая деятельность подросткового возраста рассматривается через призму явлений переноса сформированных коммуникативных механизмов в сфере отношений с родителями в семье. Приводятся данные об особенностях эмоциональных (принятие, эмпатия, эмоциональная дистанция), коммуникативных, интерактивных отношений родителя (сотрудничество, принятие решений, конфликтность, поощрение автономности), проявлений контроля (требовательность, мониторинг, авторитарность, поощрения, наказания), а также последовательности и уверенности взрослого в правильности своего родительского поведения.

Ключевые слова: подростковый возраст, ведущая деятельность, отношение родителей и подростка в семье, коммуникативные механизмы.

Рассматривая подростковый возраст [2, 5, 7] как важную веху в развитии личности, необходимо отметить значение ведущей деятельности (Д.Б.Эльконин) и предпосылок, определяющих ее особенности. К таким предпосылкам относятся, в первую очередь, социализационные возможности семьи [1, 3, 4], которые способствуют формированию соответствующих механизмов, необходимых для

взаимодействия в системах "учитель – ученик", "ученик – ученики". Основная нагрузка в этих системах приходится на подчинение ученика учителю, выражающееся в дисциплинированности. Оно обеспечивает возникновение психических новообразований (рефлексии, произвольности психических процессов, внутреннего плана действия). Дисциплинированность мы рассматриваем как психологическое звено, благодаря которому ученик усваивает требования учителя. Последние являются тем педагогическим "внешним обстоятельством", которое меняет психологические "внутренние условия".

Следует отметить, что такой взгляд на новообразование делает возможным выявление той функциональной системы, благодаря которой появились эти новообразования. Для этого необходимо указать хотя бы на одну пару противоположностей, которые, по П.К.Анохину, являются основой функциональной системы.

В подростковом возрасте новообразования чувства взрослости и моральный кодекс подростничества имеют свои истоки в общении не только с ровесниками, но и со взрослыми. Система "субъект – субъект" является ведущей. Хотя в поведенческом плане подростки относятся к ровесникам, но направленность их личности принадлежит к миру взрослых, в котором они выделяют именно те признаки, которые явились предметом (общим объектом) их общения.

Маргинальное положение между настоящим и будущим, стремление к равноправным взаимоотношениям со взрослыми определяет, по нашему мнению, чувствительность подросткового возраста к вопросам межличностных отношений. Система "субъект – субъект" создает основу морального сознания и психологического чувства взрослости соответственно Я-концепция взрослого человека. Считаем, что система "субъект –

субъект" способствует развитию схем "взрослого" поведения, а также основы социально-личностно-ролевой идентификации вследствие выбора образца для подражания, самовоспитания, работы над собой.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении особенностей отношений подростка и родителей (мать, отец) с тем, чтобы определить наиболее значимые обстоятельства коммуникативной деятельности в семье, формирующие предпосылки для выработки навыков, необходимых для полноценно функционирующей ведущей деятельности подросткового возраста – деятельности общения.

Для этого была использована методика ДРОП П.Трояновской, работа с которой проводилась в двух 8-х классах общеобразовательной средней школы № 107 г. Одессы.

Методика содержит такие шкалы, как: а) эмоциональные отношения родителя и подростка; б) общение и взаимодействие; в) контроль; г) противоречивость/непротиворечивость отношений. Дополнительные шкалы предназначены для выяснения: а) качества удовлетворения потребностей; б) степени адекватности образа ребенка; в) общей удовлетворенности отношениями; г) ценностных ориентаций.

Восьмиклассникам раздавали бланки регистрации ответов. Против каждого номера вопроса необходимо было выставить оценку: а) никогда – 1; б) редко – 2; в) иногда – 3; г) часто – 4; д) всегда – 5. Перед работой по методике указанные оценки были написаны на доске.

Особенности эмоциональных отношений родителя и обследованных подростков представлены следующими эмпирическими данными.

Больше всего представлено ответов «всегда» в шкале «Принятие» (60%) по сравнению со шкалами «Эмпатия» (31%) и «Эмоциональная дистанция» (16%).

Если рассматривать шкалу принятия как указание на безоговорочное согласие родителя (мать) считать своим чадом (60%), то вызывают некоторую тревогу ответы «никогда» (5%), «редко» (3%), «иногда» (14%). Сразу же возникает вопрос о самочувствии подростка, который не чувствует себя принятым или принятым редко или иногда. В данной связи напрашивается ответ

о возможных состояниях фрустрации [6, с. 433] и вероятном реагировании подростка на недостаточное принятие его родителем. Считаем, что факт частичного принятия родителем ребенка уже сам по себе говорит о возможных негативных установках по отношению ко взрослому вообще и учителю, в частности, с последующим переносом в сферу коммуникативных отношений с другими, в том числе и со сверстниками.

Показатель эмпатии как способности постигать эмоциональное состояние и переживания другого человека [6, с. 463], выраженный в оценке «всегда» (31%), дает основание судить о переживании непонимания и некоторой эмоциональной отторгнутости остальных опрошенных восьмиклассников – оценки «никогда» (10%), «редко» (13%), «иногда» (17%). По нашему мнению, даже такое не совсем осознаваемые и рефлекслируемые состояния подростка формируют соответствующую установку на другого человека, который воспринимается как «отстранённый другой» и поэтому как некоторый абстрактный индивид, что в конечном итоге приводит к обезличенным отношениям.

Ощущение эмоциональной дистанции, являющейся в определенной степени антиподом к эмпатийным переживаниям, о которой можно судить по ответам «всегда» (16%), «часто» (20%), «иногда» (22%), «редко» (23%) и «никогда» (19%), указывает не только на некоторую отчужденность во взаимоотношениях, но и ощущение определенных границ («рамок»), указывающих на необходимость соблюдать соответствующие правила. Именно отсутствие такой необходимости обеспечивает индивиду, как мы считаем, быть самим собой, т.е. подчиняясь влиянию своего природного «эмоционально-динамического паттерна» (Л.Н.Собчик).

В целом, полученные данные позволяют получить достаточно четкое представление об особенностях взаимоотношений в системе «родитель (мать) – подросток». В самом общем выражении они заключаются в незначительной эмоциональной дистанции, которой сопутствует достаточно низкая эмпатийность отношений, и в довольно полном принятии подростка родителем (матерью).

Перенос опыта взаимоотношений в среду сверстников формирует соответствующий стиль поведения относительно «своих» (полное принятие) на фоне достаточно незначительно выраженной эмпатийности при определенном отсутствии установки на соблюдение правил соблюдения дистанции и личностного пространства другого. Считаем, что такое положение дел не может не сказаться на формировании индивидуального прочтения кодекса товарищества – одного из главных новообразований подросткового возраста.

Рассматривая взаимоотношение в системе «родитель (мать) – подросток» с позиций коммуникативных (общение) и интерактивных (взаимодействие) отношений, особое внимание мы должны уделить таким шкалам, как сотрудничество и принятие решений.

Среди параметров этой шкалы оценка «всегда» отмечена у параметров «сотрудничество» (38%) и «поощрение автономности» (37%). Эти показатели на фоне показателя оценки «всегда» у параметров «принятие решений» (15%) и «конфликтность» (5%) дают

основание считать сотрудничество и поощрение автономности наиболее важными моментами в психическом развитии подростка, так как они наиболее полно отвечают его основным тенденциям – переживание чувства общности в совместной деятельности [6, с. 167] и стремление к самостоятельности в силу переживания чувства взрослости [6, с. 262], предполагающее обязательную организацию коллективного труда [6, с. 263].

Другие ответы – «часто» (33%), «иногда» (19%), «редко» (6%), «никогда» (5%) – свидетельствуют о некотором дисбалансе между возрастающей потребностью подростка в сотрудничестве и автономности, с одной стороны, и о потенциальном резерве, который должен быть использован родителями в семейном воспитании. Это касается в первую очередь создания условий, при которых подросток получает возможность переживать свою «взрослую» и, следовательно, личностную значимость.

Достаточно низкие значения оценки «всегда» параметров «принятие решений» (15%) и «конфликтность» (5%) указывают, во-первых, на то, что обследованные восьмиклассники не принимают участие в обсуждении тех или иных вопросов в семье, и поэтому не чувствуют своей ответственности за принятие решений, а во-вторых, это обеспечивает им некоторое бесконфликтное существование.

Сказанное дает основание для вывода о том, что в среду сверстников подросток приходит уже в определенной степени подготовленным к сотрудничеству и автономности, однако, при отсутствии навыков обсуждения и принятия решений и выхода из конфликтных ситуаций. Это обстоятельство указывает на необходимость в дополнительных педагогических усилиях при осуществлении воспитательной работы с восьмиклассниками с привлечением школьного психолога и проведении по его руководством соответствующих тренингов – тренинга принятия решений и выхода из конфликтных ситуаций.

Эти данные позволяют получить общее представление о том, как обследованные восьмиклассники ощущают на себе внимание взрослых.

Наиболее выраженным оказался параметр «поощрение» с оценкой «всегда», представленной в 55% ответов, а также параметр «мониторинг» (45%). Значимость поощрения заключается в том, что оно вызывает положительные эмоции и стимулирует к проявлению поощряемых качеств или поступков. Мониторинг как система родительского отслеживания поведения переживается опрошенными подростками как закономерное явление в семейных отношениях (родительский глаз). Ответы «никогда» (8%) и «редко» (8%) свидетельствуют об определенной безнадзорности подростка, приводящей при тех или иных обстоятельствах к соответствующим последствиям.

Опрошенные восьмиклассники указывают на «всегда» в отношении родительской требовательности (мать) (28%), контроля (31%), авторитарности (11%), наказаний (8%).

Указанные данные дают возможность сформировать общую картину отношений подростка в семье, в которой системе поощрений сопутствует мониторинг

при незначительной доле наказаний и проявления авторитарности.

Если исходить из того, что опыт семейных взаимоотношений подростка переносится на иные отношения (учителя, сверстники) путём ориентировки на критерии, отрефлексированные с той или иной степенью отчётливости [6, с. 271], то можно предполагать, что соответствующие критерии не только будут присутствовать в ведущей деятельности подросткового возраста, но и формировать особенности ее осуществления, формируя тем самым личность подростка.

Важное значение для организации отношений в системе «родитель – ребёнок» имеет последовательность в осуществлении требований в семейном воспитании, опирающаяся на уверенность взрослого в правильности своего родительского поведения.

Полученные данные дают представление о частоте последовательного поведения родителей (мать) опрошенных восьмиклассников. Непоследовательность родителя отмечено в 11% (ответ «всегда»). Остальные варианты ответов распределились следующим образом – «часто» (26%), «иногда» (30%), «редко» (21%), «никогда» (12%).

В своём поведении родитель (мать) проявляет уверенность всегда (10%), часто (16%), иногда (26%), редко (23%), никогда (25%).

Указанное обстоятельство является достаточно информативным в отношении предположительного представления об особенностях взаимоотношений подростка с матерью, которая в тех или иных случаях и с той или иной степенью проявляет неуверенность, что снижает значимость её воспитательных воздействий. Считаем, что даже частичная неуверенность (ответы часто, иногда) родителя, которому по статусу полагается быть уверенным и внушать уверенность воспитанному в действенности своей роли, не способствует, как мы считаем, переносу этого качества на подростка.

На основании полученных данных оценки «всегда» можно указать на ведущие параметры в отношениях родителя (мать) и обследованных восьмиклассников. К ним относятся:

а) принятие как безоговорочное согласие родителя (мать) считать подростка своим чадом как естественное выражение родительского (материнского) инстинкта. Проявление родительского принятия переносится, как мы считаем, на систему «взрослый – подросток». Несбывшиеся ожидания в отношении такого переноса вызывают у подростка состояния фрустрации, что в последующем побуждает его к ответным реакциям по агрессивному/регрессивному типу.

Считаем, что такое обстоятельство указывает на необходимость организации проведения соответствующего тренинга коммуникативности, ориентированного на формирование способности адекватной оценки фрустрационной ситуации и выхода из неё;

б) сотрудничество и поощрение автономности, навыки которых, сформированные в системе «родитель (мать) – подросток», переносятся в сферу отношений «учитель – подросток» и «подросток – подросток/подростки» и определяют тем самым общие тенденции в развитии коммуникативной системы подростка в целом. В тех случаях, когда моменты сотрудничества выражены в недостаточной степени, они

должны быть компенсированы за счет соответствующей тренинговой работы (тренинги помогающего поведения);

в) поощрение и мониторинг как основа контролирующего влияния взрослого на подростка, необходимого, по мнению родителя, для того, что обеспечивать пространство положительного поведения в соответствии с представлением родителей о должном.

Считая ответы обследованных восьмиклассников их собственной (субъективной) интерпретацией обстоятельности отношений в семье, которая является рефлексивным знанием, образующим основу индивидуального коммуникативного опыта, мы должны обязательно подчеркнуть не только идею переноса индивидуального опыта на новые коммуникативные условия, но и его превращения в некоторое ядро новой функциональной системы – общения как новообразования подросткового возраста. Ведущими параметрами в этой системе, если следовать логике нашего предположения, в данном случае являются поощрение и мониторинг.

Это означает, что в общении подросток ориентирован в первую очередь на получение положительных эмоций от него, тщательно отслеживая его на предмет своих представлений о должном. Этот вывод указывает на необходимость в соответствующем тренинговом обучении с акцентом на морально-этических нормах и правилах поведения в общем и подростковом социуме;

г) уверенность и последовательность в поведении, обобщённое представление о которых в общении с родителями (мать), выступает как основа для формирования собственного уверенного и последовательного поведения в коммуникативной деятельности в социальной среде.

В силу достаточного разнообразия ответов опрошенных восьмиклассников можно полагать, что этот параметр является наиболее проблемным не только в актуальных семейных отношениях, но и в плане их потенциальной значимости для формирующегося новообразования подросткового возраста.

Полученные данные и их сравнение с нормативными баллами свидетельствуют о том, что в профилях детско-родительских отношений подростков между матерью и отцом существуют определенные расхождения, в частности, по показателям «контроль» и «мониторинг», «эмоциональная дистанция» и «принятие».

Итак, по мнению подростков, со стороны матерей они испытывают постоянный контроль, которые демонстрируют осведомленность о делах и интересах своих детей (высокие значения по шкале «контроль»). Они отмечают их четкую постоянную линию поведения в воспитании, уверенность в своих воспитательных приемах, через что возможны и споры.

Выявлено, что подростки констатируют низкую способность своевременно и точно распознавать их чувства и состояния со стороны отца («эмпатия»), эмоциональную отчужденность и дистанцированность («эмоциональная дистанция»). Возможно, подростки на данном этапе не нуждаются в ней, или убеждения отца, который считает, что эмоциональную близость подросток должен устанавливать со сверстниками.

Однако при высоком контроле и мониторинга жизнедеятельности своего ребенка родители демонстрируют адекватный уровень «поощрения автономии», что характеризует предоставления права ребенку участвовать в принятии решений, определение зоны компетенции и ответственности.

Наблюдается наличие более дружеских отношений подростков с матерью («сотрудничество»), что указывает на признание прав и достоинств ребенка, равенство и партнерство.

Можно предполагать, что тенденция к снижению «сотрудничества с отцом обусловлена определенной директивностью со стороны отца, более авторитарным или либеральным стилем воспитания.

Показатели по шкале «принятие решений» характеризуют поддержку инициативы ребенка, внимательное отношение родителей, оказание посильной помощи.

Подросток выступает в качестве полноценного члена семьи, однако, в свою очередь, от него требуется ответственность за свои поступки, дисциплинированность, послушание. Что касается проблемных ситуаций, возникающих в семье, то их решения обсуждаются вместе с ребенком, принимается во внимание его

мнение. Это создает более глубокие эмоциональные и духовные контакты с родителями, что соответствует демократическому стилю воспитания. Дети чувствуют доброжелательное отношение своих родителей друг к другу, демонстрируют принятие подростками ценностей родительской семьи.

Итак, полученные результаты позволяют нам считать, что это семьи с преобладанием положительных эмоций и отношений родителей с подростками при незначительной доле отрицательных, возникающих как непосредственная реакция на запреты родителей, требования дисциплины, порядка, которые все же не затрагивающих личностных отношений и социальных потребностей ребенка.

Сформулированные выводы со всей очевидностью указывают на необходимость учёта ранее сформированных коммуникативных механизмов на развитие новых в составе новой коммуникативной системе при использовании системы специальных тренинговых упражнений, построенных на основе соответствующей модели коммуникативного переноса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Ге. Функция семейного воспитания и тенденция ее развития. Журнал Юго-Западного Китайского педагогического университета (Издание по философии и социальным наукам), 1988, 22-24 с. (на китайском языке)
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб./О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. К.: Прогрес, 2001. 416 с.
3. Гуань Ин. Семейное воспитание и социализация детей. Тяньцзиньская образовательная наука, 1994, 107 – 110 с. (на китайском языке)
4. Лу Цзе. Социология нравственного воспитания. Фучжоу: Издательство Фуцзянь, 1998, 145 с. (на китайском языке)
5. Психология подростка. Хрестоматия/составитель Ю.И.Фролов. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 526 с.
6. Психология. Словарь/под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
7. Психология современного подростка/под ред. Д.И.Фельдштейна. М.: Педагогика, 1987. 240 с.

REFERENCES

1. Van Ge. The function of family education and the trend of its development. Journal of Southwestern Chinese pedagogical University (Publication on philosophy and social Sciences), 1988, pp. 22 – 24 [in Chinese]
2. Age and educational psychology: textbook/O.V.Skryptchenko,L.V.Dolynska, Z.V.Ohorodnijchuk. Kyjiv.: Prosvita, 2001. 416 pp. [in Ukrainian]
3. Guan In. Family education and socialization of children. Tianjin educational science, 1994, pp. 107 – 110 [in Chinese]
4. Lu Tse. Sociology of moral education. Fuzhou: Fujian Publishing House, 1998, 145 pp. [in Chinese]
5. Psychology of a teenager. Anthology/compiler Yu. I. Frolov. Moscow: Russian pedagogical Agency, 1997. 526 pp.[in Russian]
6. Psychology. Dictionary/under the General editorship of A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky. Moscow: Politizdat, 1990. 494 pp. [in Russian]
7. Psychology of the modern teenager/edited by D. I. Feldstein. Moscow: Pedagogy, 1987. 240 pp. [in Russian]

Family as a psychological basis for the development of the leading activity of adolescence

L. K. Velitchenko, Xu. Bolun

Abstract. The socialization possibilities of the family are considered. Using the method "Child-parent relations" (P. Troyanovskaya), we obtained data on the features of emotional (acceptance, empathy, emotional distance), communicative, interactive relationships of the parent (cooperation, decision-making, conflict, promotion of autonomy), manifestations of control (demanding, monitoring, authoritarianism, encouragement, punishment), as well as the consistency and confidence of the adult in the correctness of their parental behavior. The conclusion is formulated that it is necessary to take into account the previously formed communication mechanisms for the development of new ones in the new communication system when using a system of special training exercises built on the basis of the corresponding model of communicative transfer.

Keywords: adolescence, leading activity, the relationship of parents and teenagers in the family, communication mechanisms.

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