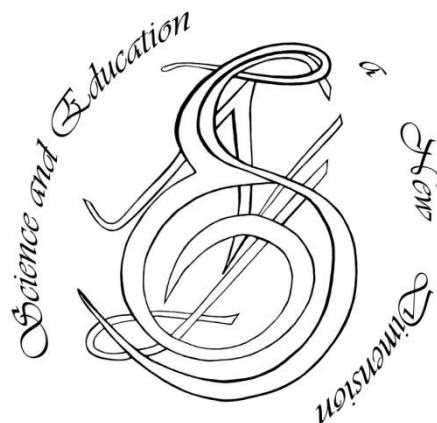


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

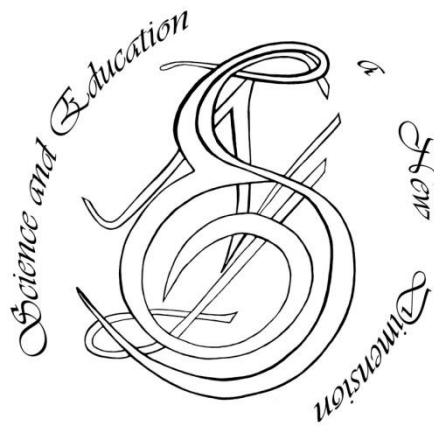
e-ISSN 2308-1996

VIII(90), Issue 222, 2020 Feb.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90>

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015

Statement:

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

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

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

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY.....	7
Особливості формування художньо-промислової освіти в Єлисаветграді (нині – Кропивницький) кінця XIX – початку XX століття	
<i>I. О. Боса.....</i>	<i>7</i>
Питання реалізації фахових компетентностей у студентів-музикантів факультету мистецтв	
<i>Н. С. Ліницька.....</i>	<i>11</i>
Место и значение методики решения задачи для формирования умений математического моделирования при обучении учащихся	
<i>Г. Д. Катеринюк.....</i>	<i>15</i>
Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов застосування імітаційного моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня	
<i>М. В. Кос.....</i>	<i>20</i>
Розвиток індивідуальної самоосвітньої компетентності у майбутніх філологів-германістів	
<i>Л. Г. Кожедуб, Н. С. Лалаян.....</i>	<i>23</i>
Діагностика формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва	
<i>М. А. Михаськова.....</i>	<i>26</i>
The system of private assistant professorship in scientific and pedagogical heritage of Ukraine (the second half of 19th – early 20th century)	
<i>I. Tamozhska.....</i>	<i>30</i>
Методи навчання термінологічної лексики у курсі англійської мови професійного спрямування для студентів спеціальності «Готельно-ресторанна справа»	
<i>М. В. Теличко, Р. І. Бубела, Л. О. Свищ.....</i>	<i>35</i>
Model of competently oriented teaching of stereometry to future engineers	
<i>D. Tinkova.....</i>	<i>38</i>
Порівняльний аналіз нормативно-правового забезпечення підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті України і Республіки Польща	
<i>Н. В. Свтушенко.....</i>	<i>41</i>
Профессиональная субъектность учителей начальных классов: сущность, содержание и формирование	
<i>А. Р. Бекирова.....</i>	<i>46</i>
PSYCHOLOGY.....	52
Емпатія як умова літературної творчості	
<i>І. А. Гречуха.....</i>	<i>52</i>
Особистісний компонент суб'єктності молодших підлітків в учіннєвій діяльності	
<i>І. В. Кирильчук.....</i>	<i>57</i>
Розроблення та апробація анкети “Оцінка рівня довіри до командира (начальника)”	
<i>Д. П. Лисенко.....</i>	<i>62</i>
Особенности личностной зрелости представителей неформальной субкультуры	
<i>Н. В. Мужанова.....</i>	<i>68</i>

PEDAGOGY

Особливості формування художньо-промислової освіти в Єлисаветграді (нині – Кропивницький) кінця XIX – початку XX століття

І. О. Боса

Музей книги і друкарства України, Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: ls201@ukr.net

Paper received 10.02.20; Accepted for publication 22.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-01>

Анотація. У статті на основі опублікованих та неопублікованих джерел досліджено передумови формування та розвитку художньо-промислової освіти в Єлисаветграді. Аналізується початковий етап діяльності Вечірніх рисувальних і креслярських класів, які були створені на громадських засадах у 1880 році при Єлисаветградському земському реальному училищі академіком портретного живопису Петром Крестоносцевим. У рисувальних класах ґрунтовно викладалися дисципліни мистецького циклу: академічний малюнок, живопис, орнаментика, живопис по фарфору, креслення. Згодом класи стали важливим чинником формування культурно-мистецького середовища в місті, розвитку художньо-промислової освіти в краї, і як результат – економічного росту в регіоні в цілому.

Ключові слова: мистецтво, художньо-промислова освіта, навчальні заклади, Вечірні рисувальні і креслярські класи, Єлисаветград.

Постановка наукової проблеми та її значення. Вивчення, узагальнення та критичне переосмислення минулого досвіду підготовки кадрів у сфері художньо-промислової освіти, зокрема і у сфері дизайну, залишається досить актуальним. Як відомо, з найдавніших часів виробли традиційних ремесел, які створювали майстри, що успадковували кращий досвід зі сфери декоративно-ужиткового мистецтва займали помітне місце у духовній і матеріальній спадщині народу. Речі, виготовлені руками народного умільця, завжди були джерелом задоволення як утилітарних так і естетичних потреб людини і відображали уявлення соціуму про прекрасне. При цьому засвоєння унікального досвіду минулих поколінь у сфері навчання і художнього проектування речей, які здавна оточували людину, і нині сприяє підвищенню якості професійної художньо-промислової освіти та підготовки кваліфікованих кадрів в Україні, зокрема і для сфери сучасного дизайну.

Як відомо, завдання поліпшення утилітарних і художніх характеристик виробів завжди вимагало постійного вдосконалення всієї системи підготовки відповідних майстрів, зокрема її змісту і методів навчання. Особливо цей процес повсюдно активізувався у кінці XIX – на початку XX століття в результаті бурхливого розвитку цивілізаційних новацій, які зумовили відкриття у багатьох провінційних містечках навчальних закладів, що готували фахівців-ремесників з базовими навичками проектно-мистецької діяльності для праці на новостворених промислових підприємствах. За словами засновника і керівника Вечірніх рисувальних і креслярських класів академіка П.О. Крестоносцева – саме такі кадри в перспективі мали підняти на вищий рівень економіку і культуру краю в цілому.

Підготовка кваліфікованих кадрів для художньої промисловості кінця XIX – початку XX ст. представляє певний науковий інтерес і в наші дні, адже багато що з кращого досвіду викладання, вдосконалення методів, прийомів і організації навчання може бути використано для найбільш успішного вирішення завдань забезпечення досвідчених кадрів для сучасної промисловос-

ті, і зокрема художньо-ремісничої та дизайнерської сфери діяльності.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій. Питання підготовки і діяльності художників-педагогів у своїх наукових дослідженнях розглядали вітчизняні дослідники: І. Малиніна [4], З. Гуріч [1], Т. Паньок [8]. Регіональний аспект розвитку художньої освіти на Півдні України, до якого відносився на той час і Єлисаветград, представлений у працях М. Левченко [3], О. Пунгіна [10], Л. Русакова [11], Н. Сапак [12], О. Філоненко [14]. Серед них найбільш ґрунтовною і ключовою для нашого дослідження є праця Р. Шмагала [15], у якій саме Єлисаветградські Вечірні рисувальні і креслярські класи визначено, як одну з авторитетних художніх шкіл у тогочасній Україні, адже проектно-художнє навчання тут відбувалося у контексті загальноєвропейського розвитку художньо-промислової освіти.

Висвітлення невирішених раніше частин загальної проблеми, якій присвячується стаття. Художньо-промислова освіта в історії української педагогіки лише віднедавна стає предметом розгляду. Відтак загальна картина процесу є неповною, оскільки проведено лише окремі регіональні дослідження. В цьому контексті важливим є досвід становлення мережі навчальних закладів міста Єлисаветграда, на базі яких в подальшому формувався, розвивався та узагальнювався педагогічний досвід професійної художньо-промислової освіти всього регіону і країни в цілому.

Метою дослідження є наукове висвітлення факторів, які мали вплив на формування і розвиток художньо-промислової освіти Єлисаветграда та виявлення особливостей її розвитку.

Виклад основного матеріалу. Термін "художньо-промислова освіта" з'явився в офіційних документах наприкінці XIX ст. з часу 1-го з'їзду діячів технічної і професійної освіти. Характерно, що вже на другому з'їзді йшлося про вагомості досягнення у цій сфері. Про це дізнаємося як з офіційних документів, так із власних спостережень Єлисаветградського художника-

педагога, викладача Вечірніх рисувальних і креслярських класів – Миколи Нікольського, який був учасником Педагогічного з'їзду діячів з технічної і професійної освіти у 1895 році. Ним було підготовлено розширений звіт про роботу з'їзду, у якому він зробив аналіз художніх робіт учнів різноманітних художньо-промислових навчальних закладів, серед яких були, зокрема, Харківська школа малювання Раєвської-Іванової та Севастопольське реальне училище. Особливу увагу М. Нікольський звернув на педагогічний досвід французьких колег. У звіті зазначалося, що у Франції малювання було постановлено поруч з навчанням грамоти для дітей від 6-ти до 13-го річного віку, після чого вони продовжували навчання в загальноосвітніх, професійних і художніх школах. Саме цим пояснювалась перевага мистецьких творів французьких учнів, як щодо витонченості виконання, так і щодо художнього задуму. Тож було запропоновано скористатися прикладом Франції – увести малювання одночасно з грамотністю, для поліпшення загального стану художньої промисловості [2, с. 15–66].

З 1860 років Єлисаветград посідав вагомe місце в економічному, політичному та культурному житті півдня України, де особливо активно відбувалася індустріалізація. Відтак, місто, що стояло на перетині важливих торговельних шляхів та поєднувалося з морськими портами новоствореною залізницею, вимагало відповідної професійної освіти населення. Наприкінці XIX ст. у Єлисаветграді зростання навчальних закладів з циклом художніх дисциплін та набуття ними певного методичного досвіду підготовки відповідних часу фахівців призвели до помітного поліпшення якості підготовки фахівців в художньо-промисловій сфері загалом.

Всі типи навчальних закладів Єлисаветграда кінця XIX – початку XX ст. умовно можна розділити на чотири групи.

1). Недільні і вечірні школи, курси і класи Креслення та малювання (Вечірні рисувальні і креслярські класи при Єлисаветградському земському реальному училищі, Вечірні курси при заводі сільськогосподарських машин братів Ельворті, Художні курси при Товаристві поширення грамотності і ремесел, Живописно-малярні класи при училищі Фірсова).

2). Ремісничі навчальні заклади, Жіноча художньо-промислова освіта (Класи різьби по дереву при міському 5-ти класному училищі, Ремісничо-грамотне училище, Єврейське ремісниче училище при громадській Талмуд-Торі, Професійна жіноча школа).

3). Ремісничі відділення і класи ручної праці при загальноосвітніх школах. (Ремісничі класи при міському 5-му народному училищі, Рукодільні класи при Куцівській школі, Рукодільні класи при Пашутінській школі, Рукодільні класи при Пушкінській школі, Рукодільні класи при 5-ій Народній початковій школі).

4). Приватні студії і майстерні в Єлисаветграді (Художньо-іконописна, іконостасна та художньо-позолотна майстерня Я. Паученка, Скульптурна майстерня І. Золотаревського, Граверно-монограмна майстерня І. Мінкіна, Скульптурна майстерня Рапало, Художня майстерня П. Запорожченко).

Організатором процесу формування та розвитку художньої освіти у Єлисаветграді був академік портретного живопису Петро Крестоносцев, освітньо-

просвітницька діяльність якого у громадському житті міста характеризувалася надзвичайною активністю. Його мистецький шлях розпочався в Петербурзі, а подвижницька праця у місті мала основоположне значення для розвитку художньо-промислової освіти в краї. Засновані ним Вечірні рисувальні і креслярські класи, стали головним осередком поширення художньої освіти серед місцевого населення, а також виховання необхідних місцевій промисловості фахівців-ремісників. Щорічні звіти викладачів Вечірніх рисувальних і креслярських класів засвідчують, що багато талановитої молоді продовжили своє навчання у художньо-промислових училищах, при цьому більше двох десятків випускників змогли вступити до Академії мистецтв у Петербурзі на живописне і архітектурне відділення.

Детальніше розглянемо особливості організації навчального процесу у Вечірніх рисувальних і креслярських класах. У 1879 році П. Крестоносцев отримав запрошення від правління училища зайняти посаду вчителя малювання в училищі. А коли той почав працювати, директор запропонував П. Крестоносцеву зайнятися облаштуванням рисувального класу згідно всіх необхідних педагогічних і художніх вимог [13, с. 290].

У перший же рік для кабінету було придбано не тільки предмети необхідні для викладання (таблиці, скульптури), а й велику колекцію естампів для заснування художнього кабінету, завдяки якому учні могли б знайомитися з кращими творами світового мистецтва. Під час канікул 1880 р. було перебудовано приміщення класу, приготовлено необхідні меблі і на випадок появи охочих займатися рисунням у вільний від обов'язкових занять час. Того ж року все облаштування класів було закінчено. Перша група охочих займатися на вечірніх рисувальних курсах у П. Крестоносцева складала 8 осіб – це були учні реального училища. Таким чином 4 листопада 1880 року було відкрито 1 клас для вільних відвідувачів. Спочатку через слабку підготовку учнів можливо було вести тільки рисунок вуглем з оригіналів. На кінець навчального року 1882 року П. Крестоносцев за добре організовану справу отримав подяки Єлисаветградського повітового земського зібрання [13, с. 694].

До 1882/3 навчального року Вечірні рисувальні класи існували на кошти земського реального училища, в осінню сесію Херсонські губернські земські збори (внаслідок клопотання правління училища) виділили 1500 карбованців на поповнення навчальних посібників класів і для відкриття фігурного класу. В цей же час П. Крестоносцев відкрив V натурний клас, для якого були виписані ще кілька окремих ламп [13, с. 353].

Шість кращих його учнів, після належного випробування, перейшли в натурний клас. У 1883/4 учбовому році у рисувальних класах навчалася 92 учні. Із них: 52 – учні земського реального училища, 18 – вільних відвідувачів, 14 учениць громадської жіночої гімназії, 4 – учениці приватної жіночої гімназії, 3 – класичної прогімназії і 1 – військової прогімназії. Зі збільшенням кількості учнів, П. Крестоносцев вже не мав можливості особисто викладати у всіх класах, тому запросив 7 учнів старшого курсу у помічники, і дозволив їм викладати фахові предмети у перших двох класах [9, 103–106].

Перед початком 1883/4 учбового року 5 із старших учнів вступили у вищі навчальні заклади: 2 – в Академію мистецтв у Петербурзі, 1 – на архітектурне відділення, 1 – на живописне, 1 – в Московське училище живопису, скульптури та архітектури на архітектурне відділення, і 2 – в школу професійних мистецтв барона Штігліца. В кінці навчального року з Академії мистецтв було отримано велику колекцію античних фігур і завдяки цьому був сформований 6-й рисувальний клас античних фігур. Таким чином, як зазначав засновник класів П. Крестоносцев – «у цьому вигляді школа досягла рівня загальних елементарних класів, або підготовчого класу по Академії мистецтв» [5, с. 86].

Того ж року для класів було замовлено архітектурні моделі і близько 400 одиниць орнаментів всіх Європейських стилів. П. Крестоносцев вважав, що орнамент є основою промислового виробництва, тому надалі його потрібно вивчати і застосувати у подальшій проєктній діяльності [6, с. 285, 290.].

Вечірні рисувальні і креслярські класи масово відвідували й робочі місцевого заводу сільськогосподарських машин, засновниками якого були англійські підприємці Роберт і Томас Ельворті. На початку ХХ століття цей завод був одним із найбільших акціонерних товариств виробництва сільськогосподарської техніки в усій Наддніпрянській Україні. Робітники заводу, неодноразово висловлювали подяки керівництву училища, при якому були організовані Вечірні рисувальні і креслярські класи за те, що їх навчання кресленню та інших художніх дисциплін стало надзвичайно корисним для їхньої професійної діяльності.

У звітній документації рисувальних класів за 1895 р. відзначалось, що: «Особливого розвитку в цьому році отримав клас креслення, де навчалось 30 учнів – майже всі робітники заводу Ельворті. Більша частина креслярських робіт була виконана ними з дрібних чугунних моделей, в яких завдяки особливій люб'язності п. Ельворті, в учнів не було нестачі». Також вони виконували копії малюнків з таблиць і олеографій олійними та керамічними фарбами для фарфору [7, с. 115].

На той час з усіх земств Росії, Херсонське земство першим взяло на себе почин введення художнього елемента в освіту народні маси. Така справа виявилася надзвичайно корисною і результативною в майбутньому. А П. Крестоносцев, щодо цього зазначав: «...Ця справа не повинна закінчитися на початковій освіті, тобто на півдорозі. У нас багато елементарних шкіл, якщо не художніх, то наукових, але це і становить той тягар суспільства, який воно тепер відчуває; велика частина молодих людей прагне до вищих навчальних закладів не із-за бажання до суто наукових знань, а шукає де можна придбати знання практичні, з якими вони могли б заробляти собі на шматок хліба». Цікаві також його міркування про необхідність давати потрібні знання майбутнім ремісникам: «...Те ж саме можна сказати і відносно мистецтв. Школа з суто художнім напрямом не дає практичних результатів. Єлисаветградська рисувальна школа, залишаючись на суто художньому ґрунті, служила б практично тільки тим небагатом обраним, для яких легко змінити Єлисаветградську школу на Академію або на школу Штігліца. Всі ж інші або продовжують навчатися внаслідок неперемо-

жної любові до мистецтва, або залишають навчання. Але і перші, рано чи пізно, змушені будуть покинути школу, усвідомлюючи, що час їх витрачено на вивчення таких речей, які вони не зможуть застосовувати до справи. Професійні школи на основі обмежених наукових курсів, це і є все те, що може бажати більшість суспільства. Чисто наукові школи, як і чисто художні – повинні бути надбанням людей цілком забезпечених життєвими засобами» [6, с. 284].

М. Завадський, директор Єлисаветградського земського реального училища, на одному із річних художніх конкурсів учнів Вечірніх рисувальних і креслярських класів про значення художньо-ремісничої освіти висловився так: «Мистецтво малювання має не тільки освітнє значення; воно вельми необхідно для промисловості. За кордоном цілком усвідомлена ця істина. Там уряд не шкодує коштів на влаштування найбагатших художніх і технічно-художніх музеїв, а суспільство піклується про створення якомога більшої кількості малювальних шкіл. В Англії існує більше 3-х тисяч малювальних шкіл» [6, с. 284]. Також він відзначав, що Академія мистецтв у Петербурзі сприяла облаштуванню першого міського музею у м. Харкові, а також ставила завдання щоб і всі інші провінційні міста доклали всіх зусиль і засобів, щоб створити і в себе такі ж мистецькі установи, які так необхідні для розвитку художньої грамотності суспільства і підняття промисловості.

Вечірні рисувальні і креслярські класи в Єлисаветграді стали в ті роки одним із впливових осередків художньо-промислової освіти та демократичного мистецтва в Україні і сприяли притоку підготовленої української молоді з усталеним світобаченням та з активною життєвою позицією до навчальних закладів великих культурних центрів.

Висновок. Динаміка руху мистецького процесу та формування культурно-мистецького середовища міста і краю в цілому, головним чином, залежала від діяльності групи художників-педагогів, які, отримавши ґрунтовну підготовку в академічних закладах, потім працювали в Єлисаветграді. Ці художники-педагоги – П. Крестоносцев та його колеги і послідовники М. Нікольський, П. Сорока, а ще пізніше Ф. Козачинський – були втіленням певного типу художника-діяча, для якого були властиві широта творчого покликання та особливий творчий універсалізм. Окрім педагогічної діяльності вони займалися просвітницькою роботою серед населення, зробивши важливий внесок у розвиток художнього життя міста і краю в цілому. Високий рівень викладання у місцевих закладах визначався належною освітою та творчою обдарованістю педагогів. Своїм захопленням мистецтвом художники-педагоги приваблювали творчу молодь, намагалися розвинути природні задатки учнів, індивідуально підходили до кожного вихованця. Маючи ґрунтовну базову освіту, вони розробляли власні методики ефективного навчання образотворчої грамоти.

У кінці ХІХ – на початку ХХ століття Вечірні рисувальні і креслярські класи сприяли поширенню професійної художньої освіти, виховували смак, надавали навички, які використовували у своїй практичній діяльності представники різних професій і ремесел. Досвід класів з часом набув не тільки місцевого, значення,

а й став корисним для всієї галузі в цілому, в масштабі країни. При цьому значну роль у цьому процесі відіг-

рав і кращий зарубіжний досвід подібних мистецьких шкіл.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуріч З. В. Становлення художньої освіти в навчальних закладах Півдня України (середина XIX – початок XX ст.)//Педагогічні науки: зб. наук. пр.: Херсонський держ. ун-т., Херсон, 2013. Вип. 64. С. 31–35. 1.
2. Доклад о работе II съезда русских деятелей по техническому и персональному образованию. 15 января – 24 декабря 1896 г.//Державний архів Кіровоградської області. Ф. 60. Оп. 1. Спр. 119. арк. 19–35.
3. Левченко М. Г. Художня культура Півдня України у структурі змісту культурологічної освіти студентів//Південний архів. Філологічні науки: зб. наук. праць. Херсон, 2001. Вип. XIII. С. 135–136.
4. Малиніна І. О. Підготовка педагогічних кадрів у Харківській та Київській художніх школах України (друга половина XIX – початок XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2005. 221 с.
5. Отчет о состоянии Елисаветградского земского реального училища. 1883 – 1887 гг.//Державний архів Кіровоградської області. Ф. 60. Оп. 1. Спр. 39. 252 арк. 18.
6. Отчет Херсонского губернского земства за 1884 г.//Сборник Херсонского земства. Год 17. Херсонь, 1885. №4. 292 с. Отчеты о состоянии училища: 1 сентября 1896 г. – 14 мая 1901 г.//Державний архів Кіровоградської області. Ф. 60. Оп. 1. Спр. 130. арк. 311.
7. Отчеты о состоянии училища: 1 сентября 1896 г. – 14 мая 1901 г.//Державний архів Кіровоградської області. Ф. 60. Оп. 1. Спр. 130. арк. 311.
8. Паньок Т. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх художників-педагогів у контексті розвитку вищої художньої освіти України (1917-1991 рр.): автореф. дис. ... докт. пед. наук.: 13.00.01. Київ, 2017. 40 с.
9. Послужные списки (характеристики) преподавателей училища. 30 декабря – 8 декабря 1893 – 1895 гг.//Державний архів Кіровоградської області. Ф. 60. Оп. 1. Спр. 106. арк. 188.
10. Пунгіна О. А. Развитие художньої освіти Півдня України (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоград, 2013. 20 с.
11. Русакова, Л. І. Развитие приватної художньої освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. Кропивницький, 2017. 20 с.
12. Сапак Н. В. Художне життя Півдня України кінця XIX – першої третини XX століття: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.05. Київ, 2006. 23 с.
13. Систематический свод постановлений Елисаветградского Уездного Земского Собрания 1888–1895 гг./сост. Е. И. Борисов. Елисаветград: Тип. А. Гольденберга, 1895. 897 с.
14. Філоненко О. В. Освіта Кіровоградщини (Елисаветградщина) в наукових рефлексіях українських учених (друга половина XIX–XX століття). Харків, 2017. 412 с.
15. Шмагалю Р. Т. Мистецька освіта в Україні сер. XIX – сер. XX століття: структурування, методологія, художні позиції. Львів, 2005. 528 с. Shmagalo R.T.

REFERENCES

1. Gurich Z.V. The formation of art education in educational institutions of the South of Ukraine (mid-XIX - beginning of XX centuries)//Pedagogical Sciences: Coll. of sciences works.: Kherson state. Univ., 2013. Is. 64. P. 31-35.
2. Report on the work of the II Congress of Russian figures in technical and personal education. January 15 - December 24, 1896//State archive of Kirovograd region. F. 60. Des. 1. File. 119. P. 19–35.
3. Levchenko M. G. Art culture of the South of Ukraine in the structure of the content of cultural education students//Southern archive. Philological Sciences: Coll. of sciences works. Kherson, 2001, Is. XIII. P. 135–136.
4. Malinina I.O. Training of pedagogical staff in Kharkov and Kiev art schools of Ukraine (second half of XIX – beginning of XX century): dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01. Kharkiv, 2005. 221 p.
5. Report about the state of the Elisavetgrad Zemsky Real School. 1883 – 1887//State archive of Kirovograd region. F. 60. Des. 1. File. 39. P. 18.
6. Report of the Kherson provincial Zemstvo for 1884.//Collection of the Kherson Zemstvo. Year 17. Kherson. 1885. №4. 292 p.
7. Reports on the status of the school: September 1, 1896 - May 14, 1901//State archive of Kirovograd region. F. 60. Des. 1. File. 130. P. 311.
8. Panyok T. V. Theoretical and methodological principles of training of future artists-teachers in the context of higher art education in Ukraine (1917-1991): Author. dis. ... Doc. ped. Sciences:: 13.00.01. Kyiv, 2017. 40 p.
9. A track record (characteristics) of school teachers. December 30 - December 8, 1893 - 1895//State archive of Kirovograd region. F. 60. Des. 1. File. 106. P. 188.
10. Pungina O. A. Development of art education of the South of Ukraine (second half of XIX – beginning of XX century): author. diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01. Kirovograd, 2013. 20 p.
11. Rusakova L.I. Development of Private Art Education in Ukraine (second half of XIX – beginning of XX century): author. diss.... Cand. ped. Sciences: 13.00.01. Kropyvnytskyi, 2017. 20 p.
12. Sapak N.V. Artistic life of the South of Ukraine at the end of XIX - the first third of XX century: abstract. diss. ... Cand. art: special. 17.00.05. Kyiv, 2006. 23 p.
13. Systematic summary of the decrees of the Elisavetgrad County Zemsky Assembly of 1888–1895./comp. E. I. Borisov. Elisavetgrad: Type. A. Goldenberg, 1895. 897 p.
14. Filonenko O.V. The Education of the Kirovograd Region (Yelisavetgrad Region) in Scientific Reflections of Ukrainian Scientists (Second half of XIX-XX century). Kharkiv, 2017. 412 p.
15. Shmagalo R.T. Art education in Ukraine ser. XIX - Ser. XX century: structuring, methodology, artistic positions. Lviv, 2005. 528 p.

Specifics formation of artistic-industrial education in Yelisavetgrad (now – Kropyvnytsky) the end of the XIX – early XX century I. A. Bosa

Abstract. The article explores the background and development of art and production education in Elisavetgrad, on published and unpublished sources. Analyzed elementary the stage of activity of the Evening Drawing and design classes, which were created on a public basis in 1880 at the Elisavetgrad Zemsky Real School, academician of portrait painting Peter Krestonostsev. In drawing classes thoroughly were taught discipline artistic cycle: academic drawing, painting, ornamentation, porcelain painting, drawing. Subsequently, the classes became an important factor in the formation of the cultural and artistic environment in the city, the development of art and industrial education in the region, and as a result - economic growth in the region as a whole.

Keywords: art, artistic-industrial education, educational establishments, Evening drawing and design classes, Yelisavetgrad.

Питання реалізації фахових компетентностей у студентів-музикантів факультету мистецтв

Н. С. Іліницька

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький, Україна
Corresponding author. E-mail: ilinickaya.natalya1@gmail.com

Paper received 07.02.20; Accepted for publication 20.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-02>

Анотація. Зміни, які відбуваються у вищій освіті, спонукали автора детально розглянути практичне впровадження предметних (фахових) компетентностей студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Актуалізація фахових компетентностей у музично-педагогічній підготовці студентів-музикантів відбувається у процесі вивчення предметів інструментально-виконавського, теоретичного циклів та написання дипломних досліджень. Розглянуто етапи роботи студентів над музичними творами: розучування, запам'ятовування, оволодіння технічними навичками, робота над художньо-образними задачами та емоційним концертним виконанням. Ця етапність проходила у студентів як самостійно, так і з частковою або постійною педагогічною підтримкою викладача. Реалізація означених компетентностей сприяє професійно-особистісному розвитку студентів-музикантів факультету мистецтв.

Ключові слова: предметні фахові компетентності, студенти-музиканти, професійна підготовка, фахові дисципліни.

Вступ. Постановка проблеми. Одним із актуальних завдань сучасної освіти є залучення в освітній процес фахових компетентностей, тобто спрямування навчання на засвоєння знань і різноманітну музично-педагогічну діяльність, яку студенти будуть використовувати у реальному житті для вирішення практичних завдань, зокрема і фахових.

Упровадження у навчальний процес фахових компетентностей допоможе студентам сформуванню комплексу знань, умінь, навичок та досвіду для подальшої музично-педагогічної діяльності.

Короткий огляд публікацій із теми. Дослідженням з питань професійної компетентності вчителів музичного мистецтва присвячені праці сучасних науковців (Л.Гаврілової, Є.Горбатової, А.Козир, Л.Масол, В.Орехової та ін.). Так, Л.Масол поняття професійної компетентності вчителя музичного мистецтва трактує як готовність до виконання музично-педагогічної діяльності, спроможність використовувати набуті знання, уміння, навички в житті. Науковець стверджує, що професійна компетентність має особистісно-діяльнісний і міжпредметний характер, зауважуючи, що будь-який тип компетентності обов'язково включає універсальні людські якості й здібності, які не залежать від сфери їх вияву [2, с.232; 6].

Ми погоджуємося з думкою А.Козир про те, що професійна компетентність учителя музики виходить далеко за межі вузького поняття педагогічних здібностей та знань у певній мистецькій галузі. До нього входить сукупність мистецтвознавчих та загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, питання творчого використання ціннісного досвіду, теоретико-практичної готовності до його використання [2; 4].

Мета. Метою статті є розглянути особливості практичного формування предметних фахових компетентностей у студентів-музикантів факультету мистецтв на заняттях із дисциплін інструментально-виконавського та теоретичного циклів.

Матеріали і методи. У процесі музичної освіти відзначається значна роль компетентностей, які зародилися у педагогіці у 80-х рр. ХХ ст., після того, як у 1988 р. в журналі «Перспективи. Питання освіти» вийшла

публікація В.Ландшеер «Концепція мінімальної компетентності». У даній статті автор розглядає компетентність, професійну компетентність, професійну компетенцію особистості як складову мети освіти. При цьому компетентність у найширшому сенсі розумілася як «поглиблене знання предмета або засвоєне уміння» [5].

У педагогіці ХХІ ст. визначилася позиція ставлення до результату професійної освіти не лише як до кількісного накопичення знань, умінь і навичок а, насамперед, як до безпосередніх змін у життєвій позиції студента, тобто його перехід на нову якість: саморозвиток, становлення його суб'єктності [3].

Розроблений групою науковців (В.Лабунець, А.Омельченко, Т.Смирнова, І.Шашевська) стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціалізації 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) розкриває перелік фахових компетентностей для впровадження у навчальну діяльність студентів-музикантів [8].

Розглянемо, яким чином відбувається формування компетентностей у навчальному процесі студентів-музикантів факультету мистецтв, деякі з них проаналізуємо більш детально.

Перша: здатність користуватися символікою і сучасною термінологією музичної мови. Ця компетенція розвивається на заняттях інструментально-виконавського циклу. Саме тому до програми технічних заліків, на яких студенти виконують гама та етюди, ми додали вивчення низки музичних термінів для студентів перших-третьох курсів із урахуванням диференціації вимог до технічного заліку на кожному курсі.

Друга: здатність розкривати системно-структурні зв'язки музикознавчих, музично-педагогічних, культурологічних, частково методичних понять. Для напрацювання системно-структурних зв'язків музикознавчих, музично-педагогічних понять, ми пропонуємо нашим студентам підготовку різного рівня складності різноманітних анотацій до музичних творів, які вони грають на спеціальному інструменті. Наприклад: студенти молодших курсів готують анотацію до твору для слухання музики у школі або дошкільному закладі

освіти, яку вони представляють на академічному (кафедральному) інструментальному конкурсі. Участь у цьому конкурсі беруть всі студенти, тому що дитячий репертуар дозволяє розкритися кожному виконавцю-інструменталісту, незалежно від музичної підготовки.

Третя: здатність до перенесення системи фахових знань у площину навчального предмета «Музичне мистецтво», структурування навчального матеріалу, проектування та організація власної діяльності. Означена компетентність має декілька складових: організація власної діяльності відбувається вже з перших кроків навчання за допомогою педагогічного керівництва на індивідуальних заняттях (з основного музичного інструмента, диригування, вокалу). Студенти навчаються структурувати навчальний матеріал та перенести ці фахові знання у площину навчальних предметів спеціальності «Музичне мистецтво». Поступово ця компетентність розширюється і доповнюється не лише на індивідуальних заняттях, але й на заняттях із предметів теоретичного циклу.

Четверта: уміння виявляти музикальність, виконавські, інтерпретаційні, артистичні уміння, виконавську надійність учителя музичного мистецтва. На заняттях із дисциплін інструментально-виконавського циклу викладачі постійно працюють зі студентами над удосконаленням умінь виконання музичних творів в процесі гри на інструменті (фортепіано, баян, бандура і т.п.), над навичками інтерпретації. І саме в інтерпретації та через художню інтерпретацію формується, розвивається й реалізується художньо-творчий потенціал особистості, студента-музиканта, майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У фортепіанній педагогіці розвиток виконавських навичок у студентів є одним із важливих аспектів у навчальному процесі та потребує засвоєння спеціальних знань. Постійні та системні вправи допомагають формуванню навичок, за допомогою яких виконавець зможе не лише швидко та технічно виконати музичний твір, але й розкрити його зміст та художньо-образну сторону [1].

Формування артистизму у студентів-виконавців обумовлено змістом навчальних дисциплін, які включають теоретико-практичні та творчо-виконавські задачі, вирішення яких спонукає мотивацію до самоосвіти та оволодіння основами професійної виконавської майстерності, артистичними та виконавськими вміннями [9].

Всі ці уміння та навички студенти мають можливість використати на різноманітних музичних творчих заходах, які проводяться у навчальному закладі, та різних закладах міста (школи мистецтв, заклади загальної середньої освіти тощо).

П'ята: здатність застосовувати елементи теоретичного та експериментального дослідження для підвищення ефективності мистецько-педагогічної діяльності. Елементами дослідження та пошукової роботи студенти опановують під час підготовки дипломних та магістерських робіт на першому (бакалаврському рівні) вищої освіти та під час здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Дипломна робота є завершальним етапом освіти випускника вищого навчального закладу і як одна зі спеціальних форм наукової роботи має свої кваліфікаційні

ознаки. Виконання такої роботи є не стільки вирішенням наукової проблеми, скільки свідченням того, що студенти навчилися самостійно вести науковий пошук, бачити професійні проблеми і знати найбільш загальні методи та прийоми їх розв'язування [7, с.4]. Студенти вміють об'єднати загальнопедагогічні знання зі знаннями музично-педагогічного напрямку та фахової підготовки.

Наведемо декілька прикладів тем наукових робіт, над якими працювали студенти та їх наукові керівники факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. На першому (бакалаврському рівні) вищої освіти: «Розвиток музичного мислення учнів молодших класів в процесі слухання музики», «Використання синестезії на уроках «Музичне мистецтво» та «Мистецтво» в початковій школі», «Розвиток художньо-аналітичного мислення учнів підліткового віку на уроках музичного мистецтва».

Теми досліджень слухачів магістратури (другого (магістерського) рівня вищої освіти): «Концертна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки», «Розвиток навичок художньої інтерпретації у студентів факультету мистецтв у процесі фортепіанної підготовки», «Формування педагогічних переконань викладача акордеона в процесі фахової підготовки в закладах педагогічної освіти», «Розвиток творчої самостійності майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі підготовки фортепіанних колекцій», «Удосконалення технічних навичок виконавців в процесі викладання предмета «Основний музичний інструмент» (баян)».

Аналіз тем дипломних досліджень свідчить про різноманітні інтереси як у студентів, так і їх керівників щодо питань музичної педагогіки.

Шоста: здатність відчувати і демонструвати емоційну чутливість, рефлексію, ціннісне ставлення до музичних творів, здійснювати активне сприймання, запам'ятовування, збереження, відтворення і художньо-педагогічне тлумачення змісту і смислу творів мистецтва. Робота над цією компетентністю ведеться викладачами-інструменталістами на всіх курсах. Звичайно, враховується рівень підготовки та навченість кожного студента-музиканта. Всі музичні твори з навчальної програми потребують вивчення змісту та смислу. На молодших курсах це вивчення відбувається за постійної педагогічної підтримки. Викладач разом зі студентом проходить всі етапи: розучування, запам'ятовування, оволодіння технічними навичками, робота над художньо-образними задачами та емоційним концертним виконанням на академконцерті або мистецькому заході. На старших курсах ця робота ведеться студентом-музикантом більш самостійно, хоча, необхідно зауважити, що викладач постійно контролює вивчення студентом музичного твору і при помилках у роботі завжди корегує цей процес.

Сьома: здатність здійснювати добір методів і засобів діагностування, корекції особистісного і музичного (художнього) розвитку учнів, педагогічного супроводу процесів соціалізації та професійного самовизначення художньо обдарованих учнів. Особливість цієї компетентності, на нашу думку, в тому, що здатність до добору засобів діагностування, корекції осо-

бистісного і музичного розвитку практично не формується при вивченні предметів інструментально-виконавського циклу. Більш предметно її формування відбувається під час засвоєння предметів теоретичного циклу: «Музична педагогіка», «Музична психологія», «Методика музичного виховання в дошкільному закладі», «Методика музичного виховання в школі».

Під час засвоєння знань із означених предметів майбутні учителі музичного мистецтва вирішують низку завдань щодо активізації творчої діяльності в системі професійної підготовки, розвитку методу тестування при діагностиці музичних здібностей, створення музично-комунікативних ситуацій для корекції особистісного і музичного розвитку за музично-психологічними законами; визначення мети і основних завдань на заняттях і в повсякденному житті з урахуванням сучасних вимог до розвитку особистості дитини дошкільного закладу; стимулювання учнів до творчого самовираження в музичній діяльності з обдарованими учнями, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів загальноосвітньої школи тощо.

Восьма: уміння свідомо обирати шляхи вирішення непередбачуваних проблем у професійній діяльності. У сучасних умовах закладам вищої освіти необхідно налаштовувати постійні зв'язки з потенційними роботодавцями та враховувати їхні вимоги щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. Вимоги до майбутніх вчителів постійно змінюються, корегуються, тому викладачі при роботі зі студентами-музикантами, прогножуючи непередбачувані ситуації у професійній роботі, на заняттях із предметів інструментально-виконавського циклу розглядають проблемні ситуації. Наприклад:

- викладач дає завдання студенту провести віртуальний музичний захід або концерт-лекцію (при підготовці до яких студент має продумати, які саме та скільки музичних номерів він планує включити у захід; визначити тематику концерту; з'ясувати, чи враховано рівень музичної підготовки та можливості учнів-виконавців).
- студент уявляє себе у ролі вчителя (які будуть рекомендації учневі перед його виходом на сцену?)
- реакція студента-вчителя після вдалого або невдалого виступу його учня;
- студент старших курсів відбирає твори для формування музичної колекції (за яким принципом відбуватиметься вибір тематики колекції та музичних творів) тощо.

На нашу думку, студент, вирішуючи ці завдання на такому початковому рівні, буде готовим до деяких непередбачуваних ситуацій у своїй професійній діяльності і якщо йому зустрінеться інша ситуація, він буде емоційно та морально готовий до її вирішення.

Дев'ята: відповідальність за забезпечення охорони життя і здоров'я учнів у навчально-виховному процесі та позаурочній діяльності. Кожен викладач повинен знати елементарні санітарні правила, гігієнічні вимоги до параметрів мікроклімату в класі із урахуванням природних умов. Існує ряд правил для охорони голосу, які виконує викладач-вокаліст, враховуючи вікові особливості учнів, із якими він працює.

Проаналізуємо правила профпедагтики профзахворювань, як слід знати і дотримуватись студентам-піаністам, щоб попередити лікування. Особливу увагу необхідно приділити правильній посадці за інструментом Сутула, згорблена постава ускладнює роботу. Тому положення корпусу – це перше, на що слід звертати увагу при організації апарату учня. Головним відчуттям правильності постави повинно бути відчуття «стержня», що проходить вертикально уздовж спини [10, с.19]. Наступна вправа для звільнення кисті рук. Необхідно уявити, що ваша рука - це великий пензлик і ви малюєте на вертикальній поверхні (вгору-вниз). При цьому важливо не поспішати та слідкувати за тим, щоб рухи були вільні. Під час виконання вправ потрібно слідкувати за диханням, яке має бути спокійним та безшумним. Ми навели приклади лише найважливіших правил, існує ще низка гімнастичних вправ, ознайомитись із якими можна у спеціальній літературі.

Висновки. Отже, у статті ми розкрили практичні аспекти формування предметних фахових компетентностей під час практичного процесу навчання студентів-музикантів на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. Основою педагогічної діяльності є актуалізація цих компетентностей під час засвоєння фахових предметів інструментально-виконавського циклу («Основний музичний інструмент» (фортепіано, баян), «Акомпанемент») та їх формування під час опанування навичками та вміннями із предметів теоретичного циклу («Музична педагогіка», «Музична психологія», «Методика музичного виховання в дошкільному закладі», «Методика музичного виховання в школі»), що допоможе студенту факультету мистецтв оволодіти музичними знаннями, покращити загальну, музичну, виконавську, педагогічну підготовку, що є необхідними умовами для досягнення високого рівня професійної майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабяк А.Е. Формирование исполнительских навыков как основа обучения игре на фортепиано.//<https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2016/06/19/formirovanie-ispolnitelskih-navykov-kak-osnova>
2. Гаврілова Л., Орехова В.. Структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів музики початкової школи//Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2017, № 5 (69) с.230-240.
3. Горбатова Е.В. Компетентностный подход в системе музыкально-педагогического образования студентов.//<https://pedsovet.su/load/117-1-0-37167>
4. Козир А. В. Педагогічні умови формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін//Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2012, Вип. 11 (246), С. 11–17.
5. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности»//Перспективы. Вопросы образования, 1988, №1.
6. Масол Л. М. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: метод. посіб. для вчителів / за наук. ред. Л. Масол//Київ, вид-во: Педагогічна думка, 2010, 228 с.
7. Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт: метод. реком. / укладачі О. Л. Шквир, Г. І. Дудчак.//Хмельницький, ХГПА, 2015, 40 с.

8. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузь знань – 01 Освіта, спеціальності – 014 Середня освіта. Предметна спеціалізація 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво). / Розробники: Смирнова Т.А., Лабунець В.М., Стаськівська І.О., Омелченко А.І.//Київ: Міністерство освіти і науки України, 2017, 10 с.
9. Чванова А. Н. Формирование артистизма у музыкантов-исполнителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2005, 194 с.
10. Шмидт-Шкловская А. О воспитании пианистических навыков.//Издание 2-е, Издательство «Музыка», Ленинградское отделение, 1985, 70 с.

REFERENCES

1. Babyak A.E. Formirovanie ispolnitelskih navyikov kak osnova obucheniya igre na fortepiano.//<https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2016/06/19/formirovanie-ispolnitelskih-navyikov-kak-osnova>
2. Gavrilova L., Oryexova V.. Struktura my`stecztoznachchoyi kompetentnosti majbutnix uchy`teliv muzy`ky` pochatkovoyi shkoly`//Pedagogichni nauky`: teoriya, istoriya, innovacijni tehnologiyi, 2017, vol.5 (69) s.230-240.
3. Gorbatova E.V. Kompetentnostnyiy podhod v sisteme muzyikalno-pedagogicheskogo obrazovaniya studentov.//<https://pedsovet.su/load/117-1-0-37167>
4. Kozy`r A. V. Pedagogichni umovy` formuvannya profesijnoyi majsternosti vy`kladachiv my`stecz`ky`x dy`scy`plin//Visny`k LNU imeni Tarasa Shevchenka, 2012, Vy`p. 11 (246), S. 11–17.
5. Landsheer V. Kontseptsiya «minimalnoy kompetentnosti»//Perspektivy. Voprosy obrazovaniya, 1988, vol.1.
6. Masol L. M. Formuvannya bazovy`x kompetentnostej uchniv zagal`noosvitn`oyi shkoly` u sy`stemi integraty`vnoyi my`stecz`koyi osvity`: metod. posib. dlya vchy`teliv / za nauk. red. L. Masol//Ky`yiv, vy`d-vo: Pedagogichna dumka, 2010, 228 s.
7. Oporno-instrukty`vni materialy` do napy`sannya ta zaxy`stu kursovy`x i dy`plomny`x robit: metod. rekom. / ukladachi O. L. Shkvyr, G. I. Dudchak.//Xmel`ny`cz`ky`j, XGPA, 2015, 40 s.
8. Standart vy`shhoyi osvity` Ukrayiny` pershogo (bakalavr`s`kogo) rivnya vy`shhoyi osvity`, galuz` znan` – 01 Osvita, special`nosti – 014 Serednya osvita. Predmetna specializaciya 014.13 Serednya osvita (Muzy`chne my`steczto). / Rozrobnny`ky`: Smy`rnova T.A., Labunecz` V.M., Stashevs`ka I.O., Omel`chenko A.I.//Ky`yiv: Ministerstvo osvity` i nauky` Ukrayiny`, 2017, 10 s.
9. Chvanova A. N. Formirovanie artistizma u muzyikantov-ispolniteley: dis. kand. ped. nauk: 13.00.08. Samara, 2005, 194 s.
10. Shmidt-Shklovskaya A. O vospitanii pianisticheskikh navyikov.//Izdanie 2-e, Izdatelstvo «Muzyika», Leningradskoe otdelenie, 1985, 70 s.

Issues of Realization of Professional Competences of Students-Musicians of the Faculty of Arts

N. S. Ilinitska

Abstract. The changes taking place in higher education prompted the author to consider in detail the practical implementation of subject (professional) competences of students of the first (bachelor) level of higher education. Actualization of professional competences in music-pedagogical training of students-musicians takes place in the process of teaching subjects of instrumental-performing, theoretical cycles and writing of diploma projects. The article deals with the stages of students' work on musical compositions: learning, memorizing, mastering technical skills, working on artistic-image tasks and emotional concert performance. This students' stage-like activity took place both independently and with partial or constant pedagogical support of the teacher. The realization of these competencies contributes to the professional-personal development of students-musicians of the Faculty of Arts. Implementation of these competencies in professional subjects of instrumental-performing cycle («Basic Musical Instrument» (piano, bayan), «Accompaniment») and subjects of theoretical cycle («Musical Pedagogy», «Musical Psychology», «Methods of Musical Education in Pre-School Institution», «Methods of Music Education at School»), will help the student of the Faculty of Arts to acquire musical knowledge, to improve the general, musical, performing, pedagogical training necessary for achieving high level of professional mastery.

Keywords: *subject professional competencies, students-musicians, professional training, professional disciplines.*

Место и значение методики решения задачи для формирования умений математического моделирования при обучении учащихся

Г. Д. Катеринюк

Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского
Corresponding author. E-mail: galina-zk@ukr.net

Paper received 14.02.20; Accepted for publication 25.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-03>

Аннотация. Наше исследование показывает, что проблема формирования умений математического моделирования в учащихся актуальна во многих странах. Ключевую роль в процессе формирования умений математического моделирования в учащихся мы отводим специальной системе задач. В статье предлагаются конкретные примеры прикладных задач, взятых из специально созданного банка авторских задач. Сделан вывод, что формирование компетентности выпускников школы в математическом моделировании является одной из основных задач учителя математики.

Ключевые слова: математическое моделирование, умение моделирования, прикладная задача, формирование компетентности, методика решения задачи.

Введение. В 2006 году в Рекомендациях 2006/962/ЕС Европейского Парламента от 18 декабря 2006 года «Об основных компетенциях на протяжении всей жизни» [14] указано восемь основных компетентностей, которые необходимы каждому человеку для самореализации и личностного развития. В этом списке математическая компетентность указана третьей. Ученые по-разному раскрывают содержание математической компетентности. Могенс Нисс [13] определил восемь компонентов для математической компетентности: математическое мышление (умение мыслить с помощью математики); постановка и решение математических задач; математическое моделирование; математическое доказательство; изображение математических объектов; использование математической символики; использование различных средств и инструментов (включая информационные технологии) в процессе решения математических задач. В школе, в соответствии с определенными в программах по математике результатами, учителя должны обеспечить условия для формирования математической компетентности, в частности, для развития у учащихся умений математического моделирования. Ключевую роль в процессе формирования умений математического моделирования в учащихся мы отводим специальной системе задач, подобранных учителем на конкретный урок математики. Выстраивая такую систему задач на урок, учитель математики должен учесть ряд важных аспектов: уровень необходимых знаний и умений у учащихся конкретного класса, возможности содержания задачи для возбуждения интереса учащихся к ее решению и тому подобное. Методика решения каждой задачи должна восприниматься учителем как необходимая составляющая целостного процесса развития мышления учащихся, формирования их практической компетентности, развития их личности.

Краткий обзор публикаций по теме. Кипрские ученые в статье «Математика через 5E «Инструктивная модель» и математическое моделирование: Геометрические объекты» [16], анализируют результаты исследований по влиянию на математические достижения, навыки решения задач и взгляды учеников с помощью учебной модели 5E и метода математического моделирования в процессе изучения темы

«Геометрические объекты». В результате статистического анализа сделан вывод, что обучение с помощью 5E «Инструктивная модель» в экспериментальной группе 1 и метода математического моделирования в экспериментальной группе 2, улучшило академические достижения учащихся; однако метод математического моделирования был более результативным для математических достижений и навыков решения задач.

Роли математического моделирования в обучении математике уделяют все большее внимание в Турции. В статье «Математическое моделирование в математическом образовании: Основные понятия и подходы» [8] авторы утверждают, что растущий объем литературы на эту тему выявляет различные подходы к математическому моделированию и связанных с ними понятий, наряду с различными перспективами использования математического моделирования в обучении и изучении математики с точки зрения определений моделей и моделирования, теоретической основы моделирования и тому подобное. В статье анализируются и обсуждаются два подхода к использованию моделирования в математическом образовании, а именно моделирование как средство обучения математике и моделирование как цель обучения математике.

Влияние метода математического моделирования на уровень творческого мышления учащихся исследовалось в Польше [7]. Было установлено, что метод инструкции, который применялся в экспериментальной группе, положительно повлиял на уровень творческого мышления учащихся. Сделан вывод, что будет полезно учитывать метод математического моделирования при введении новых понятий в процессе обучения с учетом его положительного влияния на уровень творческого мышления учащихся.

Немецкие исследователи в статье «Использование стратегии обучения чтению для содействия компетентности математического моделирования учеников: результаты квази экспериментального контроля» [10], приводят результаты исследований уровня компетенций математического моделирования учащихся за 15-недельным обучением стратегии чтения. Результаты показали, что ученики, которые участвовали в обучении стратегии чтения, ощущают рост компетенций

математического моделирования, но это же увеличение также может наблюдаться и у учеников, которые не принимали участия в тренинге чтения. Сделан вывод, что вопрос о развитии компетенций математического моделирования с использованием обучения чтению является открытым для обсуждения.

В статье «Компетентность математического моделирования в будущих учителей математики» [15] авторы с Индонезии приводят результаты исследований, согласно которым - компетентность в математическом моделировании начинающих учителей математики в Индонезии имеет невысокий уровень. Наибольшие трудности при этом возникают в использовании графического представления, интерпретации и связи математического решения с контекстом реального мира.

Активно исследуются проблемы формирования у учащихся умений математического моделирования русскими учеными. В статье «Развитие мета предметных компетентностей учащихся 7-9 классов базовых школ путем внедрения междисциплинарных математических курсов» [9], описан один из возможных междисциплинарных курсов для учащихся 7-9 классов базовой школы, что связывает математику с естественными науками, и выяснена роль таких курсов в формировании и развитии мета предметных компетентностей учащихся. В статье «Интеграция математических и естественных знаний в проектную деятельность школьников» [12], авторы определяют возможности применения проектной деятельности в интеграции математических и естественно-научных дисциплин и формулируют методические рекомендации по их широкому применению в процессе обучения. Обосновывается необходимость применения технологии, базирующейся на проектах, в виде междисциплинарных проектов по математике; предложены основные модели интеграции школьных дисциплин в контексте реализации возможностей обучения на основе проекта; проектные темы интегрированных дисциплин, отличающихся по времени, объему и количеству; выявлены особенности их использования в процессе изучения математики. В статье «Преподавание элементов математического моделирования в курсе математики средней школы» [11], авторы стремятся определить элементы математического моделирования, которые могут и должны быть должным образом сформированы в школе. Авторы предлагают воспользоваться системой измененных задач, содержащихся в учебниках школьной математики. Статья доказывает необходимость ознакомления школьников со структурой процесса математического моделирования, особенностями моделей, целью их использования.

Значительное внимание проблеме формирования у учащихся умений математического моделирования уделено и в публикациях украинских ученых. В исследованиях украинских ученых установлено, что использование системы учебных задач с элементами математического моделирования способствует развитию творческих способностей и научного типа мышления старшеклассников, повышает уровень их теоретических знаний по математике и естественных предметов, стимулирует развитие логического мышления

и интеллектуальных умений. В. А. Швец [6] выделяет следующие этапы решения прикладных задач в школе методом математического моделирования: создание математической модели – перевод задачи с естественного языка той отрасли, где она возникла, на язык математики; исследование математической модели – решение полученной математической задачи; интерпретация решений, то есть перевод решения математической задачи с языка математики на язык той области, где она возникла.

Цель данной статьи – объяснить важность для формирования и развития умений математического моделирования в учащихся специальной методики решения каждой прикладной задачи, которая отображена учителем для урока математики.

Материалы и методы. Основная сложность для учащихся в процессе математизации текста прикладной задачи заключается в правильном построении математической модели, которой может быть уравнение, неравенство или их системы, функции и тому подобное. Для того, чтобы переформулировать содержание задачи языком математики, учащимся необходимо тщательно изучить и правильно толковать задачу, формализовать вопрос в ней, выразив искомые величины с помощью известных и введенных переменных. На этом этапе в учащихся возникают различные по характеру проблемы. Иногда они связаны с непониманием физических, химических, экономических терминов, законов, зависимостей. В частности, далеко не все ученики четко осознают соотношения между расстоянием, скоростью и временем в условиях равномерного и неравномерного движения, между концентрацией вещества и его долей в смесях, между объемом выполненной работы и производительностью труда и тому подобное. Ученики испытывают трудности в определении скорости сближения объектов при движении навстречу или в одном направлении, плохо ориентируются в движении по кругу, испытывают трудности в выборе единиц измерения при решении задач на совместную работу. Также в процессе составления математической модели учащиеся отвлекаются на несущественные для конкретной задачи свойства объектов, на второстепенные условия, которые не влияют на решение задачи. Здесь могут помочь вспомогательные модели: рисунки, таблицы и т. п.

Результаты наших исследований, опрос учителей математики дают основания утверждать, что наиболее сложным для учащихся является первый этап моделирования. Построение математической модели является достаточно серьезной проблемой для учащихся, поскольку они в недостаточной степени умеют: декодировать информацию, заложенную в условии прикладной задачи; абстрагироваться от несущественных свойств исследуемых объектов в задаче; выявлять и правильно интерпретировать взаимосвязи между объектами, которые рассматриваются в условии задачи; формализовать вопрос задачи, выразив искомые величины через известные и введенные переменные.

Чтобы обеспечить надлежащие условия для формирования умений математического моделирования в учащихся необходимо иметь достаточное количество задач. Такие задачи в современных школьных учеб-

никах математики, конечно, есть. Однако, по нашему мнению, потребность в расширении списка актуальных по содержанию прикладных задач, для эффективного использования на уроках математики, все-таки существует. В процессе поиска и обоснования приемов и средств улучшения условий формирования умений математического моделирования у учащихся мы создали банк авторских задач. Основная цель предлагаемых нами задач – помочь учителям математики подбирать на урок задачи, которые, с одной стороны, удобны для формирования умений математического моделирования, а с другой, способны пробудить интерес учеников к обучению математике, поскольку отражают реальные современные потребности человека, дают ответы на актуальные жизненные вопросы.

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим конкретные примеры методики решения созданных нами прикладных задач, основной целью которых является формирование у учащихся умений математического моделирования.

Задача 1. В связи с подорожанием бензина в таксиста возник вопрос: стоит ли продолжать заниматься этим делом? Для расчета таксист взял последний месяц, за который он проехал 4000 км. Стоимость 1 литра бензина - 32 грн. Расход бензина на 100 км в среднем - 9 литров. Кроме этих сумм, таксист потратил 400 гривен на горюче-смазочные материалы и 1800 гривен на амортизацию. При каком тарифе на проезд чистая прибыль таксиста составит не менее 18000 гривен?

Решение.

- 1) $4000:100 \times 9=360$ (л) – потрачено бензина за месяц;
- 2) $360 \times 32=11520$ (грн) – потрачено средств на горючее;
- 3) Пусть x грн / км – тариф за проезд в такси, тогда $4000 \cdot x$ – возможная прибыль таксиста.

Вся прибыль состоит из всех расходов и чистой прибыли. Рассмотрим математическую модель задачи:

$$\begin{aligned} 4000 \cdot x &\geq 11520 + 400 + 1800 + 18000 \\ x &\geq 31720:4000 \\ x &\geq 7,93. \end{aligned}$$

Округлив результат получим, что для получения не менее 18 000 гривен чистой прибыли, тариф такси должен составлять 8 грн / км.

Ответ. Желаемый тариф – 8 грн / км, при котором чистая прибыль составит 18 280 гривен.

Обсуждение методики решения задачи 1. Указанная задача может быть использована учителем математики при изучении учащимися неравенств в 9 классе. Как показывает анализ подборки задач к теме «Неравенства» в современных украинских школьных учебниках алгебры для 9 класса, прикладных задач, в процессе решения которых есть возможность развивать умение математического моделирования в учеников, недостаточное количество. Решение указанной задачи может положительно повлиять на мотивацию учеников к изучению математики, ведь они могут понять, что математически компетентный таксист может критически оценить новую ситуацию, самостоятельно принять обоснованное решение. В этой зада-

че относительно большое количество данных величин и это важно с методической точки зрения, ведь мышление учеников может развиваться в условиях необходимости анализировать, выбирать, объяснять, обосновывать. Если есть возможность повысить уровень сложности задачи (например, в работе со способными к математике учениками), то можно ввести в условие этой задачи избыточные данные, которые не являются необходимыми для ее решения. В таком случае задача будет способствовать формированию в учащихся нелинейного мышления. Сейчас наметился поворот в человеческой деятельности и науке от одномерного, линейного мышления, характерного для повседневной жизни и классической науки, к мышлению многомерному и вероятностному. Нелинейность мышления предполагает признание многовариантности решений и вероятностного развития событий. Формирование нелинейного стиля мышления должно стать одной из важнейших задач школьного математического образования. Решение указанной задачи позволяет создать условия для свободного выражения учащимися различных дискуссионных мнений, поставить учеников в ситуацию, когда нужно аргументировать свою точку зрения. Появляется возможность формировать умение учащихся грамотно задавать вопросы и отвечать на них. Например:

- При каких условиях указанный тариф может быть ниже?
- Может ли таксист быть заинтересованным в снижении тарифа на проезд?
- Есть ли полученное значение тарифа проезда в такси экономически обоснованным для других владельцев такси?

Задача 2. Существует мнение, что покупать товары в интернет магазине дешевле. В магазине «Кочевник» термос Tramp стоит 720 грн. Для того чтобы приобрести термос в магазине покупателю нужно воспользоваться маршруткой, стоимость поездки в которой составляет 6 грн. Отделение транспортной компании «Новая почта» находится у дома покупателя. Этот же Термос в интернет магазине стоит 685 грн. Стоимость доставки Новой почтой составляет от 20 до 50 грн. Кроме того, при получении товара на почте нужно оплатить 2% от суммы + 20 грн. Если же объявленная стоимость товара составляет более 200 грн, то еще нужно оплатить 0,5% от объявленной стоимости. Где выгоднее покупателю совершить покупку: в магазине или интернет магазине?

Решение.

Минимальная стоимость покупки в интернете: цена товара + минимальная стоимость доставки + уплата при получении + дополнительная оплата (0,5%).

- 1) $685 \times 0,02=13,7$ (грн) – 2% от стоимости термоса;
- 2) $685+20+13,7+20+3,425=742,125$ (грн) – стоимость термоса в интернет магазине;
- 3) $720+12=732$ (грн) – стоимость термоса в магазине «Кочевник»;

Ответ. Покупка указанного термоса в магазине выгоднее, как минимум на 10 гривен.

Обсуждение методики решения задачи 2. Данная задача является задачей бытового содержания. На

первый взгляд, в школьных учебниках встречаются подобные задачи. Однако, эта задача, по замыслу авторов, значительно приближена к современной реальной жизненной ситуации. Относительно большое количество данных в условии задачи рассматриваем как положительный аспект. Формулировка задачи начинается с констатации распространенной точки зрения. Важно, что математическое решение задачи позволяет обосновать ошибочность этой точки зрения. При грамотно выстроенной методике решения указанной задачи можем формировать не только математическую компетентность учащихся, но и определенным образом формировать экономическую грамотность учащихся на бытовом уровне. Это дает возможность обеспечить условия таких важных составляющих математической компетентности как положительное личностное отношение к обучению математике, а также жизненный опыт применения приобретенных математических знаний и умений. Под методически грамотной деятельностью учителя в процессе решения таких задач имеем в виду, в частности, организованный учителем математики стиль исследовательской деятельности учащихся конкретной возрастной категории, с активизацией компонентов критического мышления, с возможностью активной дискуссии относительно учета различных аспектов ситуации, которая исследуется. Главное, что важнейшими аргументами в таких дискуссиях должны выступать математические расчеты.

Задача 3. Изюм получают в процессе сушки винограда. Сколько килограммов изюма можно получить с 16 кг винограда, если виноград содержит 90% воды, а изюм - 5% воды. Рассчитайте, что выгоднее: приобрести готовый изюм на рынке, если его стоимость составляет 70 грн за килограмм, или изготовить его в домашних условиях, используя сушилку. Сколько можно сэкономить денег?

Важно: номинальная потребляемая мощность сушилки 0,6 кВт, тариф за электроэнергию составляет 0,9 грн / кВт до 100 кВт, и 1,68 грн / кВт этаж 100 кВт. Для высушивания указанного количества винограда нужно двое суток. Стоимость винограда составляет 35 грн / кг.

Решение.

	вода	сухое вещество
Виноград	90%	10%
Изюм	5%	95%

1) $16:100 \times 10 = 1,6$ (кг) – сухого вещества в 16 кг винограда;

2) $1,6: 95 \times 100 = 1,684$ (кг) – количество изюма з 16 кг винограда;

3) $0,6 \times 24 \times 2 = 28,8$ (кВт) – количество электроэнергии затраченной на сушку;

4) $28,8 \times 0,9 = 25,9$ (грн) – стоимость израсходованной электроэнергии;

5) $1,684 \times 70 = 117,88$ (грн) – рыночная цена изюма, полученного из винограда;

6) $35 \times 16 = 560$ (грн) – стоимость 16 кг винограда;

7) $560 + 25,9 = 585,9$ (грн) – цена 1,684 кг домашнего изюма.

Ответ. Стоимость домашнего изюма почти в 5 раз выше стоимости изюма приобретенного на рынке, поэтому сэкономить не удастся.

Обсуждение методики решения задачи 3. Учителю математики важно добиться от учеников четкого понимания значения и содержания каждого из выше описанных этапов процесса решения задачи с помощью математического моделирования. Это нужно для того, чтобы ученики хорошо поняли, что они решают не просто математическую задачу, а конкретную жизненную ситуацию математическими методами. Большое значение, в процессе формирования умений математического моделирования, мы предоставляем различным способам решения задач.

Выводы. Формирование компетентности выпускников школы в математическом моделировании мы рассматриваем как одну из основных задач учителя математики. Широкое и системное применение метода математического моделирования в течение изучения всего курса математики должно стать мощным средством формирования в учащихся навыков повседневного использования математики при изучении естественных предметов. Специально созданные условия для формирования умений математического моделирования в учащихся являются эффективным средством реализации профессиональной направленности обучения математике в школе. Методическое мастерство учителя математики в подборе задач на урок математики, с учетом различных аспектов организации учебно-познавательной деятельности учащихся, имеет определяющее значение для эффективности процесса обучения учащихся математическому моделированию. Таким образом, основным средством развития умений математического моделирования в учащихся профильной школы мы считаем специальную систему задач сконструированную учителем математики, с учетом требований целостности, интегративности, методической целесообразности и методического соответствия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Істер О.С. Математика: (алгебра і початки аналізу та геометрія, рівень стандарту): підручник для 11-го класу закл. заг. серед. освіти. К.: Генеза, 2019. 304 с.
 2. Прокопенко Н.С., Захарійченко Ю.О., Кінашук Н.Л. Алгебра: підручник для 9 класу загальноосвітніх навч. закл. Харків. Вид-во «Ранок», 2017. 288 с.
 3. Катеринюк Г.Д. Розвиток математичних компетентностей учнів у процесі формування здатності до математичного моделювання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. Випуск 47. Київ-

Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 63-67

4. Матяш О.І., Катеринюк Г.Д. Методичний інструментарій формування здатності учнів до математичного моделювання. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2019. 270 с.

5. Матяш О.І., Катеринюк Г.Д. Методические особенности системы задач для развития умений математического моделирования в учащихся профильной школы. Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare. MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE 7-8 decembrie 2018, Chișinău P. 84-89

6. Швець В. Математичне моделювання як змістова лінія

- шкільного курсу математики. Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. Вип.32. Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2009. С. 16-23.
7. Alper Ciltas. The Effect of the Mathematical Modelling Method on the Level of Creative Thinking. The New Educational Review. Toruń 2012. P. 103-113.
8. Ayhan Kürşat ERBAŞ, Mahmut KERTİL, Bülent ÇETİNKAYA, Erdiç ÇAKIROĞLU. Mathematical Modeling in Mathematics Education: Basic Concepts and Approaches. EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE, 2014. 14(4). P. 1621-1627
9. Gorev P. M., Masalimova A. R. Development of Meta-subject Competencies of the 7-9 Grades Basic School Students through the Implementation of Interdisciplinary Mathematical Courses. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2017. 13(7), P. 3919-3933.
10. Hagen M., Leiss D., Schwippert K. Using Reading Strategy Training to Foster Students' Mathematical Modelling Competencies: Results of a Quasi-Experimental Control Trial. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2017. 13(7b), P. 4057-4085.
11. Krutikhina M. V., Vlasova V. K., Galushkin A. A., Pavlush-

- in A. A. Teaching of Mathematical Modeling Elements in the Mathematics Course of the Secondary School. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2018. 14(4), P. 1305-1315
12. Luneeva O. L., Zakirova V. G. Integration of Mathematical and Natural-Science Knowledge in School Students' Project-Based Activity. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2017. 13(7), P. 2821-2840.
13. Niss M. Investigations into Assessment in Mathematics Education. An ICMI Study. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1993. 270 p.
14. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC) Official Journal of the European Union L 394. P. 10-12
15. Riyan Hidayat, Zanaton H. Iksan. Mathematical Modelling Competency for Indonesian Students in Mathematics Education Programmes. Creative Education, 2018, 9, P. 2483-2490.
16. Tezer M., Cumhur M. Mathematics through the 5E Instructional Model and Mathematical Modelling: The Geometrical Objects. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2017. 13(8), P. 4789-4804.

REFERENCES

1. Ister O.S. Mathematics: (algebra and the beginnings of analysis and geometry, standard level): a textbook for 11th grade general education institutions. Kiev.: Heneza, 2019. 304 p.
2. Prokopenko N.S., Zakhariichenko Yu.O., Kinashchuk N.L. Algebra: a textbook for 9th grade general education institutions. Kharkiv. Publisher «Ranok», 2017. 288 p.
3. Kateryniuk H.D. The development of mathematical competences of students in the process of forming the ability to mathematical modeling. Scientific papers "Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory and experience problems" Issue 47. Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2016. С. 63-67
4. Matiash O.I, Kateryniuk H.D. Methodical toolkit for forming students' ability to mathematical modeling. Vinnitsa: TOV «TVORY», 2019. 270 p.
5. Matiash O., Kateryniuk H. Methodical peculiarities of the system of math tasks for the development of skills of mathematical modeling in students of the profile school. The school curriculum: challenges and opportunities for development. Materials of the international scientific conference. December 7-8, 2018, Chisinau P. 84-89
6. Shvets V. Mathematical modeling as profound line of the school math course. Didactics of mathematics: Problems and Investigations: International Collection of Scientific Works. Issue # 32. Donetsk: DonNU, 2009. P. 16-23.

The place and significance of the methodology for solving the problem for the formation of mathematical modeling skills in the process of teaching students

H. D. Kateryniuk

Abstract. Our research shows that the problem of the formation of mathematical modeling skills in teaching students is relevant in many countries. A key role in the process of formation of mathematical modeling skills in teaching students is assigned to a special task system. The article offers specific examples of applied problems taken from a specially created bank of copyright problems. It is concluded that the formation of the competence of school graduates in mathematical modeling is one of the main tasks a teacher of mathematics.

Keywords: *mathematical modeling, modeling skill, applied problem, competence formation, problem solving technique.*

Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов застосування імітаційного моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня

М. В. Кос

Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів
Corresponding authors. E-mail: kosmyk20@ukr.net

Paper received 14.02.20; Accepted for publication 25.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-04>

Анотація. У статті обґрунтовується ефективність педагогічних умов щодо застосування у професійній підготовці майбутніх офіцерів тактичного рівня засобів імітаційного моделювання. У вступі визначено актуальність заявленої проблеми. Проаналізовано відповідні літературні джерела. У викладі основного матеріалу представлено перелік педагогічних умов, розкрито зміст експериментальної роботи, подано аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні офіцери тактичного рівня, педагогічний експеримент, результати, педагогічні умови.

Вступ. Сучасна українська система підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня до майбутньої професійної діяльності потребує процесів оновлення [3]. Збройним силам України необхідні нові фахівці, оскільки до них скеровано вимоги різнопланового характеру. Фундаментальні інститути українського суспільства намагаються у своєму розвитку перейти на наступний етап, що є свідченням прогресу. Орієнтирами еволюції вітчизняних соціальних утворень є стан існування європейських, тихоокеанських та американського суспільств. Оскільки мова у представленій статті йде про офіцерів тактичного рівня, то у центрі уваги проблеми інституту – армія. Армії США, Європейського континенту, тихоокеанського регіону намагаються впроваджувати найсучасніші досягнення різних сфер у свою діяльність [7]. Водночас усі ці зміни та досягнення відображаються у змісті професійної підготовки майбутніх офіцерів [1]. Зазначеної стратегії притримуються Збройні Сили України. Прикладами таких перетворень є активне впровадження технологій імітаційного моделювання.

Короткий огляд публікацій з теми. Якість наукового пошуку, в першу чергу, залежить від використання пошуково-бібліографічного методу. Сутністю методу є аналіз інформаційних джерел різного походження. Нами систематизовано, впорядковано та узагальнено наукові публікації, монографії, дисертаційні рукописи, присвячені проблемі застосування технологій імітаційного моделювання. На особливу увагу заслуговують такі праці:

В. Краснопольського, О. Мартишока, Ж. Мельникова, А. Сільвейстра та ін., які визначали психолого-педагогічні та дидактичні умови використання імітаційного моделювання;

Л. Гризуна, В. Івасика, І. Лупана, Н. Макоеда, які займались проектуванням електронного посібника та підручника, програмних засобів і web-орієнтованих систем при оцінці знань;

О. Бабели, О. Вітюка, які займались розробкою комп'ютерних технологій;

Т. Дубова, Т. Зайцевої, В. Клочка, В. Муляра, О. Смальяка, котрі вивчали інформаційні технології;

І. Левіна, В. Пінькаса, І. Теплицького, Л. Ямпольського, яким належать роботи щодо вивчення особливостей застосування технологій комп'ютерного

(імітаційного) моделювання;

В. Кельтона, М. Мейджі, П. Сейворі, Дж. Тейлора, Т. Денюї, Дж. Белліса, А. Тока, І. Менна, котрі є представниками американської наукової школи та здійснювали спроби розв'язання актуальних питань імітаційного моделювання військової галузі.

Мета. Метою запропонованої статті є аналіз результатів перевірки ефективності педагогічних умов застосування імітаційного моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня.

Матеріали і методи. Запропонована стаття створена на основі реалізації системного та предметного аналізу (з метою розкриття змісту ключових понять та категорій у проблематиці заявленого дослідження); аналізу стану проблеми використання технологій імітаційного моделювання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці; аналізу науково-методичної літератури, словниково-довідникових джерел; порівняння змісту понять; методів математичної статистики щодо підтвердження ефективності експериментальної роботи.

Результати та їх обговорення. Професійна діяльність офіцерів тактичного рівня передбачає виконання конкретних військових завдань, сформованості військових умінь оптимального рівня, відпрацьованість умінь та навичок застосування існуючих типів озброєння, ведення бойових дій [5]. Саме ці вимоги є ключовими для тактичного рівня діяльності офіцерів-сухопутників [2].

Потреба щодо визначення шляхів розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня засобами імітаційного моделювання спонукала до виділення та обґрунтування певних педагогічних умов. Такими умовами є: використання інноваційного зарубіжного досвіду підготовки офіцерів збройних сил; застосування на всіх етапах професійної підготовки різних форм імітаційного моделювання; використання комп'ютерно-моделюючих технологій для відтворення реальних ситуацій майбутньої професійної діяльності; організації наукової й методичної підготовки науково-педагогічних працівників до застосування імітаційного моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Проводячи дослідження щодо виокремлення та аргументування змісту педагогічних умов, поданих вище, нами взято до уваги специфічний характер майбутньої

діяльності офіцерів-сухопутників тактичного рівня, а поширену практику розв'язання такої проблеми у нижніх наукових психолого-педагогічних працях [6].

Задля встановлення ефективності обґрунтованих педагогічних умов було реалізовано педагогічний експеримент, що складався із констатувального та формувального етапів. Дотримуючись формальних та раціональних вимог у проведенні педагогічного експерименту нами було сформовано склад контрольних та експериментальних груп. Використано широкий спектр методів дослідження згідно із завданнями етапів експерименту: від опитування та аналізу відповідних документів до спостереження.

Наше дослідження було реалізоване на базі Національної академії сухопутних військ України імені П. Сагайдачного (далі – НАСВУ) серед курсантів факультету бойового застосування військ та факультету ракетних військ та артилерії.

Експериментальною роботою було охоплено 10 навчальних груп, загальна чисельність яких становила 288 курсантів (контрольні групи=143, експериментальні групи=145). Для визначення стану професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня засобами імітаційного моделювання, яке ми проводили протягом 2015 – 2016 рр. було застосовано наступні дослідницькі методи: аналіз методичного супроводу навчальних дисциплін усіх кафедр факультету; метод спостереження; аналіз змісту навчальних занять; метод анкетування.

Основними цілями констатувального етапу педагогічного експерименту було визначено такі:

- визначення стану професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня засобами імітаційного моделювання;
- опитування на основі розроблених анкет для курсантів з метою вивчення їх відношення до технологій імітаційного моделювання як навчальних засобів;
- перевірка розробленої діагностичної системи, зокрема критеріїв, показників, рівнів підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня засобами імітаційного моделювання.

Можна констатувати, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту офіцери-випускники НАСВУ України 2013–2014 років випуску були підготовлені приблизно за однаковими результатами щодо стану професійної підготовки майбутніх офіцерів засобами імітаційного моделювання. Це підтверджено методами обробки інформації завдяки математичній статистиці.

Протягом реалізованого констатувального етапу педагогічного експерименту нами було спроектовано матеріали анкет, впроваджено авторську та адаптовану до змісту дослідницької роботи методики, відповідні завдання, при виконанні яких передбачено встановлення стану професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня засобами імітаційного моделювання.

Аналізування результатів констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчило про критичний рівень стану професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня засобами імітаційного моделювання за усіма критеріями як в контрольних, так і в експериментальних групах:

узагальнено за усіма критеріями отримали таку ін-

формацію: критичний рівень, як-то в межах від 59 % до 58,24 %, середній рівень – від 23,13 % до 24,63 %, а оптимальний рівень – від 16,25 % до 17,99 %.

Отже, порівняння одержаних результатів щодо стану професійної підготовки майбутніх офіцерів засобами імітаційного моделювання в курсантів експериментальних та контрольних груп засвідчило, що констатувальний етап педагогічного експерименту за кількісними даними продемонстрував однорідні показники у групах.

Після реалізації виокремлених педагогічних умов у професійній підготовці засобами імітаційного моделювання за результатами замірів на формувальному етапі педагогічного експерименту, нами відзначено суттєві зміни позитивного характеру за усіма критеріями у представників експериментальних груп.

Як свідчать дані нашого дослідження, оптимальний рівень стану професійної підготовки засобами імітаційного моделювання демонструють 34,57 % курсантів експериментальних груп, 44,56 % - середній рівень, та 17,89 % - критичний рівень.

Водночас із вищезазначеним, свідченням високої результативності реалізованої дослідницької роботи є наступні результати:

більшість курсантів експериментальних груп підвищили рівень професійно-особистісних знань та відпрацьованих умінь та навичок;

курсанти експериментальних груп стали дещо уважніше ставитись до засобів імітаційного моделювання у їх професійній підготовці.

Отримані нами результати засвідчили те, що якісні та кількісні зміни в експериментальних групах вже на формувальному етапі педагогічного експерименту, на відміну від контрольних груп, відбулись завдяки активній реалізації в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу обґрунтованих педагогічних умов. З метою підтвердження отриманої інформації, ми звернулись до засобів математичної статистики [4]. Зважаючи на узгоджену із керівництвом Національної академії сухопутних військ України імені П. Сагайдачного програму дослідження та спроектований діагностичний інструментарій, у контрольних та експериментальних групах здійснено заміри та їх математичні обчислення за усіма критеріями та рівнями підготовки майбутніх офіцерів-сухопутників засобами імітаційного моделювання. Математичне підтвердження отриманої наукової інформації здійснювалось нами на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$, що свідчить про надійність результатів не менше, ніж на 95%. Основним математичним критерієм був критерій Колмогорова-Смірнова, що обраний нами на засадах врахування усіх вимог (обсягу вибірки, якості зв'язок-груп дослідження тощо).

За узагальненими підсумками експериментального дослідження, варто наголосити на тому, що отримані показники не можна вважати лише наслідком та результатом експериментальних заходів. Вони є, в першу чергу, результатом освітнього процесу у закладі вищої військової освіти. Реалізований нами педагогічний експеримент був додатковим значущим фактором, що дав змогу більш успішно здійснити професійну підготовку майбутніх офіцерів-сухопутників тактичного рівня засобами імітаційного моделювання.

Загалом, за результатами формувального етапу педагогічного експерименту підтверджено, що у професійній підготовці майбутніх офіцерів тактичного рівня важливим чинником підвищення його якості є засоби імітаційного моделювання.

На основі теоретичного вивчення проблеми використання технологій імітаційного моделювання у професійній підготовці майбутніх офіцерів тактичного рівня та результатів дослідно-експериментальної роботи, нами визначено зміст ключових методичних рекомендацій науково-педагогічному складу вищого військового навчального закладу.

Висновки. Якість професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня залежить від різних факторів. У представленій статті подано результати проведеної наукової роботи, що вимагала від дослідника аналізу стану проблеми, визначення діалектичних суперечностей у заявленій проблематиці, систематизації та впорядкування величезного масиву інформації щодо використання технологій імітаційного моделювання,

виокремлення та доведення педагогічних умов, необхідних для впровадження технологій імітаційного моделювання. Слід зауважити, що у педагогічній сфері наукових досліджень, експеримент є тим засобом, що дає змогу визначити і переваги і недоліки, і вчасно внести відповідні корективи. Слід зауважити, що уточнення та обробка отриманих результатів є метою педагогічного експерименту, оскільки дає змогу оцінити достовірність інформації, раціональність та доцільність проведеної роботи. За логікою наукового пошуку, нами сформульовано зміст основних методичних рекомендацій щодо застосування технологій імітаційного моделювання у професійній підготовці майбутніх офіцерів тактичного рівня. Перспективними напрямками подальших досліджень можна вважати проблеми удосконалення методик використання технологій імітаційного моделювання, визначення специфіки поєднання традиційних методів і форм навчання з імітаційним моделюванням тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Быстрова И. Н. Имитационное моделирование как современная технология обучения будущих специалистов в вузе. Е. ресурс – URL: <http://t21.rgups.ru/archive/doc2007/4/05.doc> (дата звернення 21.12.2019 р.).
2. Воробйов Г. П., Думанський Ю. А., Грабчак В. І. Бойова підготовка Сухопутних військ Збройних Сил України: теорія і практика: монографія. Львів, АСВ. 2005. 323 с.
3. Гапеева О. Л., Кравчук О. І. Упровадження інформаційних технологій у самостійну роботу курсантів і студентів ВВНЗ – порядок організації та проведення. Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. Кривий Ріг: КНПУ, 2012. С. 54 – 58.
4. Положення про електронний навчально-методичний комплекс з дисципліни. Е. ресурс– URL: <http://www.tneu.edu.ua/study/bologna-process/the-provisions-of-enmkd/1320-polozhennya-pro-elektronniy-navchalno-metodichniy-kompleks-z-disciplni.html>. (дата звернення 22.12.2019 р.)
5. Понятійно-категоріальний апарат інформаційної сфери: Аналітична записка/Національний інститут стратегічних досліджень України. Е. ресурс– URL: http://www.niss.gov.ua/articles/532/#_ftn16правовий аспект (дата звернення 12.12.2019 р.)
6. Ситник В., Орленко Н., Мазурін О. Імітаційне моделювання. Комп'ютерні баталії. *Військо України*. 2006. № 1. С. 35–38.
7. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем «Компьютеры в Европе. Прошлое, настоящее и – искусство и наука. К.: Феникс, 1998. С. 182–193.

REFERENCES

1. Bystrova I. N. (2007). Ymytatsyonnoe modelyrovanye kak sovremennaya tekhnolohyya obuchenyua budushchykh spetsyalystov v vuze. [Simulation modeling as a modern technology of training of future specialists in high school. Electronic resource] - URL: <http://t21.rgups.ru/archive/doc2007/4/05.doc> (accessed 21.12.2019). (rus)
2. Vorobyov G. P., Dumansky Yu. A., Grabchak V. I. (2005). Boyova pidhotovka Sukhoputnykh viys'k Zbroynykh Syl Ukrainy: teoriya i praktyka: monohrafiya. [Combat training of the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine: theory and practice: monograph]. Lviv, ASV. 323 p. (ukr)
3. Gapeeva O. L., Kravchuk O. I. (2012). Uprovadzhennya informatsiynykh tekhnolohiy u samostiynu robotu kursantiv i studentiv VVNZ – porjadok orhanizatsiyi ta provedennya. [Introduction of information technologies into independent work of cadets and students of high schools - the order of organization and carrying out. Pedagogy of Higher and Secondary Schools: Coll. of sciences]. Kryvyi Rih Ave., KNPU, 2012. P. 54 - 58. (ukr)
4. Polozhennya pro elektronnyy navchal'no-metodychnyy kompleks z dystsypliny. Elektronnyy resurs. [Regulations on e-learning complex in the discipline]. Electronic resource - URL: <http://www.tneu.edu.ua/study/bologna-process/the-provisions-of-enmkd/1320-polozhennya-pro-elektronniy-navchalno-metodichniy-kompleks-z-disciplni.html>. (accessed December 22, 2019) (ukr)
5. Ponyatiyno-katehorial'nyy aparat informatsiynoyi sfery: Analitichna zapyska. [Conceptual-categorical apparatus of the informational sphere: Analytical note]/[National Institute for Strategic Studies of Ukraine. Electronic resource - URL: http://www.niss.gov.ua/articles/532/#_ftn16Legal aspect (accessed 12/12/2019) (ukr)
6. Sytnik V., Orlenko N., Mazurin O. (2006). Imitatsiynne modelyuvannya. Kompyuterni bataliyi. [Simulation modeling. Computer battles]. Army of Ukraine. 2006. № 1. P. 35–38. (ukr)
7. Shannon R. (1998) Ymytatsyonnoe modelyrovanye system «Komp'yutery v Evrope. Proshloe, nastoyashchee y – yskusstvo y nauka. [Simulation modeling of systems «Computers in Europe»]. The past, the present, and art and science. K.: Phoenix, 1998. pp. 182–193. (rus)

Experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions of application of simulation modelling in the process of professional training of future officers of tactical level

M. V. Kos

Abstract. The article substantiates the effectiveness of pedagogical conditions for the use in the training of future officers the tactical level of simulation tools. The introduction identifies the relevance of the problem. Relevant literature sources have been analysed. The main material is presented with a list of pedagogical conditions, the content of the experimental work is revealed, the analysis of the results of the ascertaining and forming stages of the experiment is presented.

Keywords: vocational training, future tactical officers, pedagogical experiment, results, pedagogical conditions.

Розвиток індивідуальної самоосвітньої компетентності у майбутніх філологів-германістів

Л. Г. Кожедуб, Н. С. Лалаян

Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: lilanom@meta.ua

Paper received 09.02.20; Accepted for publication 24.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-05>

Анотація. Стаття присвячена проблемі розвитку у майбутніх філологів-германістів самоосвітньої компетентності. Проаналізовано існуючі наукові дослідження з проблем формування самоосвітньої компетентності, вивчено структуру індивідуальної самоосвітньої компетентності майбутніх філологів. Визначено особливості формування у майбутніх філологів-германістів самоосвітньої компетентності та специфіку створення комплексу педагогічних передумов для оволодіння вміннями самоосвітньої діяльності.

Ключові слова: індивідуальна самостійна компетентність, самоосвітня діяльність, навчання майбутніх філологів, етапи формування компетентності, послідовність формування навичок і вмінь.

Вступ. З поширенням сучасних інформаційних технологій та розвитком віртуального інформаційного простору у світі спостерігається значне підвищення інтересу до проблем самоосвіти. Запровадження концепції „Lebenslanges Lernen“ (навчання протягом усього життя) передбачає становлення системи безперервної освіти, забезпечує потребу людини у саморозвитку протягом життя та вимагає розвитку індивідуальної самоосвітньої компетентності у майбутніх фахівців. Самоосвітня компетентність є важливою складовою професійної компетентності майбутніх філологів, що забезпечує вдосконалення професійних знань, умінь і навичок, особистісний саморозвиток, підвищення конкурентоспроможності на ринку праці. Цілеспрямований розвиток індивідуальної самоосвітньої компетентності у студентів-філологів передбачає вивчення структури самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців цього напрямку підготовки, визначення характерних особливостей формування самоосвітньої компетентності та створення комплексу педагогічних передумов для оволодіння вміннями самоосвітньої діяльності. Сукупність зазначених чинників зумовлює **актуальність** дослідження.

Короткий огляд публікацій з теми. Аналіз публікацій з теми дослідження показав, що проблеми самоосвіти є предметом наукового пошуку у таких галузях знань як педагогіка, психологія, філософія, лінгвістика. У процесі вивчення питань професійної підготовки майбутніх філологів науковці приділяють велику увагу питанням організації самостійної роботи (Біденко Л.В., Бондар Л.А. [1], Варник М.М., Грицак Н.Р., Жуковський В.М., Златів Л.М., Костик В.С., Сусак О.Д. та ін.). Поняття «самоосвіта» є об'єктом досліджень таких науковців, як: Л. Броннікова, Н. Бухлова, П. Гальперін, Ю. Зятдінова, Т. Каткова, В. Лебедєва, З. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Рувінський, С. Сисоєва, а також зарубіжних дослідників: К. Вайлд, А. Крапп, Ч. Левеск'ю, П. Ненігер, Х. Марш, Р. Райан, Л. Станек, А. Цуельке [6, с. 13]. Особливу увагу науковці приділяють готовності до самоосвіти, де предметом дослідження є пошук шляхів для її формування (роботи О. Малихіна, Г. Серикова, Н. Терещенко та ін.), дослідженню шляхів і засобів формування готовності до самоосвіти (А. Громцева, Н. Ковалевська, Ж. Нусінова, І. Редковець), її мотиваційної сфери (Г. Зокіямров, Г. Коджаспірова, Н. Седова), пізнавальних умінь і навичок (Г. Закіров, І. Колбаско, І. Редковець та інші) [10, с. 20]. Проблеми удосконалення професійної компетентності викладачів шляхом самоосвітньої діяльності висвітлено у роботах таких дослідників як Корнієнко І.А., Сараєва Т.А., Пастернак Т.В., Полякова С.В., Поля-

нська О.А., Попович О.М., Федько А.В. та ін.. У роботах дослідників висвітлено особливості формування самоосвітньої компетентності у процесі підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей: учителів початкових класів (Воропай Н.А. [3], Себало Л.І. [10]), майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності (Євсюкова Л. С. [5]), майбутніх кваліфікованих робітників (Мося І. А. [8.]), майбутніх економістів (Касіянець С.М. [6]), майбутніх фахівців з міжнародної економіки (Ножовнік О. М. [9.]) тощо. Однак, не зважаючи на велику кількість публікацій, присвячених проблемам самоосвіти, питання формування самоосвітньої компетентності у майбутніх філологів-германістів не було предметом окремого наукового пошуку. Це свідчить про необхідність теоретичної та практичної розробки окресленої проблематики.

Мета. Проаналізувати наукові дослідження з проблем формування самоосвітньої компетентності, визначити структуру та особливості формування індивідуальної самоосвітньої компетентності у майбутніх філологів-германістів, окреслити специфіку створення комплексу педагогічних передумов для оволодіння вміннями самоосвітньої діяльності. Поставлена мета зумовлює такі завдання: вивчити стан наукової розробки питання розвитку самоосвітньої компетентності у майбутніх фахівців різних спеціальностей; дослідити структуру індивідуальної самоосвітньої компетентності майбутніх філологів-германістів; визначити особливості формування вмінь самоосвітньої діяльності.

Матеріали і методи. Для вирішення поставлених завдань використовувався комплекс науково-дослідницьких методів (аналітичних, узагальнюючих, інтерпретаційних): вивчення та аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо вивчення проблем формування самоосвітньої компетентності, опитування студентів, спостереження за навчальним процесом.

Результати та їх обговорення. Процес підготовки майбутніх філологів-германістів до самоосвітньої діяльності у контексті концепції безперервної освіти передбачає системний підхід, що охоплює усі компоненти навчально-виховного процесу та забезпечує активний розвиток самоосвітньої компетентності.

Самоосвіта – це навчальний процес, суб'єкт і об'єкт якого виступають в одній особі. А отже, самоосвіта передбачає наявність необхідних знань, умінь і навичок, які забезпечують її здійснення та результат, і включає усі етапи, що притаманні навчальному процесу. Проте, у процесі підготовки фахівців у закладах вищої освіти навчальні програми подекуди не спрямовані на спеціа-

льну підготовку майбутніх фахівців до свідомої самоосвітньої діяльності. Тобто, необхідні для цього знання, вміння, навички та особистісні якості формуються у студентів скоріше епізодично, ніж цілеспрямовано і планомірно й частіше шляхом самостійного набуття власного досвіду самоосвіти. Причина цього полягає не тільки у певних вадах навчальних планів і програм вищих закладів освіти, але й у тому, що самоосвіта більшою мірою належить до царини особистісного і важко піддається зовнішньому впливу. Разом із тим, самоосвіта є професійно необхідною компетентністю, а отже, необхідно відповідним чином побудувати навчальний процес у мовному закладі вищої освіти, щоб забезпечити умови для її формування. [10, с. 60].

Вивчення наукових досліджень щодо формування самоосвітньої компетентності фахівців різних спеціальностей дозволяє визначити сутність та структуру поняття індивідуальної самостійної компетентності майбутніх філологів.

У площині нашого дослідження спираємося на визначення терміну «самоосвітня компетентність» як комплексного поняття, що включає в себе мотиваційні вміння, навички самостійної роботи, професійні знання і вміння, здатність до аналізу інформаційних джерел фахового спрямування з метою постійного особистісно-професійного саморозвитку. [6, с. 22] При цьому зміст поняття «індивідуальна самоосвітня компетентність» визначають індивідуальні прояви закономірностей функціонування мислення, пам'яті, сприйняття, уваги, мотивації особистості тощо.

Психологи називають мотивацію «пусковим механізмом» (І.О. Зимня) будь-якої людської діяльності. Розглядаючи мотивацію як важливий компонент розвитку індивідуальної самоосвітньої компетентності, слід пам'ятати, що мотивація належить до суб'єктивних якостей студента і визначається його особистими спонуканнями, пристрастями і практичними потребами. Це спричиняє труднощі у процесі формування мотивації. Викладач може вплинути на неї лише опосередковано, створюючи передумови, на основі яких у студентів виникає особиста зацікавленість. Для цього викладачу необхідно бути обізнаним щодо мотивів навчальної діяльності студентів, а також володіти усім арсеналом мотиваційних засобів.

Серед основних видів мотивації виділяють *зовнішню мотивацію*, яка знаходиться під впливом потреб суспільства і має два підвиди: широка соціальна і вузько-особистісна мотивація. *Внутрішня мотивація* зумовлена характером самої діяльності, а її основним підвидом вважається мотивація успішності. Як зовнішня, так і внутрішня мотивації можуть носити позитивний і негативний характер, тобто, мотивація може бути негативною і позитивною. Розрізняють і такі підвиди мотивації як віддалена (дискантна, відстрочена) і близька (актуальна) мотивація (П.М. Якобсон). Чи будуть перелічені види і підвиди мотивації перетворені у реальний механізм розвитку індивідуальної самоосвітньої компетентності та формування потреби у саморозвитку, залежить від створення відповідних педагогічних умов [7, с. 32-33].

Аналіз наукової літератури, присвяченої розвитку самоосвітньої компетентності фахівців різного профілю [1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9], а також власний багаторічний практичний досвід роботи авторів у мовних закладах вищої освіти свідчить про те, що формування самоосвітньої компетентності є одним з найважливіших завдань в педаго-

гічній теорії і практиці та має як загальні, так і специфічні особливості у процесі фахової підготовки студентів різних спеціальностей. Вивчення наукових студій дає підстави зробити узагальнюючі висновки та визначити загальні та специфічні психолого-педагогічні завдання у процесі формування індивідуальної самоосвітньої компетентності майбутніх філологів-германістів, що втілюють *компоненти структури* самоосвітньої компетентності. Так, серед *загальних* завдань виділяємо наступні:

- формування психологічної готовності (націленості, бажання) до успішної самоосвіти [10, с. 23];
- формування особистісного відповідального ставлення до результатів діяльності, що виконується (навчальної, пошукової тощо), як у період навчання, так і у подальшій практичній діяльності та післядипломній освіти [10, с. 34-35];
- формування потреби у неперервному професійному саморозвитку;
- формування стратегій реалізації самоосвітньої діяльності;
- розвиток вмінь моніторингу та самоаналізу результатів процесу самоосвітньої діяльності [6, с. 69];
- розвиток навичок коригування своєї професійної діяльності відповідно до результатів самоосвіти й коригування напрямків самоосвітньої діяльності у відповідності до практичних потреб професійної діяльності. [10, с. 101];
- розвиток у студентів пізнавальних здібностей: спостережливості, допитливості, активності у здобутті і застосуванні знань;
- розвиток вмінь конспектування, систематизації, узагальнення навчального матеріалу;
- формування вмінь складання програми самостійного навчання за допомогою комп'ютера та під методичним керівництвом викладача;
- формування таких якостей майбутніх спеціалістів як ініціативність, працелюбність, відповідальність;
- готовність до творчої діяльності, самовдосконалення;
- формування позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності;
- стимулювання якісних позитивних змін у інтелектуальному, емоційному, соціальному розвитку [1, с. 31].

До наведеного переліку завдань доцільно, на нашу думку, включити завдання з розвитку вмінь і навичок самоорганізації (вміння організовувати самостійну діяльність, планувати свій час та власні дії, вибирати оптимальні прийоми та форми самоосвітньої діяльності, вибирати джерела інформації та визначати послідовність роботи з ними), адже, як свідчить проведене нами опитування серед студентів спеціальностей «Філологія» і «Переклад», у процесі самопідготовки та виконання домашніх завдань студенти не завжди можуть раціонально спланувати свій час, що потребує цілеспрямованого формування зазначених вмінь. При цьому переважна більшість студентів зазначили, що у процесі самопідготовки вони використовують освітні Інтернет-ресурси, електронні навчальні матеріали, словники, довідники тощо.

Професія філолога-германіста і, зокрема, перекладача, вимагає глибоких загальнокультурних знань (у галузі літератури, історії, країнознавства тощо), а також специфічних знань, які необхідні для виконання перекладу у різних фахових галузях (техніка, медицина, право, освіта тощо). Зважаючи на те, що з розвитком суспільства, науки і техніки з'являються нові поняття і терміни, питання розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх філологів-германістів набуває особливого значення і потребує формування спеціальних вмінь.

А отже, до *специфічних* завдань формування індиві-

дуальної самоосвітньої компетентності майбутніх філологів-германістів відносимо:

- розвиток здатності до безперервного оновлення теоретичних знань та практичних умінь у галузі германської філології та перекладу;
- вміння самостійно опанувати нові знання з різних фахових галузей відповідно до практичних потреб майбутньої професійної діяльності;
- здатність застосовувати набуті знання та вміння у нових специфічних умовах професійної діяльності.

Наведений перелік завдань не є вичерпним, проте він показово демонструє, що розвиток самоосвітньої компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх філологів-германістів має свої особливості та передбачає створення спеціального комплексу педагогічних передумов для оволодіння вміннями самоосвітньої діяльності. При цьому програма підготовки майбутніх філологів-

германістів має стимулювати потребу у самоосвіті та сприяти розвитку вмінь та навичок самоосвітньої діяльності не лише на етапі навчання у закладі вищої освіти, але й у подальшій професійній діяльності упродовж життя.

Висновки. У результаті проведеного наукового пошуку проаналізовано наукові дослідження з проблем формування самоосвітньої компетентності, визначити структуру та особливості формування індивідуальної самоосвітньої компетентності у майбутніх філологів-германістів, окреслено специфіку створення комплексу педагогічних передумов для оволодіння вміннями самоосвітньої діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методичних рекомендацій для викладачів філологічних дисциплін щодо розвитку у майбутніх філологів-германістів індивідуальної самоосвітньої компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар Л. А. Особливості організації самостійної роботи студентів-філологів в умовах вищого навчального закладу/Л. А. Бондар//Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2013. – Вип. 20. – С. 30-35.
2. Вовк Б. І. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ/Б. І. Вовк//Вісник Черкаського університету. – 2016. – Вип. 18. – С. 25-28.
3. Воропай Н. А. Формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/Воропай Наталія Анатоліївна. –Херсон, 2011.–240с.
4. Демченко Ю. Самоосвітня компетентність в системі професійної підготовки майбутнього вчителя математики [Електронний ресурс]/Ю. Демченко//Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки». – 2013. – Вип. 120. – С. 134-141.
5. ЄвсюковаЛ.С. Формування самоосвітньої компетенції– необхідна умова якісної підготовки майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності/Л.С.Євсюкова//Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.–2012.–Вип.30.–С.351-355.
6. Касіянець С.Е. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/Касіянець Світлана Едуардівна. – Київ, 2017. – 283 с.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. ы перероб./Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Мося І. А. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників: монографія/І. А. Мося; НАПН України, Ін-т проф.-техн. освіти. – К.: Вид-во Ін-ту проф.-техн. освіти НАПН України, 2013. – 297 с.
9. Ножовнік О. М. Формування самоосвітньої компетенції майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/Ножовнік Олег Миколайович. – Київ, 2010. – 341с.
10. Себало Л. І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/Себало Людмила Ігорівна. – Київ, 2017. – 265 с.

REFERENCES

1. Bondar L. A. Osoblyvosti orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv-filolohiv v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu/L. A. Bondar//Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 16: Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky. – 2013. – Vyp. 20. – S. 30-35.
2. Vovk B. I. Pedahohichni umovy formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnykh vykladachiv praktychnoho navchannia PTNZ/B. I. Vovk//Visnyk Cherkaskoho universytetu. – 2016. – Vyp. 18. – S. 25-28.
3. Voropai N. A. Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti u maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04/Voropai Nataliia Anatoliivna. – Kherson, 2011. – 240 s.
4. Demchenko Yu. Samoosvitnia kompetentnist v systemi profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia matematyky [Elektronnyi resurs]/Yu. Demchenko//Naukovi zapysky Kirovohrads'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriiia «Ped. nauky». – 2013.–Vyp..120.–S.134-141.
4. Ievsiukova L. S. Formuvannia samoosvitnoi kompetentsii – neobkhdna umova yakisnoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv bezpeky zhyttiediialnosti/L. S. Yevsiukova//Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. – 2012. – Vyp. 30. – S. 351-355.
5. Kasiiants S.E. Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnykh ekonomistiv u protsesi profesiinoi pidhotovky: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04/Kasiiants Svitlana Eduardivna. – Kyiv, 2017. – 283 s.
6. Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednykh navchalnykh zakladakh: Pidruchnyk. Vyd. 2-e, vypr. ы pererob./Kol. avtoriv pid kerivn. S. Yu. Nikolaievoi. – K.: Lenvit, 2002. –328s.
7. Mosia I. A. Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnykh kvalifikovanykh robitnykiv: monohrafiia/I. A. Mosia; NAPN Ukrainy, In-t prof.-tekhn. osvity. – K.: Vyd-vo In-tu prof.-tekhn. osvity NAPN Ukrainy, 2013. – 297 c.
8. Nozhovnik O. M. Formuvannia samoosvitnoi kompetentsii maibutnykh fakhivtsiv z mizhnarodnoi ekonomiky u protsesi vyvchennia inozemnykh mov: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04/Nozhovnik Oleh Mykolaiovych. – Kyiv, 2010. – 341s.
9. Sebalo L. I. Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do samoosvitnoi diialnosti: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04/Sebalo Liudmyla Ihorivna. – Kyiv, 2017. – 265 s.

The development of individual self-educational competence in future German philologists

L. G. Kozhedub, N. S. Lalaian

Abstract. The article is devoted to the problem of development of future self-educational competence of German philologists. Analysis the existing scientific researches on problems of formation of self-educational competence. Studies the structure of individual self-educational competence of future philologists. Determines the peculiarities of formation of future philologists-Germanists of self-educational competence and creation specificity of a set of pedagogical preconditions for mastering the skills of self-educational activity.

Keywords: individual self-competence, self-educational activity, training of future philologists, stages of competence formation, sequence of formation of skills and abilities.

Діагностика формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва

М. А. Михаськова

Кафедра теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна
Corresponding author. E-mail: chudo43@gmail.com

Paper received 26.01.20; Accepted for publication 13.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-06>

Анотація. У статті досліджується повнота, системність та міцність знань майбутніх вчителів музичного мистецтва на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення; ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності; наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності; активність спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності; рівень володіння уміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності; оригінальність отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності.

Ключові слова: критерії; досвід музично-педагогічної діяльності; вчитель музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми формування досвіду музично-педагогічної діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів України визначається сучасними вимогами до професійної підготовки майбутніх фахівців. З огляду на це його сформованість у майбутніх педагогів-музикантів ми розглядаємо як одну з важливих професійних характеристик сучасного вчителя, яка формується в процесі засвоєння алгоритму операцій і дій, прийомів, учинків і навичок студента, координується викладачем від початку навчання до підсумкового результату професійної підготовки та відповідає освітньо-професійній програмі випускника закладу вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі цей феномен розглядається з різних сторін та вивчається багатьма науковцями. Проблеми висвітлення досвіду педагогічної діяльності вчителів присвячені роботи О. Абдуліна, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Н. Кухарева, Т. Кліменко, С. Ніколаєнко, В. Решетько, Я. Турбовського, Р. Хрустальова. Теоретико-методологічні основи загальнопедагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва досліджували Е. Абдулін, Н. Кузьміна, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Черкасов та інші. У сфері виконавської діяльності музикантів проблема розвитку музично-педагогічного досвіду висвітлювалась у працях О. Рудницької, О. Хлебнікової; досвід вчителя музики в системі неперервної педагогічної освіти вивчала Н. Попович. Однак дослідження цих та інших учених не спрямовані на вивчення дієвості системи організації фахової підготовки вчителів музичного мистецтва, зокрема досвіду музично-педагогічної діяльності.

Формування мети статті. Метою даної статті є аналіз дієвості педагогічної системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в професійній підготовці студентів факультетів мистецтв та музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва як отриманого в процесі навчання продукту здійснення способів і засобів вирішення поставлених музично-педагогічних завдань, який реалізується у музично-творчій діяль-

ності [7, с.48], ми проводили відповідно до когнітивного, результативно-практичного, емоційно-ціннісного, комунікативного, організаційно-прогностичного, творчого компонентів.

Із метою аналізу стану сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва було проведено дослідження, в якому брали участь студенти факультетів мистецтв та музично-педагогічних факультетів низки вищих навчальних закладів України. Аналіз проводився за визначеними критеріями, зокрема: повнота, системність та міцність знань на основі професійно-педагогічного та інноваційного мислення; ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності; наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва; активізація спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності; рівень володіння уміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності; оригінальність отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності [7]. Для діагностики ми використовували методи опитування (письмового та усного), самооцінки, експертної оцінки, аналізу практичного досвіду студентів, стандартизованих та вільних інтерв'ю, вибіркового бесід із респондентами.

Рівень повноти, системності та міцності знань на основі сформованого професійно-педагогічного та інноваційного мислення ми з'ясували за допомогою творчих завдань, анкети-тесту на виявлення музично-теоретичної обізнаності, анкети індексу задоволення інформаційним забезпеченням навчання.

У результаті роботи з'ясувалося, що до високого рівня володіння системними та міцними знаннями віднесено 21 % студентів, які мають систематизовані й усвідомлені знання, добре розуміються у змісті професійно-педагогічної та інноваційної діяльності. Достатнім рівнем володіють 32,8 % респондентів, середнім – 42,2 % опитаних, низький рівень виявився у 4 % студентів. Результати, отримані під час виконання навчальних завдань, вказують на переважання середнього та достатнього рівня, оскільки випускники не вміють співвідносити знання та уміння із музичного мистецтва з іншими видами мистецтв, відчувають

недостатність знань із предметів психолого-педагогічного циклу.

Рівень сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності досліджувався за допомогою анкети, розробленої автором, та анкети результативності застосування дій (завдання за методикою О. Хлебнікової [11], В. Орлова [8]), тесту на виявлення ставлення до певної музичної діяльності (за В. Петрушиним) [9].

Як з'ясувалось, 11,2 % студентів мають високий ступінь готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення дій у знайомих ситуаціях, у нових ситуаціях та за взірцем. Музично-виконавська діяльність виявляється у сформованих вміннях та стійкій потребі й прагненні до самовдосконалення. Достатнім рівнем володіють 36,2 % респондентів, середнім – 33,6 % студентів, низький рівень показали 19 % досліджуваних. Проаналізувавши результат ми помітили, що майбутні педагоги-музиканти демонструють сформовані навчально-практичні вміння, засвоєні за зразком, але потребують значної допомоги в організації нової діяльності, поверхово підходять до вирішення практичних завдань і потребують допомоги при плануванні уроку музичного мистецтва.

Наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності у майбутніх учителів музичного мистецтва досліджувалась за допомогою анкети пізнавальних і професійних мотивів здійснення музично-педагогічної діяльності, анкети-тесту отримання емоційного досвіду в мистецькій діяльності та завдань за методикою «кольорового письма» А. Лутошкіна, модифікованою О. Олексюк [8, с.115-116], а також за проєктивною методикою М. Люшера, адаптованою В. Рагозіною та Л. Хлебніковою [5; 6, с.31-32].

Аналіз результатів показав, що високим рівнем емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності володіють 28,5 % студентів, які за допомогою розвинутого естетичного почуття, інтелекту здатні оцінити ціннісні аспекти культури, мають високу емоційну сприйнятливості та рівень керування власним емоційним станом, розвинули мотивацію музично-педагогічної діяльності, позитивне ставлення до роботи, високу активність і зацікавленість музично-педагогічною діяльністю. Достатнім рівнем володіють 35 % опитаних, середнім – 22,5 %, низьким – 14% студентів. Результати вказують на те, що більшість майбутніх вчителів музичного мистецтва визначились у своїх смаках, дають багату образну характеристику та естетичну оцінку музичних творів.

Рівень активізації спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності визначався в процесі проведення диспуту на визначену тему, аналізу відповідей на тестові запитання за методикою В. Маклені [10, с.100] та В. Орлова [8, с.111-112] і виконання завдань за методикою О. Співак [10, с.65] в авторській модифікації щодо виявлення рівня комунікативних здібностей та вміння спілкуватися з оточуючими.

Аналіз отриманих результатів дозволив віднести до групи з високим рівнем 37,5 % опитуваних, які володіють високою мірою взаємної довіри в спілкуванні, вільно оперують професійною і мистецькою терміно-

логією, легко встановлюють контакт із співрозмовником у професійних ситуаціях та вмють вирішувати різноманітні конфлікти. Достатнім рівнем володіють 33,3% студентів, середнім – 24,7 % опитаних, низьким – 4,5 % майбутніх педагогів-музикантів.

Підбиваючи підсумки проведеного дослідження значимо, що переважна більшість студентів вільно користується професійною термінологією у музично-педагогічній діяльності та вільно спілкується на уроках музичного мистецтва. Однак уміння легко встановлювати контакт із співрозмовником для розв'язання професійних ситуацій досі лишається на низькому рівні.

Аналіз рівня володіння вміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності здійснювався за допомогою анкети-завдання, яка включала опитування О. Алексашина [1] та О. Співак [10, с.65], модифіковані автором, та завдання, запропоновані О. Хлебніковою [11] і В. Крицьким [4].

Результати аналізу засвідчили, що до високого рівня володіння вміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності віднесено 12 % студентів, які володіють організаційними, проєктувальними, управлінськими, аналітичними, конструктивними та діагностичними вміннями, готовністю давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам музично-педагогічної діяльності. Достатнім рівнем володіють 42,5% опитаних, середнім – 31 %, низьким – 14,5 % студентів. Результати вказують, що більшість майбутніх вчителів музичного мистецтва мають достатній рівень організаційно-прогностичного компонента. Однак проблемою професійної підготовки є недостатня обізнаність майбутніх учителів музичного мистецтва з інноваційними здобутками музично-педагогічної діяльності та незначний досвід складання поурочного, перспективного, поквартального та річного плану вивчення мистецького матеріалу в загальноосвітній школі.

Із метою вивчення рівня оригінальності отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності ми запропонували студентам заповнити анкету-тест із питаннями А. Козир та В. Федоришина [3, с.163-165], І. Душного [2, с.65], О. Хлебнікової [11, с.13] в авторській модифікації та створити профіль композитора.

У результаті ми з'ясували, що високим рівнем творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності володіють 6,3 % студентів. Вони здатні до педагогічної та музичної імпровізації, володіють вміннями виконавської інтерпретації, художньо-образного сприймання й самостійного аналізу музичного твору, здатні на високому рівні реалізувати творчі завдання, знаходити неординарні рішення музично-педагогічних завдань, упроваджувати традиційні та інноваційні педагогічні прийоми, оригінально виконувати різноманітні ролі (учителя, керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку, музикознавця, ведучого тощо). Достатнім рівнем володіють 45 % опитаних, середнім – 24 %, низьким – 24,7 % студентів. Аналіз результатів засвідчив, що особливу увагу в процесі професійної підготовки слід звернути на формування творчих навичок музично-

педагогічної діяльності у різноманітних ролях (учителя, керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку, музикознавця, конферансьє тощо).

Проаналізований стан сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів виявив, що переважна більшість студентів володіють достатнім (37,5 %) або середнім (29,6%) рівнем сформованої досліджуваної здатності. Високий рівень продемонстрували 19,4% майбутніх учителів музичного мистецтва. У процесі аналізу з'ясувалося, що низьким рівнем сформованих досліджуваних умінь володіє досить значна кількість студентів спеціальності Середня освіта (Музичне мистецтво) – 13,5 %, що негативно впливає на якість професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У процесі

фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва слід звертати більше уваги на самореалізацію та рефлексію особи в практичній роботі, попереджати та усувати поверхове формування організаційних, проектувальних, аналітичних, конструктивних та діагностичних здібностей і умінь, забезпечувати реалізацію творчих інтерпретаційних та імпровізаційних умінь, розвиток творчої уяви педагогів-музикантів тощо. Урахування цих недоліків сприятиме їх уникненню, з'ясуванню шляхів їх подолання й загальному підвищенню ефективності навчального процесу. Подальшого дослідження потребують питання впровадження дієвих механізмів корекції дій, операцій та вчинків у процесі навчання, які забезпечать у майбутньому розвиток педагогічної майстерності та передового педагогічного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексашина, О. Использование шкал оценок конструктивных умений будущего учителя // Методы изучения профессиональной направленности личности учителя: Сборник научных трудов. / Ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Л.: Акад. пед. наук СССР, 1980. С.59-69.
2. Душний А.А. Методика активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі музично-інструментальної підготовки: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич: Посвіт, 2008. 120 с.
3. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.- методич. посіб. К.: Вид-во НПУ ун-т імені М.П. Драгоманова, 2012. 263 с.
4. Крицький В.М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки: Монографія. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. 158 с.
5. Люшер М. Цветовой тест. Пер. с англ. М.: ЭКСМО-Прасс, 2002. 190 с. // Цвет и психика. Цветовой тест Люшера URL: <https://psyfactor.org/lib/colorpsy7.htm> (дата звернення 25.11.2019)
6. Миропольська Н., Ничкало С., Рагозіна В., Хлебникова Л., Шахрай В. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. 240 с.
7. Михаськова М.А., Шоробура І.М. Компоненти досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва // Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць. / Гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький: ФОП Стрихар А.М., 2019. Вип. 10. С. 47-53.
8. Орлов, В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін. / Ред. І.А. Зязюн. К.: Наукова думка, 2003). 276 с.
9. Петрушин В.И. Музыкальная психология: для студентов средних и высших музыкальных учебных заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Владос, 1997. 384 с.
10. Психолого-педагогічна діагностика школярів. / Упорядник. О.Л. Співак. Х.: Ранок-НТ, 2007. 160 с.
11. Хлебникова О.В. Досвід музично-виконавської діяльності і діагностика його сформованості у студентів вузів культури. К.: КНПУ, 1998. 18с.

REFERENCES

1. Aleksashina, O. Ispolzovanie shkal otsenok konstruktivnykh umeniy buduyushchego uchitelya. // Metody izucheniya professionalnoy napravlenosti lichnosti uchitelya: Sbornik nauchnykh trudov. / Red. Yu.N. Kulyutkina, G.S. Sukhobskoy. Leningrad: Akad. ped. nauk SSSR Publ, 1980. pp.59-69. [in Russian].
2. Dushnyj, A.A. Metodyka aktyvizaciji tvorchoji dijalnosti majbutnikh uchyteliv muzyky u procesi muzychno-instrumentalnoj pidghotovky: Navchaljno-metodychnyj posibnyk dlja studentiv vyshhykh navchaljnykh zakladiv. Droghobych: Posvit. Publ. 2008. 120 p. [in Ukrainian].
3. Kozyr, A.V., Fedoryshyn, V.I. Vstup do akmeologhiji mystecjkoi osvity: navch.-metodych. posib. Kyiv: Vyd-vo NPU un-t imeni M.P. Dragomanova. Publ. 2012. 263 p. [in Ukrainian].
4. Kryckij, V.M. Muzychno-vykonavska interpretacija: pedaghoghichni problemy muzychno-vykonavsckoji pidghotovky: Monoghrafija. Nizhyn: Vydavnyctvo NDU im. M.Ghgholja Publ. 2009. 158 p. [in Ukrainian].
5. Lyusher, M. Tsvetovoy test. [Colour Test]. Translation from english. Moskva: EKSMO-Prass, 2002. 190 p. // Tsvet i psikhika. Tsvetovoy test Lyushera Available at: <https://psyfactor.org/lib/colorpsy7.htm> (Accessed 25.11.2019) [in Russian].
6. Myropoljska, N., Nychkalo, S., Raghosina, V., Khljebnykova, L., Shakhray, V. Uroky khudozhnj-estetychnogho cyklu v shkoli: navchannja i vykhovannja: Navchaljnyj posibnyk. Ternopilj: Navchaljna knygha – Boghdan Publ, 2006. 240 p. [in Ukrainian].
7. Mykhasjkova, M.A., Shorobura, I.M. Komponenty dosvidu muzychno-pedaghoghichnoji dijalnosti majbutnikh uchyteliv muzychnogho mystectva. // Aktualjni pytannja mystecjkoi pedaghoghiky: zb. nauk. pracj. / Ghol. red. I. M. Shorobura. Khmeljnycjkyj: FOP Strykhar A.M. Publ, 2019. Vol. 10. pp. 47-53. [in Ukrainian].
8. Orlov, V.F.. Profesiine stanovlennia vchyteliv mystetskykh dystsyplyn. / Red. I.A. Ziaziun. Kyiv: Naukova dumka Publ, 2003. 276 p. [in Ukrainian].
9. Petrusin, V.I. Muzykalnaya psikhologiya: dlya studentov srednikh i vysshikh muzykalnykh uchebnykh zavedeniy. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Vlados Publ, 1997. 384 p. [in Russian].
10. Psykhologh-pedaghoghichna diaghnostyka shkoljariv. [Psychological-Pedagogical. Uporjadnyk. O.L. Spivak. Kharkiv: Ranok-NT Publ. 2007. 160 p. [in Ukrainian].
11. Khljebnikova, O.V. Dosvid muzychno-vykonavsckoji dijalnosti i diaghnostyka joghho sformovanosti u studentiv vuziv kuljтуры. Kyiv: KNPU Publ. 1998. 18 p. [in Ukrainian].

Diagnostics of formation of experience of music-pedagogical activity of the future music art teachers**M. A. Mykhaskova**

The article deals with the results of diagnostics of the system of forming the experience of music-pedagogical activity according to criteria and indicators. Its study, as a product of the implementation of ways and means of solving the set musical-pedagogical tasks, is carried out in accordance with cognitive, effective, result-practical, emotional-value, communicative, organizational-prognostic, creative components. In the activity of the future teachers of music art the following factors are analyzed: completeness, systematic and durable knowledge based on the formation of professional-pedagogical and innovative thinking; degree of formedness of experience in the implementation of ways of music-pedagogical activity; presence of emotional-value attitude to music-pedagogical activity of the future teachers of music art; activity of communication on the basis of joint interaction of the participants of music-pedagogical activity; level of knowledge of forecasting, analysis, control and correction of music-pedagogical activity; originality of the creative experience gained in various types of music-pedagogical activity. Methods (questionnaire, self-assessment, peer review, analysis of students' practical experience, standardized and free interviews, random conversations with respondents) and the level (high, sufficient, medium, low) of the phenomenon under study have been characterized. The conducted work has shown that a sufficient number of students are at the sufficient or medium level. However, many students of the specialty Secondary Education (Musical Art) are at the low level, which negatively affects the quality of professional training of the future music art teachers. As a result of the research the shortcomings of professional training of pedagogues-musicians, which should be overcome in order to increase the effectiveness of the educational process have been generalized.

Keywords: *criteria; experience of music-pedagogical activity; teacher of music art.*

The system of private assistant professorship in scientific and pedagogical heritage of Ukraine (the second half of 19th – early 20th century)

I. Tamozhska

V. N. Karazin Kharkiv National University
Corresponding author. E-mail: itamozka@ukr.net

Paper received 11.12.19; Accepted for publication 02.01.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-07>

Abstract. The functioning of the educational sphere in Ukraine depends on the level of qualification of scientific and pedagogical personnel. The aim of the research is the systematization of theoretical questions and summarization of the experience in the process of training of scientific and pedagogical staff which was accumulated in the system of native higher education in the second half of the 19th century – the early twentieth century by means of private assistant professorship for creative use in the modern higher school. Used methods: concrete search, historical-diachronic, chronological, personalistic-biographical. Research results: the origins of the idea of implementation of the system of private assistant professorship are found out; development of the theory and practical achievements in solving the problem of formation of scientific and pedagogical staff by means of private assistant professorship in the history of foreign and domestic pedagogy are analyzed; preconditions for implementation and development of private assistant professorship are defined; periods of formation of the system of private assistant professorship in Ukrainian universities in the second half of the 19th century – the early twentieth century are singled out; the need for the introduction of a special course on the history of pedagogy «The development of the system of private assistant professorship in the universities of the Underrussian Ukraine (the second half of the 19th century – the early twentieth century) is substantiated.

Keywords: domestic universities, scientific and pedagogical staff, the system of private assistant professorship.

Introduction. In the conditions of Ukraine's integration into the world educational space, the issue of training and retraining of scientific and pedagogical staff becomes urgent. The field of higher education, which should provide an adequate response to modernization challenges preserving conservative patterns of academic practice at the same time, is expanding now. For classical universities, which should continue to be the centers of scientific-methodological work and innovative development, the level of competence, informativity, communicative, practical orientation of teachers are especially important. Attention is drawn to such programmatic domestic and international documents as: the Law of Ukraine «On Higher Education» (2017), National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021 (2013), Strategy of Sustainable Development «Ukraine 2020» (2015), Bruges Communiqué on Strengthening European Cooperation in the sphere of Professional Education and Training 2011-2020 (2010).

However, the analysis of actual problems and crisis phenomena in the system of modernization of higher education requires taking into account historical experience in training of scientific and pedagogical staff by means of private assistant professorship subject to their objective and impartial analysis for actualizing and creative use of reasonable achievements of the past.

The aim of the research is to systematize the theoretical issues and summarize the experience of training of scientific and pedagogical staff by means of private assistant professorship which was accumulated in the system of native higher education in the second half of the 19th century – the early twentieth century for creative use of progressive achievements in modern practice of higher school.

Objectives of the study: 1) characterize the state of scientific development of the problem of scientific and pedagogical staff's training in the universities of the Underrussian Ukraine (the second half of the 19th century – the early twentieth century) by means of private assistant professorship; 2) determine the periods of formation of the system of private assistant professorship as an independent source of replenishment of the teaching staff with higher qualifications in the context of the socio-political, socio-economic and educational realities which existed in the

second half of the 19th century – the early twentieth century; 3) determine the purpose, content structure of the course on the history of pedagogy «The development of the system of private assistant professorship in the universities of the Underrussian Ukraine (the second half of the 19th century – the early twentieth century)».

The object of the study is the development of higher education in the Ukrainian lands in the second half of the 19th century – the end of the imperial era. *The subject of the study* is the training of scientific and pedagogical staff by means of private assistant professorship in the universities of Kharkiv, Kyiv, Odesa.

Methods. The following methods were used in order to obtain objective data: concrete search (selection, systematization and classification of historical and pedagogical sources, archival materials); historical-diachronic (made it possible to substantiate the periods and to determine the peculiarities of the development of the institute of private assistant professorship in the universities of the Underrussian Ukraine); chronological (provided consideration of the problem of the research in time sequence); personalistic-biographical (gave the opportunity to obtain information on the basis of study of the epistolary heritage, «Curriculum vitae» about those private associate professors who contributed to the scientific and pedagogical achievements of Ukrainian universities in selected chronological limits of the study).

Results and discussion. The issue of training of high-qualified scientific and pedagogical staff for domestic universities is actual for ensuring of effective planning of academic, research and scientific activities of students.

The scientists made conclusions about the contents of those provisions of the University Statutes of 1863 and 1884 which concerned private assistant professors. They focused on increase in the number of private associate professors in universities, because the collegial approach to pedagogical science was ignored in the conditions of the Russian Empire and rude administration was observed in personnel policy, otherwise it was impossible to ensure the progress of this institute (Voldemar, 1866). The scientists explained the attention of the authorities to the introduction of private assistant professorship by the influence of German

experience and associated insignificant number of private assistants in the universities of the Russian Empire during 1863 – early 1880's with the lack of academic freedom and the inadmissibility of the fee system (Liubymov, 1881); they pointed to the need to provide rights to private assistants analogical with the rights of professors for lecture classes which could have positively influenced the development of science in Russian universities at the level of Western Europe (Hiliarov-Platonov, 1903).

The researchers reviewed the legal and material conditions of private assistant professors in the universities of the Russian Empire (Buzeskul, 1905; Myronov, 1906; Beritov, 1917). Two works (Yurzenko, Pershyna, Viazovskiy, 1965, 1968), which mentioned the names of such private assistant professors as P. A. Spiro, B. F. Veriho, V. P. Filatov, R. O. Prendel, S. M. Tanatar, I. V. Petriashvili, P. H. Melikishvili, I. V. Sleshytskyi, O.I. Tomson, are devoted to the activities of the Odessa University. It was pointed out the shaky situation of those private assistant professors, whom the leadership suspected of disloyalty to the current authorities. Two works are devoted to private assistant professor, an academician L. O. Tarasevich (Hrybovska, 1970; Vasyliiev, 1970).

The problem of formation and the development of the system of private assistant professorship as a source of staff replenishment acquired a thorough study in the works of representatives of domestic and foreign pedagogical thought at the end of the 20th century – the early twenty first century. The dynamics of the creation of private assistant professor's post in the universities of the Russian Empire is investigated, starting with Dorpat University, where private assistant professors were known as «associate professors» (Zharova, 2015); the peculiarities of establishment of the system of private assistant professorship in universities and the difference in the legal position of associate professors and private assistant professors are characterized; the issue of discrimination of candidates for the position of private assistant professors due to belonging to «unreliable» nationality is highlighted (Datsenko, 2009); analysis of data on the number of private assistant professors compared to extraordinary and ordinary professors of Kharkiv University is done; it was concluded that in the case of providing private assistant professors of full-time positions, the administration of the university had little regard for the position of the Ministry of Public Education (Kulish, Sharibzhanova, 2008).

Analysis of documents, which normalized the activity of private assistant professors since 1863, is done, the reasons, that hindered growth of private assistant professors to March 8, 1865, are revealed (Piskunov; 2014); the reasons for the increase in the number of private assistant professors since September 1898 are defined (Hrybovskiy, 2012); facilitation of the occupation of this position by rejecting the reasoning *pro vena legendi* is noted (Popova; 2007); factors, that influenced the growth of the number of private assistant professors in European universities, are defined (Levytska, 2012).

Scientific-pedagogical biographies of professors-mathematicians of the Kharkiv (Ryzyi, 2011) and teachers of the Novorossiysk University (Khausman, 1998), who were private assistant professors, are highlighted; attention to the position of those private assistant professors, whose trial lectures were approved by the faculties, is focused; some researchers stressed the dependence of private assistant professors from professors: the first rarely opened parallel courses with professors and conducted practical classes, taking into account the position of the heads of auxiliary

educational institutions regarding the use of equipment (Kaassow, 1989).

Studied historical-pedagogical and historical sources have allowed recreating the process of creation of the institute of private assistant professors in Ukrainian universities of the analyzed period.

Preconditions of establishment and development of private assistant professorship. The lack of pedagogical staff with higher degrees, an increase in the number of vacant departments in connection with the differentiation of sciences (pedagogy, archeology, ethnology, Germanic and Romanesque philology, Oriental studies, meteorology, history of Western European law) and the integration of pedagogical knowledge; departure from the empirical level of teaching; introduction of new disciplines in the educational process; increase in the number of students are socio-economic and scientific preconditions of establishment and development of private assistant professorship in Ukrainian universities of the analyzed period.

The periods of the development of private assistant professorship in the universities of the Underrussian Ukraine. The periods of the development of private assistant professorship in domestic universities on the basis of socio-political, socio-economic and pedagogical determinants prevailing in certain chronological framework are scientifically distinguished and highlighted.

I period (1863-1864) – formation of the system of private assistant professorship. This period is characterized by: the approval of the University Statute of 1863 the provisions of which describe the creation of private assistant professor's post; foundation of Novorossiysk University on the basis of Richelieu Lyceum (1865). Educational policy is aimed at providing educational institutions with highly skilled scientific and pedagogical staff (professors, associate professors, private assistant professors). It was difficult to place vacant chairs through competitions because there were not enough people with appropriate academic degrees due to the complex rules of their obtaining. The post of private assistant professors was created in order to end the routine in the scientific and pedagogical activity of the teaching staff. The shortage of highly skilled staff at universities affected the objective assessment of the professional and personal qualities of the applicant, his level of professional training and the results of the analysis of scientific and pedagogical work.

The rules of the University Statute of 1863 outlined the technology of obtaining of private assistant professorship. A candidate could become a private assistant professor, but in this case a candidate obliged to defend the dissertation and to read two public trial lectures, to sign the document with the faculty, which regulated candidate's duties. If the applicant was known to the faculty, he could be free of trial lectures. The right to approve applicants for this post had a trustee of the educational district.

II period (1883–1900) – the development of practice of training of scientific and pedagogical staff by means of private assistant professorship. A feature of this period were: the development of normative-legal base (the University Statute of 1884, the Circular, 1885 «Rules about private assistant professors», the Circular of the Ministry, 1898 № 11609) which clarified the procedure for the appointment of private assistant professors, outlined the rights and responsibilities, the sphere of their scientific and pedagogical activities, permission to read lectures, methods for evaluating the quality of teaching, determined the amount of

remuneration; the degree of subordination to the faculty, the management of the institution, the trustee of the educational district, the Ministry of Public Education. The emergence of the category of «eternal private assistant professors», who had higher education, but did not defend their dissertations, therefore they could not take a professorial position; introduction of the formulary lists for private assistant professors, which influenced their social status; the publication of the resolutions (November 14, 1885) which forbade requiring private assistant professors to write programs of the courses and these measures removed the restrictions on teaching activities; defense of doctoral dissertations by masters and extraordinary professors during 3 years; increase of private assistant professors at medical faculties; search for a part-time job prevented a productive work on the dissertation; conducting compulsory courses by private-assistant professors without a degree or extraordinary professors (it was a violation of the Statute) at the legal, historical and philological faculties. The growth of the number of private assistant professors was caused by: recognition of invalidity of paragraph 8 of the Statute of 1884; canceling the position of associate professor by Statute, and this action turned associate professor into part-time private assistant professors; the prohibition (28 May, 1885) for private assistant professors to serve in the army, to send them from the reserve to the armed forces or the state militia (8 September, 1887).

During this period, the state education policy was aimed at improvement of the status of private assistant professors' staff to ensure the quality of university education.

III period (1900–1917) – the intensification of the scientific, scientific-methodological and research potential of private assistant professors.

The process of building up the scientific potential of staff of private assistant professors as a result of the defense of dissertations on profiling scientific specialties, due to increase of professional qualification during scientific trips to educational establishments and educational institutions of Western Europe was going on in the universities (O. M. Antsyferov, M. F. Bielousov, V. D. Brant, H. H. Briuno, M. O. Valiashko, M. M. Yevdokymov, O. O. Zhylin, M. M. Lapinskyi, O. F. Mankovskyi, O. V. Rystencko, B. A. Shyshkovskiy, H.-R. I. Yakubanis and others). Privat assistant professors entered the results of their researches into scientific circulation by publishing of articles, textbooks («General pathology (introduction to the study of the physiology of the sick person)» by L. O. Tarasevych, «The laws of heredity as the basis of agricultural plants» by A. O. Sapielin), study guides («Commerce Course for Shopping Schools» by P. L. Kovanko, «Petrography course (general part)» by M. D. Sidorenko).

The scientific work of privat assistant professors was discussed at conferences. M. D. Strazhesko participated in the 17th International Congress (London), J. S. Shatunovskiy was present at the All-Russian Congress of Mathematical Teachers (St. Petersburg), where he presented individual program about teaching of the students of mathematical faculties in domestic universities. A. M. Levkovskiy was present at the First Congress of the Russian Union of Psychiatrists and Neuropathologists (Moscow), K. M. Savych-Zablotskiy was present at the All-Russian Congress of Practical Zoology, P. P. Prokopenko attended the International Congress of Ophthalmologists (Heidelberg), I. O. Baranieiev and M. M. Filippov attended the International Congress of Pediatric Physicians (Paris). L. O.

Tarasevich at the X Pirogovsk congress made a report «About fasting». The subject of the report made by V. I. Slivytskyi at the congress of the Kharkiv literacy society is «Intelligent entertainments and their physiological justification». V. I. Taliiev criticized dogmatic methods of teaching the nature of science at the pedagogical congress of the Kharkiv educational district.

Privat assistant professors contributed to the creation of the Bacteriological Institute (M. F. Hamaliia), Embryological Museum (O. F. Mankovskyi), Surgical Clinic in Odessa (K. M. Sapielzhko). The contribution of L. O. Tarasevich in solving the problem of epidemiology of cholera, typhoid, malaria, dysentery, tuberculosis is valuable. A. O. Sapielin was a supporter of the theory of organogenesis, he used ionizing radiation for artificial mutations of grain crops. M. B. Stanishevskaya was at the forefront of the pathogenetic direction in the study of infectious diseases. The researches made by M. O. Valiashko confirmed the environmental harm created by Chalk Making Plant for Slavyansk. D. A. Rozhanskiy studied the physical foundations of radio engineering.

Privat assistant professors filled the pages of «University news» by scientific works, reviewed the medal works of students, monographs and dissertations. Privat assistant professor of the Department of Slavic Philology G. A. Ilinskiy gave an assessment of the work of A. Yu. Krymskiy «Ukrainian grammar for students of the upper classes of grammar schools and seminaries of the Dnieper region». O. M. Shchukarev reviewed V. V. Chelishchev's dissertation «Study of Higher Atomicities in Oxygen, Sulfur, and Nitrogenous Organic Compounds» for obtaining the degree of Doctor of Chemistry. Privat assistant professors of St. Volodymyr's University conducted with professors training courses for doctors (from December 1, 1906 to January 15, 1907). They made speeches at the defense of dissertation (L. O. Tarasevich during the defense of doctoral dissertation by V. K. Stefanskiy «Acid resistant bacteria»). Privat assistant professors participated in the activity of the Kyiv Law Scientific Society (O. O. Zhylin), cooperated with the Southern Russian Society of Agriculture (A. O. Sapielin), Russian Society for the Protection of Public Health (M. F. Bielousov), Society of Nature Lovers (V. I. Taliiev).

The First World War made adjustments to the activities of private assistant professors: M. O. Kukoviiev from the Department of Surgical Pathology and Therapy at the Novorossiysk University became a doctor at an officer hospital at the University Clinic; G. Ya. Tochidlovskiy became a member of the commission, which developed measures to combat poisonous gases; O. Yu. Konshin tested gas masks; V. N. Novikov conducted a training course in military-field surgery with operations on corpses (according to the program approved by the Ministry of National Education); V. N. Novikov and A. P. Samarin opened parallel courses on operative surgery for students of the medical faculty; F. F. Selivanov and M. S. Toniev studied the technology of production of urotropine.

During this period, the system of private assistant professorship turned into one of the fundamental factors of university education, without this system it was impossible to resolve personnel, organizational and scientific-pedagogical issues.

Training course «The development of the system of private assistant professorship in the universities of the

Underrussian Ukraine (the second half of the 19th century – the early twentieth century)».

We are offering the created training course «The development of the system of private assistant professorship in the universities of the Underrussian Ukraine (the second half of the 19th century – the early twentieth century)» the conceptual basis of which is the person-oriented and competent approaches to the organization of the educational process aimed at developing the personality of a professional with the necessary knowledge and skills.

The tasks of the course: are: 1) increase in students' knowledge about the features of establishment of the system of private assistant professorship in the universities of Ukraine in the second half of the 19th century – the early twentieth century; 2) formation of the idea about the role of private assistant professorship in solving personnel issues in the universities of Ukraine of the specified period; 3) determination of the regional aspect of research and pedagogical activity of private assistant professorship; 4) acquiring reliable knowledge about the contribution of private assistant professors to scientific and pedagogical work of Ukrainian universities; 5) development of skills and abilities of historical and pedagogical analysis, comparison,

generalization in order to transfer the valuable experience of training scientific and pedagogical staff of pre-revolutionary universities in the practice of modern higher education institutions; 6) mastering the skills of effective independent work with primary sources, scientific historical-pedagogical literature.

The aim of the training course is the formation of knowledge about the main periods of the development of the system of private assistant professorship as a means of training of scientific and pedagogical staff in the universities of the Underrussian Ukraine (the second half of the 19th century – the early twentieth century), developing creative skills to apply historical and pedagogical knowledge in practical activities.

The structure of the course distinguishes five content blocks, which include the basic periods of establishment of the system of private assistant professorship in pre-revolutionary period as well as an analysis of research and pedagogical activity of private assistant professors.

The content structure of the course «The development of the system of private assistant professorship in the universities of the Underrussian Ukraine» (the second half of the 19th century – the early twentieth century)» (see table 1).

Table 1. The content structure of training course «The development of the system of private assistant professorship in the universities of the Underrussian Ukraine» (the second half of the 19th century – the early twentieth century)»

Themes	Content blocks
Establishment and evolution of private assistant professorship	Basic concepts of the training course: «imperial era», «universities of the Underrussian Ukraine», «scientific and pedagogical staff», «the system of private assistant professorship», «scientific and pedagogical activity», scientific trips», «university community». The initial phase of the existence of private assistant professorship in the education system. Measures to introduce the position of private-assistant professor at the universities of the Russian Empire. The attitude of the university professorship to the capacity of the system of private assistant professorship. The role of the Ministry of National Education and the curators of educational districts in solving personnel issues in Ukrainian universities (in the second half of the 19th century – the early twentieth century).
Privat assistant professors is the source of the highest-skilled personnel at the University of St. Vladimir	Technology of search and selection of persons for positions of private assistant professors (1863-1883). University Statute and personnel policy for private assistant professorship (1884-1900). The role and importance of private assistant professors in the scientific and pedagogical process at the beginning of the twentieth century (1901-1917).
Features of the system of private assistant professors at the Novorossiysk University	Replenishment of the teaching staff by private assistant professors during 1865-1883. Strengthening the role of private assistant professorship 1884-1900. Coverage the process of development of private assistant professorship 1901–1917. Scientific research and pedagogical activity of private assistant professors of the historical-philological, legal, physical-mathematical and medical faculties (the second half of the 19th century – the early twentieth century)..
Trends in introduction of the system of private assistant professorship at Kharkiv University	Privat assistant professorship in the first stage: expectations and results (1863-1883). Significance of the role of private assistant professors after 1884. The acquisition of significant value by the institute of private assistant professorship in research and teaching activities of the University (1901–1917).
Scientific trips of private assistant professors of Underrussian universities to higher education institutions and educational institutions of Western Europe (the second half of the 19th century – the early twentieth century)	Activities of private assistant professors in Ukrainian universities in the second half of the 19th century – the early twentieth century during scientific trips to higher education institutions and educational institutions of Western Europe. The value of foreign trips to increase the level of professional training of scientific-pedagogical personnel of pre-revolutionary universities of Ukraine. The introduction of the achievements of pedagogical experience of higher educational institutions in Western Europe and pedagogical science in the practice of the University of St. Vladimir (Kyiv), Novorossiysk (Odesa) and Kharkiv universities.

In the framework of the course «The development of the system of private assistant professorship in the universities of the Underrussian Ukraine (the second half of the 19th century – the early twentieth century)» we are offering tasks for independent work of students, which involves carrying out scientific research.

1. Determine the priority directions of research work of private assistant professors of domestic universities (the second half of the 19th century – the early twentieth century).
2. Prepare personalized information about private assistant professors of Kharkiv University in the second half of the 19th century – the early twentieth century, who

contributed to the development of education in Ukraine, to the following model: Barabashov Pavlo Mykolayovich is a private assistant professor of the department of ophthalmology since 1890, non-staff extraordinary professor since 1895, staff extraordinary professor since 1903. Valid member of the All-Ukrainian Academy of Sciences (since 1925).

3. Prepare material for reference and analytical work, that would cover the issues of legislative support of private assistant professors, their status in universities, the number of members, the procedures for occupying the position of private assistant professors, the practice of foreign travel, etc.

4. To write theses for a report at the scientific conference. Proposed themes: «Traininh of scientific and pedagogical staff at Ukrainian universities in the second half of the 19th century – the early twentieth century by means of private assistant professorship is an important trend in the latest historical and pedagogical research», «The innovative approach in the scientific and pedagogical activity of private assistant professors of domestic universities in the second half of the 19th century – the early twentieth century», «The activities of the guardians of educational districts in the structure of management of domestic universities of Ukraine (the second half of the 19th century – the early twentieth century)».

Therefore, we determined the feasibility of the proposed content of training course «The development of the system of private assistant professorship in the universities of the Underrussian Ukraine (the second half of the 19th century – the early twentieth century)».

Conclusion. Researches in the field of history of the development of domestic education, studying of the experience during training of scientific and pedagogical staff by means of private assistant professorship serve as a basis on which the modern cohort of teachers grew simultaneously as a successor of traditions. This basis still contains an inexhaustible potential of ideas about education, its organization, methodological support for the choice of the

most effective means for staffing capacity of universities. The priority task of postgraduate pedagogical education is to combine an educational process with active researches in the field of education management and problems of training and skills development of scientific and pedagogical staff for actualization and creative use of efficient achievements of the past in modern higher education.

The initial conceptual idea of scientific research is the study of the theoretical and methodological foundations of the training of scientific and pedagogical staff in the historical retrospective and practical experience of the development of the system of private assistant professorship in the Ukrainian lands (the second half of the 19th century – 1917) as an effective source of training of the highest qualified staff that reveals the integrity of their deployment in the logical-problem sequence and accumulates meaningful, culturological and predictive information to determine the directions of creative potential adapted use of the acquired experience at the current stage of reforming the system of higher education in Ukraine.

The idea of the created training course «The development of the system of private assistant professorship in the universities of the Underrussian Ukraine (the second half of the 19th century – the early twentieth century)» is presented here. It contributes to the introduction of the principle of scientific approach as a didactic category.

REFERENCES

- Beritov, I. (1917). University in the reflection of our time. Odessa: Typography «Odessa list».
- Buzeskul, V. (1905). History of Kharkov University under the action of the Statute of 1884 (from 1884 to 1905). Kharkov.
- Datsenko, I. (2009). Institute of private assistant professors in Russian universities of the nineteenth – the beginning of the twentieth century. Odisos: current problems of history, archeology and ethnology: materials of the International scientific conference of students, postgraduates and young scientists «Odesa readings: current issues of history, archeology and ethnology». Odessa, p. 347–350.
- Hausman, G. (1998). Universität und städtische Gesellschaft in Odessa, 1865–1917. Quellen und Studien zur Geschichte des östlichen Europa. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Hiliarov-Platonov, N. (1903). University issue («Modern news» 1868 – 1884 гг.). Saint Petersburg: Typography of A. S. Suvorin.
- Hrybovskaia, L. (1970). Lev Aleksandrovich Tarasevich 1868–1927. (Biographical sketch). Moscow: Publishing House «Meditsyna».
- Hrybovskii, M. (2012). The phenomena of privat assistant professorship in Russian universities of the late nineteenth – early twentieth centuries. Bulletin of Moscow State Regional University. Series «History and Political Science», № 2, p. 103–108.
- Kassow, S. (1989). Students, Professors, and the State in Tsarist Russia. Berkeley etc.: University of California Press. XII.
- Levytska, N. (2012). The composition and socio-legal status of the teaching staff of the higher humanitarian institutions of the Dnieper region (the second half of the nineteenth – the beginning of the twentieth century. Hileia: scientific bulletin , Edit. 64, p. 12–18.
- Liubymov, N. (1881). My contribution. Articles, notes, readings, notes. University issue. Moscow: In the university typography of M. Katkov.
- Mironov, A. (1906). The legal and financial situation of privat assistant professors in Russian universities. Moscow: Typolithography of I. N. Kushnarev.
- Piskunov, I. (2014). Legal status of privat assistant professors of Russian universities (1803–1884). Bulletin of the Orthodox St. Tikhon Humanities University. Series 2: History of the Russian Orthodox church, Edit. 4, p. 98–116.
- Popova, T. (2007). Historiography in persons, problems, disciplines. From the history of Novorossiysk University. To the 75th anniversary of the Faculty of History. Odessa: «Astroprint».
- Ryzhii, V. (2014). From the history of Mechanics and Mathematics Faculty of Kharkov University (until 2011). Kharkov: V. N. Karazin Kharkiv National University.
- Sidoriakina, T. (2009). The process of «entering the science» of a young scientist: the ritual of transition within the framework of «professorial culture». Bulletin of Omsk University, № 3, p. 88–94.
- Sharibzhanova, H., Kulish, S. (2008). Teaching staff in Kharkiv University in the late nineteenth – early twentieth centuries. Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. The History of Ukraine. Ukrainian studies: historical and philosophical science, № 835, Edit. 11, p. 28–38.
- Vasilev, K. (1970). A man of rare originality (L. A. Tarasevich). Kishinev: «Kartia maldoveniaske».
- Woldemar, C. (1866). Beiträge zur Geschichte und Statistik der Gelehrten – und Schulanstalten des Kaiserlich Russischen Ministeriums der Volksaufklärung nach officiellen Quellen bearbeitet von C. Woldemar. III Theil. Wortlaut und Erläuterung der neuesten Statuten und Etats der unter dem Ministerium der Volksaufklärung stehenden Universitäten und Gymnasien sowie eines Reglements über die Volksschulen. St. Petersburg : Gedruckt bei Röttger und Schneider.
- Yurzhenko, O., Pershyna, Z., Viazovskyi, H. (1965). Odessa University – one hundred years. Odessa: Publishing House «Mayak».
- Zharova, E. (2016). The way to the classical University in the Russian Empire (from the point of view of the development of science education). Classical University: history and modernity: materials of all-Russian with international participation Scientific and Practical Conference dedicated to the 85th anniversary of Udmurt State University. Izhevsk: Publishing centre «Udmurt University», p. 47–55.

Методи навчання термінологічної лексики у курсі англійської мови професійного спрямування для студентів спеціальності «Готельно-ресторанна справа»

М. В. Теличко*, Р. І. Бубела, Л. О. Свищ

Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського

*Corresponding author. Email: m.telichko.1980@gmail.com

Paper received 10.02.20; Accepted for publication 25.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-08>

Анотація. В процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування особливого значення набуває проблема засвоєння терміна як з погляду структурно-семантичних особливостей, так і необхідності вдосконалення навичок його перекладу. Перед студентом постає питання опанування вузькоспеціалізованої фахової лексики. А для викладача актуальним залишається пошук найбільш ефективних методів вивчення та засвоєння термінології. **Метою статті** є огляд основних характерних особливостей терміну, вивчення поширених проблем, з якими стикаються студенти у процесі опанування фахової термінології, та визначення найбільш ефективних шляхів вивчення професійно-орієнтованої термінології студентами спеціальності «Готельно-ресторанна справа». Для розв'язування поставлених завдань використано такі методи наукового дослідження: теоретичний аналіз наукових літературних джерел, синтез, узагальнення, порівняння, конкретизація. У статті проаналізовано передумови та значення процесу вивчення фахової термінології студентами спеціальності «Готельно-ресторанна справа»; охарактеризовано удосконалення процесу вивчення термінів; досліджено процес використання термінів під час опрацювання текстів; визначено мету та основні тенденції вивчення фахової термінології; охарактеризовано основні форми роботи з термінами; вивчено особливості використання деяких форм специфічних термінів; досліджено ефективність використання освітніх веб-ресурсів та новітніх інформаційних технологій у навчанні фахової термінології студентів спеціальності «Готельно-ресторанна справа». **Наукова новизна** полягає у впровадженні нових підходів до вивчення термінологічної лексики, які створюють передумови для інтенсифікації освітнього процесу. Практичне значення отриманих результатів полягає у використанні різноманітних технік та методів навчання термінологічної лексики.

Ключові слова: методи навчання, прийоми навчання, професійно-орієнтована лексика, фахова термінологія, інформаційні технології.

На сучасному етапі розвитку українського освітнього простору все більше уваги приділяється відповідності рівня кваліфікації майбутнього фахівця спеціальності «Готельно-ресторанна справа» європейським стандартам. З розширенням міжнародної співпраці володіння іноземною мовою стало невід'ємною складовою професійної компетенції та успішної кар'єри сучасного фахівця.

Останні роки відбувається інтернаціоналізація суспільного життя, що вимагає детального дослідження, оскільки в багатьох сферах постійно з'являються нові поняття, які потребують якісного перекладу [1, с.3]. Саме тому в процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування особливого значення набуває проблема засвоєння терміна як з погляду структурно-семантичних особливостей, так і необхідності вдосконалення навичок його перекладу.

Проблемами термінології глибоко та ґрунтовно займалися такі лінгвісти як Д.С. Лотте, В.П. Даниленко, Г.О. Винокур, К.Я. Авербух, В.І. Карабан, та інші. Значна кількість вчених та лінгвістів у різні роки займалися проблематикою перекладу інтернаціональної лексики, а саме: В.В. Акуленко, А.Д. Швейцер, Р.А. Будагов, Л.І. Борисова, В.М. Комісаров, І.В. Корунець та інші.

Проблема вивчення термінологічної лексики була і є актуальною у сучасній методичній науці. Термінологічна лексика необхідна студентам насамперед для читання спеціальних текстів за фахом з метою отримання професійної інформації, а також для ведення професійно-орієнтованої бесіди або дискусії із зарубіжними фахівцями, при написанні рефератів, анотації чи будь-якого повідомлення [2].

Як свідчить практика, на початковому етапі ви-

вчення англійської мови професійного спрямування студенти більш зацікавлено й продуктивно опрацьовують термінологію сучасних текстів науково-популярного стилю або періодичних видань за фахом. Натомість студенти старших курсів, в яких уже сформовано предметно-понятійну базу, які розуміють термін рідною мовою, опрацьовують самостійно термінологію з неадаптованих текстів наукового стилю. Розвиток цивілізації супроводжується появою численних термінів, а фахова лексика складає переважну частину сучасного лінгвістичного фонду. Особливого значення надається дослідженню структурно-семантичних особливостей терміну, особливостям його перекладу.

На початковому етапі студенти знайомляться з поняттям «термін», його основними ознаками та характеристиками, що відрізняють його від звичайних слів, а саме: однозначність, точність, стислість, нейтральність, вмотивованість, системність та простота.

З основними вимогами до терміну співвідносяться і його основні ознаки, які виділяють термін у складі спеціальної лексики: специфічність використання (кожний термін належить до спеціальної галузі знань); дефінійованість (наявність наукової дефініції); точність значення (яка встановлюється дефініцією); контекстуальна стійкість (значення терміну є зрозумілим без контексту і мало залежить від контексту); стилістична нейтральність (термін не залежить від стилю тексту); езотеричність (точне значення терміну відоме тільки спеціалістам); номінативний характер (термін – це зазвичай іменник або словосполучення на основі іменника); відтворюваність у мовленні (яка є важливою для словосполучень) [3].

Процес утворення нових термінів пов'язаний з по-

явою нових наукових ідей та напрямків досліджень, розробкою нової техніки, створенням нових технологічних процесів. Нові терміни, що відсутні в словниках, зазвичай є носіями найбільш важливої інформації для одержувача повідомлення.

Основними способами творення термінів є:

- семантичний спосіб,
- словотвірний спосіб,
- синтаксичний спосіб (використання словосполучень для назви науково-технічних понять).

Термінологічна лексика посідає помітне місце у словниковому складі будь-якої розвинутої літературної мови. Безперервно поповнюючись новими одиницями, вона становить ту частину словника, розвиток якої відбувається найбільш інтенсивно. Вивчення особливостей перекладу термінів важливе не тільки через вагому поширеність даного явища, але також з огляду на важливість реальності відбиття навколишньої дійсності при перекладі.

За мірою поширеності в англійській мові професійного спрямування помітне місце займає інтернаціональна лексика, а її переклад має свої особливості. Проблема перекладу даної категорії слів на сьогоднішній день є однією з найбільш актуальних проблем теорії та практики перекладу. До інтернаціональної лексики зазвичай належать слова, що виникають у результаті взаємовпливу мов або їх збігів зовні [4].

Згідно з аналізом проведених досліджень відомо, що інтернаціональні слова потрапляють у ту чи іншу мову або завдяки запозиченню з іншої мови, або внаслідок того, що дві мови запозичували відповідне слово з якої-небудь третьої мови (наприклад, з латинської або грецької). Вони збагачуються новими зв'язками, вступають у нові сполучення, нерідко потребують вибору нових перекладацьких еквівалентів, незареєстрованих у словниках. Найбільша кількість помилок, які допускаються у перекладах виникають саме через вищевказаний лексичний феномен, що створює труднощі під час перекладу.

Детальне вивчення словників та довідників дозволяє узагальнити найпоширеніші способи перекладу інтернаціональної лексики наступним чином:

- переклад через транскрибування або передача звукової структури,
- переклад за допомогою транскрибування,
- описовий переклад, переклад через синонімічну заміну.

Беручи до уваги складність та багатогранність як самого поняття «термін», так і проблеми його перекладу, викладач англійської мови професійного спрямування стикається з необхідністю організації такого процесу навчання, яке б створило найбільш ефективні умови для вивчення фахової термінології. Дуже часто засвоєння професійної лексики відбувається паралельно з вивченням фахових дисциплін, що певною мірою полегшує не тільки розуміння, але й запам'ятовування значної кількості термінів. Консультації викладачів фахових дисциплін безумовно сприяють засвоєнню професійної лексики.

Необхідно використовувати науково-популярні тексти на початковому етапі тому, що такі тексти мають бути зрозумілими і для викладачів іноземної мови, які є передусім спеціалістами з мови, а не з фаху підготовки студентів. Тому коли викладач англійської мови добре розуміє суть викладених у навчальному тексті економічних чи інших проблем, то дискусія чи обговорення прочитаного буде носити предметний характер, студенти будуть поєднувати і збагачувати свої знання з іноземної мови [5].

Вивчення професійно-орієнтованої термінології студентами спеціальності «Готельно-ресторанна справа» має носити послідовний та системний характер. Як правило, хід занять з іноземної мови організується таким чином, що засвоєння термінів відбувається у процесі роботи над спеціалізованими текстами. Регулярність такого виду роботи забезпечує поступове оволодіння певною фаховою терміносистемою. Під час роботи над професійно-орієнтованим текстом слухачам стає ведення словників, що містять терміни певного фаху з наданим перекладом. Це надає можливість не лише систематизувати знання, але й полегшує їх засвоєння.

Однак сучасний студент часто сприймає процес навчання через тісний зв'язок з новітніми технологіями. Через обмежену кількість практичних занять англійської мови на факультетах процес навчання часто переміщується в площину самостійної роботи. Сучасні технології не завжди стають надійним помічником у процесі оволодіння професійно-орієнтованою термінологією. Готуючись до заняття з англійської мови та виконуючи завдання на переклад фахових текстів, майже кожен студент користується комп'ютерними перекладачами. Однак аналіз таких робіт ілюструє всі недоліки машинного перекладу, найпоширенішим з яких є невідповідність фаху або темі. Тому студенти під керівництвом викладача мають прийти до висновку, що незамінним помічником у роботі з науково-технічним текстом має стати не комп'ютерний перекладач, а термінологічний словник.

Ефективне засвоєння професійної лексики відбувається паралельно з вивченням фахових дисциплін та носить послідовний та системний характер. Регулярна робота над текстом професійного спрямування забезпечує оволодіння базовою терміносистемою певної галузі, а дистанційні засоби навчання та новітні інформаційні технології допомагають організувати цей процес на якісно новому рівні.

Ефективне засвоєння професійної лексики відбувається паралельно з вивченням фахових дисциплін та носить послідовний та системний характер. Регулярна робота над текстом професійного спрямування забезпечує оволодіння базовою терміносистемою певної галузі, а дистанційні засоби навчання та новітні інформаційні технології допомагають організувати цей процес на якісно новому рівні.

Ефективне засвоєння професійної лексики відбувається паралельно з вивченням фахових дисциплін та носить послідовний та системний характер. Регулярна робота над текстом професійного спрямування забезпечує оволодіння базовою терміносистемою певної галузі, а дистанційні засоби навчання та новітні інформаційні технології допомагають організувати цей процес на якісно новому рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арсенюк В.П. Українське термінознавство / В.П.Арсенюк. – Львів: Світ, 1994. – 215 с.
2. Баловнева О.О. Особливості перекладу англійської науково-технічної термінології / О.О.Баловнева. – Ж.: Житомирський державний університет, 2004. – 11 с.
3. Вакуленко М.О. Сучасні проблеми термінології та української наукової термінографії / М.О.Вакуленко. – К.: ВПЦ Київський університет, 2009. – 64 с.
4. Вихристюк Л.С. Термінотворення у науково-технічній літературі / Л.С. Вихристюк. – Слов'янськ: Донбаський державний технічний університет, 2005. – 26 с.
5. Зацний Ю.А. Сучасний англомовний світ і збагачення словникового складу / Ю.А.Зацний. – Львів: ПАІС, 2007. – 228 с.

REFERENCES

1. Arsenyuk, V.P. 1994. Ukrayins'ke terminoznavstvo [Ukrainian Terminology]. Lviv: The world.
2. Balovnyeva, O.O. 2004. Osoblyvosti perekladu anhliys'koyi naukovo-tekhnichnoyi terminolohiyi [Features of the translation of English scientific and technical terminology]. Zhytomyr: Zhytomyr State University.
3. Vakulenko, M.O. 2009. Suchasni problemy terminolohiyi ta ukrayins'koyi naukovoyi terminohrafiyi [Modern problems of terminology and Ukrainian scientific terminology]. Kiev: Publishing and Printing Center "Kyiv University".
4. Vykhrystyuk, L.S. 2005. Terminotvorennya u naukovotekhnichnyy literaturi [Terminology in scientific and technical literature]. Slavyansk: Donbass State Technical University.
5. Zatsnyy, Yu.A. 2007. Suchasnyy anhlo-movnyy svit i zbahachennya slovnykovoho skladu [Modern English-speaking world and enrichment of vocabulary]. Lviv: PAIS.

Methods of teaching vocabulary terminology in a professional English course for students of the specialty "Hotels and Catering"

M. V. Telychko, R. I. Bubela, L. O. Svyshch

Annotation. In the process of studying a foreign language of professional orientation, the problem of assimilating the term from the point of view of structural and semantic peculiarities and the need to improve the skills of its translation becomes of particular importance. A student faces the question of mastering a specialized vocational vocabulary. And for the teacher, the search for the most effective methods of studying and mastering terminology remains relevant. The purpose of the article is to review the main features of the term, to study the common problems faced by students in the process of mastering professional terminology, and to identify the most effective ways to learn professionally-oriented terminology by students in the specialty "Hotels and Catering". The following methods of scientific research have been used for solving the tasks: theoretical analysis of scientific literary sources, synthesis, comparison, specification. The article analyzes the preconditions and significance of the process of studying professional terminology by students of the specialty "Hotels and Catering"; improvement of the process of studying terms has been described; the process of using the terms during the processing of texts has been investigated; the purpose and main tendencies of the study of professional terminology have been determined; the main forms of work with terms have been described; the features of the use of some forms of specific terms have been studied; the effectiveness of using educational Web resources and the newest information technologies in the training of terminology of students of speciality "Hotels and Catering" has been researched. Scientific novelty is the introduction of new approaches to the study of terminology, which create the prerequisites for the intensification of the educational process. The practical significance of the results obtained is the use of a variety of techniques and methods for teaching the terminology vocabulary.

Keywords: *teaching methods, teaching methods, professionally oriented vocabulary, vocational terminology, information technologies.*

Model of competently oriented teaching of stereometry to future engineers

D. Tinkova

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
Corresponding author. E-mail: @tinkovads@gmail.com

Paper received 05.02.20; Accepted for publication 21.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-09>

Abstract. The purpose of this study is to solve the problem of low level of mathematical competence of future workers specialized in mechanical engineering. The conducted researches made it possible to develop a model of the technique (methods) of competently oriented teaching of stereometry to students of the vocational school specialized in mechanical engineering. The developed methodology is based on the project method of training, gamification, making and a system of competently oriented tasks. The internal structure of the experimental model is represented by four blocks: target, content, activity, and evaluation.

Keywords: mathematical competence, stereometry, vocational school.

Introduction. The engineering industry is one of Ukraine's most important strategic industries. The European integration process and the need to attract investment in the field of mechanical engineering require knowledgeable and experienced specialists from the country. Such a need led to the modernization of Ukrainian vocational education. The Law on Education adopted in 2017 emphasizes a new approach to the educational process and that is the competent approach.

The landmark of the educational process restructuring in the vocational school specialized in machine-building (engineering) was a graduate, i.e. a skilled worker of a new type who has deep theoretical knowledge and ability to apply it independently in non-standard, constantly changing working situations. Compliance with these requirements requires quality student training, particularly in stereometry.

In 2017, the conducted polls [2] in different regions of Ukraine among students of the vocational school specialized in mechanical engineering (208 respondents participated in the surveys) showed that 59.04% of respondents did not like to study stereometry. 34.94% of respondents do not understand why they should study stereometry at all, and 66.27% do not use knowledge of stereometry in everyday life. Such a result indicates a lack of profound and conscious mastery of stereometric knowledge, a low level of developing the skills to apply this knowledge to solve practical problems, and in future professional and life situations.

Monitoring the quality of education in 2017 showed that the level of educational achievement in the stereome-

try of future machine-building workers (engineering technicians) is average (4-6 out of 12 points) [1].

The reorientation of the education system and the low level of stereometric knowledge of the future workers of the machine-building specialty gave impetus to the development of a techniques model of competently oriented teaching of stereometry, the purpose of which is to develop the mathematical competence in students of the vocational school of machine-building profession.

1. Methodology model of competently oriented teaching of stereometry to future engineers

Public Inquiry: A competent machine-building (engineering) worker.

The target block is to determine the purpose of forming the mathematical competence of students of a vocational school specialized in mechanical engineering in the process of teaching stereometry.

The content block provides the content that should be used in the process of mathematical competence formation.

The activity block provides methods of form and means, which predetermine competently oriented education of students of the vocational school specialized in mechanical engineering.

The evaluation block of the model contains a system of criteria that provide an opportunity to determine the levels of mathematical formation in students of a vocational school of mechanical engineering.

The result would be a student with the formed level of mathematical competence sufficient for further professional and social activities.

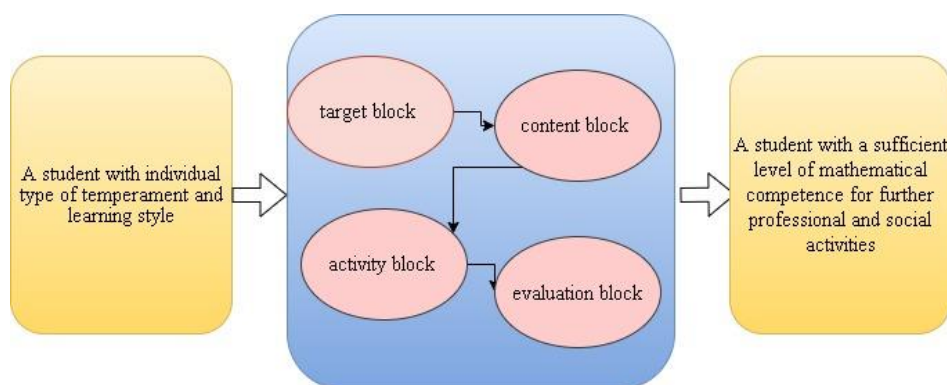


Fig. 1. Model

Let's consider each of the blocks of the model of competence-oriented teaching of stereometry to students of

the vocational school specialized in mechanical engineering in more detail.

According to the goal set, the following tasks follow *in the target block*:

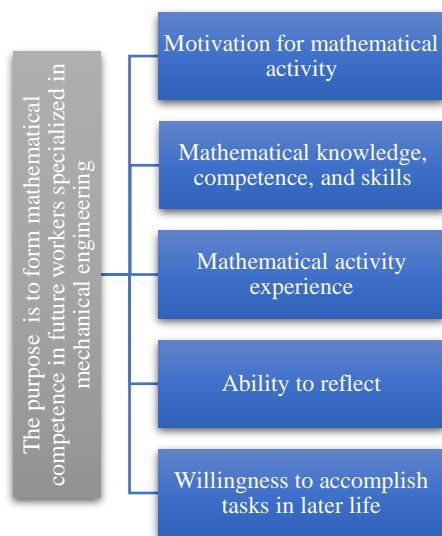


Fig. 2. Target block

- the need for mathematical activity;
- shall possess mathematical knowledge, competence and skills in stereometry;
- shall acquire experience in mathematical activity in stereometry;
- shall be capable of reflection;
- shall be ready to solve tasks in everyday life and professional activities related to stereometry.

Formation of mathematical competence in students of a vocational school specialized in mechanical engineering begins with awareness of the need to study stereometry, in order to better learn the discipline of general and professional training, in order to become a skilled worker and earn a living using this in the future.

The realized need for mathematical knowledge is the basis for the formation of students' motivation to pursue mathematical learning activities. At the motivational stage, students need to understand why and for what purpose they need to learn this instructional material, what they need to learn, and what their main learning task is.

The content block consists of three parts: the normative one, which is defined by the curriculum in mathematics for 10-11 grades (standard level), competently oriented, which, in our opinion, is best implemented in the form of a system of competency-oriented tasks and tasks of a research character.

The activity block consists of forms, methods and teaching aids. Forms of study include individual work in the classroom, group work in the classroom, and work with the teacher. The methods of training encompass the design method of teaching, gamification, and making.

The evaluation block contains criteria, indicators, diagnostic tools and levels of mathematical competence.

Criteria:

- Motivational;
- Cognitive;
- Activity;
- Reflective.

Indicators:

- Motivation level;

- Distribution of students by educational achievements;
- Reflection development activity.

Diagnostics means:

- Polling of students;
- Performing a control task;
- Reflection diagnostics.

Levels of mathematical competence:

Low:

- selective interest in studying topics of stereometry;
- distortion of a small part of the educational material;
- inability to use mathematical skills to solve competently oriented tasks;
- inability to find errors

Average:

- manifestation of cognitive interest in the study of stereometry topics, however, this manifestation is temporary;
- reproduction of the basic educational material, but with inaccuracies;
- application of mathematical skills only when performing tasks on the sample;
- the answer is correct but not sufficiently reasoned;
- the student is rarely aware of and evaluates his or her own achievements, shortcomings in learning activities;
- seldom shows a tendency to self-analysis and self-esteem.

Sufficien:

- is aware of the need to study stereometry topics;
- has educational material;
- applies knowledge to solve competently oriented tasks, but with inaccuracies;
- the student is not always adequately aware and appreciative of his or her own achievements or shortcomings in educational and cognitive activity.

High:

- is aware of the intrinsic need to study stereometry topics;
- the value of mathematics is revealed;
- systematic, solid knowledge in the volume and within the requirements of the curriculum, consciously uses them in standard and non-standard situations;
- objective self-esteem, self-analysis and the ability to find mistakes when applying a skill to solve a task (own or suggested for analysis).

2. Implementation of the model of competence-oriented methodology in the process of teaching stereometry to students of vocational school

Motivational component. In terms of organizing productive learning activities, the most appropriate for this stage is to:

- ask students what associations come up with the topic they are starting to learn;
- ask students what they already know about the topic to be studied;
- ask what they expect as a result of the topic studied;
- ask what they want to learn from a new topic;
- ask what is the desired form of learning the new material for students;
- ask what learning tools students will use when teaching this topic;
- ask what kind of control students see at the end of the topic.

The motivational stage provides students with awareness of the purpose and objectives of the proposed topic, while at the same time the installation of the need for their own active educational and cognitive activity is formed in order to master the learning material.

Cognitive component. According to our observations, students of a vocational school specialized in mechanical engineering who can solve purely mathematical problems almost always cannot solve a competent problem. We attribute this fact to some procedural irregularities in the educational process, in particular that the buffer stage has not been implemented in training. Future mechanical engineering workers should learn how to solve intermediate problems that are transitional between purely mathematical and competency problems, so that one can then better navigate competency tasks. Such intermediate tasks are competently oriented tasks. The use of competently oriented tasks in the process of studying stereometry is valuable in that the plot is formulated with the help of a life situation. The tasks involve objects from everyday routine, environment, and architecture. They contain elements of modeling the geometric shapes as well. This is first and foremost necessary so that students in the theoretical or vocational training are ready to correctly identify, measure and calculate certain elements on the models in detail.

In terms of research tasks, we suggest engaging students in the Show and Tell project, in which students are required to shoot a video where they demonstrate the practical application of the topic being taught and present it.

Activity component. In order for the future employees specialized in mechanical engineering to gain experience of mathematical activity in practical situations, it is important to gamify the teaching of stereometry. Lesson-trials, lessons in modeling cardboard toys, lessons in measuring and calculating the values of real objects have been conducted. The students had an opportunity to both

work individually and to solve the teacher's suggested tasks as a team. In order to find the best solution for the task, students could use textbooks, tutorials, educational web resources, and mobile applications.

Reflective component. While practicing the reflection at stereometry lessons we suggest using the online service www.mentimeter.com. The service allows you to create presentations in which you can conduct surveys, quizzes, receiving instant feedback from students. Also, in order to get feedback at the end of each lesson, students were asked to do sync lessons, and at the end of the topic, they were invited to present their projects.

3. Results

The interim results of the research show that:

- ✓ the target block provides students with awareness of the purpose and objectives of the proposed topic, while at the same time forming the need for their own active educational and cognitive activities in order to learn the material;

- ✓ the content block provides the formation of mathematical knowledge, whereby students become aware of the connection of mathematics with the outside world;

- ✓ activity block provides a set of mathematical skills (analytical, computational, algorithmic, functional, geometric, stochastic, probabilistic, mathematical modeling) for solving typical practical problems by mathematical methods, while the student acquires experience of mathematical activities and standard activities;

- ✓ assessment block provides adequate self-analysis and self-assessment of the results of their mathematical activity, while the student seeks to improve the results of his activity.

Therefore, the proposed model of methodology of competently oriented teaching the stereometry makes it possible to adjust the process of teaching stereometry to students of vocational school specialized in mechanical engineering in accordance with the needs of society for competent workers of the new type.

REFERENCES

1. Tinkova, D. (2018). Monitoring studies of the initial geometric training of pupils of vocational school of machine-building profile. *Science and education a new dimension*, 64, 53-56.
2. Tinkova, D. (2017) Motivational component of educational activity of pupils of vocational school of machine-building profile: a confirmatory experiment. *Topical issues of natural science and mathematics education*, 10, 75-81.

Порівняльний аналіз нормативно-правового забезпечення підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті України і Республіки Польща

Н. В. Євтушенко

Чернігівський інститут післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського, м. Чернігів, Україна
Corresponding author. E-mail: env_2006@ukr.net

Paper received 11.02.20; Accepted for publication 26.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-10>

Анотація. У статті представлено результати порівняльного аналізу нормативно-правового забезпечення України та Республіки Польща, що регулює питання підвищення кваліфікації вчителів, у тому числі фахівців природничо-математичних предметів, у післядипломній освіті країн. Для аналізу обрано низку нормативних документів, у яких мова йде про професійне вдосконалення вчителів. Шляхом зіставлення виокремлено спільні та відмітні риси нормативно-правового забезпечення підвищення кваліфікації фахівців у післядипломний період. Усі добрані документи систематизовано у категорії закони про організацію підвищення кваліфікації вчителів, створення і функціонування закладів професійного вдосконалення вчителів, фінансування процесу професійного розвитку і підвищення кваліфікації вчителів.

Ключові слова: *нормативно-правове забезпечення; порівняльний аналіз; Україна; Республіка Польща; підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів.*

Вступ. Сьогодні системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті України і Республіки Польща перебувають на етапі впровадження нової моделі професійного вдосконалення фахівців та ефективної підтримки закладів середньої освіти. Проте Республіка Польща, як член Європейського Союзу, має певні переваги в освітніх перетвореннях щодо досліджуваних напрямів, і також у їх системному врегулюванні на законодавчому рівні, що зумовлює необхідність урахування позитивних елементів польського досвіду у вітчизняній освітній політиці з питань професійного розвитку і підвищення кваліфікації вчителів, розробці відповідного нормативно-правового забезпечення.

Короткий огляд публікацій із даної теми. У контексті нашого дослідження, увагу привертають праці вітчизняних науковців, в яких представлено аналіз питань законодавчого урегулювання професійного вдосконалення українських учителів (В. Бирко, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Отич, Н. Протасової) та польських фахівців (А. Василюк, Ю. Гришук, Н. Клясен, Т. Кристопчук). Зокрема, науковцями розглядалися теоретичні основи функціонування системи підвищення кваліфікації вчителів України (А. Зубко, В. Киркалов, Ю. Кулюткін, М. Кухарев, В. Маслов, В. Онушкіна, О. Тонконога, Т. Шамова), розвитку педагогічної освіти у Республіці Польща (Ю. Гришук, А. Василюк), в країнах Європейського союзу, у тому числі Польщі (Т. Кристопчук). Разом з тим, при дослідженні професійного розвитку, учені переважно аналізують систему післядипломної педагогічної освіти, залишаючи поза увагою її важливу складову – систему підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів, відтак, і її нормативно-правове забезпечення.

Мета: вивчити досвід Республіки Польща у питаннях нормативно-правового забезпечення підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті з метою використання його при розробці комплексу вітчизняного нормативно-правового забезпечення.

Матеріали та методи. Основою для змін у питаннях нормативно-правового забезпечення процесу підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті України і Республіки Польща є міжнародні положення і документи (висновки Міжнародної конференції з питань освіти (Женева, 1996)), за якими освіта визначається як предмет впливу глобалізаційних процесів. Вона повинна відігравати особливу роль у запобіганні негативних наслідків та посиленню тих елементів, що призводять до прогресу у суспільстві. Серед проблем, які постають перед учителями на початку 21 століття є вирішення суперечностей між місцевим і глобальним, сучасністю й традиціями, прогресивною конкуренцією та турботою про гарантування можливостей, технічним прогресом й здатністю його опанувати [8].

Усвідомлення урядами України й Польщі наявного взаємозв'язку рівня добробуту і процвітання країн від підвищення кваліфікації освітян, зростання їх професійного та особистісного розвитку знайшло свій відбиток у відповідному нормативно-правовому забезпеченні, що регулює різні аспекти професійного вдосконалення вчителів, зокрема фахівців природничо-математичних предметів, у післядипломний період. У нормативно-правових документах актуалізується необхідність пошуку способів підвищення рівня професійних знань, умінь, ціннісних установок та інших характеристик сучасного вчителя природничо-математичних предметів, підтримка та стимулювання окремих параметрів його професійної діяльності засобами післядипломної освіти [1, с.7].

Головною правовою основою для здійснення підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті країн слугують основні закони держав Конституція України (1996) і Конституція Республіки Польща (1997). Зокрема, ними забезпечується принцип вільного розвитку особистості, який триває протягом усього життя людини та ніколи не припиняється (Стаття 23 Конституції України) та загальний і рівний доступ громадян до освіти (Стаття 70 Конституція

Республіки Польща).

Групою документів про людські ресурси в обох країнах законодавчо регулюються ті ж самі питання політики людських ресурсів, забезпечення фахівців необхідними знаннями й навичками. Позиції українського і польського урядів у цьому питанні сходяться і базуються на розумінні людського капіталу як потенціалу індивідуумів (складається зі знань, навичок та здоров'я, які люди накопичують у своєму житті та реалізують на користь іншим людям і суспільству), що є найбільш важливою довгостроковою інвестицією будь-якої держави. Постанова Верховної Ради України «Про проведення парламентських слухань на тему: «Збалансований розвиток людського капіталу в Україні: завдання освіти і науки» [5] свідчить про те, що урядом країни все більше уваги надається актуальним і важливим питанням збереження та розвитку людського капіталу як стратегічного ресурсу та основного фактору економічного зростання, який би забезпечив збалансований розвиток України, економічний прорив та довгострокові конкурентні переваги. Документом визнається, що однієї з основних проблем у сфері повної загальної середньої освіти є суттєве зменшення кількості вчителів природничо-математичного профілю та зниження якості їх підготовки.

У Республіці Польща на законодавчому рівні діє Операційна програма «Людський капітал» [6], перший етап реалізації якої 2007-2013 рр. (Завдання 9.4 – Високо кваліфіковані кадри системи освіти), що проводився за фінансовою підтримкою Європейського соціального фонду (ESF), був спрямований на зростання рівня компетенції вчителів, пристосування до західноєвропейських стандартів та формування висококваліфікованого персоналу системи освіти. Відповідно документу професійне вдосконалення вчителів відноситься до національних пріоритетів Республіки Польща, а його форми – освіта фахівців у післядипломний період, проходження кваліфікаційних курсів, курсів вдосконалення фахівців розглядаються найбільш сприятливими для виконання вимог щодо рівня кваліфікації вчителів, який повинен відповідати стратегічним напрямкам регіонального розвитку, змінам в освіті, запитам на нові кваліфікації та зміни демографічної ситуації в системі освіти [4].

Зауважимо, що група законів про професійне вдосконалення вчителів в обох країнах суголосна, оскільки законодавчо регулює ті ж самі питання післядипломної педагогічної освіти, її вагомості складової – системи підвищення кваліфікації вчителів, зокрема фахівців природничо-математичних предметів. Виокремлена категорія законів про організацію підвищення кваліфікації й вдосконалення вчителів є найбільш репрезентативною як в Україні, так і в Польщі. Саме вони вважаються засадничими в післядипломній педагогічній освіті країн, адже визначають пріоритетні напрями політики держав з досліджуваної проблеми. Більш того, ця категорія законів є надзвичайно гнучкою і постійно оновлюється. У закони регулярно вносяться зміни, поправки, що зумовлено новими вимогами часу і це характерно для обох країн. Причини нововведень спільні для України й Польщі – це зростаючий запит ринку щодо кваліфікованих фахівців,

які здатні навчатися впродовж життя та неперервно професійно і особистісно розвиватися.

Закон України «Про освіту» (2017) (Стаття 59) розкриває форми та види професійного розвитку і підвищення кваліфікації педагогічних працівників, наголошує на сприянні цим процесам закладами освіти, в яких вони працюють, забезпечує права фахівців щодо підвищення кваліфікації в закладах освіти з відповідною ліцензією або чинною акредитованою освітньою програмою. У Законі міститься чимало новацій, які раніше не використовувалися в українському законодавстві, зокрема щодо можливості вчителю самостійно обирати вид, форму та суб'єкта підвищення кваліфікації, проходити добровільну сертифікацію стосовно рівня професійних компетентностей (включно з педагогіки, психології, сучасних методів і технологій навчання), чим передбачається дія механізмів стимулювання професійного розвитку фахівців. Урядом України затверджено Постанову Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21 серпня 2019 р. № 800 про Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», відповідно якої вчителі мають підвищувати кваліфікацію щороку. Документом визначаються завдання, основні напрями, форми, види, особливості підвищення кваліфікації фахівців, механізми визнання результатів підвищення кваліфікації.

Закон Республіки Польща «Про освіту» (2016) (2017; пункт 59, зі змінами), у свою чергу закріплює принцип неперервного навчання для дорослих. Водночас, у Польщі діє свій правовий акт, що регулює професійне вдосконалення вчителів – «Карта вчителя» (1982; з подальшими змінами). Документ передбачає постійне підвищення кваліфікації вчителів і зобов'язує фахівців прагнути до повного розвитку особистості (Стаття 6: 3), вдосконалювати свої загальні та професійні знання, використовуючи права пріоритету на участь у всіх формах підвищення кваліфікації на найвищому рівні. Карта вчителя регламентує кваліфікаційні вимоги до претендентів на посаду вчителя (Розділ 3 статті 9.1). У статті 9а закріплені статус вчителів, кваліфікації та опис посад вчителів, а також розглянуто принципи професійного розвитку [7].

Закон України «Про освіту» (Стаття 59, п.4) фіксує обов'язковість проходження підвищення кваліфікації для вчителів, що є необхідною умовою атестації фахівців. Закон дозволяє окреслити ще одну категорію документів, які стосуються кваліфікаційних рівнів і атестації вчителів. Урегулювання державою цих питань відбувається на основі Положення про проходження вчителями атестації на підтвердження/підвищення кваліфікаційної категорії, отримання звання. На законодавчому рівні Постановою Кабінету Міністрів України від 23.12.2015 р. №1109 «Про затвердження переліку кваліфікаційних категорій і педагогічних звань працівників та порядку їх присвоєння» для вчителів створюються умови, що сприяють виникненню особистісної зацікавленості у підвищенні кваліфікації фахівців, стимулюванню інтересу до неперервного вдосконалення фахового рівня, запроваджено фахові «східці» – різних категорій «спеціа-

ліст», «спеціаліст другої категорії», «спеціаліст першої категорії», «спеціаліст вищої категорії», педагогічні звання «старший вчитель», «учитель-методист».

У польському законодавстві згідно з правовим актом «Карта вчителя», введено чотири ступені професійного розвитку вчителя: вчитель стажист, контрактний вчитель, штатний вчитель, заслужений вчитель. Заслужений вчитель може отримати диплом почесного професора освіти [7]. Документами, що доповнюють цю категорію нормативно-правового забезпечення системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті Польщі є Розпорядження Міністерства Національної освіти від 3 серпня 2000 року щодо отримання ступенів професійного зростання вчителів, Закон «Про зміну статусу вчителя» (2004), а також про зміни до деяких інших законів – Розпорядження Міністерства освіти і спорту від 1 грудня 2004 р. щодо сприяння отриманню вчителями ступенів. Завдання, пов'язані з вимогами до рівня професійної підготовки вчителів, містяться також в праці Комітету прогнозів «Польща в XXI столітті» [2].

Законодавчі бази, що регламентують професійне вдосконалення вчителів України й Республіки Польща включають рамкові закони: Закон України «Про вищу освіту» (2014) і Закон Республіки Польща «Про вищу освіту» (2005). Закон України «Про вищу освіту» (2014) містить важливі положення щодо форм навчання (очна, заочна (дистанційна)) і їх поєднання (Стаття 49), форм організації освітнього процесу (навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи) та видів навчальних занять (лекція, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація), можливості закладів вищої освіти самостійно встановлювати інші форми освітнього процесу та види навчальних занять (Стаття 50). Закон окреслює обов'язки науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників (Стаття 58), визначає поняття «післядипломна освіта», «підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників» (Стаття 60), а також впорядковує питання щодо їх реалізації. Зауважимо, що Закон Республіки Польща «Про вищу освіту» (2005) чітко визначає право закладів вищої освіти (університетів) на проведення післядипломної освіти, навчальних курсів та додаткового навчання, видачу дипломів про закінчення навчання, що підтверджує здобуття професійного звання та сертифікатів про закінчення післядипломного навчання та курсів вдосконалення.

Наступна група документів віднесена до правових актів, що регулюють діяльність інституцій, які входять до системи підвищення кваліфікації вчителів, у тому числі фахівців природничо-математичних предметів, у післядипломній освіті України і Республіки Польща. Так, у своїй діяльності заклади післядипломної педагогічної освіти, які представляють інститути післядипломної педагогічної освіти/академії неперервного навчання комунальної форми власності, що знаходяться в кожному регіоні країни, а також структурні підрозділи післядипломної освіти закладів вищої освіти державної форми власності дотримуються вимог Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійно-

технічну освіту», «Про мови в Україні» та інших законодавчих актів України. Зокрема, головним завданням Закону «Про професійний розвиток працівників» є визначення правових, організаційних та методичних засад регулювання системи професійного розвитку працівників. Законом визначено мету, принципи та основні напрями державної політики у сфері професійного розвитку працівників, повноваження й основні напрями діяльності роботодавців із зазначених питань. Закон Республіки Польща «Про освіту» (2016) визначає поняття «заклад вдосконалення вчителів» (Стаття 183, п. 1), містить положення щодо створення закладів вдосконалення вчителів державних на рівні країни – Міністром освіти і виховання (Стаття 8, п. 5), на регіональному рівні – органами самоврядування воєводств (Стаття 8, п. 22), повітів і гмінів за їх ініціативою, і також педагогічних бібліотек недержавних – юридичними та фізичними особами, які не є органами територіальними самоврядування (Стаття 183, п. 5), визначає діяльність вчителів, на яких покладені завдання методичних радників (Стаття 183, п.4).

У польському законодавстві, як і в українському не існує єдиного закону, який би комплексно регулював повністю систему освіти та навчання дорослих. Щодо цього питання, то відповідні положення знаходяться ще у Законі «Про систему освіти» (1991). Закон Республіки Польща «Про систему освіти» (1991) регулює широке коло питань щодо організації вдосконалення вчителів у післядипломній освіті, у тому числі фахівців природничо-математичних предметів, саме як системи інститутів, що включає заклади вдосконалення вчителів, психологічно-педагогічні консультації, педагогічні бібліотеки. До документів, що регулюють їх діяльність відносяться Постанова Міністерства національної освіти від 19 листопада 200 року «Про заклади вдосконалення вчителів», Постанова Міністерства національної освіти від 1 лютого 2013 року «Про детальні правила діяльності публічних психолого-педагогічних консультацій, у тому числі публічних спеціалізованих консультацій», Постанова Міністерства національної освіти від 28 лютого 2013 року «Про детальні правила діяльності публічних педагогічних бібліотек». Вони визначають, як функціонують підрозділи, що беруть участь у роботі школи та вчителів і як відбувається їх фінансування. Також, важливими документами для функціонування закладів вдосконалення вчителів Польщі є Постанова Міністерства національної освіти від 29 вересня 2016 року про заклади вдосконалення вчителів і Постанова Міністерства національної освіти від 17 червня 2014 року про внесення змін до Положення про акредитацію центрів підготовки вчителів.

Важливим питанням підвищення кваліфікації вчителів є належне фінансування з боку держави, що отримують фахівці. В законодавстві обох країн є певні положення, які регулюють цей процес. Закон України «Про освіту» (Стаття 59, п. 5) визначає порядок фінансування підвищення кваліфікації вчителів, зокрема, надання коштів на загальну кількість годин, що відводиться на підвищення кваліфікації вчителів, яке здійснюється за кошти відповідних бюджетів, і відбувається за рішенням педагогічної ради закладу освіти, в якому працює вчитель, або може фінансуватися

засновником закладу освіти або іншими фізичними та юридичними особами. Також, внесені зміни до Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на забезпечення якісної, сучасної та доступної загальної середньої освіти «Нова українська школа», затверджених Постановою Кабінету Міністрів України від 4 квітня 2018 р. № 237.

У Польщі фінансування професійного вдосконалення вчителів регулюється декількома документами. Карта вчителя (Стаття 70 а, п. 1) забезпечує фінансування педагогічної освіти та постійне професійне вдосконалення вчителів коштами держави. У бюджетах шкільних керівних органів, виділяються ресурси на дофінансування професійного вдосконалення вчителів із врахуванням методичного консалтингу в розмірі 1% від запланованих щорічних асигнувань, що виділяються на зарплату вчителів [7]. Одночасно визначають, як функціонують інституції, що беруть участь у вдосконаленні польських учителів і як відбувається їх фінансування Закон «Про доходи органів місцевого самоврядування» (2003, зі змінами) та Розпорядження Міністерства Національної освіти і спорту Польщі від 23 березня 2002 року «Про порядок виділення коштів на підтримку вдосконалення вчителів між бюджетами окремих воєводств та тими формами професійного вдосконалення, що дофінансовуються з ресурсів, які виділяються в бюджетах керівних органів школи, воєводств, міністерства, яке відповідає за освіту і виховання, а також детальні критерії та процедури надання цих коштів».

Закон Республіки Польща «Про освіту» (2016) також входить до виділеної групи правових актів, що регулюють фінансування вдосконалення польських учителів. Закон визначає спосіб функціонування та фінансування закладів вдосконалення вчителів, психологічно-педагогічних консультацій, педагогічних бібліотек, обсяг і спосіб витрачання коштів [9, с. 12]. Документ наголошує на тому, що створення та утримання державних закладів удосконалення вчителів регіонального або позарегіонального значення знаходяться в межах завдань самоврядування воєводств. Повіт і гміна (громада) можуть створювати і управляти в межах своїх власних потреб державними закладами вдосконалення вчителів і педагогічні бібліотеки. Це свідчить про те, що одним із пріоритетів у реформуванні педагогічної освіти країни, у тому числі системи вдосконалення вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті Польщі, є «консолідація організаційних структур у сфері підвищення кваліфікації та реалізації національних систем післядипломної освіти, підвищення якості фахового удосконалення та підготовки вчителів; стимулювання педагогічної майстерності, зосере-

дження уваги на спільних діях у сфері підвищення кваліфікації вчителів» [3].

Результати та їх обговорення. Проведений аналіз арсеналу юридичних засобів, котрі стосуються процесу підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів, окремо для України й Республіки Польща показує, що система нормативно-правових документів обох країн із досліджуваної проблеми різнопланова і розгалужена, також, присутній факт наскрізного врегулювання певних питань в декількох документах. Разом із тим, одночасне вивчення законів дозволяє систематизувати нормативно-правові документи за такими категоріями: закони про організацію підвищення кваліфікації вчителів, створення і функціонування закладів професійного вдосконалення вчителів, фінансування процесу професійного розвитку і підвищення кваліфікації вчителів.

За своєю сутністю організація і фінансування підвищення кваліфікації вчителів, у тому числі природничо-математичних предметів, у післядипломній освіті України і Республіки Польща спрямовані на те, щоб фахівці набували можливість продовжити своє навчання і розвиток у післядипломний період та зобов'язати освітній заклад, де вони працюють у своєчасному і якісному вдосконаленні своїх працівників. Варто зазначити, що, значний вплив на розробку основних нормативно-правових актів, які мають значення для розвитку систем підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті України та Республіки Польща, мають міжнародні документи попри їх рекомендаційний характер.

Висновок. Таким чином, зіставивши нормативно-правові бази України й Республіки Польща з питань підвищення кваліфікації вчителів, у тому числі фахівців природничо-математичних предметів, у післядипломній освіті країн, доходимо висновку, що в обох країнах ці бази цілісні та системні. Аналіз показав наявність значної кількості спільних рис нормативно-правового забезпечення, що пояснюється, передусім, схожістю проблем суспільного характеру та спільними тенденціями розвитку систем професійного вдосконалення фахівців України та Польщі. Наявність відмінностей в документах, що регулюють цей процес, викликають закономірний інтерес науковців і спонукають до подальшого дослідження. Розгляд особливостей та узагальнення результатів аналізу нормативно-правових документів з питань підвищення кваліфікації вчителів Польщі сприятиме розробці вітчизняного нормативно-правового забезпечення системи підвищення кваліфікації вчителів, зокрема фахівців природничо-математичних предметів у післядипломний період.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бирка В.Ф. Система професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін: дис. ... д-ра. пед. наук. Запоріжжя, 2016, 438 с.
2. Гришук Ю.В. Розвиток педагогічної освіти у Республіці Польщі: теоретичний аспект. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 1 (9). С. 61–74.
3. Клясен Н.Л. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 187–190.
4. Кристочук Т.Є. Педагогічна освіта в Республіці Польща: структура та зміст. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Вип. 3–4. 2013. С. 127–134.
5. Про проведення парламентських слухань на тему: «Збалансований розвиток людського капіталу в Україні: завдання освіти і науки»: Постанова Верховної Ради України від 05.02.2019. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 22 лют. 2019. № 8. С.47.
6. Kapitał Ludzki Narodowa Strategia spójności. Program

Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013 pp.
URL: <https://www.efs.2007-2013.gov.pl/Strony/default.aspx>
(дата звернення: 10.02.2020).

7. Karta nauczyciela po zmianach z 6 grudnia 2007 r. Poznań: Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa. 2008. 52 s.
8. Kędzierska B., Potyrała K. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w globalizującym się społeczeństwie. Polskie

szkolnictwo wyższe – stan i perspektywy. *Rocznik Lubuski*. tom 41. część 2. 2015, P. 117–130.

9. Nauczyciel w szkole uczącej się. Informacje o nowym systemie wspomagania pracy szkół. Informacje o nowym systemie wspomagania. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. 2015. 76 s.

REFERENCES

1. Byrka, V.F. (2016). The system of professional development of teachers of natural and mathematical disciplines: diss. ... dr. pedagog. sciences. Zaporizhia. 438 p.
2. Grishchuk, Yu.V. (2015). Development of Teacher Education in the Republic of Poland: Theoretical Aspect. *Educational discourse*. № 1 (9), 61–74.
3. Klasen, N.L. (2014). In-service Teacher Training: Foreign Experience and Current Practice. *New pedagogical thought*. № 2, 187–190.
4. Kristopchuk, T.E. (2013). Teacher Education in the Republic of Poland: Structure and Content. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. № 3–4, 127–134.
5. On holding parliamentary hearings on the topic: “Balanced development of human capital in Ukraine: the task of education and science”: Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine dated February 5, 2019. (2019). *Verkhovna Rada (BBR) information*. № 8, 47.
6. Human Capital. National Cohesion Strategy. Operational Program Human Capital 2007-2013 pp. (2020, February 10). *Portal Funduszy Europejskich*. Retrieved from: <https://www.efs.2007-2013.gov.pl/Strony/default.aspx>.
7. Karta nauczyciela po zmianach z 6 grudnia 2007 r (2008), Poznań, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa, 52 s.
8. Kędzierska, B., Potyrała, K. (2015). Teacher training and improvement in a globalizing society. Polish higher education – status and perspectives. *Lubuski Yearbook*. Volume 41. Part 2, 117–130.
9. A teacher at a learning school. Inform about the new system supporting school work. Warsaw: Education Development Center. 2015. 76 p.

Comparative analysis of normative-legal provision of advanced training of teachers of natural and mathematical subjects in postgraduate education of Ukraine and the Republic of Poland

N. V. Yevtushenko

Abstract. The article presents the results of a comparative analysis of the legal and regulatory support of Ukraine and the Republic of Poland, which regulates the issues of teacher training, including of specialists in natural and mathematical subjects, in postgraduate education of the countries. For the analysis there have been selected a number of normative documents, which refer to the professional development of teachers. By comparison, the common and distinctive features of the regulatory and legal provision of professional development of specialists in the postgraduate period are highlighted. All received documents are classified into the following categories: laws on the organization of teacher training, the establishment and operation of institutions for the professional development of teachers, financing the process of professional development and teacher training.

Keywords: regulatory legal support; comparative analysis; Ukraine; the Republic of Poland; advanced training of teachers of natural and mathematical subjects, естественно-математических предметов.

Профессиональная субъектность учителей начальных классов: сущность, содержание и формирование

А. Р. Бекирова

ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет им. Ф.Я. Якубова»,
Учебный переулок 21, Симферополь
Corresponding author. E-mail: E-mail: t7b7@mail.ru

Paper received 01.11.19; Accepted for publication 26.11.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-11>

Аннотация. Статья посвящена анализу профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов и её формированию в процессе получения ими высшего педагогического образования как ведущей проблемы профессиональной педагогики и психологии. Особое внимание обращено на обоснование их профессиональной субъектности как интегрированного профессионально важного качества, дано ему методологическое обоснование и определено, что его формирование представляет целенаправленный, разноаспектный, содержательный и одновременно достаточно противоречивый непрерывный процесс становления студента учителем начальных классов не только по предназначению, а самое главное – по призванию, что происходит в процессе сознательной творческой учебной деятельности, профессионально-педагогической социализации, овладения опытом и ценностями педагогического бытия, самовоспитания, формирования рефлексивности, самостоятельности и ответственности как будущего субъекта педагогической деятельности в начальной школе. Охарактеризованы сущность и содержание профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов, очерчено основные этапы формирования в процессе профессиональной подготовки в высшем педагогическом учебном заведении и педагогической деятельности. Сущность профессиональной субъектности учителя начальных классов определено как его позитивное отношение к ученикам как субъектам учебной деятельности, так и его позитивное самоотношение к самому себе как субъекту педагогической деятельности, а также её самодетерминацию, самоорганизацию и саморегуляцию согласно должностных инструкций, внутренних убеждений, педагогических ценностей и субъектной позиции как педагога, учителя, воспитателя и гражданина.

Ключевые слова: субъектность, профессиональная субъектность, учитель начальных классов, сущность, содержание, формирование.

Введение. Актуальность проблемы статьи определяется тем, что развитие системы профессионального образования в современных условиях характеризуется активными и одновременно нестандартными методологическими, теоретическими и практическими поисками гуманной образовательной парадигмы. Одновременно система образования была и остаётся ведущим фактором, во-первых, формирования, развития и совершенствования личности и специалиста; во-вторых, развития общества во всех сферах. В этом аспекте существенная роль принадлежит педагогическому образованию, которое имеет смыслообразующий характер в системе общественного развития.

Соответственно, понимание субъектами педагогического образования такой её миссии в обществе, осознание и признание уникально неповторимой природы, ценности и предназначения каждого человека как ученика, студента, субъекта и профессионала, восприятие их роли в развитии культурного, научного и производственного потенциала общества, усиление ответственности каждого социального и профессионального субъекта за построение своей жизненной, учебной и профессиональной траектории должны стать, по нашему мнению, основой новой парадигмы высшего педагогического образования. В связи с этим осознание и восприятие его роли для будущих учителей начальных классов позволяет рассматривать формирование их профессиональной субъектности как ведущего фактора качественного улучшения системы начального образования. Одновременно необходимо учитывать жёсткие требования современного рынка труда к ним, что в корне изменяет требования к их субъектной включенности в систему образования, актуализирует проблему формирования их профессиональной субъектности в процессе получения педагогического образования как «особого интегрированно-

го профессионально важного качества, которая определяет жизненные и профессиональные их перспективы как субъектов педагогической деятельности» [1, с. 326].

В связи с этим основной миссией высшего педагогического образования относительно будущих учителей начальных классов становится, по нашему мнению, создание оптимальных условий обретения ими личностных, субъектных и профессиональных ценностей своего бытия как творческих субъектов педагогической деятельности. Истинным результатом его функционирования становится не просто формирование их педагогической компетентности как учителя, а способности быть субъектом педагогической деятельности именно в начальной школе, развитие их способности чувствовать и воспринимать образ информационного общества и себя как его субъекта педагогического бытия, готовность к творческой педагогической деятельности и способность формировать социальную и учебную субъектность учеников.

В связи с этим методологическое обоснование их профессиональной субъектности и раскрытие её сущности, содержания и этапов формирования является **целью этой статьи.**

Проблема профессиональной субъектности специалистов, в том числе и учителей начальных классов непосредственно связано с тем фактом, что в отечественной психологии человек и личность рассматриваются как субъект деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, В.А. Татенко и др.).

Одновременно следует отметить, что субъектный и субъектно-деятельностный подходы начали активно и разносторонне исследоваться и обосновываться в психологии и частично в педагогике лишь в конце XX сто-

летия. В частности, учёными даётся развернутое понимание субъекта деятельности, обосновываются механизмы реализации субъектного потенциала специалиста, в т. ч. и педагога, психические механизмы самодетерминации, саморегуляции и самоорганизации, присущие субъекту деятельности в различных сферах общественного и материального производства. А формирование и развитие специалиста, в т. ч. и педагога в профессиональном образовании рассматриваются как творческий процесс и ценность современного общества. Результатом такого отношения к будущим специалистам является достижение оптимальности, конструктивности и самореализации, актуализация их психических ресурсов как субъектов сначала учебной, а потом и профессиональной деятельности, приведение субъектных качеств, потенциалов и способностей в соответствие с требованиями конкретной профессиональной деятельности, например, учителя начальных классов.

Анализ научной литературы показывает, что субъектность учителя начальных классов оказалась недостаточно исследованной. Хотя исследование его особенностей, как субъекта педагогической деятельности, предполагает раскрытие взаимосвязей и взаимообусловленностей качественных изменений как самого учителя, так и его воспитанников. Обобщение результатов исследований проблемы субъектности разных специалистов и выяснение её специфики у педагогов (Г. И. Аксенова, Н. А. Аристова, В. А. Вединяпина, Е. Н. Волкова, В. В. Давыдов, Э. Ф. Зеер, Ю. В. Журат, Г. С. Корытова, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. И. Осёдло, С. М. Пелипчака, В. А. Петровский, Ю. П. Поваренкова, А. Я. Савченко, В. И. Слободчиков, И. В. Сыромятников, Г. А. Цукерман, В. В. Ягулов и др.) дает возможность обнаружить разные методологические подходы к обоснованию содержания профессиональной субъектности как всех категорий педагогов, так и учителей начальных классов, в частности. На основе обобщения результатов анализа научных трудов этих и других исследователей относительно проблемы субъектности разных категорий педагогов, в т. ч. и непосредственно учителей начальных классов и с учётом предназначения начальной школы в современном обществе необходимо акцентировать внимание на таком научном факте, как формирование их профессиональной субъектности на этапе получения высшего педагогического образования. К сожалению, эта проблема еще не была предметом самостоятельного исследования в педагогике как с точки зрения изучения её сущностных характеристик и их обоснования, так и определения особенностей её формирования в процессе получения педагогического образования, методологического обоснования этапов постепенного «превращения» личности студента в субъекта сначала учебной и постепенно педагогической деятельности в начальной школе, включая выбор профессии педагога, овладение профессией учителя начальных классов и его самоактуализацию в ней как творческого педагога-профессионала.

Необходимо уточнить, по нашему мнению, современное понимание феномена профессиональной субъектности учителей начальных классов в контексте их профессиональной подготовки в вузе, так как одним из интегрированных критериев её оценивания является их субъектность в сфере педагогического бытия. Это, во-первых, связано с принципиально важной ролью млад-

шего школьного возраста в формировании ученика как личности. Соответственно в современных условиях должны меняться и функции начальной школы в контексте формирования ключевых компетентностей учеников. Это связано с тем, что в начальной школе перед ними возникает проблема встречи с первой социально-нормированной деятельностью – учебной, которая в этом возрасте становится ведущей. Поэтому исключительная роль в процессе формирования младшего школьника как социального и учебного субъекта принадлежит учителю, который управляет, направляет, корректирует и оценивает эту деятельность.

Во-вторых, необходимо уточнение современного понимания феномена профессиональной субъектности учителя начальных классов, что непосредственно обусловлено его особенностями как личности и субъекта педагогической деятельности, так как он особо значимый для младшего школьника как «мамы», «папы», «старшего друга и товарища», «непререкаемого авторитета», «помощника», «защитника» и т. д.

Таким образом, он выступает субъектом полипредметной педагогической деятельности, вводит младшего школьника в различные сферы деятельности, прежде всего в социальную и учебную. Всё это актуализирует исследование проблемы их профессиональной субъектности и её формирование.

Изложение исследовательского материала. Существенным позитивным аспектом является, с одной стороны, тот факт, что субъектность приобрел статус методологического принципа в психологии и педагогике, а с другой – субъектность является предметом изучения в качестве феномена (В. А. Петровский), субъектного опыта и его компонентов (А. К. Осницкий), механизмов субъектности (В. А. Татенко), внутренних предпосылок и внешних проявлений субъектности педагога (Е. Н. Волкова), закономерностей развития субъектного начала человека в онтогенезе (А. В. Захарова, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, Г. А. Цукерман).

Таким образом, в научной среде, во-первых, осознаётся необходимость системного изучения психолого-педагогического феномена субъектности педагогов, учеников и соответственно субъектный подход к исследованию психолого-педагогической реальности становится приоритетным.

Во-вторых, понятия «субъект», «субъектность» и «профессиональная субъектность» непосредственно связаны и обусловлены, по мнению учёных, между собой. Так, исследователи используют понятие «субъектность», когда говорят о некотором свойстве субъекта, но только о существенном его свойстве, которое принципиально отличает его от объектов и даже от других субъектов, о свойстве, наличие которого и делает субъекта тем, кем он является – уникальным. Такое свойство традиционно называется качеством. Следовательно, субъектность – это качественная сторона обозначения проявлений субъекта, в нашем исследовании – учителя. Поэтому необходимо говорить о субъектности субъекта – учителя начальных классов, т. е. без субъекта педагогической деятельности нет и профессиональной субъектности учителя [9].

В-третьих, в результате обобщения имеющихся в философии, психологии и педагогике научных взглядов по проблеме субъектности разных специалистов выделяют

такие методологические подходы к раскрытию сущности понятия «субъектность»

– это свойство личности (Г.М. Анохина, Е.Н. Волкова, С.Д. Дерябо и др.);

– это высшая форма регуляции поведения человека как социального существа, активное проявление его способностей и деятельного отношения к окружающей действительности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский, А.К. Осницкий и др.);

– это центральное образование (как психологический термин) человеческой субъективности (В.И. Гинецинский, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков,);

– это способ и важная предпосылка личностно-профессионального развития человека, высокий уровень которого сочетается с позитивной Я-концепцией личности, профессиональной зрелостью, ответственным отношением к деятельности и ее результатам, активностью в самореализации в профессии (Г.И. Аксенова, А.А. Бодалев, В.Г. Деев, А.А. Деркач, В.Г. Зызыкин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.И. Осёдло, В.А. Пономаренко, И.В. Сыромятников, В.В. Ягупов и др.);

– это интегративное личностное качество, которое развивается и реализуется в профессиональной деятельности (А.А. Деркач, Г.А. Миронов, В.М. Ченгаев и др.) [9].

Мы в процессе обоснования понятия «профессиональная субъектность учителя начальных классов» будем использовать интегративный подход, чтобы учитывать позитивные аспекты каждого с этих методологических подходов.

В-четвертых, выделяются и анализируются ведущие характеристики субъектности специалиста: «На основе анализа трудов классиков психологии относительно понятия «субъектность» применительно к личности как субъекту поведения, общения и деятельности можно выделить такие ведущие характеристики субъектности:

1) ценностная мотивированность действий, поступков, поведения и в целом деятельности...;

2) активность, отражающая способность личности как субъекта деятельности к осознанным целенаправленным действиям для достижения поставленных целей деятельности;

3) способность к рефлексии и самое главное — к саморефлексии..., что способствует самооцениванию, самоконтролю, самодетерминации и саморегуляции поступков, действий и в целом деятельности;

4) осознанная модальность...;

5) вариативность...

Из названных компонентов активность, ценностно-мотивационная обусловленность деятельности и способность к рефлексии и саморефлексии представляют вариативную часть структуры субъектности..., поскольку являются динамичными, имеют свойство к формированию, изменению, развитию и совершенствованию. Эти характеристики присущи также профессиональной субъектности любого специалиста...» [10, с. 77-78].

В-пятых, в педагогических исследованиях субъектность изучается в таких аспектах:

– свойство педагогов и учеников (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, Е.Н. Волкова, В.В. Давыдов, Ю.В. Журат, В.А. Петров-

ский, В.И. Слободчиков, И.А. Серегина, Г.А. Цукерман и др.);

– методы и средства её формирования, в т.ч. и у педагогов (Г.И. Аксёнова, В.В. Горшкова, М.Г. Ермолаева, Ю.В. Журат, Н.К. Сергеев и др.);

– формирование и развитие субъектности, в т.ч. и педагогов (Н.А. Аристов, Е.Н. Волкова, В.В. Желанова, Б.О. Зельцерман, Ф.Г. Мухаметзянова, В.А. Петровский, Л.А. Стахнева, В.В. Ягупов и др.);

– структура педагогической субъектности (А.Ф. Березин, Е.Н. Волкова, Ю.В. Журат, И.Ю. Рыжухина, И.С. Серегина и др.).

Таким образом, результаты анализа и обобщения философских, психологических и педагогических источников показывают, что имеющиеся исследования проблемы субъектности ещё не в полной мере отвечают требованиям педагогической науки и практики. В целом состояние её исследованности относительно учителей начальных классов не можно назвать удовлетворительным. В частности, практически отсутствуют контекстный, компетентностный и субъектно-деятельностный подходы к разрешению проблемы её формирования, а также системного понимания и восприятия этого психолого-педагогического феномена – профессиональной субъектности учителей начальных классов в научной и педагогической среде.

В исследовании их профессиональной субъектности решающим является, по нашему мнению, положение С.Л. Рубинштейна об исходности действенного, практического соотношения человека и окружающего мира, что является методологической основой анализа любой субъектности человека – социальной, учебной и профессиональной. Он, рассматривая соотношение понятий «субъект» и «деятельность», постепенно пришел к пониманию проблемы человека как субъекта деятельности. Он выдвинул и развил систему идей субъектно-деятельностного направления в психологии. В осознании и обосновании профессиональной субъектности учителей начальных классов важными являются следующие теоретические обобщения и общие характеристики деятельности (С.Л. Рубинштейн) [5]:

– деятельность всегда субъектная;

– деятельность осуществляется, как правило, в условиях совместной деятельности субъектов;

– педагогическая деятельность учителя начальных классов в начальной школе предполагает взаимодействие субъекта с субъектом – учителя и ученика;

– его педагогическая деятельность сознательная, целенаправленная, созидательная и гуманная, всегда творческая, которая одновременно имеет автономный характер.

Вывод: его профессиональная субъектность также в этой деятельности проявляется, развивается и совершенствуется, а формируется на этапе получения педагогического образования в творческой учебной и квазипедагогической деятельности.

Под **профессиональной субъектностью учителя начальных классов** понимаем его *интегративное профессионально важное качество как педагога*, которое основывается не только на его позитивном отношении к педагогической деятельности в начальной школе и младшему школьнику, но и к самому себе как субъекту педагогической деятельности, а также на результатах

рефлексии, саморефлексии и признании у себя деятельных, активно-преобразующих целенаправленных возможностей и способностей для творческой и всесторонней самоактуализации в педагогической сфере, и определяет его интегральную способность к самодетерминации, саморегулированию и самооцениванию в педагогической деятельности в соответствии с внешними и внутренними критериями её эффективности и целесообразности в ситуациях, предполагающих, с одной стороны, определенную свободу выбора действий, а с другой – ответственность за результаты своей деятельности как субъекта педагогической деятельности в начальной школе [1, с. 330].

Мы выделяем следующие *методологические положения относительно понимания сущности и содержания профессиональной субъектности учителей начальных классов*:

- она непосредственно обусловлена спецификой педагогической профессии и особенностями педагогической деятельности с младшими школьниками;
- она обусловлена духовными ценностными и ориентациями, мотивами и отношениями, которые определяют их субъектную позицию и субъектное отношение к педагогической деятельности в начальной школе;
- она представляет важную предпосылку успешной профессиональной адаптации в начальной школе, а также является условием и одновременно своеобразным интегрированным показателем профессиональной самоактуализации учителей начальных классов в педагогической деятельности;
- содержание и специфику её проявления определяют особенности формирования, проявления, развития и совершенствования.

Сущность их профессиональной субъектности заключается, с одной стороны, в позитивном отношении к ученикам как субъектам учебной деятельности, а с другой – в позитивном самоотношении к самим себе как субъектам педагогической деятельности, а также её самодетерминации, самоорганизации и саморегуляции согласно должностных инструкций, внутренних убеждений, педагогических ценностей и субъектной позиции как педагога, учителя, воспитателя и гражданина.

Она конкретизируется в таких методологических аспектах:

- 1) её сформированность означает духовно-мотивационную, эмоционально-волевою, интеллектуальную, деятельностную и рефлексивную способность и готовность учителей начальных классов к успешной педагогической деятельности в начальной школе;
- 2) это главный критерий оценивания их относительной внутренней независимости в системе начальной школы в процессе реализации своих педагогических функций как учителя, что непосредственно обеспечивает его субъектное поведение в образовательной среде;
- 3) это интегрированный результат его профессионального самоопределения как педагога и субъекта педагогической деятельности в начальной школе;
- 4) это его субъектное поведение и автономная деятельность в процессе реализации своих педагогических функций как учителя начальных классов.

Таким образом, *главная специфика профессиональной субъектности учителя начальных классов* состоит в том, что он относится не только к себе как к субъекту

педагогической деятельности, но и к учащимся как к субъектам учебной деятельности. Изменения содержания хотя бы в одном из этих компонентов не позволяет говорить о субъектности учителя как педагога. Он может быть субъектом любой другой деятельности, но не педагогической.

Его профессиональная субъектность имеет, по нашему мнению, свою *структуру*. Так, в структуру субъектности педагога Е.Н. Волкова включает активность, способность к рефлексии, свободу выбора и ответственности за него, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого, саморазвитие. Эту структуру она обосновала, опираясь на *основные положения своей концепции субъектности педагога*:

- субъектность – это личностное свойство человека;
- отношение человека к себе как к деятелю предполагает признание и принятие не только у себя, но и у другого человека активности, сознательности, свободы выбора и ответственности за него, уникальности, саморазвития как способа существования;
- другой, т.е. ученик выступает необходимым условием развития субъектности педагога, а мы добавим и признания субъектности, подтверждая бытийность другого;
- субъектность является интегратором профессиональных способностей педагога и обеспечивает возможность выполнения им профессиональных требований на высоком уровне качества [2].

Субъектность педагога имеет, по мнению И.А. Серёгиной, четырехфакторную структуру: сознательная творческая активность, способность к рефлексии, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого [7].

М.В. Исаков выявил и эмпирически подтвердил структуру профессиональной субъектности у представителей различных социально-демографических групп, которая состоит из пяти компонентов: внутренней свободы, ответственности, общей рефлексии, рефлексии выбора, контроля [3].

Соглашаясь с основными принципиальными идеями Е.Н. Волковой и И.А. Серёгиной, а также учитывая наличие разных подходов к структурированию профессиональной субъектности специалистов (М.В. Исаков [3], И.П. Краснощеченко [4], И.В. Сыромятников [8], В.В. Ягунов [9; 10]) и специфику профессиональной субъектности учителей начальных классов считаем, что вышеперечисленные структурные элементы, например, активность, рефлексивность, уникальность и ответственность, не являются компонентами структуры субъектности педагога, а являются её сущностными проявлениями. По нашему мнению, необходимо искать такие структурные компоненты их профессиональной субъектности, которые составляют её основу и стимулируют активность, рефлексивность, ответственность и уникальность учителя начальных классов в педагогической деятельности. Для этого его профессиональная субъектность должна включать, по нашему мнению, минимум такие элементы: ценностно-мотивационный; когнитивный; поведенческо-деятельностный; праксиологический; индивидуально-субъектный; рефлексивный.

Основными механизмами её актуализации и реализации выступают:

- профессиональное самоопределение как учителя начальных классов;

- субъектная позиция как субъекта педагогической деятельности;
- субъектное отношение к педагогической деятельности;
- субъектное поведение и бытие как учителя начальных классов.

Результат их актуализации – субъектная педагогическая деятельность в начальной школе. Безусловно, его профессиональная субъектность сама по себе не появляется и не актуализуется, а имеет определённые этапы формирования, актуализации, развития, совершенствования и, к сожалению, распада.

Первый этап – это получение специального высшего образования в педагогическом ВУЗе, когда происходит формирование профессиональной субъектности студента как будущего учителя начальных классов, которое представляет собой непрерывный, многосодержательный, а также и противоречивый процесс активно-избирательного, инициативно-ответственного, конструктивно-преобразующего, ситуативно-позитивного, а также иногда противоречивого отношения к себе как субъекту учебной и будущей педагогической деятельности.

Второй этап начинается с практической деятельности в начальной школе, который тоже имеет свою динамику: практическое осознание своей профессиональной субъектности и её восприятие; постепенное расширение самостоятельно реализуемых функций педагогической деятельности; переход от исполнительской позиции решения педагогических задач к творческому индивидуальному стилю их решения; усиление вариативности действий при решении педагогических задач в типичных и нетипичных условиях; изменение характера структурных и содержательных связей между элементами профессиональной субъектности; усиление обращенности к собственному профессионально-психологическому опыту и потенциалу в сложных ситуациях педагогической деятельности; повышение роли в ней самодетерминированной, саморегулированной и автономной профессиональной активности.

Существуют и другие этапы, которые не являются предметом нашего исследования.

Таким образом, профессиональная субъектность учителя начальных классов в процессе его педагогической деятельности играет существенную роль в решении таких функциональных задач: способствует его окончательному профессиональному самоопределению как субъекта педагогической деятельности в начальной школе; обеспечивает достаточно объективную самооценку личностно-профессионального потенциала как субъекта педагогической деятельности и его актуализацию при реализации педагогических функций; стимулирует инициацию и самореализацию в начальной школе; способствует интеграции его различных психических подсистем, обеспечивает согласование внешних и внутренних условий его деятельности для достижения наиболее оптимального способа реализации педагогических функций; обеспечивает самодетерминацию, саморегуляцию, самооценивание и автономность его педагогической деятельности; способствует стабилизации его педагогической деятельности в начальной школе и др.

Вывод. В статье дано методологическое обоснование понятию «профессиональная субъектность учителя начальных классов» и определено, что её формирование представляет целенаправленный, разноаспектный, содержательный и одновременно достаточно противоречивый непрерывный процесс становления студента педагогического вуза учителем начальных классов не только по предназначению, а самое главное – по призванию, что происходит в процессе сознательной творческой учебной деятельности, педагогической социализации, овладения опытом и ценностями педагогического бытия, самовоспитания рефлексивности, самостоятельности и ответственности как учителя начальных классов.

Перспективные направления исследования: экспериментальное подтверждение основных методологических и теоретических основ формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов в процессе получения педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекирова, А. Р. Професійна суб'єктність вчителя початкових класів як інтегральний показник сформованості його професійної компетентності / Ягупов, В. В., Бекирова, А. Р. // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. – 2017. – Вип. 1 (13). – С. 326-335.
2. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: дисс... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Елена Николаевна Волкова. – Москва, 1998. – 308 с.
3. Исаков М.В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: дисс... канд. психол. наук: 19.00.01 / Максим Владимирович Исаков. – М., 2008. – 242 с.
4. Краснощеченко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Ирина Петровна Краснощеченко. – Москва, 2012. – 48 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн / Составители, авторы комментариев и послесловия А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
6. Свистун В. І. Студент как субъект учебной деятельности / В.І. Свистун, В.В. Ягупов // Нові технології навчання : зб. наук. пр. : в 2 ч. – 2009. – Спеціальний випуск № 58: Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. – Ч. 1. – С. 32-39.
7. Серегина И. А. Психологическая структура субъективности как личностного свойства педагога : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Илона Альбертовна Серегина. – Москва, 1999. – 154 с.
8. Сыромятников И. В. Профессиональная субъектность офицера: сущность, структура и типологические проявления / И.В. Сыромятников // Вестник Военного университета. – 2007. – № 2 (10). – С. 50-58.
9. Ягупов Василий. Субъектность и профессиональная субъектность педагога как интегральный показатель сформированности его профессиональной компетентности / Василий Ягупов // Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації : зб. мат. II Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 25–26 лютого 2016 р.). – К. : Міленіум, 2016. – С. 324-325.
10. Ягупов В. В. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров / В.В. Ягупов, Н.А. Крышталь, В.Н. Король // Известия Российской академии образования. – 2013. – №1. – С. 74-83.

REFERENCES

1. Bekirova, A. R. Profesijna sub'ektnost' vchitelja pochatkovih klasis jak integral'nij pokaznik sformovanosti jogo profesijnoi kompetentnosti / Jagupov, V. V., Bekirova, A. R. // Osvita doroslih: teorija, dosvid, perspektivi: zb. nauk. pr. – 2017. – Vip. 1 (13). – S. 326-335.
2. Volkova E. N. Subektnost' pedagoga: teorija i praktika: diss... d-ra psihol. nauk: 19.00.07 / Elena Nikolaevna Volkova. – Moskva, 1998. – 308 c.
3. Isakov M.V. Pokazateli i struktura subektnosti: na materiale stanovlenija professional'noj subektnosti u studentov vuzov: diss... kand. psihol. nauk: 19.00.01 / Maksim Vladimirovich Isakov. – M., 2008. – 242 s.
4. Krasnoshhechenko I.P. Akmeologicheskaja koncepcija stanovlenija i razvitija professional'noj subektnosti budushhij psihologov: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.13 / Irina Petrovna Krasnoshhechenko. – Moskva, 2012. – 48 s.
5. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii / S.L. Rubinshtejn / Sostaviteli, avtory kommentarijev i posleslovija A.V Brushlinskij, K.A. Abul'hanova-Slavskaja. – SPb. : Piter, 2000. – 712 s.
6. Svistun V. I. Student kak sub#ekt uchebnoj dejatel'nosti / V.I. Svistun, V.V. Jagupov // Novi tehnologii navchannja : zb. nauk. pr. : v 2 ch. – 2009. – Special'nij vipusk № 58: Duhovno-moral'ne vihovannja i profesionalizm osobistosti v suchasnih umovah. – Ch. 1. – S. 32-39.
7. Seregina I. A. Psihologicheskaja struktura subektivnosti kak lichnostnogo svojstva pedagoga : Dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Ilona Al'bertovna Seregina. – Moskva, 1999. – 154 c.
8. Syromjatnikov I. V. Professional'naja subektnost' oficera: sushhnost', struktura i tipologicheskie pojavlenija / I.V. Syromjatnikov // Vestnik Voennogo universiteta. – 2007. – № 2 (10). – S. 50-58.
9. Jagupov Vasilij. Sub#ektnost' i professional'naja subektnost' pedagoga kak integral'nyj pokazatel' sformirovanosti ego professional'noj kompetentnosti / Vasilij Jagupov // Rozvitok suchasnoj osviti: teorija, praktika, innovacii : zb. mat. II Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Kiiv, 25–26 ljutogo 2016 r.). – K. : Milenium, 2016. – S. 324-325.
10. Jagupov V. V. Formirovanie i razvitie professional'noj subektnosti oficeroj / V.V. Jagupov, N.A. Kryshal', V.N. Korol' // Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija. – 2013. – №1. – S. 74-83.

Professional subject of teachers of initial classes: essence, content and formation**A. R. Bekirova**

Abstract. The article is devoted to the analysis of professional subjectivity of future primary school teachers and its formation in the process of obtaining higher pedagogical education as the leading problem of professional pedagogy and psychology. Particular attention is paid to the justification of their professional subjectivity as an integrated, professionally important quality, given a methodological justification and it is determined that its formation is a focused, diverse, meaningful and at the same time quite controversial continuous process of becoming a student as a primary school teacher, not only by purpose, but most importantly - by vocation, what happens in the process of conscious creative educational activity, professionally-pedagogical socialization, mastering the experience and values of pedagogical life, self-education, the formation of reflexivity, independence and responsibility as the future subject of pedagogical activity in elementary school. The nature and content of the professional subjectivity of future primary school teachers are described, the main stages of formation in the process of training in a higher educational institution and pedagogical activity are outlined. The essence of the professional subjectivity of the elementary school teacher is defined as his positive attitude towards students as subjects of educational activity, and his positive self-attitude towards himself as a subject of pedagogical activity, as well as its self-determination, self-organization and self-regulation according to job descriptions, internal beliefs, pedagogical values and subjective positions.

Keywords: *subjectivity, professional subjectivity, elementary school teacher, essence, content, formation.*

PSYCHOLOGY

Емпатія як умова літературної творчості

І. А. Гречуха

Житомирський державний університет ім. Івана Франка, м. Житомир, Україна
Corresponding author. E-mail: irinagreczucha@gmail.com

Paper received 08.02.20; Accepted for publication 22.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-12>

Анотація. Стаття присвячена проблемі дослідження емпатії, яка є особливим проявом людської чутливості та, водночас, є необхідною умовою літературної творчості. Аналіз процесу творчого акту дозволив виявити роль емпатійності в творчій діяльності митця слова, де розвинена емпатійна чутливість репрезентується в його художній твір. Було виявлено, що літературна діяльність старшокласників виступає специфічним способом зняття емоційної напруги, яка виникає в процесі емпатійних переживань щодо сприйнятої об'єктивної реальності.

Ключові слова: емпатія, емпатійність, літературні здібності, літературна творчість, літературний твір.

«Сама природа внутрішніх умов творчості є така, що їх появу не можна спровокувати, але їм потрібно сприяти»
(К. Роджерс «Становлення людини»)

Вступ. Здатність до творчості притаманна кожній людині. Ще античні філософи та християнські богослови говорили про «творче начало», яке є в кожній людині. Проте, не всі вдаються до творчості, не всі мають можливість реалізувати власний потенціал творчих здібностей. Творчість має можливість проявитися тоді, коли в житті особистості виникають певні обставини, умови, стимули до її прояву.

Вивчаючи природу літературної творчості, вчені розглядають її через призму психологічних передумов та мотивів до її прояву: як особливий спосіб самовираження (К. Юнг), самоствердження (Ф. Ніцше, К. Юнг), самопізнання (Г. Сковорода); як пізнання дійсності та мудрості світу (О. Потебня); як творча сублімація (З. Фройд); як потреба в отриманні психологічної насолоди (гедонізм) (З. Фройд, Ф. Шиллер); як своєрідний діалог із світом (М. Бахтін, Ю. Лотман); як втеча від дійсності (Ф. Шеллінг, Ф. Шлегель). Попри існування різноманіття наукових поглядів на природу літературної творчості, вчені єдині в тому, що існує емоційна складова, яка уможливає процес літературної творчості. Її називають по-різному: емоційна сприйнятливість, чуйність, чутливість, емпатійність.

Короткий аналіз публікацій за темою. Емпатія є однією із ключових категорій в психології творчості. Ще Аристотель розглядав художню творчість як можливість читача (глядача) до співпереживання, співстраждання та співчуття. Дослідженням особливостей створення та сприймання цього образу через емпатійні процеси займалися С. Я. Басін, В. Б. Блок, О. П. Наконечна, К. С. Станіславський, К. Юнг [1; 2; 11; 12; 15]. Така здатність емпатії вченими пояснюється як здатність нашої уяви до формування «Я-образів» на основі сприйнятого Іншого Я [1; 9]. Цей механізм «проникнення» в стан та суть Іншого дозволяє митцеві пізнати внутрішній світ іншої особистості та потім виразити це в своєму творінні, а «глядачеві» – зрозуміти цей витвір мистецтва. К. Юнг [10, с. 34] в своїй роботі пише, що коли людина сприймає художній твір іншого митця (художній твір вжито у загальному значенні й відноситься до всіх видів художнього мистецтва – пояснення наше. – Г.І.), вона ніби входить всередину його, «ототожнює себе з ним і відходить від самої себе», в результаті чого «глядач» має можливість пережити особливий стан катарсису. Саме тому, ми можемо стверджувати, що емпатія є необхідною умовою для творчого процесу.

Варто зазначити, що таке моделювання «Я» може відбуватися не лише з особистості іншої людини, але й з інших живих об'єктів (емпатія до особин тваринного світу, світу фауни) й навіть з образів явищ природи, оточуючих предметів, тощо. С. Я. Басін про це пише так: «У ній (емпатії) уявлене «Я» моделюється за «образом і подібністю» будь-якого іншого явища. Це означає, що людина може перевтілюватись в образ будь-якого явища, об'єкта тощо» [1, с.24]. Про можливість емпатійного ставлення до живих та неживих об'єктів пишуть й інші вчені (Л. П. Журавльова, М. Бахтін, О. Кубанова, Т. М. Матюх та ін.).

Визначення емпатії, як мистецтва «вчування» дає Т. Ліппс [8]. Автор розглядає емпатію як особливий прояв людської чутливості. Окрім того, емпатія за Т. Ліппсом є пізнавальним механізмом, який спрямований на пізнання іншої людини, чи витвір мистецтва як суб'єкта. Це дає підстави розглядати емпатію як форму естетичного пізнання та на цій основі стверджувати, про наявність окремого виду емпатії – естетичної, що дозволяє автору (та читачу) художнього твору вживатися в художній образ. Такий процес «художнього вчування» В. Воррінгер [16] назвав «об'єктивованою самонасолодою» та «суб'єктивним затьмаренням», оскільки реальна дійсність є дещо іншою, а сприйнята художня дійсність є лише відображенням світобачення його творця. Максимальний ступінь такого проникнення в психології описано як синдром Стендаля, який найчастіше проявляється у людей, які відвідують картинні галереї та знаходячись під дією надмірних емоційних переживань, відчувають «біль і радість» зображуваних художніх персонажів та їх авторів на фізичному рівні.

Мета дослідження – вивчення емпатії старшокласників як умови їх літературної творчості. Відповідно до мети вирішувалися такі **завдання**: дослідити особливості перебігу емпатійних процесів старшокласників в умовах їх літературної творчості; виявити прояви емпатійних переживань автора літературного твору.

Матеріали та методи. Дослідження особливостей розвитку емпатії старшокласників здійснювалося за допомогою **методик** «Тест на емпатію для підлітків та юнаків» [7] та «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» [4]. Виявлення проявів емпатійних переживань авторів літературних творів, здійснювалося з використанням методу аналізу продуктів діяльності (художніх творів) та

контент-аналізу. З метою з'ясування особливостей протікання творчого процесу та ролі в цьому процесі емпатії використовувалися елементи біографічної бесіди. Вибірка становила 68 учнів 9-11 класів, які займаються літературною творчістю та мають відповідні досягнення. Дослідження проводилося на базі Житомирської міської гуманітарної гімназії №23 ім. М. Очерета, ліцею № 25 ім. М.О. Щорса м. Житомира, Житомирської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 28 ім. гетьмана І. Виговського, комунального закладу «Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей» Житомирської обласної ради та закладів загальної середньої освіти Гришковецької селищної ради (Гришковецька гімназія, Никонівський ЗЗСО, Половецький ЗЗСО, Рейський ЗЗСО, Старосолотвинський ЗЗСО, Озадівський ЗЗСО, Бистрицький ЗЗСО, Романівський ЗЗСО, Дмитрівський ЗЗСО).

Дослідницькі гіпотези: в процесі роботи над літературним твором відбувається своєрідне «накопичення» та «перенесення» (репрезентація) внутрішньої емпатійної енергії в творчу.

Результати та їх обговорення. Вище проведений теоретичний огляд наукових праць демонструє приклади психологічного підходу до вивчення природи емпатії, де її автори розглядають її як форму пізнання, в нашому випадку як форму художньо-естетичного пізнання світу. Проте, емпатія не лише забезпечує пізнання іншого Я, але й за її участі емпатуючий має можливість виразити свої відчуття та переживання емпату з приводу відчуженого. Тоді ми можемо говорити про емпатію, як про ставлення. Такий інтегративний підхід до визначення поняття емпатії зробила Л. П. Журавльова [6].

Аналізуючи творчий процес письменника загалом, ми можемо стверджувати, що емпатія тут також не обмежується лише естетичним пізнанням, а супроводжує письменника на кожному етапі його творчого процесу, починаючи з етапу накопичення матеріалу (тут має вихід чуттєве пізнання світу, людей, себе), виникнення творчого задуму та активізації відповідних чуттєвих вражень та завершення безпосередньою роботою над художнім твором. Робота над літературним твором не лише об'єктивує переживання його автора, але й спонукає до виникнення відповідних емпатійних переживань. Таким чином емпатія виступає умовою та засобом суб'єктивізації емоційно-чуттєвого досвіду письменника. В силу психологічних особливостей особистості, її життєвого та творчого досвіду, автор може вдаватися до «підсилення» цих переживань засобом доповнення їх іншими, схожими або близькими за змістом, і лише потім передавати їх через художні образи в своєму творі (рис. 1). На основі зробленого нами аналізу можна стверджувати про наявність окремого виду емпатії – художньо-естетичного, який відображає включення емпатійності у весь літературно-творчий процес. Саме тому, вивчення літературного твору, як продукту літературної діяльності, потребує психологічного аналізу. А емпатія постає перед нами не лише як необхідне переживання суб'єкта літературної діяльності, а виступає як одна із умов літературної творчості.

В практиці аналізу літературної творчості, можна зустріти свідчення багатьох відомих письменників, які так чи інакше згадують про роль емпатії в їх літературній діяльності. Зокрема, в описі натхнення, як особливого психологічного стану митця слова, Г. Гейне вдається до таких порівнянь: «Коли письменник творить свій твір, його душа переживає такий стан, ніби він, згідно вчення Піфа-

гора про переселення душ, мав попереднє життя після мандрування по землі в різних образах...» [3, с.48]. Часто в біографічних спогадах ми зустрічаємо приклади персоналіфікації, яку ще вчені розглядають як «здібність до психічної асиміляції з образами творчої фантазії митця» [3, с.45], а згідно вчення Л. П. Журавльової [6] це є не що інше як приклади трансфінитної емпатії (тобто «здатність до надчування, духовне злиття з внутрішнім світом іншої особистості»). Так У. Уйтмен настільки глибоко відчував своїх літературних героїв, що ці відчуття переходили на фізичний рівень його особистості: «то ловлять і мене, і ми обоє – на лавці підсудних, нас двох саджають до в'язниці. Вмирає хворий на холеру, я також вмираю від холери: обличчя моє стало як попіл, в мене судоми, люди втікають від мене. Жебраки втілюються в мене, я втілююсь в них: я конфузно протягую капелюх, сиджу та прошу милостиню» [14, с. 44].

Ранній юнацький вік стає відкритим до трансцендентних емпатійних стосунків [6]. Саме почуття кохання дозволяє не лише побачити характерні особливості особи на яку вона спрямована, але й «розгледіти» потенційне, що може з часом в ній проявитися. В. Франкл [13] відмічає, що саме любов і є тим єдиним способом зрозуміти справжню сутність людини, що і є характеристикою трансфінитної емпатії. Своє відображення трансфінитна емпатія знаходить в творчості старшокласників. Так, вони часто порушують теми кохання та близькості.

«Я мріяла побачити тебе у сні

У сні кохання та натхнення,

Де поруч ти лежиш в човні

І відпливаєш від зорі

Зорі, яка палає в серці...»

(М. О., 16 років)

С. О. Грузенберг [3, с.51] вдаючись до аналізу психологічного стану відомих художників, письменників, поетів, літературних критиків розрізняє два типи «перевтілення» митця у психіку зображених ним героїв: «емоційне вчування» та «інтелектуальне вчування». «Емоційне вчування» автор розглядає як певний прояв співчуття своїм героям, що реалізується на афективному рівні (як певний емоційний стан, який керує всією психікою людини). «Інтелектуальне вчування» передбачає створення (виникнення) певного уявлення про переживання іншої людини та проявляється через зовнішнє вираження чужих почуттів, без особливого емоційного включення в психологічний стан цієї людини. Таке «художнє перевтілення» автора літературних творів є, певною мірою, співзвучне із описом когнітивного та афективного компонентів емпатії (за Л. Н. Джрнзян та Н. І. Сарджвеладзе) та, одночасно, виступає описом різних рівнів емпатування автора літературним героям власного художнього твору. Відмінності у рівнях прояву емпатійних переживань можна пояснити з позиції відповідності/невідповідності психологічного типу письменника психологічному типу зображеного ним героя та може бути «однотипним» чи «різнотипним» [3, с.52]. Саме «однотипне перевтілення» і уможливує утворення таких відносин між учасниками емпатійного процесу, які характеризуються особливим емоційним та духовним зв'язком. Літературна творчість школярів є своєрідним відображенням їх соціальної адаптації, де соціальне середовище може сприяти, або ж заважати розвитку літературно творчої особистості. Звідси можуть йти і запити на те, що варто писати, а що ні; які теми та проблеми варто порушувати, а які є «забороненими». Саме ці рамки та власне рівень розвитку емпатії

школяра визначає, що (які теми, проблеми) і яким чином буде «піднято» в його літературній творчості: чи це буде відображенням його власних емпатійних переживань, чи

своєрідним «запитом» на них, який іде ззовні. Саме про ці дві форми емпатії і писав С. О. Грузенберг [3], описуючи емоційне та інтелектуальне вчування.

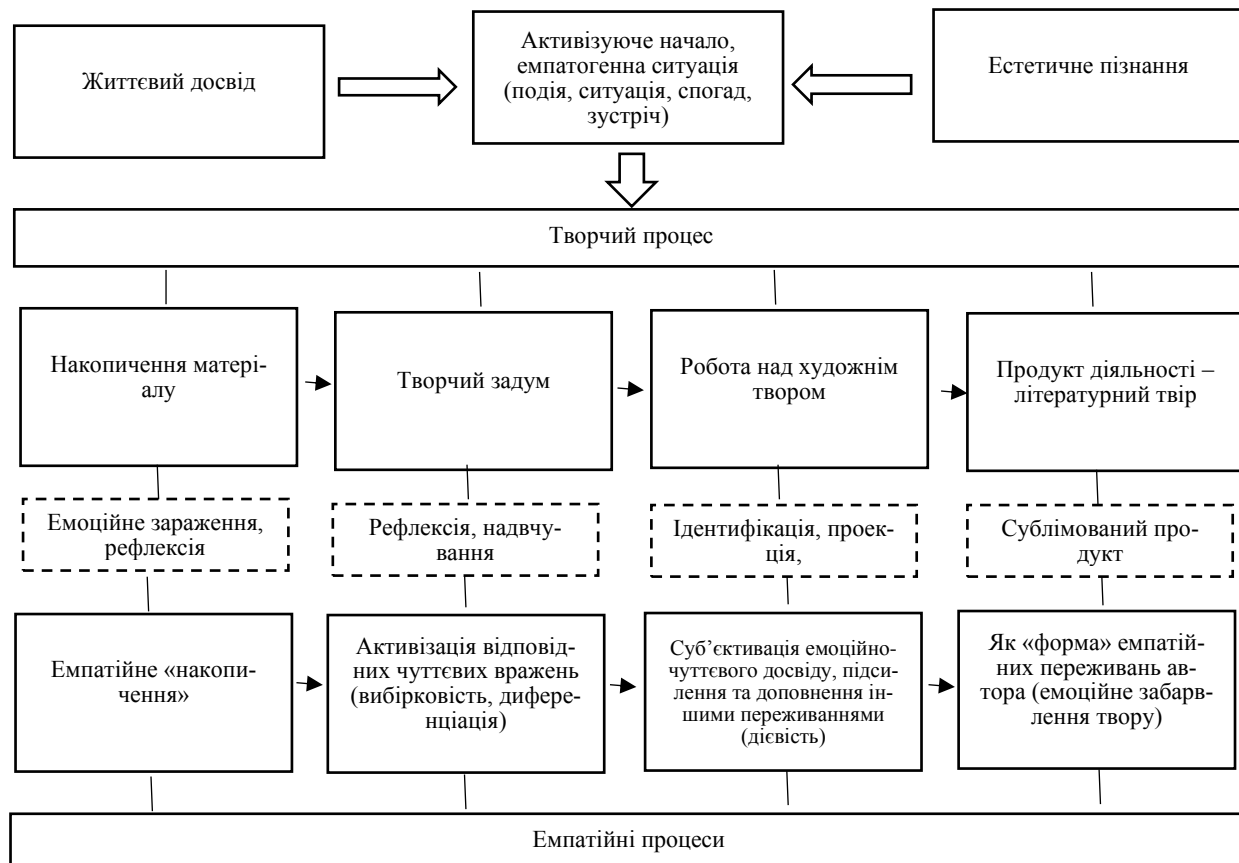


Рис. 1. Перебіг емпатійних процесів автора літературного твору

Прояви інтелектуальної та афективної емпатії мають своє відображення і в творчості старшокласників. Інтелектуальну емпатію ми розглядаємо, як певне уявлення про переживання іншої людини, яке виникає в суб'єкта емпатії та проявляється через зовнішнє вираження чужих почуттів без особливого емоційного включення в психологічний стан іншої людини. Такий вид емпатії в літературній творчості школярів має своє відображення в такому випадку, коли внутрішньому стимулу передують зовнішній, такий, який іде від «референтного Іншого» – потенційного читача, замовника. Це може бути твір-вітання приурочений до певної події вдома, чи в школі, твір на задану тему чи проблематику тощо. В такому випадку учень і починає «уявляти» та описувати не свої емоційні переживання, а лише уявлення про них. Когнітивні процеси передують афективним та виконують основну роль в творчому процесі. Виходом із цієї ситуації може бути пошук в цьому «зовнішньому» своїх внутрішніх емпатійних стимулів (ресурсів). В процесі рефлексії (свідомий, когнітивний психологічний механізм) автор починає пригадувати свій життєвий досвід, де він відчував подібні або близькі за силою та змістом емоційні переживання та починає ними ніби наповнюватися. Таке «збагачення» запускає по другому колу емпатійні переживання, але вже як внутрішні переживання автора художнього слова. Авжеж, така «емпатійна компенсація» допомагає авторові художнього твору знайти додаткові ресурси та емоційно збагатити свій твір.

*«...Тут вчимося країну любити
І творити красу землі
На якій нам творить і жити,
Плани в кожного немалі...»*

Поклонімося ж рідній школі

Хто сьогодні і хто колись.

Не забуде ніхто ніколи

Хто тут мріяв, держав і вчивсь».

(Б. Б., 15 років – вірш присвячений 100-річчю лицю)

Інша справа з виявом афективної емпатії в літературній творчості школярів. Вона «первинно» черпає свою енергію від несвідомого психологічного імпульсу, внутрішнього пориву. В такому випадку у автора виникає нахнення, такий емоційний стан, який починає керувати всією його психікою. Тоді процес написання літературного твору йде особливо бурхливо, а його автор орієнтується, в першу чергу, на свої внутрішні відчуття та переживання, особливо не замислюючись про свого читача, «пишуть для себе».

«Пишуть для себе» – у випадку, коли школярі відключають свої страхи, що тебе розкритикують, вкажуть на твої мовні, стилістичні і т. п. недоліки, засудять за вживання нецензурної лексики, підняттям «нетипових» суспільству проблем тощо. Тому, такими творами діти діляться неохоче, не виставляють їх напоказ, не подають на літературні конкурси та олімпіади. Але зустрічаються випадки, коли в силу свого самоприйняття як творчої особистості, учні презентують свої «вільні твори» напоказ, без всілякої соціальної цензури. Така творчість є більш природною за своїм характером. Тому, завданням психолога є зняття психологічних блоків та тяготи соціальних заборон, звільнення від стереотипності у сприйнятті дійсності. Натомість сприяти розвитку творчого мислення, саморозкриттю та вивільненню внутрішнього потенціалу молодшої особистості.

«Если ты проснулся утром и увидел солнце в окне,

Милый, любящий Бог, спасибо тебе...
 Даже если солнца не видно
 Или капли дождя на стекле,
 Милый, любящий Бог, спасибо тебе...»
 (С. А., 16 років)

Важливо вказати й на особливості прояву емпатії пов'язані з взаємодією автора художнього тексту (суб'єкта) з його читачем (адресатом). Якщо автор, створюючи свій літературний твір, попередньо використовує свій емоційний досвід взаємодії з навколишнім середовищем, емоційно реагує на саму дійсність (реальність), то емпатійний процес читача протікає відповідно до образної моделі створеної автором. Такі відмінності вимагають у читача відповідного життєвого досвіду, світоглядних та моральних переконань. А від автора художнього слова, здатності через особливу побудову та зміст художнього тексту передати всі відтінки сприйнятого, всі особливості психотипу його головних героїв. О. Єременко [5] говорить про визначальну роль в творчому процесі не лише цілей та завдань, які ставить перед собою письменник досягнути своїм творінням, але й вибір форми передачі – жанру; вияв ставлення, оцінки (явної або прихованої) до того, що повідомляється або описується автором; виставлення «емоційних акцентів» при конструюванні художнього тексту.

Аналіз результатів (анкетування, бесід, аналіз продуктів діяльності – самостійної літературної творчості) свідчить про наявність таких провідних мотивів літературної діяльності старшокласників, як: прагнення до самовираження; потреби у самопізнанні, пізнанні інших людей, світу; як спосіб самоствердження, як спосіб зняття емоційної напруги. Що стосується жанрових переваг у творчості школярів, то тут домінує лірика (зустрічається у 89% творчості учнів), присутні твори-есе (у 25% творчості учнів), байка (у 15% творчості учнів) та оповідання (у 7% творчості учнів). За тематичними пріоритетами були виділені учнівські творчі роботи: філософські, про природу, дружбу та товаришування, любовно-еротичні, шкільні (про стосунки із однокласниками, вчителями; шкільні проблеми та хвилювання), соціальні (які розкривають моральну сторону стосунків в соціумі), патріотичні (питання війни та миру), релігійні.

Оскільки художній літературний твір несе та переважно передає емоційну інформацію, то шлях до розуміння змісту твору лежить через переживання, які він викликає. Вдали сюжет, тонко передані сюжетні лінії стосунків між героями твору, емоційна насиченість твору тощо – все це дозволяє викликати в читача відповідні емпатійні переживання та уявно перенести його в художні реалії твору, стати йому частиною цієї реальності. Звідси, текст є результатом проєкції «авторської душі», його самоаналізу; «спосіб втілити себе сповна, усвідомити єдність і розрізнити власну множинність, ретроспективно відтворити цілісність пережитого, спостерегти автоцентровану життєву перспективу» [5].

«... Я в собі, як в пустелі, блукаю,
 Як у джунглях, як у тайзі.
 Часом в Римі, в Парижі буваю
 І умиваюся у грозі.
 Треба все пропустити через себе,
 Щоб збагнути й зрозуміти,
 Що найкраще – удома небо,
 Що найближчий – твій рідний світ.»

(Б. Б., 15 років)

Однак, і сам автор зазнає змін. Як пише О. Єременко

[5], «автор створює власну модель справжнього життя». Літературна творчість ним повністю оволодіває. Він сам ніби стає її частиною. «Художня реальність» стає для нього такою ж реальною, як і повсякденна. Інколи, письменники пишуть про те, що процес літературної діяльності так захоплює, що вони самі в ньому стають ніби глядачами. І тоді вже сама «художня реальність» керує розвитком подій в творі, а автор займає «споглядальну» позицію.

В доказ цьому, слугують результати дослідження емпатії старшокласників. Ефективність в літературній діяльності забезпечується певним емпатійним фоном. «Тест на емпатію для підлітків та юнаків» показав перевагу в школярів середнього (53%) та високого (40%) рівнів розвитку емпатії. У 4% досліджуваних проявляється низький рівень та у 3% учнів – дуже високий рівень розвитку емпатії.

Також, нами було виявлено, що кожен рівень розвитку літературних здібностей має відповідні переважаючі форми емпатійного реагування. Перехід на вищий рівень розвитку літературних здібностей, передбачає й перехід до «вищих форм» емпатії. Ієрархічна система середніх значень показників форм емпатії літературно творчих старшокласників така: «Реальне сприяння» ($\bar{x}=5,3$), «Альтруїзм» ($\bar{x}=3,9$), «Внутрішнє сприяння» ($\bar{x}=1,8$), «Індиферентність» ($\bar{x}=1,2$), «Співчуття» ($\bar{x}=1,1$), «Антиемпатія» ($\bar{x}=0,7$) та «Співпереживання» ($\bar{x}=0,6$). Проте, аналіз цієї ж системи у відповідності до рівнів розвитку літературних здібностей показав дещо іншу картину. Так, у школярів-початківців переважаючими формами емпатійного реагування є «Реальне сприяння» ($\bar{x}=5,4$), «Альтруїзм» ($\bar{x}=3,2$), та «Внутрішнє сприяння» ($\bar{x}=2,4$). Натомість, у школярів із ознаками літературної обдарованості переважають такі форми емпатійного реагування як «Альтруїзм» ($\bar{x}=5,4$) та «Реальне сприяння» ($\bar{x}=5,2$). Це говорить про те, що школярі, які займаються літературною діяльністю, можуть швидко «заражатися» емоціями та переживаннями інших людей, красою природи, архітектури тощо. Сама ж літературна діяльність передбачає певний вихід такої «емпатійної енергії» через сублімований продукт творчості – літературний твір. Таким чином, ці форми емпатії мають можливість реалізуватися в їх літературній творчості. А враховуючи специфіку цього виду діяльності, сам літературний твір і є проявом конативної складової емпатії, тобто є своєрідною «відповіддю» на певну емпатогенну ситуацію.

Згідно результатів дослідження за методикою «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» ієрархічна система середніх значень (при $X_{max} = 15$) показників емпатії щодо її об'єктів (емпатів) в учнів, які займаються літературною творчістю, така: «батьки» ($\bar{x}=10,3$) «незнайомі, або малознайомі люди» ($\bar{x}=8,9$), «діти» ($\bar{x}=8,9$), «тварини» ($\bar{x}=8,5$), «герої художніх творів» ($\bar{x}=8,2$) та «літні люди» ($\bar{x}=6,5$). Як бачимо, емпатійні переживання старшокласники майже однаковою мірою проявляють до різних груп емпатів, що ще раз підтверджує їх високу емпатійність. Таке «широке поле» прояву емпатії має можливість відобразитися і в їх літературній творчості.

Висновки. 1. Емпатія є особливим проявом людської чутливості та необхідною умовою літературної творчості. В процесі роботи над літературним твором відбувається «накопичення» та репрезентація внутрішньої емпатійної енергії в творчу. 2. Літературна діяльність старшокласників виступає специфічним способом зняття емо-

ційної напруги, яка виникає в процесі емпатійних переживань сприйнятої об'єктивної реальності. 3. У творчих старшокласників домінують емпатійні переживання, які є пов'язаними з відчуттями краси Природи; філософії Світу, його моральних та духовних цінностей; навчальними шкільними ситуаціями; питаннями дружби та кохання. Об'єкти емпатії віддзеркалюють систему тематич-

них мотивів літературної творчості школярів. 4. Літературний твір для його автора є своєрідним способом вираження свого ставлення до світу, людей та до власної особи.

Перспективою подальших досліджень є більш детальний аналіз всього творчого процесу з урахуванням її емпатійної складової.

ЛІТЕРАТУРА

- Басин Е. Я. Творчество и эмпатия/Е. Я. Басин//Вопросы философии. – 1987. – № 2. – С. 54-66.
- Блок В. Б. Сопереживание и сотворчество/В. Б. Блок//Художественное творчество и психология. Сборник/В. Б. Блок. – М.: Наука, 1991. – С. 31-55.
- Грузенберг С.О. Гений и творчество: Основы теории и психологии творчества, Изд. 3-е./С. О. Грузенберг. – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 262 с.
- Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И.М. Юсупов)/Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 153-156.
- Сременко О. Бінарний комплекс автор-реципієнт у художньому тексті крізь призму його емпатійного компонента/О. Сременко//Синопис: текст, контекст, медіа, 2013. – №3-4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/stkm_2013_3-4_4
- Журавльова Л. П., Виговський С. Е. Трансфінитна емпатія/Л. П. Журавльова, С. Е. Виговський//Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Педагогіка і психологія (16). – С. 30-35. ISSN 2312-8860
- Журавльова Л.П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці/Л. П. Журавльова//Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: збірник/М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. 31(55). – С. 154-161.
- Липпс Т. Эстетика. Философия в систематическом изложении [Текст]/Т. Липпс; [пер.: И. В. Постман, И. В. Яшунский, С. Ильин]. – М.: РГБ, 2003. – 203 с.
- Матюх Т. М. Емпатія як умова людської творчості/Т. М. Матюх //Антропологічні виміри філософських досліджень, 2015. – Вип. 7. – С. 17-27. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Avfd_2015_7_4
- Мэй Р. Искусство психологического консультирования/Ролло Мэй. – М.: Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.
- Наконечна О.П. Естетичне як тип духовності: монографія/О. П. Наконечна. – Рівне: УДУВГП, 2002. – 202 с.
- Станиславский К. С. Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика./К. С. Станиславский//Собрание сочинений в восьми томах. Том 2. Работа актера над собой. Часть I/ К. С. Станиславский. – М.: Государственное издательство "Искусство", 1954 [Электронный ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://az.lib.ru/s/stanislavskij_k_s/text_0040.shtml
- Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник/Пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Пануша и Е.В. Эйдмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- Чуковский К. Уот Уитмэн: поэзия грядущей демократии/Корней Чуковский. – Петроград: Издание петроградского Совета, 1919.–120 с.–(Четвертое исправленное и дополненное издание).
- Юнг К. Сознание и бессознательное: сборник/Карл Юнг. – Спб.: Университетская кн., 1997. – 544 с.
- Worringer W. Abstraction und Einfühlung. Munich: Piper, 1911. Eng.: Abstraction and Empathy. New York: International Universities Press, 1953.

REFERENCES

- Basin E. Ja. Tvorcestvo i jempatija/E. Ja. Basin//Voprosy filosofii. – 1987. – № 2. – S. 54–66.
- Blok V. B. Soperezhivanie i sotvorcestvo/V. B. Blok//Hudozhestvennoe tvorcestvo i psihologija. Sbornik/V. B. Blok. – M.: Nauka, 1991. – S. 31-55.
- Gruzenberg S.O. Genij i tvorcestvo: Osnovy teorii i psihologii tvorcestva, Izd. 3-e./S. O. Gruzenberg. – M.: LENAND, 2016. – 262 s.
- Diagnostika urovnja polikommunikativnoj jempatii (I.M. Jusupov)/Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp. – M., Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – C. 153-156.
- Ieremenko O. Binarnyi kompleks avtor-retsypient u khudozhnomu teksti kriz pryzmu yoho empatiinoho komponenta/O. Yeremenko//Synopsis: tekst, kontekst, media, 2013. – №3-4.– Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/stkm_2013_3-4_4
- Zhuravlova L. P., Vyhovskiy S. Ye. Transfinitna empatiia/L. P. Zhuravlova, S. Ye. Vyhovskiy//Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Serii: Pedagogika i psykholohiia (16). – S. 30-35. ISSN 2312-8860
- Zhuravlova L.P. Diahnostyka empatii ta yii form u pidlitkovomu ta yunatskomu vitsi/L. P. Zhuravlova//Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 12: Psykholohichni nauky: zbiryk/M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – K.: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova, 2010. – Vyp. 31(55). – S. 154-161.
- Lipps T. Jestetika. Filosofija v sistematiceskom izlozhenii [Tekst]/T. Lipps; [per.: I. V. Postman, I. V. Jashunskij, S. Il'in]. – M.: RGB, 2003. – 203 s.
- Matiukh T. M. Empatiia yak umova liudskoi tvorchosti/T. M. Matiukh //Antropolohichni vymiry filosofyskykh doslidzhen, 2015. – Vyp. 7. – S. 17-27. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Avfd_2015_7_4
- Mjej R. Iskusstvo psihologicheskogo konsul'tirovanija/Rollo Mjej. – M.: Nezavisimaja firma «Klass», 1994. – 144 s.
- Nakonechna O.P. Estetychne yak typ dukhovnosti: monohrafiia/O. P. Nakonechna. – Rivne: UDUVHP, 2002. – 202 s.
- Stanislavskij K. S. Rabota nad soboj v tvorcheskom processe perezhivaniya. Dnevnik uchenika./K. S. Stanislavskij//Sobranie sochinenij v vos'mi tomah. Tom 2. Rabota aktera nad soboj. Chast' I/ K. S. Stanislavskij. – M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo "Iskusstvo", 1954 [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu do resursu: http://az.lib.ru/s/stanislavskij_k_s/text_0040.shtml
- Frankl V. Chelovek v poiskah smysla: Sbornik/Per. s angl. i nem. D.A. Leont'eva, M.P. Panusha i E.V. Jejdmana. – M.: Progress, 1990. – 368 s.
- Chukovskij K. Uot Uitmjen: poezija grjadushej demokratii/Kornej Chukovskij. – Petrograd: Izdanie petrogradskogo Soveta, 1919. – 120 s. – (Chetvertoe ispravlennoe i dopolnennoe izdanie).
- Jung K. Soznanie i bessoznatel'noe: sbornik/Karl Jung. – Spb.: Universitetskaja kn., 1997. – 544 s.

Empathy as a condition of literary creativity

I. A. Grechukha

The article is devoted to the problem of empathy research, which is a special manifestation of human sensitivity and, at the same time, a necessary condition for literary creativity. The analysis of the process of creative act allowed to identify the role of empathy in the creative activity of the artist of word, where the developed empathetic sensitivity is represented in his artistic work. It has been found that the literary activity of high school students is a specific way of relieving the emotional tension that arises in the process of empathic experiences of perceived objective reality.

Keywords: *empathy, empathetic, literary ability, literary creativity, literary work.*

Особистісний компонент суб'єктності молодших підлітків в учиннєвій діяльності

І. В. Кирильчук

Житомирський державний університет ім. Івана Франка, Житомир, Україна
Corresponding author. E-mail: i.kurulchuk1212@gmail.com

Paper received 08.02.20; Accepted for publication 24.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-13>

Анотація. У статті подано аналіз підходів дослідження проблеми розвитку суб'єктності молодших підлітків. Запропоновано структуру суб'єктності школяра в процесі учіння. Подано результати емпіричного дослідження особистісного компоненту суб'єктності та здійснено порівняльний аналіз динаміки розвитку суб'єктності учнів 4-6-х класів. Емпіричні дані вказують на явну тенденцію учнів 4-6 класів до посилення рефлексії власної позиції серед однолітків щодо життєвих пріоритетів бути самостійним, самовираженим і популярним в сфері спілкування та навчання. Досліджувані школярі визнають і приймають не лише у себе, але й у ровесників такі критерії для успішного навчання, як: активність, свідомий підхід, певний рівень відповідальності за власний вибір та унікальність. А це в свою чергу і є критеріями розвитку суб'єктності особистості в учиннєвій діяльності.

Ключові слова: особистість, цінності, суб'єктність, суб'єкт учиннєвої діяльності, підлітковий вік.

Вступ. Особливу значущість сьогодні набуває суб'єктна вираженість підлітка, дослідження процесу розвитку підростаючої особистості як суб'єкта, її самореалізація в соціальному, зокрема, в освітньому середовищі. Дана проблема посідає важливе місце як в психологічній, так і в педагогічній сферах. Серед численних дефініцій «суб'єктності» у психолого-педагогічних виданнях зустрічається її розуміння як соціально-ціннісної якості особистості, що означає здатність людини бути стратегом діяльності, ставити цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії та оцінювати їх відповідність задуму, корегувати цілі тощо[7].

Прийнято вважати, що суб'єктність особистості є інтегративною якістю, яка об'єднує такі характеристики як активність, самостійність, рефлексивність, конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем, прагнення до саморозвитку.

Саме молодший підлітковий вік – це період становлення активного розуміння свого соціального «Я» і самоусвідомленої взаємодії з оточуючим середовищем. На цій стадії розвитку відбувається усвідомлення дитиною себе як суб'єкта діяльності, як автора свого життєпису в різних сферах життя. Тому, пріоритетним завданням сучасної освіти стає розвиток суб'єктності дитини щодо ставлення до себе, до власних дій, зокрема, в сфері навчання.

Науковці зазначають, що при переході від молодшого шкільного до підліткового віку в розвитку самосвідомості школяра відзначаються суттєві зміни, що характеризуються значним її якісно новим рівнем. А саме: спостерігається підвищення значущості системи власних цінностей, здійснюється процес поступового переростання самооцінки окремих якостей особистості в цілісне ставлення до себе. Саме в процесі учиннєвої діяльності формується суб'єктність учня, що сприяє розкриттю найважливіших його характеристик та забезпечується задоволення його потреб у самореалізації та саморозвитку.

Короткий аналіз публікацій за темою. Проблема становлення особистості школяра як суб'єкта навчальної діяльності є актуальною у сьогоднішній час. На сучасному етапі розвитку психологічної науки розвиваються суб'єктний підхід, який не є однорідним утворенням і постає в різних варіантах: суб'єктно-буттєвий (М. Й. Боришевський, В. В. Знаков, Т. М. Титаренко та

інші), суб'єктно-діяльнісний (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, А. В. Брушлинський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко та ін.), суб'єктно-об'єктний (Л. Ф. Бурлачук, В. І. Слободчиков та ін.).

У працях представників суб'єктно-буттєвого підходу суб'єктність розглядається як невід'ємна характеристика суб'єкта, що проявляється в усвідомленні себе як частини світу. Людина виступає в світі суб'єктом, який володіє певними властивостями, можливостями, здатністю до активності і саморозвитку [4]. В суб'єктності розкриваються найважливіші характеристики людини, що забезпечують задоволення її потреб у самореалізації та самоздійсненні.

Представники суб'єктно-діялісного підходу досліджують суб'єктність як інтегральну характеристику, яка актуалізується в здатності ініціювати власну активність на основі внутрішньої мотивації, породжувати рух та дії.

Так, С. Л. Рубінштейн описує дану категорію активності, саморегуляцією, саморозвитком, самовдосконаленням та здатністю до розвитку та інтеграції, самодетермінації [9]. Науковець надає основні характеристики суб'єкта, виділяючи два можливих способи його існування, що розрізняються між собою рівнем рефлексії та усвідомленості.

У своїх дослідженнях феномену суб'єкта А. В. Брушлинський зазначав, що суб'єктність проявляється у взаємодії людини з об'єктом пізнання. Він вважав, що, саме молодший шкільний вік (7-10 років) є періодом початку становлення свідомої суб'єктної позиції дитини [5]. Адаже, оволодіваючи найпростішими поняттями, дитина розкриває для себе найважливіші існуючі властивості предмета як об'єкта діяльності. Цим самим займаючи позицію суб'єкта діяльності.

Думка А.В. Брушлинського підтримана у працях К. О. Абульханова-Славської та В. О. Татенка, які зазначають, що дане психічне утворення розвивається впродовж усього життя, проявляється в багатьох сферах на різних рівнях взаємодії з оточенням. Вони розглядають поняття суб'єктності як властивість, яка формується в процесі життєдіяльності та розкривається, переважно, у ставленні людини до явищ, речей, оточуючих та до самої себе і знаходить свій прояв у конкретних діях, коли вони для людини починають виступати у якості засобів

[1, 11].

Л. І. Анциферова узагальнила погляди представників даного підходу наступним визначенням суб'єктності як вищої форми регуляції поведінки, як активного прояву діяльнісних здібностей і діяльнісного ставлення людини до навколишньої дійсності, яка виступає для неї як об'єкт її перетворювальних прагнень [2].

Науковці суб'єктно-об'єктного підходу доповнюють думку попередників у наступній концепції. Вони тлумачать поняття суб'єктності як спосіб життя, як властивість, що формується в процесі життєдіяльності та розкривається, переважно, у ставленні людини до явищ, речей, оточуючих та до самого себе і знаходить свій прояв у конкретних діях, коли вони для людини починають виступати у якості засобів.

Згідно з поглядами авторів зазначених підходів суб'єктність розглядається як трьохкомпонентний континуум, який включає, з одного боку, розуміння суб'єкта, що проявляється в усвідомленні себе як частини світу; з другого боку, як вищої форми регуляції поведінки та активного прояву здібностей у всіх сферах життєдіяльності. І з третього боку, особистість виступає в світі суб'єктом, який володіє певними можливостями, властивостями та здатністю до активності й саморозвитку.

Всі вище представлені підходи розглядають суб'єктність без поєднання з учінням. Переважна більшість вчених (Богданович М. В., Волкова О. М., Серьогіна І. О., Слободчиков В. І., Alexander P. A., Mieszalski S. та інші) наповнюють поняття суб'єктності різними атрибутивними характеристиками: активність, рефлексивність, креативність, саморегуляція, саморозвиток [3,6,10,12, 13].

Саме в процесі учіннєвої діяльності формування суб'єктності особистості школяра сприяє розкриттю найважливіших його характеристик і забезпечує задоволення його основних потреб. Так, школяр в процесі учіннєвої діяльності виступає в ролі «діяча», який перебуває в умовах реальності взаємин з дорослими, які в свою чергу набувають ролі цілеспрямованого зовнішнього впливу. Учіння виступає особливою формою соціальної активності суб'єкта взаємодії з об'єктами та суб'єктами дійсності. Воно є важливою умовою та одним із основних механізмів психічного розвитку особистості школяра: сприяє формуванню самосвідомості, самооцінки, вольових якостей, навичок самоконтролю, організації розумової діяльності, розвитку пізнавальних інтересів тощо. Це необхідний компонент будь-якої діяльності і процес засвоєння дитиною життєвого досвіду.

За результатами викладеного вище теоретичного матеріалу опишемо власне бачення структури суб'єктності школяра в процесі учіння. В процесі учіння школяр, як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності, проявляє активність, здобуваючи, закріплюючи, удосконалюючи, чи розвиваючи знання, навички та вміння. Характер цієї активності залежить від рівня рефлексивності власних здібностей та досягнень. Саме рефлексія власної суб'єктної позиції, яка включає мотиви, потреби, цінності та особистісну спрямованість, дає можливість дитині успішно засвоювати та відтворювати отримані знання. Здатність до саморегулювання навчальною (особистісною) активністю у відповідності з внутрішніми критеріями ефективності виконання навчальних завдань дозво-

ляє формувати суб'єктність учня в учіннєвій діяльності. Разом з тим в процесі свідомого цілеспрямованого учіння школяр проявляє креативність, яка передбачає певну свободу вибору і відповідальність за нього. Таким чином, можемо сказати, що позитивне самоставлення, рефлексія та визнання власних активно-перетворюючих можливостей в учбовій сфері учня визначає його тенденцію до саморозвитку.

За основу теоретичної моделі формування суб'єктності молодших підлітків в процесі учіння, ми взяли ідею Н.В. Богданович. Вона вважає, що термін «суб'єктність» відображає характеристики внутрішнього світу людини (тобто її особливі особистісні якості), які пов'язані з активно-перетворюючими властивостями та здібностями, що виражають її індивідуальність в різних сферах життєдіяльності [3].

Виходячи з даного підходу, пропонуємо наступні компоненти суб'єктності молодшого підлітка в учіннєвій діяльності: особистісний, соціальний та діяльнісний. *Особистісний* компонент суб'єктності має мотиваційно-ціннісний зміст, який включає сукупність ідеалів, поглядів, прагнень дитини в області саморозвитку, мотивацію досягнення успіхів, самооцінку, особистісну спрямованість. Ціннісна основа суб'єктності пов'язана з розумінням людини як унікальної, цілісної особистості, яка постійно формує своє призначення в житті. Але не кожен учень керується в своїй навчальній діяльності цінностями та сенсом життя. Безпосереднє оточення школяра, його власні мотиви та внутрішня позиція створюють детермінанти для розвитку його суб'єктності.

Соціальний компонент має рефлексивно-вольовий зміст і поєднує в собі пізнання та усвідомлення внутрішніх психічних актів, спрямованих на конструктивну взаємодію з об'єктами та суб'єктами навколишньої дійсності. Ключовими категоріями даної групи є особистісна взаємодія молодшого підлітка в системах «учитель – учень» та «учень – учень», аналіз способів дій, знань, вмінь школяра, його соціальна активність. Наш вибір пов'язаний з визначенням саме тих конструктів, які відображають реалізацію власної потреби в самореалізації та самоствердженні за допомогою включеності школяра в учіннєвий процес.

Для *діяльнісного* компоненту (регулятивного) характерною є наявність потенційного та (або) реалізованого діяльнісного ставлення школяра до себе і навколишньої дійсності. Тобто, його здатності до прояву самостійності, ініціативності, відповідальності, творчості та свободи вибору. Основними критеріями регулятивного компоненту є цілепокладання, прогнозування, планування, контроль, оцінка діяльності, активна діяльність. Це ті поняття, які характеризують учня як здатного перетворювати самого себе, і своє оточення, закріплюючи навички прояву себе в якості суб'єкта як в процесі учіння, так і в позаурочний час.

Ці структурні взаємодоповнюючі категоріальні одиниці стають провідними у визначенні спрямованості розвитку особистості школяра як суб'єкта сучасної системи навчання.

Мета статті – виявити основні критерії розвитку особистісного компоненту суб'єктності учнів 4-6 класів. Поставлена мета передбачає розв'язання цілої низки конкретних завдань, а саме: на основі аналізу суб'єктних підходів запропонувати структуру

суб'єктності особистості школяра в процесі навчання як принципово нового рівня самосвідомості в підлітковому віці, емпірично дослідити проблему становлення суб'єктності учнів при переході від початкової школи до середньої, визначити критерії сформованості особистісного компоненту суб'єктності молодших підлітків.

Матеріали та методи. Для реалізації мети дослідження було використано наступні методи та методики: метод асоціативного експерименту (з метою визначення розуміння школярами образу «успішного учня»), методика «Визначення життєвих цінностей особистості» П.М. Іванова, О.Ф. Колобової («Musb»-тест)), метод анкетування (з метою визначення сприятливих факторів у становленні учня як суб'єкта учінневої діяльності) та методи факторного і частотного аналізу. Вибірку склали три групи досліджуваних: учні 4-го класу (24 особи), 5-го класу (23 особи) та 6-го класу (25 осіб) загальноосвітньої школи I-III ступенів № 6 м. Житомира в загальній кількості 72 особи.

Дослідження включало три етапи емпіричного збору даних. На першому етапі нами було використано метод асоціативного експерименту, при застосуванні якого учасникам дослідження було запропоновано якомога швидше, не задумуючись, записати слова (асоціації), що спали їм на думку у відповідь на стимул «успішний учень». Було отримано 522 асоціації. З масиву «сирих» даних було відібрано 15 найбільш часто вживаних асоціацій, які і було покладено в основу шкали ранжування для вивчення семантичних особливостей образу «успішного учня» у свідомості учнів 4-6-х класів. Учасники оцінювали за 10-бальною шкалою рівень важливості зазначених якостей для успішного учня.

Результати та їх обговорення. В результаті частотного аналізу масиву асоціацій досліджуваних було виявлено наступні групи найбільш вживаних понять на слово-стимул «успішний учень». У відповідях учнів четвертого класу найбільш вживаними асоціаціями виявилися: *відмінник* (66%), *справжній друг* (60%), *розумний* (63%), *вміє все робити* (50%), *улюбленець вчителя* (48%), *надійний товариш* (45%), *багато читає* (41%), *дисциплінований* (39,2%), *авторитет* (38%), *той, хто здатен досягти* (36,2%), *завжди робить уроки* (35,6%), *цікавий співрозмовник* (34%), *любить навчання* (33,3%), *особистість* (31,5%), *серйозний* (30%).

Група досліджуваних 5 класу на слово стимул «успішний учень» пропонує таку низку найбільш вживаних асоціацій, як: *відмінник* (70%), *розумний* (68%), *здібний* (60,3%), *унікальний* (55,3%), *талановитий* (53%), *винахідливий* (51%), *відповідальний* (49,3%), *багато читає/начитаний* (48%), *авторитет* (41,5%), *гарний друг* (40%), *сильний* (37,7%), *працьовитий* (37%), *самостійний* (35,3%), *особистість* (31%), *лідер* (30,3%).

Найбільш вживаними асоціаціями у відповідях шестикласників були такі: *багато знань* (58,3%), *лідер/староста* (57%), *гарний друг* (55%), *впевнений* (53%), *участь в олімпіадах* (52,3%), *самоорганізований* (51%), *дисциплінований* (49,3%), *активний* (47%), *багато над собою працює* (42%), *авторитет* (38%), *повага у вчителів* (36%), *цікавий співрозмовник* (35%), *наполегливий* (34,3%), *творча особистість* (33,5%), *самостійний* (31%).

Дані результатів дослідження було опрацьовано за допомогою факторного аналізу. Ми отримали наступні

висновки.

По вибірці учнів 4 класу було виявлено два фактори, що пояснюють 60,2 % дисперсії. До першого фактору (36,5 % дисперсії), який ми умовно назвемо «**інтелектуальний потенціал школяра**», увійшли такі характеристики «успішного учня», як *розумний* (0,9), *відмінник* (0,85) та *той, хто здатний досягти* (0,67). Другий фактор, «**особистий статус учня**», пояснює 23,7 % дисперсії. До нього увійшли наступні характеристики: *наполегливий* (0,8), *надійний товариш* (0,81) та *улюбленець вчителя* (0,7). Аналізуючи отримані дані легко помітити, що успіх в сфері навчання у поглядах четвертокласників виражається в більшій мірі через поняття статусної оцінки оточенням індивідуальних здібностей учня. Тобто, успішним учнем може бути тільки відмінник, надійний товариш та улюбленець вчителя.

Результати відповідей досліджуваних 5 класу було представлено у трьох факторах, що пояснюють 53,2 % дисперсії. Перший фактор (26,3 % дисперсії), до якого увійшли такі характеристики «успішного учня», як *здібний* (0,9), *талановитий* (0,85) та *винахідливий* (0,67), ми умовно назвемо «**пізнавальні здібності**». Другий фактор під назвою «**пізнавальна активність**» пояснює 15,8 % дисперсії і включає наступні характеристики: *працьовитий* (0,8) та *багато читає* (0,7). Третій фактор, що пояснює 10,7 % дисперсії і включає такі характеристики: *самостійний* (0,87) та *відповідальний* (0,72) претендує на назву «**вольові особисті якості**». Аналізуючи отримані дані досліджуваних п'ятикласників, помітна тенденція їхнього бачення успішного учня у інтеграції особистісних якостей, таких як: самостійний, здібний, працьовитий. Тобто, успішним учнем може бути той, хто проявляє свої здібності та особисті якості в активній позиції.

За результатами відповідей шестикласників ми отримали наступну картину факторного аналізу. Було виявлено три фактори, що пояснюють 58,2 % дисперсії. Перший фактор, під назвою «**активна позиція учня**», має 18,5 % дисперсії. До нього увійшли такі характеристики «успішного учня», як *активний* (0,9), *організований* (0,85), *самостійний* (0,7), *творчий* (0,71) та *впевнений* (0,67). Другий фактор пояснює 13,8 % дисперсії і включає такі поняття: *допомагає* (0,82), *багато над собою працює* (0,81), *авторитет* (0,78) та *участь в олімпіадах* (0,7). Ми можемо умовно назвати його «**саморозвиток особистості**». Третій фактор під назвою «**інтелектуал**» (10,7 % дисперсії), включає такі характеристики: *багато знань* (0,8) та *староста* (0,7). Отже, шестикласники сприймають образ успішного учня за кількома категоріями: статусна позиція, особистісні якості активного школяра та його спрямованість на саморозвиток.

Таким чином спостерігається позитивна динаміка формування суб'єктності учнів початкової та середньої школи. Якщо четвертокласники виділяють тільки один із критеріїв суб'єктності – це наполегливість, то учні 5-6 класів доповнюють дану категорію новими характеристиками. Зокрема, п'ятикласники називають вольові якості особистості учня (самостійність та відповідальність) у поєднанні з активною позицією суб'єкта учінневої діяльності. Шестикласники роблять акцент на активній позиції учня в процесі учінневої діяльності та на рефлексії власних здібностей, що сприяє саморозвитку особистості школяра.

На другому етапі дослідження був використаний ме-

тод анкетування, метою якого було виявити основні сприятливі чинники становлення учня як суб'єкта учінневої діяльності. За результатами анкетування ми отримали наступні дані.

На думку учнів початкової школи сприятливими чинниками для розвитку навчальної успішності є саме *особистісні якості школяра* («він повинен бути неледачий», «такий учень точно дисциплінований», «він уважний на всіх уроках»), *зовнішнє підкріплення*, яке виступає у якості підтримки референтних осіб (батьків, друзів, вчителів) та у якості матеріального заохочення («куплять планшет», «подарують собачку, велосипед» тощо). Таким чином, можна сказати, що зовнішня мотивація є основною умовою формування суб'єктності учнів 4 класу.

П'ятикласники поповнюють даний список такими поняттями, як *бажання вчитися, віра в себе, бути успішним у всьому*. Ми бачимо, що в учнів 5-го класу виникають і стать домінуючими внутрішні мотиви у питанні становлення суб'єкта в процесі учіння.

Досліджувані 6-го класу відмічають наступні значимі

фактори у розвитку навчальної успішності: *відвідування позаурочних секцій та гуртків, цілеспрямованість, старання, впевненість у собі та у своїх діях, вміння багато працювати над собою*. Дані ознаки можна віднести до критерію активної позиції та розвитку саморегуляції особистості школяра в процесі учіння.

Таким чином, за результатами дослідження виявлено наступну позитивну динаміку формування суб'єктності молодших підлітків. На думку четвертокласників сприятливими чинниками успішного навчання є особисті здібності учня та активізовані зовнішні мотивуючі фактори. У розумінні учнів 5-6 класів активність, свідомий підхід, певний рівень відповідальності за власний вибір та унікальність є тими критеріями, які сприятимуть покращенню навчальної успішності. А це в свою чергу і є критеріями розвитку суб'єктності особистості в учінневої діяльності.

На третьому етапі дослідження вивчалася ціннісна сфера особистості молодшого підлітка. В ході порівняльного аналізу результатів дослідження нами були виявлені наступні ціннісні конструкти опитуваних (Рис. 1).

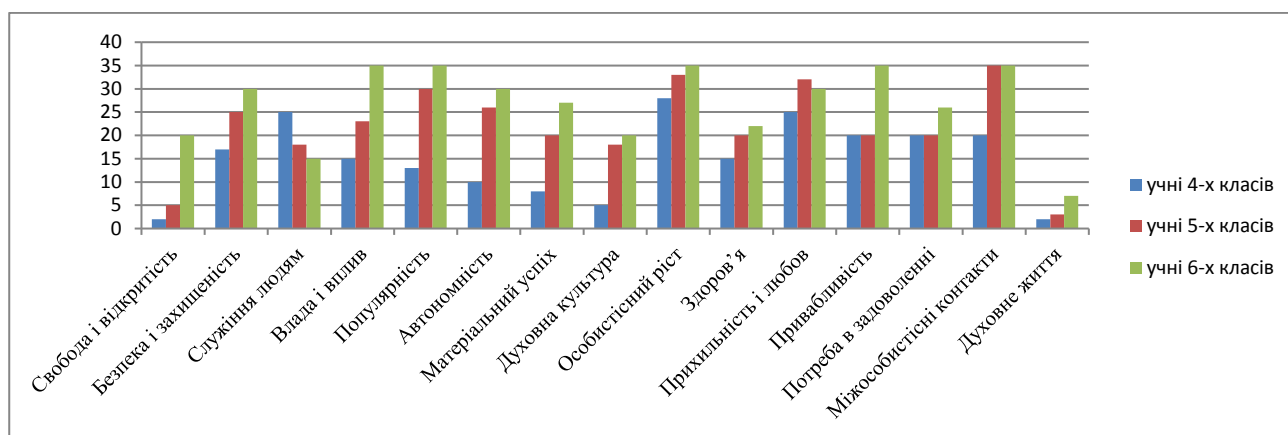


Рис.1. Загальні значення життєвих цілей - цінностей учнів 4-6 класів (за результатами методики MUST).

Зі всього масиву результатів дослідження найближчими до предмету нашої проблематики було проаналізовано наступні ціннісні конструкти: «особистісний ріст», «міжособистісні контакти та спілкування», «автономність», «потреба в задоволенні» та «свобода та відкритість». Найбільш значимими цінностями для трьох вибірок досліджуваних виявилася група цінностей «особистісного росту». Школярам притаманними є прагнення до розвитку себе як особистості та успішного учня («Я повинен стати відмінником», «...бути кращим»), потреба мати близьких людей і підтримання стосунків зі значущими особами. Актуальними залишаються цінності «міжособистісних контактів», які набувають більшої значимості для учнів 5-6 класів, на відміну від четвертокласників. Так характер стосунків з ровесниками та батьками багато в чому визначає ставлення до навчання та впливає на відчуття задоволення від різних сторін життя. Важливою для досліджуваних трьох вибірок залишається потреба відчувати себе частиною якої-небудь групи, мати своє коло спілкування.

Поширеними поняттями для п'яти- і шестикласників стають «автономність» та «влада і вплив». Це свідчить про потребу підлітка реалізувати свою самостійність та дорослість у власному житті. В них з'являється особлива потреба заявити про свою незалежність від думки оточуючих, прагнення виявити владу над іншими.

Категорія цінностей «свободи і відкритості» помітно проявляється лише у шестикласників: з'являються сміливі висловлювання про власне ставлення до системи навчання на рівні оцінювання ними справедливості щодо досягнень учнів.

Дані результати дослідження показують поступову динаміку формування суб'єктної позиції в ціннісній свідомості молодших підлітків. На відміну від четвертокласників, в учнів 5-6 класів розуміння автономності, самостійності, справедливості стає більш глибоким і змістовним. А потреба у самовираженні та популярності в сфері спілкування та навчання залишається актуальною для більшості досліджуваних віком 10-12 років.

Висновки. 1. Суб'єктність виступає як вища форма регуляції поведінки, як властивість, яка формується в процесі життєдіяльності і розкривається, переважно, у ставленні особистості школяра до самого себе та до оточуючих людей та явищ і знаходить свій прояв у конкретних діях, спрямованих на сфери життєдіяльності. Становлення школяра як суб'єкта учінневої діяльності зумовлює розвиток цілої системи взаємопов'язаних новоутворень, характерних для підліткового віку. 2. Подана нами структура суб'єктності молодшого підлітка в учінневої діяльності включає такі компоненти: особистісний (сукупність ідеалів, прагнень дитини в області саморозвитку, мотивація досягнення успіхів, самооцін-

ка, особистісна спрямованість), соціальний (особистісна взаємодія молодшого підлітка в системах «учитель – учень» та «учень – учень») та діяльнісний (пізнавальна активність і саморегуляція). 3. Емпіричні дані дослідження демонструють проблему становлення суб'єктності учнів при переході від початкової школи до середньої наступним чином. Спостерігається позитивна динаміка суб'єктності учнів від початкової до середньої школи. Для четвертокласників основними критеріями суб'єктності є інтелектуальні здібності та наполегливість. Для учнів 5-6 класів перелік критеріїв доповню-

ється новими характеристиками: вольові якості особистості (самостійність та відповідальність) у поєднанні з активною позицією учня, ціннісно-смісловне розуміння власної автономності та унікальності.

Здійснене дослідження не дає повної картини вивчення критеріїв сформованості особистісного компоненту суб'єктності молодших підлітків, що спонукає до подальшого їх вивчення в процесі учіння. Так *перспективною* є дослідження рівня суб'єктності особистості учня в контексті особистісного, соціального та діяльнісного компонентів суб'єктності молодших підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: избранные психологические труды. Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: МОДЭК, 1999. 224с.
2. Анциферова, Л. И. Психология формирования и развития личности [Текст] / Л. И. Анциферова // Психология личности: хрестоматия по психологии / сост. Л. В. Куликов. Санкт-Петербург, 2000. С. 207-213
3. Богданович Н.В. Субъект как категория отечественной психологии // Автореф. дисс. на соискание уч. степени к.п.н. // url: http://orel3.rsl.ru/dissert/bogdanovich_t_v/EBD_321A_bogdanovichNV.pdf.
4. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / під ред.М. Боришевського. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.
5. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В.Брушлинский. Москва: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
6. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика // Автореф. дисс. на соискание уч. степени д.п.н. // url: http://ihtik.lib.ru/psychology_21dec2006_/psychology_21dec2006_466.rar
7. Гаян О. І. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема // Неперервна професійна освіта: теорія і практика, № 1-2 (42-43), 2015 С.58-63
8. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / Василий Васильевич Давыдов, Виктор Иванович Слободчиков, Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии. 1992. № 3-4. С.14-19.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Санкт-Петербург: Изд-во Питер, 2002. 720 с.
10. Серегина И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога // Автореф. дисс. на соискание уч. степени д.п.н. // url: http://lib.udsu.ru/a_ref/04_02_001.pdf
11. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: [монография] / В.А.Татенко. Київ: Просвіта,1996. 404 с.
12. Alexander, P.A. Reflection and Reflexivity in Practice Versus in Theory: Challenges of Conceptualization, Complexity, and Competence Educational Psychologist 52(4), 2017. pp.307-314
13. Mieszalski S. Interpretacje podmiotowości dziecka : kultura – szkoła – wczesna edukacja / S.Mieszalski // Problemy Wczesnej Edukacji. 2005. № 2. [Electronic resource]. Retrieved from : <http://www.uwm.edu.pl/pwe/>

REFERENCES

1. Abul'hanova K.A. Psihologija i soznanie lichnosti. Problemy metodologii, teorii i issledovanija real'noj lichnosti: izbrannye psihologicheskie trudy. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Voronezh: MODJeK, 1999. 224s.
2. Anciferova, L. I. Psihologija formirovanija i razvitija lichnosti [Tekst] / L. I. Anciferova // Psihologija lichnosti: hrestomatija po psihologii / sost. L. V. Kulikov. – Sankt-Peterburg, 2000. S. 207-213
3. Bogdanovich N.V. Sub#ekt kak kategorija otechestvennoj psihologii // Avtoref. diss. na soiskanie uch. stepeni k.p.n. // url: http://orel3.rsl.ru/dissert/bogdanovich_t_v/EBD_321A_bogdanovichNV.pdf.
4. Boryshevskij M.Y. Doroha do sebe: Vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti: monografija / pid red.M. Boryshevskoho. Kyiv: Akademvydav, 2010. 416 s.
5. Brushlinskij A.V. Problemy psihologii sub#ekta/ A.V.Brushlinskij. –Moskva: Institutpsihologii RAN, 1994. 109 s.
6. Volkova E.N. Sub#ektnost' pedagoga: teorija i praktika // Avtoref. diss. na soiskanie uch. stepeni d.p.n. // url: http://ihtik.lib.ru/psychology_21dec2006_/psychology_21dec2006_466.rar
7. Halian O.I. Subiektnist osobystosti shkoliara yak interdystyplinarna naukova problema // Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka, # 1-2 (42-43), 2015 S.58-63
8. Davydov V.V. Mladshij shkol'nik kak sub#ekt uchebnoj dejatel'nosti / Vasilij Vasil'evich Davydov, Viktor Ivanovich Slobodchikov, Galina Anatol'evna Cukerman // Voprosy psihologii. 1992. № 3-4. S. 14-19.
9. Rubinshtejn, S. L. Osnovy obshej psihologii: v 2 t. Sank Peterburg: Izd-vo Piter, 2002. 720 s.
10. Seregina I.A. Psihologicheskaja struktura sub#ektnosti kak lichnostnogo svojstva pedagoga // Avtoref. diss. na soiskanie uch. stepeni d.p.n. // url: http://lib.udsu.ru/a_ref/04_02_001.pdf
11. Tatenko V.A. Psihologija v sub#ektnom izmerenii: [monografija] / V.A.Tatenko. Kiiiv: Prosvita,1996. 404 s.
12. Alexander, P.A. Reflection and Reflexivity in Practice Versus in Theory: Challenges of Conceptualization, Complexity, and Competence Educational Psychologist 52(4), 2017. pp.307-314
13. Mieszalski S. Interpretacje podmiotowości dziecka : kultura – szkoła – wczesna edukacja / S.Mieszalski // Problemy Wczesnej Edukacji. 2005. № 2. [Electronic resource]. Retrieved from : <http://www.uwm.edu.pl/pwe/>

Personal component of the Younger teens personality in learning activities

I. Kyrylchuk

Abstract. The article analyzes the approaches of research the problem of development of adolescents' subjectivity. The structure of the student's subjectivity in the learning process is suggested. The results of the empirical study of the personal component in the structure of subjectivity are presented and a comparative analysis of the dynamics of development of the students of 4-6 grades subjectivity is made. Empirical data points to a clear tendency of students in 4-6 grades to the reflection of their position among peers, regarding their life priorities to be independent, expressive and popular in the field of communication and learning. The studied students recognize and accept not only in themselves but also in peers such criteria for successful learning as: activity, conscious approach, a certain level of responsibility for one's choice and uniqueness. These, in turn, are the criteria for the development of personality subjectivity in learning activities.

Keywords: *personality, values, subjectivity, subject of learning activity, adolescence.*

Розроблення та апробація анкети “Оцінка рівня довіри до командира (начальника)”

Д. П. Лисенко

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: Lysenko2105@ukr.net

Paper received 09.02.20; Accepted for publication 25.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-14>

Анотація. У статті представлено результати розроблення та апробації авторської анкети, що оцінює рівень довіри підлеглих військовослужбовців до командира (начальника) в особливих умовах діяльності. Розкрито процедури експериментального дослідження щодо перевірки надійності та валідності анкети, проведено факторний аналіз пунктів, отримано середньо нормативні показники для загальної вибірки, визначено стандартизовані тестові норми.

Ключові слова: довіра, командир, військовослужбовець, анкета, надійність, валідність.

Вступ. Аналіз психодіагностичних та проективних методик, які можна використовувати для вивчення довіри особистості іншим людям, свідчить про їх спрямованість здебільшого на визначення загальних критеріїв та особливостей довіри певній категорії людей. На даний час практично відсутній надійний та валідний інструментарій, за допомогою якого можна оцінити актуальний рівень довіри конкретній людині. Зазначене зумовило необхідність розробки відповідної анкети, яка буде відповідати вимогам, що висуваються до психологічних тестів, і дозволить комплексно оцінити рівень міжособистісної довіри в професійній діяльності.

Короткий огляд публікацій за темою. Огляд психодіагностичного інструментарію з вивчення феномену довіри свідчить про достатню кількість методик зарубіжних авторів в напрямку дослідження довіри до себе (Т.П. Скрипкіна; А.Б. Купрейченко; Н.Б. Астаніна), довіри до світу (А.Б. Купрейченко; М. Розенберг; Дж. Ротгер), довіри особистості іншим людям (А.Б. Купрейченко, С.П. Табхарова; Т.П. Скрипкіна; С. Джонсон-Джордж, У.С. Свеп) та міжособистісної довіри (А.В. Сидоренков, І.І. Сидоренкова; Дж. К. Ремпл, Дж. Ж. Холмс; Р. Левицькі, М. Стівенсон, Б. Банкер). В українському науковому просторі зазначений напрям представлений значно меншою кількістю праць: розробці відповідних методик присвячені роботи С.Г. Яновської та А.О. Белінської, Н.М. Василець. Доводиться констатувати, що на даний час у вітчизняній військовій психології відсутній інструментарій, спрямований на вивчення довіри підлеглих військовослужбовців командиру (начальнику) в особливих умовах діяльності, що зумовило обраний напрям дослідження.

Метою статті є опис процедури розробки та апробації анкети, що оцінює актуальний рівень довіри підлеглих військовослужбовців до командира (начальника) в особливих умовах діяльності.

Матеріали та методи. Для розв'язання поставлених завдань було використано наступні методи: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація матеріалів наукових досліджень), емпіричні (опитування, анкетування, експертні оцінки) та статистичні (методи математичної статистики для опрацювання та узагальнення результатів психологічного експерименту). Обробка отриманих даних про-

водилася за допомогою комп'ютерних програм MS Excel 2010 та SPSS v.20 for Windows.

Результати та їх обговорення. Розроблення та апробацію анкети “Оцінка рівня довіри до командира (начальника)” було здійснено в чотири етапи.

На першому етапі проведено теоретичний аналіз наукових підходів дослідження довіри як соціально-психологічного феномену; розкрито структурні компоненти довіри як соціально-психологічного відношення; здійснено огляд існуючих методик вивчення довіри іншій людині, довіри до світу (соціальної довіри), довіри в організації, колективі та групі.

Довіра розглядається нами як соціально-психологічне відношення, яке полягає в особливому ставленні суб'єкта до об'єкта довіри, що виникає в результаті безпосередньої або опосередкованої взаємодії та відображає внутрішню позицію суб'єкта, зумовлену прогнозованою оцінкою результатів цієї взаємодії. Структура довіри як соціально-психологічного відношення представлена трьома основними компонентами: когнітивним, емоційним та поведінковим.

На другому етапі здійснено підбір і обґрунтування методик та проведено емпіричне дослідження змістових характеристик структурних компонентів довіри підлеглих військовослужбовців своїм командирам (начальникам). Метою дослідження було визначення критеріїв, компонентів довіри, ваги та взаємовпливів кожного компонента у загальній структурі довіри підлеглих військовослужбовців своїм командирам (начальникам). До складу психодіагностичного інструментарію увійшли:

1. Методика для вивчення критеріїв довіри/недовіри особистості іншим людям А.Б. Купрейченко і С.П. Табхарової [1, с. 529–531]. Застосована з метою дослідження особистісних якостей командира, якому довіряють (не довіряють).

2. Методика діагностики міжособистісних відносин Собчик Л.М. (модифікований варіант інтерперсональної діагностики Т. Лірі) [2, с. 75–82]. Застосована з метою дослідження уявлень підлеглих про реального командира (начальника); ідеального командира (начальника), якому довіряють в особливих умовах діяльності, з виведенням його інтерперсональних характеристик та побудовою особистісного профілю.

3. Методика діагностики управлінських стилів керівництва в рамках професійної діяльності Р. Блейка та Дж. Мутон (в інтерпретації М.М. Обозова) [3, с.

19–24]. Застосована з метою вивчення реальних стилів керівництва (оцінки підлеглими своїх командирів (начальників)); вивчення ідеальних стилів керівництва (оцінки підлеглими уявних командирів) в особливих умовах діяльності.

4. Методика оцінки довіри / недовіри особистості колегам та керівникам організації А.Б. Купрейченко [1, с. 559–560]. Застосована з метою визначення основних критеріїв довіри / недовіри підлеглих командирів (начальнику) в особливих умовах діяльності.

5. Методика ціннісних орієнтацій М. Рокіча [4, с. 26–28]. Застосована з метою вивчення соціально-психологічних особливостей зв'язку між ціннісними орієнтаціями військовослужбовців і командирів та формуванням відносин довіри між ними.

Перевірка вищенаведених методик на лінгвістичну валідність здійснена двома експертами, які брали участь у перекладі та оцінюванні методик. Паралельно здійснено процедуру зворотного перекладу тексту. Остаточна версія методик, перекладених на українську мову, застосовувалась у подальших дослідженнях одночасно з російськомовними оригіналами.

Вибірку для проведення дослідження на другому етапі склали 466 військовослужбовців-учасників Операції об'єднаних сил (Антитерористичної операції) на території Донецької та Луганської областей (всіх категорій, крім строкової служби) військових частин різних видів Збройних Сил України віком від 19 до 46 років (методом анкетування) та 50 військовослужбовців командного складу – старших офіцерів військових частин та органів військового управління різних видів (родів) Збройних Сил України у військовому званні “майор – підполковник”, віком від 31 до 44 років, які мають досвід військової служби від 16 до 25 років та термін перебування на командних посадах не менше 1 року (методом експертного опитування через систему дистанційного навчання MOODLE Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського).

В подальшому, результати теоретичного аналізу довіри як соціально-психологічного феномену, огляду існуючих методик дослідження довіри іншій людині, анкетування та експертного опитування стали основою пілотної анкети “Оцінка рівня довіри до командира (начальника)”.

На третьому етапі сформульовано твердження пілотної анкети та проведено її апробацію у військових частинах різних видів Збройних Сил України. Під час розробки анкети було забезпечено дотримання низки загальних вимог, а саме: простота інструкції, лаконічність та зрозумілість тверджень, відносна простота обрахунку отриманих результатів. Анкета складається з 25 тверджень, представлених в трьох умовних блоках:

- *когнітивному*: безпосередні знання та уявлення підлеглого (підлеглих) про командира (начальника) на основі спільного досвіду взаємодії;

- *емоційному*: емоційна оцінка, приязнь до командира (начальника);

- *поведінковому*: реальна поведінка підлеглого (підлеглих), його готовність до здійснення певних довірчих дій відносно командира (начальника) за різних умов обстановки.

Для побудови шкали використано шкалу сумарних оцінок (шкалу Лайкерта). Респондентам було запропоновано оцінити міру своєї згоди з кожним судженням, яке наведено в анкеті, по відношенню до свого командира (начальника) та обрати одну із запропонованих п'яти альтернатив: “повністю згодний”, “скоріш згодний”, “важко відповісти”, “скоріш не згодний”, “повністю не згодний”.

На четвертому етапі здійснено психометричну перевірку анкети, проведено процедури факторного аналізу та створення тестових норм.

Характеристика вибірки. Для проведення апробації анкети була сформована репрезентативна вибірка з 420 військовослужбовців-учасників Операції об'єднаних сил (Антитерористичної операції) на території Донецької та Луганської областей (всіх категорій, крім строкової служби) військових частин різних видів Збройних Сил України віком від 19 до 53 років. В процесі обробки результатів бланки 44 респондентів було вилучено з-за неправильного (неповного або некоректного) заповнення. Таким чином, остаточній обробці піддано результати анкетування 376 респондентів.

На початковому етапі проведено перевірку відповідності емпіричних балів тверджень анкети закону нормального розподілу. З цією метою було застосовано критерії асиметрії та ексцесу, а також одновибірковий критерій Колмогорова – Смірнова. Чисельні значення асиметрії та ексцесу дорівнюють $A_s = 0,156$ та $E_x = -0,758999$ та не перевищують критичних для досліджуваної вибірки. За критерієм Колмогорова – Смірнова асимптоматична значущість (двохстороння) $p > 0,05$ ($p = 0,771$), відмінності від нормальності не виявлено. Таким чином, емпіричний розподіл відповідає теоретичному нормальному.

Психометрична перевірка анкети передбачала її перевірку на надійність та валідність.

З метою вимірювання ретестової надійності анкета була запропонована респондентам двічі з інтервалом у 2–3 тижні. Показник r_s склав 0,821 при рівні значущості $p < 0,01$, що свідчить про добру ретестову надійність. В доповнення до перевірки ретестової надійності визначено надійність окремих пунктів тесту. З цією метою проаналізовано сталість відповідей (реакцію респондентів) по кожному пункту анкети та здійснено незначні редагування тверджень, що спричинили максимально різні реакції (розкид відповідей) респондентів.

Внутрішня узгодженість питань анкети перевірена методом розщеплення (методом автономних частин). Питання анкети було розділено на дві рівні частини та обраховано коефіцієнт кореляції між ними. Показник r_s склав 0,658. Визначення загальної надійності (узгодженості) тесту здійснено за допомогою формули Спірмена – Брауна, за якою показник r склав 0,793. Зазначене свідчить про достатню надійність анкети.

Дискримінативність завдань [5, с. 47] визначено через коефіцієнт кореляції кожного завдання із загальним результатом анкети. Питань, які слабо корелювали із загальним балом (з коефіцієнтом кореляції $\leq 0,3$), не виявлено.

Узгодженість пунктів анкети визначено за допомогою коефіцієнту α Кронбаха, який склав $\alpha = 0,819$.

Отриманий показник можна вважати добрим в аспекті вимог до психодіагностичного інструментарію.

Оцінка змістовної валідності анкети здійснювалась за допомогою методу експертного оцінювання. Експертами виступили 3 професійних психолога з числа науково-педагогічних працівників гуманітарного інституту Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (2 кандидати психологічних наук та 1 доктор психологічних наук). Експертам було запропоновано оцінити кожне твердження анкети за трьохбальною шкалою (1 бал – відповідає в повній мірі, 2 бали – частково відповідає, 3 бали – не відповідає) за наступними критеріями:

- *критерій 1* – відповідність діагностичному конструкту (концепту);

- *критерій 2* – конкретність, доступність для сприйняття, однозначність у формулюванні питання, адекватна лінгвістична форма;

- *критерій 3* – придатність варіантів відповідей.

Висновок про валідність пунктів анкети на основі експертних оцінок було сформульовано, виходячи з наступного розрахунку [6, с. 19–20]: при $M = 1-1,5$ – достатня валідність пункту; при $M = 1,5-2$ – недостатня валідність пункту; при $M \geq 2$ – пункт не валідний.

За результатами експертного оцінювання, з урахуванням рекомендацій експертів, в остаточному бланку анкети ряд тверджень було відредаговано без концептуальної зміни їхньої суті. Висновок експертів став основою для прийняття рішення про достатню змістовну валідність анкети.

Наступним етапом була перевірка критеріальної валідності, яка розкриває міру узгодженості результатів виміральної методики з незалежним критерієм [7, с. 64–65]. В якості критерію валідації було обрано феномен авторитету командира, одним з головних компонентів якого, на нашу думку, є довіра підлеглих. Важливою вимогою при виборі незалежного критерію була його внутрішня смислова відповідність з діагностичним інструментом, однорідність за психологічною сутністю [8, с. 82–83]. При оцінці рівня авторитету командира (начальника) було використано методику оцінювання рівня авторитету та лідерства командирів (начальників), що застосовується у Збройних Силах України [9]. Коефіцієнт кореляції r_s склав 0,826, що свідчить про добру критеріальну валідність.

З метою перевірки статистичної відповідності первинних змінних по факторам (теоретичної структури) експериментальним даним проведено конфірматорний факторний аналіз пунктів анкети. Розмір вибірки цілком відповідає вимогам для здійснення процедур факторного аналізу [10, с. 26]. За результатами використання критерію адекватності вибірки Кайзера – Мейєра – Олкіна була встановлена висока адекватність застосування факторного аналізу до значень досліджуваної вибірки (значення критерію дорівнює 0,876). За критерієм сферичності Барлетта рівень значущості $p \leq 0,001$, що також свідчить про прийнятність даних для проведення з ними процедури факторного аналізу.

Факторний аналіз проведено методом головних компонент з обертанням осей Varimax. Кількість факторів визначено за критерієм Кайзера та критерієм

Кеттелла. Більшими за одиницю виявились власні значення перших чотирьох компонент (1 – 16,921; 2 – 1,439; 3 – 1,209; 4 – 1,053). За критерієм Кайзера оптимальним у даному випадку можна вважати виокремлення чотирьох факторів. На графіку власних значень точці перегину відповідає друга компонента, а з третьою спадання власних значень максимально уповільнюється. За критерієм Кеттелла можна виокремити три фактори. Таким чином, застосовуючи критерій Кайзера і Кеттелла, прийнято рішення про трьох факторну структуру як найбільш оптимальну. Виділені три фактори описують 78,27% загальної дисперсії. З урахуванням вимог до інтерпретації факторів [10, с. 111–112; 11, с. 278–279; 12, с. 327] сформовано наступні факторні групи:

перший фактор – “ЗНАННЯ”, пояснює 43,67% загальної дисперсії та представлений наступними пунктами анкети: “не порушує своїх обіцянок, вміє тримати слово” (0,901), “надійний за будь-яких умов, ніколи “не підведе” (0,866), “при виконанні завдань завжди дбає про підлеглих” (0,852), “в бою він не буде “ховатись” за спинами підлеглих” (0,843), “при прийнятті рішень на перше місце ставить здоровий глузд” (0,828), “прислуховується до думки підлеглих, здатний визнати свою неправоту” (0,800), “коли він поруч, я більш впевненіший в успішному виконанні завдань” (0,752), “якщо необхідно, я можу поділитись з ним своїми проблемами та переживаннями” (0,743), “в екстремальних ситуаціях не втрачає самовладання, чітко та впевнено діє за будь-яких умов обстановки” (0,738), “з нього я беру приклад” (0,726), “хороший керівник та організатор” (0,697), “добре знає свою справу, освічений та розумний” (0,694), “користується авторитетом та повагою” (0,688), “завжди прийде на допомогу, надасть підтримку” (0,675), “поставлені ним завдання не викликають в мене сумнівів. Я виконую їх не роздумуючи” (0,658). Перший фактор характеризує безпосередні знання та уявлення підлеглого (підлеглих) про командира (начальника), сформовані на основі спільного досвіду взаємодії, а також очікування, пов’язані з поведінкою командира (начальника) за різних умов та обставин. Пункти анкети, що увійшли до даного фактору, загалом можна розділити на три умовні підфактори: надійність, професіоналізм, турбота про підлеглих.

другий фактор – “ЄДНІСТЬ ТА ГОТОВНІСТЬ”, охоплює 19,07% загальної дисперсії та включає пункти анкети: “у нас схожі життєві принципи” (0,836), “у нас схожі життєві цінності” (0,747), “навіть якщо його наказ буде непопулярним (викликати сумнів), але необхідним, я виконаю його” (0,711), “у нас схожі погляди на життя” (0,647), “я намагаюсь виконати поставлені ним завдання якомога краще, бо мені важлива його думка про мене” (0,578). Другий фактор характеризує схожість життєвих поглядів і позицій підлеглого та командира (начальника), а також реальну поведінку підлеглого, його готовність до дій відносно командира (начальника) за різних обставин. Поєднання зазначених пунктів анкети в одному факторі можна пояснити достатньо тісним зв’язком між ціннісними орієнтаціями підлеглих військовослужбовців і командирів (начальників) та формуванням відносин довіри між ними. Спостерігається перенесення суб’єктивних

життєвих цінностей підлеглого на командира (начальника) в очікуванні його відповідної поведінки. Відповідність цієї поведінки очікуванню підлеглого посилює впевненість в схожості життєвих принципів, цінностей та поглядів і детермінує активність військовослужбовця, що проявляється в готовності до здійснення певних довірчих дій відносно командира (начальника).

Третій фактор – “ПРИЯЗНЬ”, пояснює 15,52% загальної дисперсії та утворений наступними пунктами анкети: “стежить за своїм зовнішнім виглядом, охайний” (0,906), “вихований та ввічливий, має гарні манери” (0,724), “життєрадісний, має почуття гумору” (0,587), “щирий та відкритий, товариський” (0,499), “вміє відстоювати свою думку та погляди, наполегливий у досягненні цілей” (0,410). Третій фактор характеризує емоційну оцінку підлеглим свого командира (начальника), приязнь та зацікавленість у взаєминах.

За результатами факторного аналізу пункт анкети №4 (“Поставлені ним завдання не викликають в мене сумнівів. Я виконую їх не роздумуючи”), який на етапі конструювання пілотної анкети було віднесено до поведінкового компоненту, за виявленою факторною вагою включено до фактору “ЗНАННЯ”. Відсутність сумнівів при виконанні поставлених завдань можна пояснити повною впевненістю військовослужбовців у професійності, надійності свого командира та безпеці його вчинків для підлеглих. Пункт анкети №21 (“Вміє відстоювати свою думку та погляди, наполегливий у досягненні цілей”), який спочатку було віднесено до когнітивного компоненту, за факторною вагою включено до фактору “ПРИЯЗНЬ”. Вочевидь, твердість характеру, принциповість та сміливість командира (начальника) підвищують емоційну оцінку, викликають симпатію підлеглих.

Таким чином, теоретично обґрунтована факторна структура підтверджена отриманими емпіричними даними, значущих розбіжностей не виявлено.

Наступним етапом стало обрахування норм опитувальника. Зважаючи на відповідність отриманих емпіричних даних закону нормального розподілу, використано середнє арифметичне та стандартне відхи-

лення. Середнє арифметичне для вибірки становить 106,075, стандартне відхилення – 12,888. Діапазон теоретично можливих значень в балах: мінімальна кількість балів – 25, максимальна – 125. Враховуючи вимоги до нормування даних [6, с. 34–35], діапазон значень розділено на три частини:

120 – 125 балів – високий рівень довіри;

93 – 119 балів – середній рівень довіри;

25 – 92 балів – низький рівень довіри.

Загальний опис анкети.

Предметом дослідження анкети є відносини довіри у військових підрозділах за умов субординації.

Сфера застосування анкети: міжособистісні відносини військовослужбовців у військових підрозділах (індивідуальна та групова оцінка підлеглими свого командира (начальника)).

Метою анкети є діагностика відносин довіри в системі “підлеглий – командир (начальник)” задля прогнозу успішності сумісної професійної діяльності; формування стратегії розв’язання проблемних моментів у взаєминах та коригування індивідуально-професійних якостей, стилю поведінки та керівництва командирів (начальників), що оцінюються; надання пропозицій керівникам вищого рівня для прийняття управлінських рішень.

Рекомендований термін сумісного досвіду взаємодії підлеглого з командиром (начальником) повинен бути не менше трьох місяців.

Наводимо текст анкети та інструкцію до неї.

Анкета “Оцінка рівня довіри до командира (начальника)”

Анкетування анонімне, вказувати прізвище не потрібно.

Інструкція. Шановний військовослужбовцю! Оцініть, будь ласка, ступінь Вашої згоди з кожним наведеним нижче судженням по відношенню до Вашого командира (начальника).

На кожне з суджень слід обрати тільки одну із запропонованих п’яти альтернатив: “повністю не згодний”, “скоріш не згодний”, “важко відповісти”, “скоріш згодний”, “повністю згодний”.

Позначте обрані Вами відповіді знаком “+”.

№ з/п	Питання	варіанти відповіді				
		повністю не згодний	скоріш не згодний	важко відповісти	скоріш згодний	повністю згодний
1	Надійний за будь-яких умов, ніколи “не підведе”.					
2	Якщо необхідно, я можу поділитись з ним своїми проблемами та переживаннями.					
3	Не порушує своїх обіцянок, вміє тримати слово.					
4	Поставлені ним завдання не викликають в мене сумнівів. Я виконую їх не роздумуючи.					
5	Добре знає свою справу, освічений та розумний.					
6	Навіть якщо його наказ буде непопулярним (викликати сумнів), але необхідним, я виконаю його.					
7	Хороший керівник та організатор.					
8	Я намагаюсь виконати поставлені ним завдання якомога краще, бо мені важлива його думка про мене.					

№ з/п	Питання	варіанти відповіді				
		повністю не згодний	скоріш не згодний	важко відповісти	скоріш згодний	повністю згодний
9	В екстремальних ситуаціях не втрачає самовладання, чітко та впевнено діє за будь-яких умов обстановки.					
10	Коли він поруч, я більш впевненіший в успішному виконанні завдань.					
11	При прийнятті рішень на перше місце ставить здоровий глузд.					
12	В бою він не буде "ховатись" за спинами підлеглих.					
13	При виконанні завдань завжди дбає про підлеглих.					
14	З нього я беру приклад.					
15	Прислуховується до думки підлеглих, здатний визнати свою неправоту.					
16	Життєрадісний, має почуття гумору.					
17	Користується авторитетом та повагою.					
18	У нас схожі погляди на життя.					
19	Завжди прийде на допомогу, надасть підтримку.					
20	Щирий та відкритий, товариський.					
21	Вміє відстоювати свою думку та погляди, наполегливий у досягненні цілей.					
22	Вихований та ввічливий, має гарні манери.					
23	У нас схожі життєві принципи та переконання.					
24	Стежить за своїм зовнішнім виглядом, охайний.					
25	У нас схожі життєві цінності.					

Дякуємо за співпрацю!

Принцип розрахунку балів. Респонденти, погоджуючись або не погоджуючись з кожним із суджень, отримують відповідний бал:

Судження	повністю не згоден	скоріш не згоден	важко відповісти	скоріш згоден	повністю згоден
Бал	1	2	3	4	5

Загальний показник довіри підлеглому до командира (начальника) обраховується шляхом додавання балів за всіма твердженнями.

Інтерпретація результатів. Слід пам'ятати, що лише ретельний аналіз отриманих балів за кожним пунктом анкети надасть можливість здійснити якісний прогноз успішності сумісної професійної діяльності підлеглому (підлеглих) з командиром (начальником); сформулювати правильну стратегію розв'язання проблемних моментів у їхніх взаєминах; надати пропозиції по коригуванню індивідуально-професійних якостей, стилю поведінки та керівництва командирів (начальників), що оцінюються, а також рекомендації керівникам вищого рівня для прийняття управлінських рішень.

Високий рівень довіри (120 – 125 балів) характеризується абсолютною впевненістю військовослужбовця в надійності свого командира (начальника) за будь-яких обставин, прийнятті виважених і доцільних рішень, постійній турботі про підлеглих, високому рівні професіоналізму, організаторських здібностях і сильному характері. Командир (начальник) є для підлеглому авторитетом і прикладом у всьому. Військовослужбовець вважає, що в нього з командиром (начальником)

багато спільного (схожі життєві цінності, принципи, погляди), відчуває до нього повагу, симпатію та прихильність. Дорожить думкою командира (начальника) про себе та готовий виконати будь-яке його завдання.

Середній рівень довіри (93 – 119 балів) характеризується помірною впевненістю військовослужбовця в надійності свого командира (начальника): можуть мати місце сумніви щодо його ймовірних дій та поведінки при різних обставинах (в різних умовах обстановки). Середній рівень турботи про підлеглих у поєднанні з середнім рівнем орієнтації на виконання завдань. Рівень авторитету командира (начальника), як правило, задовільний. Частково збігаються життєві цінності, принципи та погляди. Думка командира (начальника) про військовослужбовця для останнього важлива, але не критична.

Низький рівень довіри (≤ 92 балів) характеризується невпевненістю військовослужбовця в надійності свого командира (начальника), рівні його професіоналізму або в організаторських здібностях. Військовослужбовець усвідомлює намагання командира (начальника) виконати завдання за будь-яку ціну, часом нехтуючи підлеглими, що для нього є неприйнятним. Поставлені командиром (начальником) завдання часто піддаються сумніву. Мають місце несприйняття підлеглим окремих життєвих цінностей, принципів або поглядів командира (начальника). Рівень авторитету командира (начальника) для військовослужбовця, як правило, низький. Думкою командира (начальника)

ника) про себе не дорожить. На низькому рівні емоційний контакт, може мати місце неприязнь.

Висновки. У відповідності до мети дослідження здійснено розробку та апробацію анкети, що оцінює актуальний рівень довіри підлеглих військовослужбовців до командира (начальника) в особливих умовах діяльності. Метою анкети є діагностика відносин довіри в системі “підлеглий – командир (начальник)” задля прогнозу успішності сумісної професійної діяльності; формування стратегії розв’язання проблемних моментів у взаєминах та коригування індивідуально-професійних якостей, стилю поведінки та керівництва командирів (начальників), що оцінюються;

надання пропозицій керівникам вищого рівня для прийняття управлінських рішень.

Психометрична перевірка засвідчила добрі показники надійності та валідності анкети. За результатами конфірматорного факторного аналізу пунктів анкети теоретично обґрунтована факторна структура підтверджена отриманими емпіричними даними, значущих розбіжностей не виявлено. Отримано середньо нормативні показники для загальної вибірки, визначено стандартизовані тестові норми.

Таким чином, анкета може бути рекомендована для індивідуальної та групової оцінки підлеглими своїх командирів (начальників) у військових підрозділах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. Москва: Издательство “Институт психологии РАН”. 2008. 571 с.
2. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. Санкт-Петербург: Издательство “Речь”, 2005. 624 с.
3. Обозов Н. Н. Психология менеджмента. Санкт-Петербург: Академия психологии, предпринимательства и менеджмента. 1997. 153 с.
4. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва: Эксмо, 2007. 416 с.
5. Бурлачук Л. Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике / отв. ред. Крымский С.Б. Киев: Наук. думка, 1989. 200 с.
6. Акимова Л. Н. Основы психометрии. Методические указания к курсу. Одесса: Студия “Негоциант”. 2012. 81 с.
7. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-е видання. Київ: Видавничий Дім “Слово”, 2012. 464 с.
8. Акимова М. К. Психологическая диагностика: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 304 с.
9. Наказ Генерального штабу Збройних Сил України від 05.07.2018 №249 “Про затвердження Інструкції з оцінювання рівня авторитету і лідерства командирів (начальників) у Збройних Силах України”. URL: <https://dovidnykmpz.info/zagalni/nakaz-heneral-noho-shtabuzbro-nykh-sy-12/> (дата звернення: 22.01.2020).
10. Митина О. В., Михайловская И. Б. Факторный анализ для психологов. Москва: Учебно-методический коллектор “Психология”. 2001. 169 с.
11. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов: учебник. 2-е изд., испр. Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта. 2003. 336 с.
12. Руденко В. М., Руденко Н.М. Математичні методи в психології: підручник. Київ: Академвидав, 2009. 384 с.

REFERENCES

1. Kuprejchenko, A.B. Psychology of trust and distrust. Moskva: Izdatel'stvo “Institut psihologii RAN”. 2008. 571 p.
2. Sobchik, L.N. Psychology of personality. Theory and practice of psychodiagnostics. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo “Rech”, 2005. 624 p.
3. Obozov, N.N. Management psychology. Sankt-Peterburg: Akademija psihologii, predprinimatel'stva i menedzhmenta. 1997. 153 p.
4. Karelin, A.A. Big Encyclopedia of psychological tests. Moskva: Jeksmo, 2007. 416 p.
5. Burlachuk, L.F., Morozov, S.M. Dictionary of psychological diagnostics / отв. red. Krymskij S.B. Kiev: Nauk. dumka, 1989. 200 p.
6. Akimova, L.N. The basics of psychometry. Guidelines for the course. Odessa: Studija “Negociant”. 2012. 81 p.
7. Morhun, V.F., Titov, I.H. Basics of psychological diagnostics. Tutorial for students of higher education. 2nd edition. Kiiv: Vidavnichij Dim “Slovo”, 2012. 464 p.
8. Akimova, M.K. Psychological diagnostics: tutorial. Sankt-Peterburg: Piter, 2005. 304 p.
9. Nakaz Heneralnoho shtabu Zbroinykh Syl Ukrainy vid 05.07.2018 №249 “Pro zatverdzhennia Instruksii z otsiniuvannia rivnia avtorytetu i liderstva komandyriv (nachalnykiv) u Zbroinykh Sylakh Ukrainy”. URL: <https://dovidnykmpz.info/zagalni/nakaz-heneral-noho-shtabuzbro-nykh-sy-12/> (дата звернення: 22.01.2020).
10. Mitina, O.V., Mihajlovskaja, I.B. Factor analysis for psychologists. Moskva: Uchebno-metodicheskij kollektor “Psihologija”. 2001. 169 p.
11. Ermolaev, O.Ju. Mathematical statistics for psychologists: tutorial. 2nd edition. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut: Flinta. 2003. 336 p.
12. Rudenko, V.M., Rudenko, N.M. Mathematical methods in psychology: textbook. Kyiv: Akademydav, 2009. 384 p.

Development and Approbation of Questionnaire “Estimation of Trust Level to the Commander (Chief)”

D. P. Lysenko

Abstract. The article deals with results of development and approbation of the questionnaire, that estimates level of trust of subordinate militarymen to their commander (chief) under special conditions of activity. It was revealed procedures of experimental study concerning reliability and validity of the questionnaire. The factorial analysis of points was held, the average statutory indicators were received for general sample, the standardized test norms were defined.

Keywords: trust, commander, militaryman, questionnaire, reliability, validity.

Особенности личностной зрелости представителей неформальной субкультуры

Н. В. Мужанова

Кафедра психологии развития консультирования
Житомирского государственного университета имени Ивана Франка, Украина
Corresponding author. E-mail: zelenu@meta.ua

Paper received 08.02.20; Accepted for publication 22.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-15>

Аннотация. В статье представлен анализ особенностей одного из элементов смысловой сферы (личностной зрелости) личности, являющейся участником неформальной субкультуры. Понятие личностной зрелости тождественно понятию самоактуализации, уровень развития которой говорит о раскрытии личностного потенциала. Зрелая личность осмысляет свою жизнь, а установки к себе, к другим людям и к миру наполняет смыслами. Задачами представленного исследования было изучение уровня личностной зрелости представителей неформальных субкультур, определение их приближенности к самоактуализированной личности, выявление возрастных и половых различий, их влияния на характерологические особенности. Исследование установило уровни самоактуализации изучаемых групп (экспериментальной и контрольной), которые соответствовали диапазонам «средние» и «выше средних», что свидетельствует о значительной приближенности изучаемых личностей к полноценной зрелости. Выявлены достоверные различия между показателями личностной зрелости у членов неформальной субкультуры и рядовых граждан. Отличительными признаками личностной зрелости мужчин-неформалов являются ценностные ориентации ($p \leq 0,05$), сензитивность ($p \leq 0,01$), самопринятие ($p \leq 0,05$) познавательные потребности ($p \leq 0,01$). Мужчины из гражданского общества характеризуются гибкостью ($p \leq 0,01$), спонтанностью поведения ($p \leq 0,05$) и контактностью ($p \leq 0,01$). У юношей-неформалов были установлены следующие личностные особенности: поддержка ($p \leq 0,01$), ориентация во времени ($p \leq 0,01$), ценностные ориентации ($p \leq 0,01$), сензитивность ($p \leq 0,01$), самоуважение ($p \leq 0,01$), самопринятие ($p \leq 0,01$), принятие человеческой природы ($p \leq 0,01$), познавательные потребности ($p \leq 0,01$). Для юношей из контрольной группы более приоритетными оказались спонтанность ($p \leq 0,01$) и контактность ($p \leq 0,01$). Женщины-неформалы засвидетельствовали следующие отличительные особенности личностной зрелости: поддержка ($p \leq 0,01$), ориентация во времени ($p \leq 0,01$), ценностные ориентации ($p \leq 0,01$), самопринятие ($p \leq 0,05$), принятие человеческой природы ($p \leq 0,01$), познавательные потребности ($p \leq 0,01$). Рядовым женщинам присущи следующие личностные качества: гибкость поведения ($p \leq 0,01$) и принятие агрессии ($p \leq 0,01$). Признаки личностной зрелости у девушек экспериментальной и контрольной групп наименее выражены. Различия состоят в том, что у девушек-неформалов преобладают познавательные потребности ($p \leq 0,05$), а у девушек-гражданок гибкость поведения ($p \leq 0,01$). Констатируется возрастная и половая дифференциации, которые выражались в значимых различиях между признаками самоактуализации у мужчин и женщин исследованных групп, при этом максимум отличий наблюдался у юношей, а минимум у девушек. Среди представителей неформальной субкультуры также были установлены отличительные признаки. В неформальной среде возрастная разница (средняя зрелость и юношеский возраст) обусловила возникновение различий личностной зрелости у мужчин (мужчины: сензитивность ($p \leq 0,01$), принятие агрессии ($p \leq 0,01$); юноши: поддержка ($p \leq 0,01$), ценностные ориентации ($p \leq 0,01$), спонтанное поведение ($p \leq 0,01$), самопринятие ($p \leq 0,01$), креативность ($p \leq 0,05$)). В неформальной среде между женщинами разных возрастных групп, значительно меньше различий в признаках личностной зрелости, по сравнению с мужчинами. У женщин доминируют поддержка ($p \leq 0,05$), ориентация во времени ($p \leq 0,05$), контактность ($p \leq 0,05$); у девушек – ценностные ориентации ($p \leq 0,01$). Таким образом, доказано существование значимой возрастной и половой дифференциации признаков личностной зрелости у представителей неформальной субкультуры. В неформальной среде юноши и женщины являются более личностно зрелыми нежели мужчины и девушки. Представители неформальной субкультуры находятся в своем личностном развитии ближе к самоактуализированной личности, чем рядовые граждане.

Ключевые слова: самоактуализация, ценности, ценностные ориентации, смысловая сфера, неформальная субкультура.

Введение. Развитие новых технологий способствовало интенсивному развитию различных средств связи и коммуникации. Доступность источников информации, упрощение общения при помощи гаджетов, а также пресыщенность впечатлениями создают благоприятную среду для возникновения неформальных субкультур. Субкультуры как социальное явление существуют уже около 100 лет. За этот временной период, исследований направленных на его изучение, возникло большое количество. Однако явление «субкультура» переменичиво. Каждое новое поколение формирует «новые» и упраздняет «старые» субкультуры, что способствует научным поискам. Актуальность заявленной проблематики обусловлена тем, что влияние неформальной субкультуры на личность в научной психологии до сих пор не изучено в полной мере. В информационном пространстве первенство принадлежит публицистическим и описательным статьям, которые в основном наполнены предположе-

ниями, домыслами и оценочными суждениями.

Краткий обзор публикаций по теме. Исследования смысловой сферы лиц, вовлеченных в неформальные субкультуры, очень специфичны и разрознены. Взаимодействие неформальной культуры с общепринятой наиболее полно описывают работы В. Ю. Котляковой, С. Ю. Ковальчук, А. А. Кутьиной, А. А. Матвеевой, О. Б. Фурсовой, С. В. Лапиной, А. Н. Михайлюка, Н. Н. Слюсаревского, Л. В. Шабанова[5]. Взаимо- и противодействие ценностей и смыслов людей различных поколений хорошо описано С. В. Лапиной[4], которая полагает, что молодые люди расценивают жизненные позиции взрослых среднего возраста как неустойчивые, в результате чего утрачивают доверие к общекультурным ценностям и смыслам, которые являются опорой зрелого поколения. По мнению, С. Ю. Ковальчук[2] функционально-смысловое значение неформальной субкультуры, в основном, и состо-

ит из движения к социальной и духовной автономии, при этом отказ от коллективности и стереотипов не предполагает обязательного использования своих ресурсов. **Целью** исследования есть изучение особенностей личностной зрелости лиц, пребывающих в неформальной субкультуре.

Материалы и методы. Для диагностики личностной зрелости (уровня самоактуализации личности) применялся опросник Я. Гозмана и М. Кроза «Опросник личностной зрелости» [7], который является адаптированным вариантом «Опросника личностных ориентаций» Э. Шострома 1963-го года [7]. Он позволяет выявить основные психологические особенности самоактуализации путем направленного поиска установок личности к людям, миру, к самому себе. Изучаемые категории личности: компетентность во времени, ценностные ориентации, гибкость поведения, сензитивность, самоуважение, самопринятие, представление о человеке и мире, принятие себя и других, агрессия, стремление познавать и творить.

Выборка представлена двумя группами (экспериментальная и контрольная) испытуемых по 160 человек каждая. Состав формировался следующим обра-

зом: по 40 мужчин и женщин среднего взрослого возраста и по 40 юношей и девушек юношеского возраста. Экспериментальная и контрольная группы полностью соответствовали друг другу, отличительным критерием было наличие вовлеченности в неформальную субкультуру.

База исследования: места постоянной дислокации неформальных субкультур в г. Киеве (спортивные бары – Beer City, Big Ben, байкерский клуб «Crazy Nohols MFC», организация Cosplay Stuff), различные Интернет-ресурсы (социальные сети ВКонтакте, Facebook, Twitter, Telegram), а также Бизнес-колледж частного высшего учебного заведения "Европейский университет" (г. Киев). В исследовании приняли участие рядовые граждане – 160 лиц и активные члены следующих неформальных субкультур: «Хип-хоп» (реперы) – 16 лиц; Готы – 20 лиц; футбольные фанаты – 30 лиц; Геймеры – 36 лиц; Емо-кид – 6 лиц; Байкеры – 18 лиц; «АУЕ» – 7 лиц; Толкиенисты – 9 лиц; Скинхеды – 8 лиц; Косплей – 10 лиц.

Результаты и их обсуждение. Данные полученные в ходе исследования были усреднены по изучаемым группам и представлены ниже (см. табл. 1).

Таблица 1. Средние показатели личностной зрелости представителей неформальной субкультуры и рядовых граждан

Шкалы	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	М n=40	Ю n=40	Ж n=40	Д n=40	М n=40	Ю n=40	Ж n=40	Д n=40
Поддержка	48,35	52,22	49,70	47,07	46,40	46,00	47,07	47,55
Ориентация во времени	56,15	58,70	57,55	50,82	48,85	50,10	51,90	51,90
Ценностные ориентации	42,37	49,30	39,90	44,12	48,67	49,07	49,25	49,77
Гибкость поведения	49,60	52,75	49,75	45,02	44,72	45,77	47,27	47,42
Сензитивность к себе	45,15	41,67	44,07	47,77	49,05	47,80	46,20	46,20
Спонтанность	51,90	55,15	52,25	51,25	51,75	51,77	52,20	52,82
Самоуважение	50,37	52,42	50,57	48,75	47,85	47,55	48,35	48,45
Самопринятие	50,45	60,70	53,20	49,45	48,25	47,17	49,47	50,17
Представление о природе человека	48,90	46,35	48,05	46,70	45,20	45,35	45,65	45,95
Синергия	49,70	51,70	46,40	47,70	48,40	49,60	50,80	50,40
Принятие агрессии	49,57	45,47	49,10	52,27	53,15	53,10	52,00	51,50
Контактность	50,85	48,07	51,10	47,80	45,17	44,15	44,77	44,65
Познавательные потребности	45,50	45,95	45,70	44,10	43,40	43,85	44,97	44,40
Креативность	47,30	50,80	46,10	47,80	50,90	50,20	50,80	51,20

Примечания: М – мужчины; Ю – юноши; Ж – женщины; Д – девушки.

Значения показателей личностной зрелости респондентов экспериментальной и контрольной групп находились в диапазоне «средних» и «выше средних», что свидетельствует об их адекватном развитии.

Первыми рассмотрим особенности показателей базовых шкал: поддержки (П) и ориентации во времени (ОВ). Независимость ценностей от внешнего влияния (П) и полнота переживания текущего момента (ОВ) в экспериментальной и контрольной группах находились на высоком уровне. Однако, наличествовали возрастные и половые различия. В «неформальной» среде юноши и взрослые женщины имели более высокие баллы, нежели мужчины и юные девушки. В контрольной группе было выявлено обратное распределение: наиболее высокие показатели наблюдались у мужчин и девушек, по сравнению, соответственно, с юношами и женщинами. Таким образом, «неформальные» юноши и женщины, а также «обычные» мужчины и женщины отдают предпочтение своим

собственным убеждениям. Сравнение групп определило у «неформалов» меньшую зависимость от внешнего влияния и большее стремление руководствоваться своими жизненными целями, чем у рядовых граждан, а также более стойкое ощущение полноты и целостности переживания прошлого, настоящего и будущего.

Отдельные аспекты характеристик самоактуализации были определены при помощи дополнительных шкал, которые разбиты на блоки и представлены ниже.

В блок ценностей входят шкалы ценностной ориентации (ЦО) и гибкости поведения (ГП). Согласно с ними ценности самоактуализированной личности находят свой отклик среди обычных граждан или представителей неформальной субкультуры юношеского возраста. Гибкость во взаимодействии с окружающими для последующей реализации своих ценностей в изменчивом мире в «неформальной» среде

выше нежели в «контрольной». При чем, наиболее поведенческий гибкими были юноши, а наименее девушки (экспериментальная группа). В контрольной группе наиболее «гибкими» диагностировали себя женщины, как среднего, так и юношеского возраста.

Блок чувств состоит из шкал сенситивность (Сен) и спонтанность (Сп). Среди представителей неформальных субкультур большей сенситивностью к себе обладают мужчины среднего возраста и девушки юного, в сравнении с женщинами среднего возраста и юношами. В контрольной группе мужчины и юноши отдают больший отчет в своих чувствах и потребностях нежели женщины или девушки. Способность непосредственно выражать свои чувства (Сп) в неформальной среде ярче выражена у женщин и юношей, а не у мужчин и девушек. В общекультурном социуме непосредственность остается прерогативой юных (юноши и девушки), а не зрелых (мужчины и женщины). В целом потребность в чувствах и их рефлексии (Сен), среди участников неформальной субкультуры преимущественно выше нежели среди обычных граждан, так же как и потребность в раскованном, естественном поведении (Сп).

Блок самовосприятие состоит из шкал самоуважение (Су) и самопринятие (Спр). Члены неформальной субкультуры продемонстрировали высокие баллы по этим двум шкалам, но у юношей и женщин они все же выше чем у мужчин и девушек. Однако, у обычных людей показатели женщин и девушек выше чем у мужчин и юношей. Исходя из уровней показателей исследованных групп можно утверждать, что у «неформалов» лучше развиты способность ценить свои положительные качества (достоинства), уважать себя, принимать себя целостно, в независимости от недостатков и достоинств.

Блок концепции человека включает в себя шкалы представления о природе человека (Поп) и синергии (Син). В неформальной субкультурной среде дихотомию человеческой природы принимают более благосклонно, чем во внешней общекультурной. При этом в зрелом возрасте (мужчины и женщины) это принятие выше нежели в юношеском (возрастная дифференциация). Во внешнем социуме (контрольная группа) согласованность антагонистических человеческих черт присуща именно женщинам и девушкам, а не мужчинам и юношам (половая дифференциация). С восприятием целостной картины мира в экспериментальной и контрольной группах наблюдались ярко выраженные половые различия. В неформальной субкультуре наиболее высокие баллы имеют респонденты мужского пола (мужчины и юноши), а в контрольной группе – женского (женщины и девушки). Таким образом, можно утверждать, что «неформалы» мужчины и юноши, а также «обычные» женщины и девушки более успешно увязывают различные противоположности (дух и тело, досуг и дело и пр.) из которых состоит мир.

Блок межличностной чувствительности имеет две шкалы: принятие агрессии (ПА) и контактность (К). Участники неформальной субкультуры являются более контактными, но хуже принимают природную человеческую агрессивность, чем обычные граждане. В среде неформалов свою раздражительность успеш-

нее принимают мужчины и девушки, нежели женщины и юноши. В общекультурной среде принятие агрессии больше присуще мужчинам и юношам, нежели женщинам и девушкам. Касательно установки тесных и эмоциональных межличностных контактов, лидируют «неформалы» среднего взрослого возраста (мужчины и женщины), а также мужчины и девушки контрольной группы.

Заключительным блоком исследования является изучение отношения к познанию, который состоит из шкал познавательных потребностей (Поз) и креативности (Кр). Среди членов неформальной субкультуры женщины и юноши проявили большее стремление к знаниям чем мужчины и девушки. Среди обычных граждан познавательная потребность ярче выражена у женщин и девушек, нежели у мужчин и юношей. В целом, у представителей неформальной субкультуры потребность в познании окружающего мира выражена более сильно, чем у обычных граждан. Творческая направленность, креативность предположительно должна была быть ярче выражена у членов неформальной субкультуры, но исследование его опровергло. Показатели креативности испытуемых контрольной группы оказались выше, по сравнению с креативностью неформалов. К тому же, показатели мужчин и женщин среднего взрослого возраста значительно выше показателей юношей и девушек (юношеский возраст). В неформальной среде творческая направленность присуща больше юным респондентам (юноши и девушки), а не взрослым (мужчины и женщины).

Следующим этапом исследования было выявление достоверных, статистически значимых результатов сравнения двух независимых групп (см. табл. 2).

Показатели личностной зрелости представителей неформальной субкультуры достоверно отличаются от показателей рядовых граждан. Мужчины среднего возраста из неформальной среды ориентированы на ценности самоактуализированной личности ($p \leq 0,05$), склонны к рефлексии ($p \leq 0,01$), всецело себя принимают ($p \leq 0,05$) и стремятся познать мир ($p \leq 0,01$). В гражданском обществе мужчинам этой же возрастной группы присуща большая гибкость ($p \leq 0,01$) и спонтанность в поведении ($p \leq 0,05$), они более успешны в установлении эмоционально насыщенных контактов ($p \leq 0,01$).

Личностные особенности юношей «неформалов» проявляются в независимости ценностей и поведения от внешнего влияния ($p \leq 0,01$), в целостности переживаний настоящего ($p \leq 0,01$), в приобщении к ценностям самоактуализации ($p \leq 0,01$), в понимании своих потребностей и чувств ($p \leq 0,01$), в уважении к себе ($p \leq 0,01$), принятии себя ($p \leq 0,01$) и человеческой природы в целом ($p \leq 0,01$), а так же в желании познать окружающий мир ($p \leq 0,01$). Обычные юноши больше склонны к спонтанным проявлениям своих чувств ($p \leq 0,01$) и к быстрому установлению глубоких контактов ($p \leq 0,01$).

Женщин среднего взрослого возраста из неформальной субкультуры также имеют ряд отличительных личностных особенностей. Они в поведении руководствуются своими целями ($p \leq 0,01$), живут настоящим ($p \leq 0,01$) и в гармонии со своими недостатками

($p \leq 0,05$), им присущи ценности самоактуализированных личностей ($p \leq 0,01$), они положительно относятся к дихотомичной природе человека ($p \leq 0,01$), стремятся познать полноту мира ($p \leq 0,01$). Для их ровесниц из общекультурного социума характерны иные качества, а именно гибкость при взаимодействии с людьми ($p \leq 0,01$) и лояльное отношение к проявлениям агрессии ($p \leq 0,01$).

Различия между девушками не столь значительны. Отличительной чертой девушек-неформалок от обычных есть стремление первых к познанию ($p \leq 0,05$). Обычным девушкам присуща большая гибкость в поведении при быстро изменяющихся обстоятельствах ($p \leq 0,01$).

Отдельного внимания заслуживают отличительные характерологические особенности непосредственно членов неформальной субкультуры. Между «нефор-

малами» мужчинами среднего взрослого и юношеского возраста выявлены следующие различия: у мужчин ярче выражена рефлексия ($p \leq 0,01$) и принятие агрессии ($p \leq 0,01$); у юношей большая резистентность к внешнему влиянию ($p \leq 0,01$), приверженность ценностям самоактуализации ($p \leq 0,01$), умение вести себя спонтанно и раскованно ($p \leq 0,01$), комплексное принятие себя ($p \leq 0,01$), творческая направленность ($p \leq 0,05$). У женщин-неформалок, различных возрастных групп, выявлено значительно меньше различий. В сравнении с девушками у женщин превалирует направленность из себя, а не из вне ($p \leq 0,05$), они хорошо ориентированы во времени ($p \leq 0,05$) и более контактны ($p \leq 0,05$). Девушки-неформалки, в отличие от женщин, успешнее внедряют в свою систему ценностей ценности самоактуализированной личности ($p \leq 0,01$).

Таблица 2. Матрица статистически значимых различий между показателями личностной зрелости «неформалов» и рядовых граждан

Шкалы	Мужчины		Юноши		Женщины		Девушки	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
(П)			U-4,29**		U-2,37**			
(ОВ)			U-4,29**		U-2,37**			
(ЦО)	U-2,25*		t 4,43**		U-2,34**			
(ГП)		U -2,40**				U -4,08**		U -2,81**
(Сен)	t 2,54**		U -3,94**					
(Сп)		U -2,14*		t -3,61**				
(Су)			t 2,55**					
(Спр)	t 2,16*		U -4,50**		t 2,55*			
(Поп)			t 4,42**		U -2,92**			
(Син)								
(ПА)						t -2,32*		
(К)		t-2,20*		t -4,81**				
(Поз)	U-3,41**		t 3,09**		t 4,25**		t 2,21*	
(Кр)								
Шкалы	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Муж-ны	Юноши	Жен-ны	Девушки	Муж-ны	Юноши	Жен-ны	Девушки
(П)		t -3,29**	t 2,24*					
(ОВ)			t 2,13*					
(ЦО)		U -2,44**		t -1,98*				
(ГП)								
(Сен)	t 2,39**							
(Сп)		t -2,63**						
(Су)								
(Спр)		U -3,31**						
(Поп)								
(Син)								
(ПА)	t 2,69**							
(К)			t 2,08*					
(Поз)								
(Кр)		t -2,05*						

Примечания: (П) – поддержка, (ОВ) – ориентация во времени, (ЦО) – ценностные ориентации, (ГП) – гибкость поведения, (Сен) – чувствительность к себе, (Сп) – спонтанность, (Су) – самоуважение, (Спр) – самопринятие, (Поп) – представление о природе человека, (Син) – синергия, (ПА) – принятие агрессии, (К) – контактность, (Поз) – познавательные потребности, (Кр) – креативность; ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа; t – t-критерий Стьюдента, U – U-критерий Манна-Уитни; * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Выводы. Изучение личностной зрелости представителей неформальной субкультуры, выявило ряд особенностей: наличие достоверной половой и возрастной дифференциации между членами неформальной субкультуры. Представители мужского пола юношеского возраста (юноши) и женщины среднего взрослого возраста в своих установках являются более близкими к самоактуализированной личности, чем

мужчины среднего взрослого возраста и девушки юного. Аналогичное сравнение респондентов-неформалов и рядовых граждан также выявило половую и возрастную дифференциацию признаков. При этом исследованные признаки мужчин и женщин среднего возраста (экспериментальной и контрольной групп) значительно отличались. Максимальное же количество различий наблюдалось между юношами,

тогда как минимальное между девушками. Таким образом можно заключить, что активные участники неформальной субкультуры являются более самоак-

туализированными личностями нежели представители общей культурного социума.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
2. Кирсанов А. И., Литвинова А. В. Теоретические основания и подходы к исследованию социокультурных детерминант становления молодёжных субкультур/А. И. Кирсанов, А. В. Литвинова//Власть. – 2013. – № 12. – С. 109 – 112.
3. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности/Под ред. Л. Н. Проколенко; Сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
4. Красавина Е. В. Социальная адаптация российских студентов: роль молодежной субкультуры: дис. канд. соц. наук: 220004/Красавина Екатерина Валерьевна – Ново-
5. Михайлюк А. Н. Особенности ценностно-смысловой сферы молодых людей - представителей различных молодежных субкультур: дис. канд. псих. наук: 19.00.01 /. – Ростов-на-Дону, 2012. – 177 с.
6. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений/С. Р. Мадди//Психологический журнал. – 2005. – Том 26. – № 6. – С. 87–101.
7. Шапарь В. Б. Практическая психология. Инструментарий./ – Изд. 3-е – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 768 с.
8. Hogg M, Ridgeway C. «Social Identity: Sociological and Social Psychological Perspectives.» /M. Hogg, C. Ridgeway/Social Psychology Quarterly 66(1): 2003–P. 97 – 100.

REFERENCES

1. Vuhotskyi L. S. Sobranie sochynenyi: 6 vols. Problemu razvytyia psykhyky. Moscow: Pedahohyka, 1983. – vol. 3.
2. Kirsanov A. I., Litvinova A. V. Teoreticheskie osnovaniya i podhody k issledovaniyu sotsiokulturnykh determinant stanovleniya molodezhnykh subkultur/A. I. Kirsanov, A. V. Litvinova/Vlast. – 2013. – № 12. – P. 109 – 112.
3. Kostyuk G. S. Uchebno-vospitatelnyy protses i psicheskoe razvitie lichnosti/Под ред. Л. Н. Prokolenko; Сост. В. В. Andrievskaya, G. A. Ball, A. T. Gubko, E. V. Proskura. – К.: Rad. shk., 1989. – 608 p.
4. Krasavyna E. V. Social adaptation of Russian students: the role of youth subculture: dys. kand. sots. nauk: 220004/Krasavyna Ekateryna Valerevna – Novochoerkassk, 2005. – 156 s.
5. Maddi S. R. Smysloobrazovanye v protsesipryiniattiareshenyi/S. R Maddi/Psykholohycheskyi zhurnal. – 2005. – vol. 26. – № 6. – P. 87–101.
6. Mykhailiuk A. N. Features of the value-meaning sphere of young people - representatives of different youth subcultures: dys. kand. psikh. nauk: 19.00.01 /. – Rostov-na-Donu, 2012. – 177 s.
7. Shapar V. B. Prakticheskaya psikhologiya. Instrumentariy./ – Izd. 3-e – Rostov n/D: Feniks. 2005. – 768 p.

Features of personal maturity of representatives of the informal subculture

N. V. Muzhanova

The analysis of the features of one of the elements of a person's semantic sphere (personality maturity) who is a member of an informal subculture are presented in the article. The concept of personal maturity is identical to the concept of self-actualization, which level of development indicates the disclosure of personal potential. A mature person comprehends his life, and attitudes to herself, to other people and to the world with meanings. The aims of the present study were to study the level of personal maturity of informal subcultures representatives, to determine their proximity to a self-actualized personality, to identify age and gender differences, their influence on characterological features. The study established the level of self-actualization of the studied groups (experimental and control), which corresponded to the ranges of "average" and "above average", which indicates a significant proximity of the studied individuals to full maturity. Significant differences were found between the indicators of personality maturity among members of the informal subculture and ordinary citizens. Distinctive features of the personal maturity of men belonging to informal subcultures are value orientations ($p \leq 0.05$), sensitivity ($p \leq 0.01$), self-acceptance ($p \leq 0.05$) cognitive needs ($p \leq 0.01$). Men from civil society are characterized by flexibility ($p \leq 0.01$), spontaneity of behaviour ($p \leq 0.05$) and sociability ($p \leq 0.01$). The following personality traits were established in young men from informal subcultures: support ($p \leq 0.01$), time orientation ($p \leq 0.01$), value orientations ($p \leq 0.01$), sensitivity ($p \leq 0.01$), self-esteem ($p \leq 0.01$), self-acceptance ($p \leq 0.01$), acceptance of human nature ($p \leq 0.01$), cognitive needs ($p \leq 0.01$). For boys from the control group, spontaneity ($p \leq 0.01$) and sociability ($p \leq 0.01$) turned out to be more priority. Women from informal subcultures witnessed the following distinctive features of personality maturity: support ($p \leq 0.01$), time orientation ($p \leq 0.01$), value orientations ($p \leq 0.01$), self-acceptance ($p \leq 0.05$), acceptance of human nature ($p \leq 0.01$), cognitive needs ($p \leq 0.01$). The following personal qualities are inherent in ordinary women: flexibility of behavior ($p \leq 0.01$) and acceptance of aggression ($p \leq 0.01$). Signs of personality maturity in girls of experimental and control groups are least pronounced. The differences are that for girls from an informal society, cognitive needs prevail ($p \leq 0.05$), while for girls in civil society, behavior is more flexible ($p \leq 0.01$). Age and gender differentiations were found, which were expressed in significant differences between the signs of self-actualization in men and women of the studied groups, while the maximum differences were observed in boys and minimum in girls. Among the representatives of the informal subculture, distinctive features were also identified. In an informal environment, the age difference (middle adulthood and adolescence) led to the emergence of differences in personality maturity in men (men: sensitivity ($p \leq 0.01$), acceptance of aggression ($p \leq 0.01$); young men: support ($p \leq 0.01$), value orientations ($p \leq 0.01$), spontaneous behavior ($p \leq 0.01$), self-acceptance ($p \leq 0.01$), creativity ($p \leq 0.05$)). In an informal environment between women of different age groups, there are significantly fewer differences in the signs of personality maturity compared to men. Among women dominates, support ($p \leq 0.05$), time orientation ($p \leq 0.05$), contact ($p \leq 0.05$); among girls - value orientations ($p \leq 0.01$). Thus, the existence of significant age and gender differentiation of personal maturity signs among representatives of the informal subculture is proved. In an informal environment, young men and women are more personality mature than men and girls. Representatives of an informal subculture are closer to a self-actualized personality in their personal development than ordinary citizens.

Keywords: self-actualization, values, valuable orientations, semantic sphere, informal subculture.

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