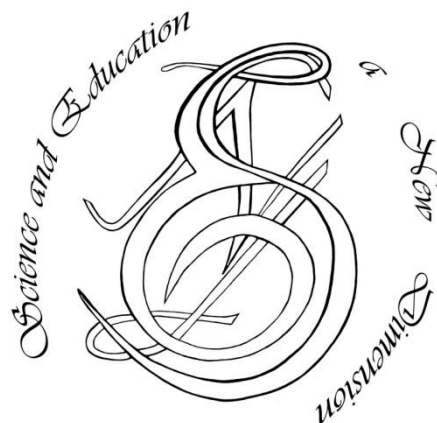


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

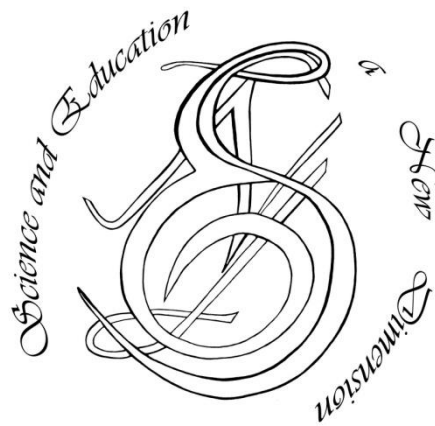
e-ISSN 2308-1996

VIII(91), Issue 227, 2020 May.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91>

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;
ICV 2019: 89.50

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY	7
Формування дослідницької компетентності студентів-аграріїв у процесі вивчення математичних дисциплін з позицій діяльнісного підходу <i>Н. С. Борозенець, І. В. Шищенко</i>	7
The Formation of Behavioral Leadership Competencies of Future Officers of the Armed Forces of Ukraine <i>О. V. Boyko</i>	11
Особливості створення культурологічно орієнтованого середовища в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи <i>Н. І. Гречаник</i>	16
Гене́за ідеї політехнізації у науковому доробку П. І. Шевченко (70-х роки ХХ ст.) <i>І. А. Коваленко</i>	20
Social care for homeless children in Ukraine in the 20-30's of the twentieth century <i>О. Kozlova, О. Bilashenko</i>	26
Використання засобів фасилітативної міжособистісної взаємодії у процесі формування міжкультурної компетентності студентів-перекладачів <i>Н. Подковиркофф, О. С. Цокур</i>	29
Проблема формування стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників університетах Франції як об'єкт теоретичного аналізу <i>О. В. Писаревська</i>	33
Формування пізнавальної мотивації і вікових особливостей молодших школярів <i>С. Л. Парфілова, Н. М. Павлуценко, О. В. Шаповалова, В. Г. Бутенко</i>	37
Комплексний підхід до формування у молодших школярів здорового способу життя <i>С. М. Кондратюк, А. В. Вертель, О. О. Васько, Н. П. Данько</i>	41
Дослідження стратегій досягнення життєвих цілей юнаків <i>А. О. Широких</i>	45
Мотиваційні детермінанти виникнення самотності у процесі адаптації першокурсників <i>Е. Т. Соломка, В. В. Санто</i>	48
PSYCHOLOGY	52
Криза материнських уявлень жінок після народження дитини як наслідок їх ідеалізації <i>Н. І. Чепелева</i>	52
Психологічні особливості впливу психічної ригідності на професійне вигорання офіцерів <i>О. П. Думбрава</i>	56
Depth cognition of the functional dualism of the individual's psyche <i>S. O. Manzharova</i>	60
Метод визначення соціальної спрямованості особистості сучасних дітей підліткового віку <i>О. С. Недибалюк, Н. Ю. Максимова</i>	64
Типичные события и установка как компоненты актуальной проблемы <i>Л. К. Велитченко, Е. Ю. Булгакова</i>	69

PEDAGOGY

Формування дослідницької компетентності студентів-аграріїв у процесі вивчення математичних дисциплін з позицій діяльнісного підходу

Н. С. Борозенець*, І. В. Шищенко

Сумський національний аграрний університет, м. Суми, Україна

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми, Україна

*Corresponding author: e-mail: bnataliya3009@gmail.com

Paper received 01.03.20; Accepted for publication 22.03.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-01>

Анотація. У статті продемонстровано необхідність впровадження діяльнісного підходу у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців-аграріїв під час вивчення математичних дисциплін; наголошено на формуванні певних універсальних навчальних дій, які реалізуються в процесі професійної підготовки і формування дослідницької компетентності; сформульовано означення основних понять діяльнісного підходу до визначеної навчальної діяльності; показано, що застосування діяльнісного підходу реалізується на основі поетапного формування розумових дій; зазначено, що формування дослідницької компетентності можливо за допомогою проблемного навчання, засобом якого слугують диференційовані завдання поглибленого рівня.

Ключові слова: діяльнісний підхід, дослідницька компетентність, студенти-аграрії, математичні дисципліни.

Вступ. На сьогодні знання не є основним критерієм, на який зорієнтована вища освіта. Це пов'язано з постійним прискоренням науково-технічного прогресу, завдяки науковим дослідженням знання постійно поповнюються, іноді змінюються, інколи кардинально. Тому самі знання в сучасному світі не так цінуються, як уміння їх самостійно здобувати і компетентно використовувати.

Для конкурентоздатності на ринку праці у майбутньому студенти-аграрії мають оволодіти професійною компетентністю, високий рівень якої має забезпечувати високі результати на аграрному виробництві. Дослідницька компетентність є складовою професійної компетентності та невід'ємною частиною практичної діяльності фахівця-аграрія. Складовими дослідницької компетентності є дослідницькі знання, уміння, навички, набутий початковий дослідницький досвід, які формуються у процесі навчальної діяльності у ЗВО.

Для організації ефективної навчальної діяльності у вищих навчальних закладах сьогодні дослідниками розроблена чимала кількість наукових підходів. Серед них – предметний, цільовий, особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, діалогічний, імітаційно-ігровий, інформаційно-описовий, змістово-процесуальний та інші. Всі ці підходи існують в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності, інтегруючись на різних рівнях. Традиційні підходи здебільшого зорієнтовані на знання. У меншій мірі увага приділяється оволодінню практичними навичками та ще в меншій – формуванню особистісних якостей і адекватної поведінки, необхідних для професійної діяльності [1, с. 34]. Внаслідок цього майбутні фахівці-аграрії не в достатній мірі вміють використовувати отримані знання, уміння та навички для виконання професійної діяльності.

Діяльнісний підхід у розвитку професійної підготовки демонструє, яким саме набором дій майбутнього фахівця-аграрія формується дослідницька компетентність. Основною метою діяльнісного підходу є

навчити студентів визначати цілі та планувати свою діяльність для розвитку дослідницької компетентності, своїх професійних якостей та самоосвіти.

Короткий огляд публікацій по темі. Діяльнісний підхід є предметом наукового дослідження багатьох дослідників: психологів, педагогів, методистів. Це питання у своїх наукових роботах висвітлювали Л.Виготський, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Б.Анан'єв (основи особистісно-діяльнісного підходу), Д.Ельконін, В.Давидов (розвивальне навчання), П.Гальперін, Н.Тализіна (поетапне формування розумових дій), Д.Богоявленський, Т.Кудрявцева, М.Махмутов, І.Лернер (проблемне навчання) та інші. Проте актуальність досліджуваної проблеми потребує її подальшого розвитку.

Метою статті є демонстрація необхідності впровадження діяльнісного підходу у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців-аграріїв під час вивчення математичних дисциплін.

Матеріали та методи. Теоретичний аналіз та систематизація науково-педагогічної, методичної та довідкової літератури щодо формування дослідницької компетентності та вплив на цей процес впровадження діяльнісного підходу у процесі вивчення математичних дисциплін.

Результати та їх обговорення. У межах діяльнісного підходу навчання розглядається як особливий вид діяльності, в якому присутні два протилежні, але взаємопов'язані процеси – викладання та учіння. Викладання – це цілеспрямований вид діяльності педагога, а учіння – цілеспрямоване засвоєння студентом знань, умінь, навичок, досвіду з метою їх використання у майбутній практичній професійній діяльності [1, с. 34].

Під час вивчення студентами математичних дисциплін, з урахуванням основних положень діяльнісного підходу, формуються певні універсальні навчальні дії, які реалізуються в процесі професійної підготовки і формування дослідницької компетентності:

1) особистісні – самовизначення, самооцінка влас-

ної навчальної діяльності тощо;

2) пізнавальні – технічні вміння, вміння постановки і вирішення завдань-ситуацій з спеціальних дисциплін;

3) регулятивні – цілепокладання, планування, самоконтролю;

4) комунікативні – узгодження своїх дій з іншими студентами, побудова мовленнєвих актів, робота з технічною навчальною інформацією та інше [2].

Враховуючи специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв у ЗВО та особливості її змісту, можна сформулювати означення основних понять діяльнісного підходу до визначеної навчальної діяльності. Передбачуваний результат засвоєння змісту математичних дисциплін у вигляді засвоєних знань, умінь та навичок розглядаємо як мету діяльності студента. Відображення особистості студента в умовах, які задовольняють професійний розвиток майбутнього фахівця-аграрія, розглядаємо як потребу цієї діяльності. Під мотивом діяльності розуміємо психічне явище, яке спонукає до навчальної діяльності у процесі професійної підготовки. Спосіб діяльності окреслюємо як сукупність наявних у студента знань з математичних дисциплін, засвоєних як у процесі їх вивчення, так і в процесі набуття життєвого та професійного досвіду. Результатом діяльності виступає новоутворення в структурі математичних знань, необхідних для розв'язування професійних завдань, які виникають внаслідок фахової діяльності, а також формування особистісних якостей, притаманних фахівцю-аграрію, а саме математичного складу розуму, просторової уяви, технічного мислення, творчого потенціалу та інші. Предметом навчальної діяльності є зміст дисциплін математичного циклу. Умови діяльності – навчальний процес в університеті, а продуктом діяльності є формування дослідницької компетентності.

Застосування діяльнісного підходу до формування дослідницької компетентності у процесі вивчення математичних дисциплін також реалізується на основі поетапного формування розумових дій. Дії, за теорією поетапної розумової діяльності, можуть бути матеріалізованими, мовними і розумовими [3, с. 132]. У процесі вивчення математичних дисциплін використовуються всі три види дій. Матеріалізовані дії – це розв'язання стандартних задач, робота з схемами, таблицями, комп'ютерними програмами, інструментами та іншими знаковими системами. Мовні дії дозволяють обговорення навчального матеріалу з викладачем, студентами та іншими зацікавленими особами. Розумові дії реалізуються при складанні математичних моделей різноманітних професійних ситуацій, які потребують вирішення математичними методами.

Формування дослідницької компетентності можливо, в першу чергу, за допомогою проблемного навчання, яке є одним із компонентів діяльнісного підходу. Проблемне навчання ґрунтується на навчанні шляхом розв'язання проблем і розвитку творчих здібностей студентів, а не просто на засвоєнні набору способів активізації пізнання і мислення [4; 5]. За рівнями розвитку навчально-пізнавальної активності студентів, які запропонував П.Г.Лузан [6, с. 252], при

проблемному навчанні працює творчий, вищий рівень розвитку активності, який характеризується жадобою до знань, готовністю до самостійного творіння нового. При цьому генеруються оригінальні ідеї, способи розв'язання самостійно поставлених завдань, проблем, з'являються винаходи, відкриття.

Засобом проблемного навчання студентів-аграріїв при вивченні математичних дисциплін у нашому дослідженні слугують диференційовані завдання поглибленого рівня [7]. Це в певній мірі дослідницькі завдання, розв'язання яких потребує знання студентів із спеціальних дисциплін, передбачає декілька логічних кроків і вміння студентів застосовувати спеціальні знання до розв'язування запропонованих завдань. Але при розробці та підборі таких завдань викладачу важливо не захопитися трудними задачами, а максимально наблизити рівень дослідницької діяльності студентів до науково-дослідницької діяльності вчених.

Прикладом диференційованого завдання поглибленого рівня є задача: «Загальні витрати аграрного виробництва описують функцією $Q(x) = -0,2x^3 + 250x^2 + 6000x + 40000$. Для якого обсягу випуску аграрної продукції витрати на її виробництво будуть мінімальними?». Щоб розв'язати дану задачу, студенти мають з'ясувати, що 40000 означає постійні витрати, а мінімізація загальних витрат може бути досягнута лише за рахунок змінних витрат $Q_{зм}(x) = -0,2x^3 + 250x^2 + 6000x$, де x – кількість одиниць продукції, яку виготовляє підприємство. Витрати ж будуть мінімальними, якщо середні витрати на одиницю продукції будуть дорівнювати граничним витратам виробництва, тобто виконується рівність $\frac{Q_{зм}(x)}{x} = Q'(x)$,

розв'язавши яку, студенти отримують $x=625$, тобто при обсязі виготовленої продукції – 625 штук, витрати на її виробництво будуть мінімальними $Q_{min}(x)=49582125$.

Як правило, традиційні задачі, що розв'язуються на заняттях з фахових дисциплін, вимагають для свого розв'язання певних знань, умінь та навичок по вузькому питанню програмного матеріалу. Тому їх роль та значення вичерпані протягом того часу, що відводиться на вивчення цього питання програми. При цьому допоміжна роль таких задач в процесі навчання очевидна: проілюструвати теоретичне питання, що вивчається, роз'яснити його зміст, допомогти засвоїти його зміст через найпростіші вправи, що виконуються за зразком, продиктованим теорією. Однак місце, яке ці задачі повинні займати у навчанні, має бути відповідним до бажаного результату навчання та його значущістю у всій системі освіти.

Більшість проблем, що ставить життя, людина розв'язує в процесі цілеспрямованої та планомірної діяльності, деякі з цих задач виникають випадково та вимагають від людини прийняття рішення у незапланованому порядку. Розв'язання багатьох задач потребує від людини добре розвинутої здібності до творчої діяльності або здатності та вміння відшукати за даних умов найбільш раціональний розв'язок.

Відповідно до діяльнісного підходу навчання має бути спрямоване на те, щоб навчити студентів:

1) аналізувати ситуації практичного характеру, за-

стосовувати знання для їх пояснення;

2) розв'язувати задачі, розпізнавати проблеми, які можна розв'язати математичними методами. Вміти розв'язувати задачу (проблему) як на основі відомих знань з використанням математичного апарату, так і при недостатній кількості необхідного матеріалу за допомогою методів оцінки, на якісному рівні або на рівні здорового глузду;

3) навичкам ефективного пошуку теоретичних відомостей та розуміння їх математичного і економічного змісту; переформулюванню задачі з однієї знакової системи в іншу; вміння критично оцінювати отримані результати та використовувати їх для прийняття рішень практичного характеру [8].

Отже, важливим засобом професійної підготовки є прикладні задачі. Метою таких завдань є показ ролі математичних знань, навичок та вмінь у повсякденному житті та майбутній професійній діяльності, надання можливостей проявити власні інтереси та опрацювати навчальний матеріал на тому рівні, що відповідає навчальним можливостям студентів.

Наведемо приклад такої задачі [9].

У 1980 році держава мала 108,5 тисяч тракторів і одержала з одного гектара 8,5 ц зернових. У 1995 році держава мала 510 тисяч тракторів і одержала з одного гектара 21 ц зернових. Дослідити вплив розширення тракторного парку на зростання врожаю зернових.

Розв'язання. Позначимо час – x , кількість тисяч тракторів – y ; врожай, який одержали з одного гектара, позначимо – z (центнерів). За умовою задачі маємо чотири точки:

$$A(x_1, y_1): x_1 = 1980, y_1 = 108,5;$$

$$B(x_2, y_2): x_2 = 1995, y_2 = 510;$$

$$M_1(x_1, z_1): x_1 = 1980, z_1 = 8,5;$$

$$M_2(x_2, z_2): x_2 = 1995, z_2 = 21.$$

Знайдемо рівняння прямих – графіків зростання тракторного парку та врожайності зернових з одного гектара за 1980–1995 роки у вигляді $y = kx + b$ – рівняння прямої з кутовим коефіцієнтом.

Використовуючи рівняння прямої, що проходить через дві задані точки, одержимо:

$$\frac{x-1980}{1995-1980} = \frac{y-108,5}{510-108,5} \Rightarrow \frac{x-1980}{15} = \frac{y-108,5}{401,5} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow 401,5x - 401,5 \cdot 1980 = 15y - 15 \cdot 108,5 \Rightarrow$$

$$\Rightarrow 15y = 15 \cdot 108,5 + 401,5 \cdot x - 401,5 \cdot 1980 \Rightarrow$$

$$\Rightarrow 15y = 401,5x - 793342,5 \Rightarrow y = \frac{401,5}{15}x - \frac{793342,5}{15}.$$

Таким чином, кутовий коефіцієнт прямої зростання тракторного парку буде:

$$k_1 = \frac{401,5}{15} \approx 26,77.$$

Використовуючи точки M_1 та M_2 аналогічно знаходимо рівняння прямої зростання врожайності зернових з одного гектара.

$$\frac{x-1980}{1995-1980} = \frac{z-8,5}{21-8,5} \Rightarrow \frac{x-1980}{15} = \frac{z-8,5}{12,5} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow 12,5x - 1980 \cdot 12,5 = 15z - 8,5 \cdot 15 \Rightarrow$$

$$\Rightarrow 5z = 12,5x - 12,5 \cdot 1980 - 8,5 \cdot 15 \Rightarrow 5z = 12,5x - 24877,5.$$

Отже, її кутовий коефіцієнт буде:

$$k_2 = \frac{12,5}{5} \approx 0,83.$$

З умов задачі можна зробити висновок, що при зростанні тракторного парку врожайність зернових з 1 га зростає. Але кутовий коефіцієнт k_1 графіка зростання кількості тракторів значно більший за кутовий коефіцієнт k_2 графіка зростання врожайності зернових.

Таким чином, зростання тракторного парку сприяє зростанню врожайності зернових, але не пропорційно. Зростання кількості тракторів – зростання енергоозброєності сільського господарства не є основним фактором у підвищенні ефективності сільського господарства. Необхідно враховувати вплив інших факторів, наприклад, якості насіння, культуру агротехніки.

Важливо також при розв'язуванні прикладних задач використовувати такі засоби навчання, як ІТ. Розв'язування математичних задач сьогодні спрощується із залученням комп'ютерних засобів, але для одержання правильної відповіді їх використання має бути свідомим, а інтерпретація результату все ж таки не можлива без розуміння фундаментальних математичних понять. Отже, студенти можуть скористатися засобами ІКТ навчання математики для автоматизації обчислювального процесу, зосередившись на побудові моделі та інтерпретації результатів обчислювального експерименту.

Отже, проблемне навчання – це тип навчальної діяльності, змістом якої є система проблемних завдань різного рівня складності, розв'язуючи які, студент оволодіває новими способами дій і новими знаннями. Важливим висновком з діяльнісної теорії вважаємо такий, де головним компонентом навчальної діяльності є навчальне завдання (задача), вирішення якого приводить студента до зростання рівня дослідницької компетентності [10, с. 44].

Висновки. Діяльнісний підхід щодо формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців-аграріїв передбачає визначення цієї інтегративної властивості особистості, як синтезу здібностей здійснювати професійну діяльність певного рівня. Застосування цього підходу дозволяє розглянути процес формування дослідницької компетентності не лише в контексті структурних компонентів, а й функціональних взаємодій і зв'язків.

Діяльнісний підхід має більш чітко визначити структуру навчальної діяльності студентів з урахуванням їх особистісних, вікових та індивідуальних якостей та спрямовує педагогічний пошук щодо розвитку дослідницької компетентності в напрямку формування мотивації навчання студентів-аграріїв, умінь оволодівати майбутнім фахом, здібностей здійснювати самоосвіту та самовиховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стаднійчук І. П. Формування технічної компетентності техніків механіків у процесі професійної підготовки в аг-

рарних коледжах: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка,

- Київ, 2017. 324 с.
2. Рабочая книга социолога / отв. ред. Г. В. Осипов. Москва: Наука, 1983. 476 с.
 3. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов. Москва: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
 4. Лернер И. Я. Проблемное обучение. Москва: «Знание», 1974. 64 с;
 5. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. Москва: «Просвещение», 1977. 240 с.
 6. Лузан П. Г. Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів. Київ.: Національний аграрний університет, 2004. 272 с.
 7. Борозенець Н. С. Формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук засобами професійно спрямованих завдань з вищої математики. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Харків: ТОВ «Видавництво НТМТ», 2018. №3 (89). С. 41-58.
 8. Дутка Г. Я. Формування вмінь студента розв'язувати прикладні задачі при навчанні математики в коледжах економічного профілю: автореф.... канд. пед. наук: 13.00.02 теорія та методика навчання (математика) / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 1999. 20 с.
 9. Барковський В. В., Барковська Н. В. Вища математика для економістів: 5-те вид. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 448 с.
 10. Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: методологія та практика. Київ: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. 140 с.

REFERENCES

1. Stadniichuk I. P. Formuvannya tekhnichnoi kompetentnosti tekhniv mekhanikiv u protsesi profesiinoi pidhotovky v ahrarnykh koledzhakh: dys. ... kand. ped. nauk.: 13.00.04 / Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka, Kyiv, 2017. 324 s.
2. Rabochaja kniga sociologa / отв. ред. G. V. Osipov. Moskva: Nauka, 1983. 476 s.
3. Gal'perin P. Ja. Vvedenie v psihologiju: uchebnoe posobie dlja vuzov. Moskva: Knizhnyj dom «Universitet», 1999. 332 s.
4. Lerner I. Ja. Problemnoe obuchenie. Moskva: «Znanie», 1974. 64 s.
5. Mahmutov M. I. Organizacija problemnogo obuchenija v shkole. Kniga dlja uchitelej. Moskva: «Prosveshhenie», 1977. 240 s.
6. Luzan P. H. Teoriia i metodyka formuvannja navchalno-piznavalnoi aktyvnosti studentiv. Kyiv.: Natsionalnyi ahrarnyi universytet, 2004. 272 s.
7. Borozenets N. S. Formuvannja doslidnytskoi kompetentnosti bakalavriv z ahrarnykh nauk zasobamy profesiino spriamovanykh zavdan z vyshchoi matematyky. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*. Kharkiv: TOV «Vydavnytstvo NTMT», 2018. №3 (89). S. 41-58.
8. Dutka H. Ya. Formuvannja vmin studenta rozviazuvaty prykladni zadachi pry navchanni matematyky v koledzhakh ekonomichnoho profilu: avtoref.... kand. ped. nauk: 13.00.02 teoriia ta metodyka navchannja (matematyka). Natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv, 1999. 20 s.
9. Barkovskiy V. V, Barkovska N. V. Vyshcha matematyka dlja ekonomistiv: 5-te vyd. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 2010. 448 s.
10. Kozakov V. A., Dzvinchuk D. I. Psykholoho-pedahohichna pidhotovka fakhivtsiv u nepedahohichnykh universytetakh: metodolohiia ta praktyka. Kyiv.: ZAT «NICH LAVA», 2003. 140 s.

Formation of research competence of agricultural students in the process of studying mathematical disciplines from the standpoint of the business approach

N. S. Borozenets, I. V. Shyshenko

Abstract. The article demonstrates the necessity of introducing an activity approach in the process of forming the research competence of future agrarian specialists in the study of mathematical disciplines; emphasized on the formation of certain universal educational actions, which are realized in the process of professional training and formation of research competence; the definition of the basic concepts of the activity approach to a certain educational activity is formulated; it is shown that the application of the activity approach is realized on the basis of gradual formation of mental actions; stated that the formation of research competence is possible through problem-based learning, which is a means of differentiated advanced level tasks.

Keywords: activity approach, research competence, agricultural students, mathematical disciplines.

The Formation of Behavioral Leadership Competencies of Future Officers of the Armed Forces of Ukraine

O. V. Boyko

Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Lviv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: olegboyko69@gmail.com

Paper received 10.03.20; Accepted for publication 08.04.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-02>

Abstract. The methodology of the formation of the behavioral leadership competencies of future officers in the course of basic vocational training is grounded in the article. It is determined that when using the competence-oriented approach the behavioral competencies are dominant in the implementation of programs for the formation and development of leadership potential in the system of vocational training of servicemen of the Armed Forces of Ukraine. The author believes that the competence can determine the behavior of a military specialist in certain professional (educational, service, combat) situations. However, this is not the reduction of behavior only to the totality of motor reaction in response to the effect of external stimuli. Ignoring the social nature of a human being and the presence of consciousness did not allow behaviorists to disclose the nature and peculiarities of human behavior. It is not simply an automatic reaction to an active stimulus, but it is regulated by its consciousness on the basis of the assessment of the situation and socially established norms. The article investigates that the main behavioral competencies of the leader of the military unit of the primary tactical level of management (division, platoon, and company) can be as follows: proactivity, self-confidence, adaptability and flexibility, aspiration to improve both himself and subordinate staff and the processes professional activity in it, creativity, non-complexity of thinking, initiative, autonomy, vision of perspective and effective ways of achieving the goals set, persistence, tranquility communicability, readiness to assume responsibility for own decisions and actions, etc. The methodology based on the leading ideas of the concepts of competency and subject-activity training of servicemen is disclosed and the most rational and effective methods, techniques, forms of the formation of the leadership competences of military specialists in obtaining their professional education are included, namely: the acquisition of positive attitudes, instructions, experience, skills of the future military leader, which enable him to carry out consciously this activity with the greatest efficiency.

Keywords: *competency, competence, methodology, behavioral leadership competencies, behavior indicators, leader's reaction.*

Introduction. The system of professional training of servicemen of the Armed Forces of Ukraine requires the solution of the problem of experimental research, the scientific substantiation, the implementation and standardization of modern methods of forming behavioral leadership competencies as one of its components.

The actual practical task of professional training of future officers (sergeants) is training experience to be acquired by them in functional situational leadership, effective imitation of behavioral reactions of a military leader, group and individual solution of interpersonal conflicts, individual and group responsibility, organization of communication and interaction in the process of carrying out educational (service, training-combat) tasks, etc.

Structural and logical analysis of the results of scientific researches of this problem testifies that there are multidisciplinary approaches to its solution: philological, psychological, pedagogical and educational. First, we justify the conceptual categorical apparatus of the goal set out in the article.

The brief review of related publications. According to V.V. Yagupov in the manual "Military didactics", the concept of "methodology" – defines the specific forms and means of using methods, through which the deeper knowledge of various pedagogical problems and their solution is performed. [1, p. 357].

In our opinion, the idea of adaptive and flexible management of the didactic process, creative design of its content and reproduction of the training cycle according to the defined goals should be at the heart of any methodology for training military specialists [2]. The properties of this technique are aimed at overcoming the disadvantages of traditional vocational training, so, according to almost all researchers of this problem, one of the most important properties of any technique is the ability to

reproduce it.

The term "competence" is more old-established than the concept of "competency" for their application in the education system, in particular in the field of professional training of specialists. Both words come from Latin word "compete", which means "answer", "fit". Accordingly, the Latin word "competens" means "capable," "eligible". Looking out the words in the dictionaries, according to V.I. Lugovyi gives the following results: "Competence is authority, experience. Competent – qualified. Competency – 1) quality; 2) the terms of reference" [3, p. 10].

Ukrainian scientists V.V. Yagupov and V.I. Svystun propose the following definition of "competence": "Competence is the readiness (theoretical, practical, personal, psychological, etc.) to carry out a certain professional activity and the presence of professionally important qualities of a specialist which contribute to this activity" [4, p. 6].

It is important for theoretical analysis and practical application to understand the interdependence between the concepts of "competence" and "competency", which is as follows: "Competence is the result of the acquisition of competencies" [5, p. 20].

So, from our perspective, competencies are components of competence that, in particular, are defined as key personality traits that are important for the effective performance of the functions of an activity in a particular position and can be measured by observing person's behavior. In our case, it is a manifestation of the officer's leadership behavior in various professional situations. That is, leadership competency determines (encourages, manifests) the behavior of a military leader.

The main aim of the article is to substantiate the methodology of forming leadership behavioral competencies of future officers (cadets of higher military educa-

tional establishments using special training tools during their “Leadership Response Course”.

The materials and methods. We believe that the competency can determine the behavior of a specialist, including the military in certain professional (training, service, combat) situations. However, this is not a reduction of behavior only to a set of motor reaction in response to the action of external stimuli. Ignoring the social nature of a man and the presence of consciousness did not allow behaviorists to reveal the nature and peculiarities of human behavior. It is not a simple automatic response to an active stimulus, but it is regulated by its consciousness on the basis of an assessment of the situation and socially established norms [6, p. 254–255].

We emphasize that competencies are personal characteristics of a person that determine his or her behavior and influence the level of performance of certain (including professional) activities. Consequently, competence is the result of the acquisition of competencies, and competencies are the component of competence.

We have to note that we adhere to the following logic in categorical approaches: “competence cluster” (competence containing 2-5 competencies) – “competency” – “behavioral indicators” (3-6 for each competency). Behavioral indicators are defined by us as the smallest units used to monitor competencies. The assessment of the competencies is based on the identification of indicators that indicate the presence or absence of appropriate behavioral competency and its level.

To illustrate the correlation between the basic concepts of a competence-oriented approach, we use the following association: the behavioral indicators are similar to “atoms”; competencies are similar to the “elements” described by several behavioral indicators; competency clusters correspond to so-called “macromolecules”.

Going from smaller to bigger, we get the following chain of competence oriented approach: indicator – indicators – competency – competencies – competence – competences.

In many scientific sources dedicated to a competency-oriented approach, great attention is paid to identification of the existing competences (the plurality of “competence”) and their types.

Consequently, the phenomena defined by the concepts of “competence”, “competency” and “competence approach in education” cannot exist individually, since each of these concepts is a semantic continuation of the other: competency as a scientific phenomenon – competence as an integral quality, which characterizes the readiness of a particular specialist to address certain competencies – a competent approach as the realization of this integral professionally important quality (behavioral competencies, ability) in the practical activity of a military professional, including leadership activity [4].

We now turn to the basic competencies of a military leader. We identify five of the following behavioral competencies:

1. Motives. This is what the military leader thinks or wants; which causes the action. Motives target and guide the behavior of a military leader for action.

2. Psychophysiological features (or properties). Mental and physical characteristics and response of a military leader to situations or information.

3. “I-concept”. The attitudes, values, or image of the “I-human” of a military leader.

4. Skills. The ability of a military leader to perform a specific physical and mental task.

5. Knowledge. The information possessed by a military leader in certain substantive areas [7].

It should be mentioned that the proposed types of competencies of a military leader are clearly correlated with the well-known model of competence by J.M. Leclerc and a four-step model of military specialist competence development [8, p. 92].

For instance, according to certain levels, we identify three major types of military leader competencies:

- knowledge based – in the form of available knowledge;

- skills based – in the form of available skills;

- behavioral (motives, features, values, traits, attitudes) – in the form of available motives, psychophysiological qualities, values, attitudes.

We focus our attention on the methodology of forming behavioral competencies, explaining this choice by:

- the methods of developing knowledge and exercise competencies are well known to the educational community, while methods of developing behavioral competencies are only included in the training process of servicemen of the Armed Forces of Ukraine;

- it is important not only to recognize and bring to the level according to knowledge and skills the behavioral competencies of the individual, but to recognize them as crucial for ensuring the effective usage of the acquired knowledge and skills of the cadets of higher military educational establishments;

- behavioral competencies are dominant in the implementation of leadership development programs in the system of professional training of military personnel of the Armed Forces of Ukraine.

The formation and development of behavioral leadership competencies of future officers in the course of their professional training is not a well-researched area of Ukrainian military-pedagogical science both theoretical and practice. However, it is closely linked to the achievements of military psychology and rests on a psychological and pedagogical basis. In particular, prospective niches for research are the identification and description of behavioral competencies, their detailing at the level of indicators, and the like.

The success of tasks (combat, training, etc.) is determined by the behavior of a military leader. That is why behavioral indicators are the minimum unit of competence approach in the training of military leaders. These indicators allow to set the level of evaluative competence.

Taking into the consideration the findings and summaries of the mentioned above studies, we believe that the primary behavioral competencies of the leader of the military unit of the primary tactical management unit (department, platoon, company) may be: proactiveness, self-confidence, adaptability and flexibility, desire to improve both personally himself and the subordinate staff and processes of professional activity in it, creativity, unframed thinking, initiative, independence, vision of perspective and resultative ways in achieving set goals, persistence, balance, sociability, willingness to take responsibility for taken decisions and actions, etc.

The general educational means (objects of the educational and material base of vocational training) of forming behavioral leadership competencies of servicemen of the Armed Forces of Ukraine in modern conditions are as follows: training grounds, shooting ranges, operating (or models) of weapons and military equipment, training equipment, educational literature, specialized classrooms, obstacle courses etc.

Taking into the account the defined set and standardization of leadership competencies and their indicators, the generalized experience of organizing the selection and training of military leaders in the partner countries' armies [9], "Leader Reaction Zone" have been created in the training centers of the Ukrainian Armed Forces, which are the basic training and material resources for those who attend the "Leadership Reaction Course".

The results and its discussion. One of the most important aspects of leadership is that without action, nothing can change. Therefore, the training of future officers through action is accomplished by performing special situational tasks on the elements of the "Leader Reaction Zone". Learning through action is seen as an effective way of forming leadership, because during its implementation the participant in the training process gets the opportunity to improve his leadership behavior and, consequently, to acquire and develop his behavioral competencies.

There are different ways to train future military leaders through activities. However, in the "Leadership Response Course", instructors mostly use coaching. According to M. Landsberg, the coaching structure ("GROW" model) includes the following steps:

1. "G" – goal. It is the process of choosing by an instructor (coach) and his / her under guardianship a specific problem to discuss and determine the ultimate purpose of the discussion.
2. "R" – reality. The coach and the under guardianship give an assessment of the situation and give specific examples to confirm their vision.
3. "O" – options. The ways to solve a particular problem are proposed and the most constructive ones are selected.
4. "W" – wrap-up. Instructors and mentees develop an action plan, set time limits for achieving the desired results, discuss and implement ways to overcome potential problems that may arise [10, p. 43–47].

In the "Leadership Response Course" instructors use the training cycle for the preparation of military leaders with the following phases: goal setting (situational tasks) – immersion in reality – developing options for solving situational problems – flexible and adaptive implementation of the intended – evaluation – analysis of actions carried out (After Action Review) – actions improvement. Thus, the features of the course methodology are highlighted below.

The course duration may vary, but it typically involves up to 16 situational tasks performed on specially equipped elements of the "Leader Reaction Zone". For example: "Out Like Flint", "Rope Bridge", "Double Culvert", "Mine Field", "Bulk Sands", "Destroyed Bridge", "Wall Banger", and more.

The training group consists of 6 to 8 people to complete a single task for a limited period of time. The

equipment needed for each situation is limited and some materials may not be needed. For most situational tasks, the group leader is assigned by an instructor. The successful completion of a situational task requires interaction and communication, mental and physical labor, and can push a group or individuals to move beyond their previously known boundaries. In addition, the course also provides motivation, a sense of accomplishment and positive support for effective teamwork.

The main varieties of situational tasks performed on the elements of "Leader Reaction Zones" are: "Escape", "Sabotage", "Ho Chi Minh Trail", "Barrel Rolling", "Rock Climber", "Medical Evacuation", "Undermining" and more.

An important role in evaluating by an instructor (coach) of each military leader is played by stress. Therefore, in order to model a stressful environment, the workgroup should be subject to some restrictions. The team cannot touch something painted black, go beyond the set task, or touch the mulch territory under certain obstacles. They work with particular time constraints – usually 12-15 minutes per one situational task (exact time constraints can be adjusted to change the level of difficulty). Instructors (coaches) have 2 minutes to instruct briefly the assigned leader or group before starting each task. The only equipment that the team can use is the one which is provided. The usage of sound stimulus (effects) and smoke by instructor groups increases stress. This is an attempt to distract the training group while performing a situational task and to cause confusion and chaos in the actions.

Course adjustments can be made to focus on the following learning goals: individual leadership development and assessment; development of a small coordinated combat unit; increasing or strengthening of subordination; determining the organizational effectiveness of small units in completing a task, etc.

The instructors (coaches) of the course have a learning purpose which is to gain maximum leadership experience for those who study. They must:

- to create an atmosphere in each individual training group that would encourage open interaction and analysis of the actions among all participants in the activity;
- to understand the desirable leadership experience for further tracking of its growth; to eliminate recourse and identify changes in individual and group actions;
- to analyze critically the actions of the group after each completed task, providing an assessment of the performance of the group members and encouraging them to self-analyze the actions;
- to highlight any aspects of the situational tasks that are not observed by the group itself, etc.

By watching and critiquing, instructors (coaches) improve their own methodological skills and experience in assessing leadership, imitation, and group dynamics. In addition, the instructors' team will practice and develop methodological skills in interviewing, counseling, coaching, personal responsibility, group motivation and communication.

Instructors (coaches) in the process of completing situational tasks during the process of "Leader Reaction Zones" by those who learn, use the following methodological guidelines:

1. Leadership behavior (competencies, indicators) of the designated senior of a training group, his style and contingencies (if not specified). How and why was this particular soldier selected?

2. The emergence of an informal leader? How and why did this situation arise?

3. Brainstorming. Are all members of the training team involved in the task? Why and why not?

4. Distribution of roles in the training group. Allocation of resources by manifested leadership competencies (indicators).

5. Compliance with the rules. If not, why did it happen?

6. Duration of the situational task and efficient use of time.

7. Interpersonal relationships and conflicts. If so, how are they resolved?

8. Group behavior – being active against being passive, effective followers of a designated leader? Did everyone understand the situational task to be accomplished?

9. Obstacles or problems encountered. How to solve them? Was the plan, leader and group selected flexible and adaptive?

10. Communication templates. What was the feedback? Vertical? Horizontal? Whose responsibility is it?

11. Are the standards of discipline kept to, and what about display of team spirit, positive stimulation (praise), criticism, motivation, interaction? How is this happening?

12. Equality of participation in the implementation of the situational task. Does anyone feel out of process? Why?

13. The process of internal communication in a training group. Did they know each other's names? How did it affect communication and group dynamics?

14. What is the optimal size of the training group? What are some examples of loss of leadership process in a training group?

15. What to do with members of the training team who did not understand what was happening: ignore, repeat, demonstrate, prompt, criticize? Was the reaction to them effective?

When organizing an informal analysis of actions, instructors (coaches) use the following questions to stimulate those who are critical thinking learners:

1. How can this learning experience be connected to the real world?

2. If you could describe your experience in one word, what word would it be and why?

3. Think of the best team you've ever been to. On a scale of 1 to 10 (10 is the best), how would you evaluate your team's performance today?

4. Has your team used the time effectively? What percentage of time was spent on planning and completing the task? How did it affect the success of the team?

5. What actions helped or hindered your group? What will you do differently next time?

6. What is the most important thing you learned about yourself today?

The instructors (coaches) remind the training groups (teams) to maintain a high level of personal and group awareness, as well as all aspects of the safety alert throughout the course.

Each situational task has a 15-minute deadline for

completion. However, this may be adjusted depending on the group's effectiveness and the instructor's experience. High-performing training teams can take advantage of additional time constraints to increase the complexity of the task and facilitate the process of leadership behavior.

The staff at the observation (working) bridge should not assist the training group in any way and the group may receive a penalty time for using such assistance. However, if there is a danger to the group members seen from the workplace, it should be reported immediately.

Depending on the format and purpose of the course, instructors (coaches, assessors) may briefly instruct designated leaders (seniors) of the study group (team) separately from other participants before completing each situational task. This activates the need and leads to closer communication between the potential leader and the rest of the group members, assessing his or her ability to understand and to accomplish the tasks.

Instructors (coaches) play the role of facilitators in assessing deficiencies. But at the same time, they create a non-punitive, comfortable atmosphere, aimed at positive attunement and motivation to perform situational tasks.

Many of the situational problems have spelled out solutions, but there are often options that will be solved not by patterns. Instructors (coaches) should not attempt to correct the actions of the training group if they are working on an alternative solution, but they stop the situational task if the technique of its implementation is dangerous.

Assessment by instructors (coaches) of behavioral leadership competencies of learners is performed on the basis of criteria and indicators defined in the evaluation sheet for each situational task. Generalized indicators determine the level of their formation of each serviceman who is trained in the "Leadership Response Course".

Discussion questions on the implementation of the methodology of formation of leadership competencies for future officers (sergeants) may be:

- to study the experience and implementation of a unified system of training of coaches and their certification for conducting the "Leadership Response Course";

- to create of a universal profile (card) of leadership competencies (indicators) without taking into account the specificity of professional activity in a particular military specialty (accounting specialty);

- to modify situational tasks when passing standardized elements of "Leader Reaction Zones" in accordance with the specifics of military specialty;

- to develop and justify the system of assessment of team work of the training group and its levels of cohesion in the process of performing situational tasks on the "Leader Response Strip", etc.

Conclusions. The methodology of forming leadership competencies of future officers of the Armed Forces of Ukraine in the narrow sense is a theoretically substantiated didactic system. The purpose of which is the development of value-motivational, emotional-volitional, praxological and subjective components of their leadership competence that show the reliability of their mental health in the conditions of professional activity and ensure the fulfillment of assigned tasks by appointment in the tactical link of military management.

Thus, the article exposed some aspects of the training system, which is based on the leading ideas of the con-

cepts of competence and subject-based training of military personnel and includes the most rational and effective methods, techniques, forms of formation of leadership competencies of military specialists in their acquisition of professional education.

In the process of their formation, they acquire positive attitudes, experience, skills of the future military leader, which enable him to consciously carry out this activity the most effectively in military units.

LITERATURE

1. Ягупов В.В. Військова дидактика. Київ, 2000. 400 с.
2. Бойко О.В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія оборони України. Київ, 2005.
3. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. Вища освіта України. 2009. № 3. С. 8–14.
4. Ягупов В.В., Свистун В.І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки Національного університету "Києво-Могилянська академія". 2007. Том 71. С. 3–8.
5. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ, 2004. 112 с.
6. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія. Київ, 2006. 424 с.
7. Бойко О.В. Теоретико-методичні проблеми формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів Збройних Сил України: монографія. Львів, 2014. 543 с.
8. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: монографія. Київ, 2010. 379 с.
9. Compton H. Leadership Reaction Course and Problem Solving. *Marine Military Academy Blog* URL: <https://www.mmatx.org/blog/2580/marine-military-academy-leadership-reaction-course/> (Last accessed: 17.07.2019).
10. Ландсберг М. Коучинг. Повышайте собственную эффективность, мотивируя и развивая тех, с кем работаете. Москва, 2004. 160 с.

REFERENCES

1. Yahupov, V.V. (2000). *Military didactica*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Boiko, O.V. (2005). *Formation of readiness for management activities in future masters of military and social management*. Candidate's thesis. Kyiv: NUOU [in Ukrainian].
3. Luhovyi, V.I. (2009). Competence and competences: conceptual-terminological discourse. *Higher education of Ukraine*, 3, 8–14 [in Ukrainian].
4. Yahupov, V.V., & Svystun, V.I. (2007). Competent approach to training specialists in the system of higher education. *Scientific notes of the National University "Kyiv-Mohyla Academy"*, 71, 3–8 [in Ukrainian].
5. Ovcharuk, O.V. (2004). *Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Stepanov, O.M. (2006). *Psychological Encyclopedia*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Boiko, O.V. (2014). *Theoretical and methodical problems of forming the leadership competency of future officers of the Armed Forces of Ukraine*. L'viv [in Ukrainian].
8. Kalashnikova, S.A. (2010). *Educational paradigm of management professionalism on the basis of leadership*. Kyiv [in Ukrainian].
10. Landsberh, M. (2004). *Increase your own efficiency by motivating and developing those with whom you work*. Moscow [in Russian].

Особливості створення культурологічно орієнтованого середовища в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Н. І. Гречаник

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
Corresponding author. E-mail: NGrech@i.ua

Paper received 26.02.20; Accepted for publication 21.03.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-03>

Анотація. Автор статті аналізує особливості створення культурологічно орієнтованого середовища в закладах вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку учителів початкової школи. Зокрема вона досліджує змістові аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів, значення окремих дисциплін для формування культурологічно орієнтованого середовища, а також роль і місце педагогічних практик, науково-дослідницької діяльності в цьому процесі. Автор наголошує на необхідності залучення студентів до активної творчої діяльності в межах виховної роботи закладу вищої освіти, а також характеризує значення інтегрованих навчальних проєктів для формування комплексних культурологічних знань.

Ключові слова: майбутні вчителі початкової школи, культурологічно орієнтоване середовище, професійна підготовка, заклади вищої освіти, навчальні дисципліни.

Вступ. Відповідно до Концепції «Нова українська школа», широкі можливості для особистісної самореалізації і розвитку творчого потенціалу в процесі навчальної і професійної діяльності може забезпечити загальнокультурна грамотність особистості, яку розглядають, як здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця характеристика передбачає, насамперед, глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших [3]. Відтак, для того, щоб сформувати загальнокультурну грамотність учнів, потрібно підготувати компетентного вчителя, який зможе не лише транслювати їм культурологічну інформацію, а й вчитиме сприйняттю й аналізу творів мистецтва, дбатиме про формування ціннісно-світоглядних орієнтирів та естетичних смаків. На нашу думку, забезпечити підготовку такого фахівця можна лише шляхом створення особливого культурологічно орієнтованого середовища в педагогічних закладах вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи.

Короткий огляд публікацій з теми. На сучасному етапі проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи загалом і формування професійних компетентностей у них зокрема перебувають у центрі уваги низки вітчизняних дослідників, як-от: Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, П. Гусак, Н. Кичук, О. Комар, Л. Красюк, О. Матвієнко, О. Мельник, О. Савченко, Л. Сущенко, І. Титаренко, Л. Хоружа, І. Шапошнікова. До проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців звертаються у своїх працях Т. Дорошенко, Н. Колесник, О. Кравченко-Дзондза, О. Овчарук, З. Сирота, Н. Стеценко, Т. Чикалова, О. Шевнюк. Проте варто зазначити, що поза увагою дослідників залишаються подекуди фактори, що впливають на формування зазначеної компетентності, одним із яких є середовище закладу вищої освіти.

Мета статті – проаналізувати особливості створення культурологічно орієнтованого середовища в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

Матеріали й методи. У процесі дослідження використано комплекс емпіричних і теоретичних методів, які забезпечили об'єктивність і достовірність результатів дослідження, зокрема: аналіз освітньо-професійних програм і навчальних планів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; вивчення навчальних і робочих програм з нормативних і вибіркових дисциплін циклів загальної і професійно-практичної підготовки, а також зіставлення даних щодо обсягу навчальних дисциплін в різних закладах вищої освіти за різні роки; аналіз наукових публікацій з проблеми дослідження; спостереження за освітнім процесом, аналіз документації з педагогічної практики й науково-дослідницької діяльності студентів, інтерв'ювання викладачів і студентів; узагальнення й систематизація отриманих матеріалів.

Результати та дискусія. Одним із основних факторів, що впливає на формування культурологічно орієнтованого середовища в закладах вищої освіти, є зміст освітнього процесу, який можна схарактеризувати як структуру, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої дає можливість здобути освіту і певну кваліфікацію [6]; зумовлену потребами суспільства систему знань, умінь і навичок особи, її професійних, світоглядних і громадських якостей, що має бути сформована у процесі навчання з огляду на перспективи розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури, мистецтва [1]

У контексті євроінтеграції змістовий аспект професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи спрямований, насамперед, на впровадження нових підходів до формування змісту й організації навчання, а саме:

– дотримання європейських вимог щодо складання навчальних планів підготовки бакалаврів і магістрів з визначеним варіативним компонентом для вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи;

– реалізацію «вільної траєкторії» освітньої діяльності студента під час опанування навчальних дисциплін;

– урахування побажань студента щодо формування змістової і кредитної частин індивідуального навчального плану;

– забезпечення високого рівня практичної підготовки майбутнього фахівця тощо [1; 2; 7].

Аналіз освітньо-професійних програм закладів вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи (Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Одеського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка) дав змогу схарактеризувати особливості реалізації змістових аспектів професійної підготовки майбутніх педагогів початкових класів у руслі євроінтеграційних процесів.

Аналіз нормативних дисциплін циклу загальної підготовки дав підстави для висновку, що особливу роль у цьому процесі відіграють такі предмети, як «Історія української та зарубіжної культури», «Мистецтвознавство», «Культурологія», «Етика», «Естетика», «Українознавство» тощо. Опанування студентами історії культури передбачає, насамперед, комплексне вивчення різних її сфер – історії різних видів мистецтва, науки й техніки, побуту, освіти, суспільної думки, фольклору й літератури. Ці узагальнювальні дисципліни передбачають розгляд культури як цілісної системи в єдності і взаємодії всіх її сфер. Опанування зазначених курсів дає змогу студентам пізнати й виявити закономірності розвитку людського суспільства в цілому [5]. Це особливо важливо в сучасних умовах, оскільки в умовах докорінної трансформації українського суспільства, перегляду світоглядних орієнтирів активізувалася небезпека виникнення духовного вакууму. Руйнування традиційного світоглядного комплексу призвело до морально-етичної дезорієнтації суспільства, відчуття розпаду звичних ціннісних норм і загалом до трансформації соціокультурного змісту буття сучасної людини. Заповнити цей вакуум, наповнити його конструктивним змістом може тільки долучення до культурних цінностей, які створило людство протягом своєї багатовікової історії.

На формування культурологічно орієнтованого середовища безпосередньо впливають і такі навчальні дисципліни, як «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», оскільки в процесі опанування цих курсів формується здатність і готовність до діалогу культур, що ґрунтуються на комплексі засвоєних лінгвістичних знань, умінь і навичок з рідної та іноземної мов, знання сучасної соціокультурної системи Батьківщини та країни, мова якої вивчається, а також історичних умов, що впливали на їх становлення. Окрім того, формуються країнознавчі знання і вміння здійснювати зіставний аналіз рідної та іноземної культур. Варто наголосити на важливості таких навчальних дисциплін, як історія України, політологія, соціологія, релігієзнавство тощо, оскільки вони дають змогу ознайомитись із широким історичним, суспільним, релігійним контекстами культурних явищ і процесів, сформувати вміння коментувати мистецькі фе-

номени, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями.

Культурологічний принцип реалізується і в контексті опанування майбутніми вчителями початкової школи української та світової літератури в межах дисципліни «Дитяча література», яка передбачає висвітлення зв'язків літератури з міфологією, фольклором, культурними традиціями різних народів і національностей. Ці зв'язки складають основу культурологічної лінії та потребують підбору відповідного текстового та ілюстративного матеріалу. М. Стахів зазначає, що культурологічна інформація, яка міститься в структурі літературно-художнього твору, передбачає використання таких методичних прийомів: культурологічний коментар чи культурологічна довідка, культурологічна характеристика літературного образу, постановка проблемних запитань, за допомогою яких культурологічний матеріал пов'язують із аналізом твору, культурологічний аналіз, побудований на зіставленні художнього тексту з першоджерелом [8].

Варто зазначити, що упродовж попередніх років спостерігається тенденція щодо зменшення кількості навчальних дисциплін і аудиторних годин, що відводяться на їх вивчення, зокрема в чинних освітньо-професійних програмах і планах зафіксовано такі обсяги, як-от: «Музичне мистецтво з методикою навчання»: загалом 90 годин (лекції – 16 год., практичні – 32 год., самостійна робота – 42 год.); «Основи хореографії з методикою навчання»: загалом 54 години (практичні – 18 год., самостійна робота – 36 год.); «Основи сценічного та екранного мистецтва»: загалом 54 години (лекції – 12 год., практичні – 14 год., самостійна робота – 28 год.). Для порівняння наводимо дані з навчальних планів у 2015-2016 н. р.: «Музичне мистецтво з методикою навчання»: загалом 60 годин (лекції – 12 год., практичні – 28 год., самостійна робота – 20 год.); «Основи хореографії з методикою навчання»: загалом 90 год. (лекції – 14 год., практичні – 16 год., самостійна робота – 60 год.); «Основи сценічного та екранного мистецтва»: загалом 90 год. (лекції – 14, практичні – 16, самостійна робота – 60 годин).

Зазначені процеси негативно позначаються на реалізації культурологічної складової професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки викладачі змушені виносити окремі теми на самостійне опрацювання студентів, які подекуди відчують труднощі, адже ці теми мають комплексний характер і потребують широкої обізнаності стосовно різних явищ і процесів. Водночас до порушення системності й послідовності отримання знань студентами призводить і періодичне вилучення чи введення окремих спеціальних курсів до освітнього процесу.

Розв'язати указану проблему частково можна за рахунок розроблення вибіркового навчального дисциплін. Вони дають змогу в поглибленій, розгорнутій формі озброювати студентів тими знаннями і вміннями, які потрібні для ефективної професійної діяльності майбутнього фахівця, але не входять до обов'язкової, інваріантної частини змісту вищої освіти. О. Кравченко-Дзондза наголошує, що кожна навчальна дисципліна має інформаційні, соціальні та технологічні властивості. При цьому інформаційний аспект охоплює зміст навчального предмета, соціаль-

ний – суб'єкти навчальної діяльності, а технологічний – форми, методи, засоби, прийоми розгортання освітньої діяльності суб'єктів на основі інформаційного аспекту [4]. Для формування культурологічно орієнтованого середовища доцільно вводити вибіркові навчальні курси, як-от: «Історія театру», «Основи української народної хореографії», «Історія українського кіномистецтва» тощо.

Водночас, Т. Дорошенко наголошує, що відсутність взаємозв'язків між предметами мистецького циклу в системі підготовки майбутнього фахівця заважає формуванню цілісного уявлення про соціокультурні смисли художньо-педагогічної діяльності. Предметне роз'єднання стає однією з причин «мозаїчності» фахової підготовки майбутніх учителів у той час, коли явно переважають інтегративні тенденції в освіті [2]. Ця думка є суголосною ідеї З. Сироти, яка доводить, що підготовка майбутнього вчителя початкової школи може будуватися ефективно на основі взаємодії різних видів мистецтва за умови поєднання інформаційної й творчої функцій навчання з домінантою музичного мистецтва, створення предметно-розвивального середовища, враховуючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію його учасників, що переорієнтовує його на гнучке стимулювання музичної діяльності учнів з елементами творчої самостійності в контексті парадигми інтегративного підходу до освіти молодших школярів [7, с. 5-7]. Ці думки є засадничими для проектування культурологічно орієнтованого середовища в закладах вищої освіти.

Аналіз наукових праць і досвід практичної діяльності дає підстави для висновку, що інтеграції культурологічних знань, умінь і навичок студентів можна досягнути шляхом організації проектної інтерактивної роботи. М. Стахів зазначає, що зміст кожного такого проекту базується не на вивченні окремих тем чи опануванні готової інформації, а на обговоренні актуальних педагогічних та культурологічних проблем, цікавих для майбутнього фахівця [8]. Це можуть бути інтегровані проекти в межах самостійної роботи студентів чи результат виконання індивідуальних науководослідницьких завдань. Зокрема пропонуємо такі варіанти проектів, як-от: «Одяг рідного краю», що передбачає встановлення міжпредметних зв'язків історії України, сучасної української літературної мови з образотворчим мистецтвом і природознавством). Завданням є не лише схарактеризувати різноманіття одягу, а й простежити його генезу, історичні, природні, суспільні та господарські фактори, що вплинули на його формування, наприклад, чому для мешканців Карпат є традиційним вовняний одяг яскраво-барвистих кольорів; звідки походять назви окремих предметів одягу; яке їхнє функціональне й символічне значення. Така робота не лише дає змогу дослідити особливості соціокультури різних регіонів, а й сприяє розширенню світогляду студентів, розвитку в них логічного мислення, удосконаленню зв'язного мовлення.

Ще одним варіантом подібного проекту може бути «Фольклор рідного краю», мета якого полягає у вивченні особливостей пісень, прислів'їв, приказок певного регіону в контексті календарної чи родинної обрядовості, а також декоративно-прикладного мистец-

тва. Це передбачає встановлення міжпредметних зв'язків між історією, сучасною українською літературною мовою, дитячою літературою, художньою працею.

Завданнями проекту «Образ учителя в художній літературі», що передбачає реалізацію зв'язків між дитячою літературою, педагогікою, методикою навчання української мови в початковій школі, є систематизація літературно-художніх творів, у яких створено образ учителя в українській літературі, наприклад: Б. Грінченка «Украла», «Дзвінок»; І. Франка «Грицева шкільна наука», «Борис Граб»; С. Васильченка «Талант»; М. Стельмаха «Дума про тебе»; А. Дімарова «Буремна тиша»; І. Драча «Учитель» тощо.

На формування культурологічно орієнтованого середовища впливає і організація науководослідницької роботи, зокрема студентам варто пропонувати інтегровані теми міжпредметного характеру для виконання курсових і кваліфікаційних робіт, а також для виступів на науково-практичних конференціях молодих вчених, засіданнях наукових гуртків і семінарів. Заохоченню студентів до науководослідницької діяльності сприяє проведення студентських олімпіад, конференцій, оглядів-конкурсів дипломних і курсових робіт.

О. Панкратова зазначає, що успішному й ефективному формуванню культурологічно орієнтованого середовища сприятиме залучення студентів до активної творчої діяльності, що стимулює пізнавальний інтерес до вивчення культури; створення на заняттях ситуацій успіху з опорою на міжпредметні зв'язки; допомога і контроль з боку викладача; активізація комунікативної та колективної взаємодії майбутніх вчителів засобами культуровідповідних форм і методів навчання; використання педагогічної та творчої рефлексії [5]. На особливу увагу заслуговує практика залучення студентів до життя факультету чи університету, участі в заходах, організованих студентським самоврядуванням і виховним відділом університету. Для цього викладачі мають знати сфери студентських інтересів, їхній досвід творчої і соціокультурної діяльності (відвідування музичних чи художніх шкіл, танцювальних студій, літературних чи драматичних гуртків). Це може стати основою для формування культурологічної спрямованості майбутніх вчителів початкової школи і поглиблення відповідних знань, умінь і навичок.

Особливо дієвим є вплив на студентів соціокультурного середовища початкової школи під час педагогічної практики, де вони можуть реалізувати себе в ролі вчителя, ознайомитися з педагогічним досвідом, взяти участь у виховній роботі з дітьми, у різних видах позанавчальної діяльності. На формування культурологічно орієнтованого середовища впливає висвітлення результатів практик в університетській пресі; організація виставок і конкурсів на кращі поурочні плани студентів-практикантів; створення відеопрезентацій проведених фрагментів уроків у школі з подальшим обговоренням отриманого досвіду; залучення методистів з метою вчасного й професійного вирішення проблем студентської практики.

Варто констатувати, що тривалість педагогічних практик студентів у закладах освіти не дає змоги пов-

ною мірою реалізувати принцип зв'язку навчання з практичним застосуванням набутих знань та вмінь, а також виконати всі поставлені завдання щодо роботи з полікультурним учнівським колективом. У цьому контексті вважаємо, що варто ширше запозичувати досвід з професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи західно і східноєвропейських країн, де на педагогічну практику відводиться значно більший обсяг часу, а до її організації підходять комплексно з урахуванням вимог майбутніх роботодавців і суспільної ситуації.

Висновки. У основі професійної педагогічної підготовки вчителя початкової школи лежить не лише формування знань про культуру як цілісну систему, культурологічних і професійних умінь і навичок, а й здатності грамотного використання культурної спадщини, готовності майбутнього вчителя через діалог

культур досягти певного рівня самопізнання, ознайомитись із морально-етичними та культурними надбаннями інших народів, оволодіти певним культурознавчим мінімумом, а також потреби у правильній соціально-культурній самоідентифікації людини, утвердженні національної, культурної, соціальної толерантності. Усе зазначене входить до змісту поняття «культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи», для ефективного формування якої потрібно сформувати особливе культурологічно орієнтоване середовище в закладах вищої освіти, основними шляхами для створення якого є розроблення вибіркокових навчальних дисциплін, організація педагогічної практики і науково-дослідницької діяльності студентів, залучення їх до активної творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волинець К. І. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в умовах неперервності педагогічної освіти в університеті. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5150/1.pdf>. (дата звернення: 20.02.2020).
2. Дорошенко Т. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів у контексті історії та теорії педагогіки: монографія. Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2015. 344 с.
3. Концепція «Нова українська школа»: затв. Рішенням колегії МОН від 27.10.2016. URL: <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczija.pdf>. (дата звернення: 10.02.2020).
4. Кравченко-Дзондза О. Е. Компетентнісна парадигма підготовки майбутнього вчителя початкової школи // Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. 2017. №10 (153). С. 84–90.
5. Панкратова О. М. Культурологічна компетентність вчителів і її формування. URL: www.pier.ulstu.ru/semnar/archive/29report.dok. (дата звернення: 10.02.2020).
6. Про вищу освіту: закон України № 1556-VII, поточна редакція від 16.01.2020. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення: 08.02.2020).
7. Сирота З. М. Підготовка майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів початкових класів: автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 20 с.
8. Стахів М. Соціокультурна мобільність як складова професійної компетентності педагога // Молодий вчений. 2017. №3. С. 474-479.

REFERENCES

1. Volynets K. I. Vocational training for future primary school teachers in the context of continuity of teacher education at the university. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5150/1.pdf>.
2. Doroshenko T. V. Vocational training for future primary school teachers to provide the basics of music education for students in the context of history and theory of pedagogy: monograph. Chernihiv: ChNPU im. T. H. Shevchenka, 2015. 344 s.
3. Kontseptsiiia «Nova ukrainska shkola»: zatv. Rishenniam kolehii MON vid 27.10.2016. URL: <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczija.pdf>.
4. Kravchenko-Dzondza O. E. Competent paradigm for future primary school teacher preparation // Molod i ryнок: Shchomisiachnyi naukovopedahohichniy zhurnal. 2017. №10 (153). S. 84–90.
5. Pankratova O. M. Cultural competence of teachers and its formation. URL: www.pier.ulstu.ru/semnar/archive/29report.dok.
6. Pro vyshchu osvitu: zakon Ukrainy # 1556-VII, potochna redaktsiia vid 16.01.2020. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (data zvernennia: 08.02.2020).
7. Syrota Z. M. Preparing future teachers for the musical and creative development of elementary school students: abstract of dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.04 / In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity APN Ukrainy. Kyiv, 2005. 20 s.
8. Stakhiv M. Sociocultural mobility as a component of a teacher's professional competence // Molodyi vchenyi. 2017. №3. S. 474-479.

The Special Aspects of Creating a Culturally-Oriented Environment in the Context of Future Primary School Teachers' Professional Training

N. Hrechanyk

The author addresses the peculiarities of creating a culturally-oriented environment in higher education institutions that provide vocational training for elementary school teachers. In particular, it studies the content aspects of future teachers' vocational training, the importance of individual disciplines for shaping the culturally-oriented environment, as well as the place and role of pedagogical practices, research activities in this process. The author emphasizes the necessity of involving students in active creative activities in the course of educational work of the higher educational institution, and also shows the importance of the integrated educational projects for the formation of the meaningful cultural knowledge.

Keywords: future teachers of primary school, culturally-oriented environment, vocational training, higher educational institutions, academic disciplines.

Гене́за ідеї політехнізації у науковому доробку П. І. Шевченко (70-х роки ХХ ст.)

І. А. Коваленко

Криворізький державний педагогічний університет
Corresponding author. E-mail: iakovalenko26@gmail.com

Paper received 30.03.20; Accepted for publication 19.04.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-04>

Анотація. У статті простежено генезу ідеї політехнізації у вітчизняній педагогічній дійсності 60-70х рр. ХХ ст. На основі звернення до наукового доробку П. Шевченка (ректора Криворізького державного педагогічного інституту у 1979-2000 рр.), доведено, що визначена ідея набула свого практичного втілення в роботі відділу народної освіти м. Кривий Ріг, який на цей час (1965-1979 рр.) очолював педагог. Констатовано необхідність врахування педагогічного практичного досвіду з втілення ідей політехнізації для підготовки молодого покоління до життя в новітніх соціально-економічних умовах сучасної України.

Ключові слова: політехнізація, шкільна реформа, профорієнтація, політехнічне навчання.

Сучасні умови суспільних перетворень, реформування системи вітчизняної освіти на засадах компетентнісного підходу потребують застосування не лише інноваційних технологій, а й апробованих часом традиційних підходів, накопиченого педагогічного наукою та практикою досвіду, унікальної педагогічної спадщини минулого, яка є невичерпним джерелом педагогічних ідей, що вже набули своєї реалізації. За таких умов актуалізація надбань попереднього етапу розвитку педагогічної думки стає запорукою успішності сьогоденної модернізації освітнього процесу.

Новітня Концепція «Нової української школи» одним із ключових принципів реформування визначає дитиноцентризм, що передбачає максимальне врахування здібностей, нахилів та інтересів дитини для її успішної соціалізації та адаптації в майбутньому, тобто до виявлення її професійних схильностей. Вірне спрямування дитини до обрання професії важлива задача школи, від розв'язання якої залежить і якість життя конкретної людини, і забезпечення економіки країни кваліфікованими працівниками, які якісно роблять свою справу.

Дослідники стверджують, молодь сьогодні тяжіє до обрання «престижних» і «модних», на її думку, професій. Лише після отримання кваліфікації та в процесі самореалізації, може з'явитися усвідомлення власної невідповідності обраній професії, відчуття, що ти не на своєму місці, а обрана професія не розкриває твоїх природних талантів та здібностей. Аналіз періодичної літератури з вищезазначеного питання свідчить, що лише 20% випускників шкіл йдуть здобувати професійно-технічну освіту, 80% прагнуть отримати вищу. Таке співвідношення у майбутньому поставить перед країною проблему із забезпечення виробництва передусім саме в робітничих кадрах, оскільки призведе до кадрового дефіциту. Втім запорукою економічного розвитку країни є наявність саме у робітничих кадрах різного рівня кваліфікації, які забезпечуватимуть стабільну роботу виробництв та установ народного господарства.

Виробничі підприємства вже сьогодні відчувають кадровий голод у випускниках закладів професійно-технічної освіти. Тож педагогічна наука шукає шляхів залучення молоді до професії, вивчає учнівську мотивацію. Зокрема, Л. Чеснокова вважає, що існують дві речі, які стимулюють людину прийти на робоче місце:

рівень доходу та ставлення суспільства до тієї професії, яку юнак або дівчина вибирають [7, с.119]. Науковець зазначає, що визначена проблема формується в шкільному віці, коли підліток обирає робітничу професію, саме заклади середньої освіти на сьогодні є «постачальниками» абітурієнтів до професійно-технічних закладів навчання. Утім робітничі професії в Україні втратили суспільний престиж, а зацікавленість молоді в отриманні професійно-технічної освіти є критично низькою. Саме на цей факт звертає увагу О. Колеснікова, голова галузевої ради Федерації металургів України. Попри те, що заробітна плата у таких професіях, як, наприклад вогнетривник, газівник доменної печі, люковий, становить близько 30 тис. – 40 тис. грн. в місяць (в той час як середня заробітна плата юриста в Україні, згідно з даними work.ua, становить 10 тис. грн.) кількість вступників, які бажають набути окреслені кваліфікації стрімко падає [2]. Власні спостереження демонструють недобір вступників, зокрема на металургійні спеціальності, що призводить до проблематичного існування самих закладів професійної освіти, спрямованих на визначену галузь.

Україною робляться спроби подолати визначені негативні явища шляхом запровадження профільного навчання та популяризації ідеї дуальної освіти. Розвинені європейські країни демонструють позитивні результати профільного навчання. Втім аналогічний досвід із профільного навчання, який у середині минулого століття мав назву «політехнізація», існує в Україні, тож потребує свого вивчення та врахування. У зв'язку з цим у сучасних умовах на особливу увагу заслуговує ідея політехнізації вітчизняної системи освіти, що була сформульована в період оновлення механізмів соціально-економічної розбудови суспільства [3, с.28].

Серед значної кількості наукових досліджень, присвячених вивченню реформ освіти середини ХХ ст., зокрема в аспекті ідеї політехнізації шкіл радянського періоду, виокремлюємо праці Л. Березівської, М. Грибенюк, Л. Пироженко, Л. Семеновської, О. Яніцького, на які спиралися у своїй роботі. Попри широкий аспект проблем, які висвітлюють вчені в своїх публікаціях, конкретні питання регіонального характеру, на нашу думку, залишаються недостатньо розробленими. Втім, кожна область України, враховуючи на особливості економічного розвитку проми-

словості, має свою специфіку та заслуговує на детальне вивчення та узагальнення досвіду із політехнізації навчання, що в педагогічному ракурсі набуло ознак професійної орієнтації.

Відповідно до означених позицій вважаємо за доцільне звернутися до педагогічної спадщини Павла Івановича Шевченка, який пройшов довгий шлях педагогічної діяльності: від вчителя до ректора Криворізького державного педагогічного інституту, який очолював впродовж двадцяти років. На час роботи П. Шевченка припадають найбільш визначні події вітчизняної освітньої галузі, тож на своїх посадах, у своїй практичній та науковій роботі він відобразив найбільш актуальні проблеми свого часу. Звертаємо увагу і на те, що особливості промислового виробництва Криворіжжя (розвиток металургійної галузі) актуалізували питання професійної орієнтації (як продовження ідеї політехнізації) і в науковому доробку Павла Івановича.

Передусім зазначимо, що спроби запровадити політехнічне навчання в школах здійснювались протягом всієї історії вітчизняної педагогіки. Проте суттєвим кроком щодо її реалізації, вважають шкільну реформу 50-х – 60-х рр. ХХ ст. Саме у цей час необхідність поєднання навчання і виробничої праці була викликана економічними умовами соціально-економічного розвитку СРСР, який потребував науково-технічного переозброєння виробництва та підготовки випускників шкіл до практичної (виробничої) діяльності. Зміцнити основні принципи професіоналізації шкіл був покликаний Закон СРСР від 24 грудня 1958 року «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» [4] (аналогічний Закон було ухвалено в Українській РСР у 1959 р.).

Серед провідних позицій Закону було: покращення стану трудового виховання і професійної орієнтації, посилення практичного спрямування викладання, здійснення переходу до загальної професійної освіти молоді; посилення відповідальності за якість навчання, розвиток самоврядування в школах активної суспільної позиції учнів; покращення якості теоретичної та практичної підготовки педагогів, забезпечення народної освіти кваліфікованими кадрами; укріплення матеріально-технічної бази шкіл.

Визначена реформа передбачала отримання шкільної освіти в два напрями, перший скеровував молодь йти після закінчення восьмирічної школи на виробництво та паралельно навчатись в школі робітничої і сільської молоді. Другий напрям пропонував отримати освіту в середній загальноосвітній трудовій політехнічній школі з виробничим навчанням.

Вища освіта також не залишилась поза увагою, до неї ставляться вимоги вдосконалення та підвищення теоретичного рівня підготовки спеціалістів, наближення навчання до виробництва, врахування новітніх досягнень науки (Стаття 27 цього закону). Головними завданнями вищої освіти проголошувалися: підготовка висококваліфікованих спеціалістів які обізнані з новітніми досягненнями вітчизняної та зарубіжної науки і техніки, здатними на практиці використовувати сучасну техніку та створювати нову, покращену; виконання науково-дослідної роботи; підготовка нау-

ково-педагогічних кадрів; підвищення кваліфікації спеціалістів зайнятих в різних галузях економіки, культури та просвіти; розповсюдження наукових і політичних знань поміж трудящих. Законом також було передбачено розширення в вищих закладах освіти заочної та вечірньої форми підготовки спеціалістів, для надання можливості більшому колу громадян отримувати вищу освіту чи підвищувати кваліфікацію у вільний від основної роботи час.

Звертаємо увагу, що в статті 33 згаданого Закону визначалося необхідним покращення підготовки вчителів в педагогічних вузах, розширення підготовки вчителів початкових класів, завершення переходу до комплектування початкових класів вчителями з вищою педагогічною освітою, організацію підготовки вчителів з агрономії, тваринництва, техніки та іншим спеціальним дисциплінам, підвищення науково-теоретичного рівня викладання в педагогічних інститутах, посилення значення виробничої та педагогічної практики в підготовці вчителів.

Тож «політехнізація» пронизувала всю систему освіти, спрямовувала її на комплексне розв'язання проблеми забезпечення виробництва (промислового та сільсько-господарчого) кваліфікованими робітничими кадрами. Зазначимо, що сам термін «політехнічне навчання» означає (в перекладі з грецької *pedio* – багато, *technikós* – майстерність, мистецтво) «процес навчання який допомагає здобути знання про головні галузі і наукові принципи виробництва, та озброєє учнів загальнотехнічними вміннями необхідними для участі в виробничій праці. Політехнізація навчання є важливим елементом виховання всебічно розвинених членів суспільства» [5, с.435]. Радянська «Педагогічна енциклопедія» (Москва, 1966 р.), підкреслювала зв'язок ідей політехнічного навчання із марксистсько-ленінською ідеологією. Зокрема, на необхідність політехнічного навчання вказував К. Маркс, який писав: «політехнічне навчання знайомить з основними принципами усіх процесів виробництва і одночасно надає підлітку навички поведінки з простішими знаряддями виробництва» [5, с.435]. Носієм вказаної ідеології в освіті також була Н. Крупська: «політехнізм повинен просочувати собою всі шкільні дисципліни, відображатись на доборі матеріалу з фізики, з хімії та з природознавства і суспільствознавства. Необхідно пов'язати ці дисципліни між собою та пов'язати їх з практичною діяльністю, особливо потрібна прив'язка з трудовим навчанням. Тільки таке поєднання може навчанню праці надати політехнічний характер» [5, с.435]. Цікавим вважаємо той факт, що «політехнізація» не зв'язувалася напряму із «профорієнтацією». Стверджувалось, що політехнічне навчання лише слугує підґрунтям для подальшого обрання професії. Вона повинна була надати учнівству комплекс ґрунтовних знань з природничих наук прикладного характеру.

У середині 60-х рр. стало зрозумілим, що робота з політехнізації освіти має багато проблемних питань. Професійне спрямування проводилося без врахування реальних потреб виробництва в робітничих кадрах. Недостатнім задля виконання поставлених керівництвом країни перед освітою завдань було матеріально-технічне забезпечення шкіл, не вистачало коштів для організації і обладнання шкільних майстерень, навча-

льних цехів. Тож, оцінивши ситуацію і виявлені проблемні питання, Міністерство просвіти СРСР прийняло рішення щодо відмови від обов'язкової професійної підготовки в загальноосвітніх школах, яке не відповідало реальним потребам та інтересам учнів щодо вибору професії. Було запропоновано скоротити термін навчання в загальноосвітніх школах до 10 років, замість 11 років, з обмеженням в них виробничого навчання.

Реформа школи виявилась «провальною» через відсутність наукового і методичного підґрунтя запроваджених нововведень, недостатню сформованість навчально-матеріальної бази та не готовність педагогічних працівників до професійного навчання учнів загальноосвітніх шкіл. Проте, як вказує М. Грибенік, до ідеї політехнізації освіти керівництво СРСР поверталося, запроваджуючи нові шкільні реформи, мета яких полягала в перетворенні школи в резерв поповнення кадрів робітничого класу і технічної інтелігенції країни [1, с.140]. Зокрема, в ухваленій 08 грудня 1966 р. Постанові ЦК КПРС «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в Українській РСР» (спрямована на виконання рішень XXIII з'їзду КПРС в освітній галузі), наголошувалось: «Інтереси розвитку продуктивних сил і дальшого зростання культури народу настійно вимагають значного підвищення якості знань учнів, кращої підготовки їх до суспільно корисної праці» [6]. Отже вкотре визначалося, що радянська школа і надалі повинна розвиватись як загальноосвітня, трудова і політехнічна. Її головними завданнями є озброєння учнів міцними знаннями основ наук, формування в них високої комуністичної свідомості, підготовка молоді до життя, з метою удосконалення середньої освіти та послідовного здійснення принципів політехнічного навчання і трудового виховання, Міністерству освіти УРСР та науково-дослідному інституту педагогіки і психології було приписано розробити і запровадити науково обґрунтовані навчальні плани і програми [6]. Тож «на місцях» освітні працівники продовжували розвивати напрям зв'язку навчання із життям, у його «пролітехнізаційному» варіанті.

На кінець 60-х рр. XX ст. Павло Іванович Шевченко починає працювати на посаді завідувача міського відділу народної освіти м. Кривий Ріг, і безпосередньо займається вивченням та впровадженням ідеї політехнізації в шкільне навчання. Його творчий доробок налічує 84 праці, переважна більшість яких присвячена темі політехнічного навчання та професійної орієнтації учнів. Для опрацювання ми обрали лише чотири статті «Вплив виробничого оточення на формування професійної спрямованості школярів» (1977 р.), «Факультативні заняття і орієнтація школярів на гірничі та металургійні професії» (1977 р.), «Міжшкільні комбінати і орієнтація учнів на робітничі професії» (1978 р.), «Професійній орієнтації – чітку систему» (1979 р), що дозволяють нам встановити практичне спрямування педагогічного доробку П. І. Шевченка у напрямі професіоналізації шкільного навчання.

Зокрема, розглядаючи вплив виробничого оточення на формування професійної спрямованості школярів, Павло Іванович пише про необхідність психологічної

і практичної підготовки молоді до трудової діяльності: «гірничорудні підприємства і металургійний завод нашого басейну потребують постійного припливу трудових ресурсів. Джерелом їх поповнення є загальноосвітні школи. Тому перед педагогічними колективами шкіл нашого міста стоїть конкретне завдання – психологічно і практично готувати молодь до трудової діяльності на підприємствах гірничорудної та металургійної промисловості» [8, с.69]. Відмічає педагог і важливість ролі виробничого і соціального оточення підрастаючого покоління в формуванні виробничих інтересів молоді.

Як завідувач міського відділу народної освіти міста П. Шевченко піклується про створення достатньої кількості учбово-виробничих комплексів та спеціально обладнаних навчальних цехів на базі великих підприємств, на заводах «Криворіжсталь» та гірничого обладнання «Комуніст», на Інгулецькому гірничозбагачувальному комбінаті.

Працює над питанням налагодження системи проходження учнями старших класів виробничої практики безпосередньо на виробництвах (Ленінський, Дзержинський та Центральний рудо-ремонтні заводи), що надавало можливості краще ознайомитись з робітничими професіями. При школах та на підприємствах у цей час створювались профорієнтаційні консультаційні пункти, зокрема вчений писав: «На великих підприємствах міста створені профконсультаційні пункти, де учні можуть дістати інформацію про спеціальності, які їх цікавлять, про вимоги які ставлять до працівника» [8, с.70].

В статті «Вплив виробничого оточення на формування професійної спрямованості школярів» (1977 р.) П. Шевченко акцентує увагу на конкретних прикладах організації професійної орієнтації учнів. Зокрема, в середній школі № 36, шефські підприємства шахта «Центральна» рудоуправління імені ХХ партз'їзду та Ленінський рудоремонтний завод брали активну участь в профорієнтаційній роботі з учнями та здійснювали трудове навчання на базі своїх виробництв. Тут було запроваджено таку форму трудового навчання як видача трудових паспортів-завдань окремим класам, якими передбачалася активна участь учнів в трудових десантах: «Ветеранам війни – наше піклування», «Юний трудівник», «Зелений подарунок Вітчизні» та ін. Трудовий паспорт передбачав об'єднання учнів за інтересами, проведення конкурсів на краще вивчення професій. Учні з працювали над виконанням завдань і урочисто звітували про їхнє виконання. У школі було також створено профорієнтаційну комісію (до складу якої входять директор школи, вчителі, керівник шефського підприємства та секретар парткомітету, а також голова батьківського комітету школи та інші), яка розробляла плани профорієнтаційної роботи, контролювала їхнє виконання.

Особливої уваги, на думку П. Шевченка, потребувала психологічна підготовка учнів до гірничорудних та металургійних професій, на яку мають великий вплив зустрічі з героями праці, спільне проведення школою і підприємством диспутів, конференцій, тематичних заходів. Зокрема, наводиться приклад проведення конференції для учнів старших класів «Знай більше про улюблені гірничі професії», для наочності

в приміщенні були розміщені плакати, які демонстрували досягнення гірників і металургів Криворіжжя, організовано виставку книг про гірничі і металургійні професії, довідкову літературу. Виступили доцент КГРІ В. Маштаков, викладачі гірничого технікуму і технікуму гірничої електромеханіки. З повідомленнями про вивчення професії виступили старшокласники – представники груп за інтересами, а також учні технікумів, які розповіли про своє життя і навчання, про спеціальності якими вони оволодівають. В роботі конференції також взяла участь ветерани шахти «Центральна», передовики виробництва, Герой Праці В. Довгаль який розповів про перспективи розвитку гірничорудної промисловості Кривбасу [8, с.72]. Важливою формою роботи вважав П. Шевченко організацію виробничих екскурсій на підприємства: «Однією з форм спільної роботи школи і трудових колективів по професійній орієнтації учнів є організація виробничих екскурсій. Кожен учень одержує конкретне завдання щодо вивчення професій, сировини, на якій працює підприємство, а також реалізації готової продукції. Під час екскурсій школярі ознайомлюються з основними напрямками розвитку виробництва, зміною функцій сучасного робітника у зв'язку з науково-технічною революцією» [8, с.72].

Проте чи не найбільшого значення для професійного самовизначення учнів має виробнича практика: «Під час проходження якої, вони працюють на робочих місцях разом з дорослими, як члени однієї бригади. Продуктивна праця, облік виготовленої продукції з урахуванням її якості, добре налагоджений технологічний процес – усе це, а також можливість набуття певних виробничих умінь і навичок, перевірити свою профпридатність сприяють успішному трудовому загартовуванню і професійному самовизначенню. Вони не тільки дістають уявлення про виробничий процес, а й виявляють до нього особистий інтерес, тому у виборі майбутньої професії керуються не стільки порадами як власною думкою» [8, с.72]. Щоб визначити ефективність профорієнтаційної роботи з учнями проводились анкетування старшокласників, за результатами якого проводились бесіди, щодо професійного вибору.

Із огляду на важливість проблеми, педагог робить висновки, що на формування у школярів інтересу до робітничих професій впливають «багато соціальних факторів як у процесі вивчення основ наук, так і в процесі позакласної, позашкільної роботи на основі тісної співдружності школи з батьками, спеціальних навчальних закладів із профілюючими виробництвами» [8, с.74]. Ефективним у визначеному напрямі, вважав П. Шевченко, складання спільних планів з виховної роботи шкіл і підприємств, закріплення шефства виробничих дільниць над певним шкільним класом. Отже, на його думку, найважливішою формою підготовки старшокласників до вибору професії є практична діяльність з обраної професії: «Це участь у продуктивній праці в навчальних цехах підприємства, практичні заняття при вивченні спецкурсів «Радіотехніка», «Електроніка», факультативних курсів «Хімія в промисловості», «Обчислювальна техніка» тощо, робота в технічних гуртках, у групах за інтересами та ін. В процесі продуктивної праці і практичних

занять школярі глибше ознайомлюються з основними технологічними принципами виробництва, озброюються початковими професійними знаннями, вміннями і навичками, необхідними в конкретній галузі трудової діяльності, самі беруть участь у праці і одночасно випробовують свою професійну придатність» [8, с.74]. Значна роль відводиться сім'ї, впливу батьків на вибір професії. Батьки не завжди враховують справжні нахили, інтереси та здібності своїх дітей, а також потреби суспільства у кадрах, що негативно впливає на життєвий самовизначення дітей. «Тому, - стверджує П. Шевченко, - завданням педагогічних колективів полягає в тому, щоб через батьківські університети, лекторії, теоретичні конференції, батьківські збори з широким залученням шефів проводити профорієнтаційну і профконсультаційну роботу серед батьків» [8, с.75].

Про важливість використання для профорієнтаційної роботи факультативних курсів, які сприяють розширенню різнобічних інтересів старшокласників, свідомому вибору професії та психологічній підготовці до майбутньої трудової діяльності ідеться в статті П. Шевченка «Факультативні заняття і орієнтація школярів на гірничі та металургійні професії» (1977 р.) [9]. На цей час ідея політехнізації навчання існувала лише у формі факультативів, які були покликані виявити нахили та здібності учнів, виявити їхні професійні інтереси. Тож в багатьох школах Кривого Рогу було започатковано та проводилися факультативні курси з різних предметів. Зокрема, вказує П. Шевченко, на заняттях з математики школярі знайомляться з досягненнями в математиці і обчислювальній техніці, відвідують обчислювальну лабораторію Криворізького гірничо-рудного інституту, проводять практичні заняття, виконують завдання, оволодівають знаннями потрібними для математично-прикладних спеціальностей, завдяки чому старшокласники по закінченню школи продовжують навчання за математичним профілем у вищих навчальних закладах, а деякі йдуть працювати в обчислювальні центри підприємств. Під час проведення факультативних занять з фізики, вчителі ознайомлюють учнів з досягненнями науки і техніки, працюють над поглибленням політехнічної спрямованості знань, розвитком умінь і навичок дослідництва. Після вивчення кожної теми факультативу з фізики учні пишуть реферати на різноманітні теми, наприклад: «Сучасні уявлення про природу металів», «Принцип одержання і використання магнітних полів» тощо. Така робота, на думку П. Шевченка, сприяє пізнанню взаємозв'язку між наукою і виробництвом, ролі фізики в розвитку всіх галузей народного господарства. Педагог наголошує, що учні, які відвідували факультативні заняття з фізики показують гарні результати під час складання екзаменів, після закінчення школи йдуть працювати у лабораторії гірничих підприємств, вступають до інститутів та технікумів. Сприяють професійному визначенню факультативи з хімії. Під час занять учнями демонструються фільми, організовуються зустрічі з виробничими технологами, інженерами, практичні заняття в хімічних лабораторіях. На факультативних заняттях з трудового навчання в практичних курсах розглядається автосправа, металообробка та ін. На зустрічах з

фахівцями учні знайомились з робітничими професіями, відвідували робочі місця мали можливість працювати на токарних станках, відчутти робочу атмосферу та після закінчення школи успішно адаптувались в робочому колективі. Тож позакласна робота з окремих предметів передусім природничого змісту, за спостереженням П. Шевченка, поглиблювала фундаментальні знання учнів, сприяла усвідомленню ними прикладного значення набутих знань, долучала їх до робітничих професій.

У статті «Міжшкільні комбінати і орієнтація учнів на робітничі професії» (1978 р.) Павло Іванович посилається на постанову ЦК КППС і Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (від 22.12.1977 р. №1111), де йдеться про те, що випускники шкіл за період навчання повинні оволодіти глибокими знаннями основ наук і трудовими навичками для роботи в народному господарстві, впритул підійти до оволодіння певною професією [10]. І саме на виконання рішень цієї постанови у Кривому Розі (як і в інших містах країни) в 1978 році були відкриті і працювали три міжшкільні навчально-виробничі комбінати (МНВК) трудового навчання і професійної орієнтації, де навчались учні старших класів. П. Шевченко описує специфіку організації роботи у цих освітніх закладах. Зокрема, тут школярі опановували такі професії: токар, столяр, слюсар, автослюсар, художній оформлювач, кресляр, радіоелектронщик, медична сестра. Юнаки і дівчата обирали спеціальність за своїми уподобаннями, нахилами, здібностями. МНВК тісно співпрацювали з виробництвами міста, виконували замовлення цих виробництв із виготовлення спецодягу, монтажування радіо та електроприборів для шахтного зв'язку, релейних блоків, ремонту електротехніки тощо. А отже школярі отримували свій перший професійний досвід та приймали безпосередню участь у продуктивній праці, пізнаючи політехнічні принципи виробництва. Це дає, на думку П. Шевченка, можливість учню перевірити відповідність інтересів, нахилів, психофізичних даних обраному фаху та сприяє свідомому вибору майбутньої професії. Він впевнено стверджує, «що і надалі необхідно розвивати МНВК і поліпшувати їх діяльність забезпечивши науково-обґрунтованими навчальними програмами, підручниками, навчальними посібниками, методичними рекомендаціями. Виробити єдину систему профконсультаційної роботи (медичної, психолого-педагогічної), а також науково-обґрунтовані професіограми з провідних робітничих професій. Організувати курсову перепідготовку викладачів і майстрів. Забезпечити МНВК найновішим обладнанням, створювати умови для проходження виробничої практики безпосередньо на підприємствах. Встановити в МНВК норми, систему оцінок і заохочень результатів праці старшокласників, розробити єдині принципи присвоєння розрядів учням, які успішно оволоділи професією і склали іспит» [10, с.91].

Питання про необхідність врахування під час профорієнтаційної роботи появи нових професій, нових вимог до багатьох вже наявних спеціальностей, що пов'язано з науково-технічним прогресом промислової галузі в цілому, порушує П. Шевченко в статті

«Професійній орієнтації – чітку систему» (1979 р.) [11]. У місті створені комісії по професійній орієнтації учнів з представників громадських організацій та базових промислових підприємств. Комісії виконували функції організаційно-методичних центрів з питань професійної орієнтації молоді та надавали допомогу виконкам у працевлаштуванні випускників шкіл. На підприємствах міста і при навчально-курсних комбінатах працювали кабінети профорієнтації для надання практичної допомоги педагогам шкіл у питаннях проведення профорієнтації та залучення випускників шкіл до роботи на підприємствах. Зміцнення матеріально-технічної бази шкіл, проводили шляхом закріплення за школою базових підприємств, які допомагали в оснащенні навчальних кабінетів технічними засобами й обладнанням. Із метою поглиблення трудового навчання учнів, в місті працювали міжшкільні навчально-виробничі комбінати, в яких учні вивчали спеціальності шофера, бульдозериста, електрослюсаря, токаря, фрезерувальника та ін. [11, с.62]. Міський відділ народної освіти постійно турбувався про підвищення рівня підготовки вчителів та методистів з питань профорієнтації школярів для чого проводились семінари, педагогічні читання, науково-практичні конференції. «Як показав багаторічний досвід, – пише П. Шевченко, – професійна орієнтація школярів на гірничі, металургійні та інші масові професії є комплексною проблемою. Вона має розв'язуватись в процесі вивчення основ наук, у позакласній і позашкільній роботі з учнями об'єднаннями зусиллями педагогічних, трудових колективів, сім'ї, громадськості» [11, с.62].

З огляду на проаналізований матеріал, на нашу думку, очевидним є те, що попри «адміністративне усунення» політехнізації з переліку провідних освітніх тенденцій, вона залишалася плідною в 70-х рр. ХХ ст., проте розвивалася в інших формах. Практичні потреби розвитку економіки країни, зокрема Криворіжжя, висували перед освітянами проблеми пошуку ефективних шляхів підготовки робітничих кадрів. Практична діяльність П. Шевченка у визначеному напрямі знайшла відображення в його публікаціях. Усі вони мають аналітичний характер стосовно визначення продуктивних форм та ефективних методів підготовки молоді до обрання робітничих професій. Більшість з таких форм була пов'язана із соціалістичним, плановим веденням господарства, коли виробництва, що належали державі, були зацікавлені у підготовці кваліфікованих працівників. І попри те, що сьогодні ситуація із промисловою власністю докорінно змінилася, державні інтереси потребують кадрового ресурсу.

Для забезпечення конкурентоспроможних позицій економіки нашої держави необхідно зосереджувати зусилля не лише на розвитку наукоємких технологій, а й на розвитку людського капіталу країни. Сучасна проблема підготовки молоді до майбутньої трудової діяльності відображається в нездатності (та небажанні) випускників працювати на сучасних підприємствах, які мають високий рівень автоматизації і відповідно висувують високі вимоги до рівня персоналу. На нашу думку визначена проблема може бути частково розв'язана із врахуванням позитивного досвіду минулих поколінь, що відображено в науково-

практичному доробку П. Шевченка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грибенік М.В. Політехнізація шкільної освіти у 1953-1964 рр. (за матеріалами періодичних видань Півдня України). *Історичний архів. Наукові студії*. Вип.13. 2014. с. 137-142.
2. Колеснікова О. Диплом не є гарантією для отримання роботи. URL: <http://fedmet.org/news/diplom-ne-ye-garantiyeyu-dlya-otrimannya-roboti/>
3. Семеновська Л. Процес реалізації ідеї політехнізму в шкільній освіті України (XX століття). *Педагогічні науки*. 2013. № 1 (57). с.28-36.
4. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. Закон СРСР від 24.12.1958р. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm
5. Педагогическая энциклопедия. Гл. ред.: И. Каиров, Ф.Петров и др., т.3, М., Сов.энц. 1966. 880 с.
6. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в Українській РСР. Постанова ЦК КПУ і Ради Міністрів УРСР №900 від 08.12.1966р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/900-66-%D0%BF>
7. Чеснокова Л. Престиж робітничих спеціальностей - виклики сьогодення. *Молодь і ринок*. №6 (77), 2011. с.119-122.
8. Шевченко П.І. Вплив виробничого оточення на формування професійної спрямованості школярів. *Радянська школа*, 1977. №12 (579). С.69-75.
9. Шевченко П.І. Факультативні заняття і орієнтація школярів на гірничі та металургійні професії. *Радянська школа*. 1977. №2(559). С.71-73.
10. Шевченко П.І. Міжшкільні комбінати і орієнтація учнів на робітничі професії. *Радянська школа*. 1978. №6 (585). С.87-91.
11. Шевченко П.І. Професійній орієнтації-чітку систему. *Радянська школа*. 1979. №4 (595). С.61-70.

REFERENCES

1. Grybenyk M.V. Introduction of polytechnical education at school 1953-1964 (based on periodicals of Southern Ukraine). *Historical archive. Scientific studies*. Number 13. 2014. p. 137-142.
2. Kolesnikova O. Diploma is not a guarantee for getting a job. URL: <http://fedmet.org/news/diplom-ne-ye-garantiyeyu-dlya-otrimannya-roboti/>
3. Semenovska L. The Process of introduction of polytechnical education idea Realization in School Education of Ukraine (XX Century). *Pedagogical Sciences*. 2013. No. 1 (57). p. 28-36.
4. On strengthening the school's connection with life and on the further development of public education system in the USSR. Law of the USSR issued 24.12.1958 URL:http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm
5. Pedagogical Encyclopedia. editors: I.Kairov, F.Petrov et al., Vol. 3, M., Sov. Encyclopedia 1966. 880 p.
6. On measures for further improvement of secondary school in Ukrainian SSR. Resolution of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine and the Council of Ministers of the USSR No. 900 issued 08.12.1966 URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/900-66-%D0%BF>
7. Chesnokova L. Prestige of working specialties – current challenges. *Youth and market*. №6 (77), 2011. p.119-122.
8. Shevchenko P.I. The influence of production environment on the formation of students' professional orientation. *Soviet School*, 1977. №12 (579). P.69-75.
9. Shevchenko P.I. Elective classes and orientation of pupils on mining and metallurgical professions. *Soviet school*. 1977. No. 2 (559). P.71-73.
10. Shevchenko P.I. Interschool plants and orientation of pupils on working professions. *Soviet school*. 1978. No. 6 (585). P.87-91.
11. Shevchenko P.I. Professional orientation as a clear system. *Soviet school*. 1979. No. 4 (595). P.61-70.

Genesis of idea of polytechnization in scientific work of P. I. Shevchenko (70's XX)

I. A. Kovalenko

Abstract. The article is dedicated to introduction of polytechnical education idea genesis in the national pedagogical reality of 60's - 70's XX. On the basis of studying the scientific heritage of P.Shevchenko (Rector of Kryvyi Rih State Pedagogical University 1979-2000) it is proved that determined idea took it's translation into action in work of Local Education Authority in Kryvyi Rih that was ruled by the educator at that time (1965-1979). The necessity of considering the pedagogical practical experience in introduction of polytechnical education for young generation training for life in modern socio-economic conditions of Ukraine is confirmed.

Keywords: introduction of polytechnical education, school reform, occupational guidance, polytechnic education.

Social care for homeless children in Ukraine in the 20-30's of the twentieth century

O. Kozlova, O. Bilashenko

A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine
Corresponding author. E-mail: olsumskaya1993@ukr.net

Paper received 16.03.20; Accepted for publication 04.04.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-05>

Abstract. The essence of the emergence of the social phenomenon of child homelessness in Ukraine in the 20-30's of the twentieth century is revealed in the article. The reasons for overcoming child neglect in Ukraine in the 20-30's of the last century are analyzed, among which are the low living standards of the Ukrainian family, the inaccessibility of the education system for most children, the social-class division, political repression and deportation of Ukrainians. The ways of overcoming child homelessness are identified and the process of forming a network of social educational institutions is considered, among which the main role was given to the orphanage and the children's town. Measures to promote work on child protection and children social upbringing are reflected.

Keywords: social care, 20-30 years of the XX century, child homelessness, orphanages, children's towns.

Introduction. Child homelessness is one of the most pressing society problems, which is a natural consequence of socio-economic changes, political conflicts or the spiritual crisis. Nowadays Ukrainian society, aimed at humanizing relationships in the family institution, its negative effects are particularly acute.

Analysis of latest researches and publications. The problem of child homelessness in the 20-30's of the twentieth century was investigated by A.G. Zinchenko, V.E. Vinogradov-Bondarenko, O.S. Parashevina, N.P. Trupinina, S.E. Luparenko, L.O. Korobova, N.P. Pavlik, N.P. Ditchek, T.V. Filimonov and others. The activities of the small children's town as typical institutions of that period social upbringing were covered in the magazines "Soviet education", "Rillya", "Way of education", etc.

The aim of the article is to reveal the causes of social care for homeless children in the 20-30's of the twentieth century.

Research Methods. Specific search (theoretical analysis, synthesis, systematization of archival documents) and logico-historical analysis (analysis of periodicals) were used to achieve the article aim.

Results. The beginning of the twentieth century in the Ukrainian people history is known to have been marked by a series of political upheavals that claimed the thousands of compatriots' lives. Most of the consequences of the socio-economic crisis have affected children. War, famine, the plight of families led to the fact that some children and adolescents, without homes, supervision, were forced to commit crimes, begging, vagrancy, which caused the emergence of homeless children category. Homeless children – children, who have been abandoned by their parents, have left the family or childcare facilities themselves and have no permanent residence.

According to a contemporary Ukrainian researcher, L. Korobova, in March 1921, there were 9 million children in Ukraine aged 4 to 16, who needed social assistance, among them from 4 to 8 years – 3,6 million, from 8 to 16 years – 5,4 million. In 1923, the Central Statistical Office published data, according to which in the country there were 8 million children aged from 4 to 15 years, 2 million of them were preschool children age, 4,8 million – school age, 500 thousand – half orphans, 250 thousand – orphans. According to the People's Commissar, childcare

facilities in 1923 covered only 1,65 million children [5].

The main causes of children homelessness in Soviet Ukraine in the 20's – 30's of the XX century should include:

1. Revolution, civil war, epidemics, political repression and deportation of Ukrainians.
2. The poor, the famine, the low material living standard of the majority of the country population, the unemployment that was most prevalent among young people.
3. Disadvantages of developing a new educational system, the actual inaccessibility of the education system for some children;
4. Socio-psychological climate of transitional period, formation of a marginal personality;
5. The social-class policy of the Soviet government and the formation of an authoritarian political system, the crisis of family relations, neglect, half-orphanage, cruel treatment of children, their exploitation [4, p. 18; 1, p. 8].

Custody of socially disadvantaged categories of children has been recognized as one of the priority areas of governmental structures activity of the Soviet state. Thus, in the practice of state bodies activity combating children homelessness the following forms of work have been developed:

1. Selection of homeless children.
2. Placement of adolescents in the boarding schools.
3. Application of the system of individual and collective patronage.
4. Directing homeless teenagers to study at schools of factory and plant education and factory faculties.
5. Adolescents' employment.
6. Re-evacuation of Russian children.
7. Provision of financial assistance to children from needy families.
8. Carrying out relief campaigns (lotteries, charity performances, "Children Protection Weeks", "Hungry Children's Days", fundraisers and things, etc.).
9. Creation of food outlets and nights for the homeless [2, p.10]

For the Soviet authorities, the main task was to create the educational system and social upbringing that in the short term could eliminate such a phenomenon as children homelessness. In 1920, the People's Commissariat of Education of Ukraine issued a "Declaration on the Children Social Education", in which the orphanage was recog-

nized as the best form of children upbringing. The Declaration indicated the need to educate children in the spirit of communism, labor education, combination of education and upbringing in one process, the People's Commissariat of Education of the USSR did not take school as a basis, but the social upbringing and recommended orphanages instead of schools [8, p.38].

Assistance to homeless and disadvantaged children was seen as an important part of the country's social agenda. The Soviet government transformed all the orphanages into state ones and transferred them to the People's Commissariat of Social Security under the authority of the People's Commissariat. Implementation of various measures eliminating homelessness has been entrusted to various state bodies. Thus, the People's Commissariat for Health was concerned with eliminating the children homelessness under 4 years; People's Commissariat of Education – eliminating homelessness children aged 4 to 18; The People's Commissariat of Internal Affairs and the State Political Administration fought juvenile offenses and removed them from the streets; The People's Commissariat of Labor and the People's Commissariat of Land Affairs engaged homeless in the employment. Government agencies were assisted by voluntary societies, organizations and trade unions.

The new system of People's Education and upbringing of the USSR envisaged the functioning of a diverse network of social educational institutions. They consisted of: institutions for normal children: orphanage, work school, kindergarten; institutions for disadvantaged children; extracurricular institutions and organizations for the social children upbringing. However, an orphanage was intended to become as the center of social upbringing, the task of which was to "fully realize the ideal of social education". All other this system institutions "had to focus on and approach the orphanage" [7, p. 13]. The People's Commissariat of Education carried out work on the preparation of normative documents regulating the activities of social educational institutions. This is the "Decree on the Implementation of the 7-year Unified Labor School (June 15, 1920); Ordinance on orphanages (16 June 1920); "Resolution on Children's Institutions for Physically Disabled Children (June 18, 1920) and several others [3, p. 31-33].

At the end of 1924, the network of children's institutions in Ukraine included:

- Child care institutions: receivers, manifolds for normal children and juvenile offenders, open children houses, agricultural colonies for the homeless and underage delinquents and orphanages for juvenile delinquents;
- institutions of normal childhood: urban and rural labor schools, orphanages, day orphanages, children's towns and children's kindergartens;
- institutions of defective childhood: primary and secondary orphanages for mentally retarded, blind and deaf children;
- institutions of communist children's movement organization: children's clubs, libraries, summer children's

colonies, playgrounds, camps, children's theaters [6, p. 41]

In 1921-1922 a mass movement of children to the south of the regions of the hungry Volga region was observed in Ukraine; children affected by the civil war. Under such conditions, the authorities initiated a massive orphanages' opening, where children could receive food and medical care. As a rule, most of these establishments were located in rural areas (with an agricultural slope) or in resort towns where educational, economic and production facilities were combined into a single system.

During the 1920s and 1930s, government agencies took actions in the fight against child homelessness, however such work forms as removing the homeless from the street and placing them in boarding schools; use of system of individual and collective patronage; the direction of homeless teenagers to study at factory and plant schools and their employment; one-off relief campaigns (lotteries, charity shows, "helping weeks", fundraising money and things, etc.); setting up food and nights for needy children; patronage of labor collectives over boarding schools, providing them financial assistance; conducting social and preventive work were used.

One of the work forms with homeless children was the creation of children's towns. As a rule, they are located on the city outskirts or in the countryside. Children's towns had several buildings in which children of different ages (preschoolers, younger students, teenagers) lived separately. Various educational activities were carried out in the towns with the children, new pedagogical ideas were actively introduced, and the children were ideologically trained. An important role in the children's towns life was played by agriculture or the production of various goods, as the towns were partly self-sufficient.

During the study period, a large number of homeless children, who were covered by the social educational system, were removed from the streets thanks to the children's towns. Thus, in the 1920s-1930s, unique facilities for children were established in the territory of the USSR combating child homelessness.

Conclusions. Therefore, the main causes of child homelessness include – socio-economic, political, psychological. Combating child homelessness in the 1920s and 1930s was recognized as the main activity of government and non-governmental organizations. Despite the events the First World War I and the famine, the authorities managed to strengthen their positions in the social sphere. Social education in Ukraine differed in its focus on the overall organization of childhood, the arrangement of the collective life of the child population. Within a short period of time, a network of social care institutions was built, where children were able to stay permanently. Children's camps in the social education system have played an extremely important role: they have provided shelter to hundreds of homeless children, created the conditions for comprehensive harmonious development of adolescents, carried out practical preparation of children for life.

REFERENCES

1. Vinogradova-Bondarenko, V. (2001). Education of homeless children in Ukraine in the 20-s of the twentieth century : author's abstract. diss. for the sciences. degree of Cand. ped. Sciences: Special. 13.00.01 "General Pedagogy and History of Pedagogy". Kyiv. 23.
2. Dyushen, V.M. (1926). Target installation of children's homes, children's towns and children's colonies. *The path of education*. 7. 9 - 14.
3. Collection of decrees and orders on the People's Commissariat of Education of the USSR. I. 60.
4. Zinchenko, A.G. (2002). Children's homelessness in Soviet Ukraine in the 20's first half of the 30's of the twentieth century: author's abstract. diss. for the sciences. degree of cand. hist. sciences: Special. 07.00.01 "History of Ukraine". Odesa. 25.
5. Korobova, L.O. (2012). The place of the child in the system of social education of Ukraine (20-s - early 30-s.). Retrieved from: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/1496>
6. A guide to social education (1924). 4 ed. Kh.: State Publishing House of Ukraine. 312.
7. Siropolko, S. (1934). National education in Soviet Ukraine. Warsaw. 240.
8. Filimonova T. (2009). On the Question of the Activity of Children's Towns in Ukraine (1920's). *The path of education*. I. 37-42.

Використання засобів фасилітативної міжособистісної взаємодії у процесі формування міжкультурної компетентності студентів-перекладачів

Н. Подковирофф, О. С. Цокур

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова
Corresponding author. E-mail: nanouchka.podkovyroff@gmail.com; scokur@ukr.net

Paper received 28.03.20; Accepted for publication 16.04.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-06>

Анотація. У статті висвітлено найбільш доцільні засоби фасилітативної міжособистісної взаємодії у процесі формування міжкультурної компетентності студентів-перекладачів під час їхньої професійної підготовки. Фасилітативна міжособистісна взаємодія розуміється як такий обмін поведінковими реакціями суб'єктів в межах певної комунікативної ситуації професійної підготовки майбутніх перекладачів, під час якої вони виявляють здатність розуміти внутрішню організацію й структуру особистості носіїв рідної та іншої мов і культур, адекватно тлумачити їх почуття і вчинки, керувати проявом власних емоцій, формуючи ефективні взаємини за допомогою використання відповідних технік фасилітації («пошук майбутнього», «вихід за рамки», «мозковий штурм», «поляризація суджень», «відкритий простір»). Доведено, що використання засобів фасилітативної міжособистісної взаємодії сприяє більш стрімкому набуттю студентами-перекладачами міжкультурної компетентності як провідної властивості їх особистості як професіоналів, здатних до ефективного виконання своїх виробничих функцій як мовних посередників й медіаторів культур у сфері міжкультурної комунікації.

Ключові слова: професійна підготовка, формування міжкультурної компетентності, фасилітативна міжособистісна взаємодія, техніки фасилітації, студенти-перекладачі.

Вступ. У зв'язку з інтеграцією України у світове співтовариство та інтенсивним розвитком міжнародних відносин помітно збільшився попит на перекладачів як професійно обізнаних фахівців з іноземних мов, а також значно підвищилися вимоги до якості їхньої підготовки до здійснення функцій міжкультурної комунікації. Зумовлено це тим, що у сучасному світі роль перекладача стає більш відповідальною і вагомішою, оскільки з посередника, який задовольняє зовнішню потребу спілкування між людьми, розділеними лінгвоетнічними бар'єрами, він перетворюється на фахівця в галузі міжкультурної комунікації, забезпечуючи інформаційну діяльність суспільства шляхом реалізації функцій провідної – міжкультурної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуалізація проблем професійної підготовки майбутніх перекладачів, особливо в контексті формування їхньої міжкультурної компетентності, в наступний час зумовлена провідними цілями європейської мовної й освітньої політики [3, с. 127]. Останні орієнтують, з одного боку, на розвиток професійно важливих перекладацьких знань, умінь та навичок (Г. Єлізарова, А. Садохин). З іншого, – на формування професіоналізму перекладача як плюрилінгвальної та полікультурної особистості, здатної до плідної співпраці на міжкультурному рівні (І. Алексєєва, Л. Віссон, Л. Латишев, Г. Мірам, С. Попов, В. Провоторов) та всебічно поінформованої щодо виконання своїх виробничих функцій в міжособистісній сфері (Є. Бесєдіна, К. Скиба). Для цього, сучасні перекладачі повинні виявляти наступні якості: усвідомлення соціальної ролі перекладача; слідування кваліфікаційним вимогам і запитам ринку; здатність знайти підхід до клієнтів (маркетинг) та вести з ними справу, залишатися стресостійкими [7, с. 80].

Мета статті полягає у висвітленні найбільш доцільних засобів фасилітативної міжособистісної взаємодії у процесі формування міжкультурної компетентності студентів-перекладачів під час їхньої професійної підготовки.

Матеріали та методи. Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети, використано такі методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, синтез, систематизація науково-педагогічної та навчально-методичної літератури для уточнення концептуального апарату дослі-

дження; порівняння, узагальнення, конкретизація способів оновлення професійної підготовки майбутніх перекладачів в контексті формування їхньої міжкультурної компетентності; *емпіричні* – діагностичні (анкетування, інтерв'ювання, бесіда, тестування), обсерваційні (пряме, побічне, включене спостереження, безпосереднє й опосередковане) та прогностичні (експертних оцінок, узагальнення незалежних характеристик) методи для вияву найбільш доцільних засобів фасилітативної міжособистісної взаємодії у процесі формування міжкультурної компетентності студентів-перекладачів.

Результати та їх обговорення. Приступаючи до опису специфіки використання засобів фасилітативної міжособистісної взаємодії під час вдосконалення професійної підготовки майбутніх перекладачів, ми враховували висновки науковців щодо сутності і структури міжкультурної компетентності [5, с. 129], а також особливостей застосування певних засобів фасилітації, яка тлумачиться як: глобальна довіра до людини, що визнає наявну в ній тенденцію зростати, розвиватися, реалізовувати свій потенціал [3, с. 38]; віра у споконвічну, конструктивну та творчу мудрість людини; переконання в соціально-особистісній природі засобів, що актуалізують конструктивний особистісний потенціал людини в процесах міжособистісного спілкування [4, с. 78]; стимулювання розвитку свідомості особистості, її незалежності, свободи вибору шляхом «провокування позитивних змін» на основі розуміння того, що її внутрішня сутність, будучи позитивною, конструктивною й соціальною, починає виявлятися і проявляти себе в людині кожного разу, коли в її взаєминах з іншою людиною (або іншими людьми) існує атмосфера безумовного позитивного прийняття, емпатичного розуміння й конгруентної самопрезентації [7, с. 93].

Отже, при викладанні педагогічних («Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності») та мовних (зокрема, новогрецької мови та лінгвокраїнознавства Греції/Кіпру) дисциплін на факультеті романо-германської філології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, ми виходили з того, що студенти як майбутні перекладачі містять в собі певні ресурси для професійно-особистісного самопізнання, зміни Я-концепції й цілеспрямованої міжкультурної комунікативної поведінки, але доступ до цих ресурсів можливий тільки в

тому випадку, якщо створюється «певний клімат настанов, що фасилітують» [2, с. 134]. Серед них: справжність, щирість або конгруентність як процес безоцінного прийняття й усвідомлення студентом-перекладачем своїх власних реальних і актуальних відчуттів, переживань і проблем із подальшим їх точним озвучуванням у мові та представленням у поведінці способами, що не є травматичними для інших людей; безумовне позитивне прийняття як позиція, що не засуджує та приймає Іншого, визначає його цілісно, а не обумовлено; емпатійне розуміння як специфічний механізм слухання, точного сприйняття почуттів й особистісних смислів, пережитих Іншим, з метою проникнення в його внутрішній світ [1, с. 134].

Через це, на першому етапі навчання новогрецької як другої іноземної мови, умовно означеного як етап створення ціннісного образу рідної та іншої культур, ми, враховуючи знання студентів-перекладачів зі шкільних курсів гуманітарних дисциплін («Всесвітня історія», «Географія», «Всесвітня література», «Українська література», «Українська мова», «Історія України»), намагалися передусім стимулювати їх інтерес до пізнання грецької культури. Крім того, пробуджуючи бажання студентів проаналізувати й поглибити свої знання про відповідні мовні, освітні та культурні системи України та Греції, ми спочатку орієнтували їх зусилля на занурення у вертикальний контекст міжкультурної взаємодії, що відбувається всередині національної й етнічної культури. З метою пробудження більш глибокого пізнавального інтересу студентів до своєї особистості як суб'єкта й носія рідної культури в контексті розвитку їхньої позитивної етнокультурної ідентичності, під час викладання педагогічних дисциплін використовувалися методи біографічної рефлексії, ґрунтовані на аналізі власного досвіду, а також важливих подій життя і навчання, сімейних традицій і родинного виховання. Тому увага студентів спочатку приверталася до вивчення та аналізу власних стереотипів щодо: історії походження та сутності свого імені, його популярності в минулі часи й в умовах сучасності; частотності розповсюдження й смислових ознак власного прізвища (родинний куц); історії свого народу, його етнопедагогіки шляхом розширення уявлень щодо його культурних досягнень та внеску у загальну культуру народів світу.

Використовуючи зацікавленість студентів, особливо тих, які ніколи не звертали уваги на значення свого імені, співавтор статті передусім зробив мультимедійну презентацію історії походження свого імені (Нанушка/Татьяна/Соня) та його розповсюдження в Греції, а потім запропонувала студенткам з іменами Ганна/Тетяна/Соня прокоментувати дані, які містять українські джерела. Залучаючи студентів до подібної самопрезентації, дискусійне обговорення здійснювалося навколо конкретизації відповідей на запитання: Які найпоширеніші жіночі та чоловічі імена в Україні та Греції/Кіпрі? Що вони означають і яке їхнє історичне походження? Які риси в них відображено? Чи є аналоги власного імені в інших культурах? Чи відзначаються у родині свята, пов'язані не з днем народження, а з іменами членів родини (іменини)? Чи мав у минулому це саме ім'я хтось із інших членів родини? Чи відзначаються у релігійному співтоваристві свята, пов'язані з Вашим іменем? Чи залучались Ви до їх участі?

Особливе місце у процесі роботи зі студентами займали вправи, спрямовані на дослідження ними етніч-

ної картини світу, відображеної у національному фольклорі. При цьому, ознайомлюючи студентів з грецьким фольклором, викладач намагався долучити їх до виявлення особливостей ментальності етнічної спільності, тобто системи її світобачення – передусім, цінностей і норм, відображених у фольклорі; порівняння особливостей ментальності свого та інших народів на основі аналізу прислів'їв, усвідомлення універсальності основних людських цінностей та ідеалів. Для цього студенти добирали матеріал для презентацій: «Прислів'я моєї сім'ї» та «Прислів'я сім'ї мого друга з Греції» (метод самоаналізу), «Аналіз прислів'їв народів світу» (метод кроскультурного аналізу і коментування). Діяльність студентів організовувалась як процес занурення в культуру свого та грецького народу на основі використання такого інструменту виховання етнокультурної ідентичності, як мова, фольклор, обряди і звичаї, образні системи, історія етносу.

Певний інтерес студентів викликали завдання, які передбачали добір прислів'я, що мають схожість у різних мовах і в різних культурах за трьома рівнями відповідності: ідентичні, тобто такі, що мають однакове значення й однакову форму (наприклад, прислів'я «за двома зайцями поженешся – жодного не піймаєш» є в англійській, німецькій, російській та французькій мовах); ті, що мають однакове значення, але різне мовне оформлення у відображенні місцевих реалій (російське прислів'я «ворон ворону очей не виклює», іспанське – «один вовк не кусає іншого вовка», англійське – «яструб не виклює ока яструбам»); ті, що мають специфічне значення, що відбивають особливості ментальності (наприклад, у китайській мові немає прислів'їв, які відповідають за смислом російським прислів'ям і приказкам: «робота не вовк – у ліс не втече»). Результатом роботи став перелік прислів'їв, які відбивають загальнолюдські цінності та національні особливості народів, мови яких вивчали студенти експериментальної групи. Останні виявили усвідомлення того, що в мові відображається набір образів, представлених у висловах кожного народу. Вони відбивають особливості культурного та природного світів, у яких народилися та виховувалися люди. Прислів'я регулюють соціальну поведінку людей, що ґрунтується на різній ієрархії цінностей у різних культурах. Фольклор виражає народну мудрість, а також є відображенням світобачення, спостережень і досвіду багатьох поколінь. Його мета – орієнтувати людину в навколишній дійсності, дати їй раду, навчити чи застерегти її. Знання фольклору будь-якого народу сприяє кращому розумінню образу думок і характеру його представників. Згодом, з метою розвитку позитивної етнокультурної ідентичності, студенти-перекладачі залучалися до анкетування з метою подальшого обговорення питань, які стосувалися культурного портрета представника їхнього етносу та українського народу загалом. За допомогою аргументування «за» або «проти» тверджень, поданих в анкеті, студенти змогли оцінити свої почуття до рідної культури, виявити важливість приналежності до неї та володіння її мовою, порівняти ставлення до своєї культури зі ставленням до інших культур тощо.

На другому етапі навчання новогрецької мови, умовно означеного як етап багатокультурного ціннісного самовизначення, створювалася основа для здійснення ефективної фасилітативної міжкультурної взаємодії

студентів-перекладачів з викладачем – носієм новогрецької мови та культури. При цьому було враховано, що стосунки між людьми як представниками різних культур відбуваються у трьох площинах: аксеологічній, стосується оцінювання (добрий Інший чи ні, подобається мені чи не подобається; він такий, як я, чи гірший або кращий за мене); праксеологічній, що відповідає за відстань та дистанцію щодо Іншого (чи помічаю я цінність іншої людини; чи ідентифікую себе з нею; чи намагаюся її асимілювати, накинути їй свої власні погляди на дійсність; нейтральний я чи байдужий щодо Іншого); епістемологічній, яка стосується особистих знань про когось Іншого (чи усвідомлюю я ідентичність іншої людини, чи навпаки не маю про неї жодного поняття) [1, с. 128]. Виходячи з цих настанов, «горизонтальний» контекст фасилітативної міжкультурної взаємодії моделювався на заняттях з новогрецької мови у вигляді перебігу ситуацій, у яких основний акцент робився на розвитку культурної сприйнятливості та емоційно-ціннісного ставлення студентів до інших культур. Зокрема, залучаючи студентів до пізнання новогрецької мови і культури Греції/Кіпру, ми намагалися зберегти баланс толерантності культурних цінностей у їх взаємодії з її представниками, переорієнтовуючи їх етноцентристське ставлення до інших культур на етнорелятивістське шляхом усвідомлення культурного контексту міжкультурної комунікації.

Більш глибокому розумінню студентами своєї етнокультурної ідентичності сприяло виконання переліку Веб-квестів. Застосування Інтернет-ресурсів щодо розв'язування автентичних завдань мотивувало студентів до вирішення проблем із неоднозначним рішенням, розвиваючи тим самим їхнє вміння працювати як індивідуально, так і в групі під час пошуку інформації та перетворення її на більш складне знання (розуміння). На шляху пробудження суб'єктності студентів, які мали усвідомити суть свого нового професійного статусу як медіатора культур в сфері міжкультурної комунікації, використовувалися засоби Веб-квесту: «Український та грецький національний характер». При проведенні аналітичного дослідження рис означених національних співтовариств, студентам, які розподілялися на три групи («корінні жителі», «представники етнічних меншин», «іноземці», «перекладачі-експерти»), рекомендувалося дотримуватися наступних настанов: пізнати національний характер означає відчути й відобразити «душу народу», його духовність; специфічні особливості національного характеру українського та грецького народу проявляються в сукупності типових рис, але цілісного значення набуває не сам перелік характеристик, а їхня структура та форма вираження. При цьому, оцінюючи особливості національного характеру українців і греків, подані з позиції «корінних жителів», студенти в ролі «іноземців», сприймаючи культурні реалії, що пояснюють ціннісні відмінності рідної та іншої культур, представляли погляди на українців та греків з позиції «Іншого». Студенти в ролі «перекладачів» та «експертів» як «представників Ради Європи» готували рекомендації, що містили основні принципи ефективної міжкультурної взаємодії українців та греків. По завершенні Веб-квесту, чому передувала жвава дискусія, студенти доходили висновку, що національному характеру українців притаманні такі основні визначення: інтровертність, яка виражається в зосередженні на проблемах внутрішніх, індивідуальних (індивідуалізм); прояв сентиментальнос-

ті, емпатії, чуттєвості, потяг до краси, естетизм; анархічний індивідуалізм, який проявляється в прагненні до особистісної свободи з неприйняттям дисципліни та відсутністю організації, домінуванням почуттів та емоцій над волею. Індивідуалізм внутрішній поєднується із зовнішніми проявами колективізму. Національний характер формується та може змінюватися частково протягом певного часу під впливом історичних, культурних, соціальних чинників у процесі розвитку нації. Натомість, незважаючи на це, основою національного духу українців є патріотизм і почуття Батьківщини, спрямованість на впровадження своєї національної ідеї, але так, щоб це було гідним, глибоким і мудрим для всього людства. Відчуття себе часткою українського народу, гордість за нього – це прояв високого духу українців, що є несумісним із ненавистю та неповагою до інших народів і культур.

На відміну від цього, національному характеру греків притаманні безтурботно-філософське ставлення до буття й здоровий спосіб життя, завдяки чому у країні досить низький рівень злочинності, чоловіки є чемпіонами Європи по довголіттю. Греки, незважаючи на велику кількість церков і монастирів, помірно релігійний народ, оскільки практично всі відвідують церкви, але значна частина лише на Різдво та Великдень. Греки пишануться всім, що пов'язане з їх багатовіковою історією, вони не зносять пам'ятників, не засуджують свого минулого, а завжди і у всьому відчують себе нащадками древніх еллінів. Вони люблять і вмюють розважатися (немає ніде в Європі такої кількості фестивалів, свят і вихідних, а за кількістю ресторанів, таверн, барів і дискотек Греції важко знайти собі рівних. При всьому цьому сильне алкогольне сп'яніння – елемент не тільки не обов'язковий, але і вкрай рідкісний!), їм подобається бути на людях, на вулиці, на свіжому повітрі, чому сприяє клімат країни. Не можуть греки відмовити собі ще в одному задоволенні – в сістї: відпочинок в середині дня (з 14.00 до 17.00). У ці години міста вимирають, магазини закриваються, тому що греки обідають і віддаються пообіднього сну. А з 21.00 починається нічне життя, яке тут дуже різноманітне: народ виходить на вулиці і заповнює таверни, бари і «грецькі нічні клуби» – «бузукі» (розважальні заклади, де грає жива грецька музика), які працюють до 3 або 4 годин ранку. Добре висловлюють національний характер численні і різноманітні народні танці («сіртакі», «каламатьянос», «кочари» та ін.), оскільки, мабуть, немає грека, який не вмів би танцювати та не робив би це з особливим задоволенням!

Веб-квест під назвою «Культурна капсула України і Греції/Кіпру», було спрямовано на складання відповідних «культурограм» студентами в ролі «корінних жителів» цих країн. Вивчаючи різні погляди, студенти повинні були скласти «Типовий портрет українця/українки» та «Типовий портрет грека/гречанки», застосовуючи засоби міжкультурного виміру. Шляхом групової дискусії, кожна підгрупа студентів мала можливість рефлексувати бачення себе як представника української або грецької культури на основі відповідей на наступні запитання: Які якості та особливості є першорядними, коли ви характеризуєте свій/чужий народ? Якими якостями Ви як представник української/грецької культури особливо пишаєтесь? Які з них викликають у Вас почуття сорому? Чи збігається зовнішнє сприйняття представників української/грецької культури з Вашим власним? Чим відрізняється Ваше уявлення про україн-

ців/греків від того, як бачать їх представники інших культур? У чому причина розбіжностей у цих уявленнях? Як світ сприймає українців/греків? Які риси в портреті українця/грека роблять його потенційно успішним учасником міжкультурної взаємодії?

Поєднанням вивчення новогрецької мови і культури Греції/Кіпру став Інтернет-проект «Планування туристичної подорожі до Афіні/Солоніки». Для створення проекту використовувалися оригінальні матеріали, завдання різного рівня (репродуктивні, репродуктивно-когнітивні, когнітивні, когнітивно-креативні, креативні), а також різні техніки фасилітації, серед яких: «пошук майбутнього», «вихід за рамки», «мозковий шторм», «поляризація суджень», «відкритий простір» [7, с. 57]. Як результат, поступове усвідомлення цінності Іншого, визнання альтернативності культурних цінностей, необхідності варіативності поведінки виводило студентів як реальних учасників міжкультурної взаємодії на новий рівень рефлексії – від «адаптації до відмінностей» до «пошуку спільного» між культурами. Крім того, залучення Іншого у свій внутрішній контекст, сприяло набуттю студентами-перекладачами здатності до фасилітативної міжкультурної взаємодії, а через неї – відчувати себе не тільки мовними посередниками, але й медіаторами культур в сфері міжкультурної комунікації: «Я відчуваю себе більш упевнено, коли знаю, як порівнювати культури», «Якою б не була ситуація, я можу подивитися на неї з позиції різних культур», «Кожному в сучасному світі потрібно мати транскультурне мислення», «Я можу приймати рішення, вийшовши за межі своєї власної культури».

Висновки. Наш педагогічний досвід щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх перекладачів на підставі використання засобів фасилітативної міжособистісної взаємодії засвідчив, що вони суттєво впливають на процес і результат формування в них міжкультурної компетентності. При застосуванні під час навчання новогрецької як другої іноземної мови, означені засоби значно прискорюють перехід студентів-перекладачів з нижчого – монокультурного рівня (етноцентризм), коли особистість студента-перекладача знаходиться під владою рідної культури та відповідних їй способів мислення, на наступні – міжкультурний (релятивізм як «закоханість» в іншу культуру) та транскультурний (синтез, неупереджене розуміння культур, коли особистість студента-перекладача виявляє здатність побачити обидві культури «зверху», займаючи свою усталену позицію в діалозі культур) рівні. Фасилітативна міжособистісна взаємодія виявила свої властивості як такий обмін поведінковими реакціями суб'єктів в межах певної комунікативної ситуації професійної підготовки майбутніх перекладачів, під час якої вони виявляють здатність розуміти внутрішню організацію й структуру особистості носіїв рідної та іншої мов і культур, адекватно тлумачити їх почуття та емоції, керувати проявом власних емоцій, формуючи ефективні взаємини за допомогою використання відповідних технік фасилітації. Загалом, використання засобів фасилітативної міжособистісної взаємодії сприяло більш стрімкому набуттю студентами-перекладачами властивостей не тільки мовних посередників, але й медіаторів культур в сфері міжкультурної комунікації

ЛІТЕРАТУРА

1. Демецька В. В. Теорія адаптації: кроскультурні та перекладознавчі проблеми: монографія. Херсон: ТИТАН, 2006. 343 с.
2. Димухаметов Ф.С. Фасилітація в системі підвищення кваліфікації педагогів: монографія. Магнітогорск, 2006. 421 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми. *Молодий вчений*, 2015. № 8(1). С. 125–131.
4. Роджерс К. Становлення личности. Взгляд на психотерапию / пер. с англ. М. Злотник. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001. 416 с.
5. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*. Москва, 2007. Т. 10. № 1. С. 125–139.
6. Скиба К.М. Професійна підготовка перекладачів у країнах-учасниках болонського процесу. Педагогічний процес: теорія і практика, 2014. №4. С. 80–86.
7. Солодка А.К. Фасилітація кроскультурної взаємодії: навч.-метод. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв: Іліон, 2014. 228 с.

REFERENCES

1. Demets'ka V.V. Teoriya adaptatsiyi: kros-kul'turni ta perekladoznavchi problem: monografiya. Kherson: TITAN, 2006. 343 p.
2. Dimukhametov F.S. Fasilitatsiya v sisteme povysheniya kvalifikatsiyi pedagogov: monografiya. Magnitogorsk, 2006. 421 p.
3. Nikolayeva S.Y. Mizhkul'turna inschomovna osvita v Ukraini: klyuchovi problemy. *Molodiy vcheniy*, 2015. N 8(1). P. 125–131.
4. Rogers. K. Stanovleniye lichnosti. Vzgl'yad na psikhoterapiyu / translated from English by M. Zlotnik. Moscow: EKSMO-Press, 2001. 416 p.
5. Sadokhin A.P. Mezhhkul'turnaya kompetentnost': ponyatiye, struktura, puti formirovaniya. *Zhurnal sotsiologiyi i sotsial'noy antropologiyi*. Moscow, 2007. V. 10. N1. P. 125–139.
6. Skiba K.M. Profesiynna pidgotovka perekkladachiv u krainakh-uchasniyakh bolons'kogo protsesu. *Pedagogichnyy protses: teoriya i praktyka*, 2014. N4. P. 80–86.
7. Solodka A.K. Faslylitatsiia kros-kul'turnoi vzaiemodii: navchal'no-metodychnyy posibnyk dlya studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv. Mykolayiv: Ilion, 2014. 228 p.

The utilization of ways of the facilitative inter-personal interaction in the process of formation of the inter-cultural competence of students-interpreters

N. Podkovyrov, O. S. Tsokur

Abstract. The article under study presents our attempt to elucidate most effective ways of the facilitative inter-personal interaction in the process of formation of the inter-cultural competence of students-interpreters during their professional training. In fact, the facilitative inter-personal interaction is understood as a certain exchange of behavioral reactions of the acting parties in the framework of a particular communicative situation related to the professional training of future interpreters during which the latter expose their own capability to comprehend the internal organization and structure of native speakers of the language studied, to adequately interpret their feelings and actions, learn to master their own emotions by creating effective relations with the help of the relevant facilitative techniques, such as: (“in search of the future”, “expanding the boundaries”, “the brain-storm”, “exploring the polarity of opinions”, “exploring the open space”, etc.). According to our personal observations, the utilization of ways of the facilitative inter-personal interaction, has proved effective for a swift promotion of students-interpreters’ mastering the inter-cultural competence as being a primary aptitude of a professional who would be capable of effective performance of his/her functions as those of the linguistic and cultural mediators in the sphere of the inter-cultural communication.

Keywords: the professional training, formation of the inter-cultural competence, the facilitative inter-personal interaction, the facilitative techniques, students-interpreters.

Проблема формування стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників університетах Франції як об'єкт теоретичного аналізу

О. В. Писаревська

Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: pysarevska@ukr.net

Paper received 05.03.20; Accepted for publication 28.03.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-07>

Анотація. У статті окреслено проблему формування стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників університетах Франції як об'єкт теоретичного аналізу та проаналізовано наукові, психолого-педагогічні, навчально-методичні джерела із проблеми формування стратегічної компетентності майбутніх фахівців міжнародного права. З'ясовано розуміння поняття «компетентність» у французькій та українській мовах, визначено поняття «стратегія», «комунікативна стратегія», «стратегічна компетентність» та презентовано авторське розуміння цих понять. Визначено місце стратегічної компетентності серед інших, обов'язкових для майбутніх фахівців з міжнародного права компетентностей, та обгрунтовано доцільність її формування.

Ключові слова: стратегічна компетентність, комунікативна компетентність, комунікативна стратегія, міжнародне право, Франція.

Вступ. На сучасному етапі розвитку освіти та науки, які стають все більш глобалізованими, неможливо обмежитися національними або регіональними кордонами у дослідженнях освітніх процесів. Особливо це стосується таких спеціальностей, як міжнародне право, у яких передумовою ефективної діяльності професіоналів є співпраця між міжнародними структурами, установами, організаціями тощо. Сформованість на належному рівні комунікативної, і зокрема її складової, стратегічної компетентності надає можливість для подальшої реалізації професійних та особистих амбіцій майбутніх фахівців у галузі міжнародного права. Створення ефективних моделей професійної комунікації є необхідною для ефективної підготовки студентів спеціальності «Міжнародне право» в українських закладах вищої освіти. Звернення до досвіду Франції, країни, що має давні традиції вищої освіти та ефективні технології формування професійної компетентності фахівців з міжнародного права, його дослідження та аналіз дозволить створити власну систему ефективної комунікативної підготовки студентів-правників та їх подальшу інтеграцію до глобального наукового та професійного простору.

Короткий огляд публікацій з теми. Аналіз наукової, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури засвідчує, що сучасними українськими та зарубіжними вченими було здійснено досить велику кількість досліджень з історії, розвитку та сучасного стану вищої юридичної освіти Франції, компетентнісного піходу у вищій освіті України та Франції, проблем формування комунікативної та стратегічної компетентності як її складової. Різні аспекти компетентнісного підходу в професійній освіті досліджували Дж. Рамен, Ж.Бутен та Л.Жюльєн, Ф.Тільман, О.Хуторської, І.Зимня, В.Байденко, О.Субетто. Проблеми навчання комунікативним стратегіям досліджено у працях Дж. ван Ека, Е.Біалісток, С.Муаран, Р.Оксфорд, А.Шамо, різні аспекти стратегічної компетентності, її зміст та структуру - Т.Тимофеева, М.Оліяр, О.Винник, О.Антонова.

Мета статті. Метою статті є вивчення теоретичних основ формування стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників в університетах Фран-

ції з перспективою адаптації кращого французького досвіду комунікативної підготовки до умов вітчизняного освітнього простору. Для цього необхідно проаналізувати основні наукові підходи до визначення поняття «стратегічна компетентність» та дослідити міждисциплінарний характер цього феномену.

Матеріали та методи. Матеріалами вивчення проблематики формування стратегічної компетентності як об'єкту теоретичного аналізу є монографії, дисертації, автореферати дисертацій, статті в наукових виданнях, підручники та посібники з різних навчальних дисциплін, словники, навчальні плани, програми та описи курсів юридичних факультетів університетів Франції. Дослідження було проведено із застосуванням наступних загальнонаукових та теоретичних методів, як метод критичного аналізу наукових джерел, метод систематизації та узагальнення теоретичних положень, порівняльний аналіз, узагальнення дослідних даних.

Результати та їх обговорення. Матеріали здійсненого обстеження дозволяють стверджувати, що концепт «стратегічна компетенція» присутній у наукових працях різних авторів, але сфера його функціонування відрізняється у різних дослідників, як і його розуміння у різних галузях науки: психології, філософії, педагогіці, лінгводидактиці, соціолінгвістиці, економіці та управлінні [1; 2; 7]. Зокрема, стратегічна компетентність у соціолінгвістиці розглядається як складова комунікативної компетентності, що надає можливість викладачам іноземних мов гнучко пристосовуватися до соціального контексту країн, мова яких викладається, шляхом розвитку професійної гнучкості. Під час проведення дослідження вдалося зафіксувати, що для багатьох науковців поняття «стратегічна компетентність» часто є частиною феномену «комунікативна компетентність». Поява цього поняття пов'язана зі спробами розробки зарубіжними вченими моделі комунікативної компетенції у процесі вивчення іноземних мов. Загальну наукову тенденцію дослідження мови як соціального процесу запропонував Делл Хаймс у 1972 році [12]. Початок тенденції саме такого підходу до її вивчення поклали М.Канейль та М.Свейн у 1980 році, які у своєму зага-

льному визначенні комунікативної компетенції обґрунтували наявність її стратегічної складової. На їх думку, комунікативна компетенція містить чотири складові: лінгвістичну, соціо-лінгвістичну, дискурсивну та стратегічну, що визначається як перелік «вербальних та невербальних комунікативних стратегій, що використовуються у тому випадку, коли комунікація зазнає загрози розриву або у ній виникають певні труднощі» [10; 30-31]. Ці автори виділяли два типи комунікативних стратегій: до першого належать такі, що компенсують недосконалу граматичну компетентність, а до другого – соціо-лінгвістичну компетенцію. Французькі дослідники Патрік Шародо та Софі Муаран поділяють таку точку зору: Шародо відносить стратегічну компетенцію до складу дискурсивної, до вміння побудови текстів, вміння організації аргументації та оперування різними типами дискурсу [11; 64], а Муаран [13; 2] виділяє лінгвістичну, дискурсивну, референтну та соціокультурну складову комунікативної компетенції і вбачає роль стратегічної компетенції у компенсації недоліків інших складових. Ці визначення допомагають зрозуміти суть явища, але вони є, на наш погляд, недостатніми, оскільки стратегічна компетентність має не лише компенсаторну функцію. Деяко доповнюють розуміння структури комунікативної компетентності визначення науковців Ж.Бержерона, Л.Демаре та Л.Дюкета, котрі до чотирьох попередніх складових додають соціолінгвістичну та стратегічну компетенцію, визначаючи її як «здатність використовувати вербальні і невербальні стратегії, щоб підтримувати контакт із співрозмовниками і керувати комунікацією» [9; 32]. «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» Ради Європи пропонують інше визначення, яке вписується у діяльній підхід до комунікації: стратегічна складова посідає важливе місце, але тут вона не є включеною до комунікативної компетентності. Модель Ради Європи віддає ключову роль соціолінгвістичній складовій, водночас надаючи велику значимість культурному та ситуативному аспектам. Саме стратегічна складова поєднує лінгвістичну та прагматичну складові [3]. Розширює розуміння поняття стратегічної компетенції її модель, запропонована Л.Бахманом, згідно якої стратегічна компетенція має ширшу сферу діяльності, а саме діє на рівні загальної компетентності і є основою для ефективного використання лінгвістичних знань [8; 32].

Зауважимо, що у французькій мові немає відмінності між поняттями «компетенція» та «компетентність». Для окреслення цих явищ використовується слово «compétence», що водночас означає компетентність як обізнаність, коло повноважень, функції, так і лінгвістичну компетенцію, як знання правил мови. У нашому дослідженні ми розрізняємо ці два поняття і під «компетентністю» розуміємо динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність [4; 28]. Компетентність людини – спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють лю-

дині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації), проблеми, характерні для певної сфери діяльності [5; 64]. «Компетенцію» ж розглядаємо як сукупність знань, умінь і навичок у певній сфері діяльності або надані (наприклад, нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових й інших прав і обов'язків [4; 28]. Можна також стверджувати, що компетенції як внутрішні знання, відображаються потім у компетентності, яка, в свою чергу, є продуктом навчання та досвіду.

Для визначення поняття «стратегічна компетентність» звернемося до поняття «стратегія». Згідно з академічним тлумачним словником, термін «стратегія» належить до воєнної термінології і означає мистецтво і ведення війни та великих воєнних операцій. У переносному значенні – це спосіб дій, лінія поведінки когось-небудь. Відповідно «стратегічний» – «який відповідає вимогам стратегії, важливий для здійснення воєнних завдань», і у переносному значенні – «який містить загальні, основні настанови, важливі для здійснення чого-небудь» [7; 751].

Стратегічна компетентність є інтеграційним явищем і окреслює здатність особи на основі здобутих знань та вмінь адекватно використовувати засвоєний репертуар стратегій. Комунікативна стратегія – це усвідомлений і вмотивований намір вчинити певні вербальні і не вербальні дії, спрямовані на досягнення комунікативної мети, правила і послідовності застосованих тактик не залежно від мови спілкування. Стратегічну компетентність окреслюють також як здатність особистості визначити мету своєї професійної і навчальної діяльності, планувати цю діяльність, для досягнення будь-якої мети, реалізовувати сплановані дії та оцінювати результат власної діяльності. Це також комплекс вербальних і невербальних стратегій, які використовуються для досягнення поставленої задачі. Також варто розглядати стратегічну компетентність, як право, що надається суспільством робити або вирішувати щось відповідно своїх знань та повноважень, що є особливо важливим у правничих спеціальностях.

Хоча попередні визначення допомагають структурувати поняття «комунікативна компетенція», вони, на нашу думку, недостатньо точно окреслюють сутність явища стратегічної компетентності. Поняття «стратегічна компетенція/компетентність» можна застосувати не лише до вивчення іноземних мов. Але будь-яка комунікація вимагає попереднього стратегічного планування та застосування відповідних тактик. І особливо важливими вони є у фаховому спілкуванні, зокрема, у галузі міжнародного права, адже юристу необхідно пояснювати юридичну термінологію, порівнювати, класифікувати, групувати, узагальнювати, опрацьовувати професійну інформацію відповідно до ситуації та визначеної мети, знаходити необхідну інформацію завдяки різноманітним джерелам, зрозуміти цю інформацію підчас її професійного читання відповідно до визначеної мети професійного спілкування. Юрист також повинен вміти сприймати, узагальнювати, аналізувати та синтезувати професійну інформацію, отриману із різних джерел, та володіти навичками участі у професійному спілкуванні. Відпо-

відно до вище окресленого, можемо стверджувати, що наявність стратегічної компетентності у студентів юридичних спеціальностей допомагає їм почуватися впевненіше у академічному та професійному спілкуванні, дозволяє вирішувати різні проблеми, використовуючи вербальні та невербальні засоби. Як було зазначено вище, поняття «стратегічної компетентності/компетенції» досліджують різні науки. Поряд із соціолінгвістикою стратегічну компетентність вивчають в межах соціології, соціальної філософії, управління та менеджменту, педагогічних наук, математики тощо. Така дослідницька увага пов'язана із необхідністю вирішення складних завдань професіоналізації [1; 131]. Наприклад, у викладанні математики стратегічна компетентність пов'язана з професійною компетентністю на основі таких компонентів розвитку особистості, як: концептуальне розуміння, процедурна гнучкість, адаптивна обґрунтованість, продуктивна диспозиція, і під «стратегічною компетентністю» розуміємо здатність формулювати, репрезентувати, та вирішувати математичні проблеми [1; 132].

У психології стратегічна компетентність деколи розглядається як дієва компетентність. О.Бодалев вирізняє наступні комунікативні дії: перцептивні дії:

- схилити до спілкування, визначити характер хвилювань і стан людини на основі характерних ознак та впливати на нього і розуміти його;
- комунікативні мовні і немовні дії;
- мовні дії: правильна емоційна, образна, стилістично маркована мова;
- немовні дії: доречна міміка, жестикуляція, доцільні рухи тіла;
- інтерактивні дії: взаємодія індивідів на основі комунікативно-підтримуючого, кооперативно-го стилів [2; 116].

Оскільки стратегічна компетентність юриста є обов'язковою компонентою його професійної компетентності, процес формування стратегічної компетентності юристів-міжнародників в університетах Франції відбувається поетапно: на першому навчальному циклі (Licence) протягом трьох років підчас типового навчального курсу формується сукупність наукових, методологічних та технічних компетентностей (предметних, перед-професійних, трансверсальних та мовних): вміння визначати у юридичному тексті фундаментальні концепти внутрішнього, європейського та міжнародного права та вміти їх розмістити в історичному вимірі; вміння вправно користуватися засадами юридичного аналізу, щоб прочитати юридичний текст, рішення юстиції, ідентифікувати правові норми, що можуть бути застосовані, юридичну кваліфікацію фактів і умови контролю; вміти визначати та розміщати свою роль та функції в середині організації, щоб адаптуватися та проявляти ініціативу; вміти аналізувати та синтезувати дані для їх подальшого використання; вміти створити відповідну аргументацію, спираючись на здатність критично мислити то-

що. Навчання на другому циклі для здобуття диплому рівня «Master» для спеціальностей у галузі міжнародного права відбувається зазвичай на базі диплому рівня «Licence» зі спеціальності «Право». На рівні «Master» відбувається розподіл на професійну та дослідницьку магістратуру. Відповідно і компетентності, сформовані по завершенні цього навчального рівня відрізняються. Наприклад, навчання на рівні «Master», спеціальність «Міжнародне публічне право» у дослідницькій магістратурі має на меті підготувати фахівців, що зможуть продовжувати науково-дослідницьку діяльність у аспірантурі, але також і працювати у міжнародних організаціях світового та регіонального рівнів, неурядових організаціях, згодом у дипломатичних установах тощо. Тому основними компетентностями таких випускників є здатність до синтезування інформації та академічного письма, здатність опрацьовувати справи по міжнародним судовим спорам, вміння представляти справу усно, вміння захищати справу у суді, розуміння цілей та засобів їх досягнення, викликів у міжнародному масштабі. Йдеться про підготовку спеціалістів, які, не зважаючи на сферу їх майбутньої професійної діяльності (дослідницьку чи практичну), будуть здатні використати основні знання та застосувати відповідну методологію для вирішення складних професійних задач у сфері приватного та публічного міжнародного права. Навчання на рівні «Master», спеціальність «Міжнародне публічне право» у професійній магістратурі формує наступні компетентності:

- 1) загальні та актуальні знання у галузі міжнародного приватного та публічного права, а також відповідні знання у численних предметних полях цієї спеціальності;
- 2) розуміння взаємодії між міжнародним, національним (внутрішнім) та європейським правом;
- 3) здатність спілкуватися усно та письмово у аргументований та документально підтверджений спосіб на теми, що належать до проблематики міжнародного приватного та публічного права;
- 4) методологічна точність у використанні документальних ресурсів у міжнародному приватному та публічному праві;
- 5) вміння, що визначають власника диплома рівня «Магістр» як компетентного співрозмовника та діяча у галузі міжнародного приватного та публічного права.

Висновки. Таким чином ми можемо дійти висновків, що стратегічна компетентність є складним, багатоконтактним та динамічним феноменом. Оскільки професійна діяльність юристів зараз здійснюється на перехресті різних сфер людського життя, сучасний фахівець з міжнародного права повинен володіти усіма необхідними стратегіями та тактиками у професійному спілкуванні, а стратегічна компетентність юристів-міжнародників є невід'ємною складовою їх професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова, О.В. Стратегічна компетентність державних службовців: монографія/ Національна академія державного управління при Президентові України, Дніпропетровський регіональний інститут державного управління. – Д.: ДРІДУ НАДУ, 2017, 340 С.
2. Бодалев, А.А. Восприятие человека человеком. – СПб.: Изд. дом «Мирь», 2015, 240 С.
3. «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти»: веб-

- сайт. URL: <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f98>, (дата звернення: 23.02.2020).
4. Національний освітній глосарій: вища освіта / За ред. В.Г.Кременя.– К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014, 100 С.
 5. Пометун, О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. – К.: "К.І.С." 2004, 80 С.
 6. Равен, Д. Компетентність в сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація. М.:Когіто-Центр. – 2002, 396 С.
 7. Словник української мови: в 11 томах. Том 9 — К.: «Наукова думка». – 1978, 798 С.
 8. Bachman, L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford, 1990, 118 P.
 9. Bergeron J., Desmarais L., Duquette L. Les exercices communicatifs: un nouveau regard // Etudes de linguistique appliquée. – Paris, 1984, 56 P.
 10. Canale, M. and M. Swain. Theoretical basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing //Applied Linguistics, 1980. Is.1, P.27-31.
 11. Charaudeau P. Langage et Discours - Eléments de sémiolinguistique. Paris: Hachettes, 1983, 154 P.
 12. Hymnes, D. H. Vers la compétence de communication. P.: Hatier, 1984, 219 P.
 13. Moirand S. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachettes, 1982, 4^e édition. – 192 P.

REFERENCES

1. Antonova, O.V. Strategic competence of civil servants: a monograph, D.: DRIPA NAPA, 2017, 340 P.
2. Bodalev, A.A. Perception of human by human. – Spb.: Publishing House «MIR», 2015, 240 P.
3. «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment»: Website.URL:<http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f98>, (date of the requests: 23.02.2020).
4. National Education Glossary: Higher Education / Under the editorship. V.G.Kremen.– K.: LLC «Publishing House «Pleiad», 2014, 100 P.
5. Pomietun, O.I. Theory and practice of consistent implementation of a competent approach in the experience of foreign countries. – K.: "K.I.C." 2004, 80 P.
6. Raven, J. Competence in Modern Society. M.: Kogito-Centr. – 2002, 396 P.
7. Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes. Volume 9 — K.: «Scientific thought». – 1978, 798 P.

Problem of forming the strategic competence of future international lawyers at french universities as an object of theoretical analysis

O. V. Pysarevska

Abstract. The article sets to explore the problem of forming the strategic competence of future international lawyers at french universities as an object of theoretical analysis. It analyses scientific, psychological and pedagogical, educational and methodological sources on the problem of formation of strategic competence of future specialists of international law. The paper researches the concept of «competence» in French and Ukrainian, the concepts of «strategy», «communicative strategy», «strategic competence» and the author's understanding of these concepts are presented. The paper considers the place of strategic competence among others, which are obligatory for future specialists in international law of competencies. Expediency of its formation is substantiated.

Keywords: *strategic competence, communicative competence, communicative strategy, international law, France.*

Формування пізнавальної мотивації і вікових особливостей молодших школярів

С. Л. Парфілова, Н. М. Павлушенко, О. В. Шаповалова, В. Г. Бутенко

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

Paper received 23.03.20; Accepted for publication 16.04.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-08>

Анотація. У статті висвітлено різні погляди на проблему можливості цілеспрямованого формування і розвитку пізнавальних мотивів. Виділено позитивні та негативні аспекти мотивації учіння молодшого школяра, описано динаміку її розвитку протягом цього віку, розкрито причини зниження пізнавальної мотивації.

Ключові слова: Вікові особливості, молодший школяр, мотивація, інтерес, розвиток, навчальний процес.

Постановка проблеми. Нова освітня філософія нині втілюється в особистісно-орієнтованій моделі навчання, пріоритетною метою якої є розвиток особистості учня, його потреб, цінностей, мотивів, забезпечення перспектив самореалізації. Саме тому одним із найважливіших завдань сучасної школи є пошук шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів, розвиток їхніх пізнавальних інтересів та формування дієвого, зацікавленого ставлення до навчальної праці. З огляду на необхідність вирішення цього завдання винятково важливою є проблема формування пізнавальної мотивації школярів як чинника ефективності навчальної діяльності. Разом з тим, як неможливо говорити про навчання взагалі, не беручи до уваги вікових особливостей учня, так і непродуктивно аналізувати його мотиви учіння без урахування контексту вікового розвитку, вікових закономірностей активної навчальної діяльності та соціальних взаємодій з іншими людьми. Тобто необхідно завжди виходити з вікових особливостей школярів, коли обмірковується робота з формування пізнавальної мотивації учіння у певному класі, у конкретного учня.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що у психолого-педагогічній науці виконано низку досліджень щодо виявлення вікових можливостей учнів початкових класів Н. Бібік, О. Гузенко, В. Давидов, О. Дусавицький, Н. Жук, Л. Занков, О. Малихіна, А. Маркова, О. Паламар, О. Портная, О. Савченко, Н. Юдіна та ін., унаслідок чого було доведено, що молодший шкільний вік має великі резерви для формування мотиваційної сфери навчання, які необхідно використовувати, щоб уникнути «мотиваційного вакууму» під час переходу до середньої школи. Взаємозалежність зовнішніх і внутрішніх умов розвитку особистості та її мотиваційної сфери досліджували Б. Ананьєв, В. Леонтьєв, С. Рубінштейн.

Мета статті – висвітлити питання про урахування вікових особливостей молодших школярів у процесі формування пізнавальної мотивації.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи вікові особливості мотивації учня, ми базуємось на тому, що у цьому віці мотивацію визначає не вік, а тип навчання (види діяльності дитини та характер взаємодії з іншою людиною).

Аналіз доцільно здійснювати зі стану мотивації на момент вступу дитини до школи. Об'єктивно цей етап розвитку дитини характеризується тим, що вона вперше залучається до нової, соціально значущої діяль-

ності, важливою не тільки для неї, але й для оточуючих. Відомо, що наприкінці дошкільного віку в дитини формується достатньо сильна мотивація до навчання у школі. Психологи Л. Божович і Л. Славіна визначають це нове особистісне утворення як «внутрішню позицію школяра» [3].

Вона полягає в потребі дитини відвідувати школу, носити форму, портфель, мати статус учня, залучатися до нової для неї діяльності – навчання, займати нове становище серед оточуючих. Фахівці зазначають, що на межі дошкільного і шкільного вікових періодів сама дитина вперше усвідомлює розбіжності між її об'єктивною роллю і внутрішньою позицією. Це усвідомлення приводить до так званої суб'єктивної готовності до школи. Поряд з цим існує й об'єктивна готовність до школи – рівень знань і вмінь, з якими дитина приходить до школи.

Встановлено, що молодший шкільний вік є важливим етапом розвитку пошукової активності. По-перше, в цей час дитина опановує довільну постановку питання, що має на меті розчленування в дослідженні проблемної ситуації. По-друге, відбувається перехід від запитань, орієнтованих на з'ясування, до запитань-гіпотез; від запитань, адресованих іншій особі (дорослому), до рефлексивних запитань, звернених до самого себе. При цьому стрибок у розвитку запитань у напрямку становлення пошукової функції відбувається між 6-ма і 8-ма роками, коли зазвичай констатується суттєве зниження кількості запитань у дитячому мовленні. Запитання дітей протягом цього періоду підносяться на якісно новий рівень розвитку: вони набувають пошукового характеру, спрямовують на самостійний пошук.

Інтенсивний розвиток адресування запитань до самого себе є однією з причин зменшення кількості запитань у мовленні дітей наприкінці дошкільного віку. До того як молодший школяр навчиться оперувати запитанням з метою отримання від дорослого знань про довкілля, активно розвивається пошуково-дослідницька функція запитання – інструменту самостійного пізнання. Виникаючи в системі спілкування, запитання є засобом процесу мислення, необхідною його ланкою, поступово набуваючи специфічних ознак, зокрема спрямованості на самостійне з'ясування невідомого. Поряд зі стрибкоподібним розвитком пошуково-дослідницької активності у вигляді запитань у молодшому шкільному віці відзначається також стрімке накопичення індивідуальних

відмінностей за рівнем її розвитку в дітей певної вікової групи. Це дозволяє розглядати цей віковий етап як період, сприятливий для розвитку пошукової активності, а саме для піднесення її рівня, розширення й урізноманітнення.

Далі виділимо позитивні та негативні аспекти мотивації учіння молодшого школяра і динаміку її розвитку протягом цього віку.

До сприятливих ознак мотивації відносять загальне позитивне ставлення дитини до школи, широту її інтересів, допитливість. Широта інтересів молодших школярів виявляється у тому, що їх цікавить багато явищ навколишнього світу, які не входять до програми навіть середньої школи. Допитливість є формою прояву широкої розумової активності молодших школярів. Безпосередність, відвертість, довірливість молодших школярів, їх віра в непохитний авторитет учителя і готовність виконувати будь-які його вказівки є сприятливими умовами для зміцнення у цьому віці широких соціальних мотивів обов'язку, відповідальності.

Мотивація молодших школярів має і деякі негативні характеристики, які перешкоджають навчанню, а саме:

- недостатня дієвість мотивів, оскільки самі по собі вони довго не підтримують навчальну діяльність;

- нестійкість, або ситуативність: мотиви швидко задовольняються і без підтримки вчителя можуть згаснути та не відновитися (навчальний матеріал і завдання швидко набридають і стомлюють учня);

- недостатня усвідомленість, що виявляється у неспроможності школяра дати відповідь на питання, що і чому йому подобається в цьому предметі;

- слабка узагальненість, тобто охоплюється один або кілька навчальних предметів, об'єднаних за їх зовнішніми ознаками;

- орієнтування школяра частіше на результат навчання (знання, причому з їх фактичного, ілюстративного боку, і лише потім – закономірності), а не на способи навчальної діяльності; до кінця першого класу, а інколи й початкової школи в учня не виникає інтересу до подолання труднощів у навчальній роботі.

Усі ці особливості зумовлюють поверховий, у деяких випадках недостатній інтерес до навчання – його інколи називають формальним ставленням до школи. Якщо простежити загальну динаміку розвитку мотивів, то виявляється, що на початку навчання у школярів переважає інтерес до зовнішньої сторони перебування у школі, а потім виникає інтерес до перших результатів навчальної праці і лише після цього до процесу, змісту навчання, а ще пізніше – до способів здобуття знань. Якщо не формувати інтерес до навчальної праці, до пізнання, то до середини навчального року мотивація учіння знижується. Перебування у школі втрачає для дитини безпосередню емоційну привабливість. Розуміння соціальної значущості навчання тепер має бути підкріплене інтересом до самого змісту причин, які впливають на мотивацію учіння.

Пізнавальні мотиви змінюються так: молодші школярі від інтересу до окремих фактів переходять до інтересу до закономірностей, принципів. Психологіч-

ні дослідження засвідчили, що вже в середині молодшого шкільного віку може бути закладений також інтерес до способів здобуття знань. У молодших школярів виникають і мотиви самоосвіти, але вони подані найпростішою формою – інтересом до додаткових джерел знань, епізодичним читанням додаткової літератури.

Причини зниження мотивації учіння такі: невідготовленість дитини до школи; втрата інтересу до статусу першокласника; слабка довільна пам'ять; слабка довільна увага; проблеми з адаптацією у класному колективі; слабкий розвиток дрібної моторики; переваження навчальними завданнями; втрата інтересу до навчання [4].

Основне завдання вчителя полягає в усуненні причин зниження мотивації та у формуванні інтересу до навчання. Така мета передбачає спеціально організовану і цілеспрямовану індивідуальну роботу з кожним учнем. Зазначений висновок підтверджує і Н. Менчинська, яка вважає, що дитина, вступивши до школи та відчувши з перших днів труднощі у навчанні, природно спочатку ще не може мати інтересу до набуття знань (немає і відповідного мотиву), але у неї, як правило, є бажання вчитися, виконувати завдання вчителя, авторитет якого в молодших класах особливо великий. Дитина спочатку вірить у те, що вона зможе, як і інші учні, успішно вчитися. Однак у міру того, як молодший школяр стикається з труднощами у навчанні й отримує негативну оцінку своєї навчальної діяльності, він поступово втрачає бажання вчитися, виконувати обов'язки школяра, втрачає віру у свої сили. Ці зміни у мотиваційній сфері, на думку Н. Менчинської, у свою чергу, негативно впливають на здатність до засвоєння знань, роблячи процес засвоєння знань більш важким [8].

У психолого-педагогічній літературі висвітлюються різні погляди на проблему можливості цілеспрямованого формування і розвитку мотивів учіння, однак, як було зазначено вище, не викликає сумніву можливість позитивного впливу (різного за ступенем) на навчальну мотивацію школярів за умови психологічно обґрунтованих і дидактично оптимізованих дій учителя. Фахівці в галузі психології навчання і дидактики пропонують такі основні шляхи розв'язання цієї проблеми.

Перший шлях – «знизу вгору» – передбачає створення об'єктивних умов, відповідну організацію діяльності учнів, що сприятимуть формуванню у них потрібної мотивації. Цей шлях означає, що вчитель, спираючись на вже існуючі в учнів потреби, так організовує певну діяльність, щоб вона викликала у них позитивні емоції – задоволення, радість. Якщо ці відчуття тривають досить довго, то в учнів виникає нова потреба в тій діяльності, що викликала приємні емоційні переживання, а тим самим до загальної мотивації школярів включається новий стійкий мотив до зазначеної діяльності. У цьому разі дорослий залучає дитину до різних видів діяльності, тим самим сприяючи набуттю практичного досвіду моральної поведінки; так виникають мотиви, які реально діють. Але при цьому необхідно враховувати, що потрібні спонуки формуються не завжди.

Другий шлях – «згори вниз» – передбачає засвоєння учнями запропонованих педагогом, вихователем у готовому вигляді спонук, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, які у процесі навчання і виховання мають перетворитись із зовні зрозумілих на внутрішньо прийняті та реально діючі. Іншими словами, цей шлях зорієнтований на прищеплення школяреві ідеалів, зразків навчальних мотивів. Учні засвоюють знані мотиви як еталони, за якими зв'язують свою поведінку, ототожнюють свої мотиви з мотивами, запропонованими суспільством. Для цього у процесі навчання застосовуються різні методи: переконання, роз'яснення, повчання, приклад. Цей механізм відрізняється від першого тим, що тут педагог не організовує зміну значення дії для учня шляхом трансформації його особистого досвіду, а вдається до пояснень, переконує у тому, що ця дія важлива в деяких інших системах відносин незалежно від того, яке місце вона посідає у структурі діяльності школяра. У цьому разі важливо запобігти формальному засвоєнню необхідних спонук.

Отже, незважаючи на те, що мотиваційна сфера учнів є не статичним утворенням, а складним динамічним явищем, що розвивається, існують перевірені досвідом способи формування мотивації до навчання (навчальної діяльності). Виявлено, що «неможливо досягти належного ефекту за відведений час, якщо не забезпечена належна мотивація цієї діяльності, позитивне ставлення до неї» [1].

Розгорнута психолого-дидактична програма формування мотивації у школярів включає прийоми діяльності вчителя, спеціальні завдання, спрямовані на зміцнення окремих аспектів мотивації, диференційований підхід до мотиваційних можливостей різних етапів уроку (формування вихідної мотивації, етап підкріплення і підсилення мотивації, яка виникла, етап закріплення мотивації). Етапи формування мотивації, виділені у спеціальних дослідженнях, відображають дидактичну картину структури уроку і відповідають його етапам: організаційному моменту й актуалізації знань учнів для роботи на центральному етапі уроку; перевірці домашнього завдання або первинній перевірці засвоєних нових знань; закріпленню знань, їх узагальненню і систематизації; контролю і самоконтролю; підбиттю підсумків уроку. Логіка ланок навчального процесу є системоутворюючим чинником програми з формування мотивів в учнів. Тут доцільно відзначити, що мотиваційні програми можуть бути побудовані й на інших засадах (наприклад, на цілях навчання).

О. Савченко у своїх працях зазначає, що для формування повноцінної мотивації молодших школярів особливо важливим є дотримання таких умов:

- збагачення змісту особистісно орієнтованим цікавим матеріалом;
- утвердження справді гуманного ставлення до всіх учнів, сприйняття кожної дитини як особистості;
- задоволення потреби у спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання;
- збагачення мислення інтелектуальними почуттями;

- розвиток допитливості та пізнавального інтересу;
- формування адекватної самооцінки своїх можливостей;
- утвердження прагнення до саморозвитку, самовдосконалення;
- використання різних способів педагогічної підтримки, прогнозування можливого розвитку ситуації;
- виховання відповідального ставлення до навчальної праці, зміцнення почуття обов'язку [9].

Дослідження Т. Байбари виявило, що основними напрямками, які забезпечують сталу мотивацію діяльності молодших школярів під час навчання природознавства, є:

- а) залучення дітей до визначення цілей, завдань, методів і способів їх реалізації;
- б) добір предметного змісту, який охоплює систему елементів знань з їх взаємозв'язками та взаємозалежностями, структурування його в логічній послідовності;
- в) добір конкретних об'єктів, які викликають інтерес своєю новизною, незвичністю, доступністю для сприймання, а також відповідністю чітко визначеним цілям і завданням процесу навчання певного рівня;
- г) залучення дітей до виконання різних видів діяльності (за умови готовності до їх виконання);
- д) використання обох шляхів формування пізнавальних мотивів: перетворення зовнішньо усвідомлених – у внутрішні, реально діючі та формування безпосередньо внутрішніх шляхом добору навчального матеріалу, організації таких видів діяльності і такими способами, щоб вони викликали у школярів пізнавальний інтерес, позитивне ставлення до вивчення предмета, бажання і прагнення його вивчати [2].

Колектив науковців під керівництвом А. Маркової займається пошуком підходів до обґрунтування можливостей управління мотивацією та планомірного її виховання [5]. Представники цього напрямку доводять гіпотезу про зв'язок сформованості різних сторін мотиваційної сфери з предметною (навчальною) діяльністю й окремими етапами її формування. У центрі уваги цієї групи дослідників перебуває проблема з'ясування умов формування навчально-пізнавального мотиву, який розглядається як переважна орієнтація школяра на оволодіння способами дій.

А. Маркова зазначає, що формуванню пізнавальних мотивів сприяють усі засоби вдосконалення навчального процесу: оновлення змісту і зміцнення міжпредметних зв'язків, удосконалення методів навчання, розробка і впровадження методів проблемно-розвивального навчання, модернізація структури уроку, розширення форм самостійної роботи на уроці, активізація навчальної діяльності, особлива система роботи з виховання прийомів самоосвіти [6]. Крім того, у процесі досліджень А. Маркова виявила таку додаткову умову, що стимулює формування навчально-пізнавального мотиву, як спільна навчальна діяльність.

Т. Матіс та очолюваний нею колектив науковців, досліджуючи спільну навчальну діяльність учнів,

виділили низку колективних форм цієї діяльності, а саме: спільне планування процесу виконання роботи, обговорення і вибір способів розв'язання поставленого завдання, взаємооцінка і взаємоконтроль [10].

Як вважають А. Маркова, Т. Матіс, О. Орлова, формуванню пізнавальної мотивації молодших школярів сприяють:

- захоплюючий виклад (цікаві приклади, дослідди, парадоксальні факти), незвична форма подання матеріалу, яка викликає в учнів подив;
- емоційність мовлення вчителя;
- пізнавальні ігри, суперечки та дискусії;
- аналіз життєвих ситуацій, пояснення суспільної та особистісної значущості навчання і застосування шкільних знань у дорослому житті;

— уміле застосування вчителем заохочення і покарання.

На ролі діалогічності в розвитку пізнавальної активності учнів початкових класів наголошує А. Матюшкін. На його думку, розвиток цього феномена відбувається як «виховання творчого мислення в умовах дидактично організованого діалогу і ситуаціях групового мислення» [7].

Висновки. Таким чином, здійснений аналіз дозволяє стверджувати, що в педагогіці створено належні наукові передумови для детального вивчення питання про формування пізнавальної мотивації молодших школярів.

REFERENCES

1. Babanskiy Yu. K. Selected Pedagogical Works / Yu. K. Babansky. - M.: Pedagogy, 1989. - 560 p.
2. Baibara TM Methods of teaching science in elementary classes: a textbook / TM Baibara. - K.: Rainbow, 1998. - 333 p.
3. Bozhovich LI Problems of development of the motivational sphere of the child // Study of the motivation of behavior of children and adolescents / LI Bozhovich. - M.: Moscow State University, 1972. - P. 7-44.
4. Markov AK Motivation of teaching and its education in schoolchildren / Markov AK, Orlov AB, Friedman LM - M.: Pedagogy, 1983. - 64 p.
5. AK Markova, Some Features of the Motivational Influence of Emotions on the Educational Activity of Schoolchildren in the Conditions of Different Formation of it / AK Markova, OI Pavlyuk // Research of the Motivational Sphere / AK Markova, OI Pavlyuk. - Novosibirsk: NGPI, 1984. - P. 20-30.
6. Markov AK Formation of teaching motivation: a book for the teacher / Markov AK, Matis TA, Orlov AB - M.: Enlightenment, 1990.
7. Matushkin AM Problem situations in thinking and learning / AM Matyushkin. - M.: Pedagogy, 1972. - 208 p.
8. Menchinskaya NA Problems of teaching and mental development of the schoolboy / NA Menchinskaya // Problems of general, age and pedagogical psychology / NA Menchinskaya. - M.: Enlightenment, 1989. - P. 253-258.
9. Savchenko O. Ya. Didactics of elementary school: a textbook for students of pedagogical faculties / O. Ya. Savchenko. - K.: Genesis, 1999. - 367 p.
10. Formation of teaching motivation: a book for the teacher / AK Markova, TA Matis, AB Orlov. - M.: Enlightenment, 1990. - (PNSH: Psychological Science - School).

Formation cognitive motivation and age peculiarities younger pupils

S. L. Parfilova, N. M. Pavlushenko, O. V. Shapovalova, V. H. Butenko

Summary. In the article the different views on the problem of possibility of the get-to-know motives purposeful forming and development are elucidated. The positive and negative aspects of the junior schoolchildren' learning motivation are distinguished, the dynamics of its development during this age is described, the reasons of get-to-know motivation' lowering are revealed.

Keywords: Age peculiarities, junior schoolchildren, motivation, interest, development, educational process.

Комплексний підхід до формування у молодших школярів здорового способу життя

С. М. Кондратюк, А. В. Вертель, О. О. Васько, Н. П. Данько

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Corresponding author. E-mail: kondratiuks.m@gmail.com

Paper received 05.04.20; Accepted for publication 21.04.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-09>

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

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

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

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

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

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

Нині ні в кого не виникає сумнівів з приводу того, що факторами деформації здоров'я сучасних школярів є порушення способу їхнього життя. Вивчення стану здоров'я учнів показало, що в останні роки серед дитячого населення продовжує збільшуватись чисельність хронічних захворювань та функціональних відхилень стану організму. За період навчання у школі питома вага учнів з порушеннями здоров'я зростає в три-чотири рази [6].

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

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

- здоров'язбережувальні питання висвітлюються у навчальних предметах початкової школи, але переважна більшість молодших школярів не достатньо розуміє сутність змісту здорового способу життя;

- рівень знань про здоровий спосіб життя у молодших школярів невисокий, але збільшення обсягу знань про збереження здоров'я покращує показники сформованості здорового способу життя учнів третіх-четвертих класів;

- вчителі розуміють важливість проблеми формування у молодших школярів здорового способу життя, але на практиці ця робота проводиться епізодично;

- батьки визначають здоровий спосіб життя як головний чинник збереження здоров'я, але вважають процес формування у молодших школярів здорового способу життя справою школи;

- медичні працівники шкіл спрямовують свою діяльність, при формуванні здорового способу життя учнів, на лікувальні чи профілактичні заходи, але не проводять роз'яснювальну роботу;

- педагоги намагається добитися гармонійного розвитку дитини, а лікарі розглядають здоров'я як фізіологічний стан, з погляду вікової норми.

Виявлені педагогічні протиріччя сучасного процесу формування здорового способу життя молодших школярів доводять, що проблема є комплексною і

лише завдяки об'єднанню зусиль усіх напрямів впливу на збереження здоров'я учнів можна досягти позитивних результатів.

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

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

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

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

Враховуючи, що виховний вплив на молодших школярів здійснюється не лише у навчальному процесі, а й у позашкільний час, доцільним є не лише збільшення обсягу інформації про здоровий спосіб життя, але й водночас процес і результат взаємодії вчителів, батьків, психологів, медичних працівників шкіл, тобто всіх учасників процесу формування здорового способу життя молодших школярів. Звідси випливає

другий етап комплексного підходу до формування здорового способу життя молодших школярів, який передбачає об'єднання форм і методів виховного впливу.

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

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

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

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

Зважаючи на те, що режим дня для молодших школярів має найбільше організаційне значення, на даному етапі технології передбачалася опора на денні біологічні ритми. Тобто, оскільки всі системи людсь-

кого організму працюють ритмічно і залежать від ритму навколишнього середовища, то йому мають відповідати і основні складові режиму дня молодших школярів: рухова активність, раціональне харчування, сон, чергування періодів активності і відпочинку. Створення оптимальних гігієнічних умов життя дітей молодшого шкільного віку досягається обов'язковим дотриманням санітарно-гігієнічних норм як у школі так і вдома, мікрокліматичних нормативів приміщень (освітлення, температура повітря, провітрювання, прибирання) [5].

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

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

До сфери діяльності психологів школи віднесено психокорекцію, психотренінги, тощо з молодшими школярами, що мають високий рівень тривожності, агресивності, проблеми у взаємовідносинах з учителями, батьками та однолітками. Психологи разом з медичними працівниками проводять діагностику емоційного стану дітей, рівня їхньої працездатності і

стомлення, пізнавальної сфери; визначають біологічну дозрілість, стан здоров'я, особливості психофізичного розвитку; створюють оптимальні можливості для збереження і зміцнення психофізичного стану дітей у навчально-виховному процесі; сприяють створенню умов для безпеки дитини і включенню її самої у процес формування здорового способу життя, збереження, зміцнення і відтворення власного здоров'я.

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

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

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

REFERENCES

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

Complex approach to formation of a healthy lifestyle of junior pupils

S. M. Kondratyuk, A. V. Vertel, O. O. Vasko, N. P. Danko

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

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

Дослідження стратегій досягнення життєвих цілей юнаків

А. О. Широких

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна
Corresponding author. E-mail: shyrokyh.nastya@gmail.com

Paper received 20.03.20; Accepted for publication 16.04.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-10>

Анотація. Стаття присвячена дослідженню із позицій комплексного підходу стратегії досягнення життєвих цілей юнаками у процесі реалізації життєвого проекту. Стратегія досягнення життєвих цілей – це деталізований спосіб ефективного використання наявних ресурсів для досягнення основної мети. Використання діагностичного інструментарію продемонструвало, що більшість студентів надають перевагу пасивній стратегії досягнення життєвих цілей. Студенти факультету документальних комунікацій та менеджменту у процесі реалізації життєвих цілей надають перевагу активно-пластичній стратегії, студенти факультету іноземної філології обирають активно-ригідну стратегію досягнення життєвих цілей.

Ключові слова: юнацький вік, студентство, життєвий проект, життєві цілі, пасивна стратегія, активно-ригідна стратегія, активно-пластична стратегія.

Вступ. Юнацький вік найчастіше співпадає з періодом профорієнтації та професійної підготовки особистості. Однією з важливих сучасних тенденцій розвитку вищої освіти в Україні є спрямованість процесу професійної підготовки студентів не лише на формування в них ряду загальних, професійних компетентностей, але й спеціальних компетентностей саморозвитку ціннісно-смыслових імперативів життєдіяльності, побудови чітких життєвих цілей, щоб бути суб'єктом їх проектування у вимірах просторово-часового континууму свого життя. Досягнення особистістю в період пізньої юності соціальної зрілості значно розширює її потенціал із проектування свого життя. Висока складність осмислення особистістю у період пізньої юності власних цілей обумовлює багатокритеріальність їх визначення.

Короткий огляд публікацій по темі. У роботах сучасних учених феномен «життєвого проектування» розглядається як складний процес реалізації особистістю власного життєвого проекту у вимірах соціальної взаємодії. Так, згідно з О.М. Кімбергом і А. А. Лузаковим, життєвий проект являє собою різні види внутрішньої й зовнішньої активності особистості, спрямовані на досягнення життєвих цілей [2].

За розумінням Т. М. Титаренко, проектування суб'єктом власного майбутнього неможливо уявити без визначення нею життєвих цілей. Основна функція життєвих цілей полягає в актуалізації життєвих смислів особистості. Життєві цілі сприяють розумінню особистістю подій власної життєдіяльності та своєї ролі в цьому процесі. Конструюючи життєві цілі, особистість аналізує події свого життя з метою відшукування оптимальних засобів для їх успішної реалізації [7].

Невід'ємною складовою життєпроекування, згідно І. С. Кону є життєві цілі. Дослідник підкреслив, що життєві цілі являють собою складну ієрархічну систему, становлення якої нерозривно пов'язане з смислоутворювальними мотивами [3]. Висока складність осмислення особистістю власних цілей обумовлює багатокритеріальність їх визначення. Так, О. Ю. Фрідман наголосив на тому, що в процесі побудови динамічної ієрархії власних цілей суб'єкт враховує терміновість, важкість, вірогідність успішності реалізації цілі [9].

У роботах А. Ерізмала, О. В. Люсової зазначено, що становлення цілей життя особистості нерозривно пов'язане з її актуальною життєдіяльністю. За О. В. Люсовою, саме наявність життєвих цілей, наприклад, у юна-

цькому віці визначає осмисленість їх навчально-професійної діяльності, соціальної активності [4]. А. Ерізмал підкреслив, що визначеність життєвих цілей підвищує психологічне благополуччя й переживання задоволеності своїх потреб у теперішньому [10]. Таким чином, життєві цілі – це форма прогнозування особистістю результатів своєї активності в бажаному майбутньому.

Домінування однієї із стратегій досягнення життєвих цілей пояснюється тим, що впродовж пізнього юнацького віку суб'єктність життєвої перспективи юнаків підвищується. А. К. Прімою зазначено, що вже на ранніх етапах професійної підготовки юнаків відбувається деталізація як внутрішніх ресурсів самоздійснення бажаних життєвих перспектив, так і визначення необхідності й конкретних форм соціальної підтримки для досягнення бажаних життєвих результатів [6].

Згідно з результатами досліджень Л. В. Помиткіної, в пізній юності особистість вже набуває здатності до конструювання активно-пластичної стратегії створення життєвих цілей, яка відображає її спрямованість на реалізацію проекту свого життя в поєднанні з толерантністю до процесів життєпроекування інших людей. Втім, поширеною в юнацькому середовищі є і активно-ригідна стратегія, що виявляється у високій конкурентності, прагненні до першості, спрямованості на реалізацію переважно егоцентричних прагнень у своєму майбутньому. Пасивна стратегія сучасних юнаків характеризується докладанням ними досить помірних зусиль для цілеспрямованої саморегуляції свого майбутнього [5].

Ціль – визначити із позицій комплексного підходу поняття життєвих цілей особистості, діагностувати основну стратегію досягнення життєвих цілей юнаками у процесі реалізації життєвого проекту.

Матеріали і методи. Методика «Діагностика стратегій досягнення цілей» М. П. Фетискіна, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова дозволяє дослідити загальний, деталізований спосіб ефективного використання наявних ресурсів для досягнення основної мети. Стратегія як спосіб дій стає особливо необхідною в ситуації, коли для прямого досягнення основної мети недостатньо наявних ресурсів. Методика дозволяє виявити три стратегії: пасивна, активно-ригідна, активно-пластична. Про ступінь виразності кожної з них можна судити за такими показниками: 5-6 балів – висока; 3-4 бали – середня. 1-2 бали – низька. Пасивна – характеризується надмірною обережністю, відмовою від першості, соціальної закритістю. Активно-

ригідна – проявляється в підвищеному прагненні до першості, лобюванні, демонстративної самопрезентації. Подібні особи відрізняються високою критичністю до оточуючих і низькою – до самого себе. Активно-пластична є типовою для людей, що поєднують в собі належну «пробивну» силу з комунікативною «дипломатичністю». Таким особам притаманні адекватність цілей і способів їх досягнення, компромісність і впевненість в професійно-діяльній сфері [8].

Експериментальне дослідження проводилося упродовж 2018-2019 років на базі Рівненського державного гуманітарного університету. В якості генеральної сукупності було обрано респондентів юнацького віку (17-25 років) Рівненської області, які навчаються у ВЗО. Вибіркова сукупність складала 110 студентів різних факультетів навчання. Оскільки участь респондентів у дослідженні була добровільною, а також мало місце прагнення дослідника формувати вибірку з одиниць генеральної сукупності не стільки зручних, скільки з певними ознаками, вибірка формувалась за допомогою не випадкового (спрямованого) відбору – доступна вибірка. Вибіркова сукупність за гендерною ознакою відповідає даному параметру у генеральній сукупності

Із 110 студентів у експерименті взяли участь 18 чоловіків та 92 жінки. Вибіркова сукупність представлена наступними факультетами навчання: психолого-природничий, документальних комунікацій та менеджменту, педагогічний, іноземної філології, та факультет історії, політології та міжнародних відносин.

Результати та їх обговорення. Результати діагностики 110 респондентів юнацького віку, що навчаються на різних факультетах Рівненського державного гуманітарного університету представлено у таблиці нижче.

Таблиця Відсоткове співвідношення тенденції вибору стратегії досягнення цілей респондентів різних факультетів навчання

Факультети навчання	СДЦ		
	П	АР	АП
Психолого-природничий	89	5	6
Документальних комунікацій та менеджменту	21	7	72
Педагогічний	93	5	2
Іноземної філології	14	67	18
Історії, політології та міжнародних відносин	87	9	4

*Примітка: П – пасивна; АР – активно-ригідна; АП – активно-пластична; З – змішаний тип; СДЦ – стратегія досягнення цілей; N=110

Із табл.1 видно, що більшість респондентів, що продемонстрували надання переваги пасивній стратегії досягнення життєвих цілей. Зокрема, 89% студентів психолого-природничого факультету, 93% студентів педагогічного факультету та 87% студентів факультету історії, політології та міжнародних відносин у процесі досягнення своїх життєвих цілей характеризується надмірною обережністю, відмовою від першості, соціальної закритістю.

У руслі дослідження О. М. Гріньової констатовано, що пасивна стратегія досягнення життєвих цілей є найменш продуктивною для життєпроекування. Пасивна стратегія характеризується низькою ініціативністю досліджуваних в організації свого буття, орієнтацією на життєві завдання, поставлені іншими людьми, високою стереотипністю вибору цілей життя. Опитувані віком 17-18 років

створюють малореалістичні когніції своїх життєвих цілей і планів. У віці 19 років конструюють окремі соціально стереотипні цілі самореалізації в вузькому життєвому просторі. У 20-21 рік створюють цілі й відповідні їм плани в 1-2 модулях життєпроекування [1]. Ці когніції вкрай мало інтегруються зі структурами життєвого проекту юнаків. Становлення цієї стратегії найчастіше відображає двовимірну, розгорнуту в життєвому просторі або одновимірну, короткочасну структуру життєвих цілей.

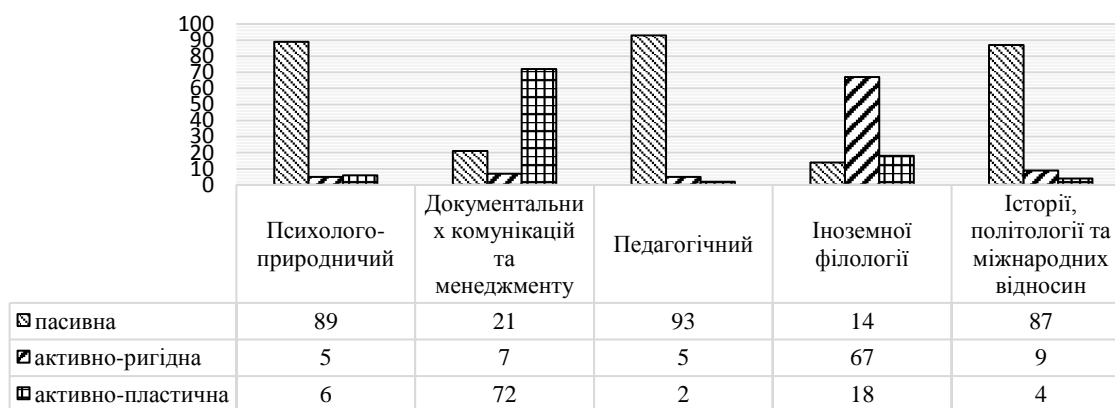
72% студентів факультету документальних комунікацій та менеджменту у процесі досягнення та реалізації життєвих цілей надають перевагу активно-пластичній стратегії, що характеризує респондентів, як людей, що поєднують в собі належну «пробивну» силу з комунікативною «дипломатичністю», адекватність цілей і способів їх досягнення, компромісність і впевненість в професійній діяльності.

Найбільш сприятливою для життєвого проектування юнаків є активно-пластична стратегія. О. М. Гріньова стверджує, що у ранньому юнацькому віці (17-19 років) респонденти, обираючи дану стратегію створюють автономні життєві цілі й плани, що відображають їх образ ідеального майбутнього. Юнаки реконструюють переважно більшість цілей та відповідних їм планів, реалізуючи в них когніції автономних альтруїстичних смисложиттєвих орієнтацій. У віці 20-21 рік юнаки здійснюють постійний саморозвиток вже створених життєвих цілей і планів. Значена стратегія виявляється в конструюванні юнаками життєвих цілей на основі власних смисложиттєвих когніцій, деталізованих планів, реалістичного й гнучкого прогнозу майбутнього [1]. Вона забезпечує створення респондентами тривимірної або двовимірної, що наближується до неї, структури життєвих цілей.

67% студентів факультету іноземної філології обирають активно-ригідну стратегію досягнення життєвих цілей, що проявляється в підвищеному прагненні до першості, лобюванні, демонстративної самопрезентації; високої критичності до оточуючих і низькою – до самого себе.

Активно-ригідна стратегія виявляється у спрямованості на конкуренцію з іншими людьми, перевернення їх досягнень. Становлення активно-ригідної стратегії юнаків відбувається переважно на основі соціально стереотипних цілей життя. Ця стратегія містить відповідні життєвим цілям, але не повні й однобічні плани, гнучкість прогнозування майбутнього не є вираженою. Вона супроводжує конструювання юнаками двовимірної, сконцентрованої у вузькому життєвому просторі, або одновимірної, презентованої у вузькому життєвому просторі, структур життєвих цілей. Ці молоді люди віком 17-18 років конструюють стереотипні життєві цілі й плани, що відображають соціально детерміновані патерни життєпроекування. 19-річні юнаки створюють окремі цілі, що втілюють їх автономні, переважно гедоністичні й статусні, смисложиттєві когніції. Юнаки мало виявляють готовність до побудови життєвого проекту. В віці 20-21 рік досліджувані виробляють деталізований життєвий проект, що має для них високу цінність. Вони помірно виявляють готовність до його змін, навіть якщо усвідомлюють його невідповідність життєвим обставинам [1].

Для більш наочного сприйняття результатів дані таблиці представлено на рисунку нижче.



Висновки. Юнацький вік співпадає з періодом професійної підготовки особистості, тому є сенситивним для дослідження потенціалу з проєктування життя. Життєве проєктування – складний процес реалізації особистістю власного життєвого проєкту у вимірах соціальної взаємодії. Життєві цілі сприяють розумінню особистістю подій власної життєдіяльності та своєї ролі в цьому процесі. Життєві цілі – форма прогнозування особистістю результатів своєї активності в бажаному майбутньому. Використання методики «Діагностика стратегій досягнення ці-

лей» М. П. Фетіскіна, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова дозволило визначити спосіб ефективного використання наявних ресурсів для досягнення основної мети. Експериментальне дослідження виявило наступні тенденції: більшість респондентів продемонстрували надання переваги пасивній стратегії досягнення життєвих цілей; студенти факультету документальних комунікацій та менеджменту у процесі досягнення та реалізації життєвих цілей надають перевагу активно-пластичній стратегії, студенти факультету іноземної філології обирають активно-ригідну стратегію досягнення життєвих цілей.

ЛІТЕРАТУРА

- Грінцова О.М. Психологія проєктування особистістю життєвого шляху: юнацький вік: монографія, Вінниця: Нілан, 2018. 461 с
- Кімберг А.Н., Лузаков А.А. Личностные проекты: мотивационные, когнитивные и ситуационные детерминанты // Научный журнал Кубанской гос. академии управления, 2012. № 78 (04). С. 1-13.
- Кон И.С. Дружба, 4-е изд., СПб.: Питер, 2005. 330 с.
- Люсова О.В. Цель как смысложизненная детерминанта настоящего в юношеском возрасте: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05, Ярославль, 2007. 216 с.
- Помиткіна Л.В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень: монографія, К.: Кафедра, 2013. 381 с.
- Прима А.К. Представление о перспективе будущего как характеристика субъектности студентов // Известия ЮФУ. Технические науки, 2010. Том 111, №10. С. 221-226.
- Титаренко Т.М. Нариси до соціально-психологічної теорії особистісного життєконструювання // Психологічні науки: проблеми і здобутки, 2014. Вип. 5. С. 172-186.
- Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп, М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
- Фридман А.Ю. Очередность жизненных целей личности и их субъективная мотивационная значимость: дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07, М., 2004. 149 с.
- Eryilmaz A. Satisfaction of Needs and Determining of Life Goals: A Model of Subjective Well-Being for Adolescents in High School // Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice, 2011. 11(4). P. 1757-1764.

REFERENCES

- Hriniova O.M. The Psychology of Life-Path Design: Adolescence: Monograph, Nilan, Vinnytsia, 2018. 461 P.
- Kimberg A.N., Luzakov A.A. Personality projects: motivational, cognitive and situational determinants // Scientific Journal of Kuban State Academy of Management, 2012. No. 78 (04). P. 1-13.
- Kon I.S. Friendship, 4th edition, Saint Petersburg: Piter, 2005. 330 P.
- Liusova O.V. The Goal as a Life-Purpose Determinant of the Present in Adolescence: Dissertation of Cand. Sci. (Psychology) Speciality: 19.00.05, Yaroslavl, 2007. 216 P.
- Pomytkina L.V. The Psychology of Making Strategic Life Decisions by a Person: Monograph, Kyiv: Kafedra, 2013. 381 P.
- Prima A.K. The Idea of Future Prospect as a Characteristic of Student Agency // Izvestiya SFedU, Engineering Sciences, 2010, Vol.111, No. 10. P. 221-226
- Tytarenko T.M. Essays on Social and Psychological Theories of Life Construction // Psychological Science: Problems and Achievements, 2014. Issue 5. P. 172-186.
- Fetiskin N.P., Kozlov V.V., and Manuilov G.M. The Socio-Psychological Diagnostics of Personality and Small Group Developments, Moscow: The Institute for Psychotherapy Press, 2002. 490 P.
- Fridman A.I. The Prioritization of Life Goals of a Person and their Subjective Motivational Significance: Dissertation of Cand. Sci. (Psychology): Speciality:19.00.07, Moscow, 2004. 149 P.
- Eryilmaz A. Satisfaction of Needs and Determining of Life Goals: A Model of Subjective Well-Being for Adolescents in High School // Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice, 2011. 11(4). P. 1757-1764.

The Study on Strategies for Life Goals Achievement of Young Men A. O. Shyrokyyh

The article focuses on research of strategies for life goals achievement by young men in the process of realization of life project from the position of integrated approach. The strategy for life goals achievement - is a detailed way of an effective usage of available resources for achievement of the main goal. The usage of a diagnostic toolkit shows that the majority of students prefers a passive strategy for life goals achievement. Students of Documentary Communication and Management Faculty prefer 'active flexible strategy' in the realization process of life goals achievement, and students of Foreign Philology chose 'active rigid strategy' for life goals achievement.

Keywords: late adolescence, students, life project, life goals, passive strategy, active rigid strategy, active flexible strategy.

Мотиваційні детермінанти виникнення самотності у процесі адаптації першокурсників

¹ Е. Т. Соломка, ² В. В. Санто

¹Кафедра психології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Ужгород, Україна

²Гуманітарно-педагогічний коледж Мукачівського державного університету, Мукачево, Україна

Corresponding author. E-mail: eduard_ps@ukr.net, santovera08@gmail.com

Paper received 12.02.20; Accepted for publication 02.03.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-11>

Анотація. У статті розглядається адаптація студентів до навчання у ЗВО. Цікавою проблемою виокремлюється почуття самотності як складне психологічне явище, яке переживається вчорашніми випускниками шкіл. Хоча почуття самотності в юнацькому віці не рідкість, воно виникає в результаті різних причин. Згідно мотиваційної теорії, самотність в юнацькому віці може бути пов'язана з порушеннями у взаємодії різних мотивів, серед яких можна виділити: прагнення до прийняття, страх відторгнення, а також мотиваційні ворожість і агресивність. Нейтралізація, профілактика самотності у процесі адаптації першокурсника потребує пильної та копіткої роботи й уваги з боку практикуючих психологів і соціальних педагогів, батьків і особливо – викладачів університету.

Ключові слова: Адаптація, соціально-психологічна адаптація, професіогенез, професійне самовизначення, професійне становлення, соціальна тривожність, самотність.

Постановка проблеми. Адаптація як складний соціально-психологічний феномен визнається вченими-психологами базовим, ключовим поняттям у всьому подальшому професіогенезі особистості.

Смислові переживання студентів-першокурсників є важливим чинником їхньої успішної/невдалої адаптації до навчання в університеті й повинні враховуватися студентами старших курсів і викладачами.

Таким чином, **проблема** нашого дослідження полягає в наявності суперечностей у системі підготовки психологів між змістом, формами підготовки та вимогами практичної діяльності з надання психологічної допомоги, що призводить до труднощів у процесі професійної адаптації практикуючого психолога. Вважаємо, що першопричина значної кількості проблем знаходиться ще на першому курсі, тобто на етапі адаптації до навчання у ЗВО.

Актуальність. У контексті адаптації студентів до навчання у ЗВО цікавою проблемою виокремлюється почуття самотності як складного психологічного явища, яке переживається вчорашніми випускниками шкіл. Хоча почуття самотності в юнацькому віці не рідкість, воно виникає в результаті різних причин. Тимчасовий, перехідний стан самотності, туга і поганий настрій, які ідуть поряд з ними - нормальне явище людського життя, якого ніхто не може минути.

Достатньо поширена і ситуативна самотність, обумовлена особливими життєвими обставинами: різкою зміною умов життя і кола спілкування, критичними точками індивідуального розвитку, втратою близьких, охолодженням чи розпадом раніше значущих особистих відносин і т. д. Яким би гострим не було це відчуття самотності, з часом воно зазвичай проходить і дає місце для нових відносин.

Інша справа - хронічна самотність, яка переслідує особистість постійно і сприймається нею як дещо невід'ємне: "Самотність - моя доля".

Які психологічні якості роблять людей самотними і некоммунікбельними? Прототип некоммунікбельної, самотньої особистості включає ряд схожих переживань і рис, які зачіпають самосвідомість (понижена самоповага, гіпертрофічне усвідомлення непотрібно-

ті для інших, замкнутості, відторгненості), стиль поведінки (самоізоляція, уникнення соціальних контактів) і репертуар почуттів, які при цьому відчуваються (безсилля, жалість до себе, апатія, подавленість, гнів). Проте поєднання цих рис буває досить різним.

Аналіз публікацій та досліджень. Проблема адаптації студентів першого курсу - майбутніх психологів присвячена значна кількість публікацій. Процес підготовки психологів-практиків у вузі розглядався у роботах Є.Ю. Альшиної, Л.С. Базілевської, В.Ю. Большакова, О.Ф. Бондаренка, Ф.Ю. Василюка, Ю.Н. Ємельянова, С.В. Кондратьєвої, В.Г. Панка, Л.А. Петровської, Н.В. Пророк, В.М. Роздобудько, Н.В. Скотної, Л.В. Уманець, Н.В. Чепелевої, І.М. Юсупова, Т.С. Яценко та ін.

Ними аналізувалися проблеми адаптації студентів-першокурсників до умов навчання, успішність оволодіння програмою підготовки, деякі технологічні питання підготовки фахівців, пропонувались різні моделі структури особистості початкуючого практикуючого психолога, досліджувались умови особистісного розвитку студента-першокурсника - майбутнього психолога-практика.

Мета статті - визначення соціально-психологічних особливостей ефективної адаптації до навчання у ЗВО студентів-першокурсників, тобто вирішення ними адаптаційних завдань психологічної практики на початкових етапах професіогенезу.

Виклад основного матеріалу. Американський психолог Джеффри Янг [1], автор розповсюдженого тесту самотності і методу психотерапії депресивних станів, розрізняє 12 синдромів, кожен з яких має свої характерні емоційні, когнітивні і поведінкові ознаки.

1. Нездатність залишатись одному. Людина з цим синдромом нездатна до усамітнення; залишившись сама, вона губиться, не знає, що з собою робити, відчуває нестерпну нудьгу і пустоту.

2. Низька самоповага, яка виражається в занижених оцінках ("мене не люблять", "я нудний" і т. д.) і примушує особистість уникати людських контактів, в результаті чого з'являється хронічна печаль і відчуття безнадійності.

3. Соціальна тривожність, невпевненість у спілкуванні, сором'язливість, постійне очікування насмішок і звинувачень зі сторони оточуючих, так що єдиним порятунком залишається замкнутість в собі.

4. Комунікативна незграбність, відсутність необхідних навичок спілкування, невміння правильно вести себе в складних міжособистих ситуаціях, часто в поєднанні з низькою емпатією; це породжує розчарування і обмануті очікування.

5. Недовіра до людей, які здаються ворожими і егоїстичними; така людина не просто уникає людей, але і відчуває до них озлобленість.

6. Внутрішня скутість, нездатність до саморозкриття, почуття абсолютної психічної "герметичності" і незрозумілості, яке примушує особистість постійно розігрувати чиїсь чужі ролі.

7. Труднощі вибору партнера, нездатність зав'язати потенційно інтимні особисті відносини, або постійний вибір невідповідних партнерів, в результаті чого виникає почуття безсилля і приреченості.

8. Страх бути відторгнутим, пов'язаний з пониженою самоповагою, невдалим минулим досвідом, боязнь нових розчарувань, який посилюється підсвідомим почуттям вини і усвідомленням своєї малоцінності.

9. Сексуальна тривожність, визнання (часто помилкове) своєї зовнішньої непривабливості або беззахисності, яке посилюється соромом нерідко ускладнює всі інші несексуальні відносини.

10. Боязнь емоційної близькості, яка спонукає суб'єкта ухилятися від поглиблення дружніх відносин, які передбачають взаємне саморозкриття.

11. Невпевнена пасивність, постійні коливання, невизначеність в оцінці особистих почуттів, відсутність наполегливості, ініціативи в посиленні і розвитку особистих відносин і настороженість до спроб такого роду зі сторони партнера.

12. Нереалістичні очікування, орієнтація на дуже жорсткі норми і вимоги, нетерпимість і нетерплячість, які не дозволяють особистим відносинам набути стійкості, розривати відносини без достатніх причин.

Одна з головних психологічних труднощів самотніх і схильних до депресії першокласників полягає в тому, що у деяких із них виробляється схильність пояснювати свої невдачі у спілкуванні не конкретними ситуативними причинами, а своїми нібито незмінними особистими рисами. Така установка паралізує спроби встановлення нових контактів з людьми, з врахуванням минулих помилок. Якщо в інших сферах життя, наприклад, в навчанні, ці вчорашні старшокласники твердо оцінюють причини своїх успіхів і поразок та, вивчившись на своїх помилках, можуть досягнути високих результатів, то в сфері спілкування, де вони особливо ранимі, негативна установка перетворюється в самореалізуючий прогноз: "У мене все одно не вийде, тому не варто й пробувати, щоб не переживати нових розчарувань" (С.К. Андерсон і ін., 1983).

В цілому дорослі погано займаються психологічною освітою молоді, яка гостро переживає в себе недолік комунікативних якостей.

Потреба в спілкуванні з ровесниками, яких не можуть замінити батьки, виникає у дітей дуже рано і з віком посилюється. Вже у дошкільників відсутність

товариства ровесників негативно відбивається на розвитку комунікативних здібностей і самосвідомості. Поведінка ж першокласників по своїй суті є колективно-груповою.

По-перше, спілкування з ровесниками дуже важливий специфічний канал інформації; по ньому першокласники дізнаються багато необхідних речей, яких по тих чи інших причинах їм не повідомляють дорослі. Наприклад, основну частину інформації за питаннями статі і статевого взаємин учорашній старшокласник отримує від ровесників, тому їх відсутність може затримати його психосексуальний розвиток чи надати йому нездоровий характер.

По-друге, це специфічний вид міжособистісних відносин. Групова гра і інші види спільної діяльності виробляють необхідні навички соціальної взаємодії, вміння підкорюватись колективній дисципліні, і в той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з суспільними. Поза суспільством ровесники, де взаємини будуються принципово на рівних початках і статус потрібно заслужити і вміти підтримувати, юнак не може виробити необхідних зрілому вікові комунікативних якостей. Явище змагання у групових взаєминах, якого не має у відносинах з батьками, також служить цінною життєвою школою.

По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Свідомість групової належності, солідарності, товариської взаємодопомоги не тільки полегшує першокласникові автономізацію від дорослих, але дає йому надзвичайно важливе почуття емоційного благополуччя і стійкості. Чи зумів він заслужити повагу і любов рівних товаришів, має для самоповаги першокласника вирішальне значення.

Психологія спілкування в юнацькому віці будується на основі суперечливого переплетіння двох потреб: відокремлення (приватизації) і афіліації, тобто потреби в належності, включеності в якусь групу або спільність.

Відокремлення найчастіше проявляється в емансипації від контролю старших, проте воно діє і у відносинах з ровесниками.

Посилюється потреба не тільки в соціальній, але і просторовій, територіальній автономії, недоторканості свого особистого простору.

В перехідному (від підліткового до юнацького) віці змінюються уявлення про зміст таких понять, як "самотність" і "усамітненість". Діти трактують їх як деякий фізичний стан, старшокласники ж наповнюють ці слова психологічним змістом, приписуючи їм не тільки негативну, але й позитивну цінність.

Проте, окрім спокійного, утихомиреного усамітнення існує нестерпна і напружена самотність-нудьга, суб'єктивний стан духовної і душевної ізоляції, незрозумілості, відчуття незадоволеної потреби у спілкуванні, людської близькості.

Як показують дані закордонних опитувань (Т. Бреннан, 1980; Е. Остров і Д. Оффер, 1980) і клінічних досліджень, старшокласники, першокласники значно частіше відчувають себе самотніми і незрозумілими, ніж особи старшого віку.

Почуття самотності і неприкаяності, яке пов'язане з віковими труднощами становлення особистості, породжує у першокласників невгамовну спрагу спілку-

вання, групування з ровесниками, в товаристві яких вони знаходять чи надіються знайти те, в чому вони віддаляються від дорослих: спонтанність, емоційне тепло спасіння від нудьги і визнання особистої значущості.

Напружена потреба в спілкуванні і афіліції перетворюється в багатьох юнаків в непереможне стадне відчуття: вони не можуть не тільки дня, але і години побути поза своєю, а якщо своєї немає, - будь-якою компанією. Особливо сильна така потреба у хлопців.

Слід відмітити, що комунікативні риси і стиль спілкування юнаків і дівчат не зовсім однакові. Це стосується рівня товариствості, і характеру афіліції.

На перший погляд хлопці будь-якого віку більш товариські, ніж дівчата. З самого раннього віку вони активніше вступають в контакти з іншими дітьми. Відчуття належності до групи ровесників і спілкування з ними для мужчин любого віку значно важливіше, ніж для жінок.

Проте, відмінності у рівні товариствості не так кількісні, як якісні. Силкові ігри приносять хлопцям масу емоційного задоволення, в них, зазвичай присутній дух змагання, не рідко гра переходить в бійку. Зміст спільної діяльності і власний успіх у ній значить для хлопців більше, ніж наявність індивідуальної симпатії до інших учасників гри. Хлопець, перш за все, вибирає цікаву гру, в якій він може проявити себе; заради цього він вступає в контакт, навіть якщо партнери йому не дуже подобаються. Чоловіча спільність, як і весь стиль життя, скоріше предметні і інструментальні, ніж експресивні.

Спілкування дівчат виглядає більш пасивним, проте більш дружельюбним і вибірковим. Судячи з даних психологічних досліджень, хлопці спочатку вступають в контакти один з одним і лише потім, в ході ігрової або ділової взаємодії, у них складається позитивна установка, з'являється духовне притягування один до одного. Дівчата, навпаки, вступають в контакт, частіше з тими, хто їм подобається, зміст спільної діяльності для них порівняно другорядний.

Різні способи соціалізації хлопців і дівчат, що існують у всіх людських суспільствах, з одної сторони, відображають, а з іншої сторони-створюють психологічні статеві відмінності. Причому мова йде не просто про кількісні відмінності у ступені товариствості хлопців і дівчат, але і про якісні відмінності в структурі і змісті їх спілкування і життєдіяльності.

Жінки в середньому емоційно чутливіші і сприйнятливіші від мужчин, в любому віці перевершують мужчин в потребі і здатності до саморозкриття, передачі іншим інтимної і особистісно значущої інформації про себе і свій внутрішній світ.

Стиль мислення тісно пов'язаний з особливостями виховання. Дівчат раніше і послідовніше привчають доглядати за іншими, зокрема за малими дітьми. Це робить їх більш емоційно чутливими і разом з тим - комунікативно ранимими. Люди, в яких є потреба в емоційній підтримці значно частіше шукають її у жінок, ніж у мужчин, і жінки більш чуйно реагують на подібні звернення. Як би не було, жінки значно частіше чоловіків жаліються на самотність і незрозуміння, вдвічі частіше переживають стан депресії. При чому чоловіки в стані депресії частіше жаліються на дефі-

цит саморозкриття або предметні труднощі - нездатність плакати, втрату цікавості до людей, відчуття соціальної невдачі і хворобливі соматичні переживання, тоді як жінки в стані депресії переживають мотив незадоволеності собою, нерішучості, відсутності підтримки і т. д. (Дерлега, 1981).

Стиль спілкування тісно пов'язаний з необхідністю підтримувати прийнятий культурою нормативний канон маскуліності і фемініності. Чоловічий стиль, традиційно орієнтований на підтримку статусу, зобов'язує приховувати свої слабкості і підкреслювати досягнення і високі домагання. Жіночий стиль розрахований на зменшення соціальної відстані і встановлення психологічної близькості з іншими. Така нормативна установка примушує чоловіків приховувати такі свої риси і проблеми, які виглядають фемінінними (наприклад, сором'язливість), що зменшує ступінь їх загального саморозкриття.

Сором'язливість - найбільш поширена комунікативна проблема першокласників. Особливо важко переживають її хлопці, тому що сором'язливість вважається "нечоловічою" рисою. Психологічні дослідження показали, що ті, хто вважає себе сором'язливим, дійсно відрізняються пониженим рівнем екстраверсії, менш здатні контролювати і направляти свою соціальну поведінку, більш тривожні, схильні до невротизму (це стосується тільки чоловіків) і переживають більше комунікативних труднощів, що в свою чергу є передумовою виникнення самотності. Тому не дивно, що сором'язливість вважається небажаною рисою і люди намагаються її позбутися (наприклад, шляхом психотерапії).

Отже, не дивлячись, на певне розкриття і дослідження даної проблеми необхідно відмітити, що при подібності зовнішніх контурів соціальної поведінки глибинні мотиви, які приховані за юнацькою потребою в афіліції, індивідуальні, різноманітні. Один шукає в суспільстві ровесників підкріплення самоповаги, визнання своєї людської цінності. Другому важливе відчуття емоційної співучасті. Третій черпає інформацію і комунікативні навички, яких йому не вистачає. Четвертий задовольняє потребу володарювати, командувати іншими. В більшості, ці мотиви переплітаються і не увідомлюються.

Згідно мотиваційної теорії виникнення різних типів відхилень в соціальному розвитку дітей розглядається через механізми мотивації наближення і ухилення. Порушення у взаємодії вказаних мотивів приводять до виникнення труднощів у спілкуванні першокласників, до низької психосоціальної адаптації. Дж. Ейсендорф [1, 107] виділив три можливих варіанти таких порушень:

1. Характеризується низькою мотивацією наближення. Діти, які мають таку мотивацію, бажають знаходитись окремо від інших людей. Цей варіант поведінки проявляється в ранньому віці в одинарній конструктивній і дослідницькій активності дитини і не пов'язаний з поганою соціальною адаптацією: наявність низької мотивації наближення обумовлена перевагою цікавості маленьких дітей до предметного світу. Її надмірна вираженість в більш старшому віці, особливо в шкільні роки (ранній юнацький вік), свідчить про порушення в сфері соціальних взаємин ді-

тей.

2. Другий варіант пов'язаний з конфліктом наближення і уникнення. Він проявляється в тому, що діти хочуть спілкуватися з іншими людьми, але по якійсь причині уникають спілкування, особливо в нових ситуаціях. Такий конфлікт може призвести до поведінкового компромісу, такого, наприклад, як спостереження за іншими здалеку. Діти, які переживають цей конфлікт, відрізняються обережністю. Причина виникнення конфлікту мотивів може лежати як у психологічній природі мотиву, так і в конкретних умовах виховання (негативні оцінки, образи, надмірний контроль дорослих).

3. Третій варіант порушень у взаємодії мотивів проявляється в поєднанні високого мотиву соціального наближення і низького мотиву уникнення. Дітям з таким мотиваційним профілем незнайома міра у взаємодії з іншими людьми, вони не чуттєві до обмежень у контактах. Рівесники часто уникають їх через надмірну нав'язливість. Характерною для таких дітей є агресивна поведінка.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, згідно мотиваційної теорії, самотність в юнацькому віці може бути пов'язана з порушеннями у взаємодії різних мотивів, серед яких можна виділити: прагнення до прийняття, страх відторгнення, а також мотиваційні ворожисть і агресивність.

Нам видається, що можна зробити такі попередні висновки:

1. Відчуття самотності є одним із найскладніших та найважливіших конструктів особистісного самоусвідомлення, невід'ємною складовою самосвідомості. Самотність – складний адаптаційний бар'єр для першокурсника.

2. Філософсько-психологічна природа людської самотності має глибоке коріння та пояснюється дихотомійністю, амбівалентністю, роздвоєністю психічного світу особистості, зокрема у процесі адаптації, наприклад, до навчання у ЗВО.

3. На прояви особистісної самотності великий вплив мають соціально-психологічні фактори, спектр який залежить від внутріособистісної гармонійності-конфліктності, а також чинників з найближчого мікросередовища, насамперед сім'ї, друзів, однолітків тощо.

4. Психологічні особливості самотності особистості найактивніше відчуються в кризові чи сензитивні періоди розвитку й формування, зокрема на етапі юності, коли вчорашні старшокласники стають студентами університету.

5. Нейтралізація, профілактика самотності у процесі адаптації першокурсника потребує пильної та копіткої роботи й уваги з боку практикуючих психологів і соціальних педагогів, батьків і особливо – викладачів університету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лабиринты одиночества. Сборник статей. / Под ред. Шестернина А.С.- М.: Прогресс, 1989. - 623 с.
2. Скотна Н.В. Самовизначення особистості / Скотна Н.В. // Наука і освіта. – 2004. – С.С. 277–280.
3. Швалб Ю.М. Одиночество: Социально-психологические

- проблемы / Швалб Ю.М., Данчева О.В. – К.: Украина, 1991. – 270 с.
4. Юшук М.Р. Психологічна адаптація студентства / Юшук М.Р. – К.: Освіта, 1999. – 150 с.

REFERENCES

1. Labyrinth of loneliness. Sbornik stattei. / Pod red. Shesternyna A.S.- M.: Prohress, 1989. - 623 s.
2. Skotna N.V. Samovyznachennia osobystosti / Skotna N.V. // Nauka i osvita. – 2004. – S.S. 277–280.
3. Shvalb Yu.M. Odynochestvo: Sotsyalno-psykholohycheskye

- проблемы / Shvalb Yu.M., Dancheva O.V. – K.: Ukrayna, 1991. – 270 s.
4. Iushchuk M.R. Psykholohichna adaptatsiia studentstva / Yushchuk M.R. – K.: Osvita, 1999. – 150 s.

Motivational determinants of loneliness in the freshman adaptation process

E. T. Solomka, V. V. Santo

Abstract. The article deals with the adaptation of students to studying in the HSE. An interesting problem is the feeling of loneliness as a complex psychological phenomenon experienced by yesterday's school graduates. Although the feeling of loneliness in adolescence is not uncommon, it occurs for various reasons. According to the motivational theory, loneliness at a young age can be associated with disorders in the interaction of different motives, among which can be distinguished: desire for acceptance, fear of rejection, as well as motivational hostility and aggressiveness. Neutralization, prevention of loneliness in the process of adaptation of the freshman requires careful and painstaking work and attention from practicing psychologists and social educators, parents and especially - university teachers.

Keywords: Adaptation, socio-psychological adaptation, professionalogenesis, professional self-determination, professional formation, social anxiety, loneliness.

PSYCHOLOGY

Криза материнських уявлень жінок після народження дитини як наслідок їх ідеалізації

Н. І. Чепелєва

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна
Corresponding author. E-mail: chepn@ukr.net

Paper received 02.04.20; Accepted for publication 27.04.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-12>

Анотація: у статті розглядаються питання кризових явищ в уявленнях жінок про материнство після народження дитини; визначено фактори, які чинять найбільший вплив на формування позитивної чи негативної диспозиції. Висвітлюються питання психологічного стану жінок в період адаптації до нової ролі та умов, при зламі ідеальних уявлень, що склалися до цього. Визначено роль психофізіологічних заходів у сприянні успішності виконання материнських функцій.

Ключові слова: материнство, психологічна готовність до материнства, уявлення про материнство, ідеалізація, стереотипи про материнство, післяпологовий період, народження дитини.

Актуальність проблеми. Майже кожна жінка бажає стати матір'ю, тому у певний період свого життя у неї формуються уявлення про те, яким буде її життя після народження дитини та якою матір'ю вона стане. Зазвичай уявлення про виховання і турботу про малюка часто мають ідеалістичний характер, відображуючи більше бажання матері ніж майбутню реальність. Реальність же взаємодії з дитиною і стан жінки після народження часто коректують ці уявлення, аж до кризи системи ставлень. Причини кризових явищ у сфері материнства пов'язані з психологічними особливостями майбутніх матерів, тиском суспільства і формуванням суспільних стереотипів щодо притаманних жінці-матері якостей, гендерним підґрунтям культури материнства, інстинктом материнства, фізичними і фізіологічними станами, складністю пологів та іншими стресфакторами.

Післяпологові стани, такі як зниження тонуусу, втома, смуток, які характеризуються помірним зниженням настрою, емоційною лабільністю, подразливістю, плаксивістю, спустошенням, виникають у більшості жінок у тій чи іншій мірі. Вони відбиваються як на стані самої жінки так і на стосунках у родині і оточенні, змінюють їх, оновлюють. І ці зміни, які часто протікають гостро і критично, потребують якщо не втручання з метою корекції, то хоча б психологічного супроводу з метою ефективного проходження та/або подолання цих явищ на початковому етапі. Саме тому так важливо дослідити і зрозуміти природу такого явища, визначити зусилля його подолання.

Мета дослідження. Проаналізувати розбіжності у жінок між уявленнями про дітей до та після їх народження та прояви кризових психологічних станів як наслідок ідеалізації цих уявлень.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що зазвичай, і позитивні і негативні уявлення не співпадають з реальністю, в яку потрапляє жінка, та часто руйнуються після народження дитини, бо надто багато факторів реальності впливає на її свідомість (загальний стан здоров'я матері, гормональні зміни, оточення, складнощі під час вагітності, пологів, післяпологового періоду, стан та якості дитини, матеріальний та соціальний стан сім'ї тощо). Психологічна готовність жінок до народження дитини зумовлюється особливостями станов-

лення материнської ідентичності, психоемоційним сприйняттям та протіканням вагітності, а також рольовою структурою сім'ї.

Аналіз наукових досліджень та постановка проблеми. Проблема підготовки жінки до народження та виховання дитини в більшій мірі представлена медичними і медико-психологічними аспектами материнства (В. В. Абрамченко, О. М. Аржанова, Л. Л. Баз, О. В. Баженова, О. М. Байлюк, В. І. Брутман, К. В. Воронін, Н. В. Даниленко, О. Ю. Ішук, К. Б. Кімова, Ю. М. Мальована, О. П. Рогачевський, М. С. Радіонова, О. В. Тіунова, Г. Г. Філіпова та ін.). Її розглядали як стадію особистості та статевої ідентифікації (Н. В. Даниленко); як період забезпечення умов для розвитку дитини та складову особистісної сфери жінки (О. В. Баженова, Л. Л. Баз, Н. П. Коваленко, О. О. Копил). Особлива увага дослідників приділяється проблемі девіантного материнства, яке проявляється у відмові від дітей, ставленні до них з неповагою, насильстві, порушенні материнсько-дитячих взаємин, психологічному інфантілізмі тощо (В. І. Брутман, О. Я. Варга, Т. М. Вакуліч, М. С. Радіонова, І. Ю. Хамітова та інші) [2]. Але, недостатньо вивченими залишаються психологічні фактори реальності з якою стискається жінка після народження дитини, психологічна адаптація жінки до нових умов, злам ідеальних уявлень, що склалися до цього.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на сучасну поширеність психологічної підготовки до народження дитини, відвернути стресовий вплив цієї події на психіку жінки повною мірою не вдається. На цьому етапі відбувається злам ідеалізованих уявлень про материнство, що є додатковим стресором поряд з фактором самих пологів. Ускладнюється це тим, що поглиблених досліджень комплексної психологічної готовності до материнства поки що немає. Вивчаються лише окремі аспекти цієї проблеми: вплив психологічної підготовки на загальну успішність протікання пологів, зв'язок успішності пологів з тривожністю жінки, з її ставленням до материнства і свого партнера, ставлення жінки до болю і можливість психологічної роботи з болем під час пологів. Результати таких досліджень не поєднані в остаточну структуру і зміст психологічної готовності до мате-

ринства, у підсумку, нажаль, немає науково обґрунтованих уявлень як оптимально здійснювати безпосередню психологічну підтримку. Але, можна говорити, що така готовність складається в адекватному її уявленні про перебіг та результат пологів і усвідомленої спрямованості на материнство. Жінки, що не мають адекватного уявлення або мають ейфорійний настрій, виявляються не готовими до реальних переживань, відчують сильний фізичний і психофізіологічний стрес, який застає жінку, як їй здається, зненацька. Все це часто веде до порушень контакту з дитиною і стресового критичного зламу ідеалізованих уявлень, що склалися попередньо.

Далеко не завжди факт вагітності і пологів є реальним доказом психологічної готовності жінки до материнства. Так, Б. Чалмерс вважає, що причини психологічної нестабільності стану жінки частіше пов'язані з переживанням з приводу материнської ролі, ніж з переживанням пологів. Вважається, що жінка після пологів має буквально випромінювати щастя. Але часто в суспільстві умовно замовчується ряд труднощів у післяпологовому періоді (стереотип висвітлення пологів та материнства тільки з максимально позитивного, ідеального боку), від чого жінка стикається з неочікуваними проблемами як у фізичній, емоційній, так й соціальній сферах [3]. Отже, після пологів психологічна криза адаптації до нового власного стану та режиму життєдіяльності посилюється. За ідеальних уявлень, позитивного розвитку вагітності та пологів, жінка відчуває щастя, радість, цікавість, любов до дитини, полегшення, єднання з дитиною вже не тільки психологічно, а й фізично. Але, як правило, поряд з цим часто існують відчуття спустошення, "синдром порожнього живота", хвилювання і невідомість.

Післяпологовий період вважається часом підвищеного ризику розвитку симптомів складного психоемоційного стану, що обумовлено сукупністю біологічних змін і змін соціальних ролей в житті жінки. Він розпочинається з моменту коли матір розпочинає безпосереднє самостійне піклування про дитину. Зміна життєвого статусу, народження себе в новій ролі, викликає і гордість і страх одночасно. Ніжність і переповненість любов'ю іноді супроводжується «тихим жахом», процесом відновлення після пологів і втому. Здається, що життя закінчилося: більше не буде відпочинку і спокійного життя, не буде зустрічей з друзями, вільних прогулянок, романтичних стосунків з чоловіком тощо. Якщо породілля виявляється в полоні у міфів про романтичне материнство, має ідеалістичні уявлення про дитину, то ймовірність втрати емоційної рівноваги підвищується.

Цей стан може підсилюватись ще й перебудовою стосунків з оточуючими. Одним з факторів є те, що у період вагітності вся увага приділялася самій жінці, а з народженням дитини чоловік, лікарі, батьки, родичи більше приділяють увагу дитині, вказують на її потреби і бажання, а жінку лишають поза увагою та ще й висувають до неї нові і нові вимоги стосовно виховання та піклування про дитину. Все це одночасно викликає почуття провини, образи, злості, які можуть пригнічувати материнські відчуття і радість від своєї ролі, ламає ті позитивно-ідеальні уявлення про материнство. Саме тому молода матір у цей період потребує більше уваги і позитивного ставлення до себе, підтримки, навіть більше ніж у періоди вагітності і пологів для формування та підкріплення позитивно-реалістичної диспозиції матері. І якщо

такої підтримки не отримує, то вірогідність негативної диспозиції, кризи уявлень про материнство посилюється аж до девіантного материнства.

У післяпологовий період, як істотні чинники ризику для післяпологової депресії відзначаються: стресові життєві ситуації, організація побутових питань, фізіологічні потреби дитини та її здоров'я, порушення сну матері і дитини, занепокоєння з приводу тілесних змін, пов'язаних з вагітністю і пологами, особливості грудного годування [3].

Так, наприклад, що стосується такого чинника як «фізіологічні потреби дитини та її здоров'я» (саме вони, а не психологічні є ключовими у новонародженого), ускладнення виникають при перенесенні набутих знань на практичні ситуації, навіть якщо сформовані ідеальні уявлення є максимально близькими до реальних дій. До пологів у жінки формується уявлення, що новонароджена дитина володіє усіма необхідними фізіологічними функціями життєдіяльності: вміє годуватися відповідно її віку (грудним молоком), легко ходить в туалет, хоча і частіше, усі фізіологічні функції організму працюють майже за дорослим типом (травлення, відчуття, реакції). Після народження матері доводиться переглядати і доповнювати власні знання і навички. Вона стикається з тим, що уявлення не повністю відображують реальну ситуацію фізіологічного розвитку, що стає одним з ключових стрес-факторів – відбувається становлення кишківника і його мікрофлори, процесів випорожнення, навчання харчуванню грудним молоком тощо і пов'язані з цим наслідки (коліки, зригування, гикавка, алергії, безпричинний плач та інше притаманне дитині). Ці чинники самі по собі, їх перегляд матір'ю, адаптація до потреб дитини, дезорганізація режиму, на фоні загального ставлення до материнства, підвищують тривогу, яка стає постійною фоновою емоцією, зумовлюють максимальну зосередженість на дитині (стан гіперзбудженості, підвищеної пильності як у симптомокомплексі посттравматичного стресового розладу і з подібними наслідками), ламають звичний режим життєдіяльності і взаємодію з оточенням.

Ще одним пов'язаним стрес-фактором є годування грудьми. Виділення цього фактору зумовлено тим, що у соціумі він сприймається однією з ознак реалізації ролі материнства поряд з фактом народження. Саме тому він несе як фізіологічне так і суттєве психологічне навантаження. До народження первістка уявлення жінки зазвичай зводяться до того, що коли народжується дитина, то жінка просто бере і годує дитину грудьми. Це закладається і неспеціалізованими джерелами – суспільною думкою, казками, оповіданнями, науково-популярною літературою тощо. У одній категорії жінок цей процес саме так і відбувається, легким природним чином, у цьому випадку психологічний фон жінки максимально позитивний і може навіть змінити ідеально-негативну диспозицію на позитивну, допомогти сприйняттю материнства. Але велика частка жінок, незважаючи на поширеність інформації і освіченість з цього питання, з подивом виявляють в своїх знаннях величезну прогалину – бо їм годувати грудьми може бути боляче, дитина неправильно захоплює груди і її необхідно навчати харчуватися, у жінки молоко з'являється не одразу, його недостатньо або навпаки груди наповнені, важкі і молоко ущільнюється і підтікає. У цьому випадку рівень тривоги

зростає, як і переживання за реалізацію себе як «жінки-матері», що погіршує ситуацію. А агресивна пропаганда грудного вигодовування може носити зворотний ефект через свою примусовість, консультанти часто не враховують індивідуальні фактори, наполягають на тому, що всі жінки здатні годувати грудьми, чим провокують почуття провини і навіть огиду до грудного вигодовування. Ще ряд жінок не можуть годувати грудьми за особистих умов життя таких як вихід на роботу, прийом ліків тощо, жінки які не бажають вигодовувати грудьми з особистісно-психологічних причин – бажання зберегти форму грудей, психологічної незрілості у материнстві, неприємність подібного тілесного контакту тощо. Такі жінки залишаються наодинці, відчують осуд, відсутність розуміння з боку близьких, лікарів і консультантів, що створює додаткові психологічні проблеми з налагодження контакту між матір'ю і дитиною. Отже значній категорії жінок необхідна додаткова консультативна робота з індивідуальним особистісно-орієнтованим підходом.

Ще одним чинником, що суттєво провокує стрес-реакції на материнство є порушення циркадного ритму матері і відповідно хронічна нестача сну – важливе і серйозне випробування в житті жінки і сім'ї з немовлям. В очікуванні дитини багато хто розуміє, що доведеться зіткнутися з цією проблемою, однак не надають їй великого значення, адже вплив разового або незначного дефіциту сну можна мінімізувати або повністю усунути виспавшись. Але після народження дитини в житті жінки порушення ритму і сну набувають системного і систематичного характеру – годування за вимогою, де дитина просить не тільки їсти кожні дві–три години у власному ритмі, але і заколисувати її, допомагати виконувати фізіологічні потреби тощо. Постійна нестача сну чинить серйозний тиск, що позначається на фізичному, психічному і навіть розумовому стані. У багатьох жінок знижується здатність регулювати свої емоції і працездатність, погіршуються окремі функції пам'яті, що заважає виконувати звичну і раніше досить легку роботу. У даному випадку йдеться більше про актуальний психофізіологічний стан жінки ніж про ставлення до материнства. Однак виснаження від частого і тривалого недосипання негативно впливає на стан психічного здоров'я молодої матері, тому на даному життєвому етапі важлива підтримка оточуючих і близьких людей, які могли б допомогти розділити домашні обов'язки і догляд за дитиною. Жінці необхідно вчитися розподіляти час на побутові питання і догляд за дитиною, правильно розставляти пріоритети, боротися з перфекціонізмом, необхідно регулювати свої ритми у відповідності з дитячими потребами, щоб «добрати» необхідну кількість сну, опанувати методиками швидкого засинання, контролю тривоги, адже переживання з цього приводу тільки погіршать без того непросту ситуацію.

До усіх вищезазначених чинників ризику додаються занепокоєння з приводу тілесних змін, які відбулися з жінкою після вагітності та пологів. Багато жінок уявляють, що для них не буде проблемою повернутися у довагітну форму, бо вони ведуть активний спосіб життя та правильно харчуються. У багатьох це дійсно так і вони достатньо швидко повертаються у довагітну форму протягом місяця-двох. У інших випадках спостерігається дві тенденції. Перша, це адаптація до нового свого

стану, Я-образу, Я-тілесного, «змирення», прийняття свого образу після народження дитини, зниження уваги до власного Я. Інші ж воюють з формами, зайвими кілограмами, розтяжками, на фоні тривоги за власний стан, застосовують різні дієти, косметичні засоби тощо, намагаючись скоріше стати «собою», тією, якою вона була до появи малюка. Але зворотні психофізіологічні зміни відбуваються поступово, до півроку і більше. Перебудовується не тільки тіло, внутрішні органи повертаються у попередній стан, відбувається зміна статури, психологічно жінка перебудовується на інший етап, невагітності, це завершення одного з суто жіночих етапів. Це доволі тривалий процес і намагання його прискорити загострює занепокоєння та стрес.

Все це відбувається на фоні низки стресових життєвих ситуацій. У суспільстві зазвичай декларується підтримка сімей і матері з новонародженим з боку суспільства, чоловіка і близьких. В реальності це певною мірою так і є, але потребує певних зусиль у активації. Так, виписка з пологового будинку умовно означає, що жінка здорова і може повноцінно піклуватися про себе і дитину, проте вона ще відновлюється і потребує не менше уваги ніж за вагітності. Можуть загострюватися стосунки з чоловіком на ґрунті перебудови сім'ї, перерозподілу потреб і переорієнтації жінки на догляд за дитиною, зміни характеру інтимних стосунків. Крім цього, в післяпологовому періоді сім'я і мати, у тому числі, одразу занурюються у соціальне життя: необхідно оформити велику кількість документів, вирішити низку організаційних питань в побуті, що ускладняється не стільки психофізіологічним станом жінки, скільки соціально-організаційним обмеженням матері з немовлям у пересуванні і доступі, до чого теж необхідна адаптація. Також, жінка, яка доглядає дитину, не може повноцінно брати участь у формуванні бюджету сім'ї. Це може позначатися на морально-психологічному мікрокліматі, якщо вона відчуває узалежнення, і має бути вирішеним через умовний внутрішньо-сімейний договір, узгодження позицій, ролей.

Таким чином, у післяпологовий період діє ряд потенційних чинників ризику, які мають індивідуальний характер, але зумовлені загальними тенденціями у адаптації жінки до материнства і потребують уваги для здійснення своєчасних психопрофілактичних впливів з урахуванням специфіки перебудови її життя після народження дитини. Так, Чирковою А.В. проаналізовано результати дослідження стану психоемоційної сфери жінок в аспекті адаптації до материнства протягом трьох місяців після пологів, які торкаються ймовірних проявів тривожних та депресивних станів у жінок [7]. Нею виявлено, що для більшості все ж характерним є домінування позитивних емоцій радості та інтересу, й що більша вираженість негативних емоційних станів проявляється серед жінок з ускладненням вагітності, пологів та після пологів без партнера, та, які не брали участь в індивідуальних психологічних консультаціях у допологовому та ранньому післяпологовому періоді (емоція страху, яка пов'язана з доглядом за дитиною, тривоги, депресивні прояви) [7]. В той же час у жінок, які разом з чоловіком брали участь у заходах медикопсихологічного впливу, психоемоційний стан характеризується як оптимальний з переважанням позитивних ситуативних емоцій, зокрема радості та інтересу, тривога та депресивні стани проявляються, але

в межах норми. Подібне відмічали у своїх дослідженнях також Т.М. Пушкарьова та Шаманіна М.В. [5, 6].

Фактором, який впливає на позитивний емоційний стан жінок, є участь у заходах соціально-медико-психологічної підтримки сім'ї під час вагітності та у післяпологовий період. Саме після народження дитини настає критичний період. З одного боку жінка вже пристосувалася до дитини та нових умов, внесла деякі корективи і певною мірою адаптувалася до нового життя. З іншого проблеми постійної нестачі сну, переживання з приводу фізіологічних і побутових змін, пов'язаних з дитиною накопичуються і може відбутися злам уявлень про життя з дитиною, які були до та під час вагітності, аж до негативних установок. Необхідною є психологічна психопрофілактика і психокорекція джерел внутрішнього конфлікту, який є причиною формування неадаптивного і деструктивного уявлення про материнство у жінок [3, 7]. Це дозволяє жінкам, в тому числі з ідеально-негативною диспозицією, пристосувалась до своєї нової ролі, відчути задоволеність від материнства.

Висновки. Життя в інформаційному світі дозволяє легко і швидко знайти будь-яку необхідну інформацію. І більшість жінок під час планування дитини, а потім вже під час вагітності мають безліч джерел (журнали, сайти, відеоматеріали, лікарі та подруги). Під впливом безлічі інформації у жінки формується власне уявлення життя з дитиною. Але дійсність вносить свої корективи і часто буває так, що інформації багато, але саме необхідної конкретній жінці може бути недостатньо, тому молода матір має не боятись вносити свої корективи у взаємодію з власною дитиною, не відчувати провини за це і бути впевненою у власних діях стосовно немовляти [8]. Щоб уникнути виражених і затяжних порушень психоемоційного стану і оптимізувати адаптацію матері після пологів, потрібна система соціально-медико-психологічної підтримки, яка включає в себе цілеспрямовану підготовку до зачаття, плановий процес зачаття, усвідомлене виношування дитини, готовність до пологів та розуміння необхідності відновлення психологічної рівноваги жінки після народження дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баз Л. Искажение материнского поведения при послеродовых депрессиях: влияние раннего и актуального жизненного опыта женщины / Л.Баз, Г.В. Скобло // Социальное и душевное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь: матер. Всерос. научно-практич. конф. 22-25 сентября 1998. Москва, 1998. С. 147-150.
2. Брутман В.И. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери / В.И. Брутман, А.Я. Варга, И.Ю. Хамитова // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 2. С.79-87.
3. Долішня Н.І. Післяпологова депресія: особливості перебігу і лікування / Н. І. Долішня // НейроNews. 2010. № 8(27).
4. Левильен Е.Ю. Психологическая работа с болью в родах // Журнал практического психолога. Тематический выпуск: перинатальная психология и психология родительства. 2003. № 4-5. С. 170-199.
5. Пушкарёва Т.Н. Послеродовая депрессия: распространенность, клиника, динамика // Психическое здоровье. 2005. № 3 (8). С.31-36.
6. Мазо Г.Е. Депрессивные состояния в послеродовом периоде / Г. Э. Мазо, Н. А. Татарова, М. В. Шаманина // Психоневрология в современном мире. Санкт-Петербург, 2007. С. 106-107.
7. Чиркова А.В., Зубарева А.Д. Послеродовая депрессия // Молодой ученый. 2019. №24. С. 47-50.
8. Яремчук Н.В. Психологічні особливості готовності молодої жінки до майбутнього материнства // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / [ред. кол.: В.В.Олійник (голов. ред.) та ін.]. К., 2008. Вип. 7 С. 234-239.

REFERENCES

1. Baz L. Iskazhenie materinskogo povedeniya pri poslerodovyh depressiyah: vliyanie rannego i aktualnogo zhiznennogo opyta zhenshiny / L.Baz, G.V. Skoblo // Socialnoe i dushevnoe zdorove rebenka i semi: zashita, pomosh, vozvrashchenie v zhizn: mater. Vseros. nauchno-praktich. konf. 22-25 sentyabrya 1998. Moskva, 1998. S. 147-150.
2. Brutman V.I. Vliyanie semejnyh faktorov na formirovanie deviantnogo povedeniya materi / V.I. Brutman, A.Ya. Varga, I.Yu. Hamitova // Psihologicheskij zhurnal. 2000. T. 21, № 2. S.79-87.
3. Dolishnia N. I. Pislipolohova depressiia: osoblyvosti perebihu i likuvannia / N. I. Dolishnia // NeuroNews. 2010. № 8(27).
4. Levilen E.Yu. Psihologicheskaya rabota s bolyu v rodah // Zhurnal prakticheskogo psihologa. Tematicheskij vypusk: perinatalnaya psihologiya i psihologiya roditelstva. 2003. № 4-5. S. 170-199.
5. Pushkareva T.N. Poslerodovaya depressiya: rasprostranennost, klinika, dinamika // Psihicheskoe zdorove. 2005. № 3 (8). S.31-36.
6. Mazo G.E. Depressivnye sostoyaniya v poslerodovom periode / G. E. Mazo, N. A. Tatarova, M. V. Shamanina // Psihonevrologiya v sovremennom mire. Sankt-Peterburg, 2007. S. 106-107.
7. Chirkova A.V., Zubareva A.D. Poslerodovaya depressiya // Molodoy uchenyj. 2019. №24. S. 47-50.
8. Iaremchuk N.V. Psykholohichni osoblyvosti hotovnosti molodoi zhinky do maibutnoho materynstva // Visnyk pislidyplomnoi osvity: zb. nauk. prats / [red. kol.: V.V.Oliinyk (holov. red.) ta in.]. K., 2008. Vyp. 7 S. 234-239.

Crisis of mothers' conceptions of women after childbirth as a result of their idealization

N. I. Chepelieva

Abstract. The article deals with the issues of crisis phenomena in women's ideas about motherhood after childbirth; the factors that have the greatest influence on the formation of a positive or negative disposition are identified. The questions of the psychological state of women in the period of adaptation to the new role and conditions, with the breaking of the idealized perception that have been formed are covered. The role of psychoprophylaxis measures in promoting the successful performance of maternal functions has been determined.

Keywords: motherhood, psychological readiness for motherhood, conception of motherhood, idealization, stereotypes of motherhood, postpartum period, birth of a child.

Психологічні особливості впливу психічної ригідності на професійне вигорання офіцерів

О. П. Думбрава

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: dubrovsskiy@mail.ru

Paper received 26.04.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-13>

Анотація. У статті представлено особливості взаємозв'язку ригідності офіцерів та різних аспектів прояву професійного вигорання. Визначено, що ригідність формує симптоми синдрому «емоційного вигорання» офіцерів на психофізіологічному, соціально-психологічному та професійному рівнях вигорання. Зазначено, що не існує значущого зв'язку між фазами професійного вигорання і показником екстраверсії військовослужбовців, проте акцентовано увагу на наявності зв'язку професійного вигорання та показників агресивності та ригідності. Виявлено, що ригідність є найбільш вираженою характеристикою, що детермінує синдром на всіх його рівнях. Доведено, що чим нижчий рівень психічної ригідності, тим менше негативних проявів емоційного вигорання простежується у офіцера.

Ключові слова: особистість, ригідність, офіцер, професійне вигорання, психічні стани.

Вступ. Об'єктивні особливості змісту та умов професійної діяльності військовослужбовців зумовлюють її стресовий вплив на психічний стан, спричиняють розвиток у них професійного вигорання. Зв'язок проблеми ригідності і психічних станів з найбільшою виразністю стає очевидним при аналізі стресових станів, коли мають місце фізіологічні і психологічні зміни. При не дуже сильному і тривалому стресі фізіологічні зміни можуть майже не проявляються зовні або просто не піддаватися реєстрації; тоді треба вдаватися до аналізу більш тонких і своєрідних змін поведінки. До них належать, у першу чергу труднощі у здійсненні функцій, що вимагають свідомого контролю та пов'язаних з спрямованістю мислення на вирішення тієї чи іншої задачі [1]. При цьому спостерігаються труднощі у розподілі і переключенні уваги. У той же самий час навички, завчені та автоматизовані форми поведінки не лише не гальмуються, але можуть навіть проти волі людини замінювати собою свідомо спрямовані дії. Вирішення питань, пов'язаних із негативним впливом професійної діяльності на емоційний стан офіцерів під час виконання професійних обов'язків, потребує пошуку засобів, що допоможуть зберегти його психологічне здоров'я і своєчасно запобігти проявам емоційного вигорання. Вирішенню окресленого наукового завдання сприятиме розроблення тренінгу психологічної профілактики синдрому «професійного вигорання» у військовослужбовців [3].

Короткий огляд публікацій по темі. Питанням вивчення виявленого порівняно недавно феномену «професійного вигорання» присвячені дослідження деяких учених, а саме М. В. Андрущенко, Т. В. Белової, С. В. Ієвльової, В. М. Косирева, О. В. Крапівіної, І. Н. Моховікова, В. Е. Орла, М. М. Скугаревської, А. Т. Шаталової та ін. У контексті механізмів психологічного захисту та саморегуляції психічної діяльності у екстремальних умовах ригідності емоційне вигорання частково розглядалось в працях К. І. Лаврової, Н. Е. Водоп'янової. На відміну від зарубіжної (А. Angleitner, D. Applezweig, D. J. Baer, R. B. Cattell, E. L. Cowen, S. Chown, J. M. Digman, E. French, K. Goldstein, L. D. Goodstein, A. S. Luchins, E. H. Luchins, S. Fisher та ін.) та російської (Г. В. Залевський, В. П. Казначєєв, К. Є. Краснушкін, М. Д. Левітов, Н. І.

Наєнко та ін.) в українській психології тема психічної ригідності не знайшла належного відображення, хоча окремі її прояви, зокрема, у системі емоційних переживань досліджувались (Д. С. Шаріпова).

Мета – теоретико-емпіричним шляхом встановити психологічні особливості впливу психічної ригідності на професійне вигорання офіцерів.

Матеріали та методи. З метою вирішення поставленої мети ми використовували: теоретичні методи (проблемно-логічний метод, індукція, абстрагування, узагальнення, систематизація), методи психологічної діагностики та методи математичної обробки даних (описова статистика, комп'ютерний статистичний пакет програми SPSS v. 16. for Windows). Метод психологічної діагностики містив: методіку самооцінювання психічних станів Г. Айзенка, методіку «Діагностики рівня емоційного вигорання» В. В. Бойка, Томський опитувальник ригідності Г. В. Залевського.

Результати та їх обговорення. Психічна ригідність становить собою складну багатовимірну властивість, що відображає структурно-рівневу організацію особистості, поведінки і діяльності особистості та обидва аспекти психіки: формально-динамічний і змістовний. Психічна ригідність військовослужбовця є одним з індивідуально-психологічних чинників ризику розвитку у нього професійного вигорання під час проходження військової служби, а преморбідна ригідність у стані гострого стресу схильна до динаміки [4].

У військовослужбовців під час військової служби формується комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що детермінують пошукову і поведінкову активність особистості. Динамічний стереотип особистості професійних військових досить часто позначається негативним чином на формуванні адекватних соціально-психологічних установок, що обумовлює необхідність їхньої корекції у процесі психологічного консультування [6].

Зв'язок проблеми ригідності і психічних станів з найбільшою виразністю видно при аналізі стресових станів, коли мають місце фізіологічні і психологічні зміни. При не дуже сильному і тривалому стресі фізіологічні зміни можуть майже не проявляються зовні або просто не піддаються реєстрації, тоді треба вдава-

тися до аналізу більш тонких і своєрідних змін поведінки. При цьому спостерігаються труднощі у розподілі і переключенні уваги. У той же самий час навички, завчені та автоматизовані форми поведінки не лише не гальмуються, але можуть навіть проти волі людини замінювати собою свідомо спрямовані дії [2].

Причиною ригідності можуть бути напруги, пов'язані з тривогою, страхом, фрустрацією, шоком, катастрофічними ситуаціями тощо. Тому ригідність розглядають не тільки як властивість особистості, а і як стан, тобто зміщують акцент дослідження з ригідних реакцій на ситуації, що обумовлюють ці реакції. Оскільки військова служба і викликані нею психоемоційні напруження можуть бути різної тривалості, то і ригідність, очевидно, може проявлятися у вигляді реакції, стану, а за певних умов формуватися як стійка властивість або риса особистості. Зрозуміло, ригідність як властивість особистості формується і поза військової служби, але тим не менш у залежних від них умовах жорсткої регламентації поведінки.

У межах структурно-рівневого підходу до розуміння психічної ригідності вона являє собою складну багатовимірну властивість, що відображає структурно-рівневу організацію особистості, її поведінки і діяльності, тобто обидва аспекти психіки: формально-динамічний і змістовний [3].

У проведеному дослідженні прийняло участь 144 офіцерів. Розглянемо отримані результати.

За даними методики TOP3 зареєстровано в усіх частинах підвищення таких показників, як преморбідна, сензитивна і настановна ригідність. За усіма показниками тесту TOP3 зафіксовано динаміку, яка відображає стресовий стан військовослужбовців: підвищення шкал наочно підтверджують це.

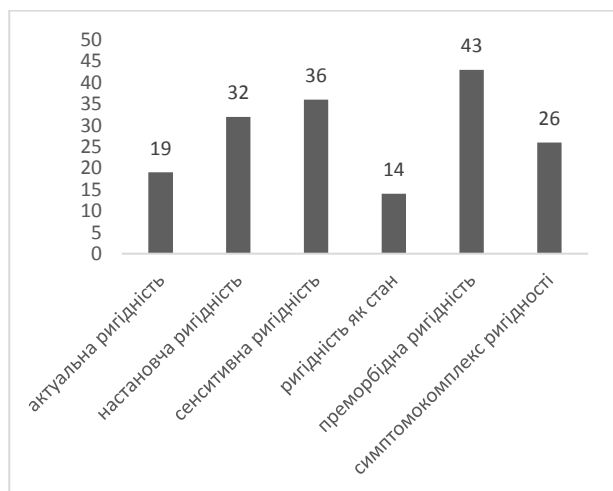


Рис. 1. Показники прояву ригідності військовослужбовців за методикою Томського опитувальника ригідності Г. В. Залевського

Відповідно до узагальнених результатів, представлених на рис. 1, ми можемо стверджувати, що середньо-групові показники параметрів психічної ригідності за усіма шкалами TOP3 групи військовослужбовців, значно перевищують середні показники. Показники психічної ригідності досягають високих і дуже високих значень. Вірогідно, при розвитку емоційного вигорання у структурі особистості військовослужбовців усе більше місце посідають зони ригідності.

Найбільші відхилення – у показниках преморбідної ригідності. Військовослужбовці з високим рівнем емоційного вигорання демонстрували значне підвищення цього показника (41–49), хоча за нашими припущеннями, цей показник повинен залишатися стабільним. В умовах емоційно негативних ситуацій відбувається загострення даного виду ригідності, що визначає поле подальших наукових розвідок.

Високі показники по шкалі сензитивної ригідності, свідчать про те, що зростає вплив на військового стресогенних чинників, насамперед «ригідується» емоційно-афективна сфера особистості. Це підтверджується спостереженнями під час проведення бесід, багато військовослужбовців говорили про відчуття образи, яке залишилося у них, несправедливості, нерозуміння з боку оточуючих у сім'ї і на роботі. Вони відзначали, що у них важко відбувається перехід від одного емоційного стану до іншого, вони значно довше, ніж зазвичай, переживають свої неприємності, більш фіксовані на перенесених переживаннях у бойових діях, не можуть позбутися відчуття тривоги, занепокоєння, хоча обставини вже змінилися, вони вже повернулися до сім'ї чи займаються відносно звичайною професійною діяльністю. Шкала настановної ригідності відображає особистісний рівень прояву психічної ригідності військових, виражений у установці на неприйняття нового, необхідності до змін себе самого.

Психічна ригідність прямо пропорційно корелюється з такими особистісними проявами, як: тривожність (,445**), фрустрація (,396**), агресивність (,369**); характеристиками ригідності - актуальною ригідністю (,284**), сензитивною ригідністю (,346**), ригідністю як станом (,332**), преморбідною ригідністю (,271**); фазою напруження – в контексті - переживання психотравмуючих обставин (,416**), незадоволеністю собою (,317**), наявності відчуття загнаності у кут (,386**), тривогою і депресією (,404**); фазою резистенції – в контексті - неадекватного вибіркового емоційного реагування (,392**), емоційно-моральної дезорієнтації (,385**), редукції професійних обов'язків (,498**); фазою виснаження – в контексті - емоційного дефіциту (,301**), особистісного відчуження (,408**) та психосоматичними та психовегетативними порушеннями (,277**).

Ригідність захоплює різні підструктури особистості: емоційно-вольову, динамічну, праксичну, соціальну, когнітивну. При ригідності людина мало рухлива, схильна до упертості й відстоювання своєї тактики у вирішенні життєвих питань. Для ригідних офіцерів не характерні здатність до саморегуляції, самокорекції, оскільки вони мало мінливі навіть під напором зовнішніх впливів.

Військовим, яким характерна помірна вираженість ригідності, стійкість інтересів, стійкість установок, активність позиції, пов'язана зі здатністю змінювати свою поведінку залежно від умов, які висуває нова ситуація. У військових з високим рівнем прояву ригідності – психічна ригідність володіє дуже широким діапазоном, «тотальністю» проявів, що призводять до шаблонного і стереотипного реагування, невідповідного вимогам ситуації, ігнорування принципу реальності призводить до порушення гомеостазу і

суб'єктивного неблагополуччя.

Проаналізуємо результати методики самооціню-

вання психічних станів Г. Айзенка за ключовими показниками у таблиці 1.

Таблиця 1. Показники психічних станів військовослужбовців з урахуванням фаз прояву емоційного вигорання (у балах)

Фази емоційного вигорання	Самопочуття	Активність	Настрій	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність
Напруження	0,206*	0,074	0,362*	0,821*	0,189	0,206**	0,362**
Резистенція	0,321	0,116	0,133	0,134	0,133	0,804	0,688
Виснаження	0,107	0,232	0,217	0,079	0,241	-0,206**	-0,688*

За шкалою «агресивність» середні значення після впливу екстремальної ситуації спочатку збільшуються, а потім зменшуються. Найвище значення спостерігається при перебуванні респондента у напруженій фазі емоційного вигорання. Ймовірно, це пов'язано із загальною активізацією психічного стану і наступним спадом. За шкалою «ригідність» зростають показники, незважаючи на те, що зовнішні обставини практично не впливають на неї.

За даними методики TOP3 можна відзначити, що середній показник ПМР є дещо завищеним. Він значно перевищує нормативний – 57,2 проти 33,9 (рис. 2).

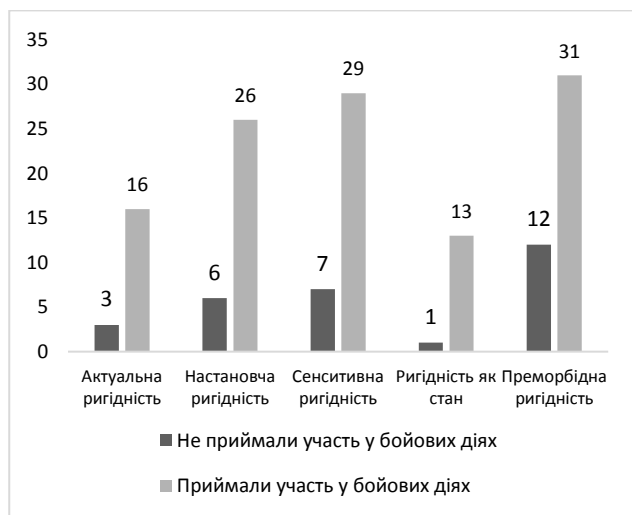


Рис. 2. Показники прояву ригідності військовослужбовців в залежності від участі у бойових діях

Розглянемо результати більш детально. За усіма показниками тесту TOP3 після повернення із зони бойових дій зафіксовано динаміку, яка відображає стресовий стан військовослужбовців. Середньо-групові показники усіх параметрів психічної ригідності за шкалами TOP3 групи військовослужбовців, що приймали участь в бойових діях, значно перевищують показники, які демонструють військовослужбовці, які не приймали участь у бойових діях. Показники психічної ригідності досягають високих і дуже високих значень. Вірогідно, при формуванні та розвитку пост-травматичного стресового розладу у структурі особи-

стості значне місце посідають зони ригідності.

За шкалою преморбідної ригідності (ПМР) у 31 офіцера, який приймав участь у бойових діях та у 12 офіцерів які не мають такого досвіду, відзначається наявність труднощів у ситуаціях будь-яких змін, нового. Опитувані ретроспективно оцінюють те, як вони себе вели, переживали і вирішували ті чи інші проблеми в відповідних ситуаціях.

Шкала сенситивної ригідності відображає емоційну реакцію людини на нове, на ситуації, що вимагають будь-яких змін, можливо, страх перед новим, свого роду неюфобія. Це, безсумнівно, особистісний рівень прояву психічної ригідності, виражений в емоційному відношенні до відповідних вимог об'єктивної дійсності. У 27 учасників бойових дій та 7 військовослужбовців, які не мають такого досвіду, даний вид ригідності знаходиться на 2 місці по рівні розвитку.

На третьому місці прояву у обох групах (26 та 6 відповідно) знаходить шкала настановної ригідності, що відображає особистісний рівень прояву психічної ригідності, виражений в позиції, щодо або установці на прийняття – неприйняття нового, необхідності змін самого себе – самооцінки, рівня домагань, системи цінностей, звичок і т. п.

Той факт, що незважаючи на різну кількість опитаних по критерію «участь в бойових діях», можна відзначити, що різні види ригідності однаково пропорційно проявляються в обох групах респондентів.

Висновки. Проведене дослідження показало, що фази професійного вигорання по-різному впливають на психічні стани військовослужбовців. У ході дослідження стало ясно, чим вище фаза професійного вигорання, тим сильніше вона впливає на психічну ригідність і психічні стани. Чим вище ступінь емоційного вигорання, тим вираженіше негативні психічні стани військовослужбовців. Щоб зменшити вплив професійного вигорання на негативні психічні стани військовослужбовців, в тому числі і на ригідність, потрібно більше приділяти уваги професійному відбору, психологічній підготовці військовослужбовців, здійснювати заходи профілактики, психологічного супроводу та реабілітації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Водопьянова Н. Е. Синдром вигорання: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
2. Гузенко І. Синдром емоційного вигорання у професійній діяльності військовослужбовців / І. Гузенко // матеріали наук. – практ. конф. «Психологія національної безпеки». – Львів: «СПОЛОМ», 2017. – С. 49–52.
3. Дроздова А. Р. Психологічні чинники прояву синдрому «емоційного вигорання» у представників різних типів професій і безробітних: дис.... канд. психол. наук: 19.00.01 / Дроздова Анна Ростиславівна. – Харків, 2013. – 249 с.
4. Макота Т. В. Особливості вивчення емоційного вигорання особового складу підрозділів спеціального призначення / Т. В. Макота // Вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. – 2010. – № 1. – С. 58–65.
5. Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях

життя: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (22–23 лютого 2018 року, м. Суми) / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. – 428 с.

6. Приб Г. А. Патопсихологічні складові емоційного вигорання військовослужбовців як чинник національної безпеки / Г. А. Приб // Державне управління. – 2019. – № 3 (11). – С. 75–79.

REFERENCES

1. Vodopianova N. E. (2005) Syndrom vyhoranyia: dyahnostyka u profylaktyka [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention]. Sankt-Peterburg: Pyter. 336 p.
2. Huzenko I. (2017) Syndrom emotsiinoho vyhorannia u profesiinii diialnosti viiskovosluzhbovtiv [Syndrome of emotional burnout in the professional activity of servicemen] *materialy nauk. – prakt. konf. «Psykhohiia natsionalnoi bezpeky»*. Lviv: «SPOLOM». PP. 49–52.
3. Drozdova A. R. (2013) Psykhologichni chynnyky proiavu syndromu «emotsiinoho vyhorannia» u predstavnykiv riznykh typiv profesii i bezrobitnykh [Psychological factors of the manifestation of the syndrome of «emotional burnout» in representatives of different types of professions and the unemployed]: dys.... kand. psykol. nauk. Kharkiv. 249 p.
4. Makota T. V. (2010) Osoblyvosti vyvchennia emotsiinoho vyhorannia osobovoho skladu pidrozdiliv spetsialnoho pryznachennia [Peculiarities of the study of emotional burnout of the personnel of special-purpose units] *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykhologichna*. vol. 1. PP. 58–65.
5. Osobystist u kryzovykh umovakh ta krytychnykh sytuatsiakh zhyttia (2018) [Personality in Crisis and Critical Life Situations] *Sumskiy derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni A. C. Makarenka*. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. C. Makarenka. 428 p.
6. Prib H. A. (2019) Patopsykhologichni skladovi emotsiinoho vyhorannia viiskovosluzhbovtiv yak chynnyk natsionalnoi bezpeky [Patopsychological components of emotional burnout of military personnel as a factor of national security] *Derzhavne upravlinnia*. vol. 3 (11). PP. 75–79.

Psychological features of the influence of mental rigidity on the professional burnout of officers

O. P. Dumbrava

Abstract. The article presents the peculiarities of the interrelation between officers' rigidity and various aspects of professional burnout. It has been determined that rigidity forms symptoms of the officers' emotional burnout syndrome at psychophysiological, socio-psychological and professional levels of burnout. It was noted that there was no significant relationship between the stages of occupational burnout and the extroversion rate of military personnel, but there was an emphasis on the relationship between professional burnout and the indexes of aggressiveness and rigidity. It is revealed that rigidity is the most significant characteristic that determines the syndrome at all its levels. It is proved that the lower the level of mental rigidity, the less negative manifestations of emotional burnout can be observed in the officer.

Keywords: *personality, rigidity, officer, professional burnout, mental states.*

Depth cognition of the functional dualism of the individual's psyche

S. O. Manzharo

Department of Psychology, Depth Correction and Rehabilitation, Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine

Corresponding author. E-mail: oleshko1008@gmail.com

Paper received 03.04.20; Accepted for publication 26.04.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-14>

Abstract. The article deals with the phenomenon of dualism in the context of the psyche's integrity with the functional asymmetry and the unity of the conscious and the unconscious, which interact with each other in terms of both antagonism and synergy. The dualism of the psyche's nature is revealed through the following categories: isomorphism vs. homomorphism; the principle of additionality; implicit order; mental defense system. The concept of the study is based on the psychodynamic theory developed by the academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine T. Yatsenko.

Keywords: *deep cognition, dualism, the unconscious, psyche, the conscious, psychological defence.*

Introduction. According to the «Philosophical Encyclopedic Dictionary», dualism (from Latin. Dualis – double) is «a philosophical doctrine, that proceeds from the recognition of the equal, irreducible to each other of two principles – spirit and matter, ideal and material» [9, p. 178]. This category is used in asserting «the equality of any opposite principles or spheres» [ibid]. In the «Dictionary of Symbols», dualism is defined as: «a system, that assumes a binary model, ... that seeks to resolve it more quickly in synthesis, than by using two opposite principles» [5, p. 187]. Therefore, dualism implies the presence of two distinct but interrelated elements (parts).

A brief overview of publications on the topic. The category of dualism has long been in the field of psychologists' view: W. James and J. Locke considered the Physical and the Mental as a pair of equal but incompatible substances; M. Cuzansky and J. Bruno considered opposites not antagonistic, but those that match; S. Rubinstein, A. Adler, and A. Miletsky emphasized the unity of opposites – parts of one, single substance; S. Freud researched the conscious and the unconscious, instinct «to life» – «to death» and so on.

In the psychodynamic paradigm the problem of the psyche's duality was investigated by such psychologists as: S. Avramchenko (internal contradiction of the psyche), T. Bogdan (correction of internal contradictions by means of psychodrama), T. Nekrut (personal contradictions in persons with LPhC (limited physical capacity)) and N. Sivoplyas (tendencies «to power» and «to weakness»).

The purpose of the article is to reveal the peculiarities of understanding the functional dualism of the conscious and the unconscious.

Materials and methods. The main method of research is the method of active social-psychological cognition (hereafter – ASPC) [10 – 23], which primarily presupposes spontaneity and ease. The ASPC group process involves the introduction of humanistic principles: «here and now»; absence of evaluative judgments, criticism, wishes, black and white categories of «good vs. bad», requirements for any forms of behavior that will be self-evident. Thus, a person, who participates in the ASPC, can feel free without worrying about the level of social-personal development, that he or she will be active in.

The psyche in its integrity (the conscious and the unconscious) can be recognized only by the means of visualized representations. A psychologist offers a subject

some neutral material for his / her free choice: a complex of thematic psycho-drawings, reproductions of artistic canvases, stones, toys, etc. The filling of self-presenters takes place in a dialogic interaction in the system «Psychologist ↔ Respondent», due to the symbolism of the subject's psyche and his / her awareness of the functional features of the subject world.

Results and Discussion. The leading characteristic of the psychic is «the focus on equilibrium between competing tendencies, which is characterized by the desire to maintain the optimum, harmony, equilibrium in their interaction. Even the price of deviations from reality is provided by psychological defence through the process of subjective integration of the psyche» [15, p. 38].

The psyche is dual in nature: the spheres of the conscious and the unconscious are functionally diametrically opposite, asymmetric, autonomous and, at the same time, interconnected. All of the mentioned characteristics are taken into account during the psychocorrection process. The conscious and the unconscious – «mutually exclusive and mutually compensating psychic elements within a unified system of relationships, beyond which they cease to be phenomena of the psyche» [3, p. 353]. The conscious is dependent on the social requirements of a person, whereas the unconscious is connected with the natural instincts, which often do not meet the societal requirements.

Within the depth psychology, the psyche is considered from three perspectives: dynamic (interaction of mental forces), energy (direction of psychic energy) and structural (hierarchy of psychic substructures).

The structure of the psyche as described by S. Freud reflects the dynamics and the statics of its functioning «vertically». The scientist has distinguished the following components of the psyche: Super-Ego, Ego, Id, which are in the antagonistic confrontation and try to level each other. «Antagonism (from the Greek. – dispute, struggle) – one of the forms of contradictions, characterized by acute irreconcilable struggle of opposing forces, tendencies» [9, p. 26]. Classical psychoanalysis sees the confrontation and counteraction between the psyche and the external environment.

The above is reflected in «the Model of internal dynamics of the psyche» (hereafter – Model) (Fig.) [8], developed by the Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine T. Yatsenko. It is introduced in the psychodynamic paradigm as

fundamental for understanding the essence of the psyche. The model (Fig.) illustrates the integrity of the psyche in its dynamic interconnections along «vertical» and «horizontal», reflecting the contradictory unity of the the conscious and the unconscious, coexisting under the laws of isomorphism and homomorphism; symmetry and asymmetry [12].

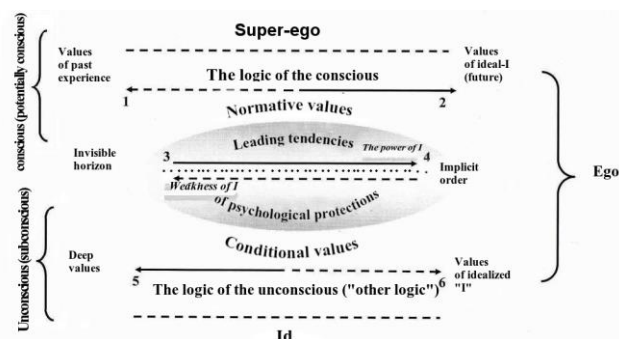


Fig. 1. Model of internal dynamics of the psyche [8, c. 34]

T. Yatsenko supplemented the structure of the psyche, discovered by S. Freud, linearly. The scientist introduced the «horizontal», which describes «the coexistence of contradictions in accordance with the laws of antinomy, which provide both continuation and interchange of one contradictory tendency with another one» [12, p. 110]. The concept of *antinomy* (from the Greek. – contradiction of the law itself) – «1) is the combination of mutually contradictory statements about the subject which allow equally convincing logical reasoning» [9, p. 28]. Antinomy adequately delineates the complexity of the mental category and the multifaceted interconnections between contradictory in essence substructures.

The dualism of the conscious and the unconscious is objectified through the parameters of isomorphism and homomorphism, which respectively mean «uniformity and similarity of the construction (structure) of systems» [9, p. 202]. Homomorphism and isomorphism exist between systems of different nature: in the conscious everything is discrete, and in the unconscious everything always forms a unity; the conscious is subject to the laws of the material world, while in the unconscious there is neither space, nor time, nor sex; «the conscious “seeks” to be in the objective categories of reality, the unconscious does that in the imaginary, the supposed» [17, p. 422].

Isomorphism «is a relation of the type of equality» [9, p. 203], that is, identity, correlation with a particular element. The unconscious ensures its diversity of manifestations in the human behavior by the homomorphic interconnection between the unconscious and the conscious. On the one hand, there is an identity (isomorphism) between the conscious and the unconscious, because they are involved in one reality. On the other hand, one deep root cause of the unconscious is latently manifested in many variants of manifestations of the conscious behavior (homomorphism). Each determinant catalyzes behavior variations, hidden and unrecognized unless studied. Present in the act of conscious behavior, but at the latent level.

In the subject's behavior isomorphism turns into homomorphism, since «any isomorphism is a homomorphism, but not vice versa» [9, p. 203]. That is,

one unconscious cause is manifested by many conscious (behavioral) acts. Therefore, in the diagnostic-correction work there is a variety of forms of projection involved: drawing, stones, toys, verbal text, etc.

The dualism of the psyche, as shown by the results of the psychodynamic research, integrates in an implicit order, where the conscious and the unconscious merge. Introduced by T. Yatsenko, the category «*implicit order*» [14; 21 – 23] expresses the integrity of the psychic, integrates the force fields of belonging of the conscious and the unconscious, regardless of their functional asymmetry. The implicit order is «invisible and externally uncontrolled order of spontaneous manifestations of a respondent's activity» [23]. Functionally, it correlates with the «*invisible horizon*» (a term borrowed from S. Hawking to denote a neutral zone between the conscious and the unconscious). The above categories completed «The model of internal dynamics of the psyche» by T. Yatsenko (see middle of Fig.).

The central link in the Model (Fig.) is the *psychological defence*, which «can be conditionally called the integration unit, the substructure of the psyche that synthesizes the vertical (Super-Ego, Ego, Id) and the horizontal (vector)» [15, p. 50]. Invisible, elusive defences serve as a connecting link, «the “royal path”, which opens up the possibilities of knowing the relationship between the unconscious and the conscious, the two opposites, that are in antinomy» [16, p. 104]. The dualism of the defence system presupposes the encompassing of functionally asymmetric spheres of the conscious and the unconscious.

Psychological defences were investigated by F. Basin, O. Bodalev, F. Vasiliuk, A. Dreyer, Y. Kolominsky, B. Parigin, F. Fox, A. Freud, S. Freud, and B. Furst. The research of the defence system in the psychodynamic paradigm was carried out by: T. Gorobets (socio-perceptual deformations), V. Konovalchuk (mechanism of substitution), S. Rajabova (mechanism of identification), O. Svyatka (phenomenon of resistance), N. Shavrovskaya (genesis of defences in psychodynamic paradigm). T. Yatsenko distinguished two types of psychological defenses: *basal* («horizontal») and *situational, peripheral* («vertical») [10], which, in their turn, integrate the mechanisms of defence introduced by S. Freud and A. Freud.

The defense system is subject to a single general mechanism «from weakness to strength». This is their manifestation of prosocial origin: if there were no society, there would be no protection in the paradoxical forms in which they exist. Psychological defences play a wrong-integrating role: they include the phenomenon of mental reality, which creates the illusion of psychic integrity of the subject [17].

The defences are generated by «two reasons: the desire to satisfy the needs “for strength” by means of the infantile Self in accordance with the deep values (the basis of which is laid in the oedipal period) and to create the illusion of their compliance with prosocial requirements (declared by Super-Ego)» [15, p. 38]. So, psychological defences save Self «from the dissonance (disharmony) that, on the one hand, is stimulated by the imperativeness of Id instincts and their inappropriateness to social constraints, and on the other hand, it is

stimulated by the need to focus efforts of Self on prosocial orientation, on success» [ibid].

Defences play a dual role: from one side, they adapt to the demands of the society, whereas from the other side, they do not lose sight of the interests given by Id, indirectly represented in the subconscious. They integrate the psyche (on a imaginary-illusory basis) and, at the same time, disintegrate by deviations from reality, creating preconditions for stabilizing internal contradictions.

Deep cognition is aimed at the study of the psyche in its integrity, provided by the introduction of *principle of additionality* [13 – 14], borrowed in quantum physics (N. Bohr) and researched by the Georgian psychologist A. Sherozia [3]. In the process of exploring the psyche, the principle of additionality determines the need to take into account both of its spheres, it «... concerns realities that differ in functional contradiction and incompatibility, but at the same time, have the prospects of studying them in their entirety» [13, p. 12]. The principle of additionality is introduced in the form of two principles [13; 14]: the first one is «the inseparability of the conscious and the unconscious», which relates to the nature of the mental in its integrity, and the second one is «from the other», which consists in the professionalism of the psychologist to ask questions, which stimulate interaction with the respondent.

The principle of inseparability indicates, that optimal cognition of the holistic psyche requires attention to both spheres (the conscious / the unconscious), which are functionally interdependent and, at the same time, autonomous. T. Yatsenko emphasizes, that «the two spheres of the psyche are not only interconnected, but also

indirectly involved in the very process of formation of one or another sphere» [13, p. 13]. Therefore, the principle of inseparability attests to the implicit activity of two spheres (the conscious / the unconscious) in each act of the subject's behavior.

The «from the other» principle sets forth the methodological foundations, which «determine the unconscious, in synthesis with the conscious, in the act of spontaneous activity of the subject. It embodies the prerequisites for optimizing the diagnostic-correction process at the boundary of the involvement of the spheres of the conscious and the unconscious» [13, p. 17]. This principle reveals the way of methodological implementation of the principle of additionality, which determines the specificity of the construction of deep cognition. The psychologist should ask respondents the questions which would catalyze the impulse from the unconscious («pull from another»).

Conclusions. Nature dualism, human dualism in particular, was the subject of interest for philosophers and psychologists of different eras and nations. The current research achievements assert, that the human psyche is dual, i.e. it has two spheres: the conscious and the unconscious, which are in a constant dynamic unity of the complementarity and continuous struggle. The latter ultimately seeks harmony and balance. The dualism of the psyche is provided by the structural and functional parameters by which they exist: antagonism and antinomy; isomorphism and homomorphism; psychological defence; implicit order; principle of additionality, etc. Along with numerous studies of the conscious and the unconscious spheres, the essence of the psyche's duality deserves careful further study.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агрессия: психологическая теория и феноменология / Т. С. Яценко, А. В. Глузман, А. Э. Мелоян, Л. Г. Туз ; [под ред. акад. НАПН Украины Т. С. Яценко]. – Киев : Вища шк., 2010. – 271 с.: ил.
2. Андрущенко В. П., Яценко Т. С. Філософія і психологія психодинамічного пізнання / В. П. Андрущенко, Т. С. Яценко // Психологічне консультування і психотерапія. – 2015. – Т. 2, № 1-2. – С. 6 – 26. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pscp_2015_2_1-2_3.
3. Бассин Ф. В. Прагнишвили А. Г., Шерозия А. Е. Бессознательное. Природа. Функции. Методы исследования. В 4-х т. Т. 3. – Тбилиси, 1978. – 800 с.
4. Блейхер В. М., Крук И. В. Толковый словарь психиатрических терминов. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 640 с.
5. Керлот Х. Э. Словарь символов. – М.: «REFL-book», 1994. – 608 с.
6. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навч. посіб. / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін.; За ред. Т. С. Яценко. – К.: Вища шк., 2008. – 342 с.: іл.
7. Лапланш Ж., Понталіс Ж.-Б. Словарь по психоанализу. – М.: Высшая школа, 1996. – 623 с.
8. Наукова школа академіка НАПН України Тамари Яценко: колективна монографія / за заг. ред. акад. Т. С. Яценко. – Дніпро : Інновація, 2019. – 350 с.
9. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
10. Яценко Т. С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися : дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогическая и возрастная психология» / Т. С. Яценко – К., 1989. – 432 с.
11. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навчальний посібник / Т. С. Яценко. – Київ : Либідь, 1996. – 264 с.
12. Яценко Т. С., Глузман А. В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск: Изд-во «Инновация», 2015. – 396 с.
13. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика : монография / Т. С. Яценко. – Днепропетровск : Инновация, 2015. – 567 с.
14. Яценко Т. С. Категорії «принцип додатковості» та «імпліцитний порядок» в глибинному пізнанні психіки / Т. С. Яценко // Науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал «Психологія особистості». – № 1 (8). – 2017. – С. 15-23.
15. Яценко Т. С. Компроміс свідомого і несвідомого в контексті проблеми адаптації суб'єкта. Психологічне консультування і психотерапія, № 1-2. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – 2014. – С. 37-52.
16. Яценко Т. С. Особливості взаємозв'язків між свідомою та несвідомою сферами психіки суб'єкта. Неперервна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2002. – Випуск 5 (8). – С. 99-110.
17. Яценко Т. С. Новий підхід до пізнання психічного в його внутрішній динаміці // Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту

- психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 419-433.
18. Яценко Т. С. Глибинна психологія: діагностика та корекція тенденції до психологічної смерті : [навч. посіб.] / Т. С. Яценко, О. В. Глузман, І. В. Калашник. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – 204 с.
 19. Яценко Т. С. Глибинне пізнання самодепривації психіки майбутнього психолога / Т. С. Яценко, В. І. Бондар. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – 383 с.
 20. Яценко Т. С. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта : монографія / [Т. С. Яценко та ін.]. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2015. – 280 с.
 21. Yatsenko T. S. «Implicit order» as a form of manifestation the contradictory nature of the psychic integrity / T. Yatsenko // American Journal of Fundamental, Applied and Fundamental Research. – 2017. – № 3. – P. 93-111.
 22. Яценко Т. С. Implicit order and functional efficiency in the deep knowledge of the psyche [Імпліцитний порядок та його функціональна дієвість в глибинному пізнанні психіки] *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. – 2018. – № 25 (1). – С. 23-37.
 23. Yatsenko T. S. The phenomenon of «implicit order» of in-depth cognition of the psyche / T. S. Yatsenko // Technologies of intellect development. – 2017 – Vol. 2. – №5.

REFERENCES

1. Aggression: psychological theory and phenomenology / T. S. Yatsenko, A. V. Hluzman, A. E. Meloian, L. H. Tuz ; [ed. Acad. NAPS of Ukraine T. S. Yatsenko]. – Kiev: Vishcha School, 2010. – 271 p.: ill.
2. Andrushchenko V. P., Yatsenko T. S. Philosophy and psychology of psychodynamic cognition / V. P. Andrushchenko, T. S. Yatsenko // Psychological counseling and psychotherapy. – 2015. – Vol. 2, № 1-2. – P. 6 – 26. – Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pscp_2015_2_1-2_3.
3. Bassin F. V. Pragishvili A. G., Sherosia A. E. The Unconscious. Nature. Functions. Research methods. In 4 volumes T. 3. – Tbilisi, 1978. – 800 p.
4. Bleicher V. M., Kruk I. V. The intelligent dictionary of psychiatric terms. – Voronezh: MODEC NGO, 1995. – 640 p.
5. Carlot H.E. Character Dictionary. – M.: «REFL-book», 1994. – 608 p.
6. Conceptual foundations and methodology of deep psychocorrection: Training of psychologist-practitioner: Educ. tool. / T. S. Yatsenko, B. B. Ivanenko, S. M. Avramchenko and others; Edited T. S. Yatsenko. – K.: Vishcha School, 2008. – 342 p.: ill.
7. Laplanche J., Pontalis J.-B. Dictionary of psychoanalysis. – M.: Vishcha School, 1996. – 623 p.
8. Scientific school of the NAPS's of Ukraine academician Tamara Yatsenko: a collective monograph / by head. ed. acad. T. S. Yatsenko. – Dnipro: Innovation, 2019. – 350 p.
9. Philosophical Encyclopedic Dictionary / Ch. Edition: L. F. Pyichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. – M.: Soviet Encyclopedia, 1983. – 840 p.
10. Yatsenko T. S. Psychological foundations of the active preparation of the future teacher to communicate with students: dis. ... doc. psychol. sciences: special. 19.00.07. "Pedagogical and developmental psychology" / T. S. Yatsenko – K., 1989. – 432 p.
11. Yatsenko T. S. Psychological foundations of group psychocorrection: a textbook / T. S. Yatsenko. – Kiev: Libid, 1996. – 264 p.
12. Yatsenko T. S., Gluzman A. V. Methodology of deep correction training of a psychologist / T. S. Yatsenko, A. V. Gluzman. – Dnepropetrovsk: Innovation, 2015. – 396 p.
13. Yatsenko T. S. Dynamics of development of deep psychocorrection: theory and practice: monograph / T. S. Yatsenko. – Dnepropetrovsk: Innovation, 2015. – 567 p.
14. Yatsenko T. S. The categories «principle of additionality» and «implicit order» in the deep cognition of the psyche / T. S. Yatsenko // Scientific theoretical-methodological and applied psychological journal «Psychology of personality». – № 1 (8). – 2017. – P. 15-23.
15. Yatsenko T. S. A compromise of the conscious and the unconscious in the context of the problem of adaptation of the subject. *Psychological Counseling and Psychotherapy*, №. 1-2. V. N. Karazin Kharkiv National University. – 2014. – P. 37-52.
16. Yatsenko T. S. Features of interrelations between the conscious and unconscious spheres of the subject's psyche. *Continuing Education: Theory and Practice // Scientific and Methodical Journal*. – 2002. – Volume 5 (8). – P. 99-110.
17. Yatsenko T. S. A new approach to the cognition of the psychic in its internal dynamics // Actual problems of modern Ukrainian psychology: Scientific Notes of the Institute of Psychology. G. S. Kostyuk APS of Ukraine. – K., Nora-Print, 2003. – Vol. 23. – P. 419-433.
18. Yatsenko T. S. Deep psychology: diagnosis and correction of the tendency to psychological death: [textbook]. tool.] / T. S. Yatsenko, O. V. Gluzman, I. V. Kalashnik. – Yalta: RVV of KSU, 2008. – 204 p.
19. Yatsenko T. S. Deep cognition of psyche's self-deprivation of the future psychologist / T. S. Yatsenko, V. I. Bondar. – K.: N. P. Drahomanov, 2016. – 383 p.
20. Yatsenko T. S. Self-deprivation of the psyche and maladaptation of the subject: monograph / [T. S. Yatsenko and others]. – Kiev: Publishing House of the NPU M. Drahomanov, 2015. – 280 p.
22. Yatsenko T. S. Implicit order and functional efficiency in the deep knowledge of the psyche *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. – 2018. – № 25 (1). – С. 23-37.

Метод визначення соціальної спрямованості особистості сучасних дітей підліткового віку

О. С. Недибалюк, Н. Ю. Максимова

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: elena.kiev89@gmail.com

Paper received 26.04.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-15>

Анотація. У статті розглянуто проблему визначення вектору спрямованості сучасних дітей підліткового віку. Розроблено опитувальник визначення ціннісних орієнтацій. Обґрунтовано основні параметри, які спричиняють подальшу соціальну дезадаптацію підлітків, з'ясування: ставлення їх до роботи; до інших людей; ставлення до соціальних норм; ставлення до грошей; до влади. Визначено коефіцієнт спрямованості особистості. Показано, що опитувальник можна використовувати для з'ясування тенденцій розвитку ціннісних орієнтацій певної групи, а також застосовувати в індивідуальній роботі.

Ключові слова: спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, неповнолітні засуджені, протиправна поведінка, діти підліткового віку.

Вступ. Зміни, які відбуваються в сучасному світі і в Україні мають вплив на ціннісні орієнтації людей. Кожна людина має свій набір життєвих цінностей і свою діяльність прагне будувати у відповідності зі своїми цінностями. В тому разі, якщо ціннісні орієнтації соціально спрямовані, то це сприяє нормативній поведінці. Водночас, одним із чинників протиправної поведінки є асоціальна спрямованість. Підлітковий вік є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, що впливає на поведінку дітей у цілому. Саме ціннісні орієнтації, сформовані в цьому віці, визначають особливості ставлення дитини до навколишнього світу. Отже, актуальність теми дослідження обумовлена важливістю вивчення ціннісних орієнтацій та спрямованості особистості підлітків. Разом з цим відповідних методів, які дозволяють визначити ціннісні орієнтації підлітків обмаль. Більш того, ці методи далеко не завжди відображають реальність, оскільки цьому перешкоджає наявний там фактор соціальної бажаності. Стосовно вектору спрямованості там взагалі не йдеться. Тому виникає необхідність у створенні методів вивчення спрямованості особистості підлітків, тобто таких, які дозволяють визначити соціальну або асоціальну спрямованість дітей підліткового віку.

Короткий огляд публікацій за темою. У суспільному житті людина стикається з багатомірністю форм поведінки, що породжує питання про моральний вибір, тобто усвідомлене віддання переваги людиною тому чи іншому варіантові поведінки відповідно до особистих чи суспільних моральних настанов, що базуються на певних цінностях. Моральні уявлення виражаються у системі моральних знань, перш за все, про норми, ідеали, поняття, через які людина засвоює моральність. На основі цих моральних уявлень людина випрацює життєві принципи, ціннісні орієнтації, спрямованість.

Важливою складовою особистості більшість дослідників вважають її спрямованість, хоча тлумачать її сутність по-різному. Так, для С.Л. Рубінштейна спрямованість – це «динамічна тенденція», для О.М.Леонтьєва – «системотворний мотив», для В.М. М'ясищева – «домінуюче відношення», для Б.Г. Ананьєва – «основна життєва спрямованість». Дослідження спрямованості особистості здійснюється шляхом вивчення всієї системи психічних властивостей і станів особистості: потреб, інтересів, схильностей, мотива-

ційної сфери, переконань, ціннісних орієнтацій. Спрямованість особистості є соціально зумовленою і формується шляхом виховання [1]. Складовими спрямованості особистості є ціннісні орієнтації.

Для вимірювання ціннісних орієнтацій особистості використовують зазвичай такі методики: методика М. Рокича, методика Е.Б. Фанталової "Вільний вибір цінностей", методика "25 бажань" [2, 3], вивчення цінностей особистості Ш. Шварца [4] та діагностики потребнісно-мотиваційної сфери особистості О.Ф. Потьомкіної [3]

Слід зауважити, що методика Е.Б. Фанталової «Вільний вибір цінностей» в дослідженнях стосовно підлітків не інформативна, зокрема такі шкали як «Почуття гумору», «Цікавість до книг, читання», «Філософський склад розуму», «Цікавість до живопису», «Любов до природи, тварин» та інші. Напівпроективна методика «25 бажань», яка містить шкали – матеріальні, духовні, соціально-спрямовані, є інформативною. Але так як вона напівпроективна, її варто використовувати як допоміжний метод у вивченні спрямованості особистості.

В процесі дослідження ціннісних орієнтацій дуже часто використовується методика М. Рокича, але на нашу думку її використовувати недоцільно. Це пояснюється тим, що методика базується на прямому ранжуванні списку ціннісних орієнтацій лише на 2 класи (термінальні і інструментальні). Результати дослідження показують, що найбільш значущими термінальними цінностями є «матеріальне забезпечення життя» [5], «наявність хороших і вірних друзів», «щасливе сімейне життя» [6]; «кохання» [7]. Найменш значущими є «творчість», «самостійність» [6]; «краса природи» [5], «суспільне визнання» [7]. Самі дослідники зазначають, що це дослідження не вичерпує все коло проблем, які пов'язані з формуванням ціннісних орієнтацій школярів.

Методика М. Рокича не інформативна для дослідження підліткового віку, оскільки зазначені цінності, фактично відображають і так відомі особливості даного вікового періоду. Якщо розглядати спрямованість (соціально/асоціально) особистості підлітків з точки зору причини здійснення правопорушень, то ряд цінностей, таких як «творчість», «впевненість», «матеріальне забезпечення», може чудово поєднуватися з асоціальною спрямованістю особистості.

Існують публікації, в яких дослідники намагаються визначити ціннісні орієнтації у підлітковому віці, використовуючи авторський опитувальник, в яких питання не відповідають меті визначення спрямованості особистості (в яких не звертається увага на наявність фактору соціальної бажаності відповіді) [8]. Результати дослідження не можуть дати результатів, щодо наявності соціальної спрямованості. Наприклад, такі показники як «можливість займатися улюбленою справою», «вчасна та велика зарплатня» в поєднанні з низьким рівнем моральних переконань можуть свідчити про соціальну дезадаптацію.

Необхідна методика, яка направлена саме на визначення нормативних цінностей, тобто з'ясування щодо виконання підлітками суспільних норм, зокрема на визначення нормативної поведінки відповідно до закону, яка врахує сучасну ситуацію в суспільстві. Сама це дасть можливість вчасно звернути увагу на спрямованість особистості підлітків і уникнути викривлення особистісного розвитку та подальшої соціальної дезадаптації.

Мета статті. Розробка методики визначення ступеня соціальної спрямованості особистості сучасних дітей підліткового віку.

Дослідження проводилося в 2019 році, в якому брали участь 273 учні 9-10 класів загальноосвітніх шкіл та 28 неповнолітніх засуджених.

Методи дослідження. Для визначення спрямованості особистості сучасних дітей підліткового віку був використаний опитувальник визначення ціннісних орієнтацій розроблений нами, який дає можливість виявити ризик соціальної дезадаптації, а надалі й протиправної поведінки підлітків. Методика дає можливість побачити основні тенденції досліджуваної групи насамперед в напрямі соціальної або асоціальної спрямованості.

Результати та їх обговорення. На основі аналізу попередніх досліджень [2, 9] було визначено, що основні параметри, які спричиняють подальшу соціальну дезадаптацію підлітків, можна визначити таким чином: з'ясувати ставлення підлітків до роботи; ставлення до інших людей; соціальних норм; ставлення до грошей; ставлення до влади.

Розглянемо більш детально зміст кожного параметру.

Ставлення до роботи. Визначає, на що саме спрямована особистість, що є цінним для неї в роботі: задоволення від процесу діяльності, направленість на результат чи важливість матеріального заохочення. Наприклад, ця шкала містить такі питання: «Важливо, щоб робота була цікавою, а не те, скільки за неї платять»; «Я прагну навчитись робити те, що потрібне людям».

Ставлення до інших людей показує здатність зважати на потреби та інтереси оточуючих. Шкала містить такі питання: «Треба бачити в людях, перш за все, хороше»; «Треба зважати на інтереси інших людей, коли домагашся свого».

Ставлення до грошей визначає, чи є матеріальна складова найвищою людською цінністю і способи задоволення цієї потреби. Наприклад, питання: «Я хочу працювати там, де мені будуть давати хабарі, «Найгірше – це відсутність грошей».

Орієнтація на владу визначає, чи подобається підлі-

ткам впливати на інших людей, керувати ними, чи влада є найбільшою цінністю в житті. Шкала містить такі питання: «Мені подобається вказувати іншим, що вони повинні робити»; «Я злюся, якщо хто-небудь не підкоряється моїм вимогам».

Шкала ставлення до соціальних норм показує важливість дотримання правил, громадського порядку встановлених у суспільстві. Шкала містить такі питання: «Можна робити те, що хочеш, навіть якщо інші це засуджують», «Важливо дотримуватися громадського порядку».

Розроблений нами опитувальник складається з 32 питань. Побудований на основі шести шкал: ставлення до роботи, ставлення до інших людей, ставлення до грошей, ставлення до влади, ставлення до соціальних норм. П'ять із них з'ясовують зазначені вище параметри. Шоста шкала створена для визначення соціальної бажаності відповіді опитуваних.

Шкала соціальної бажаності містить сім тверджень. Відображає схильність або установку особистості представляти себе найбільш вигідної для себе сторони [10], тенденцію відповідати на питання згідно з соціальними нормами. Соціальна бажаність — найважливіше джерело зниження вірогідності психодіагностичних методик [11], тому в опитувальнику враховується цей феномен. Шкала соціальної бажаності містить сім тверджень. Наприклад, твердження цієї шкали: «Якщо на мене кричать, я завжди стримуюсь»; «Я завжди приходжу в школу без запізнення»; «Я завжди говорю правду».

Питання в опитувальнику розставлені в певному порядку. Починається опитувальник з твердження, яке не викликає захисної реакції у підлітків, і відноситься до шкали соціальної бажаності. Варто зауважити, що в інструкції до опитувальника ми підкреслюємо відсутність оціночного ставлення до вибору твердження підлітком (зокрема повідомляємо що немає правильних або не правильних відповідей). Якщо мета дослідження – з'ясувати тенденції розвитку ціннісних орієнтацій певної групи, то опитувальник призначений для групової роботи (анонімно). Разом з цим, опитувальник можна використовувати в індивідуальній роботі, що правда є ризик соціальної бажаності відповіді. Але при обговоренні результатів з підлітком, є велика ймовірність отримати корекційний ефект. Якщо проводити опитувальник в групі, для нейтралізації тривожності у дітей повідомляємо, що опитувальник проводиться анонімно і підписувати листочки не потрібно. Можна сказати, що якщо комусь цікаво дізнатися результат, то варто роботу підписати і підійти індивідуально. Якщо це опитування проводиться в школі, учні самі можуть обробити результати і можна їм коротко розказати, що означає отриманий коефіцієнт.

Наведемо інструкцію, текст опитувальника та бланк:

Опитувальник визначення ціннісних орієнтацій

Хід роботи: (варіант для групового обстеження) роздати бланки і психолог звертається до дітей: «Доброго дня! Я пропоную вам взяти участь у науковому дослідженні. Ми вивчаємо сучасних підлітків, їхнє ставлення до різних сторін життя. Зараз я зачитаю речення, а ви, будь ласка, дайте якщо згодні «так» – якщо ви згодні з тим, про що йде мова, або «ні» – якщо не згодні. Зауважте що серед цих тверджень немає правильних чи

неправильних, нас просто цікавить ваша думка. Обробка результатів буде проводитися узагальнено, тому підписувати листочки не обов'язково»

Психолог зачитує твердження, намагаючись дотримуватися швидкого темпу, при цьому необхідно слідкувати за тим щоб всі діти встигали записувати відповідь. Інтонація, з якою зачитуються твердження має бути нейтральною.

1. Я завжди виконую свої обіцянки.
2. Для мене дуже важливо знайти роботу, яка буде цікавою.
3. В житті важливо допомагати іншим людям.
4. Тільки заможні люди варті поваги.
5. Найважливіше – мати владу над людьми.
6. Головне в житті – все робити за правилами.
7. Добре, коли турнікет в метро не працює, я пройду безкоштовно.
8. Нестерпно нудно, якщо робота не до душі.
9. Треба зважати на інтереси інших людей, колимагаєшся свого.
10. Все можна купити за гроші.
11. Я злюся, якщо хто-небудь не підкоряється моїм вимогам.
12. Важливо дотримуватися громадського порядку.
13. Важливо, щоб робота була цікавою, а не те, скільки за неї платять.
14. Треба прощати тих, хто тебе образив.
15. Гроші є головною цінністю в житті.
16. Якщо на мене кричать, я завжди стримуюсь.
17. Мені подобається керувати іншими.
18. Я завжди буду платити за проїзд, навіть якщо впевнений, що не буде контролерів (за необхідності, пояснити: «на зупинці я зайшов, а контролер виїшов»).
19. Потрібно поважати батьків і літніх людей.
20. Я прагну навчитись робити те, що потрібне людям.
21. Я намагаюсь завжди бути чемним.
22. Я хочу працювати там, де мені будуть давати хабарі.
23. Я завжди приходжу в школу без запізнення.
24. Мені легко змусити інших робити те, що я хочу.
25. Я завжди говорю правду.
26. Головне – це відмінний результат праці, незалежно від оплати.
27. Треба бачити в людях, перш за все, хороше.
28. Найгірше – це відсутність грошей.
29. Мені подобається вказувати іншим, що вони повинні робити.
30. Можна робити те, що хочеш, навіть якщо інші це засуджують.
31. Я завжди про все розповідаю своїм батькам.
32. Спершу треба робити приємне для себе, а потім вже для інших.

Для фіксації відповідей використовується бланк (Таблиця 1)

Після того, як учні завершили роботу, слід зібрати їхні бланки для обробки (в тому варіанті, якщо метою дослідження є визначення тенденції групи в цілому). В тому разі, якщо школярам потрібно повідомити результати, вони самі можуть провести обробку самостійно. Після підрахунку балів, психолог пропонує запам'ятати свій коефіцієнт, збирає листочки і зачитує результат обстеження відповідно до коефіцієнту. Далі

докладно буде описано, який опис коефіцієнта призначений для повідомлення учням.

Таблиця 1. Бланк для внесення відповідей на питання опитувальника

№	Відповідь «так» або «ні»	№	Відповідь «так» або «ні»
1		17	
2		18	
3		19	
4		20	
5		21	
6		22	
7		23	
8		24	
9		25	
10		26	
11		27	
12		28	
13		29	
14		30	
15		31	
16		32	

Обробка результатів. За кожен відповідь (Таблиця 1), яка співпадає зі значенням в Таблиці 2 ставиться 1 бал.

Таблиця 2. Бланк оцінювання відповідей

Номер шкали	Назва шкали	Номер твердження
I	Ставлення до роботи	«так» 2, 8, 13, 20, 26.
II	Ставлення до інших людей	«так» – 3, 9, 14, 27; «ні» – 32.
III	Ставлення до грошей	«так» 4, 10, 15, 22, 28.
IV	Ставлення до влади	«так» 5, 11, 17, 24, 29.
V	Ставлення до соціальних норм	«так» 6, 12, 19, 21, 30
VI	Соціальна бажаність	«так» - 1, 16, 18, 23, 25, 31; «ні» - 7

Опитувальник ціннісних орієнтацій було апробовано на учнях загальноосвітньої школи (273 особи). Учні, які набирають по шкалі соціальної бажаності 5-7 балів, не підлягають обробці (15% від загальної кількості опитаних осіб). Враховуються тільки ті відповіді учнів (232 особи), які по цій шкалі набрали від 0 до 4 балів включно.

Після підрахування балів по кожній шкалі, був визначений коефіцієнт. Коефіцієнт показує відношення соціальних якостей особистості до асоціальних. Так як сума балів менша по шкалам, що показують негативну спрямованість, був використаний поправочний коефіцієнт.

Математично коефіцієнт визначається:

$$\text{Коефіцієнт} = \frac{(I+II+V)}{((I+II+V)+(III+IV) \times 1,5)} = \min 0, \max 1 \quad (1)$$

Проаналізуємо криву нормального розподілу за результатами опитування школярів (Рис.1). Якщо значення коефіцієнту учня знаходиться в діапазоні [0-0,5], це означає, що він має низький рівень соціальної спрямованості, [0,6-0,8] – нормативна вибірка, учень має

соціальну спрямованість особистості, [0,9-1,0] – вказує на гіперсоціальність особистості.

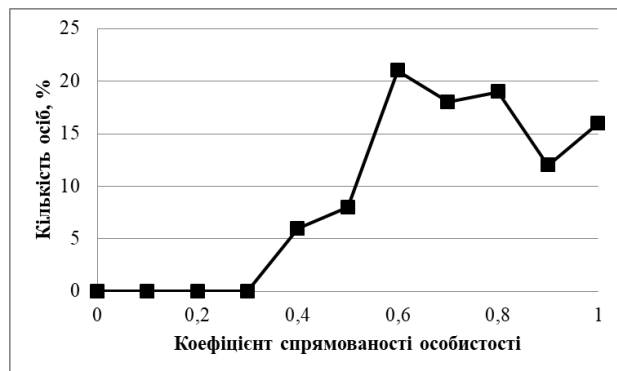


Рис. 1. Коефіцієнти спрямованості особистості учнів загальноосвітньої школи

Якщо дитина підліткового віку має низький рівень соціальної спрямованості (14% опитаних), це означає, що для підлітка важливішими цінностями в житті є матеріальний достаток (гроші – головна цінність в житті), відчуття влади над людьми (вказувати іншим, що потрібно робити і щоб інші люди підкорялися цим вимогам). Такі цінності, як допомагати іншим людям, дотримуватися соціальних норм у суспільстві, отримувати задоволення від результатів своєї роботи, що важливіше від її оплати, відходять на другий план.

Значна частина учнів (58%) має соціальну спрямованість особистості, це означає, що для них на першому місці важливо дотримуватися правил поведінки, громадського порядку, поважати думку інших людей, мати роботу, яка буде цікавою і корисною для інших. Ціннісні орієнтації у цих дітей збалансовані.

Гіперсоціальну спрямованість особистості мають 28% опитаних, для цих дітей інтереси інших стоять вище ніж їх інтереси і потреби. Таке ставлення до життя може негативно впливати на формування особистості підлітків, оскільки це зумовлює стереотип конформної поведінки, схильність підкорюватися іншим.

Результати учнів загальноосвітньої школи порівнювалися з результатами неповнолітніх засуджених. За коефіцієнтом між відповідями школярів та неповнолітніх засуджених значимої різниці немає (Рис.2).

Проаналізувавши відповіді опитаних школярів і засуджених по кожній шкалі, маємо такі результати. За шкалами ставлення до роботи (t St. – 13,400), ставлення до інших людей (t St. – 19,018), ставлення до соціальних норм (t St. – 7,905) відповіді опитуваних школярів і засуджених статистично відмінні (рівень значимості $p < 0,05$).

Для сучасних дітей підліткового віку цінність грошей та влади є важливими в їхньому житті. Статистично немає значимої різниці відповідей засуджених та школярів по шкалам ставлення до грошей (t St. – 0,106) і ставлення до влади (t St. – 2,127) (рівень значимості

$p > 0,05$).

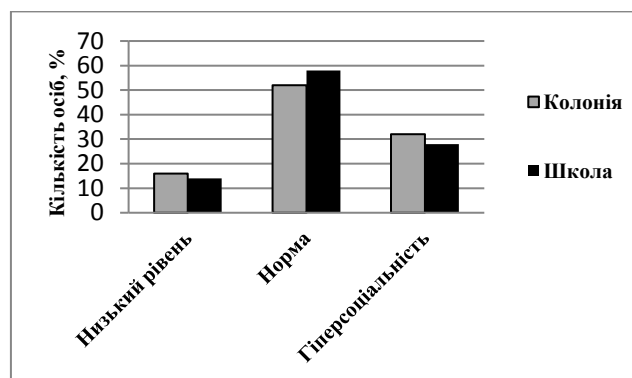


Рис. 2. Спрямованість особистості школярів у порівнянні з неповнолітніми засудженими

Висновки. За умови недостатньої кількості методів вивчення особистості сучасних дітей підліткового віку розроблено опитувальник визначення ціннісних орієнтацій, який дає можливість виявити вектор спрямованості особистості, а отже ризик соціальної дезадаптації, а надалі й протиправної поведінки підлітків.

Основними параметрами визначення спрямованості особистості сучасних дітей підліткового віку є ставлення до роботи, ставлення до інших людей, ставлення до грошей, ставлення до влади, ставлення до соціальних норм, які є складовими шкал опитувальника. В опитувальнику враховано феномен соціальної бажаності.

Визначено коефіцієнт спрямованості особистості, який показує співвідношення соціально спрямованих ціннісних орієнтацій особистості до асоціальних. Опитувальник визначення ціннісних орієнтацій також було апробовано шляхом порівняння результатів двох груп досліджуваних: учні загальноосвітніх шкіл і неповнолітні засуджені.

За результатами опитування школярів визначено, що більше половини школярів складають нормативну вибірку, мають соціальну спрямованість особистості. Результати третьої частини опитаних школярів вказують на гіперсоціальність особистості. Лише шоста частина школярів має низький рівень соціальної спрямованості. За аналізом відповідей по шкалам ставлення до роботи, ставлення до інших людей, ставлення до соціальних норм відповіді опитуваних школярів і засуджених статистично відмінні. Статистично не має значимих відмінностей відповідей засуджених та школярів по шкалам ставлення до грошей і ставлення до влади.

Відповідно до мети дослідження опитувальник можна застосовувати для з'ясування тенденцій розвитку ціннісних орієнтацій певної групи, а також використовувати в індивідуальній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Павелків Р.В. Загальна психологія: Підручник. – К.: Кондор. – 2009. – 576 с.
2. Максимова Н.Ю. Основи психології девіантної поведінки: Підручник. – К: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет». – 2008. – 439 с.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособ. – Самара: «БАХРАХ/М». – 2001. – 672 с.
4. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь. – 2004. – 70 с.
5. Захарова О.В. Ценностные ориентации учащиеся 8–9 классов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія

- за ред. проф. Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ. – 2009. – № 10. – С. 65-68.
6. Лисак І. Дослідження ціннісних орієнтацій школярів 8-х класів у процесі фізичного виховання // Молода спортивна наука України: зб. наук. пр. з галузі фіз. виховання, спорту і здоров'я людини / за заг. ред. Євгена Приступи. – Л. – 2013. – Вип. 17. – Т. 2. – С. 92-97.
 7. Кольцова О.С. Особливості ціннісних орієнтацій підлітків // Педагогічні науки: зб. наук. пр. / відп. ред. Барбіна Є.С. та ін. – Херсон: ХДУ. – 2009. – Вип. 52. – С. 180-184.
 8. Флярковська О.В. Ціннісні орієнтації у підлітковому віці // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 26. – С. 221-224.
 9. Недибалюк О.С. Спрямованість особистості неповнолітніх засуджених як складова соціально-психологічної готовності до ресоціалізації / О.С. Недибалюк // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2015. – III(22). – Issue: 45. – С. 88-91.
 10. Павлова О.В. Вплив мотивації схвалення на самопрезентацію // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПНУ. – 2011. – Т. XIII, Ч. 3. – С. 286-293.
 11. Никифоров О.В. Психодіагностика: Курс-конспект лекцій и контрольные задания. – Рига: Балтийская международная академия. – Высшая школа психологи. – 2006. – 76 с.

REFERENCES

1. Pavelkiv R.V. General Psychology: A Textbook. – K.: Condor. – 2009. – 576 p.
2. Maksimova N.Yu. Fundamentals of psychology of deviant behavior: A textbook. – K: Kyiv University Publishing and Printing Center. – 2008. – 439 p.
3. Raygorodsky D.Ya. Practical psychodiagnostics. Methods and tests: Textbook. Benefits – Samara: "BAHRAKH / M". – 2001. – 672 p.
4. Karandashev V.N. Schwartz methodology for the study of personality values: concept and methodological guidance. SPb.: Speech. – 2004. – 70 p.
5. Zakharova O.V. Value orientations of pupils of 8-9 classes // Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports: scientific monograph ed. prof. Yermakova S.S. – Kharkiv: KHDADM. – 2009. – № 10. – P. 65-68.
6. Lysak I. Investigation of the value orientations of 8th grade students in the process of physical education // Young Sports Science of Ukraine: Coll. of sciences. BC in the field of phys. education, sports and human health / for the total. ed. Eugene Attacks. – L. – 2013. – Т. 2. – P. 92-97.
7. Koltsova O.S. Features of adolescent value orientations // Pedagogical sciences: Coll. of sciences. pr / resp. ed. Barbina E.S. etc. – Kherson: KSU. – 2009. – 52. – P. 180-184.
8. Fliarkovska O.V. Value orientations in adolescence // Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series: Pedagogy. Social work. – 2013. – 26. – P. 221-224.
9. Nedybaliuk O.S. Orientation of the individual of convicted juveniles as part of the socio-psychological readiness for resocialization // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2015. – III(22). – Issue: 45. – P. 88-91.
10. Pavlova O.V. The influence of approval motivation on self-presentation // Problems of General and Educational Psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology name of G.S. Kostyuk NAPSU. – 2011. – Т. XIII, Part 3. – P. 286-293.
11. Nikiforov O.V. Psychodiagnostics: Lecture course and control tasks. – Riga: Baltic International Academy. – High school psychologists. – 2006. – 76 p.

A method for determining the social personality orientation of modern teenage children

O. S. Nedybaliuk, N. Yu. Maksymova

Abstract. The article reveals the determination issue of teenagers' orientation vector. The questionnaire for determining the value orientations has been worked out. The basic parameters that cause teenagers' social maladaptation have been established in their attitude towards the work, other people, social standards, money and power. The coefficient of personality orientation had been determined. It has been shown that the questionnaire can be used to identify trends in the value orientations of a particular group, as well as to be used in individual work.

Keywords: *personality orientation, value orientations, juvenile convicts, unlawful behaviour, teenage children/teenagers.*

Типичные события и установка как компоненты актуальной проблемы

Л. К. Велитченко, Е. Ю. Булгакова

Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Одесса, Украина
Corresponding author. E-mail: leonidvelitchenko@gmail.com

Paper received 08.04.20; Accepted for publication 28.04.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-16>

Аннотация. Доказывается, что актуальная проблема личности является обобщением типичных событий, имеющими признаки личностного смысла и степени овладения ими. Типичные события в жизнедеятельности требуют от индивида определенной системы черт при достижении значимого результата и, следовательно, формируют тем самым личность определенного типа. Наиболее информативными для актуальной проблемы является вопрос о субъективно значимом и способе его получения.

Ключевые слова: актуальная проблема, типичные события, установка, личность, личностные качества.

Основное положение статьи основывается на суждении о том, что личностные качества как умозрительно-теоретический абстракт являются следствием определенного отрезка жизненного пути человека с его соответствующим «содержательным наполнением». Понятие жизненного пути (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, Н.А.Логина, С.Л.Рубинштейн, Н.А.Рыбников) напрямую связано с понятием личности (Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, Л.М.Разорина, Н.И.Рейнвальд и др.), рассматриваемого в различных контекстах ее социального существования.

Цель статьи заключается в рассмотрении типичных событий в жизнедеятельности индивида как основы его прошлого опыта, переживаемого им как актуальная проблема на данном отрезке жизненного пути. Типичные события требуют от индивида проявления соответствующих функций, продиктованных как «логикой ситуации», так и субъектным «подтекстом», отражающими особенности его взаимоотношений в социуме. Этот подтекст является следствием стремления индивида к самоутверждению и самопрезентации себя как личности, какой он желает быть при любых обстоятельствах. Разрешение возникающих при этом диалектических противоречий формирует надлежащие личностные качества, обладающие той или степенью рефлексивности.

То, что мы обозначаем как подтекст, фактически является психологической сутью субъекта, присутствующей в каждом моменте осуществления психического, как некоторое невербализованное переживание «чего-то такого», к чему индивид, как ему кажется, стремится, и придающей каждому действию, событию, ситуативному концепту вполне отчетливый личностный смысл. С каждым шагом индивида по жизненному пути указанные личностные смыслы все больше и больше приближаются к тому, что составляет сущность не только личности, но и субъекта как ее экзистенциального средоточия.

Сведения об экзистенциальной проблеме, являющейся актуальной в данный более-менее большой отрезок времени, указывают на пути ее решения и, следовательно, на перечень (систему) личностных черт, необходимых для этого. Говоря иными словами, актуальная проблема личности указывает на определенное обобщение типичных событий в жизнедеятельности индивида, требующих от нее определенной системы черт и, следовательно, формирующих их, образуя тем самым личность определенного типа.

Понятие актуальной проблемы используется М.Люшером для обозначения типичных для той или иной личности вопросов [см. 1, 2, 4], с которыми она сталкивается в любых ситуациях повседневной жизни, профессиональной деятельности, коммуникациях и проч. Если рассматривать актуальную проблему индивида как объективно относящуюся к социумной реальности, имеющую определенную временную ретроспективу, и присутствующую в воспоминаниях других лиц относительно соответствующего континуума интерактивных событий, то в плане субъективной реальности она является как обобщение опыта, имеющее признаки: а) значимости социумных событий (личностного смысла); б) степень овладения ими; в) достижение значимого результата.

Для иллюстрации этих рассуждений приведем сведения об актуальной проблеме наших респондентов – студентов одного из одесских вузов – в терминах типичного события (обобщения на основе фактов жизни) и установки (готовность действовать согласно сложившемуся опыту).

Типичным событием является событие, в котором отражается содержание социумного бытия индивида, его личностное отношение как к социумной среде вообще, так и к содержанию и течению интерактивных ситуаций, в которых он обычно участвует в соответствии с содержанием собственной бытовой активности и профессиональной (учебно-профессиональной) деятельности. В типичном событии отражается опыт индивида с учетом его значимости для собственного самоутверждения.

Рассматривая типичное событие как обобщение индивидом собственного опыта, мы тем самым указываем на присутствие в нем соответствующей установки, содержащей соответствующую программу типичного реагирования на диалектические противоречия, содержание и модальность которых отражены в общей картине собственной жизнедеятельности.

При анализе результатов, полученных с помощью теста Люшера, мы обнаружили, что актуальные проблемы хотя и имеют, в основном, значительные различия, но их можно объединить по признаку отношения к себе и к другим в диаде «субъект₁ – субъект₂»:

а) Я> Он, Они (например, «Для того, чтобы повысить самоуважение и ощутить свою ценность как личности, нужно, чтобы другие ценили его и уважали как исключительную личность» (исп. Саф.); «Потребность в уважении, которое позволило бы ему играть какую-нибудь

выдающуюся роль и сделать себе имя, стала императивной. Требуется, чтобы внимание всех сконцентрировалось на нем и отказывается играть безличные или второстепенные роли» (исп. Тит.);

б) Я < Он, Они (например, «Чувствует потребность как-то защититься от своей склонности к чрезмерной доверчивости, поскольку находит, что другие зачастую ее неправильно истолковывают или используют ее в своих интересах. Поэтому ищет таких отношений, в которых бы царила спокойная и сострадательная близость, и в которой бы каждый точно знал позицию друг друга» (исп. Кол.);

в) Я = Он, Они (например, «Не хочет быть втянутым в разногласия из-за каких-либо мнений, воззрений или суждений, предпочитает, чтобы ему дали покой» (исп. Тка.).

Приведенные обобщения по актуальной проблеме в терминах соотношения элементов диады «Я – Он, Они» указывают на значительное расхождение индивидуальной нюансировки (см., например, «Оказывает сильное сопротивление внешним воздействиям и любым посягательствам на свободу строить планы и самостоятельно принимать решения. Стремится занять высокое положение и укрепиться в нем» (исп. Гер). «Все необычное, оригинальное, в том числе и люди с какими-либо выдающимися свойствами, производят на него сильное впечатление. Пытается перенимать те качества, которыми восхищается, и сам ведет себя оригинально» (исп. Гра.). «Считает, что его рост ограничивают, стесняют его возможности. Ищет выход из сложившейся ситуации, чтобы избавиться от этих ограничений» (исп. Лех.). «Для того, чтобы он смог повысить самоуважение и почувствовал свою ценность как личности, ему нужно, чтобы другие ценили его и уважали как исключительную личность. Чувствует отвращение к непосредственности, придерживается высоких этических стандартов» (исп. Орл.). В них присутствие и указание на довольно типичное в отношении к актуальной проблеме собственного бытия («Бойся, что если он не защитит себя от внешних действий, его независимость или окажется под угрозой, или будет сильно ограничена. Не хочет, чтобы его беспокоили» (исп. Вер., Маш., Там., Тит., Бер., Гас., Чор.).

Рассматривая содержание актуальной проблемы по схеме типичного события «значимость – способ достижения», можно заметить, что основной линией поведения индивида является содержательное варьирование типичного события в той или иной интерактивной ситуации. Иначе говоря, в конструкте «актуальная проблема» наиболее информативными является вопрос о значимом и способе его получения. Аксиологичность значимого указывает на его принадлежность к проблематике личностного смысла. Это означает, что значимое (например, «независимость» (исп. Вер.), «высокое положение» (исп. Гер.), «оригинальное» (исп. Гра.), «рост» (исп. Лех.) как личностный смысл принадлежит, с одной стороны, к понятию Я-концепции, а с другой стороны – к понятию мотива. Если в первом случае мы имеем дело с входжением «значимого» в качества компонента в более общий психологический конструкт – Я-концепцию, в которой человек предстает в своем самовосприятии как «Я независимое» (исп. Вер.), «Я имею высокое положение» (исп. Гер.), «Я оригинален» (исп. Гра.) и т.д.,

то во втором случае мы видим, как «значимое» проявляется как определенная личностная нюансировка мотива и действий, относящихся к актуальной проблеме.

Способ действия как поведенческий элемент диады «значимость – способ достижения» является, по нашему мнению, отражением склонности индивида выбирать и закреплять те действия, которые он может выполнять с наилучшим результатом с учетом имеющихся у него субъективных особенностей. Это означает, что конструкт «способ достижения» указывает на функциональные свойства личности, опирающиеся на соответствующий функциональный опыт, и является, следовательно, таким психологическим конструктом, как установка. Функциональные свойства индивида, в свою очередь, являются показателем его способности к преодолению препятствий во взаимодействии с внешней средой, учитывая его самоощущение как субъекта собственного действия и бытия вообще.

На основании изложенного о конструкте «актуальная проблема» и его составляющих «значимый объект» и «способ достижения» приходим к выводу о возможности психологической характеристики деятеля как такового, который проводит главную (и, следовательно, стратегическую) линию своего существования. Его обобщенное содержание отображается в установке, являющейся психическим образованием, производным от переживания успеха при использовании определенного способа действия с целью достижения значимого объекта (результата).

Такое определение установки, указывающее на соотношение интенциональных (неосознаваемых) возможностей субъекта и их реализации в соответствии с содержанием интерактивных ситуаций, делает возможным ее рассмотрение как некоего инициального регулятора, придающего любому действию определенные субъектные нюансы, в которых отражается глубинная сущность деятеля. Следовательно, глубинная сущность испытуемого Вер. заключается в защите от внешних действий, испытуемого Гер. – в стремлении к высокому положению, испытуемого Гра. – в оригинальном подражании, а испытуемого Лех. – в поиске удовлетворения от любой деятельности.

Если рассматривать глубинную сущность деятеля как нечто, постоянно влияющее на его поведение в любой ситуации и, следовательно, тем или иным способом определяющее его стратегическую направленность в ней, то мы должны, чтобы быть последовательными, этой неосознаваемой сущности противопоставить как противоположность более осознаваемое, рефлексивное отношение деятеля к содержанию ситуации. В этом случае мы получаем функциональную систему, результатом которой должен быть результат, приемлемый для деятеля.

Сказанное означает, что актуальная проблема хотя и является отражением прошлого опыта, но она содержит определенные предпосылки для дальнейшего развития опытной системы индивида, заключающиеся в осознании и рационализации собственных поведенческих тенденций. Заметим, что такой подход к конструкту «актуальная проблема», где видно не только то, что есть на данный момент фактически, но и то, что должно быть, как результативно целесообразная противоположность

ему, открывает возможности, в том числе и воспитательные, для изменения установок и, следовательно, стратегической направленности личности, мешающих индивиду получать текущие и конечные результаты, вытекающие из логики интерактивной задачи.

Последовательность «актуальных проблем» в течение определенного отрезка времени дает возможность отследить, как «актуальная проблема», которую мы склонны рассматривать как некоторое олицетворение стратегического, определяющего психологические особенности в поведении, деятельности и коммуникативных взаимоотношениях индивида, получает дополнительные признаки. Благодаря этому относительно абстрактный конструкт приобретает соответствующие поведенческие конкретизации.

Поясним это на следующем примере (исп. Бел.): 1) «Напряжение и стресс, возникающие от попыток справиться с некоторыми обстоятельствами, при отсутствии достаточных для этого сил или способностей. Это вызывает состояние тревоги и чувство собственной неполноценности. В последнем ему бы не хотелось признаваться. Спасается от этого бегством в искусственный мир, в котором все приближается к тому, что хотелось бы видеть» (21 ноября); 2) «Борется с ограничениями или запретами и требует, чтобы ему дали возможность развиваться свободно, на основании своих собственных усилий» (22 ноября); «Борется с ограничениями или запретами и требует, чтобы ему дали возможность развиваться свободно, на основании своих собственных усилий» (24 ноября).

Рассматривая в приведенном примере конструкт «свободное развитие» в сочетании с конструктом «собственные усилия» у одного деятеля из диады «субъект₁ – субъект₂» как некое аналогичное сочетание у другого деятеля, мы получаем систему «собственные усилия₁ + собственные усилия₂». В такой системе, как мы считаем, каждый из деятелей опирается в первую очередь на собственные возможности и не пытается подчинить (использовать) другого как «средство» (помощника) при выполнении общего задания. Такое использование является, по нашему мнению, продолжением собственной субъектности в сферу практических возможностей другого. Индивид основывается на собственном праве принимать решение, которое другой должен реализовать на практике. Этим самым отмечается подчиненная роль другого.

Собственные возможности направляются в первую очередь на преодоление препятствий. В процессе преодоления у данного испытуемого под воздействием психического напряжения в течение длительного времени возникает состояние тревоги. Именно попытка избавиться от этого состояния приводит к рефлексированию имеющихся условий и обстоятельств с соответствующими обобщениями. Из данных обобщения следует предположение о вероятности, возможности или необходимости тех или иных действий, которые он считает полезными не только для получения искомого результата, но и для собственной самопрезентации как деятеля и личности.

Приведенные рассуждения мы склонны обозначить термином «моделирование» – моделирование настоящего и желаемого будущего. Итак, приходим к выводу

о том, что любой акт взаимодействия начинается не просто с принятия цели задачи, но с принятия, опосредованного моделированием интерактивной ситуации с учетом собственных установочных аспектов.

Стратегическим моментом жизнедеятельности в данном случае является «свободное развитие» и «собственные усилия». Эти признаки в наибольшей степени воспроизводятся в конструкте «Я = Он, Они», который более всего направлен на равноправные отношения с другими и, следовательно, на коллегиальность и сотрудничество, но никаким образом не на подчинение другого (конструкт «Я > Он, Они») или подчинении другому (конструкт «Я < Он, Они»).

По нашему мнению, сведения об актуальной проблеме личности можно рассматривать как некоторую обобщенную характеристику личности, в которой присутствуют не только указания на ее прошлый опыт, но также и на ее самовосприятие в контексте жизненных обстоятельств.

Из сказанного следует, что актуальная проблема является обобщенной характеристикой индивида как личности, включающей признаки типичных интерактивных событий: а) содержательные (предмет опыта, например, защита себя от внешних действий; опасения препятствий в достижении желаемого; стремление к почестям); б) ценностные (субъективная значимость предмета опыта, например, желание самостоятельно определять свою судьбу); в) перцептивные (предмет опыта как о вещественная характеристика собственной личности, например, склонность к чрезмерной доверчивости; отсутствие понимания окружающими; дезорганизация деятельности существующими условиями).

Считаем, что любая ситуация взаимодействия уже с самого начала является моментом соприкосновения актуальных проблем деятелей. Она не только включает содержательные, ценностные и перцептивные признаки, но и регулируется установками деятелей, имплицитно присутствующими в каждой актуальной проблеме. Относительно содержания актуальной проблемы установки могут выглядеть как защита независимости (исп. Вер.), стремление к высокому положению (исп. Гер.), подражание оригинальному (исп. Гра.), поиск удовлетворенности в любой деятельности (исп. Лех.).

Опираясь на такой ведущий содержательный признак в понятии «установка», как готовность действовать, мы можем утверждать, что любой акт взаимодействия начинается с перцептивного момента и готовности действовать. Уже с самого первого момента восприятия другого происходит его оценка по шкале Я > Он, Я < Он, Я = Он с последующим моделированием вероятных взаимоотношений при выполнении общего задания. Следует добавить, что к этой оценке добавляется и «поправка на установку», согласно которой деятель проявляет свою готовность действовать соответствующим ей способом. Так, например, для испытуемого Вер. такая поправка основывается на внимательности к сохранению собственной независимости в любых интеракциях. Для испытуемого Гер. эти интеракции осуществляются под знаком стремления к высокому положению, а для испытуемого Гра. – на выявлении в другом оригинального и подражания ему.

Такая постановка вопроса выводит нас на проблему

социальной перцепции, понятие которой содержит такие признаки, как: а) смысловые, оценочные, причинные интерпретации объекта восприятия; б) зависимость от мотивационно-смысловой структуры деятельности того, кто воспринимает; в) зависимость от межличностных отношений в деятельности группы; г) статус индивида в группе [3, с. 273]. В контексте такого подхода возникает возможность указать на признак взаимного моделирования деятелями действий другого, результаты которого претерпевают изменения в процессе интерактивных контактов согласно полученным во взаимодействии результатам.

Если рассматривать данный вопрос с точки зрения отражательной функции сознания, то восприятие другого, с чего собственно и начинаются интерактивные отношения, может быть охарактеризовано как создание его перцептивного образа согласно полученным сведениям. Процесс межличностного восприятия характеризуется такими признаками, как: а) слитность познавательных и эмоциональных компонентов; б) оценочная окраска; в) зависимость от личностных смыслов воспринимающего; г) опосредованность восприятием взаимоотношений наблюдаемого человека с другими. Он осуществляется при помощи механизмов идентификации, рефлексии, эмпатии и стереотипизации [3, с. 68 – 69].

Но если учитывать особенности порождающей функции сознания, обеспечивающей создание модели объекта, необходимой для регуляции взаимодействия, то на первый план выдвигается проблематика каузальной атрибуции. Это означает, что начало интеракции для каждого деятеля является моментом: а) выяснение причин поведения другого; б) нахождение вероятных причин и черт личности; в) моделирование собственного поведения в соответствии с выясненными причинами поведения и чертами личности другого.

В данном контексте считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что в установке, сложившейся в типичных событиях жизнедеятельности, где соприкасались представления индивида о себе и оценки окружающих, уже с самого начала присутствует вероятностная модель бу-

дущих событий с соответствующим ей набором потенциальных действий, главным личностным смыслом которых является защита деятелем собственной Я-концепции путем самоутверждения, самопрезентации, подчинения другому и прочее. Иными словами, любое взаимодействие начинается с осознания и анализа содержания интерактивной ситуации и задачи в ее составе с учетом требований собственной установки. Отсюда следует, что лица с похожими актуальными проблемами имеют общие признаки и, следовательно, могут скорее находить общий язык, если надо выполнять совместное задание. Если признак подобия имеет значение для установления нужных интерактивных отношений, то это означает, что любое взаимодействие не только начинается с моделирования другого как деятеля, но и с определения степени сходства для того, чтобы определить «расстановку сил» в имеющейся диаде «субъект₁ – субъект₂».

В целом, конструкт «актуальная проблема», используемый при интерпретации результатов, полученных с помощью теста Люшера, может быть описан с помощью признаков, относящихся к: а) *событийному* (содержание социумного бытия, типичные события, основная линия поведения индивида, способы достижения); б) *рациональному* (обобщение типичных событий, обобщение опыта, осознание и рационализация собственных поведенческих тенденций); в) *субъектному* (экзистенциальное средоточие субъекта, стратегическая линия своего существования, глубинный субъектный подтекст, самоощущение как субъекта собственного действия, самоутверждение и самопрезентация, установка, программа типичного отреагирования на диалектические противоречия, значимость для собственного самоутверждения); г) *личностному* (личностные качества личности определенного типа, функциональные свойства личности, самовосприятие в контексте жизненных обстоятельств); д) *смысловому* (принадлежность к проблематике личностного смысла, вопрос о значимом и способе его получения); е) *эмоциональному* (отношение к себе и к другим, переживание успеха при использовании определенного способа действия).

ЛИТЕРАТУРА

1. Драгунский В.В. Цветовой личностный тест: практическое пособие. Мн.: Харвест, 1999. 448 с.
2. Люшер М. Сигналы личности: Ролевые игры и их мотивы. Воронеж: НПО «МОДЕК», 1995. 173 с.,
3. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
4. Собчик Л.Н. Метод цветных выборов. Модифицированный цветовой тест Люшера: методическое руководство. М., 1990. 88 с.

REFERENCES

1. Dragunskij V.V. Color personality test: a practical guide. Minsk.: Harvest, 1999. Pp 448.
2. Lusher M. Personality signals: Role-playing games and their motives. Voronezh: NPO "MODEK", 1995. Pp 173.
3. Psychology. Dictionary / under the General editorship of A.V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky. Moscow: Politizdat, 1990. Pp 494.
4. Sobchik L.N. Color selection method. Modified Lusher color test: a methodological guide. Moscow, 1990. Pp 88.

Typical events and attitude as components of the current issue

L. K. Velitchenko, E. Y. Bulgakova

Abstract. The experience of existential problems creates a psychological subtext in any life events and situations, which is the psychological essence of the subject as an existential center of personality. Information about the actual problem is illustrated in terms of a typical event and attitude, as a program to respond to dialectical contradictions of self-affirmation. Actual problems are characterized by their attitude to themselves and others in the dyad "subject-subject" with individual nuances. The components of the "actual problem" construct are "significant object" and "method of achievement". Their relationship reflects the strategic line as the use of a certain method of action in order to achieve success on the basis of further development of the system of experience, which consists in awareness and rationalization of their own behavioral trends.

Keywords: actual problem, typical events, attitude, personality, personality traits.

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