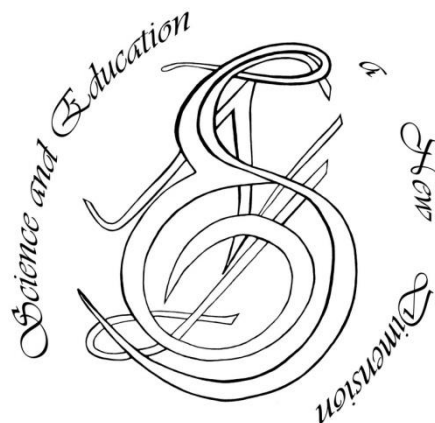


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

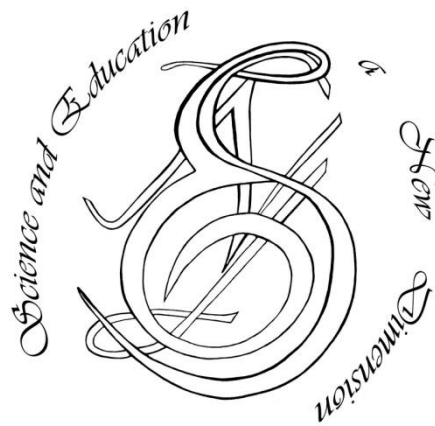
e-ISSN 2308-1996

VIII(92), Issue 228, 2020 May.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92>

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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;
ICV 2019: 89.50

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY	7
Компетентність з організації проєктної діяльності школярів – інтегрований результат компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики <i>I. А. Акуленко, О. Е. Жидков, Л. О. Кулик</i>	7
Методология исследования проблемы формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов <i>А. Р. Бекирова</i>	11
Periodization of the reform of general secondary education in the independent Ukraine (1991–2017) <i>L. D. Berezivska</i>	15
Історіографія змістового компоненту професійної підготовки фахівців закладів вищої аграрної освіти України (друга половина ХХ ст.) <i>М. О. Лакатощ</i>	18
Ukrainian-language professional competence of foreign students of medical specialties: components, criteria, indicators, diagnostics <i>I. S. Levenok</i>	23
Модель формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів молодших класів <i>А. О. Міненко, С. А. Ігнатенко</i>	27
Ongoing challenges of teachers' training within an environment of higher education reforms in Ukraine <i>L. Ye. Sihaieva, L. A. Mykhailenko</i>	32
The Role of the Teaching Staff Organizational Culture in the Formation of the Pedagogical College Educational Environment <i>I. V. Mykhailychenko</i>	35
Результативність формування стратегічної компетентності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту в процесі професійної підготовки <i>К. А. Пасинчук</i>	38
Social Networks as an Educational Environment of the Formation of Speech Competence Among Future Junior Specialists in Journalism <i>N. P. Ponomarenko</i>	42
Improving students' motivation in learning a foreign language for professional purposes through the introduction of integrated binary classes <i>Yu. I. Samoiloval, T. M. Serhiienko</i>	45
Вплив освітніх реформ на організацію самостійної діяльності студентів <i>А. Я. Цюприк</i>	50
PSYCHOLOGY	54
Особенности ценнісних орієнтацій підлітків і юнаків <i>Н. М Харченко</i>	54
Емоційно орієнтовний характер репрезентацій при виражених ресурсах стійкості <i>О. С. Односталко</i>	58
Надмірна залученість до соціальних мереж: теоретичний аналіз <i>М. О. Оран, О. С. Лебединець-Рода</i>	61

Емоційно-вольові якості вчителя як детермінанти самореалізації <i>Е. Т. Соломка, Т. В. Хома, В. В. Олійник, А. Б. Хлопек, О. М. Іваць</i>	65
Humanitarian-psychological expertise of innovation in educational environment <i>A. Yablonsky, I. Rohalska-Yablonska, N. Rohalska, N. Melnik</i>	69

PEDAGOGY

Компетентність з організації проєктної діяльності школярів – інтегрований результат компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики**І. А. Акуленко*, О. Е. Жидков, Л. О. Кулик**

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Черкаси, Україна

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

Paper received 10.04.20; Accepted for publication 28.04.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-01>

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність та розглянуто окремі аспекти компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики до організації проєктної діяльності школярів у процесі навчання математики. Теоретично обґрунтовано складові системи компетенцій з організації проєктної діяльності школярів у навчанні математики як суспільно заданих вимог до методичної підготовки майбутнього вчителя математики. До складу цієї системи зараховано аналітико-синтетичні, моделювально-проєктувальні, конструювальні, рефлексивно-оцінювальні та організаційні компетенції.

Ключові слова: проєктна навчальна діяльність учнів, організація проєктної діяльності учнів, методична компетентність, методичні компетенції з організації проєктної діяльності учнів.

Вступ. Однією з визначальних складових у системі фахової підготовки студентів за спеціальністю 014.04 Середня освіта Математика виступає методична підготовка майбутніх фахівців. Під методичною підготовкою майбутнього вчителя математики (МПМВМ) будемо розуміти освітній процес у ЗВО, що забезпечує оволодіння студентом основами методичної діяльності, яку реалізує вчитель у навчанні учнів математики, з урахуванням її видової різноманітності та варіацій типових завдань методичної діяльності працюючого вчителя. Компетентісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики має специфічне спрямування – досягнення студентами під час навчання у ЗВО рівня *методичної компетентності*, достатнього для якісного виконання ними фахових функцій і розв'язування фахових завдань методичної діяльності вчителя математики в сучасних умовах. Одним із видів методичної діяльності вчителя математики в сучасних умовах є організація *проєктної діяльності учнів*. Отже, актуалізується проблема *формування методичної компетентності з організації проєктної діяльності школярів у майбутнього вчителя математики*.

Огляд останніх досліджень та публікацій. *Проєктну діяльність суб'єктів освітнього процесу* розглядатимемо в широкому й вузькому сенсі [2]. Проєктну діяльність (у широкому сенсі) будемо розглядати, наслідуючи Є. Полат і М. Бухаркіну [3], Т. Мієр [4] та ін., як конструктивну й продуктивну діяльність суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на розв'язання значущої освітньої, навчальної чи життєвої проблеми, на досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування та здійснення проєкту. Цей вид діяльності передбачає свідому постановку суб'єктами діяльності її цілей, однією з яких виступає створення реального продукту (проєкту). Проєкт повинен бути як суб'єктно значущим (мати вагоме особистісне значення для суб'єктів навчання), так і суспільно важливим (пов'язаним із актуальними суспільними процесами, проблемами), забезпечувати окремі аспекти

соціалізації, розширювати та збагачувати досвід життєдіяльності й навчально-пізнавальної діяльності учасників проєктного навчання. Під *проєктною навчальною діяльністю учнів у навчанні математики* (у вузькому сенсі) за результатами нашої роботи [2] розумітимемо активну творчу конструктивну й продуктивну навчально-пізнавальну діяльність учня/учнів, що здійснюється в певний проміжок часу з метою створення матеріального або інтелектуального продукту на основі самостійного/колективного виконання завчасно запланованих способів математичної діяльності із математичними об'єктами чи об'єктами навколишньої дійсності.

Проєктна навчальна діяльність школярів нині активно залучається в освітній процес з математики. Відтак є потреба у спеціальній підготовці майбутнього вчителя математики до організації проєктної діяльності учнів.

Поняття «методична компетентність майбутнього вчителя математики з організації проєктної діяльності школярів» розглядатимемо як видове відносно більш загального поняття «методична компетентність майбутнього вчителя математики». У сучасному науковому дискурсі широко послуговуються поняттям «методична компетентність», виокремлюють різні характеристичні властивості цього поняття, досліджують найбільш впливові умови й аспекти її формування у працюючого та майбутнього вчителя математики (Н. Стефанова, І. Малова, В. Моторіна, О. Матяш, О. Скафа, С. Скворцова, Л. Шкеріна, В. Адольф, О. Ларіонова, О. Лебедева, Н. Кучугова та ін.). Ми поділяємо погляди С. Скворцової [5], В. Моторіної [6], А. Кузьмінського і Н. Тарасенкової [7], О. Матяш [8] та ін., які вказують на необхідність і можливість формування методичної компетентності у студентів у період їхнього навчання у ЗВО. У контексті дослідження спиратимемося на означення *методичної компетентності майбутнього вчителя математики*, що запропоноване в роботі [1] і витлумачене як така інтегративна професійна якість особистості, що проявляється в теоретичній

готовності та практичній спроможності до самостійного, відповідального й ефективного провадження всіх видів методичної діяльності, які виконує вчитель у процесі навчання математики, а також у ціннісному ставленні до категорій дидактики математики – цілей, змісту, методів, прийомів, організаційних форм, засобів навчання математики, сучасних тенденцій розвитку теорії та методики навчання математики, технологій уроку математики й інших форм організації освітнього процесу з математики тощо. Науковці по-різному виокремлюють види методичної компетентності. Наприклад, В. Ачкан [9], О. Матяш [8] пов'язують їх зі змістом навчального матеріалу, виокремлюючи компетентність із навчання алгебри, геометрії, початків математичного аналізу. У контексті наукової розвідки спиратимемося на позицію І. Акуленко [1], С. Скворцової [5], Н. Тарасенкової [10], що основою для виокремлення основних видів методичної компетентності є фахові функції й типові задачі методичної діяльності, які розв'язує вчитель під час навчання математики учнів. Оскільки в сучасному освітньому процесі з математики у ЗСО досить широко використовується проектна діяльність школярів, тому однією з актуальних задач методичної діяльності вчителя математики є її організація та відповідний навчально-методичний супровід. Відтак, вважаємо за доцільне з-поміж видів методичної компетентності, що формуються у майбутнього вчителя математики під час навчання у ЗВО, виокремлювати методичну компетентність з організації проектної діяльності школярів.

Мета статті схарактеризувати деякі аспекти компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики до організації проектної діяльності школярів у процесі навчання математики.

Матеріали і методи. У роботі використано теоретичні методи дослідження: *узагальнення* теоретичних положень, висвітлених у психолого-педагогічній, науковій та навчально-методичній літературі, *виокремлення засадничих положень* для власної роботи; *моделювання*. Засадничим положенням для нашого дослідження є теоретично обґрунтована позиція (І.Акуленко [1]), що формування методичної компетентності в студентів математичних спеціальностей ЗВО доцільно здійснювати на основі виокремлення взаємозв'язків у тріаді понять «методичні компетенції майбутнього вчителя математики», «методична діяльність майбутнього вчителя математики», «методична компетентність майбутнього вчителя математики». Декомпонуючи кінцеву мету – формування у студентів методичної компетентності із організації проектної діяльності школярів – та прогнозуючи очікувані результати, *змодельовано* впорядкований комплекс методичних компетенцій, пов'язаних із цією діяльністю вчителя. Теоретично обґрунтуємо, систематизуємо й верифікуємо його.

Результати та їх обговорення. Визначатимемо *методичну компетентність майбутнього вчителя математики з організації проектної діяльності школярів* як інтегративну професійну якість особистості, що проявляється в теоретичній готовності та практичній спроможності до самостійної й ефективно організації проектної діяльності школярів, що ґрунтовані на здобутому досвіді з її провадження, а також у ціннісному ставленні до цього виду методичної діяльності та відповідних категорій дидактики математики, пов'язаних із нею (цілей, змісту, методів, прийомів, організаційних форм, засобів організації проектної діяльності школярів, технологій уроку математики й інших форм організації освітнього процесу, що побудовані на основі чи із залученням проектної діяльності школярів тощо).

Системність процесу формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики з організації проектної діяльності учнів забезпечена, зокрема його спрямованістю на опанування студентом системи методичних компетенцій як суспільно заданих вимог до обсягу й рівня засвоєння сукупності методичних знань, навичок, умінь, ціннісних орієнтацій та досвіду виконання молодим фахівцем методичної діяльності з організації проектної діяльності школярів. Комплекс методичних компетенцій пропонуємо вибудовувати у відповідності до основних фахових функцій й типових задач фахової діяльності вчителя математики, які він розв'язує в ході організації проектної діяльності школярів. До таких видів методичної діяльності відносимо: *аналітико-синтетичну діяльність*, діяльність з *моделювання* всіх видів діяльності працюючого вчителя (навчально-виховної, організаційно-управлінської, соціально-педагогічної, культурно-освітньої) під час організації проектної діяльності учнів, діяльність із *проектування та конструювання, прогнозування, рефлексія, моніторинг і оцінювання* власної діяльності та діяльності учнів. Відповідними є групи методичних компетенцій, що опановує майбутній учитель математики.

1. **Аналітико-синтетичні компетенції.** Визначення ієрархії цілей навчання окремих одиниць математичного змісту, їх систем, програмової теми, змістової лінії курсу математики, курсу загалом, що вивчається на основі або із залученням проектної діяльності учнів. Синтез цікавої і практично значущої теми для проектної діяльності учнів. Визначення ієрархії цілей власне проектної діяльності школярів у навчанні окремих одиниць математичного змісту чи програмової теми курсу математики в базовій/профільній школі на рівні стандарту чи профільному рівнях. Встановлення й аналіз змістових інтегративних міжпредметних зв'язків між курсами математики й інших дисциплін, на основі яких реалізуватиметься проектна діяльність школярів. Виконання математичної й методичної типізації й класифікації математичних моделей, що моделюють процеси, які вивчають учні в ході реалізації проектної діяльності. Виконання логіко-математичного аналізу змісту навчального матеріалу (виділення ядерного й супровідного матеріалу, відповідних ідей теми, базових знань і вмінь, внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків тощо), для вивчення якого учні залучаються до проектної діяльності. Виконання логіко-дидактичного аналізу змісту програмової теми (з урахуванням рівня її вивчення), що буде вивчатися на основі чи із залученням проектної діяльності школярів. Виконання логіко-дидактичного аналізу системи математичних і навчальних задач, що розв'язують учні у проектній діяльності.

ності, визначення відповідних до них математичних і навчально-пізнавальних дій. Аналіз переваг і можливих застережень щодо доцільності організації проектно-ї діяльності школярів у процесі вивчення певного математичного змісту. Порівняння й аналіз різних форм моніторингу процесу та результатів проектно-ї діяльності учнів, визначення серед них найбільш сприятливих у контексті досягнення цілей навчання. Аналіз змісту підручників, збірників задач, методичних і навчальних посібників, а також можливостей різних освітніх ресурсів, призначених для комп'ютерної підтримки проектно-ї діяльності учнів. Аналіз та узагальнення передового педагогічного досвіду з організації проектно-ї діяльності школярів в освітньому процесі з математики.

2. Компетенції моделювально-проектувальні.

Створення інтегрованої змістово-процесуальної моделі [11], що відображає зміст і форми організації й керування процесом проектно-ї діяльності учнів. Створення інструментальної моделі, що відображає систему засобів, зокрема ІКТ, призначених для комп'ютерної підтримки проектно-ї діяльності учнів. Створення моніторингової моделі для відображення механізму зворотного зв'язку та способів коригування можливих утруднень у провадженні проектно-ї діяльності учнів. Створення рефлексивної моделі для відпрацювання доцільних варіантів здійснення самоаналізу, самооцінки, самокоригування проектно-ї діяльності учнів. Виконання методичного проектування: уточнення дидактичних цілей проектно-ї діяльності школярів, деталізація очікуваних результатів, розробка плану, проектування дидактичного циклу навчання на основі чи із частковим залученням проектно-ї діяльності школярів, проектування його підциклів, проектування конкретної педагогічної ситуації в процесі організації проектно-ї діяльності школярів, проектування трансформацій і адаптацій теоретичних моделей організації проектно-ї діяльності учнів до конкретних вихідних умов вивчення математичного змісту (тема, рівень, профіль навчання тощо). Прогнозування очікуваних затрат часу й зусиль учнів на кожному з етапів проектно-ї діяльності. Прогнозування можливості появи певних утруднень у процесі проектно-ї діяльності школярів і добір можливих способів їхнього попередження й подолання.

3. **Компетенції конструювальні.** Конструювання системи диференційованих вимог до результатів проектно-ї діяльності учнів. Конструювання структурно-логічних схем, що відображають зміст та внутрішньопредметні й міжпредметні взаємозв'язки математичних понять, фактів та способів діяльності, що опановують учні в проектній діяльності. Конструювання системи ключових, тематичних та змістових запитань у формулюванні дослідницького завдання, що буде реалізоване учнями в ході роботи над проектом. Створення системи задач і вправ для введення й

закріплення математичних понять, фактів, способів математичної діяльності, що використовують учні під час роботи над проектом. Конструювання проблемних ситуацій, що спонукали б учнів до самоконтролю (взаємоконтролю), самооцінки (взаємооцінки), рефлексії змісту, процесу й результату проектно-ї діяльності. Створення засобів контролю, оцінювання й коригування результатів засвоєння учнями навчального математичного матеріалу, що використаний під час роботи над проектом.

4. **Організаційні компетенції.** Забезпечення мотивації та прийняття учнями цілей проектно-ї діяльності під час вивчення математики. Формування гомогенних чи гетерогенних груп учнів для роботи над проектом. Визначення етапів роботи учнів над проектом, організація самостійної індивідуальної чи групової роботи учнів над проектом. Пошук разом із учнями партнерів для роботи над проектом. Забезпечення обговорення учнями проміжних результатів виконання проекту. Забезпечення умов для аналізу й інтерпретації учнями результатів власної проектно-ї діяльності. Організація презентації учнями результатів виконання проєктів. Організація оцінювання результатів проектно-ї діяльності учнів.

5. **Рефлексивно-оцінювальні компетенції.** Розроблення критеріїв і процедури оцінювання процесу й результатів проектно-ї діяльності школярів. Забезпечення оперативного зворотного зв'язку з учнями, зокрема із залученням ІКТ, коли учні «тут і тепер» можуть скоригувати свої уявлення про способи проектно-ї діяльності та очікувані результати її провадження. Вербальне оцінювання школярів у вигляді заохочення чи коментаря. Виведення учнів у рефлексивну позицію, навчання учнів прийомів рефлексії емоційного настрою, процесу проектно-ї діяльності та її результатів. Самоконтроль і самооцінювання щодо реальності поставлених цілей проектно-ї діяльності, ступінь відповідності й адаптованості методів, прийомів, організаційних форм і засобів, використаних під час роботи над проектом.

Система цих компетенцій верифікована, зокрема у ході опитування вчителів математики стосовно цільових пріоритетів підготовки майбутнього вчителя до організації проектно-ї діяльності школярів [13].

Висновки. Теоретично обґрунтовані складові системи компетенцій з організації проектно-ї діяльності школярів у навчанні математики (аналітико-синтетичні, моделювально-проектувальні, конструювальні, рефлексивно-оцінювальні та організаційні), що відображають актуальні вимоги до методичної підготовки майбутнього вчителя математики, аргументують перелік результатів навчання дисциплін методичного спрямування, скерованих на формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акуленко І.А. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики профільної школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (математика). Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького, Черкаси, 2013. 483 с.
2. Акуленко І.А., Жидков О.Е. Теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя математики до організації проектно-ї діяльності школярів: Наукові записки: Ред. кол.: В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. Випуск 168. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С.9-13.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогиче-

- ские и информационные технологии в системе образования: учеб. пос. М.: Гардарики, 2007. 215 с.
4. Мієр Т.І. Організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів: монографія / Т. Мієр. Кіровоград: ФОП Александрова М.В., 2016. 424 с.
 5. Скворцова С.А. Формирование методической компетентности будущих учителей посредством учебной дисциплины «Методика обучения математике»: Psihologie Pedagogie specială Asistență socială: Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Chișinău, 2015. С. 24-32.
 6. Моторіна В.Г. Професійна компетентність вчителя математики профільної школи: навч. пос. для студ. Харків: ХНПУ, 2014. 267 с.
 7. Кузьмінський А.І., Тарасенкова Н.А., Акуленко І.А. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики: монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. 320 с.
 8. Матяш О.І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2013. 450 с.
 9. Ачкан В.В. Формування готовності майбутнього вчителя математики до інноваційної педагогічної діяльності у процесі вивчення дисциплін методичної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (математика). Бердянський державний педагогічний університет, Бердянськ, 2019. 430 с.
 10. Тарасенкова Н.А. Акуленко І.А. Методичні компетентності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя математики: Вища освіта України. 2011. № 3. С. 53–66
 11. Акуленко І.А. Методика навчання математики в профільній школі: методичні рекомендації до проведення практично-семинарських занять: метод. посіб. для орг. ауд. та сам. роб. студ. / І.А. Акуленко ; за заг. ред. Н.А. Тарасенкової. Черкаси: видавець Чабаненко Ю., 2012. 165 с.
 12. Моторіна В.Г., Комір Н.В. Метод проектів як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики профільної школи: навч.-метод. посіб. – Харків: ХНПУ, 2017. 97 с.
 13. Akulenko I., Zhydkov O., & Yakovenko A. Project-Based Learning and Teaching Mathematics: Theoretical Framework and Teachers' Beliefs // Current issues in ensuring the quality of mathematical education: monograph; Eds. prof. N. Tarasenkova, & L. Kyba. – Budapest: SCASPEE, 2019. P. 167-186.

REFERENCES

1. Akulenko I.A. Theoretical and methodological fundamentals of the formation of methodical competence of the future mathematics teacher in the specialized school: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia (matematyka). Cherkaskyi nats. un-t im. B. Khmelnytskoho, Cherkasy, 2013. 483 s
2. Akulenko I.A., Zhydkov O.E. Theoretical basics of preparation of the future mathematics teacher for the organization of project activity of schoolchildren: Naukovi zapysky: Red. kol.: V.F. Cherkasov, V.V. Radul, N. S. Savchenko ta in. Vypusk 168. Serii: Pedahohichni nauky. Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Vynnychenka, 2018. S.9-13.
3. Polat E.S. Modern pedagogical and information technologies in the education system.: E.S. Polat, M.Yu. Buharkina. M.: Gardariki, 2007. 215 s.
4. Мієр Т.І. Organization of educational and research activity of junior pupils: T. Miier. Kirovohrad: FO-P Aleksandrova M. V., 2016. 424 s.
5. Skvortsova S. (2015). Formation of methodical competence of future teachers through the academic discipline "Methodology of teaching mathematics". Psychologist Pedagogy specială Asistență socială, 24-32.
6. Motorina V.H. Math teacher's of profile school professional competence: V.H. Motorina. KH.: KHNPU im. H.S. Skovorody, 2014. 267 s.
7. Kuz'mins'kyi A.I. Scientific basis of future math teachers' methodical training: monograph / A.I. Kuz'mins'kyi, N.A. Tarasenkova, I.A. Akulenko. Cherkasy: vyd. vid. CHNU im. B. Khmel'nyts'koho, 2009. 320 s.
8. Matyash O.I. Theoretical and methodological fundamentals of the formation of methodical competence of the future mathematics teacher for teaching schoolchildren geometry: monograph: Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2013. 450 s.
9. Achkan V.V. Formation of readiness of the future mathematics teacher for innovative pedagogical activity in the process of learning the disciplines of methodological preparation: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia (matematyka). Berdianskyi derzhavnyi pedahohichni universytet, Berdiansk, 2019. 430 s.
10. Tarasenkova N.A. Akulenko I.A. Methodical competences in the system of professional training of the future mathematics teacher: Vyshcha osvita Ukrainy. 2011. № 3. S. 53–66
11. Akulenko I.A. Teaching mathematics in a profile school: guidelines for the practical seminars: metod. posib. dlya orh. aud. ta sam. rob. stud. / I.A. Akulenko ; za zah. red. N.A. Tarasenkovoyi. Cherkasy: vydavets' Chabanenko Yu., 2012. 165 s.
12. Motorina V.H., Komir N.V. Project method as means of activating schoolchildren's educational and cognitive activity at mathematics lessons in the specialized school: training manual Kharkiv: KhNPU, 2017. 97 s.

Competence in the organization of project activities of schoolchildren - an integrated result of competence oriented methodological training of the future mathematics teacher

I. A. Akulenko, L. O. Kulyk O. E. Zhydkov

Abstract. The article substantiates the relevance and discusses some aspects of competence oriented methodological training of the future mathematics teacher to organize the project activity of schoolchildren in the process of teaching mathematics. The components of the competences system for the organization of project activity of schoolchildren in teaching mathematics as socially provided requirements for the methodical preparation of the future mathematics teacher are theoretically proved. The system includes analytical and synthetic, modeling and designing, constructional, reflexive and evaluative, organizational competences.

Keywords: Project educational activity of schoolchildren, organization of project activity of schoolchildren, methodical competence, methodical competences for organization of project activity of schoolchildren.

Методология исследования проблемы формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов

А. Р. Бекирова

ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет им. Ф.Я. Якубова»,
Симферополь, Россия

Corresponding author. E-mail: t7b7@mail.ru

Paper received 27.04.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-02>

Аннотация. В статье раскрыта методология исследования профессиональной субъектности учителей начальных классов и выделено четыре уровня относительно её формирования – концептуальный, теоретический, праксеологический и экспериментальный. Дано обоснование понятию «методологический подход» и определены функции в педагогических исследованиях – исследовательско-методологическая, познавательная-прогностическая и праксеологическая. Обосновано, что необходимо комплексно учесть требования и основные идеи аксиологического, системного, субъектно-деятельностного, компетентностного и контекстного подходов, что позволяет определить методологические ориентиры, теоретические и методические основы и экспериментальную методику целенаправленного формирования их профессиональной субъектности.

Ключевые слова: методология, методологический подход, формирование, профессиональная субъектность, будущий учитель начальных классов.

Введение. Существенное повышение требований к качеству педагогических исследований в условиях модернизации системы образования особую значимость приобретает проблема обоснования основополагающих научных ориентиров, определяющих научно-исследовательскую деятельность исследователей в процессе изучения, познания и преобразования педагогической действительности. Это связано с тем, что методология как система ведущих принципов, идей и положений познания и преобразования окружающей действительности, в том числе (далее – в т.ч.) и непосредственно педагогической, решает, по мнению исследователей, такие задачи: определяет основополагающие принципы и идеи педагогических исследований; обеспечивает их концептуальную направленность, структурную и функциональную целостность, научную и методическую последовательность исследователя [12, с. 28].

Актуальность методологии исследования проблемы формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов связано с тем, что современная научно обоснованная методология обеспечивает научную последовательность, обоснованность и востребованность полученных результатов научного исследования.

Краткий обзор публикаций по теме. Учёные подчёркивают, что «В последние годы резко возрос объем научно-исследовательских работ в сфере образования. Учителя, воспитатели, преподаватели и руководители образовательных учреждений всех уровней получили, наконец, определенную свободу педагогического творчества и, естественно, стали проявлять интерес к научной, научно-экспериментальной работе... Вместе с тем стремительный рост числа исследователей имеет и негативные стороны. В частности, в педагогике стал также стремительно нарастать дефицит исследовательской культуры, в первую очередь, *методологической культуры научных работников* (видел. наше)..., распространяется *массовая методологическая безграмотность* (видел. наше). В педагогической науке, да и не только в ней... исследователи нередко проявляют удивительную малоосведомленность или вовсе девственную неосведомленность о науке вообще и о методологии в частности» [10, с. 9-10].

Имеет место и примитивное определение методологии, когда она сводится только до способов деятельно-

сти: методология – учение о способах организации и построения теоретической и практической деятельности человека [8]. В.И. Загвязинский обосновано подчёркивал ещё в 1982 году, что «В философской литературе нет общепринятого определения методологии» [5, с. 7]. Но ситуация и ныне существенно не изменилась в лучшую сторону, последствием которой является такая же противоречивая ситуация в понимании проблемы методологии педагогики и педагогического исследования, потому что она не имеет среди учёных однозначного разрешения. Так в научных трудах С.У. Гончаренко, В.И. Загвязинского, В. В. Краевского, А.М. Новикова подчёркивается, что понятие «методология» истолковывают по-разному. Эту мысль В.В. Краевский ещё в 2001 году выразил так: «В кругу понятий, с которыми приходится иметь дело педагогу, «методология» выступает как одно из самых неопределённых, многозначных и подчас спорных... Это – недоразумение, истоки которого лежат вне пределов педагогики» [6, с. 8]. Эту же мысль продолжает С.У. Гончаренко: «...среди научных понятий, с которыми имеет дело педагог, понятие «методология» – одно с наиболее неопределённых, многозначных и даже противоречивых. Поэтому не случайно в педагогических работах оно очень часто толкуется совсем по-разному, часто не совсем корректно» [3, с. 498].

Таким образом, анализ современной научной литературы показывает, что проблема методологии педагогического исследования, в том числе и проблемы формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов является, с одной стороны, в методологии науки актуальной педагогической проблемой, а с другой – современной и необходимой, так как в методологической науке эта проблема не разрешена.

Так А.М. Новиков наводит пример такого неудачного использования понятия «методология» в педагогике: «...до сих пор зачастую многие авторы относят к методологии то, что к ней не относится. Так, например, недавно издана весьма интересная фундаментальная работа Н.В. Бордовской «Диалектика педагогического исследования»...» [10, с. 12]. Причина такого состояния заключается в том, что нередко это понятие выводится не столько с анализа общих потребностей и тенденций развития образования и науки, которая её изучает, сколько с общих философских оснований, которые не

дают однозначного понимания. Характерной тенденцией в понимании исследователями методологии является то, что большинство учёных её понимают как учение о принципах построения научного познания и его основных закономерностях функционирования, развития и совершенствования, а также о его формах и методах, которая «... вопреки всему именно за последние десятилетия... получила существенное развитие. Прежде всего, усилилась ее направленность на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Таким образом, методология приобретает, как принято говорить, нормативную направленность, и ее важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательской работы» [6, с. 9].

Цель. Дать научное обоснование методологии исследования проблемы формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов.

Материалы и методы. Исследовательскую базу составили труды выдающихся методологов педагогики и педагогического исследования. Методология и методика исследования основываются на комплексном применении современных методологических принципов и методов педагогического исследования – теоретических и эмпирических. Сквозным для всего исследования являются компетентностный, контекстный, системный и субъектно-деятельностный подходы к исследованию проблемы формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов, которые определили основные принципы исследования – контекстности, субъектности, системности, объективности. Основные исследовательские методы – анализ, синтез, обобщение, сравнительный анализ, классификация, конкретизация.

Результаты исследования и их обсуждение. Один из выдающихся методологов педагогического исследования В.И. Загвязинский методологию сводит до теоретических знаний: «...это система теоретических знаний, которые исполняют роль руководящих принципов, орудий научного исследования и конкретных средств реализации требований научного анализа» [5, с. 7]. А.М. Новиков в этом видит источник недостаточной сформированности методологической культуры педагогов: «недостаточный интерес как исследователя, так и практического работника к вопросам методологии объясняется также тем обстоятельством, что в самой методологии остается много неясного в вопросах о ее предмете, статусе, функциях и т.д., а также в вопросах соотношения методологических и теоретических проблем педагогики. Эти неясности имеют свои исторические причины...» [10, с. 10].

Так В.И. Загвязинский методологии педагогики дает такое определение: «это учение о педагогическом знании и процессе его добывания, т.е. педагогическом познании» [5, с. 7]. Эту мысль поддаётся достаточно острой критике [10, с. 14]. «Методология педагогики – это система знаний про исходные положения педагогической теории, о принципах подхода к исследованию педагогических явлений и методах их исследований, а также пути внедрения полученных знаний в практику воспитания, обучения и образования» [12, с. 20], т.е. это учение об организации деятельности, в том числе исследовательской.

Как показывают результаты наших исследований, большинство исследователей методологию в педагогике

понимают в широком и узком смысле слова. В частности в широком смысле слова они её определяют как «систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности в педагогике, а в узком смысле – как теорию научного познания в конкретной научной дисциплине, например, в педагогике. Так В.В. Краевский выделял четыре уровня методологии педагогики: «общефилософский, общенаучный, конкретно-научный, уровень методов и техники исследования» [6, с. 6], а в качестве «...методологических основ современной педагогики и которые выделены в работах В.В. Краевского, следует подчеркнуть гуманистический, культурологический, аксиологический, деятельностный, компетентностный подходы» [7, с. 15]. И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин обосновали методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения» [2, с. 74].

Каждый методологический подход может быть соотнесен, по нашему мнению, с определенным уровнем методологии педагогической науки. Методологические подходы, соответствующие философскому уровню методологии педагогики, связаны с разработкой мировоззренческой основы, с выполнением функций философской обоснования форм и принципов педагогического познания, они выступают в качестве общей философской методологической основы педагогических исследований

Методологические подходы общенаучного и конкретно-научного уровня методологии педагогики определяют стратегию педагогического исследования, например, это системный подход, а на конкретно-научном уровне – аксиологический, компетентностный, субъектно-деятельностный и другие подходы, а методологические подходы, принадлежащие к уровню методики и техники исследования, – практико-ориентированную основу осуществления педагогического исследования, поскольку обеспечивают получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку и способствуют выбору адекватной поставленным целям технологической инструментальной педагогической деятельности. В качестве практико-ориентированной основы педагогического исследования могут использоваться дифференцированный, полисубъектный и другие подходы.

Такую классификацию уровней методологии в педагогических исследованиях считаем достаточно обоснованной. Именно выбор методологии исследования в педагогике обуславливает концептуальное основание и методологическую его направленность, а также принадлежность учёного к конкретной научной школе.

Как показывает анализ основных дефиниций понятия «методология», выбор конкретной методологии педагогического исследования находится в тесной взаимосвязи с понятиями «метод» и «методика», т.к. с помощью авторской методики исследования проверяются, экспериментируются, подтверждаются или опровергаются гипотезы, например, относительно формирования профессиональной субъектности учителей начальных классов [1]. Ключевым моментом является такой факт: выбор авторской методики исследования непосредственно зависит от его методологических ориентиров. Это дает основание утверждать, что каждый исследователь, как правило, обосновывает свою методику исследования как конкретное воплощение ведущих идей и принципов

выбранных ним методологических подходов.

В связи с этим понятия «методология», «методика» и «метод» неразрывно связаны между собою, а конкретная методология определяет выбор совокупности методов, способов и средств педагогического исследования, а их универсальное сочетание в конкретной методике даёт право её назвать авторским. Таким образом, выбор совокупности методологических подходов определяют теоретические аспекты, методические основы и экспериментальную составляющую, например, формирования профессиональной субъектности учителей начальных классов. Соответственно выбор экспериментальной выборки, достижение поставленной цели путём соблюдения конкретных принципов, применения определенных процедур, приемов, методов и средств на основных этапах её формирования, т.е. непосредственно в педагогической экспериментальной реальности происходит взаимосвязь понятий «методология», «методика» и «метод».

Методическим инструментом формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов является авторская методика как конкретная реализация идей и принципов выбранных методологических подходов. Так, Н. Стафанов методологический подход обосновано характеризует как «совокупность (систему) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности» [11, с.27], а И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин – как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения» [2, с. 74].

Таким образом, под методологическим подходом понимаем совокупность ведущих идей, определяющей общую научную мировоззренческую позицию исследователя, исходный принцип, ключевую его научную позицию и фундаментальные убеждения, которые составляют основу его методологической компетентности и исследовательской культуры, определяют стратегию исследовательской деятельности в педагогической науке вообще и относительно формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов и главные аспекты её формирования согласно с требованиями современных методологических подходов, в частности. В качестве таких методологических подходов выбрали аксиологический, системный, компетентностный, контекстный и субъектно-деятельностный подходы.

В своём обосновании ориентировались, во-первых, на научные разработки И. В. Блауберга и Э. Г. Юдина, которые определили методологический подход как принципиальную методологическую ориентацию в исследовании [2]; во-вторых, на Н. Стефанова [25] и Э. Г. Юдина [8] – стратегический принцип или совокупность их требований в педагогическом исследовании; в-третьих, на учебник В. В. Ягупова, в котором изложены методологические, теоретические и методические аспекты педагогических исследований [12]. Интеграция данных позиций позволяет рассматривать методологический подход к формированию профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов как нашу методологическую ориентацию, представленную совокупностью принципов, определяющей исходную позицию и основные направления исследования для достижения поставленной его главной цели. Анализ понятия «методологический подход» во взаимосвязи с родовым понятием «методология» и с учетом уровней методологии

педагогического исследования подводит нас к мысли о целесообразности выделения уровней его толкования, что обусловлено его многоаспектностью и весьма широким методологическим содержанием.

В структуре нашего методологического подхода к формированию профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов, согласно с методологией педагогического исследования И. В. Блауберга и Э. Г. Юдина, выделяем, во-первых, четыре уровня – концептуальный, теоретический, праксеологический и экспериментальный. Такой подход мы считаем достаточно обоснованным, т.к. в философии методология, в основном, трактуется как система принципов и способов организации и осуществления теоретической и практической деятельности, т.е. выделяется ее теоретическая и практическая направленность. Такое понимание методологического подхода в нашем исследовании дает возможность определить данное междисциплинарное понятие как систему ведущих идей, которые определяют общую научную мировоззренческую позицию исследователя, совокупность принципов, составляющей основу стратегии исследовательской деятельности, для осуществления которой необходимо обосновать и использовать определённые методы, способы, приемы, средства и процедуры, которые характерны для конкретных методологических подходов и обеспечивают реализацию избранной исследовательской стратегии в конкретной методике исследования.

Во-вторых, можно выделить функции методологических подходов в педагогических исследованиях – исследовательско-методологическая, познавательно-прогностическая, праксеологическая. С учетом выделенных функций можно определить основную миссию методологических подходов в организации и проведении научного исследования проблемы формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов — создание целостной методологической основы её педагогического исследования, обоснования и формирования.

Сегодня существует множество методологических подходов, определяющих различные направления исследований и отражающих специфику конкретного педагогического исследования. В связи с этим методологической исследовательской проблемой является выбор методологических подходов, которые составляют методологическую основу данного исследования. Но «В то же время сегодня, на фоне лавинообразного увеличения числа диссертационных исследований по педагогике, проблемы методологии незаслуженно оказались вне системного научного интереса ученых-педагогов. И этой ситуации не меняет обилие научно-педагогических работ, посвященных различным методологическим подходам, применяемым в образовании, таким как личностный, компетентностный, системно-деятельностный и др., поскольку эти работы носят, главным образом, теоретический и научно-практический характер» [9, с. 5-6].

Эта проблема может быть достаточно успешно решена, по нашему мнению, при соблюдении таких методологических условий:

– выбранные методологические подходы должны быть адекватными предмету педагогического исследования;

– для получения объективного и одновременно системного результата относительно исследуемого педагогического явления – формирование их профессиональ-

ной субъектности – необходимо использовать не один, а несколько подходов, соответствующих уровням методологии педагогического исследования, но они не должны противоречить друг другу, а наоборот – взаимно дополнять друг друга;

– эти подходы к её формированию должны способствовать комплексному исследованию предмета изучения в разных – методологическом, теоретическом, методическом и экспериментальном – аспектах всесторонне и в взаимосвязях.

В связи с этим мы ориентируемся на требования и принципы нескольких методологических – аксиологического, системного, контекстного, субъектно-деятельностного и компетентностного – подходов. Это мы делаем сознательно, т.к. педагогическая деятельность в начальной школе предусматривает, во-первых, профессиональную деятельность учителя в системе «человек» – «человек», которая всегда имеет ценностный характер, восприятие учителем каждого младшего ученика как наивысшей ценности; во-вторых, формирование их профессиональной субъектности происходит системно на всех этапах их профессионально-педагогической подготовки, в процессе теоретического

и практического обучения, а её сформированность является интегрированным результатом и показателем их профессионально-педагогической подготовленности; в-третьих, их профессиональная субъектность имеет конкретный контекст – педагогическую деятельность в начальной школе; в-четвёртых, для успешного выполнения должностных обязанностей они должны быть компетентными в педагогической деятельности в начальной школе; в-пятых, студент в процессе получения профессионально-педагогического образования должен стать субъектом творческой педагогической деятельности.

Вывод. Таким образом, необходимо подчеркнуть, что, с одной стороны, каждый методологический подход способствует достижению иерархии целей формирования студентов как творческих субъектов педагогической деятельности в системе высшего педагогического образования, а с другой – они в комплексе дают системный интегральный результат – субъекта педагогической деятельности в начальной школе, что является главным критерием их подготовленности, способности и готовности к успешному выполнению должностных обязанностей в начальной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекирова, А. Р., Ягупов, В. В. Методичні основи формування професійної суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів. *Військова освіта*: зб. наук. пр. 2017. №2(36). С.210-220.
2. Блауберг, И. В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.
3. Гончаренко, С. У. Методологія. *Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України*; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 498-500.
4. Гончаренко, С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. 278 с.
5. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982. 60 с.
6. Краевский, В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
7. Краевский, В. В. Методология педагогики в контексте со-

временного научного знания. *Сборник научных трудов Междунар. науч.-теор. конф., посвящённой 90-летию со дня рождения В.В. Краевского* (22 сентября 2016 г.) / Ред.-сост. А.А. Мамченко. М., 2016. 382 с.

8. Методология. Философский словарь. <http://endic.ru/philosophy/Metodologija-3302.html> (дата обращения: 29.09.2019).
9. Методология педагогики: понятийный аспект: монографический сборник научных трудов/отв. ред. Е.В.Ткаченко, М.А.Галагузова. М.: Изд-ий центр АНОО «ИЭТ», 2014. Вып. 1.212 с.
10. Новиков, А. М. Методология образования: монография. М.: Эгвес, 2006. 488 с.
11. Стефанов, Н. Мультипликационный подход и эффективность: Пер. с болг. / [Предисл. М. Л. Башина]. М.: Политиздат, 1980. 208 с.
12. Ягупов, В. В. Теорія і методологія військово-педагогічних досліджень: підр. К.: НУОУ імені Івана Черняхівського, 2019. 444 с.

REFERENCES

1. Bekirova, A. R., Yagupov V.V. (2017). Methodological foundations of the formation future primary school teachers' professional subjectivity. *Vyiskova osvita: zb. nauk. pr. № 2 (36)*, 210-220.
2. Blauberg, I.V., Yudin E.G. (1973). The formation and essence of the system approach. M.: Nauka. 270 p.
3. Goncharenko, S.U. (2008). Methodology. *Enzikopediya osviti / Akademiya ped. nauk Ukraine; gol. red. V.G. Kremen*. Kyiv: Yurinkom Inter. 498-500.
4. Goncharenko, S.U. (2008). Pedagogical research: methodological research of the science youth. Kyiv-Vinnitsa: DOV "Vinnitsa". 278 p.
5. Zagvyazinsky, V.I. (1982). Methodology and method of didactic research. M.: Pedagogika. 60 p.
6. Kraevsky, V.V. (2001). Methodology of pedagogy: The guide for teachers-researchers. Cheboksary: Izd-vo Chuvash. un-ta. 244 p.
7. Kraevsky, V.V. (2016). The methodology of pedagogy in the context of modern scientific knowledge. Collection of scientific works of the Intern. scientific-theor. Conf., dedicated to the 90th birthday of V.V. Kraevsky (September 22, 2016)/Red.-sost. A.A. Mamchenko. –M.: FGBNU «Institut strategii razvitiia obrazovaniia RAO». 382 p.
8. Methodology. Philosophical Dictionary. <http://endic.ru/philosophy/Metodologija-3302.html> (accessed: 29.09.2019).
9. Methodology of pedagogy: conceptual aspect: monographic collection of scientific papers. (2014)/otv. red. E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzova. M.: Izd-ii center ANOO "IET", 2014. № 1,212p.
10. Novikov, A. M. (2006). Education methodology: monograph. M.: Egves. 488 p.
11. Stefanov, N. (1980) The multiplier approach and efficiency: Trans. from bulg./[Foreword M.L. Bashina].M.: Politizdat.208 p.
12. Yagupov V.V. (2019). Theory and methodology of military-pedagogical research: students book. K.: NUOU imeni Ivana Chernyakhovskogo. 444 p.

The research methodology of the problem of formation future primary school teachers' professional subjectivity

A. Bekirova

Abstract. The article discloses a methodology of researching primary school teachers professional subjectivity and identifies four levels of its formation: conceptual, theoretical, praxeological and experimental. The rationale for the concept of "methodological approach" is given and the functions in pedagogical research are determined. They are: research-methodological, cognitive-prognostic and praxeological. It is proved that it is necessary to comprehensively take into account the requirements and basic ideas of the axiological, systemic, subjective-active, competent and contextual approaches, which allows us to determine methodological guidelines, theoretical and methodological foundations and an experimental methodology for the targeted formation of their professional subjectivity.

Keywords: methodology, methodological approach, formation, professional subjectivity, a future primary school teacher.

Periodization of the reform of general secondary education in the independent Ukraine (1991–2017)

L. D. Berezivska

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

Paper received 02.04.20; Accepted for publication 23.04.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-03>

Abstract. In the article, based on the basic analysis of the development of education in the independent Ukraine (1991–2017) developed by the Ukrainian scientists in different aspects of the development of education in the independent Ukraine (1991–2017) and taking into account changes in the educational legal and regulatory framework, the division of the general secondary education reforms into periods have been substantiated. Three periods have been defined: I – (1991–2002) – national self-identification in general secondary education; II – (2002–2013) – the formation of the state policy on the general secondary education in a new methodological and socio-economic context; III – (2013–2017) – comprehensive modernization of the general secondary education.

Keywords: *the independent Ukraine, reforming secondary education reform, periodization, pedagogical source study.*

Introduction. The history of the general secondary education in Ukraine knows a significant number of reforms and counter-reforms, during which the structure and content of school education have radically changed in various socio-political and socio-economic realities. One of the results of school reforms was the development of regulatory documents (laws, doctrines, concepts, standards, etc.) that provided or should have provided for the reform of the general secondary education. Over the years of independence, in the process of reforming and modernizing the general secondary education in the context of a democratic society, a significant number of state regulatory documents have also been developed for the development of the field of education, which determined its theoretical and methodological foundations of the general education content in particular. Given this, the development of the periodization of reforming the general secondary education in the independent Ukraine (1991–2017) is being updated.

A brief overview of publications on the topic. A historiographic search showed that modern Ukrainian scientists (specialists in state administration, philosophers, historians, pedagogy historians) began to comprehend various aspects of this important period in the development of the Ukrainian general secondary education: causes, course, basic regulatory documents, sources, periodization and general trends of general secondary education reform in the independent Ukraine (N. Bidenko, 2009; N. Kantor, 2017; G. Kasyanov, 2015; Ye. Krasnyakov, 2009, V. Kremen, 2003, 2016, I. Likarchuk, 1999; A. Makhinko 2010; N. Protasova, V. Lugovyi, Yu. Molchanova, 2012, O. Savchenko, 1998, 2000, O. Sukhomlynska, 2010, etc.) [5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17]. These issues are raised in our publications as well (Berezivska, 2009, 2012, 2018) [1; 2; 3; 4; 18].

The purpose of the article is to justify the periodization of the reform of the general secondary education in the independent Ukraine (1991–2017) in order to clarify its qualitative changes through the prism of source study and information support of relevant historical and pedagogical research.

Materials and methods. To solve the problem, we have analyzed modern periodicals, on the pages of which the articles by historians and pedagogical historians are presented to identify theoretic approaches to the development of reforms of the general secondary education in Ukraine of the studied period in various dimensions of periodizations. In

this respect, various methods were used: general scientific (historical and pedagogical analysis, synthesis, generalization, chronological), constructive genetic, which made it possible to create a periodization of the reform of general secondary education in independent Ukraine.

Results and Discussion. First of all, we recall that periodization (from the Greek Περίοδος – bypass, circuit, a certain period of time) is a rational way of ordering an array of empirical and theoretical information by time extent in order to deepen cognition and understanding of the variable states of objects of the world. Periodization is used in all sciences as a means of identifying and fixing qualitative and quantitative changes in the object of cognition. It plays a particularly important role in history, where researchers conditionally divide various information into segments (periods, stages, epochs, eras, etc.) which have certain distinctive features [6].

Our study considers relevant periodisations of the development of secondary education in Ukraine developed by scientists according to certain criteria. For instance, the historian N. Bidenko suggests the periodisation that covers the period from 1991 to 2005: the 1st period is the crisis of secondary education (1991–1998), and the 2nd one reflects the years of reformation and improvement of secondary education system (1998–2005) [5, c. 223–224].

N. Kantor grounded the stages of formation and development of legislative regulation of relations in the educational sphere. She stated the 1st stage (1991–1995) as the beginning of legislative regulation of relations in the field of education, since the legal basis of the national education system was created during this period of time. The 2nd stage (1996–1999) covers the development of legislative regulation of relations in the educational sphere, which is marked by improving the basic legislation on education on the basis of the Constitution of Ukraine adopted on 28 June 1996. The 3rd stage (2000–2012) is treated as improvement of legislative regulation of relations in the field of education, as some specific laws were decreed during this period; these laws promote the development of the national system of education in order to achieve the strategic goal, i.e. integration into European education area. The 4th stage (2013–up to these days) presents a conceptual renewal of legislative regulation of relations in education [7].

Scientist Ye. Krasniakov characterised six periods in the development of Ukrainian education legislation from 1991 to 2002, but he didn't mention chronological boundaries for

them. The 1st period is the beginning of formation of education legislative base in Ukraine and establishing of an appropriate independent sector of Ukrainian legislation. The 2nd period is marked by the 1st Teachers' Congress held in the state when the first strategic document regarding the development of the national education system, the State National *Osvita* (Education) Programme (Ukraine of the 21 century), was approved (soon the Cabinet of Ministers of Ukraine adopted this document in the form of a separate decree). The 3rd period reflects a theoretical argumentation for amendments to the Law of Ukraine *On Education*; holding of parliamentary hearings on further development of education; adoption of a new version of the law on 23 March 1996; and establishment of the Constitution of Ukraine on 28 June 1996. The 4th period is characterised by preparing and adoption of laws, which would regulate relations in education subsystems. The 5th period covers realisation of certain principles of education laws through the development of regulatory basis, including standardisation of the content of education, licensing, certification and accreditation of educational institutions, humanisation and democratisation of education, and methodological reorientation of learning process onto the development of an individual. The 6th period grounds further development of education legislation and reflects the adoption of a strategic document, the National doctrine of the development of education, which determined the long-term priorities of the state policy in the field of education [9].

The researcher Ya. Melnik gave a reason for seven main periods of the state educational policy development in the independent Ukraine, having established a chronological framework and designating the main legislative documents: I (May 1991 – March 1996) – the adoption of the Law of the Ukrainian SSR “On Education”, which defines the political course of the state in the field of education, the purpose, principles and the content of education, the conditions for creating educational institutions and their diversity; Ukraine's recognition of education as a priority area of socio-economic, spiritual and cultural development of the society and the adoption of the State Education National Program (Ukraine of the XXI century); II (March 1996 – December 1998) – the improvement of the basic legislation on education, adoption of the Law of Ukraine “On Amendments and Additions to the Law of the Ukrainian SSR “On Education”, which in its essence, content and directions became actually a new version of the law “On Education”; III (December 1998 – January 2002) – the adoption of the laws of direct action that determine the strategy for the development of the national education, consolidate its normals, requirements, standards, legislatively regulating the relations of all structural divisions of education, in particular, “On General Secondary Education” (1999); IV (January 2002 – October 2002) – the implementation of certain provisions of direct laws through the formation of a regulatory framework in the field of education, the development of a strategic document for the development of education; V (October 2002 – July 2010) – the approval of the strategic action plan – the National Doctrine of the Development of Education and the formation of an appropriate regulatory framework aimed at implementation; VI – ensuring the improvement of the functioning and innovative development of education, improving its quality and accessibility, adjusting tasks and activities in accordance with modern needs (the introduction

of an 11-year period of study in secondary schools and compulsory preschool education for children of 5 years of age), integration into the European educational space; VII – (October 2011 – 2014) the adoption of the National Strategy for the Development of Education of Ukraine for 2012 – 2021, which defined the main areas, priorities, tasks, mechanisms for implementing the state educational policy [13, p. 311–313].

The research publication *The national report on the state and prospects of the development of education in Ukraine* (2016), produced by the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, covers tendencies, achievements and mistakes of public policy in the field of education during the period from 1991 to 2016. Three main periods of the development of the national education were stated in the report. The 1st period (1991–2002): the national self-identification in education, the 2nd one (2003–2013): the formation of state policy in terms of new methodological, social, and economic contexts, and the 3rd one (2014–2016): complex modernisation of educational sphere [14, p. 8–10].

As we see, the given multidirectional periodizations differ among themselves primarily by the number of reasoned periods, the upper limit. At the same time, the periodization from the crucial year of 1991 in the development of Ukraine, the intensification of the development of the national education system, and the development of the Ukrainian educational legislation are logical. For these periodizations a common criterion – the change in the basic legal documents which declared the strategic vectors of educational development in the independent state of Ukraine.

Based on this criterion, we propose defining three periods of reforming general secondary education in Ukraine in 1991 – 2017. The first period (1991–2002), in our opinion, can be described as the time of self-identification of the general secondary education. The lower bound is approval of the Law of Ukraine “On Education” in 1991. The upper limit is the adoption in 2002 of the National Doctrine of the Development of Education, which at the same time is the lower boundary of the second period (2002–2013). We evaluate it as the period of formation of state policy on general secondary education in a new methodological and socio-economic context. As the upper limit we have chosen the development of the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period until 2021 (2013), which simultaneously is the lower boundary of the third period (2013–2017) – the time of comprehensive modernization of general secondary education. We consider the adoption of the Law of Ukraine “On Education” the upper limit. These documents are the result of intensive creative work of teachers, scientists, public figures, and a significant contribution to the national lawmaking.

Conclusions. Therefore, taking into account the approaches to the developed periodizations of the outlined phenomenon of the Ukrainian scientists (N. Bidenko, N. Kantor, V. Kremen, Ye. Krasnyakov, Ya. Melnyk and others), we suggest defining three periods of reforming general secondary education, namely the development of the corresponding educational Legislation in Ukraine in 1991–2017, each of which was marked by the development and adoption of a number of strategic regulatory documents: I – the period of the national self-identification in general secondary education (1991–2002); II – (2002–2013) – the period of formation of state policy on general secondary education in a new methodological and socio-economic

context; III period – (2013–2017) – the period of comprehensive modernization of general secondary education. We believe that justified periodization will allow streamlining of an array of empirical and theoretical information about the process under consideration in order to

deepen its knowledge and understanding of the changes and features. The further study requires the periodization of reforming the content of general secondary education in the independent Ukraine, which will be discussed in the subsequent publications.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Д. Журнал «Рідна школа» як джерело історії реформування загальної середньої освіти в Україні: концепції і проекти (1991–2002) // Педагогічні науки: зб. наук. пр. Херсон, 2018. № 81. С. 13–20.
2. Березівська Л. Д. Реформування загальної середньої освіти в перше десятиліття незалежної України: нормативно-правові документи (1991–2002) // Modernization of educational system: world trends and national peculiarities: International scientific conference, february 23rd, 2018 / Vytautas Magnus University. Kaunas, 2018. P. 122–125.
3. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.: історіографія питання // Історико-педагогічний альманах / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Київ, 2009. № 1. С. 15–28.
4. Березівська Л. Д. Шкільна реформа в Україні початку 90-х років ХХ століття як перехідний період до особистісно орієнтованої парадигми освіти // Педагогічна і психологічна науки України: зб. наук. пр.: в 5 т. / НАПН України. Київ, 2012. Т.1: Загальна педагогіка та філософія освіти. С.180–190.
5. Біденко Н. Розвиток загальної середньої освіти в Україні в період незалежності // Наук. зап. Серія: Історичні науки / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2009. Вип. 12. С. 213–225.
6. Зашкільняк Л. О. Періодизація в історії // Енциклопедія історії України / Ін-т історії України НАН України. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Periodyzatsiia_istorii (дата звернення: 23.02.2020).
7. Кантор Н. Нормативно-правове регулювання відносин у сфері освіти: загальні риси та особливості // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка / Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка, Рада молодих вчених. Дрогобиц, 2017. Вип. 17. С. 282–289.
8. Касьянов Г. Освітня система України 1990–2014: аналіт. огляд. Київ: ТАКСОН, 2015. 52 с.
9. Красняков Є. В. Перспективи освітнього законодавства // Державне управління: теорія та практика: електрон. наук. фах. вид. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. 2009. № 2. URL: http://academy.gov.ua/ej/ej10/doc_pdf/Krasniakov.pdf (дата звернення: 25.02.2020).
10. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота, 2003. 216 с.
11. Лікарчук І. Закон України про загальну середню освіту і перспективи її функціонування. *Світло*. 1999. № 3. С. 13–16.
12. Махінко А. І. Освітні реформи в сучасній українській школі: стан, проблеми, перспективи. *Сторінки історії*. 2010. Вип. 31. С. 214–220.
13. Мельник Я. В. Нормативно-правове забезпечення державного управління галуззю освіти України // Ефективність державного управління: зб. наук. пр. / Львів. регіон. ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. Львів, 2014. Вип. 39. С. 310–315.
14. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Пед. думка, 2016. 448 с. (До 25-річчя незалежності України).
15. Савченко О. Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Освіта України*. 2000. 12 квіт. (№ 15). С. 4.
16. Савченко О. Я. Основні напрями реформування шкільної освіти. *Шлях освіти*. 1998. № 1. С. 2–6.
17. Сухомлинська О. В. Програми національного виховання в умовах освітніх цивілізаційних змін. *Шлях освіти*. 2010. № 4. С. 4–8.
18. Berezivska L. D. Secondary education reform in the independent Ukraine (1991–2017): concepts, programmes, doctrines and strategies // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. Budapest, 2019. Vol. 7 (76), Iss. 187. P. 20–22. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-04>.

REFERENCES

1. Berezivska, L.D. Journal “Ridna shkola” as a Source for the History of Reforming General Secondary Education in Ukraine: Concepts and Projects (1991–2002) // Pedagogical Sciences: Collection of scientific works. 2018. № 8. P. 13–20.
2. Berezivska, L.D. Reforming general secondary education in the first decade of independent Ukraine: legal documents (1991–2002) // Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities: International Scientific Conference, February 23rd, 2018, Vytautas Magnus University, Kaunas, 2018. P. 122–125.
3. Berezivska, L.D. Reforming school education in Ukraine in the twentieth century: historiography of the issue // Historical and pedagogical almanac. 2009. № 1. P. 15–28.
4. Berezivska, L.D. School reform in Ukraine in the early 1990s as a transition period to a personally oriented education paradigm // Pedagogical and Psychological Sciences of Ukraine: Collection of scientific works: 5 volumes, Vol. 1: General Pedagogy and Philosophy of Education. 2012. P. 180–190.
5. Bidenko, N. Development of General Secondary Education in Ukraine in the Independence Period // Scientific Notes, Series: Historical Sciences. 2009. № 12. P. 213–225.
6. Zashkilnyak, L.O. Periodization in History // Encyclopedia of History of Ukraine. Retrieved on February 23, 2020 from http://www.history.org.ua/?termin=Periodyzatsiia_istorii.
7. Kantor, N. Legal regulation of relations in the field of education: general features and features // Actual issues of the humanities: inter-university collection of scientific works of young scientists. 2017. № 17. P. 282–289.
8. Kasjanov, G. Educational system of Ukraine 1990–2014: analyte. Review. 2015. 52 p.
9. Krasnyakov, Ye. V. The prospects of educational legislation // State administration: theory and practice: electronic specialized edition. 2009. № 2. Retrieved on February 25, 2020 from http://academy.gov.ua/ej/ej10/doc_pdf/Krasniakov.pdf.
10. Kremen, V.G. Education and Science of Ukraine: Ways of Modernization (Facts, Reflections, Prospects). Gramota, 2003. 216p.
11. Likarchuk, I. Law of Ukraine on general secondary education and its prospects // Svitlo. 1999. № 3. P. 13–16.
12. Makhinko, A.I. Educational reforms in the modern Ukrainian school: the state, problems, prospects // Storinky istoriyi. 2010. № 31. P. 214–220.
13. Melnyk, Ya.V. Regulatory and Legal Support of State Administration of the Ukrainian Education Sector // Efficiency of Public Administration: Collection of scientific works. 2014. № 39. P. 310–315.
14. National report on the state and prospects of the development of education in Ukraine (To the 25th anniversary of Ukraine's independence). ed. by V.G.Kremen. Pedagogichna Dumka. 2016. P. 448.
15. Savchenko, O. Ya. The content of school education at the turn of the century // Osvita Ukrainy. 2000. № 15. P. 4.
16. Savchenko, O. Ya. The Main directions of school education reform // Shlyakh osvity. 1998. № 1. P. 2–6.
17. Sukhomlynska, O.V. National education programs in the context of educational civilizational changes // Shlyakh osvity. 2010. № 4. P. 4–8.

Історіографія змістового компоненту професійної підготовки фахівців закладів вищої аграрної освіти України (друга половина XX ст.)

М. О. Лакатош

Мукачівський державний університет м. Мукачево, Україна
Corresponding author. E-mail: merihuzinez@gmail.com

Paper received 22.04.20; Accepted for publication 14.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-04>

Анотація. У статті представлено історіографію досліджень змістового компоненту підготовки фахівців для аграрного сектору у закладах вищої освіти України у період з 1965 по 1994 р. Зазначено, що зміни, які відбувалися у типах закладів професійно-технічної, вищої аграрної освіти, навчальних планах підготовки, співвідношення теоретичної і практичної складових підготовки фахівців, введення загальноосвітніх предметів у навчальні плани закладів середньої спеціальної освіти, пов'язані з суспільно-політичними та соціально-економічними змінами зазначеного періоду. Виокремлено особливості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної освіти із врахуванням досвіду реформування зазначеного періоду в сучасних умовах реформування системи вищої аграрної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній фахівець, навчальний план, програма підготовки, реформування, зональні природні умови.

Актуальність. Сучасна професія аграрника виділяється широтою та різноманітністю вимог. Важко не погодитись з думкою Д. Барановського про те, що зміни в аграрному комплексі України поступово, відчутно перетворюються на аграрний бізнес [1].

Відповідно до вимог суспільства, сучасна система аграрної освіти має на меті забезпечити навчання та виховання фахівця аграрного сектору України на такому рівні, щоб вони:

- розуміли завдання та сутність своєї професійної діяльності;
- застосовуючи особистісні якості та знання, могли передбачити й вирішувати складні проблемні ситуації;
- вміло застосовували сучасні технології у професійній діяльності;
- були глибоко духовними, культурно-обізнаними особистостями.

Тому без повноцінної підготовки фахівців аграрного спрямування не може бути повноцінної вищої аграрної освіти.

Сучасний випускник закладу вищої аграрної освіти повинен знати: історію та культуру своєї країни, свого народу; історію розвитку й становлення світового й українського сільського господарства; закони ринкової економіки та механізми їх реалізації; значення наукових біологічних досягнень та внесок українських учених-аграрників у світову аграрну науку та практику; основні законодавчі акти України з питань розвитку сільськогосподарського підприємництва і довкілля. Майбутній фахівець-аграрник має бути відповідальним, з повагою і любов'ю ставитися до рідної землі, вільно володіти державною мовою, дотримуватись чесного партнерства у бізнесі й займати активну позицію щодо відстоювання власних ідей та переконань тощо.

Загальний аналіз проблеми модернізації освіти та професійної підготовки фахівців у контексті інноваційних тенденцій розвитку суспільства подає В. Кремень у своїх наукових доробках. Він наголошує, що сучасна освіта та професійна підготовка фахівців повинна відповідати на нові виклики сучасності. Науковець наголошує, що найважливішими пріоритетами

життєдіяльності будь-якого суспільства є формування суспільства знань [2].

Серед заходів, що стосуються адаптації системи професійної підготовки фахівців аграрного галузі України та удосконалення підготовки кадрів для агропромислового комплексу, які розроблені Мінагрополітикою з метою її адаптації до тих, які існують в країнах ЄС, можна виділити такі [3]:

- реформування мережі закладів вищої аграрної освіти шляхом створення регіональних університетських центрів; підготовка методичних розробок щодо удосконалення змісту підготовки фахівців аграрного профілю у відповідності до вимог Болонської угоди та сучасного сільськогосподарського виробництва;
- створення комплексів навчально-методичного та дидактичного забезпечення навчальних дисциплін для дистанційної форми навчання студентів, використовуючи інноваційні підходи;
- узагальнення пропозицій аграрних закладів вищої освіти та затвердження Плану стажування науково-педагогічних працівників аграрних навчальних закладів за кордоном, включаючи короткострокові семінари;
- забезпечення моніторингу виконання плану стажування;
- посилення партнерських зв'язків з провідними підприємствами галузі та з роботодавцями, шляхом укладання двосторонніх угод, залучення їх до формування змісту освіти, проведення практики студентів, стажування викладачів;
- розробка приблизних навчальних планів для здійснення ступеневої підготовки фахівців «молодший спеціаліст», «бакалавр» зі скороченим терміном навчання;
- забезпечення стажування науково-педагогічних та педагогічних працівників з професійно-орієнтованих дисциплін на базі провідних сільськогосподарських підприємств та провідних навчальних закладів країн-учасниць Болонського процесу;
- внесення зміни до методичних рекомендацій щодо визначення потреби в кадрах з вищою освітою для сільськогосподарського виробництва з урахуванням

інформації служби зайнятості населення щодо стану безробіття та наявності вакансій.

Метою статті є аналіз навчальних планів професійної підготовки майбутніх фахівців вищих аграрних закладів України.

Огляд публікацій за темою. Аналіз педагогічних умов розробки змісту підготовки фахівців, який відображається у стандартах, навчальних планах і програмах для підготовки фахівців аграрної освіти, є невід'ємною основою успішного функціонування закладів освіти. Тому на кожному етапі розвитку професійної підготовки з'являються нові аспекти і підходи у розв'язанні цієї проблеми, але від наукових передбачень, експериментів до їх впровадження в наукову практику проходить значний час. Слід зазначити, що нові підходи, які реалізуються зараз щодо змісту і структури стандартів, навчальних планів, співвідношення в них теорії і практики підготовки майбутніх фахівців аграрної освіти, мають певну історію, початком якої є науковий пошук в галузі професійної педагогіки.

Передумовою розробки навчальних планів доцільно визначити співвідношення між загальнотехнічними, спеціальними та загальноосвітніми циклами предметів, зв'язок теорії з практикою, обґрунтувати структуру навчального плану, номенклатуру предметів для навчання професії, послідовність їх вивчення, можливість здійснення міжпредметних зв'язків. Вирішення цих питань здійснюється з урахуванням завдань закладів вищої аграрної освіти, серед яких слід розрізняти загальні цілі тривалої дії, спільні для всіх професій, окремі цілі, які мають тимчасовий термін дії, а також одиничні цілі для окремого циклу предметів і конкретного предмета.

Перша група завдань розробляється на державному рівні, друга – здійснюється освітніми органами спільно з відповідними міністерствами та відомствами; третя – на рівні закладів вищої аграрної освіти та їх методичних комісій.

У загальних, окремих та одиничних цілях реалізуються урядові постанови і директиви в галузі підготовки кваліфікованих працівників сільського господарства. Ставляться нові вимоги не лише до професійної виучки студентів, а і до рівня таких професійно важливих якостей як технологічне мислення, ініціатива, відповідальність, бережливе ставлення до робочого часу, витрат енергії та матеріалів, точність і акуратність.

Досліджуваний період (1965-1994 рр.) формування аграрної освіти в Україні був далеко не однозначний. В означених часових межах розвивалися поряд з позитивними змінами і певні протиріччя, які призвели галузь аграрної економіки в кризовий стан. Проблемами кадрового забезпечення сільськогосподарських підприємств упродовж багатьох років опікувалися вітчизняні вчені, серед яких П.Гайдуцький, І. Демчак, В. Діесперов, Г.Купалова, Ю. Лупенко, В. Месель-Веселяк, О. Могильний, В. Онікієнко, І. Прокопа та інші. Дослідники умовно поділяють його на два етапи: 1965 – 1970 рр. – період досить результативних аграрних реформ і 1971 – 1985 рр. – період зростання проблем в сільському господарстві країни. Соціально-економічні і політичні процеси, що відбувалися в

країні, безумовно відображалися на аграрній освіті. Широкі хронологічні межі дослідження дозволяють простежити за тим, як проходив процес розвитку вищої аграрної освіти і науки в умовах протиріч. Безумовно, використовувати досвід аграрної політики радянського минулого в умовах ринкової економіки України неможливо. Однак, аналіз аграрно-освітніх проблем в ретроспективі дозволить зрозуміти причини і проблеми в процесі аграрного реформування, використати досвід для теорії і практики сучасної аграрної освіти.

Організація підготовки кадрів спирається на розроблені навчальні плани. В. Красота в статті «Сельскохозяйственное образование на новых рубежах» зазначає на значимості нових навчальних планів (затверджені в 1964 р.) за яким працювали аграрні заклади вищої освіти. Проте, науковець робить припущення, що якість викладання і навчання була б значно кращою, якби було вивільнено спеціальні курси від другорядного матеріалу, не допускались дублювання у викладі суміжних питань споріднених дисциплін [5], що є актуальним і для сучасного етапу реформування системи аграрної вищої освіти і не тільки.

Спираючись на фактичні матеріали науковці стверджують, що в 1960-х рр. спостерігається тенденція розширення заочної та вечірньої форм освіти. Активно залучається до навчання працююча молодь з тим, щоб надати їй відповідну спеціальність без відриву від виробництва. Розвиток системи вищої освіти без відриву від виробництва та процес перебудова вищої заочної освіти показаний у праці В. Пітова і В. Попова «Общетехнические и общенаучные факультеты на Украине» [11]. Науковцями відмічено, що в 1960-х рр. значення системи заочної вищої освіти збільшилося. В цілях корінного покращення підготовки спеціалістів без відриву від виробництва в Україні була змінена система заочної освіти – створені загальнотехнічні та загальнонаукові факультети.

Ідеї щодо вдосконалення процесу підготовки фахівців аграрного профілю виникли на ґрунті досліджень і висновків й інших науковців. А. Бондар та Ю. Курносів на основі результатів досліджень виділили особливості підготовки кадрів інтелігенції, на досвіді УРСР проаналізували перебудову інженерно-технічної, аграрної освіти, вказали на вдосконалення роботи університетів, вивчили зміни у комплектуванні закладів вищої та середньої спеціальної освіти. Автори монографії вказують, що перебудова роботи сільськогосподарських закладів вищої освіти відбувалася, головним чином, шляхом змін навчального процесу, насамперед у напрямі найтіснішого поєднання теоретичного навчання з роботою у господарстві, з організацією практики. На прикладах роботи конкретних сільськогосподарських закладів вищої освіти України науковцями звернуто увагу на: удосконалення проведення лекцій і лабораторно-практичних занять; упорядкування мережі закладів вищої освіти, їх навчального профілю; наближення інститутів до виробничої бази. Загалом, вони стверджують, що перебудова теоретичного навчання і взагалі всієї роботи вищих сільськогосподарських навчальних закладів створила значно кращі умови для підготовки спеціа-

лістів. Як підтвердження наводять приклад діяльності Харківського зооветеринарного інституту, який був створений в результаті об'єднання Харківського ветеринарного інституту з Харківським зоотехнічним інститутом. Проте, в цій справі були і недоліки, зазначають автори. Так, Львівський сільськогосподарський інститут був об'єднаний з Львівським зооветеринарним інститутом і це не привело до бажаних результатів [6]. Отже, при об'єднанні, укрупненні закладів освіти, що є сьогодні для України актуальним питанням, необхідно враховувати не тільки економічну доцільність для бюджету, але й наявну матеріально-технічну базу, профільність, науково-педагогічний потенціал тощо з метою забезпечення підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Розвиток науково-технічного прогресу, який все більше впроваджувався в сільське господарство, спонукав до появи нових законодавчих актів щодо підвищення рівня професійної підготовки. У 1970 році Радою міністрів Української РСР було прийнято Постанову №371 від 17 липня «Про затвердження плану підготовки і підвищення кваліфікації керівних кадрів колгоспів і радгоспів на факультетах сільськогосподарських вузів та в сільськогосподарських технікумах на 1970/71 навчальний рік», якою було визначено кількість слухачів у кожній області [7]. Звичайно, підвищення кваліфікації фахівця повинно проводитись цілеспрямовано, планово, з врахуванням інтересів і запитів викладачів, у тісному взаємозв'язку із стейкхолдерами, базами практик, щоб відповідати сучасним запитам виробництва і розвитку науки.

Нові підходи щодо планування та ведення навчально-методичної документації впроваджені були лише для окремих груп професій промислового профілю. Щодо сільськогосподарських професій то в системі підготовки фахівців в означений період суттєвих змін не відбулося. Особливої уваги заслуговує створення навчально-програмової документації для середніх професійно-технічних училищ. Основні зміни відбулися в 1973-1974 рр., коли відбулося становлення нового типу професійного навчально-виховного закладу – середнє професійно-технічне училище.

Проте, цьому передував перехідний етап. Сільське господарство інтенсивно забезпечується машинною технікою, виникла потреба кадрів, які б могли забезпечити їх функціонування. В цей час функціонували експериментальні дворічні училища машинобудівного профілю з включення у навчальний план загальноосвітніх предметів політехнічного спрямування: фізики, хімії та математики. У цьому прослідковується реалізація подвійної мети. По-перше, підвищити загальнотеоретичну підготовку студентів для більш глибокого і свідомого засвоєння ними наукових основ техніки і технології машинобудування, для кращого розуміння фізичної і хімічної сутності виробничих процесів. Враховувалося, що підготовка випускників восьмирічної школи була недостатньою для вивчення загальнотехнічних і спеціальних предметів, зокрема в галузі різноманітних розрахунків, користування таблицями, лічильними приладами. «Необхідність поєднання професійної підготовки з отриманням загальної середньої освіти було об'єктивною закономірністю соціально-економічного та культурного розвитку

суспільства» [8]. По-друге, внесення до навчального плану загальноосвітніх предметів спрямоване на підвищення загального розвитку і культурного рівня майбутніх працівників сільського господарства, озброєння їх політехнічними знаннями.

Для реалізації завдань із забезпечення повної середньої освіти, за основу змісту цього циклу предметів було взято програмний матеріал 8-10 класів середньої школи. Усі загальноосвітні предмети вивчалися впродовж першого курсу, а темп вивчення їх був пришвидшеним. Така практика навчання залишається актуальною і в сьогоднішніх фахових коледжах.

Навчальні плани згаданого періоду складають предмети загальноосвітнього циклу та професійно-технічного циклу. Щодо зв'язків між циклами предметів, то тут спостерігається деяке випередження теорії. Цьому сприяє збільшення в праці майбутніх фахівців сільського господарства питомої ваги технічних розрахунків, операцій, пов'язаних з роботою та управлінням технічних приладів тощо. Чітко структурована сітка годин відображає номенклатуру предметів за циклами, способи їх введення в навчальний план і час вивчення. Поділ предметів на цикли здійснюється на основі цілей їх вивчення.

1969 р. став початком важливого етапу розвитку професійно-технічної освіти, про що свідчать періодизації, які здійснили Н. Абашкіна і А. Каплун. Особливий інтерес привернуло дисертаційне дослідження О. Коханко. В ньому науковець здійснив обґрунтування етапів розвитку системи професійної підготовки робітничих кадрів упродовж 1969–1994 рр. та виділив п'ять етапів розвитку. В основу цієї періодизації покладено аналіз нормативно-правової та навчально-методичної бази, а також характеристики змісту і форм організації навчально-виховного процесу професійно-технічних навчальних закладів:

- перший період – 1949-1968 рр. – реорганізація закладів профтехосвіти в міські та сільські ПТУ (1959-1965 рр.), прийняття Закону «Про реорганізацію державних трудових резервів у державну систему професійно-технічної освіти» (1968 р.);
- другий період – 1969-1975 рр. – перехід до підготовки кваліфікованих робітників із середньою освітою; створення Державного комітету професійно-технічної освіти (1969 р.); заснування та становлення СПТУ як навчальних закладів нового типу; прийняття типового Положення про науково-технічну інформацію в системі ПТО (1971 р.);
- третій період – 1976-1983 рр. – вдосконалення змісту і форм організації навчально-виховного процесу в СПТУ; нормативно-правове забезпечення основних напрямів діяльності СПТУ, зокрема положень про ПТНЗ; прийняття «Положення про майстра виробничого навчання» (1978 р.); визначення порядку навчально-методичного забезпечення ПТНЗ (1977 р.); надання педагогічним радам ПТНЗ права дозволу вступу випускників до денних навчальних закладів (1979 р.);
- четвертий період – 1984-1990 р. – утворення СПТУ як єдиного типу ПТНЗ (1984 р.); подальше вдосконалення положень: про СПТУ, про виробничу практику; перехід до комп'ютеризації навчального процесу (1985 р.); затвердження підготовки за новим

переліком професій (1987 р.); впровадження нових навчальних програм (1988 р.); надання профтехучилищам права здійснювати перепідготовку робітничих кадрів;

– п'ятий період – 1991-1994 рр. – пошуки шляхів реформування системи ПТО відповідно до програми «Освіта (Україна ХХІ століття)»; створення нових організаційно-педагогічних форм підготовки кваліфікованих робітничих кадрів.

Як зазначає О. Коханко, починаючи з 1991 р., відбувається зниження уваги до системи ПТО з боку державної влади, погіршується загальноосвітня підготовка учнів у профтехучилищах, зменшується кількість абітурієнтів і випускників ПТНЗ [9].

Грунтовну інформацію щодо стану і перспектив розвитку вищої сільськогосподарської школи з позиції заступника керівника Головного управління сільськогосподарських закладів вищої освіти надає В. Немцов [10]. Науковець зазначає, що основним завданням сільськогосподарських закладів вищої освіти була підготовка спеціалістів широкого профілю. У зв'язку з цим значно збільшувався набір по основним спеціальностям і скорочувалася підготовка по вузьким профілям. В. Немцов головну увагу акцентує на новому порядку підготовки кадрів в сільськогосподарських закладах вищої освіти, враховуючи зональні природні й економічні особливості.

Дослідниками (С. Лебедевим, В. Пітовим, В. Поповим) подано аналіз змін, які відбулися в роботі Української академії сільськогосподарських наук. Насамперед, на основі типових навчальних планів, було складено індивідуальні плани для всіх факультетів академії відповідно до зональних умов, де майже удвоє більше часу відводилося на практичну підготовку студентів. Авторами наголошується на змінах в лекційних курсах за різними спеціальностями [4]. Основне їх завдання – значно збільшити якість підготовки випускників вищої сільськогосподарської школи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, на основі аналізу наукових

праць (Р.Близнюка, П.Гайдуцького, І. Демчака, В. Дієсперова, В.Кременя, Г.Купалова, Ю. Лупенка, В. Месель-Веселяка, В.Пітова), нормативних документів, навчальних планів та програм можна виокремити особливості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної освіти із врахуванням досвіду реформування зазначеного періоду в сучасних умовах реформування системи вищої аграрної освіти:

- структура навчальних планів складається із загальноосвітньої, професійно-технічної, професійно-практичної підготовки; освітні програми і навчальні плани повинні бути гнучкими і за змістовим наповненням своєчасно реагувати на потреби ринку праці і виробництва;

- рисами майбутніх фахівців аграрної освіти є вузькопрофільність, високий рівень загальної, технічної культури, динамізм, креативність;

- спеціальні фахові дисципліни, курси необхідно звільнити від другорядного матеріалу, не допускати дублювання у викладі суміжних питань споріднених дисциплін;

- у зв'язку із збільшенням теоретичної складової підготовки фахівців, освітній процес слід організовувати на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин, вчити студентів самостійно вчитися, формувати готовність до навчання впродовж всього життя;

- професійна підготовка майбутніх фахівців аграрної освіти знаходиться у стані модернізації: матеріально-технічне, кадрове, навчально-методичне забезпечення, вдосконалення навчально-виробничого потенціалу, створення належних умов для проходження практичної підготовки, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної освіти.

Перспективним напрямом подальших досліджень є визначення стану готовності майбутніх фахівців вищих аграрних закладів України до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барановський, Д. І. Про особливості фаху «Зооінженер» та перспективи його реформування [Електронний ресурс] / Д. І. Барановський, П. І. Бусел // Вища аграрна освіта України. – 2002. – № 14. – Режим доступу до журн. : <http://www.smcae.kiev.ua/main.php?id=174>.
2. Кремень В. Г. Модернізація освіти в контексті інноваційних тенденцій розвитку суспільства / В. Г. Кремень // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євро інтеграції: Зб. матеріалів Міжн. науково-практичної конференції. – 22-24 квітня, 2009 р. – Київ – Житомир / Заред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К. : КІМ, 2009. – 800с.
3. Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції реформування і розвитку аграрної освіти та науки на період до 2015 року [Електронний ресурс] // Освіта.ua : [сайт]. — Режим доступу: http://www.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/25076. — Назва з екрана.]
4. Вища школа на новому етапі. З досвіду перебудови вищої школи на Україні / В.І. Пітов, В.М. Попов, І.С. Дзюбо / Під ред. М.М. Артинова. – К.: Держполітвидав УРСР, 1961. – 230 с., с.86 – 94.
5. Красота В.Ф. Сельскохозяйственное образование на новых рубежах / В.Ф. Красота // Вестник высшей школы. – 1966. – № 12. – С. 7 – 10.
6. Курносов Ю.О. У навчанні та праці. Підготовка кадрів інтелігенції в Українській РСР / Ю.О. Курносов, А.Г. Бондар. – К.: Наукова думка, 1964. – 343 с.
7. Постанова <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/371-70-p>.
8. Профтехосвіта України ХХ століття : енциклопед. вид. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти; упоряд. : Н. Ничкало, І. Лікарчук, Н. Падун [та ін.] ; наук. рада : В. Кремень (голова), А. Гуржій, С. Дорогунцов [та ін.]. – К. : АртЕк, 2004. – 872 с., с. 90.
9. Коханко О. М. Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів з середньою освітою в Україні (1969-1994 рр.) : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01. / О. М. Коханко. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1995. – 24 с., с. 6.
10. Немцов В.Ф. Шире размах сільськогосподарського освіти на Востоке страны / В.Ф. Немцов // Вестник высшей школы. – 1958. – № 2. – С. 14 – 19.

11. Питов В. Общетеchnические и общенаучные факультеты на Украине / В. Питов, В. Попов. – Х.: Изд. ХУ, 1964. – 266 с.

REFERENCES

1. Baranovsky, D.I. About features of the specialty "Zooengineer" and prospects of its reforming [Electronic resource] / DI Baranovsky, PI Busel // Higher agrarian education of Ukraine. - 2002. - № 14. - The mode of access to the log. : <http://www.smcae.kiev.ua/main.php?id=174>.
2. Kremen 'V.G. Modernization of education in the context of innovative tendencies of social development / VG Kremen' // Problems of education in Poland and Ukraine in the context of globalization and euro integration processes: Coll. materials International scientific and practical conference. - April 22-24, 2009 - Kyiv - Zhytomyr / Zary. V. Kremen, T. Levovytsky, S. Sysoeva. - K.: KIM, 2009. – 800 p.
3. On approval of the plan of measures for the implementation of the Concept of reforming and development of agricultural education and science during the period till to 2015 [Electronic resource] // Osvita.ua: [site]. - Access mode: http://www.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/25076. - The name from the screen.]
4. High school at a new stage. From experience of restructuring of high school in Ukraine / VI. Pitov, V.M. Popov, IS Dziubko / Ed. M.M. Artinova. - K.: State Political Publishers of the USSR, 1961. - 230 pp., p.86 - 94.
5. The beauty of V.F. Agricultural education at new frontiers / V.F. Beauty // Bulletin of the Higher School. - 1966. - № 12. - p. 7 - 10.
6. Kurnosov Yu.O. In teaching and work. Training of intellectuals in the Ukrainian SSR / Yu. Kurnosov, A.G. Cooper. - K.: Scientific Thought, 1964. - 343 p.
7. Resolution from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/371-70-n>.
8. Vocational education of Ukraine of the twentieth century: encyclopedic publication. / APS of Ukraine, Institute of Pedagogy and Psychology prof. education; order. : N. Nichkalo, I. Likarchuk, N. Padun [and others]; of sciences. Council: V. Kremen (chairman), A. Gurzhiy, S. Doroguntsov [and others]. - K.: ArtEk, 2004. - 872 pp., P. 90.
9. Kohanko O.M. Formation and development of training of skilled workers with secondary education in Ukraine (1969-1994): author. diss. Cand. ped. Sciences: 13.00.01. / O. M. Kohanko. - K.: Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 1995. - 24 p., p. 6.
10. Nemtsov V.F. The wider scope of agricultural education in the East / V.F. Nemtsov // Bulletin of the Higher School. - 1958. - № 2. - p. 14 - 19.
11. Pitov, V. Faculty of General and General Science in Ukraine / V. Pitov, V. Popov. - Kh.: Ed. KhU, 1964. - 266 p.

The historiography of the semantic component of professional training in higher agrarian educational institutions of Ukraine (second half of XXth century)

M. O. Lakatosh

Annotation. The article represents the historiography of the researches of the substantive component of specialist training for the agricultural sector in the higher education institutions of Ukraine during the period from 1965 to 1994. It was defined that the changes that occurred in the types of vocational, higher agrarian educational institutions, training plans, the correlation of theoretical and practical components of specialist training, introduction of comprehensive subjects in the curriculum of secondary special educational institutions related to socio-political and social-economic changes of the specified period. The peculiarities of professional training of future specialists of agrarian education have been singled out, taking into account the experience of reforming the mentioned period in the current conditions of reforming the system of higher agrarian education.

Keywords: vocational training, future specialist, curriculum, training program, reforming, zonal natural conditions.

Ukrainian-language professional competence of foreign students of medical specialties: components, criteria, indicators, diagnostics

I. S. Levenok

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine
Corresponding author. E-mail: olivka1987@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-3423-7175>

Paper received 29.04.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-05>

Abstract. The research deals with the content and structure of the Ukrainian-language professional competence of foreign students of medical specialties. The basic components (value-motivational, cognitive, practical- efficient), criteria (motivational, knowledgeable, actionable), indicators of formation of Ukrainian-language professional competence of foreign medical specialties students according to the selected diagnostic methods are described. The results of the research provide coverage of the motivation formation process to study the Ukrainian language as a foreign by foreign students (English form of study) of medical specialties.

Keywords: *foreign students, Ukrainian language professional competence, medical specialties, component, criterion, indicator, diagnostics.*

Introduction. The process of formation skills and competences is impossible without a precise organization of the study process, and the success of this process depends on the content, structure, criteria and indicators of formation. The ability to use medical terminology correctly in practice, grammatical structures of Ukrainian language by foreign students, to implement a patient-oriented approach in professional communication provoked the relevance of research. Let us outline the structure of foreign Ukrainian-language professional competence of foreign medical students, clarify the content and components. To clarify the phenomenon of Ukrainian-language professional competence of foreign students, its content, structure and components, first of all, it is necessary to define the concept of «professional speech». The notion «professional speech» is considered by scientist M. Vahnitska as a significant component of the professional competence of the modern specialist, which is «manifested in the productive types of speech activity of the speaker in solving professional tasks; linguistically, psychologically and socially determined choice of professionally marked means of language» [13]. According to a characteristic of the Organization for Economic Cooperation and Development, the concept of «foreign student» is interpreted as following: «a foreign student is a person who goes to a country, other than his own, to obtain higher education there» [6;8]. Researching the constituent components of the Ukrainian-language professional competence of foreign medical students, we consider the documents Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), we are mindful of the methodological recommendations for the development of educational programs in the context of the enforcement of the new Law on Higher Education and documents of the European Higher Education Area, Standard on the Ukrainian language as a foreign language, European Charter for Regional or Minority languages. «The need to optimize language learning by foreigners requires the correlation of existing Ukrainian language programs with common European foreign language competence outlined by the Common European Framework of Reference - CEFR. According to the CEFR system, knowledge and skills are divided into categories and levels. The speech actions required to communicate in the target language are described for each level» [2]. While researching the Ukrain-

ian-language professional competence of foreign medical students, we also adhere to the Common European Framework of Reference for Languages. «An important component of creating the concept of teaching the subject «Ukrainian as a Foreign Language» (UFL) is to define the content of language education, which is determined according to the communicative needs of foreigners, and therefore may vary depending on the stage, level and profile of education.» [12]. After analyzing the content of language education of foreigners, we will attempt to explain the content, structure, components, criteria, indicators and diagnostics of Ukrainian-language professional competence of foreign students of medical specialties.

A brief overview of the publications. Developing the structure of the Ukrainian-language professional competence of foreign students, we deem it necessary to use in our research the findings of national and foreign scientists on the definition and structuring of professional competence (N. Avramenko, Y.I. Proskurkina, O.M. Semenog, etc.) and professional-communicative competence (Sait Emre Erdzhies). structure, principles and content, conditions of the language education of different categories of foreigners studying in Ukrainian higher education establishments N. Ushakova, O. Trostynska.

The definition of the criteria is studied in the works of Y. Babanskyi, V. Druzhinin, N. Kuzmina. Main issues of the patient-oriented communication skills of foreign medical students, including the ability to have a dialogue with a patient, were studied by foreign researchers Muhammad J. Hashim, StellaMajor, DeenM. Mirza, Engela A. M. Prinsloo, Osama Osman, LeenaAmiri and MichelleMcLean [7].

The objective is to clarify the content, components, criteria, indicators and diagnostics of the formation of the Ukrainian-language professional competence of foreign students of medical specialties of HEI, taking into account pedagogical, psychological, linguistic and philosophical sources.

Materials and methods. Our research involves a set of methods, both *theoretical*: terminological analysis to clarify key concepts, comparative analysis to summarize and compare the leading methodological provisions and ideas of research, and *empirical*: questionnaire, interview, pedagogical experiment.

According to Recommendation 2006/962/EU of the

European Parliament and the Council (EU) "On Basic Competences for Lifelong Learning" on December 18, 2006, "communicating in a foreign language, which is generally similar to mother language, is an ability to understand, express and explain concepts, thoughts, feelings, facts and views, both in verbal and written form (listening comprehension, monologue, reading and writing) in relevant social and cultural contexts (during studying and professional training, at work, home and leisure) according to the wishes or needs of the individual. The level of a person's language skills will vary depending on four aspects (listening comprehension, monologue, reading and writing) and between different languages, and according to social and cultural background, environment, needs and/or interests" [10]. According to the Standard on the Ukrainian language as a foreign language [11], we define the content of the Ukrainian-language professional competence. "The content of fluency in Ukrainian as a foreign language is a system of knowledge, skills and abilities, conditioned by the goals and needs of society, in all kinds of speech activity, which should ensure communication in the Ukrainian language in different spheres" [11].

The analysis of normative documents and evidence-based researches, conducted by scientists, about the substantive components of competencies connected with the Ukrainian-language professional speech, makes it possible to attribute *linguistic, terminological, orthoepic, phonetic, grammatical* competences to the content of the Ukrainian-language professional competence of foreign medical students.

Results and Discussion. While characterizing the structure of Ukrainian-language professional competence of foreign medical students, it is important to outline the meaning of the term "component" – "(from Latin *componentis* (*componentis*) – "the one that makes up") – is a part of something" [3].

Components of the Ukrainian-language professional competence of foreign medical students are following:

- *the value-motivational component* (an integral quality that includes the adaptation to a multilingual socio-cultural environment; provides the ability to linguistic and intercultural interaction, involves the formation of motives and needs, guidelines in mastering and fluency of Ukrainian-language professional speech; striving for the development of professional Ukrainian-language competence, linguistic and speech development and self-development, continuous professional-speech improvement, organization of dialogue interaction, communication with a partner on a humanistic basis; in the development of professional-speaking skills' sphere – deepening of language, terminological, linguistic knowledge, knowledge of professional verbal and non-verbal communication, barriers arising during interpersonal and professional communication, needs for the formation of personal qualities (empathy, professional responsibility, language tolerance) that are necessary for professional speech activity.);

- *the cognitive component* covers the formation of knowledge of language norms (lexical (terminological), grammatical, phonetic, orthoepic), the ability to possess medical terminology, phonetic-phonological order, vocabulary, norms of highly-specialized text analysis, the culture of reading, speaking and writing);

- *the practical-efficient component* includes the degree of realization of the inculcated values, norms, knowledge by a foreign medical student in the situations of professional speech activity and communication, professional linguistic-speaking skills, ability to dialogue interaction in solving professional problems.

Considering the criteria, we turn to the interpretation of the concept of "criterion". The experts understand this concept (from the Greek - a means of persuasion, measure as "a sign, basing on which an evaluation of something is performed; ... a conditionally taken measure that enables the measurement of an object, and based on that, give it an estimate" [9].

We are guided with the works of national researchers, which indicate the criteria of "terminological competence of foreign students: value-oriented, communicative, professional-personal, activity-pragmatic. One of the most important criteria for the formation of terminological competence is value-oriented" [4].

While researching indicators, the definition of the concept "indicators" was observed as data by which one can judge the development, course or status of something [1;9], the development of the personality of a foreign student in the model implementation of professional training and realization of pedagogical conditions.

The following criteria and indicators of the Ukrainian-language professional competence of foreign students of medical specialties were identified in our study: *motivational, knowledgeable and actionable*.

Motivational (adaptation to a foreign-language socio-cultural environment, the manifestation of the motivation to study the Ukrainian language in a multilingual environment, the desire for self-realization in future professional activity and the existence of a system of value orientations (commonly accepted moral and ethical principles of behaviour of a future physician, awareness of the social importance of the future profession).

Indicators of this criterion are following: positive attitude to the multicultural environment, to the study of the Ukrainian language and professional-oriented disciplines, [conscious need for active mastering of professionally meaningful knowledge and formation of professional-speaking skills, awareness of the values of future professional activity] (humanity, tolerance, empathy).

The knowledgeable criterion is characterized by knowledge of lexical and grammatical categories of the modern Ukrainian language, medical terminology; ability to work with professionally-oriented texts. An indicator of the knowledgeable criterion is the need to learn professional-oriented terminology; norms of modern Ukrainian.

The actionable criterion is to choose the system of speech actions in professional situations rationally. An indicator is the use of acquired knowledge in professional language communication.

During the ascertainment experiment, the following levels were determined using diagnostic methods; they are low, medium and high.

Experimental verification of the value-motivational component and its indicators was performed using diagnostic methods:

"Investigating the motivation of studying in higher education" (T.I. Ilyina) (the methodology allowed to research the structure of motivation of study of foreign

students of medical specialties in a higher education institution on three scales: "acquiring knowledge", "mastering the profession", "obtaining a diploma"); *test-questionnaire* "Motivation of development of language and speech (communicative) competence as a basis of pedagogical activity" (by K. Zamfir method in A. Rean's modification); *authorial questionnaire* on the Determination of motivation to study Ukrainian by foreign students of medical specialties. Methods for Determining Ethnic Tolerance "Tolerance Index" (G. Soldatova, O. Kravtsova, O. Khukhlaev, L. Shaigerova).

Experimental verification of the knowledgeable component and its indicators was carried out using the following diagnostic methods: Methods of diagnostics of communicative control (according to M. Schneider), Test cards of communicative activity (questionnaire O.M. Leontiev) - Methods of indirect memorization; author's questionnaire.

For the diagnosis of *practical-efficient component and its indicators* the following methods were used: Diagnosis of general communicative tolerance (V. Boyko) (adapted to the B1 language level for use with foreign students); Test of detecting the level of speech readiness of foreign students of medical specialties (according to Proskurkina's experience).

The research and experimental work was carried out on the basis of the Medical Institute of Sumy State University (for the period 2016-2020 academic years). The study involved foreign students of medical specialties of different years of admission (English-language form of study). The participants of our study are represented by the following countries: India, African countries, Arab countries. The experimental and control groups were selected since the study in these groups takes place under the same educational conditions and the foreign students are in the same educational and linguistic and cultural environment.

Let us consider the individual results of the study in the process of formation of the motivation to study the Ukrainian language as a foreign by foreign students of medical specialties (English language of study).

We conducted an authorial interviewing among the above-mentioned study participants. When asked about the purpose of studying Ukrainian, 74% of respondents said that the purpose is to understand others, 48% - the need to study the specialty, 52% - the interest in the language. To the question "Do you study Ukrainian yourself?" 30% of participants replied "Yes, often", 42% - "Yes, but rarely", 60% - "No, never". The additional survey made it possible to state that the influence of the cultural characteristics of a foreign student and the traditions of the native country affects the learning process and language learning in particular.

As a result, foreign students from India (traditionally) are inclined to study the material provided by the teacher and not tend to obtain and master the educational material independently. International students from the African continent fulfill the teacher's requirements carefully and are ready for creative interaction. More about the ethno-cultural characteristics of foreign students of medical specialties in education can be found in our previous publications [5].

When asked at the ascertainment stage, whether it is difficult to understand others who speak Ukrainian, 78%

of respondents answered in the positive. 28% of participants replied "It is hard to me, but I understand some phrases", and only 2% of respondents understood Ukrainian easily. At the formative stage of the study, these indicators changed. In essence, 62% of respondents answered in the positive, 46% of participants replied "It is difficult, but I understand some phrases", 12% of respondents understood Ukrainian easily. Additional questioning on this issue made it possible to state that the stay of foreigners in the bilingual socio-cultural environment makes the motivation to study Ukrainian lower.

Comparing some results of our study with the results of the research of the national scientist, candidate of pedagogical sciences Avramenko N. (comparison of results was performed according to the results of diagnostic methods "Study of motivation to study in higher education institutions" (T.I. Ilyina), adapted method by K. Zamfir in A. Rean's modification, it can be argued about the results' similarity of the increase in the intrinsic motivation toward the educational activity and the adequacy of the vocational choice by the respondents and satisfaction with it. The questionnaires revealed that the motivation levels of future foreign doctors during the ascertaining and formative stages of the experiment were almost identical. However, the interviewees reinforced the cognitive motives in studying: the desire for self-realization in the future professional activity and satisfaction with the process and the result of learning.

Analysis of the obtained data by Avramenko on the method of "Study of motivation to study in higher education institutions" (T. Ilyina's method) has shown that during the ascertaining stage of the experiment a high level of educational motivation in the context of **knowledge acquisition** is inherent in 6.8% of respondents; the medium level is inherent in 37.1% of interviewees, 56.1% of participants have a low level. The motive for **mastering the profession** is present in 53.1% of the future foreign doctors who were respondents (high and medium level); 46.9% of respondents are not eager to acquire professional knowledge.

At the formative stage of the experiment, the indicators of educational motivation have changed slightly. Formation of awareness of the professional choice and instilling a love for future professional activity among foreign students of medical specialties are observed.

The desire to have a diploma in formal knowledge acquisition at high and medium levels decreased compared to the answers of the respondents during the study in the medical higher education institutions; it reached 43.9% (in the ascertainment experiment - 52.1% of respondents).

Questionnaire's results of future foreign doctors by the method of "Motivation of professional activity" by K. Zamfir in A. Rean's modification show that the level of real motivation of future foreign doctors to study the theoretical foundations of the specialty is medium. The dynamics of the level of internal motivation of future foreign doctors to study the theoretical foundations of the profession according to Avramenko is 44% at the ascertaining stage, 62% at the formative stage. Among students of the Medical Institute of Sumy State University the level of internal motivation is 48% and 70% at the ascertaining and formative stages respectively.

Conclusions. Thus, taking into account pedagogical, psychological, linguistic and philosophical sources, we have specified the content and structure of the formation of the Ukrainian-language professional competence of foreign students of medical specialties in HEI. The basic components (value-motivational, cognitive, practical-

efficient), criteria (motivational, knowledgeable, actionable), indicators and the levels of formation of the Ukrainian-language professional competence of foreign medical students according to the chosen diagnostic methods are analyzed and described.

REFERENCES

1. Academic Interpretative Dictionary. – Available: <http://sum.in.ua/s/mova>.
2. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Language Policy Unit, Strasbourg. – Available: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
3. Dictionary of foreign words by Melnychuk. Slovopectia. – Available: <http://slovopectia.org.ua/42/53402/284249.html>.
4. Furt D. V. Criteria for the formation of terminological competence of foreign students while studying Ukrainian as a foreign language. *Science and Education a New Dimension*, VIII (89), Issue: 221, 2020 Feb. P. 7-10.
5. Levenok I. S. Socio-cultural aspect of formation the second language personality of foreign medical student. Native word in ethnocultural dimension, Drohobych: Posvit, 2017. P. 413-423.
6. Levenok I. S. Ukrainian-language professional competence of foreign medical students: content and essence of the concept. *Innovation in Education and Pedagogical Skill of the Teacher-Philologist: Collection of Materials of the Third All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Sumy, October 24-25, 2019)* / ed. O.M. Semenog. - Sumy: SSPU Publishing House. A.S. Makarenko, Issue 2, 2019. P. 123-125.
7. Muhammad J. Hashim, Stella Major, Deen M. Mirza, Engela A. M. Prinsloo, Ossama Osman, Leena Amiri, and Michelle McLean. *Medical Students Learning Communication Skills in a Second Language*. – Available: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3616774/>.
8. Organization for Economic Cooperation and Development OECD. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003 / OECD*. – Paris: OECD, 2004. 471 p.
9. Proskurkina, Ya. I. Pre-professional preparation of foreign entrants to study at medical universities [Tekst] : avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. kand. ped. nauk : 13.00.04 - teoriia i metodyka profesiinoi osvity / Proskurkina Yana Ivanivna ; In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy. – K., 2014. 23 p.
10. Recommendation 2006/962/EU of the European Parliament and the Council (EU) “On Basic Competences for Lifelong Learning” on December 18, 2006. – Available: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975.
11. Standardized requirements: proficiency in Ukrainian as a foreign A1-C2. Examples of certification tasks: manual / Danuta Mazuryk, Oleksandra Antoniv, Olena Synchak, Halyna Boiko. – K.: Firma “INKOS”, 2020. 186 p.
12. Ushakova N., Trostynska O. Studying the Ukrainian language by foreign students: conceptual backgrounds. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*. – Issue 9, 2014. P. 12–21 .
13. Vakhnytska M. H. Professional-speech training of a teacher-philologist in condition of multilingualism: author. diss. PhD: 13.00.02 «Theory and Methodology of Teaching». Kherson, 2007. 23 p.

Модель формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів молодших класів

А. О. Міненко, С. А. Ігнатенко

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, Чернігів, Україна

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна

Corresponding author. E-mail: antonina_mok@ukr.net

Paper received 27.04.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-06>

Анотація. Розроблено модель науково-методичної системи формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів молодших класів як науково обґрунтований проект реалізації системи дидактичних умов і педагогічних технологій компетентнісно та особистісно орієнтованого освітнього процесу професійної підготовки у закладах вищої освіти за освітнім рівнем «бакалавр» спеціальність Початкова освіта. Реалізація розробленої моделі сприятиме оптимізації освітнього процесу для забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і викладачів, активізації студентів у здобутті освіти як активних і рівноправних учасників освітнього процесу.

Ключові слова: освітнє середовище, учитель молодших класів, педагогічні технології, модель, культура безпеки життєдіяльності.

Вступ. Адаптацію системи освіти до темпів розвитку суспільства, її ефективне реформування може забезпечити компетентнісно орієнтована інноваційна освітня діяльність. Провідні сучасні наковці аргументовано обґрунтовують доцільність застосування методу моделювання, як засобу дослідження і удосконалення освітнього процесу [4; 10; 13].

Короткий огляд публікацій по темі. На думку М. Фіцули, наукова модель адекватно відображає предмет дослідження, моделює оптимізацію структури навчального процесу [12, с. 32-33]. Водночас Ю. Татур у структурну модель якісної підготовки фахівця в системі вищої освіти вводить компетентність [10]. У своїх публікаціях А. Вербицький акцентує увагу на відкритому питанні про ефективну модель, що містить систему дидактичних умов та педагогічних технологій, адекватних завданням формування компетентності майбутнього фахівця (бакалавра, магістра) [4].

Сьогодні серед освітянського загалу як в Україні, так і в країнах близького та далекого зарубіжжя набуває поширення тенденція трактувати категорію «педагогічна технологія» на засадах системного підходу. У даному контексті феномен, що обговорюється, трактується як системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти [2, с. 84-85; 6; 15].

Розвиток науки і техніки, інформатизація сучасного суспільства вимагає технологічного підходу у всіх сферах життя, не осторонь залишається і освіта. Існує загальноприйняте уявлення про технологію як конструювання навчального процесу за певною схемою, яка відображає ознаки, притаманні й традиційній організації навчального процесу: впорядкованість процесу навчання, мета і оцінювання результатів. Педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регуляторів, які застосовуються у навчанні, і як реальний процес навчання. Створення нової технології, як правило, є наслідком незадоволення результатами навчання й виховання, а також неефективністю педагогічної діяльності як професійного експерименту [1, с. 47-48; 9].

Важливими, з точки зору проблематики нашого дослідження є здоров'язберігаючі технології освітнього процесу. Метою застосування здоров'язберігаючих тех-

нологій є забезпечення для учасників освітнього процесу високого рівня здоров'я, надання необхідного арсеналу знань, умінь і навичок, які необхідні для ведення здорового способу життя, і виховання в них культури здоров'я. Засновники Всеукраїнської асоціації валеологів [3; 5, с. 182-183; 14] виділяють такі групи здоров'язберігаючих технологій:

- медико-гігієнічні технології (спрямовані на дотримання належних умов навчання, виховання та функціонування у школах медичного кабінету; контроль і допомогу в забезпеченні належних гігієнічних умов, надання консультативної і невідкладної допомоги учасникам освітнього процесу; проведення заходів щодо санітарно-гігієнічної освіти учнів і педагогічного колективу; спостереження за динамікою здоров'я учнів, організації профілактичних заходів; створення стоматологічного, ароматерапевтичного, фізіотерапевтичного та інших кабінетів, де надається щоденна допомога школярам і педагогам; проведення занять з ЛФК та ін.);

- фізкультурно-оздоровчі технології (спрямовані на фізичний розвиток через загартування, тренування сили, витривалості, швидкості, гнучкості та інших якостей);

- екологічні здоров'язберігаючі технології (спрямовані на виховання у школярів любові до природи, прагнення піклуватися про неї, створення природних, екологічно оптимальних умов для життя та діяльності людей, гармонічних взаємин з природою, залучення учнів до дослідницької діяльності у сфері екології тощо, що сприяє зміцненню духовно-етичного здоров'я учнів);

- технології забезпечення безпеки життєдіяльності (передбачають визначення й упровадження в навчально-виховний процес рекомендацій фахівців з охорони праці, будівельників, представників комунальних, інженерно-технічних служб, цивільної оборони, пожежної інспекції та ін.);

- здоров'язберігаючі освітні технології (передбачають використання психолого-педагогічних прийомів, методів, підходів до розв'язання проблем, що виникають у навчально-виховному процесі);

- лікарсько-оздоровчі технології (передбачають упровадження ідей лікувальної педагогіки та лікувальної фізкультури, вплив яких забезпечує відновлення фізичного здоров'я);

- соціально-адаптивні та особистісно-розвивальні технології (спрямовані на формування і зміцнення здо-

ров'я, підвищення ресурсів психологічної адаптації особистості, передбачають проведення різноманітних соціально-психологічних тренінгів, реалізацію програм соціальної та сімейної педагогіки, до участі в яких залучаються не тільки студенти, школярі, але й їхні батьки і педагоги).

Вища освіта в Україні спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного і соціально-культурного прогресу, а також на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства [9].

Суспільна потреба спонукає сучасну школу, її вчителів та педагогів-науковців до пошуку нових педагогічних ідей, технологій, методів та підходів, до поширення і запровадження передового педагогічного досвіду по формуванню безпечної та здорового освітнього простору. Традиційна система освіти ґрунтується на соціоцентричному підході, в межах якого мета розвитку особистості – її соціалізація і професіоналізація на засадах максимальної суспільної корисності. У межах даної освітньої моделі реалізується уявлення про те, що основною метою освіти є оволодіння певними знаннями, вміннями і навичками, тобто зовнішньо заданими нормативами. У межах існуючої методологічної орієнтації функціонує не лише трансляційна, а й оперативна модель навчання, яка спирається на розроблену психологічною наукою теорію діяльності. Навчання і вміння при цьому вибудовуються на основі еталонного зразка означеної діяльності чи її висхідних опорних начал. На основі цього підходу вибудовується програмоване алгоритмізоване навчання шляхом поетапного формування розумових дій, зазначає І. Зязюн [7, с. 11-15].

Мета нашого дослідження полягає в побудові педагогічної моделі, яка б забезпечувала формування культури безпеки життєдіяльності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів молодших класів закладів вищої освіти та успішну реалізацію й удосконалення фахових компетентностей в майбутній педагогічній діяльності.

Матеріали і методи. При розробленні моделі ми керувалися тим, що модель є уявною або матеріально реалізованою системою, яка відображає об'єкт дослідження і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно об'єкта. Для досягнення мети використовували такі загальнонаукові методи, як аналіз, узагальнення, систематизацію та моделювання. Методологічною основою дослідження є положення теорії пізнання; теорія компетентнісного підходу до результатів навчання; теорія діяльності та теорія мотивації діяльності; теорія розвиваючого навчання.

Результати та їх обговорення. З метою побудови педагогічної моделі формування культури безпеки життєдіяльності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів молодших класів, нами визначено педагогічні підходи, основними з яких є компетентнісний, акмеологічний, аксіологічний, гуманістичний, валеологічний, системний та особистісно орієнтований. Означені педагогічні підходи забезпечують домінування розвитку фахової компетентності, що дає змогу реалізувати комплекс загальних та фахових компетентностей майбутнім учителем початкової школи. Розвитку творчих здібностей особистості майбутнього педагога після закінчення ЗВО сприяє самовдосконалення не тільки в процесі післядипломної освіти, але й самостійне навчання та про-

фесійний розвиток з використанням новітніх інформаційних ресурсів і технологій, як необхідної ціннісної складової саморозвитку, ноосферного мислення, що розкривається через відповідність мотивацій особистості до професійного вдосконалення у відповідь на реальні потреби суспільства і часу [5; 8].

Ми розглядаємо модель науково-методичної системи формування культури безпеки життєдіяльності майбутнього учителя молодших класів як науково обґрунтований проект реалізації системи дидактичних умов і педагогічних технологій компетентнісно орієнтованого та особистісно орієнтованого освітнього процесу професійної підготовки фахівця, що включає професійну підготовку у ЗВО за освітнім рівнем «бакалавр» спеціальності Початкова освіта.

Модель має забезпечувати формування культури безпеки життєдіяльності і включати теоретичні, методичні, змістовно-процесуальні основи організації компетентнісно орієнтованого педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО, а також організаційні засади їх професійного розвитку в системі післядипломної освіти, подальшого особистісного професіогенезу в майбутній педагогічній діяльності, що сприяє реалізації концепції освіти упродовж життя. Отже, впровадження моделі має сприяти досягненню оптимального рівня сформованості культури безпеки життєдіяльності майбутніх вчителів молодших класів в процесі професійної підготовки.

Для досягнення мети у моделі визначено методичні підходи, що становлять основу реалізації власної концепції формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів початкової школи: системний, компетентнісний, акмеологічний, аксіологічний, гуманістичний, валеологічний, особистісно-орієнтований, а також основоположні принципи: науковості; демократизації освітнього процесу; природовідповідності; системності; комплексності; етичності; гармонізації розвитку; інтегративності. Компетентнісно-орієнтоване навчання ґрунтується на впровадженні в освітній процес професійної підготовки майбутнього учителя початкової школи поряд з компетентнісним також акмеологічного, аксіологічного, гуманістичного, валеологічного, особистісно-орієнтованого та системного підходів, що забезпечують ефективний професіогенез особистості та її успішну реалізацію у суспільстві.

Системний підхід зумовлює формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів початкової школи як цілісної динамічної системи професіогенезу у закладі вищої освіти, післядипломній освіті, самоосвіті і подальшому творчому розвитку в процесі професійної діяльності.

Реалізація компетентнісного підходу у системі професійної підготовки майбутнього учителя початкової школи забезпечує інтегративний педагогічний процес формування професійно-педагогічної компетентності і включає формування однієї з її ключових складових – культури безпеки життєдіяльності, що в свою чергу забезпечує реалізацію суспільно важливої освітньо-виховної функції – збереження життя і здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Акмеологічний та аксіологічний підходи, на нашу думку, є засадничими у формуванні морально-ціннісної сфери сучасного педагога, адже ціннісне ставлення до охорони життя і здоров'я підрастаючого покоління зумовлює виконання ним своїх професійних обов'язків, як

особистісно і суспільно необхідної місії, що ґрунтується на поєднанні загальнолюдських та особистісних цінностей і гуманістичних ідей, генератором яких є сам учитель. Людина створює власну систему цінностей на засадах загальнолюдських, гуманістичних ідей і цінностей, змінюючи себе і світ для підростаючого покоління – майбутнього людства. Тому, перш за все, воно має бути здоровим, вихованим на принципах здоров'я формування і здоров'язбереження, відповідальності за своє здорове майбутнє.

Реалізація аксіологічного підходу в освітній галузі передбачає визначення конкретних цінностей, які виконують роль суспільних ідеалів та орієнтирів, тоді як, серед фундаментальних, загальнолюдських цінностей, які формуються засобами освіти та виховання, одними з головних є людина, її життя і здоров'я. Особливого значення аксіологічний підхід набуває для забезпечення подальшої гуманізації освіти, адже на основі визначення безумовної цінності кожного суб'єкта орієнтує педагогічну взаємодію на всебічний розвиток особистості, створення сприятливих умов як для її розвитку загалом, так і для розвитку індивідуальних інтересів і потреб. Забезпечуючи інтеріоризацію об'єктивних цінностей людської спільноти, аксіологічний підхід сприяє перетворенню їх у суб'єктивне надбання окремої людини, тобто в її особистісні сенси [Наукові підходи до педагогічних досліджень: [8, с. 131-134].

Гуманістичний підхід обумовлює означені нами засадничі підходи у формуванні культури безпеки життєдіяльності майбутнього учителя початкової школи, оскільки здоров'язбереження дітей, як педагогічна діяльність, є найвищим проявом гуманізму у професійній діяльності. Тобто, валеологічний підхід узагальнює і поєднує гуманістичні ідеї і цілі здоров'язбереження всіх учасників педагогічного процесу та їх реалізацію в освітніх закладах, ґрунтується на засадах валеоцентристської філософії, як найціннішого досягнення еволюції суспільства, визначає розвиток особистості в ім'я збереження життя і здоров'я підростаючого покоління [5, с. 184-185].

Особистісно орієнтований підхід у компетентісно орієнтованій професійній підготовці майбутнього учителя початкової школи реалізує процес формування професійної мотивації на самореалізацію в майбутній педагогічній діяльності, трансформацію особистісного відповідального ставлення до життя та здоров'яз всіх учасників освітнього процесу. Особистісно орієнтований підхід ґрунтується на принципах інтеграції і співвіднесення педагогічних технологій, а також соціальних, інформаційних, виробничих технологій, що визначають зміст сучасної вищої освіти і є необхідними у майбутній професійній діяльності; урахування індивідуальних інтелектуальних здібностей і досвіду студента, його професійної мотивації, саморозвитку і прагнення до самореалізації у майбутній професії; пріоритетної спрямованості компетентісно орієнтованого педагогічного процесу на розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця, що є суб'єктом навчального процесу, особистісного становлення фахівця в процесі компетентісно орієнтованого навчання.

У моделі визначено базові принципи системи організації компетентісно орієнтованого освітнього процесу формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів початкової школи, зокрема: принцип науковості, принцип демократизації, принцип природовід-

повідності, принцип системності, комплексності, принцип етичності, принцип гармонізації, інтегративності, принцип компетентісного підходу.

Теоретичний аналіз впровадження компетентісного підходу та дослідження педагогічного досвіду фахової підготовки у закладах вищої освіти дали змогу нам визначити в моделі **педагогічні умови** формування культури безпеки життєдіяльності у майбутніх учителів початкової школи:

- створення здоров'язберігаючого соціокультурного освітнього середовища;

- забезпечення інформаційно-інноваційного освітнього середовища у ЗВО;

- впровадження науково-методичної системи фахової підготовки майбутнього учителя початкової школи.

Визначені педагогічні умови дають можливість забезпечити компетентісно та особистісно орієнтоване навчання та ефективність педагогічного процесу формування культури безпеки життєдіяльності майбутнього учителя початкової школи.

Розробка і впровадження науково-методичної системи формування культури безпеки життєдіяльності у майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти є науковою основою розвитку ноосферного мислення, через становлення психології творчої інформаційної діяльності, започаткування і розвитку педагогічної майстерності, програмування та абстрагування продуктивної розвивальної діяльності з використанням інноваційних технологій навчання та виховання, якими необхідно наповнити зміст освітнього процесу формування культури безпеки життєдіяльності майбутнього учителя початкової школи.

Сучасні науковці у галузі освіти визначають педагогічну майстерність як сукупність якостей особистості, які забезпечують високий рівень самореалізації педагога у професійній діяльності [7; 11].

На нашу думку, педагогічна майстерність це сукупність професійно важливих особистісних якостей педагога, що сприяють розкриттю його здібностей до успішної педагогічної діяльності на основі професійного самовдосконалення та творчого розвитку, формують високий рівень його фахової компетентності, що забезпечує його самореалізацію в професії та мотивацію до постійного саморозвитку протягом життя.

У процесі педагогічної діяльності професійна компетентність, загальна культура, культура безпеки життєдіяльності учителя початкової школи мають постійно зростати і вдосконалюватися, тим самим удосконалюючи освітній процес в закладах вищої освіти. Тому, процес становлення професіоналізму у майбутнього вчителя початкової школи зумовлює формування і зростання педагогічної компетентності і майстерності, основу чого становлять оптимальний рівень професійних знань, володіння педагогічною технікою, реалізація педагогічних здібностей, педагогічної моральності і культури. Ефективний розвиток цього процесу забезпечує оптимальний рівень професійного здоров'я, збереженню якого має сприяти відповідно організоване освітнє середовище.

Професійна педагогічна діяльність також потребує формування іміджу вчителя початкової школи, як особистісної якості так і суспільного визнання. Імідж сучасного педагога поєднує професіоналізм, формуючими складовими якого є професійна педагогічна компетентність і педагогічна майстерність, педагогічна мораль-

ність і культура. Перш за все, це імідж здорової людини, яка пропагує і реалізує ідеї здоров'язбереження учасників педагогічного процесу в освітньому закладі. Імідж педагога формують також реалізовані професійні здібності та їх вдале поєднання з набутими професійними знаннями й уміннями на рівні фахових компетенцій, здатність творчо цілеспрямовувати, використовувати передовий педагогічний досвід, аналізувати власний досвід, розвивати і вдосконалювати навчальну і виховну діяльність на досягнення результату – виховання здорової, моральної та інтелектуально розвиненої особистості. Зовнішність, моральність, педагогічна культура і культура здоров'я, високий професіоналізм і педагогічна майстерність сучасного учителя початкової школи перетворюють педагогічну діяльність на мистецтво навчати і виховувати здорове підростаюче покоління, прагнення діяти на користь суспільству, професійно розвиватись і змінювати існуючі педагогічні умови на кращі, тобто професійно еволюціонувати разом з прогресивними змінами у суспільстві й освіті [3; 16].

Варто зазначити, що ефективність педагогічного процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя забезпечується саме цілеспрямованістю вдосконалення професійно значущих якостей, які в майбутньому забезпечуватимуть ефективність його професійної педагогічної діяльності, тому динамічною складовою процесу формування професійної компетентності майбутнього учителя початкової школи, що включає також і медико-валеологічну, і здоров'язбережувальну, є компетентнісно орієнтоване навчання, як спосіб започаткування і розвитку професіоналізму і педагогічної майстерності.

Розробляючи та систематизуючи педагогічні технології по формуванню культури безпеки життєдіяльності майбутнього учителя початкової школи ми використали інноваційні, а саме: ситуативне моделювання, інтерактивне навчання, а також оздоровчі та здоров'язберігаючі освітні технології, які забезпечують формування компетентності як комплексу дієвих умінь і навичок. Для здійснення моніторингу якості педагогічного процесу, отримання валідних даних та достовірної інтерпретації результатів педагогічних вимірювань ми використовуємо множину оцінних методів, зокрема поетапне інтегративне тестування. Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами, що відбуваються у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними змінами, зазначає О. Дубасенюк [6]. Вони є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дає змогу вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

Висновки. Основна ідея модернізації системи вищої освіти полягає в тому, що ефективність навчання у вищій школі може бути поліпшена завдяки проектуванню і впровадженню новітніх освітніх систем і технологій, а саме.

а) створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організацію науково-дослідницьких (фун-

даментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт з проблем професійної освіти;

б) вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій сфері;

в) організацію і проведення конференцій, вебінарів, семінарів і тренінгових курсів з інноваційних методик викладання гуманітарних та природничо-математичних дисциплін.

Важливою, також є розробка авторських навчальних курсів нового покоління, які на етапі формування можуть бути застосовані для індивідуального навчання обдарованих студентів, а у майбутньому, за умов наявності матеріальної бази, для широкого використання у навчальному процесі. Інтеграція вищої школи України до загальноєвропейського освітнього простору пов'язана з проблемами, розв'язання яких передбачається у реформуванні системи підготовки кадрів згідно з міжнародними вимогами. В умовах зростання обсягів інформації в багатьох галузях науки, техніки та технології, кардинальних змін у соціальній сфері, висунення високих професійних вимог до майбутніх педагогів необхідно інтенсифікувати процес навчання, створити умови для підготовки висококваліфікованих учительських кадрів, вивчаючи та використовуючи новітні технології і методики навчання. Тому, роботу по створенню моделі, вважаємо актуальною і на часі, адже модель формування культури безпеки життєдіяльності майбутнього учителя початкової школи є структурною сукупністю складових, які створюють та розвивають професійні якісні ознаки сформованості компетентностей визначених освітньо-професійною програмою підготовки.

Для ефективного впровадження технології формування культури безпеки життєдіяльності у майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки, здійснення діагностики досягнення результату компетентнісно-орієнтованого освітнього процесу – сформованості культури безпеки життєдіяльності з використанням критеріального підходу, у моделі визначено критерії, що мають відповідні якісні показники: особистісно-мотиваційно-ціннісний; пізнавально-інтелектуальний; освітньо-процесуальний; розвивально-діяльнісний; рефлексивно-регуляційно-оцінний. Оскільки якість вищої освіти на сучасному етапі є одним з національних пріоритетів, основою оцінки якості професійної підготовки майбутніх фахівців є система стандартів вищої освіти, що включає державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти вищої освіти, стандарти вищої освіти ЗВО. Комплекс та зміст компетентностей зумовлений відповідною кваліфікацією відповідно до Переліку назв кваліфікацій та відповідно до набутого певного освітнього рівня на первинних посадах; перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ЗВО відповідно освітніх рівнів; вимог до освітніх рівнів вищої освіти; вимог до освітніх рівнів вищої освіти встановлених Державним стандартом вищої освіти та Національною рамкою кваліфікацій, що є регуляторними настановами в системі професійної підготовки учителя.

Рационально організований компетентнісно орієнтований освітній процес формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів молодших класів має забезпечити їх якісну професійну підготовку. Звідси, важливою складовою є забезпечення моніторингу якості освітнього процесу формування культури безпеки жит-

тедіяльності, що є складовою моделі і включає: педагогічні вимірювання; поетапне тестування; інтегративне підсумкове фахове тестування теоретичних знань, прак-

тичних умінь та навичок, здатності їх використовувати у змодельованих ситуаціях; аналіз ефективності організації освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект. *Початкова школа*. 2010. № 8. С. 46-50.
2. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 84-93.
3. Бойчук Ю. Д. Створення здоров'язберігаючого освітнього середовища як проблема сучасної освіти. *Наук. записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2008. Вип. 77. Ч. 2. С. 153-158.
4. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/398789/>
5. Воскобойнікова Г. Л., Жульова С. І. Валеологічна складова професійної підготовки сучасного вчителя. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку» Харків НУ імені В.М. Каразіна, 2008. Т. III. С. 182-186.
6. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
7. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти: [монографія]. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. Київ: Віпол, 2000. С. 11-57.
8. Наукові підходи до педагогічних досліджень: [колективна монографія] / За заг. ред. В.І. Лозової. Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року / Указ Президента України № 344/2013 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>.
10. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. №3. С. 20-26.
11. Філософія педагогічної майстерності: 3б. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / Редкол.: Н.Г. Нічкало (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 380 с.
12. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2010. 456 с.
13. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів: монографія. Переяслав-Хмельницький: Вид-во С.В. Карпук, 2007. 370 с.
14. Шахненко В. І. Бережливе ставлення держави і вчителя до здоров'я учнів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи як соціально-педагогічна проблема. Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. № 951. Випуск 10. Харків, 2011. С. 42-47.
15. Billet Stephen. The standing of vocational education: sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education and Training*. 2014. Vol. 66. № 1. P. 1-21.
16. Ponzel U. Preparation of future elementary school teacher to use interdisciplinary connections. *European Applied Sciences*. Germany. 2013. № 12. P. 62-64.

REFERENCES

1. Baibara T. Competence Approach in Primary Education Level: Theoretical Aspect. *Primary School*. 2010. № 8. P. 46-50.
2. Bibik N. Advantages and risks of introduction a competence approach in school education. *Ukrainian Pedagogical Journal*. 2015. № 1. P. 84-93.
3. Boychuk Yu. Creation of health-saving educational environment as a problem of modern education. *Scientific Notes of Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University: Pedagogical Sciences*. 2008. Issue. 77. Part 2. P. 153-158.
4. Verbitskiy A., Lariionova O. Personal and Competence Approaches in Education. *Integration Issues*. Available online at <http://www.twirpx.com/file/398789/>
5. Voskoboinikova G., Zhulova S. Valeological component of the professional training of a modern teacher. *Materials of the International Scientific and Practical Conference "Valeology: current situation, directions and prospects for development"* National University of Kharkiv. Kharkiv, 2008. T. III. P. 182-186.
6. Dubasenyuk O., Semenyuk T., Antonova A. Professional preparation future teacher for pedagogical activity. [Monograph]. Zhytomyr State. Pedagogical University. Zhytomyr, 2003. 193 p.
7. Zyazyun I. Intellectual-creative development of personality in conditions of continuous education.[Monograph]. Continuing professional education: problems, investigations, prospects. Kyiv. Vipol. 2000. P. 11-57.
8. Lozova V. (Ed.). *Scientific approaches to pedagogical research*. [Collective Monograph]. Kharkiv: "Apostrophe" Virovets Publishing. 2012. 348 p.
9. Standarts Ukraine. The National Education Development for the period up to 2021 [The Decree of the President of Ukraine, 344, dated by 25 June 2013]. Retrieved June 25, 2013 from <http://www.mon.gov.ua>
10. Tatur Yu. Competence in the structure of the quality model of specialist training. *Higher Education Today*. 2004. №3. P. 20-26.
11. Nichkalo N. (Ed.). *Philosophy of Pedagogical Skills*. Institute of Pedagogical and Adult Education, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine). Mykhailo Kotsyubynsky Vinnytsia State Pedagogical University. Kyiv-Vinnytsia: " Vinnytsia" Publishing, 2008. 380 p.
12. Fitsula M. *Higher Education Pedagogy*. (2nd ed.). Kyiv: Academic Publishers, 2010. 456 p.
13. Shapran O. *The system of innovative preparation of the future teacher in the conditions of educational-scientific-pedagogical complexes*. [monograph]. Pereyaslav-Khmelnytsky: S.V. Karpuk Publishing, 2007. 370 p.
14. Shakhnenko V. Careful attitude of the state and the teacher to the health of students in the educational process of the secondary school as a social and pedagogical problem. *Bulletin of the Kharkiv National University*. No. 951. Issue 10. Kharkiv, 2011. P. 42-47.

Model of development life safety culture of future primary school teachers

A. O. Minenok, S. A. Ihnatenko

Abstract. This paper aims to present a model of scientific and methodological system of development life safety culture of future primary school teachers as a scientifically substantiated project of realization of didactic conditions and pedagogical technologies system of competently and personally oriented educational professional programme of preparing students at the educational level of "Bachelor" for the speciality "Primary Education" at the Higher Educational Institutions. The implementation of the created model will help to optimize the educational process to ensure subject-subjective interaction between students and teachers, to activate students participation in obtaining education as active and equal participants in the educational process.

Keywords: educational environment, primary school teacher, pedagogical technologies, model, culture of life safety.

Ongoing challenges of teachers' training within an environment of higher education reforms in Ukraine

L. Ye. Sihaieva¹, L. A. Mykhailenko²

¹Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University, Kyiv, Ukraine

²Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education, Kyiv, Ukraine

Corresponding author. E-mail: les2206@ukr.net, la-mykhailenko@rambler.ru

Paper received 24.04.20; Accepted for publication 14.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-07>

Abstract. The main task of education is to prepare young people for changes in the society which they should be able to respond in a non-standard and flexible way. Modern society is characterized by a change in the structure of economic markets, the development of new technologies, including the rapid development of information technology, the implementation of new scientific results in the practical activity of people. The labor markets dictate certain requirements for university graduates, such as adaptability, professionalism, flexibility, readiness for continuous learning. The changes taking place in the modern society require continuous improvement of the educational space, defining new learning goals according to the national demands and social, personal needs and interests. All these factors highlight the need to revise the old educational standards and develop new ones. It is obvious that educational doctrine should include the levels of secondary and higher education. The new national reform aims to train professionals who are able to work in constantly changing conditions. The teachers are faced with new tasks of students' knowledge and competencies formation, necessary for their further qualitative and effective work activity. Thus, structural changes in education systems are caused by the need of transition from subject-oriented learning to result-oriented learning, the demand for non-formal education, i.e. the ability to integrate traditional education with new approaches to learning. In this regard, the training approaches, which will develop and ensure students' independent thinking and contribute to realizing their individual capabilities, are becoming of high priority.

Keywords: *teachers' training, higher education reforms, training approaches, educational environment.*

Introduction. Nowadays, the educational progress is becoming highly significant worldwide due to growing importance of the human and social capital for the economic development of countries. There is no doubt that education can be seen as the most important factor for the development and even survival of all the humanity. A diverse range of educational opportunities opens up access to intellectual, cultural values, which expand teachers' outlook, deepen their professionalism, develop their competencies and, therefore, provide them with new experiences they can use in a career advancement or as job seekers.

Presently, we live in the society which determines new higher education requirements for the professional competence of teachers. The democratization in the society has created opportunities for the education to be innovated in order that new approaches should create the basis for the constant social renewal. Innovative processes show the need to educate a flexible, dynamic person who wants to live under new constantly changing conditions.

The aim of the article is to attract the attention of scholars and tertiary education teachers to the ongoing challenges of teachers' training within an environment of higher education reforms in Ukraine.

Research Methods: To achieve the purpose of our study and also to clarify ongoing challenges of teachers' training, there were used the following methods: systematic and comparative analysis of pedagogical works, methodological and specialized literature; synthesis and generalization to formulate the main points of the study; interpretation of the research results.

Brief publications review on the subject. Theoretical and methodological principles of teaching strategies and training approaches for teachers to introduce into the educational process were studied by scientists and practitioners in the field of pedagogy and psychology, including A. Asmolov, O. Avdeyuk, E. Ponomareva, N. Shturbina

Results and Discussion. The current level of social

and economic development of mankind, rapid scientific and technological progress and noospheric changes require not only relatively similar training to adapt to modern industrial and social life, but diverse, multilevel and multifocal training that enables individuals to become adjusted to rather dramatic changes in economic, social, political and cultural life. Today's high school teaching is focused on an activity approach, hence for various teaching strategies it is advisable to differentiate a teacher's role, aimed at achieving up-to-date educational goals.

The following teaching strategies can be described as follows: a teacher-tutor provides pedagogical support for students; a teacher-moderator fosters students' creativity and abilities; a teacher-advisor helps students find ways to solve a problem they meet; also, a teacher-advisor carries out parents' pedagogical education, regulates and coordinates educational impact of the family and school (the function of "interaction with parents") and creates proper pedagogical conditions for successful learning, children's development and upbringing (the function of "education and upbringing"). The teacher should select a method of teaching to organize students' learning activities and ensure comfortable conditions for the achievement of modern educational goals, which will imply the formation and development of universal learning activities and allow teachers to realize successfully their educational experience.

Differentiated learning provides a platform for the formation of cognitive interest, mental and creative activity. It can be achieved through the modernization of forms and methods in teaching and learning, based not only on acquiring memorizing and applying available knowledge, but also on independent studying to gain knowledge and develop skills in the process of active cognitive activity. So, the system-activity approach allows students to show effective learning outcomes.

The system-activity approach in teaching and learning is based on the task of teaching students (including uni-

versity students) to use knowledge in their educational and everyday activities. These tasks can be solved in such an organization of the educational process, which develops in students the need for creative transformation of educational material in order to acquire new knowledge for the development of personal attitudes. The system-activity approach in education involves several stages of the educational process:

- defining the goal as a learning ability;
- being aware of the need to acquire new knowledge for solving vital tasks;
- engaging students in purposeful educational activities and systematic forming their personal convictions and values.

According to A. Asmolov, the system-activity approach makes it possible to determine the main results of education and upbringing in the form of “key objectives of students’ development” and “the formation of universal ways for educational and cognitive activities” [1].

The personality-oriented approach to learning is focused on the development of a student’s personality as an active subject of learning activity. It also includes such aspects as students’ comprehensive preparing for life-long learning, self-development and self-improvement, supervising and organizing their education. If taken Biology lessons as an example, students should be taught, above all, to be aware of the value of the living world and its systematicity, of the unity of living and inanimate nature, of a human being as a subject of life, not a consumer, of moral values like tolerance, hardworking, responsibility and care of others. The personality-oriented approach to learning Informatics implies the ability to work with information, which includes collecting, transforming, transmitting, accumulating and systematizing the data. With defining a clear purpose and methods by a teacher, each lesson should be organized in a way to encourage students’ activity, stimulate them to acquire new knowledge to be transformed from reproductive to research one. Also, in order to provoke conscious personality thinking teachers should get students interested in obtaining knowledge by presenting the life-based educational material at the level of students’ personal involvement, excluding abilities and knowledge which are remoted from life of young people. Their self-motivation in learning must be prioritized. Moreover, it is highly important for the students to use their new knowledge and abilities in daily practice. Their feeling of satisfaction from the work done is no less significant as a component of successful learning and teaching strategy. The work should not be routine or tedious, but creative without rigorous algorithms, regulations and guidelines for studying a subject. The opportunity to select a certain activity at any level of the learning process should be provided for learners to support their independent thinking. The main difficulty for a teacher is suggested to build learning pathways for students’ complete awareness of the laws of existence in all groups of biogeocenosis and the role of a human being in their preservation [2].

The key to reach these pedagogical objectives is to execute active forms of learning and introduce new forms of pedagogical work into teachers’ daily practice. This suggests the need for organizing the learning process in such a way that every step of obtaining new knowledge will

contribute to development of students’ cognitive abilities, formation of such methods of mental activity as synthesis and analysis, comparison and generalization, fixed in the forms of conclusions. Active teaching methods may solve a number of tasks related to different aspects of educational activity and imply as follows:

- involving students in the learning process;
- developing their skills of independent intellectual work;
- improving cognitive activity;
- enabling them to remember large volumes of information;
- developing creative skills and non-standard thinking, etc.

This educational approach leads to changing the role of a teacher in the learning process, being viewed as one of an activity coordinator, a mentor and consultant rather than of a teacher [2], [3].

The teaching modeling strategy with the use of different learning tools such as tables, figures, etc. is supposed to be an effective means of the collaboration of learners and teachers. Advantages of modeling technology over other pedagogical technologies are based on:

- intensifying work of the entire group of students, regardless of their individual potential;
- mobilization of mental efforts and increased concentration of attention, activation of all types of memory;
- self-acquired knowledge.

No collaborative transformative activities are possible without the use of such sources of information as educational and specialized literature, manuals, directories, training programs, internet resources. The lessons should be divided into stages. The first stage of a lesson includes establishing the problem, stating one of the main questions on this problem and actualizing relevant knowledge. The next step should encourage the group of students to state a problem or seminar task, which is written on a paper and displayed on the screen. After that a teacher engages the students in solving the tasks. This process can be described as a “climbing ladder”, with each step of its own meaning, for example, the first step has the meaning of “I already know”, the second step means “I need to know”, the third step is the source of knowledge and the fifth one is of “where I can use the new knowledge”. The second stage of the lesson is focused on the overall process of new knowledge “discovery” and presenting examples of its application. Among high school and university groups of students, the format of a lesson could involve prediction tasks regarding the practical significance of the topic under discussion, which allows learners to be more comprehensive while accomplishing a learning task. Working with a textbook plays an important role in students’ achieving the heuristic objectives, that is acquiring and mastering new skills. Also, learning a new topic is built on a dialogue, questioning students and eliciting their responses which learners should find in the textbook by themselves. The teacher can highlight some complicated and significant points of the topic through problematic narration. The third stage of the lesson includes the workshop for students to apply the newly acquired knowledge. To evaluate their understanding of a new topic, the teacher poses questions and calls on students to answer them, then students perform laboratory or practical tasks either

individually or in groups. The Olympiad competition results show that students have the greatest difficulties in performing the experiment using the materials and equipment offered, in formulating its results and drawing conclusions.

The new standards of education reflect the requirements of the modern era and define the personal qualities for humans to be able to live and work in dignity in the contemporary society, which will require a new person to be seen rather as a researcher than just a performer. The mission of a teacher is to help each young person comprehend their life and live decently, to explain young people the sense and values of the life, to encourage them to develop their skills and abilities. Educating a researcher opens up great opportunities for the upbringing of an active and creative personality, who is capable of conducting independent search, making their own discoveries. The research activity develops in young people the whole range of educational skills, including personal abilities as follows:

- the desire for learning and cognitive activity;
- the desire to acquire new knowledge and improve existing one;
- the ability to analyze problems and successfully cope with them;
- the ability to explore new activities;
- the desire to participate in the creative learning process;
- the ability to self-evaluate their actions;
- being aware of themselves as citizens.

The students' research activity should not be restricted

by only training sessions but be based on a gradual formation of research approach in the students to enable them to solve various life problems and become critical thinkers. The research work can be considered effective providing that:

- it includes an attempt to recognize the unusual meaning in the ordinary thing, to note complexities and contradictions in areas which seem to be simplified to others;
- it is personally meaningful, within students' interests;
- students and teachers are equally interested in the study;
- it is enjoyable.

The organization of educational and research activities in the classroom is one of the conditions to prepare students for continuing education, for their effective adaptation and socialization in the modern society and creative self-expression. Therefore, the construction of educational environment involving any active form of learning should be based on a humane-personal approach. The humane-personal approach can be considered as a significant factor not only for successful learning and personal development of a student, but rather for the personal and professional growth of a teacher [4].

Conclusions. All things considered, we conclude that the task of transforming a student from a passive object of the learning process to an active creative personality involved in this process requires tremendous work, both for each teacher individually and for the coordinated activity of the entire teaching staff aimed at step-by-step bringing up students to be independent thinkers.

REFERENCES

1. Asmolov, A.G. The formation of universal educational actions in primary school: from an action to a thought. The system of tasks: a manual for teachers [Text] / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya..M.: Education, 2010 .159 p.
2. Avdeyuk, O.A. An adaptation of first-year students for studying at the university and the role of the pre-university form of education in this process [Text] / O.A. Avdeyuk, E.N.Aseeva, E.S. Pavlova // Successes in Modern Science. 2011. No. 4.P. 145-148. - URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=16263226>
3. Ponomareva, E.A. The universal educational actions or the ability to learn [Text] / E.A. Ponomareva // Continuing teachers' education. 2012. No 1. P. 86-87. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22286247>
4. Shturbina, N. The humane-personal approach to learning: a technology and success indicators [Text] / N. Shturbina // The School Principal. 2006. No 6. P. 61-65.

The Role of the Teaching Staff Organizational Culture in the Formation of the Pedagogical College Educational Environment

I. V. Mykhailychenko

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine
Corresponding author. E-mail: iryna2410@ukr.net

Paper received 13.04.20; Accepted for publication 06.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-08>

Abstract. The role of the organizational culture of the teaching staff in the formation of the educational environment of the pedagogical college is revealed in the article. The main prerequisites for the formation of a favorable educational environment, in particular, the teaching staff organizational culture development in the pedagogical college, are defined. It is determined that the main task of the head of the college is: to consider first of all the necessity of changes and to define their essence; to carry out reorganization by influencing the psychology of workers, to achieve their awareness of the need for change, to form a positive attitude towards these changes; to search for like-minded people and engage them in cooperation; to neutralize opponents of change; to pin down the changes that have been made.

Keywords: *organizational culture of the teaching staff, educational environment, formation of educational environment, pedagogical college.*

Introduction. Modernization of the education system is a priority task of modern development of Ukraine. The leading role in this process belongs to the development of the educational sphere, on the quality of which depends the result of realization of the goals of educational reforms and the place of Ukraine in the world community.

The basis of the modern Ukraine's strategy of youth policy in the field of education is orientation towards universally recognized values, traditions, moral standards. Implementation of the social and educational policies for youth on the basis of the National Action Plan for Youth has not yet received the necessary development, it has not touched the real-life practice of pupils and students.

Organization and management of the process of development of the social institute of education is at the initial stage of modernization, so the proper integration of family, public and state education, that effectively withstands aggressive information environment, is not ensured. In the educational sphere of the country there is a shortage of various, interesting for youth social and labor goals, which allow to master the competencies of the society.

Teachers should be equipped with new technologies of education, which allow to form the values and moral qualities necessary for the citizen of Ukraine, because the educational environment of the pedagogical college forms the moral potential of the college student.

Brief review of publications on the topic. Studies of modern scientists E. Bondarevska, E. Iliin, M. Kagan, A. Petrovskiy, V. Ryndak and others are devoted to the problem of development and formation of personality potential. Organizational culture issues have been accumulated in the fields of management, philosophy, psychology, sociology, etc. These are, in particular, the works of O. Babych, I. Zhyvotova, G. Kolesnikov, V. Kolpakov, Y. Semenov, G. Hayet and others.

The aim of the article is to find out the role of the teaching staff organizational culture in the formation of the pedagogical college educational environment.

Materials and methods. The methodological basis of research is the theory of scientific cognition, provisions on the unity of processes, interplay and interdependence of the phenomena of objective reality; on the unity of theory and practice. In the process of research, a set of

methods was used, namely: general scientific (analysis, synthesis, generalization, comparison), which became the basis for substantiation of the initial theoretical provisions of the research; specific scientific (historiographic analysis – to outline the features of interpretation of the selected problem in the scientific literature; systems analysis that made it possible to establish the relationship between the teaching staff organizational culture and the educational environment of the pedagogical college; terminological analysis – to study the sources on the issue of formation of the pedagogical college educational environment and the essence of the teaching staff organizational culture; structural-logical analysis – to find out the importance of the teaching staff organizational culture in the formation of pedagogical college educational environment.

Results and their discussion. The educational environment of the college is characterized as a set of material and spatial-material factors, social, personal, interpersonal conditions that are interconnected, complementary and enriching each other, created by all pedagogical staff of the education institution and affecting each student. Educational environment is a system that consists of many components and solves the problem of developing the moral potential of a college student and self-realization of the future specialist on the basis of free choice of activities [5].

On the basis of analysis of scientific literature on the issue under investigation we can state that development of the student's moral potential in the college educational environment is based on the following principles:

- activity,
- continuity,
- integrity and systematization,
- humanism and reflection.

It should be stressed that the outlined principles reflect the result of the student's moral potential development.

According to O. Sakhno, the effectiveness of the student's moral potential development in the educational environment of the college is ensured by a set of pedagogical conditions, which includes the following positions: intrapersonal mechanism of formation of the general competencies of the college student; development of the

student's moral potential is carried out in the created educational environment on the basis of integration of educational and extracurricular activities that reflects the interests of the student, as well as the specifics of the youth subculture; it is initiated to achieve high student involvement in socially significant extracurricular activities that promotes the subject's self-realization in accordance with moral values [5].

Generalization and systematization of the studies of domestic and foreign scholars gave grounds to state that for the formation and development of a favorable educational environment in society such measures are necessary:

- positive dynamics of strengthening the institute of education;
- generalization of constructive practices; increase of educational potential;
- creating in society important preconditions for radical changes in the education of the younger generations;
- designing a new model of education in the education system;
- creating an innovative strategy for the development of education;
- defining goals, objectives, content, forms, methods of educational process based on the requirements of the strategy;
- improving the educational potential of the educational disciplines of the pedagogical component, etc.), as well as real problems (formation of personality-value attitudes in children);
- formation of civil identity;
- developing skills to confront the ideology of extremism, nationalism, xenophobia;
- formation of the structure of individual motivation, value system, moral attitudes of youth, etc.

It is well known that the college environment is a multidimensional, interconnected system which key elements are mutually influenced. Let us turn to the organizational culture of the college teaching staff as a leading factor in shaping the educational environment.

One of the varieties of culture is organizational culture, which has two manifestations: static and dynamic. As I. Hroshev rightly notes, the static form of organizational culture reveals its existing level, which ensures its further development, and the dynamic form manifests itself in the development of the ability to respond to changes occurring in the environment and surroundings, to improve themselves in accordance with environmental conditions, using the acquired system of management decisions that meet higher (constructive, heuristic, creative) levels of culture formation [2].

Formation of any internal change of colleges, including organizational culture, has its own peculiarities. For example, W. Knorring, pointing out that organizational culture occupies a special place in the internal environment, identifies two ways of its creation and development: unconscious and purposeful [3].

Ukrainian researcher O. Bondarchuk emphasizes, the unconscious process of forming organizational culture is an intuitive or spontaneous reaction aimed at resolving conflict situations in the pedagogical team on "here and

now" principle, combating gossip, without diagnosing the deep mechanisms and causes of their origin, which consists in the analysis of values, norms, models of labor behavior of the participants of the educational process. Notwithstanding this leads to the rapid disappearance of symptoms of the problem, but does not solve its causes, which are in conflict with the values, norms of employees. Attempts to improve the social and psychological climate of the staff, to suspend staff turnover by means of material incentives for employees or punish the most conflicted employees are also not effective enough in the formation of organizational culture, which is caused by the lack of awareness of the essence of organizational culture, mechanisms of its formation [1].

In addition, purposeful process of organizational culture formation means comprehensive diagnostics of the main components of value, normative, motivational subsystems of the organizational culture in the educational establishment and subsystems of labor behavior, analysis of the results of diagnostics and their awareness by the manager and team, determination of the desired organizational culture and implementation organizational culture based on various forms and methods [1].

According to E. Shane, a special role in the formation of organizational culture of the education institution is given to the head. Organizational culture and leadership in education are interconnected, because when we talk about organizational culture, we mean the culture of a leader. An organization is a kind of leader's creation, i.e., as in any creation, it reflects the author's personal culture, his/her views and mistakes. Therefore, the state of organizational culture development in a modern education institution depends on the level of the head's organizational culture development [6].

In the context of our study we consider it necessary to stress that since the head of the college primarily manages the teaching staff, the traditional methods of teaching, knowledge and skills development are not sufficient. A team is a group of people characterized by their organization and cohesion in achieving common goals of activity, determined by socially useful motives.

It is well known that a team can achieve far better results than any of its members individually. However, many staff teams do not manage to reach at least 50 % of their potential, preventing effective teamwork and professional satisfaction, as well as causing conflicts, misunderstandings and separation of each member of the team. This impedes the development of the college, an effective leadership that involves a collegial approach, namely: people co-ordinate work, define tasks, come up with ideas, plan activities and, despite the difficulties, bring things to a close. The teaching staff is a strong incentive factor in supporting and encouraging development of the organizational culture.

Therefore, depending on the level of the teaching staff organizational culture development, each college head will plan his or her own management activities, choose effective ways and methods of leadership for the purpose of staff development, and therefore – the institution, and each employee in particular. When it comes to establishing positive relationships with subordinates, the manager should treat the members of the staff directly and honestly. If he uses power to manipulate people and humiliate

their dignity, the result will be an atmosphere of mistrust and contempt for the leader; such a group of people is difficult to call a staff. Thus, the main tool in the development of the team should be trust, i.e. an atmosphere when people say what they think, they are not afraid to express their thoughts.

Referring to the example of the Lebedyn Pedagogical College we must note that the study of the organizational culture of the teaching staff was provided with the following forms of work:

- observation of the work and behavior of teachers (fulfillment of tasks and responsibilities, activity in community work, relations with administration and within the staff of each member);
- questioning and testing (individual characteristics of each; psychological climate in the team, the performance of each member of the team and the institution as a whole);
- conversation (interests and needs of subordinates, attitude to work, etc.);
- attending classes (attitude to work, communication with students, effectiveness of teaching);
- monitoring of the teachers' organizational culture.

The College has always been led by highly qualified, experienced, creative executives like L. Kirdishcheva whose main achievement was creation of an atmosphere, in which every teacher freely realizes his or her own creativity, searches for non-standard solutions to pedagogical tasks, introduces pedagogical innovations and sees his student as a major partner, is proud of his own achievements. Under the leadership of L. Kirdishcheva, Lebedyn Pedagogical College has constantly taken prize places in the regional sports competition among students.

During the years of L. Kirdishcheva's work as a head, the staff has increased the effectiveness of educational and learning processes, which provided high quality education and is certified in the expert evaluations of the Ministry of Education and Science of Ukraine, Department of Education and Science of Sumy Regional State Administration.

Therefore, according to T. Lemberg, study the level of the teaching staff organizational culture development involves, first of all, the study of the performance of the staff for a certain period and interpersonal relationships in it, the attitude of teachers to their own work, satisfaction with its effectiveness, etc. The high level of development of the organizational culture of the team implies: integration (its cohesion), self-confidence of its members, motivation, common interests and needs, lack of negative selfish manifestations, high efficiency in work, favorable psychological climate [4].

Conclusions. Thus, we can state that among the basic prerequisites for the formation of a favorable educational environment is development of organizational culture of the college teaching staff, which depends on actualization of adequate tasks by the head of the institution, as well as determining the priority of their implementation in the teaching staff. It is determined that in this context the main task of the leader is to: consider first of all the necessity of changes and determine their essence; to carry out reorganization by influencing the psychology of employees, to achieve their awareness of the need for change, to form a positive attitude towards these changes; to search for like-minded people and engage them in cooperation; to neutralize opponents of change; to pin down the changes that have been made.

LITERATURE

1. Бондарчук О. І. Психологічні проблеми підготовки менеджерів у системі післядипломної педагогічної освіти до управління конфліктами в освітніх організаціях. *Актуальні проблеми психології*: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. К.: Мілленіум, 2003. Том І. «Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія», Ч. 10. С. 8-10.
2. Грошев И. В. Организационная культура: учеб. пособие М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 288 с.
3. Кнорринг В. И. Искусство управления: учебник. М.: БЕК, 1997. 288 с.
4. Лемберг Т. Ключові проблеми керівника. 50 способів вирішення проблем. К.: Всесвіт, Наукова думка, 2001. 303 с.
5. Сахно О. А. Воспитательная среда колледжа как фактор развития нравственного потенциала студента: автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук: специальность: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Челябинск, 2014. 20 с.
6. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2007. 336 с.

REFERENCES

1. Bondarchuk O. I. Psychological problems of training managers in the system of postgraduate pedagogical education to conflict management in educational organizations. *Actual problems of psychology*: Coll. scientific works of the Institute of Psychology. G.S. Kostyuk NAPN of Ukraine. K.: Millennium, 2003. Volume I. Social Psychology. Management Psychology. Organizational Psychology. Part 10. P. 8-10.
2. Hroshev I. V. Organizational culture: textbook. manual. M.: UNITI-DANA, 2004. 288 p.
3. Knorring V. I. The Art of Management: textbook. M.: BEC, 1997. 288 p.
4. Lemberg T. Key problems of the head. 50 Ways to Solve Problems. K.: Universe, Scientific Thought, 2001. 303 p.
5. Sakhno O. A. Educational environment of the college as a factor in the development of the moral potential of the student: abstract. diss. ... candidate pedagogical sciences. specialty: 13.00.08 theory and methodology of vocational education. Chelyabinsk, 2014. 20 p.
6. Shane E. Organizational culture and leadership. St. Petersburg: Peter, 2007. 336 c.

Результативність формування стратегічної компетентності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту в процесі професійної підготовки

К. А. Пасинчук

Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України,
Черкаси (Україна)

Corresponding author. E-mail: pasynchukk@gmail.com

Paper received 10.04.20; Accepted for publication 02.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-09>

У статті подано авторське тлумачення поняття «формування стратегічної компетентності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту». Виокремлено такі компоненти досліджуваного феномена: ціннісно-мотиваційний, стратегічно-інформаційний, операційно-дійовий і рефлексивно-афективний. Доведено, що стратегічна компетентність майбутніх фахівців у вищій школі є інтегративною єдністю їх особистісних і професійно-значущих якостей, які набуті під час професійного навчання та включають систему цінностей, мотивів, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, здатностей, емоцій, що спрямовані на адекватний добір і реалізацію на практиці ефективних стратегій і тактик у різних ситуаціях, забезпечення успішної самореалізації й самовдосконалення у процесі професійної діяльності. Поетапне впровадження запровадження розробленої розвивальної програми в освітній процес передбачало використання комплексу навчальних (метакогнітивні, когнітивні), комунікативних (компенсаторні, соціальні, афективні) стратегій, а також стратегій прямого (міні-лекції, повідомлення, виступи із мультимедійними презентаціями), непрямого (кейс-стаді, метод «авторського місця», «опорної схеми», обговорення), взаємодіючого (інтерактивні методи: мозкова атака, дебати, інтерв'ю, дискусія, рольові та ділові ігри; тренінгові вправи), незалежного (індивідуальне цілепокладання, планування й організація навчального процесу, самостійне виконання творчих робіт, домашніх завдань, навчальних проєктів тощо) навчання. Її ефективність доведено методом математичної статистики.

Ключові слова: стратегічна компетентність, майбутні фахівці оперативно-рятувальної служби цивільного захисту, професійна підготовка, структура стратегічної компетентності, комплексна розвивальна програма.

Вступ. Ефективність оперативно-рятувальної служби цивільного захисту має забезпечувати захист населення, природного середовища, здоров'я і майна громадян від терористичних актів, природних, техногенних надзвичайних катаклізмів і вірусних пандемій. Адекватне реагування на існуючі сучасні виклики й загрози потребує від системи вищої професійної освіти України реалізації принципово нового підходу щодо організації підготовки майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту – компетентнісних спеціалістів, які спроможні приймати доцільні стратегічні рішення в умовах імовірних ризиків, невідомості й непередбачуваності.

Формування стратегічної компетентності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту передбачає розвиток їх здатностей до планування власної діяльності з метою досягнення поставленої мети; виконання спланованих дій і операцій та їх об'єктивну оцінку, опанування індивідуальними стратегіями майбутньої професійної діяльності в динамічних і нестабільних умовах життя сучасного соціуму.

Мета статті полягає у з'ясуванні результативності запровадженої в освітній процес університету комплексної розвивальної програми у процесі формування стратегічної компетентності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту.

Короткий огляд публікацій. Окремі питання професійної підготовки фахівців цивільного захисту розглядаються у наукових працях таких науковців як T. Bundock [2, с.102-108], M. Estep [4, с. 3-7], S. Walker [10, с. 5-7], D. Witmer [11, с. 44-46] та ін.

Дослідження проблеми стратегій навчання віднайшли фрагментарне висвітлення у працях таких зарубіжних вчених як P. Bimmel [1], W. Edmondson,

J. House [3], R. Oxford [6], J. Rubin [8], Yu. Shapran, O. Shapran [9, с. 311-320] та ін. У сучасній вітчизняній педагогіці стратегії навчання розглядаються І. Задорожною, А. Галла, Т. Косою, О. Шапран, Ю. Шапраном [9] та ін. Стратегічну компетентність досліджували R. Horwath [5], S. Rich [7], І. Потюк [11], В. Рябоконт [12], О. Шапран [14], Н. Щерба [15] та ін.

Однак, проблема формування стратегічної компетентності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту як педагогічного явища ще не була предметом цілісних наукових досліджень. Новизна означеної проблематики характеризує її актуальність у процесі підготовки майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту.

Матеріали й методи дослідження. У процесі дослідження використовувалися наступні методи: *теоретичні* (аналіз, систематизація, узагальнення сучасної психолого-педагогічної літератури); *емпіричні* (спостереження, опитування, анкетування, проведення констатувального й формувального етапів педагогічного дослідження); *статистичні* (методи кількісного та якісного аналізу емпіричних результатів дослідження, визначення коефіцієнта кореляції Пірсона з метою встановлення однорідності вибірок).

Результати та їх обговорення. Н. Щербою проаналізовано тлумачення науковцями цього поняття: як здатності використовувати стратегії (комунікативні, вербальні та невербальні, стратегії спілкування) (Lisheng; Г. Краснощєкова; В. Александров, Г. Александров; О. Гаун; В. Кононова; О. Потєхіна, І. Рюміна, Т. Федосєєва; Л. Невірко; Т. Федосова); як здатність компенсувати недостатній розвиток комунікативної компетенції (M. Canale and M. Swain; Lisheng; L. Mariani; Л. Невірко; Г. Краснощєкова; Е. Азімов, А. Щукін та ін.); як здатність відновлення

перерваного спілкування та налагодження контакту (Li-sheng; O. Гаун; L. Mariani; D. Humes та ін.); як здатність вчитись (Н. Сметаннікова; А. Фріцлер, Е. Прохорець, А. Майер) [15].

В. Рябоконт доводить, що більшість науковців і сьогодні визнає стратегічну компетенцію компонентом комунікативної компетенції (Л. Бахман, А. Палмер; В. Топалова та ін.). Автор робить висновок, що оволодіння стратегічною компетенцією, як компонентом комунікативної, у навчальних закладах Європи набуло актуальності. В. Рябоконт акцентує увагу на тому, що становище, що склалось навколо формулювання стратегічної компетенції, є досить небезпечним, оскільки в нормативних і навчально-методичних вітчизняних документах визначення стратегічної компетенції принаймні нечіткі й доволі узагальнені [12, с.65- 66].

Однак, сучасні вчені переконані, що стратегічна компетенція є ключовою (надпредметною), що визначається як *здатність людини впродовж життя здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності*.

І. Потюк зазначає: «Власне поняття стратегічної компетенції розглядається методистами через призму таких семантично споріднених понять як: стратегії навчання, автономія суб'єктів навчання, індивідуально-раціональний стиль навчальної діяльності. Всі ці поняття характеризують актуальну сьогодні методичну тенденцію, що передбачає організацію навчання навколо його суб'єкта (*student-centered approach to teaching, student's autonomy*) з урахуванням індивідуальних психологічних відмінностей останнього, важливих для гуманізації освітнього процесу (*individual differences, learning styles*) [11, с. 227]». Отже, стратегічна компетенція передбачає індивідуальну організацію навчання суб'єкта освітнього процесу. У цьому аспекті діяльності «стратегічна компетенція» характеризується як *здатність особистості визначати мету власної навчальної діяльності, планувати свою діяльність; реалізувати сплановані дії у вигляді індивідуальних стратегій навчання; оцінювати результати власної навчальної діяльності*.

Стратегічна компетентність розглядається у сучасній психолого-педагогічній літературі з різних позицій. Погоджуємося з О. Шапран, що однією із ключових компетентностей є стратегічна, що активно формується в закладах вищої освіти та являє собою здатність студентів визначати мету власної навчальної діяльності; уміння планувати, контролювати й корегувати свою діяльність; переносити здобуті знання і навички в нові нестандартні ситуації; творчо розв'язувати поставлені завдання; аналізувати власні та чужі вчинки й поведінку тощо. Вчена доводить, що багатоаспектність проявів стратегічної компетентності та її психологічний характер пояснюють недостатню педагогічну інтерпретацію цієї дефініції та понять, що з нею пов'язані. [14, с. 262-263].

У ракурсі нашого дослідження подано авторське тлумачення поняття «*формування стратегічної компетентності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту*» – процес розвитку й накопичення на етапі професійної підготовки якісних проявів інтегрованої особистісної яко-

сті, що забезпечує відповідно до ціннісних орієнтацій курсантів їх можливість цілепокладання, планування власної діяльності, продуктивної комунікації, розробки і реалізації індивідуальних освітньо-професійних стратегій протягом життя. У структурі досліджуваного феномена виокремлюємо такі складові: *ціннісно-мотиваційну; стратегічно-інформаційну; операційно-дійову; рефлексивно-афективну*.

Отже, аналіз наукових підходів і виділення структури досліджуваної дефініції надали можливість зробити висновок, що *стратегічна компетентність майбутніх фахівців у вищій школі* є інтегративною єдністю їх особистісних і професійно-значущих якостей, які набуті у процесі професійного навчання та передбачають систему цінностей, мотивів, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, здатностей, емоцій, спрямованих на адекватний добір і реалізацію на практиці ефективних стратегій і тактик у різних ситуаціях, забезпечення успішної самореалізації й самовдосконалення у процесі професійної діяльності.

У процесі проведення експериментальної роботи був підібраний належний діагностичний інструментарій, який урахував структуру стратегічної компетентності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. Використані в дослідженні психолого-педагогічні діагностичні методики були валідними, доступними для використання курсантами, не потребували тривалого часу на їх проведення, не вміщували складних алгоритмів опрацювання. Із метою визначення результативності формування стратегічної компетентності в досліджуваних були використані експертні методи, які сприяли більшій об'єктивності педагогічної діагностики. У якості експертів у дослідженні виступали досвідчені педагоги-практики випускових кафедр, які активно здійснювали оцінку діяльність в умовах організованого педагогічного експериментального дослідження. Окрім того, на цьому етапі педагогічної діагностики особлива увага зверталася на використання методів педагогічного спостереження, тестування й анкетування курсантів, що призводило до економії часу, простоти обчислень й забезпечувало ефективність використаних самодіагностичних процедур.

Констатувальний етап експерименту був проведений у 2016 році, а формувальний – упродовж 2017-2019 років на базі Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України. В експерименті брали участь 301 курсант названого закладу вищої освіти, які здобували освітні рівні бакалавр і магістр.

Мета дослідження на етапі констатувального експерименту передбачала покомпонентне вимірювання рівня сформованості стратегічної компетентності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту.

Оцінювання досліджуваної якості відбувалося за *творчим* (орієнтація фахівця на продуктивну діяльність) складову професійної діяльності, освіченість і широту поглядів у побудові фахових і життєвих стратегій; раціональне усвідомлення власних цінностей, прагнення до саморозвитку); *продуктивним* (орієнтація особистості на отримання суспільного визнання,

раціоналізм в усвідомленні власних життєвих цінностей, епізодичне прагнення до самоосвіти й саморозвитку, ситуативна спрямованість на продуктивну професійну діяльність); *репродуктивним* (ціннісна орієнтація на матеріальність буття, розваги, тривалий відпочинок, нестримність у взаєминах із опонентами, складність в усвідомленні власних життєвих цінностей, неспроможність до побудови стратегій особистісного й професійного розвитку, прояви байдужості тощо) рівнями.

На основі моделі формування стратегічної компетентності майбутніх фахівців ОРС ЦЗ був проведений формувальний експеримент. У ньому підслідні були поділені контрольну (КГ; 169 курсантів) й експериментальну (ЕГ; 132 курсанти) групи. Розроблена комплексна розвивальна програма мала таку етапність реалізації: *ціннісно-цільовий* (розвиток ціннісно-мотиваційної сфери курсантів, уміння визначати стратегічні цілі); *навчально-квазіпрофесійний* (розширення знань курсантів щодо стратегічної компетентності, розвиток організаційно-гностичних і комунікативних умінь і навичок у процесі квазіпрофесійної діяльності); *рефлексивно-релаксуючий* (рефлексивне усвідомлення, напруження і розслаблення учасників освітнього процесу) етапи. Її упровадження в освітній процес передбачало використання комплексу *навчальних* (метакогнітивні, когнітивні), *комунікативних* (компенсаторні, соціальні, афективні) стратегій, а також стратегій *прямого* (міні-лекції, повідомлення, виступи із мультимедійними презентаціями), *непрямого* (кейс-стаді, метод «авторського місця», «опорної схеми», обговорення), *взаємодіючого* (інтерактивні методи: мозкова атака, дебати, інтерв'ю, дискусія, рольові та ділові ігри; тренінгові вправи), *незалежного* (індивідуальне цілепокладання, планування й організація навчального процесу, самостійне виконання творчих робіт, домашніх завдань, навчальних проектів тощо) *навчання*.

У відповідності до педагогічних умов, які були реалізовані на різних етапах педагогічного експерименту, здійснювалася організація розвивальної програми, що призвело до зміни статусної позиції курсантів від простих виконавців навчальних завдань до активних співучасників освітнього процесу.

Проведений аналіз отриманих емпіричних даних засвідчив, що найбільший вплив на формування стратегічної компетентності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту виявили впровадження в освітній процес навчальних тренінгів, різноманітних кейсів і проектів, портфоліо, ділових

ігор, численних видів інтерактивної взаємодії, тощо. Зазначені види робіт забезпечували ефективне формування досліджуваної дефініції й забезпечували набуття досвіду майбутньої професійної діяльності. Використання інноваційних технологій навчання сприяло формуванню досліджуваної якості майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. Респонденти експериментальних груп після упровадження розвивальної програми відрізнялися позитивними мотиваційними утвореннями, а саме: орієнтацією на активну діяльнiсну складову професійної діяльності, освідченiстю і широтою поглядів при визначенні фахових і життєвих стратегій, раціональним усвідомленням власних цінностей, прагненням до саморозвитку й продуктивного життя. Вони проявляли конкретність мислення, інтуїтивність, досвідченість, орієнтованість на теперішнє, відкритість до нового тощо. Їм притаманними, зазвичай, були раціональність, аналітичність, вдумливість, логічність, зорієнтованість на майбутнє, абстрактність, інтелігентність, що призводило до аналітичного способу засвоєння інформації.

Підслідні експериментальних груп у переважній більшості були зібраними в умовах невизначеності, швидко віднаходили комунікаційні шляхи із колегами, виявляли соціальну активність, емпатійність, допомагали близьким, колегам, були спроможними до прийняття самостійних рішень у непередбачуваних ситуаціях, були ініціативними, впевненими в собі, прагнули до самовираження і самовдосконалення тощо.

Ефективність проведеного педагогічного дослідження підтверджена методом математичної статистики – χ^2 критерієм: $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$. ($11,95 > 9,21$), що доводить статистичні відмінності розвитку стратегічної компетентності в респондентів контрольних й експериментальних груп.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми формування стратегічної компетентності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту в процесі професійної підготовки. Подальшого дослідження потребують наступні питання: вивчення впливу різних чинників на формування стратегічної компетентності; використання комунікативних стратегій навчання, стратегій професійної активності у професійній підготовці майбутніх фахівців ОРС ЦЗ; розвиток індивідуальних стратегій навчання курсантів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bimmel, P. Lernstrategien im Deutschunterricht // Fremdsprache Deutsch, 1993. Nr. 8, S. 4-11.
2. Bundock, T. Implementing Competency Based Training for Firefighters across Victoria // Post-compulsory education and training, 2000. № 8, P. 102-108.
3. Edmondson, W., House, J. Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Franke, 2000. 369 p.
4. Estep, M. N. Jim. In Search of Fire Service Professionalism. IAFC On Scene, 1992. P. 3-7.
5. Horwath, R. The Origin of Strategy. Strategic Thinking Institute, 2006. URL: http://strategyskills.com/Articles_Samples/origin_strategy.pdf
6. Oxford, R. L. Hero with a Thousand Faces: Learner Autonomy, Learning Strategies and Learning Tactics in Independent Language Learning. Language Learning Strategies in Independent Settings. Cromwell Press Ltd., 2008. P. 41-63.
7. Rich, S. Exploring Strategic Competence. URL: http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/strat1_sarn.htm.
8. Rubin, J. Teaching Language-Learning Strategies. The Encyclopedia of Applied Linguistics, Edited by Carol A. Chapelle. Blackwell Publishing Ltd, 2013. P. 1-6.

9. Shapran, Yu., Shapran, O. The Essential Characteristics and Varieties of Modern Training Strategies // International Journal of Innovative Science, Engineering & Technology, 2019. Vol. 6, Issue: 10, P. 311-320.
10. Walker, S. CBE and Fire Service Instruction. Speaking of Fire, 1989. P. 5-7.
11. Witme, D. Competency Based Training. Fire Engineering, 1983. P. 44-46.
12. Потюк І. С. Роль стратегічної компетенції у формуванні іншомовної комунікативної компетенції // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Філологічна, 2012. Вип. 25, С. 227-229.
13. Рябоконт В. В. Трансформація понять «стратегія» – «стратегічна компетенція» – «стратегічна компетентність» у постійному потоці наукової інформації // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 2014. II (12), Issue: 25, С. 64–67.
14. Шапран О. Розвиток стратегічної компетентності майбутніх учителів у процесі опанування сучасними стратегіями навчання // Професійна освіта: методологія, теорія та технології, 2018. Вип. 7/1. С. 259-293.
15. Щерба Н. С. Теоретичні підходи до поняття «стратегічна компетенція» // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів: зб. наук. праць учасників Всеукр. методолог. семінару з міжнародною участю. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, 2007. С. 231-235.

REFERENCES

12. Potyuk, I.E. The role of strategic competence in the formation of foreign language communicative competence. Scientific notes of the Ostroh Academy National University. Avg.: Philological. 2012. Iss. 25. P. 227-229.
13. Ryabokon, V. V. Transformation of the concepts of «strategy» – «strategic competence» – «strategic skills» in a constant stream of scientific information. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. II (12). Issue: 25, 2014. P. 64–67.
14. Shapran, O. Development of strategic competence of future teachers in the process of mastering modern teaching strategies. Vocational education: methodology, theory and technology. 2018. Iss. 7/1. P. 259-293.
15. Shcherba, N. S. Theoretical approaches to the concept of «strategic competence». Modernization of higher education in the context of European integration processes: Coll. of sciences. works of All-Ukrainian participants. methodologist. seminar with international participation. Zhytomyr: Issue of Zhytomyr I. Franko State University, 2007. P. 231-235.

The Effectiveness of formation of strategic competence of future specialists of the operational and rescue service of civil protection in the Professional Training Process

K. Pasynchuk

Abstract. In the article the author's interpretation of the concept of «formation of strategic competence of future specialists of the operational and rescue service of civil protection» is defined The following structure components of the subject are distinguished: value-motivational; strategic-informational; operational; reflexive-affective. It is proved that the strategic competence of future specialists in higher education is an integrative unity of their personal and professionally significant qualities, which are acquired in the process of vocational training and consists of a system of values, motives, scientific and theoretical knowledge, practical skills, abilities, emotions, competences, emotions, adequate selection and implementation of effective strategies and tactics in different situations, ensuring successful self-realization and self-improvement in the process of professional activity. The staged implementation of the created development program in the educational process involved the use of a set of educational (metacognitive, cognitive), communicative (compensatory, social, affective) strategies, as well as strategies for direct (mini-lectures, messages, presentations with multimedia presentations), indirect (authoring method, reference scheme, discussion), interactive (interactive methods: brainstorming, debate, interview, discussion, roleplay and business games; training exercises) and independent (individual goal setting, planning and organization of the educational process, independent execution of creative works, homework, educational projects, etc.) training. Its effectiveness has been proved by the method of mathematical statistics.

Keywords: *strategic competence, operational and rescue service of civil protection, specialists training, structure of strategic competence, complex development program.*

Social Networks as an Educational Environment of the Formation of Speech Competence Among Future Junior Specialists in Journalism

N. P. Ponomarenko

Ukrainian language and literature Department of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
Machine Building College of Sumy State University
Corresponding author. E-mail: Natalia_P@ukr.net

Paper received 28.04.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-10>

Abstract. In this research social network is considered as an educational interactive space, the basis of an innovative educational process with applying modern information technologies for the formation of speech competence among future junior specialists in journalism. The author focuses attention on applying advantages of social networks which allow forming the environment for conditions that promote positive changes in the indexes of speech competence formation among future junior specialists in journalism.

Keywords: *social network as an educational environment, future junior specialists in journalism, speech competence, the formation of speech competence among future junior specialists in journalism.*

Introduction. The priority task of modern education must be directed at searching the new patterns of the educational process organization by applying informative and communicative technologies and also at formation of an effective environment for qualitative communication between the teacher and student. Currently, under the subject of the educational process, to those who teach and those who are taught, the following conditions are met: comprehensive access to the informational software, work flexibility, extra promptness in transmission and receiving knowledge, the ability to teach and be taught remotely, be sociable and aware of modern informational technologies. The journalist's job is to bring the information to the recipient as soon as possible. By mastering new technologies and Internet, journalists can publish information about the event directly after it happened [3]. It is easy to use social networks for this purpose (Facebook, Twitter, etc.). These social networks are chosen because millions of people from different parts of the world visit them[4].

A brief overview of publications on the topic. Due to the global informatization of society in general and educational process, in particular, the appearance of a significant amount of social networks, activation of the younger generation in them, (mainly education seekers) the aspects of using virtual spaces is the subject of study of scientists: a historically-analytical review of the development of social network technologies and perspectives of using them in teaching (N. Barns, Dj. Audi, D. Martsial, O. Pinchuk); educational opportunities of social networks (A. Leskault, P. Bato, R. Hurevych, S. Zolotuhin, S. Ivashniova, A. Klymenko); social network role in the aspect of the teaching of a specific cycle of disciplines (D. Bodnenko (journalistic), U. Yechkalo (physics), I. Karpa (philological), H. Kuchakovska (informative).

The object of scientific researches by L. Matsko, V. Melnychaiko, L. Palamar, M. Pentyluk, O. Semenoh, L. Skurativskyyi, L. Struhanets, H. Shelehova is the problem of formation of speech competence of the future teachers, philology students; scientific studios of N. Babych, L. Zinchenko, O. Horska, O. Ivanova, N. Zhuhuliy, K. Levitan – the specific of speech skills as the manifestation of professionalism; Dj. Rajven, N. Nychkalo, D. Beh, D. Hryshyna – competent approach in education; V. Rizun, N. Zelinska, M. Tymoshuk – the foundations of profes-

sional training of the students of the specialty 061 Journalism (“Publishing and Editing”).

Due to strengthening of the interest to the social media in the context of their use in the educational process for the last years, however, until that time there are not enough researches, dedicated to the analysis of social networks as an effective environment for the formation of speech competence of the future junior specialist in journalism.

The purpose of this paper is to consider the educational aspects of using social networks in the process of formation speech competence of the future junior specialist in journalism.

Materials and materials. During the organization and conducting research were used both general scientific methods (analysis, synthesis, comparison, generalization) and special methods. In particular, general scientific methods were used in the process of theoretical analysis on the ground of Ukrainian and foreign scientific base, related to the topic of the research. The methods of observation and pedagogical experiments were applied in using social networks in the educational process for the formation of speech competence of the future junior specialist in journalism. By the method of questionnaire and control sections of knowledge of the students of the major “Journalism” directly was investigated the level of formation of speech competence.

Results and discussions. The analysis of scientific sources confirms, that social networks, which manifest as media environment, are powerful online resources. They extremely expand news feeds, which are multimedia space, that can be used for organization tasks in play form.

Social electronic network (from now - social network) is observed by S. Ivashniova as “virtual space, which provides by its means of communication, support, creation, development, reflection, and organization of social contacts, including data exchange between the users and necessarily provides the previous formation of account” [5].

Applying the services of network technologies as a modern educational tool provides an increase in the quality of the educational process, formation of media-informative literacy of the subjects of educational activities, which allows the quick reaction for new require-

ments of informative society". Foreign experience also confirms the results of the research conducted in the USA, that more successful are the students of the first course, that use informative and communicative technologies in studying, including social networks [1,2,7].

During the conducting of the experiment about specifics of using social networks in teaching the college student of major Journalism, we chose that form of work when the abilities of social networks were using as communicative tools for communicating between the educator and student done outside of class hours time. That method of communication had an educational purpose because it allows the educator to provides necessary consultations for mastery speech material.

The interface of the community "Language and Ink-stained wretches" became material for that research and was posted on the social network Facebook. The students of Machine Building College of Sumy State University of major 061 Journalism for the period 2015-2019 academic years were involved in this experiment.

The community "Language and Ink-stained wretches" on the social network Facebook was created for the formation of speech competence. This group is a peculiar virtual educational laboratory for mastery of speech competence. The peculiarity of this community is that students are both the authors and the participants of the community.

This social network (from now - SN) was favored because: the majority of the students are the users of this social network; SN is multipurpose, it realizes different technology opportunities; SN is informal, which, undoubtedly, would help to overcome communicative barriers, if some of them appeared.

Besides, this SN has a lot of applications, which can be used in educational purposes: the books weRead (allows to share the thoughts about books, write own comments and find out the opinion of the other reader about books); Flashcards (allows to create flashcards, which help to learn on Facebook); DoResearch 4ME (designed for collecting information using abstracts, instructions, etc.); Study Groups (allows to actualize a group project); HeyMath! (mini-movies explains complex concepts, help students to understand the material better); SlideShare (enables the creation of presentations for sending students a slideshow); BookTag (enables to share books, and also create interesting tests for learning); Docs (enables to create and share Microsoft Office documents on Facebook); Zoho Online Office (enables to keep your documents on Internet, and even share them with the students and colleagues) [9].

The participants can work with multimedia content: look through video master-classes of the famous Ukrainian and foreign media persons, video lessons from famous editors, actors, linguists, analyze television broadcasting through video programs of Ukrainian channels, by ear edit journalist's audio texts. It was convenient, that students could work with that material any time a day by having free access to that.

One of the key conditions of creating a successful pattern of formation speech competence becomes a form of common communicative space between the educator and students, when everybody was doing an important and equivalent role. The teacher was the organizer, moderator,

and students were performers, creators of the interesting informational product, active participants of educational virtual space, which turns in professional cooperation.

To prove that social network is an effective environment for the formation of speech competence of the future junior specialists in journalism was conducted a poll among students on major Journalism that are participants of the community. Responders named such advantages of SN as an educational space: convenience and accessibility (72%); informality (12%); interactivity and creativity (8%); self-organization (5%); common activity (3%). For the question "Do you think it is appropriate to apply SN for the formation of speech competence?" 95% - answered "yes"; 4% - said "not at all"; 1% - gave a negative answer.

To ensure the results of the experiment the check of the level of formation speech competence among future junior specialists in journalism was conducted. For this purpose, were conducted incoming and control testing in Google Classroom. Authorial test of evaluation of formation of speech competence among future junior specialists in journalism provided for verification of language and communication skills (as components of speech competence of the future junior specialists in journalism) consisted of 20 questions (opened and closed), related to the rules of writing texts (formal essay), the knowledge of the rules of language and speech, the ability to perceive text, etc. Each correct answer was rated to 1 point. The distribution of points was oriented by levels: low (1-8), middle (9-15), high (16-20). Those tasks give the possibility to the most fully reach the content component of the speech competence of future junior specialists in journalism and evaluate the entire volume of generated knowledge. The poll has a medium grade by the results of the final testing higher (quality score increased by 15,8%), in accordance, the level of formation of speech competence - higher.

Let's compare the results of our research with the results of similar research by the candidate of philological sciences, the associate professor of the department of social communications of Eastern Europe National University named after Lesia Ukrainka Nataliia Shulska [8]. The research was conducted for establishing the efficiency of the social network V Kontakte for the formation of editor competence. The possibility of this comparison is due to the fact that respondents of both types of research receive a major in 061 Journalism ("Publishing and Editing"). The poll conducted by N. Shulska, in general, proved our considerations that social network is an effective environment for the formation of competence. We share the opinion of the researcher, that the future is behind that form of organization of the educational process because applying social network, as one of the popular services of spending time by the students will give more mobility, interactivity, accessibility, creativity to the Higher Education, which will increase the motivation to learn, will significantly affect the quality of results of students' cognitive activity.

Conclusion.In the research the social network is considered as educational potential, interactive space - the base of innovative educational process with using modern informative technologies for formation of speech competence of future junior specialists. The applying of

positive sides of social networks (convenience, great informative, accessibility, informality, psychological comfort) allows to form the environment for the conditions, which contribute to the positive changes in the indexes of formation of speech competence among future junior specialists in journalism, in particular, an

implementation of successful communication between the teacher and student in after-hours, overcome any barriers in limited access to studying, make it non-standard and interesting, create auspicious psychological climate for mastering knowledge.

REFERENCES

1. Audi J.P. Bato. D. Marcial Students' attitudes towards the development of an online guidance counseling system. *Information Technologies and Learning Tools*. 2016. Vol 56. № 6. P. 40–50.
2. Barnes N. Social Media Adoption Soars as Higher-Ed Experiments and Reevaluates Its Use of New Communications Tools. – Retrieved from: <http://snrcr.org/sites/default/files/higherEd.pdf>.
3. Bodnenko D.M. Using Facebook's social network to train future journalists. *Scientific Bulletin of Innovative Technologies*. 2012. № 1. p. 29–35. [in Ukrainian].
4. Facebook's advertising revenue worldwide from 2009 to 2017 (in million U.S. dollars) URL: <https://www.statista.com/statistics/271258/facebooks-advertising-revenue-worldwide/>.
5. Ivashneva S. Use of social services and social networks in education. *Scientific notes of NDU named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences*. 2012. № 2. p. 15–17. [in Ukrainian].
6. Language and pen sharks (social networking group). Retrieved from: https://www.facebook.com/groups/437123430211173/?multi__permalinks=623609148229266¬if_id=1587358293426725¬if_t=feedback_reaction_generic [in Ukrainian].
7. Qualman E. *Socialnomics: How Social Media Transforms the Way We Live and Do Business*. Wiley – 2009. – P. 288.
8. Shulska N. Social networks as an effective medium of teaching-student communication in the educational process. *Information technology and training tools*, 2017, № 58, №2. P. 155-168. [in Ukrainian].
9. The blog of a computer science teacher – Retrieved from: <http://viklad.blogspot.com/2012/02/facebook.html>. [in Ukrainian].

Improving students' motivation in learning a foreign language for professional purposes through the introduction of integrated binary classes

Yu. I. SamoiloVA, T. M. Serhienko

Sumy Branch of Kharkiv National University of Internal Affairs; National Army Academy named after hetman Petro Sahaidachnyi
Corresponding author. E-mail: samoylova_yulya@ukr.net

Paper received 18.04.20; Accepted for publication 29.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-11>

Abstract. Foreign language proficiency is one of the prerequisites for successful professional communication of future specialists. It is the conduct of binary classes, with the involvement of the teachers of the graduate departments in the process of learning a foreign language for professional purposes, that helps to form the students' internal motivation and provides the transition from professional-oriented learning to the professional and promotes the rapid adaptation of young professionals to the requirements of the professional activity in foreign language environment.

Keywords: *motivation, foreign language for professional purposes, integrated learning, binary classes, foreign language communication competence.*

Introduction. Contemporary socio-economic and cultural trends of the Ukrainian social development, accession of Ukraine to the European educational system state new problems and challenges for future professionals. In particular, a foreign language proficiency is one of the prerequisites for successful professional communication of future specialists. Knowledge of a foreign language enhances the competitiveness and mobility of future professionals, giving them the opportunity to feel confident in the job market, which constantly places new requirements for the specialists.

With the development of international relations of Ukraine there is a need for a new approach to foreign language training of future specialists, a qualitatively new approach to the methodology of teaching a foreign language for students of non-linguistic specialties. However, the paradox of the current situation around foreign language learning is that despite the fact that a great deal of attention is paid to the study of a foreign language, the effectiveness of its learning process is rather low.

According to psychologists, the development and sustained support of learning activities, the provision of a favorable emotional climate in the classroom is one of the main challenges of the modern learning process [6, p. 385]. A special difficulty in studying foreign languages is the lack of motivation. Foreign language learning will only be successful if students see and understand the importance of it and are interested in the language learning process itself, which should be related to their future professional activities. The motivation for mastering a foreign language can be considered as one of the most important factors that stimulate the process of foreign language communication.

An important task for a language teacher of higher education institution is not merely to teach students how to speak a foreign language, but also to make them motivated to master foreign communication skills, to make them understand that foreign language communication competence is a prerequisite for their successful professional growth. This goal cannot be achieved without the transformation of the educational process and introduction of new, interesting, innovative and integrative teaching methods and forms, one of which, in our view, is integrated binary classes.

Analysis of recent research and publications. T. Avanesova, S. Nikolaenko, L. Morska, A. Samsonova, O. Tarnopolskyi and others studied the issue of improving the quality of foreign language training of future specialists of different professional orientation in higher education institutions. The researchers O. Bandura, I. Zverev, P. Kulahin, V. Maksimova and others suppose that cross-curricular linkages need to be strengthened as an educational aspect of improving knowledge, skills and learning. Formation of motivation for learning a foreign language, especially by students of non-linguistic specialties, is considered an important task of the learning process by R. Gardner, J. Harmer, W. Lambert, E. Pasovyi, P. Gurevich etc. Forms of intrinsic motivation during the study of foreign languages and ways of its enhancement in the study of students were investigated by O. Diordiashchenko, V. Revenko, V. Gulevaty, L. Vailupova [1].

However, the issue of increasing motivation through the implementation of cross-curricular ideas in the process of learning a foreign language for professional purposes and specialized subjects in nonlinguistic faculties through integrated binary classes remains unresolved.

The aim of the article. The purpose of this article is to analyze the effectiveness of integrated binary classes in a foreign language for professional purposes and specialized subjects to increase students' and cadets' motivation in mastering a foreign language communicative competence.

In order to achieve this goal, the main tasks are defined: first, to justify the place of motivation in learning a foreign language; second, to determine the essential characteristic of the integrated binary class in foreign language for professional purposes and specialized subject; thirdly, to reveal the peculiarities of the preparation of such class in higher educational institution.

Methods. For the realization of the article's aim we used the following methods: general scientific (analysis, synthesis, abstraction, generalization and comparison), which made it possible to find out the peculiarities of the development of theoretical approaches that underlie the studied phenomenon; structural-logical and system-structural analysis, which became the basis for studying the peculiarities of teaching Foreign Language for Profes-

sional Purposes through the introduction of integrated binary classes and the role of motivation in it.

The results and their discussion. In current context, the relevance of learning a foreign language is beyond doubt because the political changes, globalization processes, the expansion of international cooperation and international contacts are contributing to the increasing importance of verbal communication, including inter-ethnic ones, which requires more and deeper foreign language knowledge of students and cadets [4].

In our opinion, foreign language is an important structural component of professional competence, which is a "qualitative characteristic of a specialist and covers a set of scientific and theoretical knowledge, practical skills of professional communication, experience of professional interaction, sustainable motivation for professional communication" [2, p. 127-129]. The modern psychological researches consider the foreign language professional communication as "knowledge of a language, a high level of practical knowledge of both verbal and non-verbal means, as well as experience of speaking a language at a variational-adaptive level depending on the specific linguistic situation" [9].

Foreign language training of future specialists should be professionally oriented. An important task of teaching a foreign language for specific purposes is the formation of specialized competence of professional and situational communication, mastering the latest professional information through the foreign sources. The effectiveness of the formation of foreign language communication skills is caused by a number of psychological and pedagogical factors, which are precisely the circumstances that affect the success of communication skills of future professionals. Success factors are based on the structure of educational activity, which allows identifying them with its structural components, to create conditions for the development of internal motivation for communication, to improve the educational process by involving students in the process of discussing specific situations in their professional activity.

The transfer of knowledge from the teacher to the student cannot be effective without the activity of the student himself, therefore motivation of learning is a necessary component in the process of successful mastering a foreign language. The source of motivation in the most general sense is the interest created on the basis of the contradiction between what a person has, what he owns, what he has achieved and what he does not have, what he does not possess, and what he has not achieved [14, p. 28]. Motivation managing while learning a foreign language is one of the major problems of teaching methodology. A deep knowledge of the students' motivation and the ability to correctly identify them and manage them wisely are important for the optimal organization of the educational process.

Analysis of the available native and foreign sources showed that there is no consensus or unambiguous concept of what motivation generally means and particularly in educational activity.

There are many approaches to define the concept of "motivation" and how to study it. Motivation is seen as a comprehensive system of processes responsible for prompting and activity [11]. The mental process that

transforms external influences into internal prompting is also considered as motivation [6]. Famous researcher I.A. Zymnia believes that motivation is: 1) a set of promptings that cause and determine activity; 2) the process of formation, motive formation, process characteristic that stimulates and maintains behavioral activity at a certain level [13].

In foreign theory and practice of teaching the theory of "purposeful motivation" (R.Gardner) is especially popular, the components of which are core motivations - feelings, desires, efforts; orientation on learning and attitude to learning situation. R.Gardner defines two language learning orientations:

- instrumental orientation that is related to the learner's desire to learn a language in order to achieve a specific goal, such as passing an exam or career;

- integrative orientation, which is related to the desire to learn the language through a highly positive personal attitude to the language, the people who speak it, culture, etc. [3].

So, today there is no consensus on the essence of the phenomenon of motivation.

As a particular type of motivation researchers define the educational motivation. By K. Markova, T. Matis, A. Orlov the motive of educational activity is considered as the student's orientation on certain sides of educational work, connected with the internal attitude to it [8, p.64]. B. Werner considers the organization of the educational process as the main task of learning motivation, which contributes maximally to the disclosure of the inner motivational potential of a student [12].

Factors that influence studying motivation include the educational system, educational institution, organization of the educational process, the specifics of the subject, as well as the subjective features of the teacher [8].

Educational activity is motivated by a variety of motives, some of which are leading ones for a student and the others are secondary ones. Leading motives are inner motives related to the personal value of educational activity for a student, while secondary, external ones are caused by external factors.

There are different classifications of educational motivation. Among them, one of the most widespread is the classification by types of motives proposed by A. Markova. The researcher highlights the cognitive and social motives of learning. Among social motives, she distinguishes *broad ones* (debt, responsibility, understanding of the social importance of learning, which are reflected in the individual desire to establish himself in society through education and to affirm his social status); *narrow social (positional) motives* which are pursued to the particular position in the relationships with surroundings, get their approval; *motives for social cooperation* - orientation to different ways of interaction with others, affirmation of their role and position in the classroom. In cognitive motivation, the researcher distinguishes the following levels: broad cognitive motives (orientation to mastering new knowledge and facts); educational and cognitive motives (focus on learning ways to acquire knowledge independently); motives of self-education (desire to gain additional knowledge for the purpose of self-improvement) [8].

Since inner motivation is the most important for a person, and directly determines the success of the learning activity, the main task of the foreign language teacher is to provide conditions for the transition of students from external motivation to internal during learning a foreign language, as well as to create a developing educational environment in which each student can realize the abilities and needs in learning a foreign language. As the main way to increase students' motivation and effectiveness of foreign language classes, experts consider using modern technologies and active teaching methods in the foreign language educational process at all stages of preparation and conducting of classes.

In this case, we consider integrated binary classes to be one of the modern technologies of foreign language learning, which helps to increase students' motivation to learn a foreign language for specific purposes.

In recent years, integration processes in professional training become increasingly important as they are aimed at the realization of new educational ideals - the formation of an entire system of knowledge and skills, the development of their creative abilities and potentials.

Binary classes are examined as a kind of integrated ones. The idea of integrated training is always relevant, because it contributes to the formation of an entire system of students' and cadets' knowledge and skills, the development of their creative abilities and potential opportunities.

In the context of our research, we share the view of A. Melnik, who considers the concept of "integrated binary class", which will help us to understand the active cognitive attitude of a person to master professional knowledge and skills and ensure the tasks efficiency in future professional activity. Considering this concept, it is necessary to find out the essence of such basic concepts as "integrated" and "binary" classes.

The issue of integrated classes intensively began being studied in the late 1980s - early 1990s. Methodological substantiation of integration problems in education, integrative processes in professional training, integration of theoretical and industrial aspects of training were researched by native researchers such as N. Bozhko, S. Honcharenko, O. Danyliuk, I. Kozlovska, M. Lazarev, A. Yavorskyi and others. The procedure of binary classes is being studied by S. Basyk, O. Klevtsova, M. Kovalchuk, O. Krasnyk and others.

Today integrated classes are actively implemented into the educational process. Integrated foreign language class is considered as being an effective way to enhance students' language competence, enhances the quality of knowledge, allows the involvement of each student in an active cognitive process, and helps to clearly understand where and how this knowledge can be applied.

Many researchers distinguish integrated and binary classes in their works [10]. They define that an integrated class (from the Latin. Integratio - replenishment) - is a type of a class in which around one topic the information of different subjects is combined. In this case all attention is focused on the cross-curricular linkages, using of which promotes a deeper perception and comprehension of the learned material, and the development of student erudition.

We are more interested in binary classes (from Latin binarius - double). It is a kind of integrated class that organically combines the study of two subjects, for example, foreign language and military tactics, foreign language and computer science, etc. [7]. Binary classes is a non-standard form of training for the implementation of cross-curricular linkages. Its characteristic feature is that such classes are conducted by two teachers.

According to A. Khutorskyi classification, binary classes belong to the classes of communicative type. These are "specially organized researches that combine knowledge in various subjects, aimed at solving a particular problem that has arisen at the junction point of academic disciplines, which allows students to achieve an entire perception of the issues, and have a practical focus" [5].

Conducting a binary class assumes a number of difficulties, namely: the topics in the programs of educational subjects that would be integrated are not always formulated in the same way; the classes that could be integrated according to the requirements of the program often are spreaded out over a period of time, which requires adjustments to the curriculum.

A foreign language for professional purposes by its content and essence is the integration of speech skills and language knowledge within a thematic and situational context in accordance with the academic and professional spheres. Such interdisciplinary integration has a strong practical focus; it facilitates the acquisition of professional and functional communication skills by students in a foreign language.

In accordance with the scientific provisions on the development of integration and coordination of students' knowledge and skills, and the interconnection of subjects we organize the binary classes in our practice which we consider as a kind of integrated classes that acquire special harmonization and logic in the study of two subjects or a related topic in collaboration between two teachers.

As integrated binary class on foreign language for professional purposes and specialized subject, we understand such a coordinated form of organization of student's educational and cognitive activity under the guidance of two teachers, which is a continuation of extra-curricular work and is aimed not only at improving the language communications skills but the professional student's activity too. As the examples we can consider "English language for Professional Purposes" and "Civil Law" courses for law students, or "English language for Professional Purposes" and "Tactics of Combat Conduct" courses for cadets of the "Combat use of mechanized and armour troops" speciality.

The second objective of our research is to analyze the main stages of preparation of integrated binary classes, since they are not typical in structure and require a great deal of time to prepare them.

Our experience shows that the first stage should be the analysis of academic course programs, training and methodological complexes in the subjects. Using the list of cross-curricular connections teachers of the Foreign Languages. Department and the profile discipline department identify the problem in a coordinated way, identify the object of study and the scheme of thematic integration - common goals and topics that are basic for the study of

later more complex subjects in the profession, substantiate the expediency of use the knowledge that would be acquired at the binary class for students' further professional activity.

The second stage involves the teachers' joint work for careful selection of the class content, and the development of the plan-scenario. Each teacher works on his problems and tasks, develops a further plan of action, and makes educational and methodical materials for organizing students' individual work and conducting classes.

The third stage is time of creative collaboration between teachers and students. It is necessary to coordinate methodical development and functions of each teacher, to carry out correction and control review of the produced materials for classes, to adjust homework assignment for students. It should be emphasized that teachers should use problem-based learning methods, think about the combination of individual and group forms of work, and be sure to take into account the individual and psychological characteristics of students.

Students are also grouped into creative teams and perform a number of communicative tasks (simulation of real professional situations, role-playing games, brainstorming, critical reading, project development, problem-seeking tasks, information deficit exercises, critical analysis of specific situations, conversations etc). They find, analyze, systematize and summarize information, facts and arguments, draw the necessary analogies, make hypotheses, make their own judgments, individual search for the necessary materials and use them creatively in various non-standard situations, and, in addition, become familiar with the requirements to the tasks performance and criteria for their evaluation.

During preparation time (at least a month), the teachers advise the students, direct their activity, review and correct their selected materials, make recommendations for further work.

Thus, the practical implementation of integrated binary classes is ensured by appropriate organizational conditions: 1) the cooperation of foreign language teachers and profile departments colleagues, coherence of curricula and programs with educational documentation; 2) the preparation of the educational and methodological materials, the establishment of joint methodological work of teachers through interaction of classes, planning of the implementation of cross-curricular relations and their systematic implementation; 3) the creation of such language base that would become the basis for the improvement of communication skills, which provide communication and are necessary for the organization and effective implementation of all typical tasks in the future professional activity of students of non-linguistic specialties.

We have analyzed our experience in organizing and conducting binary foreign language professional training courses at Sumy Branch of Kharkiv National University of Internal Affairs and Hetman Petro Sahaidachny National Army Academy. Practice has shown that integrated binary classes in English language for Professional Purposes help students and cadets not only to develop foreign language communication skills and open cross-curricular linkages, but also accelerate the learning process. Such

kind of classes help to increase the level of motivation, initiative and interest in learning, develop self-sufficiency and ability for self-governance. In such form of organization of educational process, students are developing the ability to work in teams, a sense of tolerance, demanding attitude towards themselves and their team members, the ability to independently select the necessary material, etc.

In addition, we conducted the questionnaire of 1-3 year students and 2-3 years cadets whether they had motivation for learning foreign language and what they would like to improve in their foreign language learning. The results of our questionnaire showed that 59.4% have a strong desire to learn foreign languages, 34.4% have a medium and only 6.2% of students and cadets have weak desire. According to the students and cadets feedback about changes in the process of mastering foreign languages, they indicated the following factors: "more often organize meetings with native speakers / classes with representatives of the future profession" (38.25%); "to improve the methods of presenting material in foreign language classes" (29.30%); "use of authentic foreign literature in language classes" (15.25%) "selection of textbooks" (17.2%).

Conclusions. It is well known that high motivation is the key to success in any activity. It is particularly relevant to the study of a foreign language in a non-linguistic university; motivation can be the driving force in the process of mastering a foreign language and one of the main factors for the intensification of educational activity. Integrated binary classes are a motivating form of organization of the educational process, because it offers students not only professional development, but also additional career opportunities: for the civilian professions - in closely associated with foreign partners enterprises, and for the military ones - participation in international peacekeeping and security operations and exchange training opportunities at foreign military educational institutions. However, such educational activities require careful preparation and organization of interaction between the educational units of the university.

The subject "English language for Professional Purposes" is the basis for ensuring integrated cross-curricular linkages with language training and professional formation of communicative competence in the context of future professional activity. It is the conduct of binary classes, with the involvement of the teachers of the graduate departments in the process of learning a foreign language for professional purposes, that helps to form the students' internal motivation and provides the transition from professional-oriented learning to the professional and promotes the rapid adaptation of young professionals to the requirements of the professional activity in foreign language environment.

In our further researches of the impact of integrated binary classes on enhancing students' motivation to master a foreign language for specific purposes it is necessary to study the correlation of students' success in foreign language and specialized disciplines, as well as the dynamics of level of this success with the beginning of learning a foreign language for specific purposes with the implementation of integrated binary classes.

REFERENCES

1. Bondarenko, N.B. (2009). Motyvy opanuvannya uchniamy inozemnoi movy yak zasobu samovyrazhennia osobystosti [Motives of Learning Foreign Language by the Students as a Means of Self-expression of a Personality] (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv. [in Ukrainian].
2. Chykhantsova, O.A. (2015). Znachennia inshomovnoho profesiinoho spilkuvannia dlia studentiv nemovnykh VNZ [The Importance of Foreign Language Communication for the Students of Non-linguistic HEE]. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy, (12 (14)), [in Ukrainian].
3. Gardner R.C. Attitudes and Motivation in Second Language Learning / R.C.Gardner, W.E.Lambert. Rowley: Newbury House, 2012. 451 p.
4. Gotlib, R. A. (2009). Socialnaya vostrebovanost znaniya inostrannogo yazyka [Social Need for Foreign Language Knowledge]. Sociologicheskie issledovaniya - Sociological Researches, 2, pp. 122-127. [in Russian].
5. Hutorskoj, A.V. (2004). Praktikum po didaktike i sovremennym metodikam obucheniya: uchebnoe posobie [Practical Guide on Didactics and Modern Methods of Teaching: Schoolbook]. SPb.: Piter. [in Russian].
6. Ilin, E.P. (2000). Motivaciya i motivy [Motivation and Motives]. SPb.: «Izdatelstvo Piter». [in Russian].
7. Kovalchuk, M., Postovalova, T. (2009). Binarnyi urok: odna iz form interaktyvnykh tekhnolohii navchannia [Binary Class: One of the Forms of Interactive Learning Technologies]. Osvita. Tekhnikumy. Koledzhi - Education. Technical Schools. Colleges, 2, pp. 19-24. [In Ukrainian].
8. Markova, A.K., Orlov, A.B., Fridman, L.M. (1983). Motivaciya ucheniya i ee vospitanie u shkolnikov [Motivation to Learning and Its Education of the Pupils]. Moskva: Pedagogika. [in Russian].
9. Onufriieva, I.L., Onufriieva, L.A. (2010). Psykholohichniy aspekt navchannia inshomovnoho movlennia doroslykh [Aspect of Teaching Adults Foreign Language Communication]. Problemy suchasnoi psykholohii - Problems of Modern Psychology, 7, pp. 496-507. [in Ukrainian].
10. Sobko, Ya. (2005). Forma intehratyvnoho navchannia yak vzaємodiia vykladacha ta uchniv u vyschykh profesiinykh uchylschakh [Integrated Form of Learning as an Interaction of Teacher and Students in Higher Professional Schools]. Visnyk Lvivskoho universytetu: Seriiia pedahohichna - Bulletin of Lviv University: Pedagogical Series, 19 (part 2), pp. 111-117. [in Ukrainian].
11. Vilyunas, V.K. (1983). Teoriya deyatelnosti i problema motivacii [The Theory of Activity and Problem of Motivation]. Moskva: Izdatelstvo MGU. [in Russian].
12. Werner, B. A theory of motivation for some classroom experiences // Journal of Educational Psychology. 1999. 240 p.
13. Zimnyaya, I. A. (2000). Pedagogicheskaya psihologiya. Uchebnik dlya vuzov [Pedagogical Psychology. A Textbook for Higher Educational Institutions]. Moskva: Izdatelskaya korporaciya «Logos» [in Russian].
14. Zinkovskiy, Yu., Adamenko, Yu. (2017). Motyvatsiia do navchannia u profesiinii shkoli [Motivation to Learning in Professional School]. Vyscha shkola - High School, 12, pp. 25-37. [in Ukrainian].

Вплив освітніх реформ на організацію самостійної діяльності студентів

А. Я. Цюприк

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: tsarob@ukr.net

Paper received 27.04.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-12>

Анотація. Виявлено наскрізні проблеми самостійної діяльності студентів. Проаналізовано їх розвиток у педагогічній теорії та практиці ХХ століття. Здійснено ретроспективний аналіз освітніх документів та результатів науково-педагогічних досліджень. Обґрунтовано, що важливими проблемами є: зміна статусу самостійної діяльності студентів; розробка педагогічних теорій самостійної діяльності; використання активних методів навчання під час самостійної діяльності студентів; впровадження форм навчання з пріоритетом самостійної діяльності студентів; набуття студентами досвіду самостійної діяльності під час наукової роботи та практики; методичні аспекти самостійної діяльності студентів.

Ключові слова: самостійна діяльність, самостійна робота, студенти, педагогічні теорії.

Вступ. У зв'язку з сучасним реформуванням системи вищої освіти в Україні актуалізується потреба вивчення вітчизняного історичного досвіду самостійної діяльності студентів у навчальному процесі закладів вищої освіти. Незважаючи на буремні історичні події ХХ ст. та постійну реорганізацію системи вищої освіти, педагоги та науковці не залишали поза увагою проблему самостійної діяльності студентів.

Короткий огляд публікацій із теми. У 20-х роках дослідження педагогів зосереджено на розробці, класифікації та реалізації різних методик на основі самостійної діяльності студентів (П. Блонський, Т. Гарбуз, О. Залужний, М. Зарецький, А. Макаренко, Я. Столяров, А. Радченко, Я. Ряппо, С. Шацький та ін.). У 30-і роки питання самостійної діяльності висвітлювали І. Аріскін, С. Белоусов, Н. Гибш, М. Куїс, Е. Медінський, П. Плотников, С. Ривес, М. Скрипник та ін. Не залишилася ця проблема поза увагою психологів того часу А. Володимирського, О. Залужного, І. Соколянського, В. Протопопова та ін..

У 40-х роках методиці самостійної роботи присвячені праці К. Івановича, Л. Кречетовича, Е. Медінського, Б. Резніка та ін. У 50-і роки до проблеми самостійної роботи зверталися такі дослідники Л. Гельфенбейн, Е. Златкіна, О. Ільницький, Г. Кагальняк, Г. Кирильченко, М. Новаковський, А. Поскрипко, В. Пунський, О. Соколова, В. Свідерська, В. Сухомлинський, Р. Хмелюк та ін..

У 60-х роках самостійну діяльність у процесі навчання вивчали Б. Есіпов, Г. Костюк, Г. Передерій, Г. Поліщук, Я. Пономарьов, М. Скаткин, О. Соколова, Р. Таращанські, І. Федоренко, М. Федоренко та ін.. На теоретичному й практичному рівнях у 70-х роках проблему самостійної діяльності студентів в освітньому процесі розглядали науковці Ю. Бабанський, В. Загвязинський, Л. Заякіна, Е. Златкіна, Г. Молчанова, Л. Зорина, О. Кондратюк, А. Дьомін, М. Махмутов, Е. Милерян, О. Мороз, В. Паламарчук, Н. Талізін, В. Онишук, Т. Шамова, М. Ярмаченко та ін..

У 80-і роки різні аспекти самостійної діяльності у навчанні досліджували А. Алексюк, С. Архангельський, Р. Ахмерова, С. Батишев, В. Безрукова, А. Брушлинський, В. Буряк, Л. Жарова, В. Зягвязинський, А. Измайлов, З. Калмыкова, Л. Клинберг, С. Крягжде, В. Леднев, О. Леонтьев, І. Лернер, Г. Мухаметзянова, М. Науменко,

А. Пантелеймонов, П. Підкасистий, О. Савченко, В. Сарієнко, В. Шадриков та ін..

У 90-і роки проблему самостійної діяльності студентів в освітньому процесі розглядали науковці М. Аверін, Ю. Болотов, Л. Бозюкова, О. Ващук, Г. Гнитецкая, В. Горбунов, М. Данилов, О. Дубасенюк, Л. Ефремов, Н. Журавська, С. Заскалета, К. Карпова, В. Ковальчук, В. Козаков, В. Любашиц, Н. Одарченко, Л. Онучак, В. Паламарчук, О. Пехота, О. Рогова, М. Солдатенко, Р. Таращанські, В. Тюрина, Є. Улятовська, Б. Федоришин, А. Філоненко, В. Хрипун та ін..

Попри те, що у ХХ ст. були зроблені ґрунтовні дослідження різних аспектів самостійної роботи, потреба вивчення самостійної діяльності студентів залишається і сьогодні.

Мета статті: виявити наскрізні проблеми самостійної діяльності студентів та проаналізувати їх розвиток у педагогічній теорії та практиці ХХ століття.

Матеріали і методи. Нами використовувалися такі методи: пошуково-бібліографічний, за допомогою якого здійснено пошук нормативних документів та бібліотечних каталогів, систематизацію друкованих джерел та періодичних видань; метод класифікації та систематизації літературних джерел з метою виявлення об'єктивних даних; історико-педагогічний та порівняльний методи для аналізу фактів і явищ, науково-педагогічних джерел, завдяки яким здійснено вивчення досліджуваної проблеми, виявлено наскрізні проблеми самостійної діяльності студентів та їх розвиток у педагогічній теорії та практиці ХХ століття.

Результати та їх обговорення. На основі вивчення директивних документів у галузі освіти ми проаналізували вплив освітніх реформ на організацію самостійної діяльності студентів. Значні зміни у системі вищої освіти відбулися у 20-х роках ХХ ст. - відбувається реорганізація закладів вищої освіти. Рішення партійної наради (1920) і Третньої Всеукраїнської наради просвіти (1921) були спрямовані на реорганізацію класичних університетів в інститути за виробничими та функціональними ознаками [11]. Це зумовило закриття класичних університетів. Постановою «Про реформу вищої школи» Наркомосом України у 1920 р. реалізується ідея вузькопрофесійної спеціалізації та було ліквідовано низку університетів (Київ, Харків, Одеса та ін..).

Згідно Кодексу законів про народну освіту УСРР,

що був затверджений 1 листопада 1922 р., розпочався своєрідний шлях розвитку народної освіти в Україні, у якій інститути і технікуми отримали статус закладів вищої освіти, а головними напрямками цієї освіти були визначені такі, як соціальне виховання, профосвіта й політпросвіта [8, с. 34–37]. Реформи мали безпосередній вплив на розвиток самостійної роботи студентів, зокрема через впровадження днів вільного розкладу та відміни лекцій.

У 20-х роках ХХ ст. у вищій школі відбувалося впровадження авторитарно-дисциплінарного принципу управління. Для контролю за якістю навчання кожного студента з чітко визначеним обсягом знань, умінь, навичок запроваджувалася диференційована форма оцінки успішності, що посилювало значимість самостійної діяльності студентів. У ці роки відмовляються від традиційного лекційного методу і впроваджується лабораторно-бригадна організація навчального процесу. У закладі освіти створювали «лабораторії», у яких знаходились групи-бригади по 5–7 осіб. Навчалися у цих групах за спеціальними «робочими книгами», виконували складені викладачем денні, тижневі, місячні «робочі завдання» з кожного навчального предмету.

Визначною постаттю педагога-дослідника того часу є С. Шацький. Він організував наукову школу, яку представляли А. Фортунатов, М. Скяткін, Л. Шлегер, Ст. Шацька та ін. Під керівництвом С. Шацького були розроблені методи педагогічного дослідження - соціально-педагогічний експеримент, спостереження, опитування. С. Шацький вніс значний внесок у розробку питань підвищення ролі самостійної роботи. За визначенням С. Шацького, самостійна робота стала важливим засобом раціоналізації учбових занять [14, с. 95].

Експерименти щодо університетської освіти у 30-х роках відображені на ідеологічному рівні у Директивах ВКП (б) [4, с. 353–354.]. Вони призвели до того, що згідно постанови СНК УРСР від 10 березня 1933 року «Про організацію на Україні державних університетів» окремі інститути розпочали об'єднання у єдині заклади – університети.

Результати освітніх реформ 20-30-х років були проаналізовані у працях Е. Мединського [9, с. 11–35.] та М. Скрипника [10, с. 3–16.]. На думку В. Бенери [1], яка ґрунтовно дослідила розвиток теорії і практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти, у 30-і роки прослідковуються такі організаційні зміни: уніфікації самостійної роботи студентів (з 1934 р.); посилення ролі позааудиторної самостійної роботи (з 1936 р.), самостійні дипломні роботи/проекти (1936), утвердження самостійної роботи студентів як провідного методу навчання у вищій школі (1938).

Таким чином, у 20-30-х роках розширюються форми навчання студентів з значною часткою самостійної роботи: екстернат, заочне навчання, підвищення кваліфікації, експериментування тощо. Щодо позитивних результатів проведених експериментів, то залишилися деякі прогресивні форми організації навчального процесу, які базуються на самостійній діяльності студентів (зокрема, метод проектів).

У 40-х роках самостійна діяльність студентів не залишається поза увагою дослідників. Однією із причин

такої активності був Наказ Всесоюзного комітету у справах вищої школи від 20 серпня 1943 р. «Про заходи щодо посилення самостійної роботи студентів у 1943/44 н. р.». Аналіз публікацій 40-х років підтверджує, що у науковій періодиці висвітлювалися такі питання організації самостійної діяльності студентів [2]: роль самостійної роботи в процесі навчання (Р. Микельсона, Советская педагогика. 1940, №9); самостійна робота з книгою (Я. Резнік, Советская педагогика. 1940, №10); освоєння навчального посібника (В. Чарнолуський 1940, №7); методика самостійної роботи студентів (К. Іванович, Советская педагогика. 1940, №1); самостійна робота як засіб підвищення якості знань (Б. Єсіпов, Советская педагогика. 1941, №4); науково-дослідницька робота (І. Каиров, Советская педагогика. 1941, №7–8); організація і методика самостійної роботи (Е. Мединський, Советская педагогика. 1943, №4); усвідомленість навчання (С. Іванов, Советская педагогика. 1947, №10); активізація навчання (В. Ружейников, Советская педагогика. 1948, №12); організація практичних занять (Г. Журавський, Советская педагогика. 1947, №10). Таким чином, у 40-х роках педагоги зосередилися на методичних питаннях самостійної роботи.

Значну увагу науковці й педагоги-практики в 50-ті роки ХХ століття приділяли проблемі організації самостійної навчальної роботи. Самостійній роботі учнів присвячено дисертаційне дослідження Р. Хмельюк (1952 р.). Про це свідчать тематики опублікованих у наукових журналах статей [2]: організація самостійної роботи (Е. Златкіна М., В. Свідерська); самостійна навчальна робота учнів (О. Ільницький); педагогічне керівництво самостійною роботою (Поскрипко А. М.); самостійне складання плану матеріалу, що вивчається (В. Пунський); самостійна робота з підручниками (О. Соколова).

У 70-х роках проблемою організації самостійної діяльності студентів ґрунтовно займається Л. Заякіна [7]. У 1979 році нею захищена дисертація щодо обґрунтування комплексної системи організації самостійної роботи студентів-першокурсників.

У 80-х роках прогностичні аспекти самостійної діяльності у процесі професійної освіти представлені у працях С. Батишева, В. Буряка, В. Леднева, В. Шадрикова та ін.. Великими накладками виходять книги щодо організації самостійної діяльності студентів у закладах вищої освіти В. Буряка «Самостоятельная работа учащихся. Книга для учителя», Л. Жаровой «Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся»; Г. Мухаметзяновой «Самостоятельная работа студентов в вузе»; М. Науменко «Самостоятельный учебный труд студентов».

4 червня 1991 р. було прийнято постанову Верховної Ради УРСР «Про порядок введення в дію Закону УРСР «Про освіту» (прийнятий Верховною Радою 3.05.91 р.). Відповідно освітньо-нормативних документів кінця ХХ ст. – самостійну роботу студента визначено основною формою організації освітньої діяльності у вищому навчальному закладі та офіційне затвердження самостійної роботи складовою навчального процесу вищої школи. У Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних за-

кладах (1993) виокремлено тематичний підрозділ (3.10. Самостійна робота), а обсяг самостійної роботи встановлюється від третини загального навчального часу.

Популярною темою дисертаційних досліджень 90-х років стала організація самостійної діяльності студентів. Організаційний аспект відображений у дослідженнях Г. Гнітецької «Дидактическая эффективность комплексной системы организации самостоятельной работы студентов младших курсов (на материале подготовки специалистов технических вузов)», Л. Журавської «Организация самостоятельной работы студентов сельскохозяйственных техникумов (на материале предметов агрономического цикла)», а згодом - у дисертації І. Шимко «Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів».

У 1995 р. В. Хрипун досліджував організацію самостійної пізнавальної діяльності студентів на практичних заняттях [12]. А у 2000 р. до цієї ж проблеми («Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов сельскохозяйственного института») звернулася С. Заскалета [6]. Дослідження підтверджують актуальність проблеми самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти.

У Законі України «Про вищу освіту» (2002) самостійна робота визначається як форма організації навчально-виховного процесу (Розділ VII). У 2005 році Україна приєдналася до Болонської угоди у галузі вищої освіти, що було зумовлено процесами європейської інтеграції. В основі Болонського процесу лежить ідея збільшення частки самостійної роботи. Згідно Положення «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» (2005) робиться акцент на самостійній роботі, а її обсяг регламентується до 2/3 загального навчального часу.

Самостійна робота враховується під час визначення обсягу навчальних дисциплін у закладах вищої освіти. Тому важливим для самостійної роботи є трактування та трансформація поняття «кредит»:

три академічні години навчальних занять та самостійної роботи у навчальному тижні протягом навчального семестру (Закон «Про вищу освіту» (2002));

кредит Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи одиниця вимірювання обсягу навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення визначених (очікуваних) результатів навчання. Обсяг одного кредиту ЄКТС становить 30 годин (Закон «Про вищу освіту» (2014)).

У 1992 році вийшов Указ про створення Академії педагогічних наук України як вищої галузевої установи. Вплив реформ у галузі вищої освіти на статус

самостійної діяльності студентів аналізувалися академіками Національної академії педагогічних наук України С. Гончаренком, І. Зязюном, В. Мадзігоном, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Скопенко та ін. Знаннєва модель освіти не стала базою оновлення навчального процесу і втрачає свою перспективність. Тому виникла необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його особистісні якості, які одночасно є і ціллю, і засобом його підготовки до майбутньої професійної діяльності.

З 2000-х років дослідження самостійної діяльності студентів набувають системного характеру. Самостійна робота увійшла до «Основних напрямів досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні» розроблених Академією педагогічних наук України, в яких окреслено актуальні проблеми педагогіки і психології, що вимагають дослідження. У сучасній педагогічній науці широко досліджуються шляхи й засоби піднесення ефективності самостійної діяльності.

Як бачимо, організація самостійної діяльності студентів пройшла такий шлях розвитку: раціоналізація учбових занять - уніфікація самостійної роботи - конкретизація (робота з книгою) - розробка комплексної системи організації самостійної роботи, широка популяризація досягнень, проектування самостійної пізнавальної діяльності на різні напрями підготовки. Для усвідомлення ролі самостійної діяльності студентів важливим є обґрунтування наукових засад такої діяльності.

Висновки. Самостійна діяльність студентів, незважаючи на постійну реорганізацію системи освіти, залишається базовим компонентом навчання у вищій школі. Питання самостійної роботи завжди мали важливе значення і тому відображені у низці державних документів та результатах науково-педагогічних досліджень різних років. Ретроспективний аналіз науково-педагогічних досліджень ХХ ст. показав, що наскрізними проблемами, що отримали наукове обґрунтування є: вплив реформ у галузі вищої освіти на статус самостійної діяльності студентів; розробка педагогічних теорій самостійної діяльності студентів; використання активних методів навчання під час самостійної діяльності студентів; форми навчання з пріоритетом самостійної діяльності студентів; наукова робота як вид самостійної діяльності студентів; набуття студентами досвіду самостійної діяльності під час практики; використання самостійної роботи як засобу удосконалення професійної підготовки; методичні аспекти самостійної діяльності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенера В. С. Развитие теории и практики самостоятельной работы студентов у навчальному процесі вищих закладів освіти України (друга половина XIX - початок XXI ст.): дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти, К., 2011. 622 арк.
2. Библиография статей, опубликованных в журнале «Педагогика» («Советская педагогика») в 1937–2002 гг./ Авт.-сост.: Ф. Ф. Харисов, Р. С. Бозиев, Е. Х. Валеева; Под ред.: В. П. Борисенков, 2003. 195 с.
3. Гнивецкая Г.Е. Дидактическая эффективность комплексной системы организации самостоятельной работы студентов младших курсов (на материале подготовки специалистов технических вузов): 13.00.01. Дисс.. к.п.н. К., 1990. 150 с.
4. Директивы ВКП (б) по вопросам просвещения. 3-е изд. М.-Л.: Госиздат, 1931. С. 353–354.
5. Журавська Н.С. Организация самостоятельной работы студентов сельскохозяйственных техникумов (на материале предметов агрономического цикла): Дис... к.п.н.. 13.00.04. К., 1995. 205с.
6. Заскалета С.Г. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов сельскохозяйственного института (за

- матеріалами вивчення іноземних мов): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. АПН України. К. 2000. 19 с
7. Заякина Л. И. Обоснование комплексной системы организации самостоятельной работы студентов-первокурсников вуза: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1979. 164 с.
 8. Кодекс законов о народном просвещении УССР. Х.: Издание НКП УССР, 1922. 77 с.
 9. Медынский Е. Н. 20 лет советской школы. Педагогика. 1937. №3. С. 11–35.
 10. Скрипник М. О. Про заснування університетів на Україні. Шлях освіти 1932. № 11–12. С. 3-16.
 11. Третье Всеукраинское совещание по просвещению (15–27 июня 1921 г.): Выдержки из материалов работы пленума и секций: Резолюции. Харьков, 1922. 207 с.
 12. Хрипун В.М. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів на практичних заняттях з педагогіки: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. К. 1995 24 с.
 13. Шимко І.М. Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів: 13.00.04. Автореф. дис... к.п.н. Кривий Ріг, 2003. 20 с.
 14. Этапы новой школы. Сборник статей и докладов / Под ред. С. Т. Шацкого. М.: Работник просвещения, 1923. 144 с.

REFERENCES

1. Benera, V.E. Development of the theory and practice of independent work of students in the educational process of higher education institutions of Ukraine (second half of XIX - beginning of XXI centuries): dissertation.... Dr. Ped. Sciences: 13.00.01. Nat. Acad. ped. of Sciences of Ukraine, Institute of Higher Education. education. K., 2011. 622 sheets.
2. Bibliography of articles published in the journal "Pedagogy" ("Soviet Pedagogy") in 1937–2002 / Author: FF Harisov, RS Bozиеv, E. Kh. Valeeva; Edited by: VP Borisenko, 2003. 195 p.
3. Gnitskaya, G.E. Didactic efficiency of complex system of organization of independent work of students of junior courses (on the material of preparation of specialists of technical universities): 13.00.01. Dissertation. K., 1990. 150 p.
4. The CPSU (b) Directives on Enlightenment. 3rd ed. M.-L.: Gosizdat, 1931. P. 353–354.
5. Zhuravska, N.S. Organization of independent work of students of agricultural technical colleges (on the material of subjects of agronomic cycle): Dis... Ph.D. 13.00.04. K., 1995. 205с.
6. Zaskaleta, S.G. Organization of independent cognitive activity of students of agricultural institute (on materials of studying of foreign languages): Author's abstract. dissertation... Cand. ped. Sciences: 13.00.04. APS of Ukraine. K. 2000. 19 p
7. Zayakina, L.I. Substantiation of the complex system of organization of independent work of first-year university students: Dis... Cand. ped. Sciences: 13.00.01. K., 1979. 164 p.
8. Code of laws on public education of the USSR. Kh.: Publication of the NKP USSR, 1922. 77 p.
9. Medinsky, E.N. 20 years of the Soviet school. Pedagogy. 1937. №3. Pp. 11–35.
10. Skripnik, M.O. About the foundation of universities in Ukraine. Path of education 1932. № 11-12. WITH. 3-16.
11. Third All-Ukrainian Enlightenment Meeting (June 15-27, 1921): Excerpts from Plenum and Section Materials: Resolutions. Kharkov, 1922. 207 p.
12. Khripun, V.M. The organization of independent cognitive activity of students in practical training in pedagogy: Author's abstract. dissertation... Cand. ped. Sciences: 13.00.04. K. 1995 24 p.
13. Shimko, I.M. Didactic conditions of organization of independent work of students of higher educational institutions: 13.00.04. Author's abstract dissertation... Ph.D. Krivoy Rog, 2003. 20 p.
14. Stages of the new school. Collection of articles and reports / Ed. S.T. Shatsky. M.: Worker of Enlightenment, 1923. 144 p.

The impact of educational reforms on arranging students' individual activity

A. Ya. Tsiupryk

Annotation. The crucial problems regarding the individual activity of students are highlighted. Their development in pedagogical theory as well as in practical application is investigated. The retrospective analysis of educational documents and the results of scientific pedagogical research is carried out. It is determined that significant problems are: the status change of students' individual activity; the development of theoretical background of individual activity; the usage of interactive means of studying during the individual activity; the implementation of such forms of instruction which are oriented at individual activity of students; gaining experience of individual activity during both scientific research and practical application; methodological aspects of individual activity of students.

Keywords: *individual activity, individual work, students, pedagogical theories.*

PSYCHOLOGY

Особливості ціннісних орієнтацій підлітків і юнаків

Н. М Харченко

Одеський національний університет імені І.І.Мечникова, Одеса, Україна

Paper received 01.05.20; Accepted for publication 20.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-13>

Анотація. У статті зазначено, що ціннісні орієнтації є внутрішнім компонентом свідомості та самосвідомості людини, вони виконують складні і різнобічні регулятивні функції стосовно особистості і суспільства загалом. Констатовано, що найважливішим типом цінностей для підлітків є самостійність, далі йдуть безпека, універсалізм і доброта та конформність. Останні позиції займають традиції і влада. Підлітки прагнуть автономності, незалежності; бажають зменшити невизначеність, їм мало важливі культурні і сімейні традиції та домінування над іншими. Показано додатковість ціннісних орієнтацій у підлітків: більшість цінностей знаходяться в різних площинах моделі взаємозв'язків десяти типів цінностей Шварца, але розташовані поруч. Встановлено конфліктність цінностей у підлітків внаслідок протилежного напрямку цінностей самостійність – безпека. Продемонстровано, що юнаки прагнуть автономності і незалежності, бажають власного успіху і їм мало важливі повнота життєвих відчуттів, домінування над іншими та культурні і сімейні традиції. Зафіксовано, що конфліктність між цінностями у юнаків виражена більше: найважливіші цінності знаходяться на різних осях моделі Шварца на відкритості до змін (самостійність) і самозвеличенні (досягнення). Цінність безпека знаходиться в протилежній площині самостійності і універсалізму. Цінності доброзичливості і конформізму є додатковими. Цінність «стимуляція», що є додатковою до самостійності займає в ієрархії майже останній ранг. Зазначено, що юнаки використовують суперечливі критерії для вибору та обґрунтування своїх дій.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, підлітки, юнаки, методика Ш. Шварца.

Вступ. Ціннісні орієнтації є внутрішнім компонентом свідомості та самосвідомості людини, вони виконують складні і різнобічні регулятивні функції стосовно до особистості і суспільства загалом. В. Франкл писав, що людина вільна бути відповідальною за реалізацію смислу свого життя, логосу свого буття. Щоб стати зрілою особистістю треба у процесі соціалізації інтеріоризувати систему суспільних цінностей, що буде відбивати власний світогляд соціального життя певного суспільства і визначати поведінку. Підлітки і юнаки є майбутнім країни. Оскільки кожне нове покоління засвоює цінності попереднього кризь призму власного сприйняття, додаючи власні цінності, то тема нашого дослідження є актуальною.

Короткий огляд публікацій. Аналіз наукових джерел підтверджує наявність у психологічній літературі розмаїття підходів щодо визначення понять “цінність”, “ціннісні орієнтації, що конкретизують їх сутність. Так, система ціннісних орієнтацій, за М.Рокичем, визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої. Цінності є категорію значущості для Г.Олпорта. Особливістю цінностей, за О.М.Леонт'євим, є їх нанизанність на «стержень провідного сенсоутворювального мотиву». З.Карпенко називає ціннісні орієнтації диспозиціями високого рівня узагальнення, що виражають спрямованість особистості на ту чи іншу життєву цінність і спонукають до усвідомленого вибору цілей і засобів діяльності[3]. Т. Титаренко, розглядає цінності кризь призму життєвого світу особистості. Характеризуючи тип особистості як такий, що передбачає наявність певного ціннісного простору, простору смислів, і визначає зміст особистісної гармонізації чи дисгармонії, вчена називає особистісні цінності тією конститууючою ознакою, відповідно до якої будується життєвий світ [6].

Цінності є відносними, а не абсолютними. Процес

зміни ціннісних орієнтацій безпосередньо пов'язаний із змінами в економічному, культурному, політичному та інших сферах життя суспільства. Б. Г. Анан'єв зазначав, що «формування особистості шляхом інтеріоризації (присвоєння продуктів суспільного досвіду і культури в процесі виховання і навчання) є, разом з тим, засвоєнням певних позицій, ролей і функцій, сукупність яких характеризує її соціальну структуру. Усі сфери мотивації і цінностей детерміновані саме цим суспільним становленням особистості» [1].

Інтеріоризація цінностей є внутріособистісним процесом, що відбувається через засвоєння соціальних нормативів як у вербальному, так і в поведінковому плані. Інтеріоризація цінностей є усвідомлений процес, який припускає наявність у людини здатності виділити з безлічі явищ ті, які представляють для нього особисте значення (задовольняють його потреби і інтереси), а потім перетворити їх на внутрішню структуру залежно від умов життєдіяльності, ближніх і далеких життєвих цілей і особистих можливостей їх реалізації.

Система ціннісних орієнтацій має різну структуру. В основу теорії "універсальних типів цінностей" S Schwartz. і W. Bilsky була покладена гіпотеза про наявність у людей будь-якої культури "універсальної структури цінностей"[10]. За S Schwartz цінності - це бажані, цілі, що розрізняються по важливості і які слугують провідними принципами в житті людей. Цінності мають два джерела: базові потреби людини і соціальний досвід. Перші розглядаються вченими як когнітивні репрезентації трьох універсальних груп потреб: біологічних (вітальних) потреб; взаємодії, необхідної для міжособистісної координації і громадських запитів для задоволення групового благополуччя і виживання. Шварц називає окремі виведені ним цінності також латентними мотиваційними типами, підкреслюючи тим самим їх непрямий зв'язок з поведінкою - "цінності зумовлюють дії настільки, наскільки вони актуальні у

даному контексті (тобто висока ймовірність їх активізації) і наскільки важливі для суб'єкта, що діє"[10]. На підставі аналізу цінностей різних культур, а також релігійних і філософських праць вчений виокремив універсальні цінності, згрупував їх та визначив десять типів цінностей, згідно з відповідними мотиваційними цілями, що відображені у відомій моделі взаємозв'язків десяти типів цінностей за S Schwartz (рис.1).



Рис. 1. Модель взаємозв'язків десяти типів цінностей за S Schwartz (рос.мовою)

Мета статті теоретико - емпіричним шляхом встановити особливості ціннісних орієнтацій, як провідних принципів життя у підлітків і юнаків.

Матеріали і методи дослідження: З метою вирішення поставленої мети ми використовували: теоретичні методи (проблемно-логічний метод, індукція, абстрагування, узагальнення, систематизація), методи психологічної діагностики та методи математичної обробки даних (описова статистика). Метод психологічної діагностики містив: методику Ш.Шварца. В дослідженні прийняло участь 72 підлітки і 86 юнака.

Результати і обговорення. Аналіз ієрархії цінностей як провідного принципу життя, що робить найбільший вплив на особистість відображено у таблиці 1

Таблиця 1. Рейтинг цінностей у групах «Підлітки» та «Юнаки»

Місце	Типи цінностей	Ранг підлітків	Ранг у юнаків
1	Конформність	4, 5	6
2	Традиції	9	10
3	Доброзичливість	4, 5	7
4	Універсалізм	2, 3	4
5	Самостійність	1	1, 2
6	Стимуляція	7, 8	8
7	Гедонізм	7, 8	5
8	Досягнення	6	1, 2
9	Влада	10	9
10	Безпека	2, 3	3

Аналіз отриманих результатів демонструє, що найважливім типом цінностей для підлітків є самостійність. Тобто для них важливо самостійність розвитку власних ідей та здібностей і вибору способів дії, вони прагнуть автономії і незалежності, що є завданням розвитку в підлітковому віці. Далі йдуть безпека (2,3),

універсалізм (2,3) і доброзичливість (4, 5) та конформність(4, 5). Мотиваційною метою яких відповідно є: зниження невизначеності, безпека для інших людей і себе, гармонія, стабільність суспільства і взаємовідносин; розуміння, терпимість і захист благополуччя усіх людей і природи; охорона і підвищення благополуччя близьких людей; стримування негативних схильностей, що мають соціальні наслідки. Такий високий рейтинг цінності безпека обумовлений фрустрацією базової потреби, а пошук безпеки набуває форми мотиваційної цілі у досліджуваних. За даними Ш. Шварца, доброзичливість посідає перше місце у багатьох культурах світу, але в нашому дослідженні добродійність, спрямованість на благополуччя близьких людей, займає лише 4 та 5 сходинки в ієрархії. Це кореспондує з висловлюванням Т.Титаренко «...розвиток ціннісної сфери українців дещо відмінний від ціннісної сфери людей у західних країнах: "сучасна Україна поки що йде шляхом не постмодернізації, а модернізації, що передбачає збільшення економічних і політичних можливостей суспільства, рух від бідності до багатства. Саме тому навколо нас домінує досить цинічна і відверта мотивація досягнення, і до постматеріалістичних цінностей у масовій свідомості ще далеко»[7]. Мотиваційною метою цінності Гедонізм (7,8) є задоволення, чуттєва насолода, насолода життям. Цей мотиваційний тип введений з необхідності задоволення біологічних потреб і відповідає цінностям суспільства на сучасному етапі, що було відмічено М.Хербстом: «все більше люди потерпають від індивідуалістичних цінностей – "цінності гедонізму приходять на зміну просоціальним цінностям» [9]. Останні позиції займають традиції (9) і влада (10). Мотиваційна мета типу цінності «Традиції» пов'язана з важливістю підтримки та збереження культурних, сімейних або релігійних традицій людини. Визначальною мотиваційною метою типу цінності «Влада» є досягнення або збереження домінуючої позиції у рамках цілої соціальної системи. В цій частині наші дані кореспондують з результатами І.І.Семків[5].

Таким чином, підлітки прагнуть автономності і незалежності, вирішуючи головне завдання підліткового віку, бажають зменшити невизначеність і їм в меншому ступені важливі культурні і сімейні традиції та домінування над іншими.

Аналіз отриманих результатів у юнаків демонструє, що найважливіми типами цінностей є самостійність і досягнення. Тобто для них важливо з одного боку самостійність мислення і вибору способів дії, що є похідною від організаційної потреби в самоконтролі і самоврядуванні, а також від інтеракційних потреб в автономності і незалежності. А з іншого боку - для юнаків не менш важливими є особистий успіх через прояв компетентності відповідно до соціальних стандартів. Тобто прагнення юнаків займають орієнтації, пов'язані з самоствердженням. Вони бажають будувати професійну кар'єру, досягати успіху в навчанні, науці, бізнесі, проявляючи компетентність та професіоналізм у відповідності із соціальними стандартами, отримувати нові враження і задоволення. Далі йдуть безпека(3), універсалізм (4) і гедонізм(5). Мотиваційною метою яких відповідно є: безпека для інших людей і себе, гармонія, стабільність суспільства і взаємовідносин;

розуміння, терпимість, захист благополуччя усіх людей і природи; задоволення, насолода життям. Імовірно, що орієнтація на Безпеку виникає в юнаків, так як і у підлітків, через недостатнє матеріальне благополуччя, невпевненість у майбутньому, відсутність справедливого розподілу матеріальних благ між членами суспільства тощо. Це частково кореспондує з дослідженням 2004–2011 років С. В.Святненко, О. Г. Виноградова[4], які зазначили, що найбільш пріоритетними для молоді України є ціннісні орієнтації на Безпеку і Доброзичливість, Самостійність і Досягнення. Треба зазначити, що юнаки у 2019 році перші місця віддають Самостійності і Досягненням.

Останні позиції займають стимуляція(8), влада(9) і традиція(10). Мотиваційною метою типу цінностей «Стимуляція» є підтримка оптимального рівня активності. Визначальна мотиваційна мета типу цінностей «Влада» полягає в досягненні соціального статусу або престижу, контролю або домінування над людьми і засобами. Визначальна мотиваційна мета типу цінностей «Традиція» є повага, прийняття звичаїв і ідей, які існують в культурі. Рейтинг за типами цінностей на рівні нормативних ідеалів та рейтинг, що ми отримали в дослідженні статистично не відрізняються. Це частково кореспондує з дослідженням 2004–2011 років С. В.Святненко, О. Г. Виноградова, які продемонстрували, що найменш важливими виступають такі ціннісні пріоритети, як Традиції, Стимуляція та Конформізм.

Так, юнаки прагнуть автономності і незалежності, бажають власного успіху і їм в меншому ступеню важливі повнота життєвих відчуттів, домінування над іншими та культурні і сімейні традиції.

В моделі Ш.Шварца цінності розташовані по колу(рис.1.), що відображає континуум пов'язаних мотивів. Встановлено, що у підлітків має

місце додатковість між цінностями: цінності рангів 2,3,4,5 та 6, 7, 8 знаходяться в різних площинах, але розташовані поруч. Деяка конфліктність цінностей відзначається внаслідок протилежного напрямку цінностей Самостійність (1) і Безпека(2,3). Найважливішою цінністю є самостійність, а цінностями, що мають найменше значення Традиції і Влада. У юнаків має місце деяка конфліктність між цінностями за теоретичною моделлю стосунків між десятьма мотиваційними типами цінностей (за Ш. Шварцом). Найважливіші цінності знаходяться на різних осях вимірювання: на відкритості змінам (Самостійність) і самопідвищенні (Досягнення). Цінність безпека знаходиться в протилежній площині самостійності і універсалізму. Цінності доброти і конформізму є додатковими. Цінність «стимуляція», що є додатковою до самостійності займає в ієрархії лише 8 ранг. Оскільки цінності є критеріями, що використовуються людьми для вибору обґрунтування своїх дій, то виходячи з отриманих результатів юнаки використовують суперечливі критерії.

Порівняння ієрархії цінностей у двох групах продемонструвало, що статистичних розбіжностей не встановлено. Але якісний аналіз дозволяє стверджувати, що між групами підлітків і юнаків є загальне: цінності типу "Влада" і "Традиції" знаходяться на останніх позиціях в двох групах. Цінності типу "Самостійність" і "Безпека" розташовані на перших позиціях, але у юнаків до особливо важливих додається цінності типу "Досягнення". У підлітків цінності більшою мірою являються додатковими, при наявності тільки одної конфліктної пари: самостійність – безпека. У юнаків наявні чотири конфліктні пари: самостійність - безпека, самостійність - досягнення, досягнення – універсалізм та досягнення - доброзичливість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания.— Л.: Изд-во ЛГУ, 1969.— 339 с
2. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – Санкт-Петербург: Речь, 2004.
3. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2009. – 512 с
4. Святненко С. В., Виноградов О. Г. Ціннісні орієнтації української молоді: порівняльний аналіз – Режим доступу: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2803/Sviatnenko_tsinnisni_orientatsii_ukrainskoi_molodi.pdf?sequence=1
5. Семків І.І. Індивідуальні цінності як психологічні механізми формування соціального капіталу – Режим доступу: <http://mystukr.mari.kiev.ua/index.php/2227-6246/article/viewFile/161783/160779>
6. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
7. Титаренко Т. М. Домагання особистості у контексті ефективного життєздійснення / Т.М.Титаренко // Наукові студії з соціальної та політичної психології. – Київ. – 2008 – Вип. 20 – С.3–13.
8. Франкл В. Динаміка та цінності [Електронний ресурс] / Віктор Франкл. – Режим доступу: <http://www.management.com.ua/vision/vis002.html>
9. Herbst J. Oblicza spoleczestwa obywatelskiego / J. Herbst. – Warszawa: Fundacja rozwoju spoleczestwa obywatelskiego, 2005. – 179с.
10. Schwartz S. H. Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis / S. H. Schwartz, K. Boehnke // Journal of Research in Personality. – 2004. – Vol. 38. – P. 230–255

REFERENCES

1. Ananiev B. N. Chelovek kak predmet poznaniya.— L.: Yzd-vo LHU, 1969.— 339 s
2. Karandashev V. N. Metodyka Shvartsa dlia yzucheniya tsennostei lychnosti: kontseptsyia y metodycheskoe rukovodstvo. – Sankt-Peterburh: Rech, 2004.
3. Karpenko Z.S. Akxiolohichna psykhologhiia osobystosti / Z.S. Karl penko. – IvanoFrankivsk: Lileia – NV, 2009. – 512 s
4. Sviatnenko S. V., Vynohradov O. H. Tsinnisni oriientatsii ukrainskoi molodi: porivnialnyi analiz http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2803/Sviatnenko_tsinnisni_orientatsii_ukrainskoi_molodi.pdf?sequence=1
5. Semkiv I.I. Indyvidualni tsinnosti yak psykhologhichni mekhanizmy formuvannia sotsialnoho kapitalu – Rezhym dostupu: <http://mystukr.mari.kiev.ua/index.php/2227-6246/article/viewFile/161783/160779>
6. Tytarenko T. M. Zhyttieviy svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti / Tetiana Mykhaillivna Tytarenko. – K.: Lybid, 2003. – 376 s.
7. Tytarenko T. M. Domahannia osobystosti u konteksti

efektyvnoho zhyttiezdiisnennia / T.M.Tytarenko // Naukovi studii z sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. – Kyiv. – 2008 – Vyp. 20 – S.3–13.6.

8. Frankl V. Dynamika ta tsinnosti [Elektronnyi resurs] / Viktor Frankl. – Rezhym dostupu: <http://www.management.com.ua/vision/vis002.html>

The particularities of value orientations of teenagers and young people

N. Kharchenko

Abstract. The article states that value orientations are an intrinsic component of human consciousness and self-consciousness, and they perform complex and diverse regulatory functions in reference to the individual and society as a whole. It has been stated that independence is the most important type of value for adolescents, followed by safety, universalism and kindness and conformity. The last positions are occupied by traditions and power. The adolescents desire autonomy, independence; they want to reduce uncertainty, they do not care about cultural and family traditions and dominance over others. The additionality of value orientations among adolescents is shown: most values are in different planes but are located close by each other. Conflict of values among adolescents is established due to the opposite direction of values independence - security. It has been demonstrated that young people strive for autonomy and independence, desire their own success and do not care about the fullness of life experiences, domination over others and cultural and family traditions. It is stated that the conflict between values is more expressed among the young people: the most important values are on the different axes: openness to change (autonomy) and self-affirmation (achievement). The value of security lies in the opposite plane of independence and universalism. The values of kindness and conformism are additional. The value of "stimulation", which is additional to independence, occupies almost the last rank in the hierarchy. It is stated that young people use contradictory criteria to choose and justify their actions.

Keywords: *value orientations, teenagers, young people, Theory of Basic Personal Values.*

Емоційно орієнтовний характер репрезентацій при виражених ресурсах стійкості

О. С. Односталко

Одеський національний університет імені І.І.Мечникова, Одеса, Україна

Paper received 01.05.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-14>

Анотація. У статті зазначено, що в період пандемії COVID - 19 сприйняття стимулів зовнішнього середовища формує у рамках актуального хронотопа в режимі "тут і зараз" суб'єктивне сприйняття ситуації, яке відображено в репрезентаціях. Констатовано, що більшість людей не має досвіду переживання пандемії і не знайома з особливостями життєдіяльності в період соціальної ізоляції і що, залучення ресурсів необхідних для збереження власної ідентичності є одним з важливих завдань особистості в цей період. Розподілено досліджуваних за суб'єктивним сприйняттям ситуації на дві групи: тих, хто репрезентує ситуацію як: «психологічно складну» і «середню, нічого особливого». З'ясовано, що цей розподіл репрезентацій має емоційно орієнтовний характер у досліджуваних групах, що оцінюють ситуацію як психологічно складну. Виявлено, що в досліджуваних двох груп статистичних розбіжностей не встановлено за змінними: оптимізм, резильєнтність, особливості поведінки. Показано, що тривожність у досліджуваних середнього рівня, більшість з них є оптимістами і такими, що мають середній і вище за середній рівень резильєнтності, в поведінці вони є рішучими і активними, віддають перевагу дії над роздумами в складних ситуаціях життя. Констатовано, що розбіжності між групами існують за змінною «вік». В віці старші за 40 ресурси стійкості є вираженими, що обумовлено власним досвідом.

Ключові слова: психологічна ситуація, резильєнтність, оптимізм, ресурси, COVID – 19, дорослість, репрезентація.

Вступ. Світ, як відомо, не такий однозначний, стабільний, передбачуваний, як представлялося класичній науці. Життя людини також не передбачуване і не детерміноване. В останній час люди відчують зовсім по-новому, значно гостріше епоху нової невизначеності (Ю.Хабермас) або "світ плинної сучасності" (З.Бауман). В період пандемії COVID - 19 сприйняття стимулів зовнішнього середовища формує у рамках актуального хронотопу в режимі "тут і зараз" суб'єктивне сприйняття ситуації, що відбито адаптаційних ресурсів людини. Спираючись на вищезазначене вважаємо тему дослідження актуальною.

Короткий огляд публікацій. Середовище є комплексом деяких умов, зовнішніх сил і стимулів, що впливають на індивіда[2]. Сукупність елементів середовища розглядається як ситуація в роботах L. Magnusson, A. Furnheim, M. Argyle, L. Ferguason, W. Mischel. Відомо, що психологічна ситуація є відкритою системою, на неї впливають два системні утворення: особистісні і сукупність чинників психологічного середовища. Психологічна ситуація завжди суб'єктивна і включає світ досвіду, тобто згідно Л.Г. Іоніну, "все, що нам відомо про світ, ми знаємо з нашого досвіду" [4. с. 45]. Визначення та класифікації психологічних ситуацій, що представлені в науковій літературі не є вичерпними. Так, згідно Ф.С.Василуку критична ситуація в найзагальнішому плані є ситуацією неможливості. Ситуацію, як що виходить за рамки звичайного людського досвіду, в якій виникає загроза власного життя або життя близької людини, загроза фізичному здоров'ю або образу Я (наприклад, загроза життя, смерть або поранення іншої людини, участь у бойових діях, насильство, стихійні лиха і катастрофи) А. О. Прохоров з колегами визначає як екстремальну [6]. Я.Р. Амінева вважає, що ситуація, яка висуває підвищені вимоги до адаптаційних ресурсів особистості, детермінує зміни її психічного стану і якість взаємодії у системі «суб'єкт – ситуація» є складною[1]. З.О.Кіреєва і О.С.Односталко складну життєву ситуацію визначають як об'єктивний ненормативний "crash-етап" в якому людина втрачає відносну стійкість, усвідомлює зруйнованість життя в сьогоденні (destroyed life), необхідність трансформації досвіду минулого та відчуває невизначеність майбутнього[5].

Зазвичай людина, як зазначали J. Piaget і F.C. Bartlett,

формує «схему», тобто «структуру знань», у якій підсумовується первинне знання і накопичений індивідуальний досвід відносно того або іншого класу стимулів і подій. Водночас схема надає усьому цьому сенс і є основою очікування, пов'язаного з такими ж стимулами і подіями в майбутньому. Г.Томе відносив, схеми (організовані структури знань про світ і себе), переконання, очікування, прототипи, сценарії, плани до форм когнітивних репрезентацій[7], які виступають у внутрішньому світі особистості як значущі переживання кризів які або за допомогою яких людина дивиться на навколишній світ.

Більшість людей сьогодні не має досвіду переживання пандемії і не знайома з особливостями життєдіяльності в період соціальної ізоляції, тому усвідомлення реальності і себе в цій реальності, створення нових /трансформація старих способів взаємодії з реальністю і з собою, залучення ресурсів необхідних для збереження власної ідентичності є одними з важливих завдань особистості в цей період. Ресурси є індивідуальними особливостями завдяки яким адаптація до стресової/складної/ екстремальної/ нової ситуації та її подолання і запобігання несприятливих наслідків вирішуються легше. До ресурсів стійкості і саморегуляції відносять оптимізм і резильєнтність.

Оптимізм/песимізм впливає на сприйняття світу і вектор поведінки. М.Селігман і К.Петерсон вважають, що в процесі життя у людини складається певна стійка манера пояснювати причини того, що відбувається, і коли вона стикається з тими або іншими результатами діяльності, то приписує їм причини відповідно до стилю атрибуції, що склався. М.Sheier, Н.Carver оптимізм/песимізм розглядають як узагальнені позитивні/негативні очікування індивіда, які можна більшою чи меншою мірою розповсюдити на усе його життя.

У англо-російському словнику Ю.Д.Апресяна одним з тлумачень резильєнтності є «запас життєвих сил, що маєтись». Резильєнтність, М.W.Fraser визначає як здатність людини повертатися до нормального стану після або під час потрясіння. Резильєнтність виникає в динаміці психічної діяльності. З одного боку ми відносимо її до групи вольових психічних станів, мотиваційної підгрупи, згідно з загальною класифікацією психічних станів В.А. Ганзена і В.Н. Юрченко. Резильєнтність є позитивним психічним

станом, що спрямовує до адекватної адаптації під час знегод. З іншого боку, резильєнтність є ресурсом за допомогою якого люди обирають відповідний тип подолання. Ми не оттожнюємо як і С. Wiechert поняття "резильєнтність" і "життєстійкість", резильєнтність є системотворним в структурі життєстійкої особистості(С. Wiechert).

Мета статті теоретико - емпіричним шляхом встановити неузгодженість наявності ресурсів стійкості і саморегуляції і репрезентацій, що відбивають суб'єктивне сприйняття ситуації.

Матеріали і методи дослідження: З метою вирішення поставленої мети ми використовували: теоретичні методи (проблемно-логічний метод, індукція, абстрагування, узагальнення, систематизація), методи психологічної діагностики та методи математичної обробки даних (описова статистика). Метод психологічної діагностики містив: авторську онлайн анкету, методики на вивчення оптимізму(LOT-R) і резильєнтності(CD-RISC-10), проективну методику «Не дай людині впасти».

Результати і обговорення. В дослідженні взяло участь 162 людини віком в віці ранньої, середньої і пізньої дорослості, яких ми розподілили за їх суб'єктивним сприйняттям ситуації і за сформованими репрезентаціями на дві групи: «Психологічно складна ситуація» і «Середня, нічого особливого». В групі «Психологічно складна» 54,3% досліджувані констатують, що в них «хвилювання середнього рівня», 21% «практично не хвилюється» і 18,5% «дуже хвилюються». В групі «Середня, нічого особливого» 37,9% досліджуваних констатують, що в них «хвилювання середнього рівня», 37,9% «практично не хвилюються», 24,2% «це усього лише хвороба» і 0% «дуже хвилюються». Статистичних розбіжностей за змінною тривожності в двох групах не встановлено ($p < 0,5$). Додаткове опитування, щодо стурбованості власним здоров'ям і здоров'ям близьких у ситуації переживання пандемії досліджувані 44,4% і 40% відповідних груп «Психологічно складна» або «Середня, нічого особливого» стурбовані власним здоров'ям і 75,3% і 68,4% відповідно здоров'ям близьких. За цими параметрами в групах не встановлено статистичних розбіжностей.

Аналіз результатів методики на вивчення оптимізму(LOT-R) продемонструвало, що 58% і 42,1% досліджуваних груп відповідно «Психологічно складна» і «Середня, нічого особливого» є оптимістами, у яких, як відомо, неприємності тимчасові, причиною яких є зовнішні обставини. Інтересним є факт, що більша кількість оптимістів розташована у групі «Психологічно складна». Імовірно, що досліджувані цієї групи сприймають її тимчасово складною і застосовують переживання стресу за типом "стрес лева". Тобто репрезентуючи собі ситуацію як психологічно складну, вони мобілізують себе до боротьби, дій, протистояння.

В групі «Середня, нічого особливого» крайня ступень оптимізму представлена у 31,6% досліджуваних, а у групі «Психологічно складна» їх - 18,5%. Імовірно це ознаки феномену «нереалістичного оптимізму» (N.D. Weinstein) або показного (спотвореного) оптимізму (З.О. Кіреєва), коли не усвідомлюють реальних обставин і більш високо оцінюють свої особистісні шанси щодо позитивних життєвих подій і значно нижче щодо негативних. Так, імовірно репрезентація ситуації як звичайної робить людину з крайнім ступенем оптимізму легковажною, такою, що не визнає або невідповідно зменшує проблему.

Щодо песимістів, у групі «Психологічно складна» їх 14,8% і 8,6% досліджуваних з крайнім ступенем песимізму, у групі «Середня, нічого особливого» відповідно - 24,2% і 2,1%. За М.Селігманом визначальною рисою песимістів є їх віра в те, що невдачі триватимуть довго, згублять все, що б вони не робили, і винні в них вони самі. Це можна розглядувати і як елемент подолання складної ситуації коли не має можливості вплинути на її результат.

Аналіз результатів адаптованої нами методики CD-RISC-10, спрямованої на вивчення резильєнтності зображено на рис. 1.

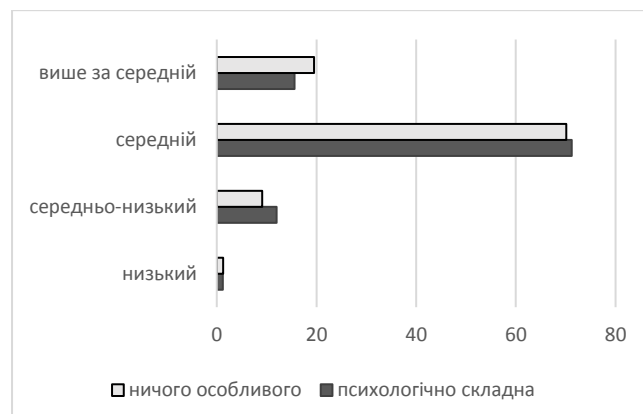


Рис. 1. Порівняння рівня резильєнтності у групах за сформованими репрезентаціями «Психологічно складна» і «Середня, нічого особливого».

В двох групах представлений середній рівень резильєнтності відповідно 71,2% і 70,1%. Вище за середній рівень є у 15,6% досліджуваних групи «Психологічно складна» і у 19,5% «Середня, нічого особливого». Цим досліджуваним властиво прийняття ситуації, позитивні очікування, орієнтація на потенційні рішення, вони можуть взяти на себе відповідальність за власне життя, наполегливі, винахідливі, регулюють емоції, розробляють гнучку стратегію поведінки вмють «тримати удар».

Далі у дослідженні ми запропонували досліджуваним проективну методику «Не дай людині впасти», яка дозволяє виявити особливості поведінки в складних ситуаціях життя.

Таблиця 1. Особливості поведінки в складних ситуаціях життя

Ситуація (Що робить людина?)	Суб'єктивне сприйняття ситуації, репрезентації	
	«Психологічно складна»	«Середня, нічого особливого»
Стрибає з обриву	47,9	48,5
Стрибає в воду	21,0	14,7
Стрибає на батут	2,5	3,2
Падає	12,3	11,6
Стрибає з горбка	6,2	7,4
У людини є крила	3,7	7,4
Інше	7,4	7,4

Аналізуючи таблицю 1 можна зазначити, що 47,9% і 48,5% досліджуваних відповідно по групах: «Психологічно складна» і «Середня, нічого особливого» добровільно стрибає з обриву. Вони є рішучими і активними, віддають перевагу дії над роздумами, є практичними. Віддавати себе у владу стихії та не бути продуманими і передбачливими можуть 21% і 14,7% досліджуваних в групах «Психологічно складна» і «Середня, нічого особливого», що

«стрибають в воду». Частіше вони не діють в ті моменти, коли треба бути активним і рішучим. 12,3% досліджуваних групи «Психологічно складна» і 11,6% «Середня, нічого особливого», спостерігають, як людина на малюнку падає. Вони не є діяльними, їм притаманно чекати, поки все утрясється само собою. Найменше у досліджуваних цих груп малюнок асоціюється зі стрибанням на батуті. Ці 2,5 і 3,2% є передбачливими і у них завжди є «запасний план». Майже 6,2% і 7,2% досліджуваних двох груп вважають, що можуть змінити ситуацію і зроблять її безпечною. В критичних умовах вони не розгубляться.

Щодо крил, які побачили на малюнку, то 3,7% і 7,4% досліджуваних груп «Психологічно складна» і «Середня, нічого особливого» вміють знайти дотепний вихід зі складного становища. Вони є як креативними, так і можливо віддаленими від реальних ситуацій. Ці результати кореспондують з дослідженням рівня оптимізму і резильєнтності.

Порівняння двох груп за U-критерієм Манна-Вітні показало, що статистичні розбіжності між групами репрезентації «Психологічно складна» і «Середня, нічого особливого» встановлено тільки за змінною «Вік» ($p < 0,034$). «Психологічно складною» вважають ситуацію 33% віком

17-25 років, 49,4% досліджуваних віком 26-40 років, і 17,3% віком старші за 40. Ситуацію «Середня, нічого особливого» відповідно: 20%, 46,3% і 33,7%. Це пояснюється подальшим дослідженням, в якому ми розподілили досліджуваних на три групи за віком. Ми встановили, що з віком оптимістів становиться статистично більше: досліджувані в віці 40+ активно реагують на труднощі, мають наполегливість в досягненні мети, також в наявності розбіжності за рівнем резильєнтності: за t-критерієм у групі старші за 40 резильєнтність є самою високою, тобто вони вміють приймати ситуацію, орієнтовані на потенційні рішення, гнучкі, наполегливі та «тримають удар».

Таким чином, досліджувані що переживають соціальну ізоляцію під час пандемії COVID-19 репрезентують її як «Психологічно складну» або «Середню, нічого особливого». В цих двох групах тривожність середнього рівня, більшість оптимістів і таких, що мають середній та вище за середній рівень резильєнтності, в поведінці вони є рішучими і активними, віддають перевагу дії над роздумами. Тобто в досліджуваних представлені і розвинуті ресурси стійкості і саморегуляції, але у групи, що репрезентують ситуацію як психологічно складну превалює емоційне відображення ситуації та ігнорування особливостей себе і власного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амінева Я.Р. Емоційна стійкість особистості як одна з детермінант ефективного подолання складних життєвих ситуацій// Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія, 2012, вип. 18, т. 20, № 9.
2. Бурлачук Л.Ф. Коржова Е.Ю. Введение в психологию жизненных ситуаций. М., 1998.
3. Васильюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. — М.: Издательство Московского университета, 1984. — 200 с.
4. Ионин Л.Г. Социология культуры. М., 1996.
5. Киреева З.А., Односталко Е.С. Трансформация компонентов состояния резилентности в трудной жизненной ситуации//

Вісник ХДУ Серія Психологічні науки No.2 том 1. 2018. С.52-57.

6. Прохоров А.О., Валиуллина М.Е., Габдреева Г.Ш., Гарифуллина М.М., Менделевич В.Д. Психология состояний: Учебное пособие / Под ред. А.О. Прохорова. — М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. — 624 с. (Университетское психологическое образование)
7. Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни / Г.Томэ : — в кн.: Принцип развития в психологии. - М.: Наука, 1978, С. 173-196.

REFERENCES

1. Amineva Ya.R. Emotsiina stiikest osobystosti yak odna z determinant efektyvnogo podolannia skladnykh zhyttievkykh sytuatsii// Visnyk DNU. Serii: Pedahohika i psykholohiia, 2012, vyp. 18, t. 20, № 9.
2. Burlachuk L.F. Korzhova E.Iu. Vvedenye v psykholohiyu zhyznennykh sytuatsiy. M., 1998.
3. Vasyliuk F. E. Psykholohiia perezhyvaniya. Analyz preodoleniya krytycheskykh sytuatsiy. — M.: Yzdatelstvo Moskovskoho unyversyteta, 1984. — 200 s.
4. Yonyn L.H. Sotsyolohiia kultury. M., 1996.
5. Kyreeva Z.A., Odnostalko E.S. Transformatsiya komponentov

sostoianiya rezylentnosti v trudnoi zhyznennoi sytuatsiy// Visnyk KhDU Serii Psykholohichni nauky No.2 tom 1. 2018. S.52-57.

6. Prokhorov A.O., Valuyllina M.E., Habdreeva H.Sh., Haryfullyna M.M., Mendelevykh V.D. Psykholohiia sostoianiy: Uchebnoe posobyie / Pod red. A.O. Prokhorova. — M.: Yzd-vo «Kohyot-Tsentr», 2011. — 624 s. (Unyversytetskoe psykholohycheskoe obrazovanye)
7. Томэ Н. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни / Н.Томэ : — в кн.: Прынтсып развытыя в псыкholohyy. - М.: Nauka, 1978, S. 173-196.

Emotionally orientated nature of representations wherein expressed resilience resources

O. Odnostalko

Abstract. The article states that the perception of environmental incentives generates subjective perception of the situation, which is reflected in the representations within the actual chronotype in the mode of "here and now" during the COVID - 19 pandemic. It is stated that most people have no experience of going through a pandemic and are unfamiliar with the features of life during the period of social exclusion, and that attraction of the resources necessary to preserve their identity is one of the important tasks of the person during this period. The subjective perception of the situation is divided into two groups: those who represent the situation as: "psychologically difficult" and "average, nothing special". It has been found that this distribution of representations is emotionally orientated in the examined group, who evaluates the situation as psychologically difficult. It is revealed that there are no statistical differences between the examined groups by variables: optimism, resilience, peculiarities of behavior. It is shown that subjects show anxiety on the middle-level, most of them are optimists and those who have average and above-average levels of resilience, they are resolute and active in behavior, they prefer action over thinking in difficult situations of life. It was stated that the difference between the groups was found in the "age" variable. The resilience resources are more expressed in the group aged over 40 as a result of their own experience.

Keywords: psychological situation, resilience, optimism, resources, COVID - 19, adulthood, representation.

Надмірна залученість до соціальних мереж: теоретичний аналіз

М. О. Орап, О. С. Лебединець-Рода

Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна
Corresponding author. E-mail: orap2003@ukr.net, osia93@gmail.com

Paper received 01.05.20; Accepted for publication 20.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-15>

Анотація. Стаття присвячена теоретичному аналізу поняття «надмірна залученість до соціальних мереж». В результаті використання теоретичних методів (аналіз і синтез, абстрагування, систематизація) у статті представлено аналіз основних концептуальних підходів до вивчення психологічних аспектів використання Інтернету та соціальних мереж. На основі цього виокремлено теоретичний конструкт «надмірна залученість до соціальних мереж» та диференційовано його від суміжних понять «надмірне використання Інтернету» та «Інтернет залежність».

Ключові слова: Інтернет, соціальні мережі, комунікація, надмірна залученість, залежність.

Вступ. Проблема використання Інтернет мережі у повсякденному житті виявилась тісно пов'язаною із проблемою залежності від нового способу отримання інформації та комунікації. Як правомірно зазначає Ю.Данько, ключовими властивостями соціальних мереж, які обумовили їх популярність у сучасній комунікації є віртуальність, інтерактивність і мультимедійність. Користувачі «одночасно мають змогу отримувати інформацію з різноманітних каналів та представлену в найрізноманітніших форматах (зображення, текст, інфографіка), а також реагувати на них на основі власного бажання або ж зовсім не реагувати» [4, с. 45]. Водночас, це сприяло виникненню проблеми Інтернет залежності, яка активно обговорюється у наукових психологічних, соціально-психологічних, соціологічних, медичних та філософських дослідженнях. Вчені пов'язують «залежність» із різними соціально-психологічними порушеннями у поведінці та функціонуванні особистості. Натомість «надмірна залученість», як стан, що є потенційно сприятливим для розвитку залежності виявляється менш дослідженим та недостатньо операціоналізованим. У сучасних дослідженнях не існує єдиного визначення поняття «залученість», спостерігаються різні його трактування в межах різних концептуальних підходів. Близькими за значеннями до терміну залученість є поняття інтерес, захоплення, залежність, однак жоден з них повною мірою не розкриває ту специфіку, яка закладена саме в понятті «залученість». Загалом, проблема залученості та надмірної залученості до соціальних мереж вивчена мало, що визначає актуальність її спеціального теоретичного аналізу.

Огляд публікацій. Проблеми віртуалізації сучасного суспільства є предметом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених (П. Бурд'є, В. Бюль, Г. Градосельська, Ж. Делез, Д. Іванов, І. Семенова, В. Сілаєва, М. Кастельс, С. Коноплицький, Н. Коритнікова, Є. Прохоренко, С. Романенко). Особливої уваги потребує дослідження феномену соціальних мереж, як якісно нового типу комунікативних структур, що змінюють не тільки комунікативну природу соціальної реальності, але й стан суспільних відносин загалом. Психологів у цьому питанні передусім цікавить дослідження психологічних аспектів використання соціальних мереж та особливостей мережевої Інтернет-комунікації (М. Кастельс, Д. Белл, А. Турен, А.

Тоффлер, Дж. Гэлбрейт, Р. Ингельгарт). Вітчизняні вчені (Н. Акімова, Ю. Бабаєва, О. Белінська, А. Жичкіна, Д. Іванов, Д. Кутюгін, В. Сілаєва, В. Солодосник, О. Філатова) розглядають проблеми інтернет-комунікацій, проблеми спілкування і взаємозв'язок користувачів у мережі, вплив соціальних мереж на особистість користувачів. Проаналізовані проблеми Інтернет-залежності як різновиду адиктивної поведінки (Б. Браун, В. Лоскутова, М. Холл, О. Шайдуліна, М. Шоттон).

Однією з основних властивостей соціальних мереж став помічений психологами феномен надмірної залежності людини від такого виду спілкування. Початок вивчення проблеми Інтернет-адикції пов'язується із дослідженнями зарубіжних вчених (С.Бернштейн, І.Голдберг, М.Гріффітс, О.Дубровіна, С.Кінг, Б.Мандель, Т.Богачева, Ф.Саглам, Дж.Салер, К.Янг). В Україні феномен Інтернет-залежності, особливості діагностики, профілактики та корекції досліджували Т.Большот, Т.Вакуліч, Т.Карабін, В.Посохова, Л.Юр'єва та інші.

Коло актуальних проблем психологічних досліджень окреслено в межах питань безпеки надмірного користування мережею Інтернет (О.Арестова, Ю.Бабаєва, К.Боярова, О.Войскунський, А.Гольдберг, А.Жичкіна, М.Іванов, О.Смислова, Н.Чудова, К.Янг) та психологічних наслідків зловживання комп'ютерною інформацією (Л.Гур'єва, Е.Мулик, О.Шинкаренко, О.Якушина).

У проаналізованих працях зустрічаємо доволі неоднозначне визначення змісту поняття «Інтернет-залежність» та недостатню операціоналізацію феномену надмірної замученості до соціальних мереж.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі наукових підходів до вивчення надмірної залученості підлітків до соціальних мереж та диференціації цього явища від явища «психологічної залежності від Інтернету».

Матеріали і методи. Теоретичні методи психологічного дослідження потрібні для аналізу досліджуваного феномену, визначення задач, формулювання гіпотез та оцінки отриманих раніше результатів досліджень. З комплексу теоретичних методів ми використовуємо теоретичний аналіз і синтез, що означає виокремлення та обговорення конкретних сторін, ознак, істотних і специфічних характеристик явищ і процесів. В процесі аналізу концептуальних підходів

до поняття «надмірна залученість» ми з'ясуємо загальні та відмінні риси, виокремлюємо сутнісні характеристики явища. Використання абстрагування дає змогу мислено виокремити істотні зв'язки, параметри, взаємовідносини предметів і явищ та зафіксувати істотні характеристики досліджуваного об'єкту (у даному випадку – явища «надмірної замученості до соціальних мереж»).

Результати та їх обговорення. Початок сучасної теорії соціальних мереж поклали в 1951 році Рей Соломонофф і Анатолій Рапопорт. Ще у 1959–1968 рр. угорські математики Пол Ердос і Альфред Рен'ї написали цикл статей, що описують принципи формування соціальних мереж. Аналізуючи процес виникнення та розвитку соціальних мереж у подальших дослідженнях, науковці дійшли висновку, що поширення і використання соціальних Інтернет-мереж має певні соціальні наслідки, зокрема: 1) об'єднання реального та віртуального соціального життя; 2) Інтернет-залежність (як соціально-психологічне явище та як феномен масової культури); 3) поява нових видів девіантної поведінки у формі, наприклад, різних виявів хакерства (К. Коган); 4) «глобалізація» життєвого простору людини (створення груп, які реально включають людей, що фізично проживають та перебувають у різних країнах) (А.Войскунський); 5) фрагментація суспільства, створення великої кількості віртуальних груп за інтересами; 6) поява нових технологій у політичному житті, сфері дозвілля тощо; 7) формування кіберкультури (Інтернет-культури) як нового напрямку розвитку суспільства, безпосередньо пов'язаного з появою, розвитком і проникненням у соціальне і культурне життя досягнень інформаційних технологій (М. Іванов).

Соціальними мережами користуються 82% від всіх інтернет-користувачів у світі – це 1,2 млрд. чоловік. Високий рівень їх проникнення відображає один з головних трендів глобальної мережі – як тільки люди підключаються до Інтернету, вони негайно починають спілкуватися з іншими людьми. Ще більш красномовна статистика часу проведеного користувачами в мережі – за останні кілька років кількість годин, яку люди провели в соціальних мережах, збільшилася втричі. Сьогодні відсоток тих, хто використовують соціальні мережі у світі коливається від 53% у Китаї до 98% в США. У 41 країні із 43 досліджених цей рівень вище 85% [8].

Віртуальні соціальні мережі як соціально-психологічна реальність характеризуються, на думку С. Самігіна, М. Попова та Д. Загута, специфічними функціями: 1) комунікаційна функція, 2) інформаційна функція, 3) соціалізаційна функція, 4) ідентифікаційна функція; 5) розважальна функція; 6) функція самоактуалізації [7, с. 47]. Відтак, як зазначає Т.Галіч, соціальні Інтернет мережі виступають особливим соціальним простором, у якому змінюються традиційні форми соціалізації, що створює «новий тип соціального індивіда – Homo virtualis – людини, орієнтованої на віртуальність, творця, носія, споживача віртуальної культури» [3, с. 255].

Специфічні особливості віртуального інформаційно-комунікаційного простору сприяють перебудові реальних соціальних зв'язків людини і тому можуть

виявлятися у різних надмірних формах залученості [5]. Першим відомим науковим психологічним дослідженням феномену залежності від Інтернету вважаються дослідження клінічного психолога К.Янг та психіатра І.Голдберга. У 1994-1995 роках вони, незалежно один від одного запропонували діагностичні методики для вивчення Інтернет залежності, побудовані на основі підходів до інших видів адикції (ігрової, алкогольної тощо). Відтак, у англійській науковій літературі використовуються терміни «проблемне використання Інтернету» (Problematic Internet Use) [11], Internet Addiction, Internet Addiction Disorder [13], excessive use of social media [12], excessive Internet use [10]. Кроскультурні дослідження виявили тісний взаємний зв'язок між Інтернет адикцією та генералізованою тривожністю, депресивними розладами та гіперактивністю [13]. У американських психотерапевтичних протоколах виокремлено чотири істотних симптоми для діагностики «Internet Addiction Disorder»: 1) надмірне використання Інтернету, пов'язане з втраченою відчуття часу; 2) негативні емоційні переживання (гнів, напруження, депресія) у разі недоступності Інтернету; 3) постійне збільшення часу перебування в Інтернеті та постійне оновлення комп'ютерного забезпечення; 4) несприятливі наслідки (обман, зниження навчальних успіхів, соціальна ізоляція, втома) [13, с.105]. У такому аспекті надмірне залучення до Інтернет комунікації розглядається як один із симптомів Інтернет залежності.

У дослідженні української вченої Т.Вакуліч виокремлено і систематизовано критерії Інтернет-залежності: «домінантність; толерантність; компульсивність; синдром «відміни»; соціальна дезадаптація» [2, с.5]. В роботі підкреслено, що спроба систематизувати критерії, співпадає з точкою зору науковців щодо адиктивного характеру Інтернет-залежної поведінки. У роботі визначено основні фактори Інтернет-залежної поведінки, які поділяються на: психологічні (безмежна можливість створювати нові образи власного “Я” та вербалізації уявлень і фантазій, порушення психофізіологічного стану, можлива загроза виникнення психічних розладів і суїцидальної поведінки), соціально-психологічні (потужне розширення меж спілкування особистості; легкість знаходження однодумців та емоційно близьких людей, задоволення потреби в належності до соціальної групи та визнання; можливість відійти від реальності та соціальні (необхідність існування сучасної людини в інформаційно насиченому середовищі: агресивність подання інформації у ЗМІ, деформацію системи норм, неадекватну оцінку національних, культурних та історичних традицій, появу нових засобів впливу на свідомість, ослаблення найважливіших соціокультурних інститутів, відсутність реально діючих соціальних програм психогігієни та психопрофілактики).

Вчені досліджують складові залученості: енергійність і ефективність, які є протилежними сторонами вигорання, що водночас, є джерелом руйнації залученості (О.Немеш), фактори, які впливають на виникнення адикції (А.Войскунський). Загалом замученість розглядається як позитивний процес, що характеризується підвищенням ефективності діяльності (О.Карабанова), стійкістю інтересу, ступенем задово-

леності, рівнем усвідомлення мети та змісту діяльності (Г.Солдатова, О.Расказова). Проте, як зазначають автори, збільшення залученості, яке може призвести до адикції супроводжується збільшенням часу, негативними емоційними станами у разі неможливості перебування в Інтернеті та зменшенням рівня усвідомлення мети перебування (А.Войскунський). Таким чином, тонка межа між залученістю, як станом ефективною змотивованою діяльністю та надмірною залученістю як станом, що може стати основою адикції є досить актуальним завданням психологічного дослідження. Подібною думкою дотримується й Х.Турецька, яка у розробленій нею трикомпонентній моделі Інтернет залежності визначає: 1) базові передумови (характеристики соціальної ситуації, характеристики віртуального середовища, характеристики взаємодії з комп'ютером); 2) необхідні передумови (психологічні особливості Інтернет-адиктивів); 3) достатні умови (дисфункційні настановлення щодо Інтернету) [9, с. 101].

Сучасні дослідники виокремлюють два типи причин виникнення інтересу до соціальних мереж: *поверхневі* (гонка за модою, прагнення до всього нового, розширення меж спілкування) і *глибинні* (втеча від реальності, пошук або неприйняття власного «Я», організація особистого простору). З огляду на це І. Литовченко, визначає чинники формування інтересу до соціальних мереж: вільний доступ до будь-якої інформації, реалізація фантазій, бажань та різноманітних уявлень; можливість ведення анонімних діалогів; можливість замінити і знайти нового співрозмовника [6, с. 25].

Водночас, залученість до соціальних мереж на ранніх стадіях може виражатися як інтерес до тієї чи іншої діяльності, а тому може мати неясково виражений характер (дитина отримує задоволення від процесу, отримує результат і ще не живе цим інтересом). З просуванням до подальших стадій, може спостерігатися відсутність будь-якого задоволення, інтерес стає звичкою і дитина перестає отримувати всякий результат. Основними чинниками, які сприяють формуванню надмірної залученості, а в подальшому і залежності (адикції) Ю. Данько визначає особливості Інтернет-середовища (інтерактивність, контрольованість, анонімність, відсутність обмежень тощо), індивідуальні психофізіологічні особливості (тривожність, сором'язливість, шизоїдна та нестійка акцентуації, незадоволеність комунікативних або сексуальних потреб, занижена самооцінка, що сприяє зорієнтованості на субкультуру та ідеалізацію соціальних мереж) та особливості соціальної ситуації (самотність, відсутність взаєморозуміння в родині, труднощі у взаємодії з однолітками) [4, с. 182]. М. Богдан та О. Горецька [1] класифікують основні мотиви залученості підлітків до соціальних мереж з урахуван-

ням гендерних та вікових особливостей, що володіють особливими взаємопов'язаними характеристиками. 1) самопрезентація в соціальній мережі з метою спілкування притаманна підліткам, які користуються соціальними мережами заради спілкування з друзями, але для досягнення цієї мети їм необхідно активно презентувати себе; 2) перебування в соціальній мережі як атрибут іміджу підлітка; 3) використання соціальних мереж для задоволення потреби у спілкуванні. Діти цього типу починають користуватися соціальними мережами для пошуку нових друзів, щоб бути в «курсі» подій з життя друзів і переглядати інформацію в групах за інтересами, що свідчить про актуальність проблеми спілкування; 4) прагнення до участі в суспільному житті. Такі підлітки реєструються в соціальних мережах з власної цікавості і заради розваги; 5) самопрезентація, як самоціль та провідний мотив користування соціальними мережами; 6) самоствердження на основі демонстрації кількості «друзів»; 7) наявність проблем з «Я» концепцією особистості [1, с. 27].

Таким чином, надмірна залученість до соціальних мереж виникає на основі індивідуальних психологічних особливостей людини, посилюється специфічними особливостями віртуальної комунікації та специфічними мотивами перебування особистості у соціальних мережах. Відтак, розглядається передумовою виникнення шкідливої залежності (адикції). На основі аналізу і рефлексії сучасних соціально-психологічних і педагогічних досліджень визначено сутність поняття «залученість до соціальної мережі» як особливий мотиваційний стан особистості, що характеризується стійкістю (тривалістю, частотою знаходження в мережі, поглиненістю діяльністю і спілкуванням); мірою задоволеності (суб'єктивно емоційно забарвлені переживання від процесу і результатів діяльності та спілкування в соціальній мережі); усвідомленістю (наявністю смислів знаходження в мережі, особистісної значущості), цілеспрямованістю (прагненням і наполегливістю в досягненні поставлених цілей, спрямованістю власної активності на досягнення поставлених цілей).

Висновки. Здійснений аналіз теоретичної літератури дає змогу виокремити теоретичний конструкт «надмірна залученість до соціальних мереж» та диференціювати його від суміжних понять «надмірне використання Інтернету» та «Інтернет залежність». Операціоналізація теоретичного конструкту полягає у визначенні його істотних специфічних характеристик: 1) стійкість та тривалість перебування у соціальних мережах, 2) слабкість або відсутність конкретної мети перебування у соціальних мережах, 3) відсутністю мотивів саморозвитку у процесі комунікації в соціальних мережах, 4) відсутність задоволення від комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богдан М. С., Горецька О. В. Психологічні особливості спілкування залежних від соціальних мереж // Психологія і соціологія: проблеми практичного застосування, 2014. Вип. 7, С. 25–29.
2. Вакуліч Т. М. Інтернет-залежність як новий вид адиктивної поведінки // Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Сер.: Психологія, 2005. Вип.7 (31), С. 22–29.
3. Галіч Т. О. Соціальні Інтернет-мережі та віртуалізація суспільного життя // Соціологія майбутнього: науковий журнал з проблем соціології молоді та студентства, 2010. Вип. 1, С. 149–151.
4. Данько Ю. А. Соціальні мережі як форма сучасної комунікації: плюси і мінуси // Сучасне суспільство: політичні

- науки, соціологічні науки, культурологічні науки, 2012. Вип. 2, С. 179–184.
5. Коган К.М. Соціальні мережі як елемент нового соціального середовища // Міжнародний науковий форум: Соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент, 2014. Вип.16, С.61-71.
 6. Литовченко І. В. Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі: посіб. для батьків. К: «Видавничий будинок «Аванпост-Прим», 2010. 48 с.
 7. Самыгин С. И., Попов М. Ю., Загутин Д. С. Социальные сети как социальный институт социализации молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2015. № 5, С. 46–49.
 8. Социальные сети в 2011 году: исследование comScore [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.sarafannoeradio.org/analitika/1043-socialnye-seti-v-2011-godu.html>
 9. Турецька Х. І. Психологічні чинники Інтернет-залежності // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ, 2012. № 2 (2), С. 95–104.
 10. Blinka L., Škařupová K., Ševčíková A., Wölfling K., Müller K. W., Dreier M. Excessive Internet use in European adolescents: What determines differences in severity? *International Journal of Public Health*, 2015. 60(2), P. 249–256. doi:10.1007/s00038-014-0635-x
 11. Caplan S. E. Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 2010. 26(5), P. 1089–1097. doi:10.1016/j.chb.2010.03.012
 12. Spilkova J., Chomynova P., Csemy L. Predictors of excessive use of social media and excessive online gaming in Czech teenagers // *Journal of Behavioral Addictions*, 2017. 6 (4), P. 611 – 619.
 13. Weinstein A., Feder L. C., Rosenberg K. P., Dannon P. Internet addiction disorder: Overview and controversies // In Rosenberg K. P., Feder L. C. (Eds.), *Behavioral addictions: Criteria, evidence, and treatment*. London: Academic Press/Elsevier, 2014. P. 99 – 118.

REFERENCES

1. Bohdan M. S., Horetska O. V. Psychological features of communication dependent on social networks // *Psykhologhiia i sotsiologhiia: problemy praktychnoho zastosuvannia*, 2014. Is. 7. P. 25–29.
2. Vakulich T. M. Internet addiction as a new kind of addictive behavior // *Naukovyi chasopys NPU im. M. Drahomanova*. Ser.: *Psykhologhiia*, 2005. Is.7 (31), P. 22–29.
3. Galich T. O. Social Internet networks and virtualization of social life // *Sotsiologhiia maibutnoho: naukovyi zhurnal z problem sotsiologhii molodi ta studentstva*, 2010. Is. 1, P. 149–151.
4. Danko Yu. A. Social networks as a form of modern communication: pros and cons // *Suchasne suspilstvo: politychni nauky, sotsiologhichni nauky, kulturolohichni nauky*, 2012. Is. 2, P. 179–184.
5. Kogan K.M. Social networks as an element of the new social environment // *Mizhnarodnyi naukovyi forum: Sotsiologhiia, psykhologhiia, pedahohika, menedzhment*, 2014. Is.16, P.61-71.
6. Lytovchenko I. V. Kids online: how to teach security in the virtual world: a guide for parents K: «Vydavnychiy budynok «Аванпост-Прим», 2010. 48 p.
7. Samyhyn S. Y., Popov M. Yu., Zahutyn D. S. Social networks as a social institute for youth socialization // *Humanytarnye, sotsyalno-ekonomycheskye y obshchestvennye nauky*, 2015. № 5, P. 46–49.
8. Social Networking in 2011: a comScore study [Electronic resource]. — Access mode: <http://www.sarafannoeradio.org/analitika/1043-socialnye-seti-v-2011-godu.html>
9. Turetska H.I. Psychological factors of Internet-addiction // *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu vnutrishnikh sprav*, 2012. № 2 (2), P. 95–104.

Excessive involvement in social networks: a theoretical analysis

M. O. Orap, O. S. Lebedynets-Roda

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of the concept of "excessive involvement in social networks". As a result of the use of theoretical methods (analysis and synthesis, abstraction, systematization), the article presents the analysis of basic conceptual approaches to the study of psychological aspects of the use of the Internet and social networks. On this basis, the theoretical construct of "excessive involvement in social networks" is distinguished and differentiated from the related concepts of "excessive use of the Internet" and "Internet addiction".

Keywords: *Internet, social networks, communication, excessive involvement, addiction.*

Емоційно-вольові якості вчителя як детермінанти самореалізації

Е. Т. Соломка, Т. В. Хома, В. В. Олійник, А. Б. Хлопек, О. М. Іваць

Ужгородський національний університет

Paper received 12.02.20; Accepted for publication 04.03.20

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-16>

Анотація. В статті розглядається проблема особистісних характеристик людини які мають вагомий вплив на процес самореалізації. Аналізуючи різні сторони особистості, ми приділяємо особливу увагу її емоційно – вольовим якостям, мотиваційно - ціннісним настановам та самоусвідомленню. Важливим аспектом професійної діяльності педагога є саморегуляція емоційного стану. Необхідність саморегуляції виникає, тоді коли педагог стикається з новою, незвичайною, важко вирішуваною для нього проблемою, яка не має однозначного рішення, або передбачає кілька альтернативних варіантів. Саморегуляція необхідна в ситуації, коли педагог знаходиться в стані підвищеного емоційного та фізичного напруження, що спонукає його до імпульсивних дій, або у випадку якщо він знаходиться в ситуації оцінювання з боку дітей, колег, інших людей. Психологічні основи саморегуляції емоційного стану включають в себе управління, як пізнавальними процесами, так і особистісними: поведінкою, емоціями і діями. Саморегуляція кожного з перерахованих психічних процесів, властивостей і станів людини пов'язана з волею і внутрішньою мовою. Внутрішня мова, як відомо, служить основою для довільності в управлінні всіма психічними явищами, а воля забезпечує збереження спрямованості й енергійності дій.

Ключові слова: самореалізація, професійна самореалізація, особистісна самореалізація педагога, саморегуляція емоційного стану, емоціогенні фактори, синдром емоційного вигорання, вольові якості.

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма зазнає змін які вимагають певного переосмислення всього позитивного досвіду, накопиченого радянською, українською та сучасною педагогічною школою, його застосування з урахуванням докорінних перетворень. Відповідно необхідні дослідження, присвячені проблемі удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя і представлені в контексті формування передумов успішної педагогічної самореалізації, як основи що визначає професійну компетентність спеціаліста.

Актуальність даного дослідження полягає в тому, що важливою є теза про те, що характерними рисами особистості педагога, які сприяють його самореалізації, є: невимушеність поведінки, позитивний образ «Я», здатність відчувати радість і задоволення навіть від найпростіших проявів життя, позитивне або хоча б неупереджене ставлення до нового, неочікуваного, таємничого, а також наявність почуття гумору.

Аналіз публікацій та досліджень. Питання формування шляхів самореалізації майбутнього педагога розглядається в педагогічній літературі у зв'язку з вирішенням суміжних питань, наприклад, таких, як: гуманізація навчально-виховного процесу вищої школи (М. Євтух, Н. Крилова, І. Смолюк, Р. Скульський); формування особистості майбутнього педагога під час фахової підготовки у вищій школі (І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін, В. Тамарін, Є. Шиянов, О. Щербаков); формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів (В. Гриньова, В. Зелюк, І. Ісасв, Т. Левашова, Л. Нечепоренко). У працях О. Бондаревської, Г. Ващенко, О. Вишневецького, П. Ігнатенка, Б. Лихачова та ін. знаходимо педагогічний підхід до визначення цінностей самореалізації майбутнього педагога. Окремим питанням формування цінностей самореалізації майбутнього педагога присвячені праці В. Кузнецової, Л. Настенко, І. Слоневської. В. Сластьонін і Г. Чижакова вони здійснили дослідження проблеми цінностей вчителя в контексті педагогічної аксіології.

Мета статті – вивчення розвитку особистісних характеристик які мають вагомий вплив на процес са-

мореалізації під час навчання у вузі.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що педагогічна діяльність насичена різними напруженими ситуаціями та різноманітними чинниками, що несуть в собі потенційну можливість підвищеного емоційного реагування. У цьому плані ступінь напруженості та навантаження вчителя в середньому більше, ніж у менеджерів і банкірів, генеральних директорів та президентів асоціацій, тобто тих, хто безпосередньо працює з людьми. У педагогічній діяльності часто виникають напружені ситуації, умови, які розуміються та оцінюються вчителями як важкі, складні, небезпечні [6]. Наразі існує велика кількість теоретичних і практичних досліджень стосовно психологічного перевантаження, перенапруження; професійного або, як його ще називають, емоційного вигорання, це все пов'язане, в першу чергу, з ускладненням умов роботи вчителя та підвищенням вимог до нього з боку суспільства. Тому, у своєму дослідженні велику увагу приділяємо саме емоційно-вольовому компоненту самореалізації.

Встановлено, що педагогічні працівники в значній мірі схильні до розвитку синдрому емоційного вигорання (СЕВ). Пояснюється це тим, що професійна зайнятість педагогів відрізняється дуже високою емоційною напруженістю. Слід також врахувати, що це одна з професій альтруїстичного типу, де ймовірність виникнення психічного вигорання досить висока. У літературі відмічається велика кількість емоціогенних факторів, які чинять негативний вплив на працю педагога, викликаючи сильне емоційне напруження і стрес, інколи ці фактори ще називають організаційними та індивідуальними. Група організаційних чинників включає в себе умови роботи і матеріальне середовище, соціальні та психологічні умови діяльності. Група індивідуальних чинників включає соціально-демографічні характеристики та особистісні особливості професіонала [1].

З часом емоціогенні фактори викликають наростаюче почуття незадоволеності, накопичення втоми, що веде до кризи в роботі, виснаження і вигорання. Супроводжується цей процес фізичними симптомами:

астенізація, часті головні болі і безсоння, а також психологічними та поведінковими симптомами: почуття нудьги і образи, зниження ентузіазму, невпевненість, дратівливість, нездатність приймати рішення. У результаті всього цього знижується ефективність професійної діяльності педагога. Наростає почуття незадоволеності професією, що веде до зниження рівня кваліфікації. Можна сказати, що СЕВ являє собою особистісну деформацію внаслідок емоційних переживань і напружених відносин у системі людина-людина [8].

Важливим аспектом професійної діяльності педагога є саморегуляція емоційного стану. Необхідність саморегуляції виникає, тоді коли педагог стикається з новою, незвичайною, важко вирішуваною для нього проблемою, яка не має однозначного рішення, або передбачає кілька альтернативних варіантів. Саморегуляція необхідна в ситуації, коли педагог знаходиться в стані підвищеного емоційного та фізичного напруження, що спонукає його до імпульсивних дій, або у випадку якщо він знаходиться в ситуації оцінювання з боку дітей, колег, інших людей.

Психологічні основи саморегуляції емоційного стану включають в себе управління, як пізнавальними процесами, так і особистісними: поведінкою, емоціями і діями. Саморегуляція кожного з перерахованих психічних процесів, властивостей і станів людини пов'язана з волею і внутрішньою мовою. Внутрішня мова, як відомо, служить основою для довільності в управлінні всіма психічними явищами, а воля забезпечує збереження спрямованості й енергійності дій.

На сьогоднішній день використовуються різноманітні підходи у вирішенні зазначених вище труднощів педагогічної діяльності. Більшість з них зводиться до безперервної психолого-педагогічної освіти вчителя та підвищення його кваліфікації. До способів саморегуляції також відносять різного роду прийоми відключення, самовідволікання, розслаблення м'язів (релаксації), самопереконання, самонаказ, самоконтроль, самонавіювання, також в даний час для саморегуляції психічних станів використовується і нейролінгвістичне програмування [7].

Як зазначалося вище є дві групи факторів, які детермінують розвиток СЕВ - це зовнішні та внутрішні чинники. Як психологів, нас в першу чергу, цікавить друга група факторів, їх можна ще назвати особистісними. Логічно припустити, що впливаючи на особистість – змінюючи її у необхідному напрямку можна підвищити її стійкість до стресу. Звичайно це складний процес, у даному випадку ми говоримо лише про вплив у деякій мірі на окремі особистісні риси, що призводить до її трансформації в цілому (нагадаємо що особистість не зводиться до суми її складових), це у свою чергу має сприяти виробленню ефективних засобів у боротьбі з емоційним перевантаженням. Необхідно відмітити, що головна задача у цій роботі це вироблення вмінь та навичок самостійної регуляції людиною власного емоційного стану, тут доречно згадати визначення особистості за С.Д. Максименко «Особистість — це людина з розвиненими функціональними новоутвореннями, яка має свій унікальний і неповторний внутрішній світ, здатна до саморозвитку, самовизначення, саморегуляції в діяльності та поведінці» [4].

На даний момент у літературі можна знайти досить багато досліджень на тему суб'єктивної саморегуляції емоційного стану, значними є досягнення у розробці рекомендацій, різних методик для вироблення навичок саморегуляції (аутогенне тренування, НЛП, візуалізація, і т.д.), але по суті майже всі методи є, так би мовити, зовнішніми, під час важко проходять процес інтеріоризації, прийоми саморегуляції здобути людиною, у кращому випадку, можуть стати звичкою, наприклад звичка витримувати паузу, або глибоко вдихати при виникненні конфліктної ситуації. Ми ж говоримо про необхідність вироблення такої саморегуляції, яка діє постійно і не потребує підвищеного свідомого контролю з боку суб'єкта, а це можливо лише тоді коли нові концепції й знання прийомів саморегуляції стають частиною особистості ніби вбудовуються у її структуру, якісно змінюючи її, тобто нові знання стають власними принципами та переконаннями у світоглядній картині особистості. Трансформація особистісних рис процес доволі складний і на перших порах може вимагати від людини значних зусиль, так буває завжди коли руйнуються усталені структури - звичні стереотипи, особливо, якщо це стосується власних переконань, але є доцільним для тих педагогів, які бажають якісно виконувати свої обов'язки у майбутньому. Пояснимо що мається на увазі, процес самореалізації педагога неможливий без вироблення власної стратегії емоційно-вольової регуляції власної поведінки, і цей процес протікатиме тим ефективніше чим краще буде розвинута воля у суб'єкта діяльності, нагадаємо емоційно-вольовий компонент який ми виділили у структурі самореалізації містить дві складові емоції та волю.

У емоційно насиченому просторі навчальної діяльності вчитель має віртуозно керувати проявами власних емоцій, що вимагає сильної волі. Всі люди емоційно реагують на значимі для них ситуації, тобто емоції закономірно виникають разом із ситуацією, але не всі можуть собі дозволити їх проявляти, або демонструвати емоції за необхідністю (коли інші очікують співчуття, радості, співпереживання і т.д.). Отже, суть проблеми - розвиток волі, причому воля «працює» одразу у двох напрямках на виявлення доречних емоцій (емоційно насичене спілкування) і на нейтралізацію негативних емоцій, основна маса яких виникає під час взаємодії учителя з учнями, батьками, співробітниками. Отже розвиток волі проходить ніби у двох напрямках «робити те чого не хочу», і «не робити того що хочеться».

Поняття жертви, на даний момент є актуальним і необхідним у нашому суспільстві (нажаль специфіка даної статті не дозволяє нам у достатній мірі розкрити це питання) воно, як вже було сказано, має бути особисто значимим для педагога. Тут мається на увазі в першу чергу безкорисна віддача власних фізичних, когнітивних та часових ресурсів, що вимагає від педагога вольових зусиль. Може виникнути питання, як це пов'язано з розвитком вольових якостей педагога, відповідь – самим безпосереднім, коли людина жертвує чимось це вимагає від неї вольових зусиль, особливо якщо до цих пір вона не звикла до подібного роду дій. У такі моменти проходить внутрішня боро-

тба між бажаннями (хочу, або не хочу) і необхідністю (треба). За таким принципом побудовано багато практичних занять з розвитку вольових якостей, зараз ми не будемо описувати техніки та вправи скажемо лише, що досить велика їх кількість описана у літературі й на сьогоднішній день знаходить своє практичне застосування на різних семінарах, тренінгах і т. д.

Існує давно помічений зв'язок між вольовими та моральними якостями. Так Крилов А.А. виокремлює морально - вольову сферу, як окрему характеристику індивіда «У реальному житті вольова поведінка людини визначається найчастіше відразу декількома вольовими якостями, що поєднуються з моральними установками. Тому при характеристиці вольової поведінки використовуються поняття, що відображають складні морально-вольові якості, такі як самостійність та ініціативність, дисциплінованість і організованість, старанність, героїзм і мужність, самовідданість, принциповість» [2].

З вищесказаного можна припустити, що високий розвиток моральних якостей та почуттів пов'язаний з розвитком волі і рішучості, й навпаки. Ця теза підтверджується у багатьох дослідженнях, зокрема і у нашому, і що для нас має особливе значення (хоча строго науково не доведено) - високий розвиток волі деяким чином корелює з гуманними якостями. Так, наприклад, на цю тему пише всесвітньо відомий професор Е. Мулдашев, у своїй книзі «Від кого ми походимо» він підмічає характерну особливість людей із сильною волею – вони більш гуманні, добрі, поблажливо ставляться до чужих слабкостей [5]. Тож, така тенденція потребує більш детального дослідження у майбутньому.

Вважаємо доречним привести тут один зі шляхів розвитку вольових, а краще сказати морально - вольових якостей. Цей шлях пов'язаний із самопізнанням і самоприйняттям, що насправді є дуже складним явищем. Відомо, що психологи виділяють у Я – концепції людини (уявлення про себе) Я – реальне і Я - ідеальне, і вважається, що «здорова» дистанція між ними є необхідною для розвитку особистості, але майже ніхто не говорить про те, що людина має вміти комфортно почувати себе у режимі «Я – реальне», мається на увазі повне прийняття себе - своєї культурної, соціальної та природної (тваринної) сутності. І хоч деякі

психологи про це говорять, але велика їх кількість та їх клієнти до кінця не розуміють, що означає повністю приймати себе, і перший очевидний доказ цього є реакція людей на власні помилки та проблеми – це всім відомі психологічні захисти. Ми знаємо, що чим менше їх застосовує людина тим більш справжньою, конгруентною вона є, і тим менше невіршених проблем, внутрішньоособистісних конфліктів вона переносить у свою підсвідомість.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі здійсненого теоретико – методологічного аналізу доцільно вказати наступне: на сьогоднішній день особливо гостро постає питання професіоналізму педагога, як людини, яка відіграє значну роль у формуванні особистості учнів прийдешніх поколінь, а саме від них залежить майбутнє нашої країни. Те, які настанови, моральні норми, вміння, знання, світогляд будуть сформовані в учнів у шкільний період визначає характер їхньої подальшої діяльності та життя. Тому важливість правильно організованого навчально – виховного процесу важко переоцінити. Виконувати цю відповідальну справу покликаний сучасний вчитель, до якого суспільство пред'являє багато вимог, їх дотримання та реалізація у практичній діяльності головним чином залежить від самореалізації педагога, як професіонала і як особистості.

Звертаючись до попередньо проведених нами пошуків, щодо проблеми самореалізації, можемо відмітити велику кількість досліджень та напрацювань сучасних дослідників і вчених минулих поколінь, та попри все це, залишаються відкритими багато питань стосовно згаданого феномену. На сьогоднішній день не існує єдиної теорії самореалізації особистості взагалі і професійно – педагогічної самореалізації зокрема, що в свою чергу, передбачає і відсутність загальноприйнятого визначення. Думки вчених різняться в залежності від того, який з аспектів або сторін самореалізації береться за основоположний. У даній роботі ми схильні визначати самореалізацію як повну реалізацію індивідуального потенціалу людини.

Аналізуючи різні сторони особистості, ми приділяється особливу увагу її емоційно – вольовим якостям, мотиваційно - ціннісним настановам та самоусвідомленню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баклицький І.О. Психологія праці: Підручник – 2-ге вид., перероб. і доп./І.О. Баклицький – К: Знання, 2008. – 655с.
2. Крылова А.А., Маничева С.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Крылова А.А., Маничева С.А. – СПб.: 2003. – 560с.
3. Летагин Л. Н. «Человек поступающий»: опыт эстетической аналитики / Л.Н. Летагин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена № 7 (4) 2004. – С. 25–32
4. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник / С. Д. Максименко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
5. Мулдашев Э.Р. От кого мы произошли? Часть II. "Что сказали тибетские ламы": / Э.Р. Мулдашев. – АиФ–
6. Принт, Олма-Пресс, Нева; 2003. – 100 с.
6. Никифоров Г.С. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. — СПб., Питер, 2006. – 607 с.
7. Саморегуляция психических состояний в профессиональной деятельности учителей [Электронный ресурс] / Гайфуллин А. А. //Электронный журнал "Fan-Nauka", 2009 – Режим доступа до журн.: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2009.html>
8. Синдром эмоционального выгорания [Электронный ресурс] Медицинская газета (электронная версия) № 43–8, 2005.—Режим доступа до статті.: http://medgazeta.rusmedserv.com/2005/43/article_1322.html

REFERENCES

1. Baklytskyi I.O. Psykholohiia pratsi: Pidruchnyk – 2-he vyd., pererob. i dop./I.O. Baklytskyi – K: Znannia, 2008. – 655s.
2. Krylova A.A., Manycheva S.A. Praktykum po obshchei, eksperymentalnoi y prykladnoi psykholohyy / Krylova A.A.,

- Manycheva S.A. – SPb.: 2003. – 560s.
3. Letiahyn L. N. «Chelovek postupaiushchyi»: opyt estetycheskoi analytyky / L.N. Letiahyn // Yzvestiya Rossyiskoho gosudarstvennogo pedahohycheskoho unyversyteta ym. A.Y. Hertseny № 7 (4) 2004. – S. 25–32
 4. Maksymenko S.D. Zahalna psykholohiia: Navchalnyi posibnyk / S. D. Maksymenko. – K.: Tsentri uchbovoi literatury, 2008. – 272 s.
 5. Muldashev Э.Р. От кого мы проyzoshly? Chast II. "Chto skazaly tybetskiye ламы": / Э.Р. Muldashev. – АйФ-Прынт, Olma-Press, Neva; 2003. – 100 s.
 6. Nykyforov H.S. Psykholohyia zdorovia: Uchebnyk dlia vuzov / Pod red. H.S. Nykyforova. — SPb., Pyter, 2006. – 607 s.
 7. Samorehuliatsyia psykhycheskykh sostoiany v professyonalnoi deiatelnosti uchyteli [Elektronnyi resurs] / Haifullyn A A. //Электронный журнал "Fan-Nauka", 2009 – Rezhym dostupu do zhurn.: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2009.html>
 8. Cyndrom emotsyonalnoho vyshoranyia [Elektronnyi resurs] Medytsynskaia hazeta (elektronnaia versia) № 43–8, 2005.— Rezhym dostupu do statii.: http://medgazeta.rusmedserv.com/2005/43/article_1322.html

Emotional-volitional qualities of the teacher as determinants of self-realization

E. T. Solomka, T. V. Homa, V. V. Oliynyk, A. B. Khlopek, O. M. Ivats

Abstract. The article deals with the problem of personal characteristics of a person that have a significant influence on the process of self-realization. Analyzing different aspects of the personality, we pay special attention to its emotional - volitional qualities, motivational - value attitudes and self - awareness. An important aspect of a teacher's professional activity is self-regulation of emotional state. The need for self-regulation arises when the teacher is confronted with a new, unusual, difficult-to-solve problem that does not have an unambiguous solution or involves several alternatives. Self-regulation is necessary in situations where the teacher is in a state of heightened emotional and physical stress, which leads him to impulsive actions, or if he is in a situation of evaluation by children, colleagues, other people. Psychological bases of self-regulation of emotional state include management, both cognitive processes and personal: behavior, emotions and actions. The self-regulation of each of these mental processes, properties and states of a person is connected with the will and the internal language. Internal language is known to serve as a basis for arbitrariness in the management of all psychic phenomena, and the will ensures the preservation of focus and vigor.

Keywords: *self-realization, professional self-realization, personal self-realization of the teacher, self-regulation of emotional state, emotional factors, emotional burnout syndrome, volitional qualities.*

Humanitarian-psychological expertise of innovation in educational environment

A. Yablonsky, I. Rohalska-Yablonska, N. Rohalska¹, N. Melnik²

¹Nikolaev National University named after V. Sukhomlinsky, Nikolaev, Ukraine

²National Aviation University, Ukraine

Corresponding author. E-mail: ¹andrey.yablonskiy61@gmail.com, ²loroknataliia@gmail.com

Paper received 29.04.20; Accepted for publication 16.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-17>

Abstract. This article is devoted to the theoretical aspects of the concept of expertise, analyzes the nature and meaning of "innovation", "innovation expertise," "learning environment". Give their perspectives on the position of implementing humanitarian and psychological examination of innovation in psychological and pedagogical practice and predicting their consequences for society. Recent results in the need for an expert study of psychological and educational reality design principles, methods and techniques of Humanities and psychological examination of innovation in education.

Keywords: *innovation, innovation expertise, educational space, expertise, expert activity, Humanities and Education psychological examination.*

Introduction. In the modern world, the most important problem of humanity is the problem of quality of life, where not only aspects of successful social, material and physical existence of the human personality are accumulated, but above all - problems of spiritual, personal development and professional self-realization. As most modern researchers (G. Ball, S. Bratchenko, S. Maksimenko, G. Mkrtchyan) emphasize, the quality of life is primarily determined by the quality of education. Changing educational paradigms have led to the realization that the goal of modernizing modern education cannot be provided by traditional learning technologies built on the transfer of subject knowledge, skills and abilities to the young generation. Awareness of this has led to the need to develop technology to create a creative educational environment, which is innovative in nature, as it leads to the renewal of education and upbringing of children and young people, contributes to the formation of a new type of person – a person of intellectual creative work – and to overcome industrial forms of alienation, recognition of the individual as the main wealth of society.

In the psychological and pedagogical scientific literature, there are many works devoted to solving this problem (O. Anisimov, S. Bratchenko, V. Panok, V. Slobodchikov, V. Levy, Y. Schwalb). At the same time, most of these authors focus their attention on exploring mainly applied aspects of innovation expertise in education, bypassing its theoretical foundations.

Formulation of purpose of article and tasks. The purpose and objectives of the article are to define the essence of the concepts of "innovation", "expertise of innovation", "educational environment" from the perspective of the implementation of humanitarian-psychological expertise of innovation in psychological and pedagogical practice and predict their consequences for society.

Summary of the main material of the article. The concept of "innovation" in the scientific literature, the media and everyday speech has been used since the mid 80's of the XX century and in the social-psychological aspect is understood as the creation and implementation of innovations that give rise to changes in social practice. New communication and information technologies formed the basis of new social technologies, led to the rapid formation and transformation of public opinion, and

allowed to effectively manipulate not only individuals but also entire social executions. New educational technologies (including new educational concepts, systems) are those social innovations that have firmly entered into the daily lives of not only the individual but also society as a whole, and have become an integral part of the cultural (that is, humanitarian) space. Consumption of this innovative product has become part of the everyday culture of society. Research on the innovation system objectively includes the cultural aspect and determines the need for humanitarian and psychological examination by the society itself. Among the creators of the latest technologies, we see representatives of both natural-technical and social-humanitarian fields of knowledge, who are accomplices, co-authors of the innovation system. According to P. Draker, "the innovation process is a purposeful, organized search for changes in the systematic analysis of these changes as a source of social and economic innovation. An innovator refers to change as the cause of change, as the source of the introduction of the new"[2].

The sources of innovative ideas are called:

- consumers (study of consumer demand);
- scientists (inventions, discoveries, etc.);
- competitors (their activity can push to form their own innovative idea);
- sales agents, intermediaries, suppliers;
- consultants;
- employees of the organization (provided the stimulation of the generation of innovative ideas).

The above list of participants in innovation processes is mainly related to scientific and technological innovation. At the same time, it is easy to extrapolate to the sphere of social technologies to which education belongs. An important point is also the fact that on the basis of humanitarian and technical cultures a third culture emerges - the culture of the innovation system with its specific characteristics. In an innovative process (as opposed to scientific knowledge), the realization of a potentially successful idea begins immediately after its occurrence. This is the cultural difference between scientific and innovative creativity. This feature I. Ashmarin emphasizes thus: "Science has formulated a cultural space of knowledge, and the innovation system - a culture of realization of knowledge" [1]. At the same

time, it cannot be said in any way that innovative creativity is related only to any particular issues, that it is inferior to its scope in basic scientific research.

The innovation system is based not on cognition but on the realization of knowledge and the fundamental laws of science that serve it not as a matter of research interest, but as a factor of vital activity that must be known and taken into account.

Participation in an innovative system of broad social masses - consumers, who had not previously been involved in the field of humanitarian and natural-scientific cultures, led to the emergence of a new typologically independent culture, triggered the emergence of new cultural problems. This led to the beginning of a new stage of stratification of society, the construction of a new type of interaction between strata, which is determined by new technologies (innovations). It is here that humanitarian and psychological expertise becomes relevant, a necessary component of human life, since the analysis of various technologies allows to conclude that they are focused directly on the consumer. Users, when dealing with technology, often produce a new product in the form of information, new personal or cognitive qualities, a new style of communication, new forms of management. Thus, humanitarian and psychological expertise is first and foremost a dialogue between producer and consumer, in which consumer rights are delegated to experts (specialists, potential consumers, psychologists, sociologists) – representatives of civil society.

Social and scientific and technological innovations have become a source of risk for humanity. To anticipate potential threats, at least two of the following prerequisites must be considered:

- presumption of guilt: any social or scientific and technological innovation can be considered as a source of negative consequences, risks, threats to human potential, until the opposite is proved in this regard;

- presumption of vigilance: threats, risks and negative consequences became unpredictable not because they could not be predicted in principle, but simply because no one had made the necessary special efforts.

Based on these links, we can conclude that today requires a special kind of systematically organized activities aimed at predicting the emergence of threats to human potential. The core of such activity should be humanitarian and psychological expertise.

The modern generation is aware of the value of education for building a successful career and lifestyle. At the same time, this led to the need to get a real opportunity to evaluate the quality of education, given the fact that in today's world comes not so much indicators of learning, but how much - personal development. Psychologically, there was a shift of emphasis in the development of subjectively determined cognitive abilities of the individual to create the conditions of the educational environment necessary for the multifunctional development of the cognitive and personal sphere of man.

Assessing the effectiveness of education on such complex parameters requires the use of not traditional indicators of measurement, but of a qualitatively higher way of analyzing learning conditions for the upbringing of children and young people, as well as the state of the

educational environment – humanitarian and psychological expertise.

Humanitarian expertise is interpreted broadly enough – as the transition from technological to multidisciplinary expertise and subsequently to discursive rationality (ie, reflective dialogue), which requires a critical analysis of the original ideas and prerequisites, both of one's own and of one's opponents.

In a moral sense, it is the rejection of a narrow “cost-benefit” scheme, which is based not on long-term but close priorities, a shift to global ethics, a rejection of limited bureaucratic market interests, and a shift to a shared, political culture. activities (emphasized by I. Ashmarin and B. Yudin) [1]. In particular, analyzing the concept of humanitarian expertise of the Norwegian philosopher G. Skirbek, they note that humanitarian expertise is understood as “a broad, continuous dialogue, in which the process of identifying, discussing and agreeing on references and holistic positions (often hidden or unknowingly) takes place. selected representative expert groups” [1]. The object of expertise is human activity, all areas of human practice. The expert, exploring them, develops and evaluates alternatives, deepens and expands the understanding of the situation, provides recommendations and forecasts of possible changes in the case of certain decisions and implementation of certain projects. Expertise as a method involves first of all an orientation to the competence and experience of a specialist expert whose personality is the main instrument of research.

Innovation technologies involve their analysis in close connection with the ways, practices of any technical, social or other system. This approach makes it possible to consciously identify risk factors and parameters that can be influenced and changed. These technologies are characterized by the characteristics of complexity and integrity, and, unlike isolated objects (even technical systems or social institutions), they are considered as objects of humanitarian expertise. Therefore, the object of expertise is not only innovative but also existing technologies and practices, especially in those cases where they arise and form spontaneously and can pose potential threats to the individual, society.

Humanitarian and psychological expertise is intended to reveal this complex of causes and factors that predetermine the emergence and spread of the above practices. In this sense, humanitarian and psychological expertise is oriented towards the realization of ethical and moral principles of its conduct, defined by G. Jonas: "studies with human participation are morally justified only when there are no other ways of obtaining important scientific knowledge" [3, p.69]. Such research is in fact perceived by scientists as an inevitable evil, the scale of which should be minimized as much as possible. It is necessary to limit in some way the excessive appetite of the research industry, to overcome the temptation to move to systematic daily experiments with the most accessible, human material, for one reason or another, dependent, inexperienced, suggestive: "Experiments with humans are not extraordinary, but extraordinary" [3, p. 77].

The source of innovation in the modern world is social practice, as well as decisions and actions of governmental structures. The preliminary humanitarian and

psychological expertise applied to them is an objectively natural and in many cases necessary step that allows for the prediction, correction of both direct and indirect and time-delayed adverse effects. Humanitarian and psychological expertise, therefore, emerges as a system of concerted approaches and decisions that is multidisciplinary in nature and allows it to be characterized as a complex, interdisciplinary scientific and practical activity focused on proactive response to the consequences of management decisions and social practices. As a scientific activity (related to the preservation of the person's health), it irreversibly attracts supporters of various non-traditional methods. This is due to the fact that the relative vacuum of the humanitarian interdisciplinary training of expert psychologists is filled beyond discipline, incompetence, and the disadvantages of theoretical training are supplanted by attractive scientific phraseology, the harm of which is well known.

The conclusions and assessments obtained from the results of humanitarian and psychological examination allow us to make optimal decisions, to protect the population, the individual and to present possible options for corrective actions to identify and solve social problems, reduce social tension.

It should be emphasized that the application of psychological expert evaluation of social reality (including – innovations in education) involves taking into account subjective reality, use of phenomena such as thoughts, values, interests, subjective probabilities, points, etc. In humanitarian-expert psychological research it is impossible to abstract from the fact that in each particular situation the assessment of the results of cognition is carried out not only on the criteria of truth or error, but also on axiological parameters, first of all, indicators of morality. An essential prerequisite for the study of the function and role of expert assessments in humanitarian and psychological research is the study of the problem of formation of expert knowledge, standards, measures, norms of examination, its rules, methodology and ethics of assessment, the limits of multidimensional evaluation, questions of expert cognitive science, forms and procedures of expert evaluation formation of expert groups and taking into account social and psychological factors of expert activity, reliability of expert conclusions and specific methods of their assessment. Given the fact that expert judgment cannot be based only on intuitive ideas, in the presence of a general scientific method of expert assessment based on computer models, a meaningful analysis of humanitarian-psychological and social problems requires a specialist or a group of specialists to have knowledge of the theory theory, scale in psychological research, application of the method of multiple comparisons, as well as skills of creation and maintenance of functioning of expert systems. With all the complexity and diversity of the combination of specific, socio-psychological, cybernetic and mathematical approaches, in practice, the tradition of mathematical analysis of objects of expert study. The growing role of social aspects of human activity and personal factor, on the one hand, and the need for accurate scientifically weighted assessment of complex phenomena, on the other, led to the objective use in the practice of examination, both intuitive and meaningful

ways of research, and mathematically accurate, formal means. This unconventional combination of subjective and objective bases of information analysis is most adequately addressed within the framework of modern methods of peer review. Therefore, the task of scientifically substantiating the need for a humanitarian-psychological examination of innovative educational projects as one of the spheres of human activity is essential. In this case, humanitarian and psychological expertise is one of the most adequate ways of rational selection of management decisions for the selection of criteria, means, assessment of the consequences of human activity and behavior in alternative situations. Priority-setting tasks, goal-level hierarchy (near-far), exploring alternatives, assessing the likelihood of a desirable future in conjunction with assessing the magnitude of risk, subjective value analysis, and much more determine the need for expert procedures in all areas of human activity, and, above all, social.

Realizing a person's potential depends directly on the availability and quality of education, health care, information, communication and more. It is the awareness of such problems, the desire to find the most effective way to solve them, that necessitates the use of humanitarian and psychological expertise of innovations, which will allow to predict their consequences in the vector of human potential development, improving the quality and living conditions of the individual and the quality of education, in particular. Humanitarian-psychological examination of innovation in education - a special form of activity that is unfinished. First of all, it is a form of dialogue, interaction, communication, focused on an in-depth understanding of values, motives of activity both by the researcher and the customer and the opponent. At the same time, such an assessment procedure is oriented towards the decision of both the individual elements and the whole innovative educational process by experts, who are endowed with certain power functions. Thus, humanitarian and psychological expertise is not properly interpreted as a one-time event, since education is a multilevel and multidimensional phenomenon in which new phenomena (in the educational environment, space) are emerging, which require diagnostics, evaluation and prognosis as well as positive prospects. risk and threat factors. With this approach, humanitarian and psychological expertise is oriented to anticipating the implementation of innovations in the educational environment in order to ensure the quality of education. It is worth noting that the theoretical and methodological basis for defining the essence of the concept of educational environment have become the concepts of modern researchers who consider various aspects of the category of environment and the content of concepts: educational and therapeutic environment (G. Lyubimov), creative educational environment (V. Yasvin). Thus, V. Yasvin emphasizes that the concept of "educational environment" is generic for such concepts as "family environment", "school environment" and other local environments. The researcher emphasizes that the three main components of the educational and educational environment: space-subject, social, psycho-didactic united in a single educational environment are able to provide personal self-development through the use of a set of

specific opportunities for the free development of personality [7]. This stipulates the need to analyze the existing components of the complex to determine the risks and negative consequences for the socialization of the individual. After all, based on the thesis of “presumption of guilt”, any innovation in the educational environment can become a source of negative consequences, risks, threats to the psychological safety of the environment, the individual, as long as the (innovation) is not proved to the contrary. At the stage of implementation of innovation in educational practice, these risks and negative consequences are revealed not because they could not be predicted at the stage of planning (development) of innovation, but because of the rigorous absence of the necessary special measures in the initial stages of their implementation in educational institutions, appropriate efforts were made by all actors in the educational environment. Therefore, there is an objective need for organized systematic activities aimed at monitoring, forecasting threats that may arise, and the safety of the educational environment, based on humanitarian and psychological expertise. The latter aims at formulating a balanced assessment of the impacts of various risks, threats (innovations, educational technologies), both possible positive and negative consequences of their application to the educational environment.

Humanitarian and psychological expertise is built as a dialogue, communication between different subjects and groups of the educational environment (students, teachers, parents, researcher), each of which differentiates by age, national, educational, religious and other indicators. Therefore, humanitarian and psychological expertise is a special mechanism of coordination, the formation of compromise solutions, approaches, on the basis of which opens the possibility of transition from confrontation, opposition to the interaction of united joint activity of all

subjects of the innovation process. The result of humanitarian and psychological examination is not limited to the final conclusion of the expert (or group of experts), but also involves the development of programs of coordinated interaction of the subjects of the innovation process, the development of participants of this interaction on the basis of reflection and the use of its constructive capabilities.

Conclusion. In the psychological and pedagogical scientific literature there are many works of authors (O. Alexiuk, I. Bekh, L. Vygotsky, V. Dokuchaeva, O. Kobernyk, P. Lerner, O. Moroz, S. Rubinstein, V. Yasvin) that focus attention on the educational role of the educational environment and its design as separate elements of the innovative educational process. At present, it is important to evaluate the humanitarian impact of innovative projects, programs, technologies, decisions in various fields of social life, and in particular in the field of education. It should also be emphasized that the humanitarian-psychological examination of innovations in education is focused on universal values as a basis for dialogue, analysis of initial ideas between different worlds of life. Humanitarian and psychological expertise allows us to explore the phenomenon of innovation in its everyday and cultural relationships, in a gentle, non-destructive way to diagnose social reality through a system of scientific knowledge. At the same time, the existing sociocultural reality related to innovative tendencies in the organization and functioning of the creative educational environment requires rethinking of domestic and foreign experience, search for strategies, models, diagnostics, providing theoretical, methodological and methodological foundations of humanitarian and psychological organization organization why further scientific exploration will be concentrated.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ашмарин И.И., Юдин Б.Г. Человеческий потенциал: опыт гуманитарной экспертизы // Человек, 1997. № 3. 76-85.
2. Дракер П. (От капитализма к обществу знания) // Новая постиндустриальная волна на Западе // Под. ред. В.Н.Иноземцева. М.: Academia,1999. С. 23-45.
3. Йонас Г. (). Философские размышления об экспериментах на людях // Этические и правовые проблемы клинических испытаний и экспериментов на человеке и животных. М. 1994. С. 60-77.
4. Леонтьев Д.А., Иванченко Г.В. Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл. М.: Смысл, 2008. 135 с.
5. Чепань М.-Л.А. (). Психологічна експертиза освіти. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. Т.ХІІ. Ч 5. 2011. С. 337-341.
6. Швалб Ю.М. Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты. Монография. К.: Основа, 2013. 240 с.
7. Ясвин В. Образовательна середина: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

REFERENCES

1. Ashmarin, I.I. Chelovecheskiy potentsial: opit gumanitarnoy ekspertizy. *Man*, 1997. № 3. P. 76-85.
2. Drucker, P. Ot kapitalizma k obschestvu znaniya [From capitalism to the knowledge society]. *New post-industrial wave in the West* // Pod. ed. V.N. Inozemtseva. M., Academia. 1999. P. 23-45.
3. Jonas, G. (). *Filosofski erazmyishleniya ob eksperimentah na lyudyah. Ethical and legal problems of clinical trials and experiments on humans and animals.* M. 1994. P. 60-77.
4. Leontiev, D.A., Ivanchenko, G.V. *Kompleksnaya gumanitarnaya ekspertiza: metodologiya i smysl.* M.: Sense, 2008. 135 p.
5. Chepan, M.-L.A. (). *Psykholohichna ekspertyza osvity [Psychological examination of sanctuary. Zbirnik naukovikh prac i Institute of Psychology im. G.S.Kostyuk NAPN of Ukraine..* 2011. T.XII. Part 5. P. 337-341.
6. Schwalb Yu.M. (). *Metodologiya i teoriya ekspertnoy deyatelnosti: psihologicheskie aspekty. Monograph.* K.: Osnova, 2013. 240 p.
7. Yasvin V. *Obrazovatelna sereda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu.* M.: Sense., 2001. 365 p.

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