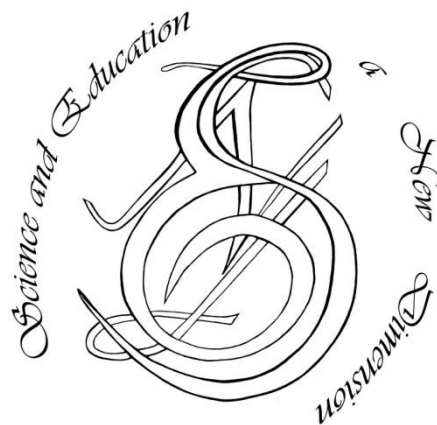


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

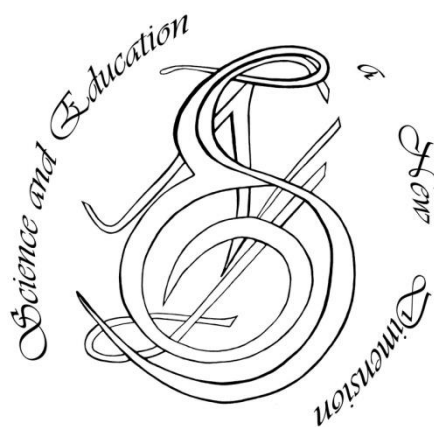
e-ISSN 2308-1996

VIII(93), Issue 229, 2020 May.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93>

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015

Statement:

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

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87; ICV 2016: 73.35; ICV 2018: 90.25;
ICV 2019: 89.50

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY	7
Критерії добору та розподілу комунікативних ситуацій та аудитивних матеріалів для змішаного навчання усного японського мовлення майбутніх філологів <i>О. В. Асадчих, Т. С. Дибська</i>	7
The most prevalent obstacles on the way of constructing effective teachers-students interaction and the reasons of their emersion <i>S. D. Isaieva</i>	11
Розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії <i>С. В. Кочерга</i>	14
Перспективи формування цифрових компетентностей в структурі існуючих спеціальностей вищого образования в Україні на основі виборочних дисциплін <i>Г. М. Коротенко</i>	18
An innovative approach to students' professional training in the context of heuristic learning <i>О. Kryvonos, М. Вukova, Zh. Chernyakova</i>	22
Формування в майбутніх учителів професійних умінь зниження тривожності в учнів у процесі вивчення іноземних мов <i>А. П. Лісниченко, Т. А. Довгалюк, Т. В. Глазунова</i>	25
Підготовка педагогів з ірландської мови в системі педагогічної освіти Ірландії <i>О. А. Лисенко, Т. М. Сергієнко, Ю. І. Денисюк</i>	29
The potential of an educational institution in the preparation of future specialists in the service sector for entrepreneurship <i>V. Maikovska</i>	33
Motivation – problems and prospects of research <i>T. L. Poliakova, V. V. Samarina</i>	38
Сприйняття й інтерпретація української пригодницької прози для підлітків на різних етапах її становлення <i>О. А. Служук</i>	41
Діагностика вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів студентів аграрних закладів вищої освіти <i>А. В. Трутень</i>	45
PSYCHOLOGY	49
Специфіка та особливості визначення акцентуацій характеру в юнацькому віці <i>О. П. Гуцуляк</i>	49
Концепт «священик» у свідомості української молоді: психолінгвістичний аналіз <i>Н. С. Коструба</i>	54
Інструментальні ціннісні орієнтації студентів Українських ВНЗ <i>І. В. Макарова</i>	58
Готовність зимівників до виконання професійних обов'язків в Українській антарктичній експедиції <i>О. А. Мірошниченко</i>	61

Особливості взаємозв'язку між самодетермінацією, самостваленням та авторським життєвим вибором як показниками життєтворчості особистості

Н. В. Артюхіна, А. І. Сімовоник..... 66

Психолінгвістическая компетентность как коррелят развития метакогнитивной активности студентов

О. А. Зайцева..... 72

PEDAGOGY

Критерії добору та розподілу комунікативних ситуацій та аудитивних матеріалів для змішаного навчання усного японського мовлення майбутніх філологів**О. В. Асадчих, Т. С. Дибська**Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: whirlwhite@gmail.com

Paper received 02.05.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-01>

Анотація. Стаття присвячена визначенню основних критеріїв, за якими може відбуватися добір мовленнєвих ситуацій для навчання студентів усного японського мовлення, а також розподілу їх за моделями змішаного навчання, передбачених авторською методикою, відповідно до рівня володіння студентами мовою. Також увага приділяється критеріям, за якими відбувається добір матеріалів для аудіювання, визначаються технічні параметри, яким мають відповідати ці матеріали для використання в системі змішаного навчання, подаються рекомендації стосовно рівнів аудитивних матеріалів які доцільно використовувати у межах кожної з моделей змішаного навчання.

Ключові слова: змішане навчання, усне японське мовлення, критерії добору та розподілу, комунікативна ситуація, аудитивний матеріал, модель «Face-to Face Driver», модель почергового розподілу форм роботи, модель «зміна робочих зон», модель «перевернута аудиторія».

Вступ. Ідея використання системи змішаного навчання для викладання іноземної мови останнім часом стає все більш популярною, адже світ глобалізується. Проте перехід до змішаної системи навчання мови передбачає чітке унормування добору та розподілу матеріалу, який виноситься на аудиторне навчання та на роботу онлайн за кожної з моделей змішаного навчання. Якщо проаналізувати найпопулярніші підручники та відеокурси, за якими вивчають японську мову майбутні філологи (такі як серія підручників для початкового та середнього рівня “Minna no Nihongo”, підручники “JBridge”, “Chuukyuu de Manabou” тощо), можна помітити, що: 1) подекуди у них бракує належності системності в доборі мовного матеріалу (що призводить до значних труднощів у навчанні фонетики, граматики та лексики), 2) наявна відсутність цілісної системи в навчанні говоріння та аудіювання, зокрема, спорадично подаються комунікативні ситуації, 3) відсутня системність у вивченні лінгвосоціокультурного матеріалу, зокрема невербальної поведінки японців, 4) відсутня системність розподілу навчальних матеріалів для очного та дистанційного навчання. Питання впорядкування та унормування принципів добору комунікативних ситуацій та аудитивних матеріалів для навчання студентів усного мовлення є актуальним, і особливо актуальним для японської мови, так як досі питання дослідження комплексної методики змішаного навчання усного японського мовлення у вищій школі не порушувалося.

Основні публікації за темою дослідження. Серед теоретиків змішаного навчання в першу чергу слід виділити М. Хорна та Х. Стейкер, які перші розробили класифікацію моделей змішаного навчання, які можуть бути застосовані для різних сфер освіти. Також питаннями застосування моделей змішаного навчання до викладання іноземних мов у закладах вищої освіти займалися І. Айнутдінова, В. Завгородній, Г. Чепурних, Т. Попова., Т. Ненашева, І. Просвіркіна, Т. Садретдінова, М. Яхно, А. Фролова та інші. Теорети-

чні засади добору комунікативних ситуацій для навчання мовленню розглядалися у працях Л. Малентиної, М. Ільїної та Е. Пассова. Що стосується добору аудитивних текстів, цій проблемі присвячені доробки Н.Марченко, І. Білянської; О. Юдіної; Ю. Суслової та Я. Дьячкової.

Метою даної статті є, в першу чергу, проаналізувати критерії відбору комунікативних ситуацій та текстів для аудіювання, що були запропоновані іншими науковцями, і на базі них розробити власні критерії для цього розподілу. По-друге, завданням статті є пояснити, за якими принципами комунікативні ситуації та аудитивний матеріал має розподілятися за моделями змішаного навчання, які пропонується використовувати для навчання усного мовлення майбутніх філологів, що навчаються на освітньому рівні «Бакалавр».

Матеріали і методи дослідження. Дослідження виконано на матеріалі викладання японської мови студентам кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка освітнього рівня «Бакалавр». Об'єктом його є процес навчання усного японського мовлення майбутніх філологів, а предметом – критерії відбору комунікативних ситуацій та текстів для аудіювання, що використовуються для навчання усного японського мовлення за авторською методикою змішаного навчання. Основний використаний метод дослідження описовий, також ефективність зазначених критеріїв розподілу перевірялася в аудиторії експериментально.

Результати дослідження. Перед тим, як переходити безпосередньо до критеріїв відбору комунікативних ситуацій та текстів для аудіювання, слід сказати кілька слів про моделі змішаного навчання, до яких їх планується застосовувати. Для навчання студентів-японістів усного мовлення на першому курсі пропонується модель «Face-to-Face Driver», за якої загалом в навчанні переважають аудиторні форми роботи, а

електронне навчання використовується фрагментарно і лише як доповнення до занять. На другому курсі пропонується так звана «модель почергового розподілу форм роботи», за якої студенти займаються почергово традиційними аудиторними та онлайн формами роботи. Для третього курсу підходить модель «Зміна робочих зон», що передбачає використання робочих зон, перші три та п'ята з яких створюються в аудиторії за допомогою традиційних форм роботи та онлайн-компоненту, а ще четверта передбачає самостійну роботу студентів онлайн вдома. І, нарешті, для третього курсу пропонується модель «Перевернута аудиторія», за умов якої студенти спочатку засвоюють інформацію самостійно, а потім на занятті відбувається її систематизація та переосмислення.

Добір та розподіл комунікативних ситуацій є важливою передумовою навчання студентів японського усного мовлення. Методична значимість комунікативних ситуацій для розвитку вмінь спілкування полягає в тому, що вони стають обов'язковими при виконанні проблемно обумовлених комунікативно-пізнавальних завдань, які передбачають активне говоріння студентів, що завершується породженням тексту висловлювання [4]. Комунікативну ситуацію вважаємо стрижневою в доборі та організації навчального матеріалу.

Для добору комунікативних ситуацій використовуємо: 1) критерії інформативної цінності [4] (добираємо ситуації, які сприяють збагаченню студентів важливою екстралінгвальною інформацією, знаннями та вміннями невербальної поведінки тощо); 2) критерій частотності, який передбачає добір таких ситуацій, з якими мовці, які проживають у певній країні, стикаються багаторазово, їх не можна уникнути; 3) критерій комунікативної значимості, що спирається на добір ситуацій, які передбачають строгу правильність побудови мовлення та вибору мовних засобів (адже невміння правильно будувати комунікацію може призвести до негативних наслідків). Таким чином, добору підлягають найбільш частотні комунікативні ситуації, які є важливими з погляду комунікативної взаємодії та набуття нових екстралінгвальних та паралінгвальних знань.

Створення комунікативної ситуації охоплює: визначення суб'єктів спілкування та їхніх соціальних і комунікативних ролей, інформації про проблеми висловлювання, сфери спілкування та відносин між комунікантами (офіційні, дружні, нейтральні), цілі, завдання та результати спілкування; засоби спілкування (вербальні та невербальні), види мовленнєвої діяльності, способи спілкування (усний / письмовий, контактний / дистантний), екстралінгвальні умови (місце, час спілкування) [4].

Спираючись на існуючі класифікації комунікативних ситуацій, визначаємо, що у навчанні майбутніх філологів усного японського мовлення слід застосовувати: 1) ситуації соціально-статусних відносин, ситуації рольових відносин та ситуації діяльнісних відносин, ситуації моральних відносин [6, с. 53-55]; 2) симулятивні та автентичні [3]. Соціально-статусні відносини відіграють особливу роль у спілкуванні японців: вербальна та невербальна поведінка японців залежить від соціального статусу (зокрема, посади, рангу, соціального класу чи прошарку, територіальної

приналежності) та віку співрозмовника (наприклад, спілкування з учителем, з керівником, з людиною, статусно вищою, з особою поважного віку), до того ж, залежно від цих відносин змінюватиметься граматики, лексика та мовні кліше, із використанням яких будуватиметься діалог. Більшість ситуацій соціально-статусних відносин є симулятивними, оскільки орієнтовані на імітацію та моделювання мовлення, адже імплементацію в автентичне середовище здійснити вкрай важко, якщо немає реальних співрозмовників-носіїв мови.

Ситуації рольових відносин є так само симулятивними і найбільш поширеними у найрізноманітніших сферах неформальної побутової комунікативної взаємодії (наприклад, покупка товарів, відвідання ресторану, перукарні, лікаря, адвоката, культурних закладів, знайомство у неформальній обстановці, подорож, розпитування, обговорення у неформальній обстановці тощо) й орієнтовані на інформування та задоволення потреб повсякденного життя.

Ситуації діяльнісних відносин орієнтовані на кооперацію співрозмовників, на вирішення певних проблем, які потребують спільних зусиль, або зусиль з боку співрозмовника. До таких видів діяльності Е. Пассов відносить навчально-пізнавальну, громадську, трудову, побутову тощо; відносини суб'єктів у такій діяльності можуть мати характер залежності, координації, субординації, взаємодопомоги, взаємостимулювання, кооперації, обміну досвідом тощо [6, с. 54]. Означені ситуації мають як автентичний (у навчально-пізнавальній діяльності), так і симулятивний (в інших видах діяльності) характер. Прикладами таких ситуацій можуть бути: планування та підготовка навчального процесу, планування та виконання спільних дій побутового характеру, одержання доручень та їх виконання, одержання допомоги від товаришів та викладача.

Ситуації моральних відносин (симулятивні та автентичні) охоплюють взаємовідносини людей, які мають моральну складову, ґрунтуються на принципах людяності, шанобливості, розумності, честі. Означені ситуації покликані зворушити співрозмовника, викликати в нього певні почуття, емоції. Прикладами можуть бути ситуації вибачення, виправдання, відвертості, прохання допомоги і підтримки тощо.

Описані види ситуацій насамперед стосуються суб'єктів комунікативної взаємодії. Однак, у межах цих ситуацій варто виділити ситуації з перлокутивною домінантою, які пропонує І.Семенюк [7, с. 190-194]: 1) комісивні (це ситуації, перлокутивною метою яких виконання певних дій у майбутньому – зобов'язати, пообіцяти, запевнити, гарантувати, відмовити); 2) інтерогативні (ситуації, орієнтовані на отримання інформації); 3) ін'юнктивні (накази, вимоги, розпорядження, дозволи, заборони); 4) реквестивні (прохання); 5) адвікативні (поради, рекомендації, пропозиції).

Спираючись на класифікацію мовленнєвих актів Дж. Серля [8], вважаємо доцільним виділити також асертивні ситуації, які являють собою твердження щодо наявності певних фактів, подій, слугують для опису певних об'єктів та розповіді про події.

Описані ситуації реалізуються в діалогічному та монологічному мовленні, передбачають використання

відповідних вербальних та паравербальних засобів комунікації, екстралінгвальних знань, які складають предмет мовлення.

Що стосується розподілу комунікативних ситуацій за моделями змішаного навчання, він залежить від розподілу розмовних тем і спирається на «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти». Так, для рівнів A1 та A2 (які відповідають моделі «Face-to-Face Driver» та моделі почергового розподілу форм роботи) було визначено *теми особистої сфери* «Я»: мове оточення, моє походження, моє середовище проживання, мої потреби, житлові умови, освіта, факс. Студент з рівнем A2 може здійснювати дуже короткі соціальні контакти; ставити запитання і відповідати на запитання про те, що вони роблять на роботі та у вільний час; запрошувати і відповідати на запрошення; обговорювати, що робити, куди йти, домовлятися про зустріч; робити пропозиції та погоджуватись. Рівень B1 (що відповідає моделям «зміна робочих зон» та «перевернута аудиторія») охоплює теми, що стосуються *сфери побуту Японії*, та теми *особистої сфери*, пов'язані з подіями повсякденного життя (сім'я, хобі, робота, подорожі та поточні події/новини); теми та ситуації, що мотивують до висловлювання невдоволення; вражень, мрій, надій, сподівань; ставлення особистості до прочитаного, побаченого, почутого; ініціативність в інтерв'ю/консультації. Рівень B2 (що так само релевантний моделям «зміна робочих зон» та «перевернута аудиторія») охоплює *теми публічної та освітньої сфер*, що передбачають аргументоване мовлення, здатність висловлюватися за та захищати свої погляди в дискусії, наводячи релевантні пояснення, аргументи, коментарі; пояснювати точку зору про основні положення теми, вказувати на переваги та недоліки різних суджень; будувати низку послідовних аргументів; розвивати аргумент, наводячи докази на підтримку або проти певної точки зору.

Переходячи до питання добору аудитивних текстів, проаналізувавши останні публікації за темою [1; 2; 5], ми дійшли висновку про релевантність таких *критеріїв добору матеріалів для аудіювання*:

- природнього звучання мови та автентичності (розуміючи автентичність навчальних матеріалів як їхнє призначення не для навчальних цілей, вважаємо, що навчальні тексти для аудіювання на початковому етапі повинні складатися та озвучуватися носіями мови; на етапі B1 і вище надаємо перевагу автентичним текстам);

- варіативності (добру підлягають тексти, які демонструють монологічне та діалогічне мовлення, зразки чоловічого та жіночого мовлення, мовлення різних вікових категорій, а також різних регістрів);

- тематичності (добору підлягають тексти, які за змістом відповідають темам, які вивчаються), разом з тематичним критерієм важливо дотримуватися критерію ситуативності – аудитивні тексти повинні містити вербальні та паравербальні засоби комунікативної взаємодії носіїв японської мови;

- інформативності (наявність у текстах нової, актуальної та цінної інформації екстралінгвального характеру як про японську, так і інші культури, зокрема українську);

- доступності (добору і впровадженню підлягають

тексти, тривалість звучання та насиченість мовними засобами яких відповідає рівню володіння студентами мовою; а також які студенти зможуть швидко знайти та використовувати на наявних у них електронних пристроях);

- систематичність і послідовність включення мовного матеріалу (у текстах має бути лише вивчений мовний матеріал, виняток можуть складати незнайомі лексичні одиниці, якщо вони не впливають на досягнення комунікативних цілей, а також про значення яких можна легко здогадатися);

- відповідність змісту текстів інтересам студентів (відповідно до цього критерію добираємо тексти, які містять актуальну інформацію для їхньої взаємодії з японцями у сфері співробітництва, туризму, економіки, відпочину);

- наявність мовного матеріалу, що вивчається (фонетичних моделей, граматичних структур, лексичних одиниць);

- візуалізація (перевагу надаємо відеоматеріалам, які слугують підказками, опорами, а також дозволяють поєднувати мовний, мовленнєвий та лінгвосоціокультурний матеріал, слідкувати за вербальною та невербальною поведінкою носіїв мови).

Поділяючи висновки О.Задорожної, вважаємо, що тексти для аудіювання повинні підлягати таким технічним параметрам: якість звуку (і зображення – у випадку аудіовізуальної презентації тексту); поєднання аудіо та відео складових; врахування фонетичних змінних у мовленні (чіткість дикції, виразність інтонації, природний темп мовлення учасників, мовлення яких звучить у пропонованій аудіо продукції); доступність для самостійної роботи студентів (формат аудіо чи відео, під'єднання до мережі Інтернет, швидкість завантаження, цифровий обсяг) [2, с. 90]. Описані технічні параметри складають важливу передумову використання дібраних текстів в умовах дистанційного навчання.

Упорядкування матеріалів для аудіювання відповідно до моделей змішаного навчання зумовлене такими чинниками:

- темами та ситуаціями спілкування (аудитивні матеріали повинні строго відповідати виучуваній темі та ситуаціям, які можуть виникати в її межах);

- рівнями навчання мови (зокрема сформованими мовними знаннями та мовленнєвими навичками) та комунікативними цілями аудіювання (розуміння основного змісту, розуміння деталей, критичне розуміння, розуміння мовних одиниць), які визначають зміст та обсяг тексту.

У межах моделі «Face-to-Face Driver» використовуємо аудитивні матеріали на рівні мови, слова, словосполучення, речення, надфразових єдностей, текстів. У межах усіх інших моделей застосовуємо виключно текстові матеріали (з/без відео). В період застосування моделі «Face-to-Face Driver», моделей «почергового розподілу форм роботи» та «зміна робочих зон» використовуємо тексти для аудіювання як під час виконання очних, так і дистанційних завдань. Модель «перевернута аудиторія» орієнтована на дистанційне аудіювання.

Висновки. В результаті аналізу наукової літератури було визначено критерії добору навчального мате-

ріалу для навчання майбутніх філологів усного японського мовлення. Система добору полягає у визначенні теми та комунікативних ситуацій, які можуть реалізуватися в її межах. Добір матеріалів для аудіювання також спирається на визначений набір критеріїв, що дозволяє оцінити їх відповідність навчальним цілям. Добір та ранжування тем і ситуацій здійснювалися на основі вимог до рівнів володіння іноземною

мовою (прописаних в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти). Також зазначаються тематика комунікативних ситуацій та специфіка текстів для аудіювання, які пропонується застосовувати в умовах кожної з запропонованих за авторською методикою моделей змішаного навчання, орієнтованих на навчання студентів усного японського мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білянська І. П. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 317 с.
2. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною компетентністю в аудіюванні // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка, 2013. № 1. с. 89-96.
3. Ильина М. С. Принципы разработки коммуникативных ситуаций как условие формирования коммуникативной культуры в системе «школа-ссуз-вуз» [Электронный ресурс] / М. С. Ильина – Режим доступа к ресурсу: <https://kpfu.ru/portal/docs/F96482/Ilina.pdf> (дата обращения: 30.04.20).
4. Малетина, Л. В. Ситуативная обусловленность речевой коммуникации. [Электронный ресурс] Журнал «Современные проблемы науки и образования». – 2014. – № 3. – Режим доступа к ресурсу: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13352>
5. Марченко Н. Особливості відбору текстів для аудіювання в процесі формування граматичної компетенції німецької мови як другої іноземної // Теоретична і дидактична філологія. 2014. Вип. 17. с. 90-101.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.
7. Семенов О.А., Парашук В. Ю. Основы теории мовної комунікації. Київ: Ін Юре, 2009. 276 с.
8. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. Москва: Прогресс, 1986. – Вып. 17: Теория речевых актов. – с. 170–194.

REFERENCES

1. Bilianska, I. P. Pre-service Teachers' English Listening Competence Development Through Fiction Audiobooks: Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Studies, 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching. Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University of Ternopil, 317 p.
2. Zadorozhna I.P. The Organization of Future English Language Teachers Selfstudy Work on Acquiring Listening Competence // Scientific notes of Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University of Ternopil. Series: Pedagogy, 2013. № 1. pp. 89-96.
3. Iljina M.S. Principles of Communicative Situations' Development as a Condition of Communicative Culture Formation in the System "School-College-University" [online]. Available at: <https://kpfu.ru/portal/docs/F96482/Ilina.pdf> (Accessed: 30 April, 2020).
4. Maletina L.V. Contextual Causality of Oral Communication. [online] Journal «Contemporary Problems of Science and Education», 2014. № 3. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13352> (Accessed: 30 April, 2020).
5. Marchenko N. Peculiarities of the Selection of the Texts for Audition in the Process of Formation of the Grammar Competence of the Future Teachers in German as the Second Foreign Language // Theoretical and Didactic Philology. 2014. Issue 17. pp. 90-101.
6. Passov E.I. Communicative Method of Oral Foreign Language Teaching. Second edition. Moscow: Prosvetscheniye, 1991. – 223 p.
7. Semeniuk O.A., Parashchuk V.Yu. Basic Theory of Language Communication. Kyiv: In Yure, 2009. 276 p.
8. Searle G. Classification of Illocutionary Acts // New Research in the Foreign Linguistics. Moscow: Progress, 1986. – Issue 17: Theory of Speech Acts. – pp. 170–194.

Selection and distribution criteria for the communicative situations and auditory materials aimed at oral Japanese language instruction using blended learning methods

O. V. Asadchykh, T. S. Dybska

Abstract. The article defines the main criteria for selecting communicative situations aimed at teaching oral Japanese language to the students, as well as explores the ways of distributing these situations between the models of blended learning which are intended for the course according to the authors' methods and are defined according to the language proficiency of the students. The article also dwells upon the criteria of selecting the auditory materials for the course, defines the technical standards the materials should meet in order to be suitable for using them for the instruction in the blended learning system. The authors mention the recommendations for the advisable language knowledge levels of the auditory materials to be used for each of the models of blended learning listed in the article.

Keywords: blended learning, oral Japanese language, selection and distribution criteria, communicative situation, auditory material, face-to-face driver model, activities rotation model, working space rotation model, flipped classroom model.

The most prevalent obstacles on the way of constructing effective teachers-students interaction and the reasons of their emersion

S. D. Isaieva

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: lana.dm.isv@gmail.com

Paper received 02.05.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-02>

Abstract. The possible problems of teachers-students pedagogical interaction are studied in the article. The inextricable link between pedagogical interaction and pedagogical communication, which is a part of the complex process of modern educational development, is underlined. The pedagogical heritage of the American scientist Thomas Gordon is explored, namely: his views concerning the main obstacles on the way of building effective pedagogical interaction, and the potential opportunities for overcoming them.

Keywords: *Thomas Gordon, pedagogical interaction, pedagogical communication, teachers, students, obstacles.*

Introduction. Pedagogical interaction and pedagogical communication between teachers and students, as participants in the educational process, are aimed at creating the optimal conditions for the implementation of the educative and educational goals and objectives.

Pedagogical communication plays a huge role in the process of teaching young people. Without it it is impossible to implement neither the effective education of each person, nor interpersonal contacts in general. Pedagogical communication plays an important role in students' mastering universal values and social experience.

In the process of pedagogical communication, during the interaction between teachers and students, the exchange of their ideas, interests and emotional mood takes place.

The amplification of the significance of pedagogical communication in the modern world requires the teachers' ability to communicate effectively, that implies the necessity of teachers' deep knowledge of the laws and features of this phenomenon.

In order to improve the efficiency of pedagogical communication, it is important for teachers not only to be able to speak and distribute the necessary information, but also to be able to listen, hear and understand what students say.

Pedagogical communication is inseparably linked with pedagogical interaction, which is a part of the complex and contradictory process of modern education development.

Taking into account all the current changes in the economical, political, social and other spheres of Ukrainian society's life, it should be noted that the new tasks are being put forward before educational system in accordance with the requirements of the present time.

Short review of the publications on the subject. The search for solutions to the problem of pedagogical interaction can be traced in the works of such modern Ukrainian scholars as O. Druganov, O. Gluzman, V. Kurylo, O. Mykytiuk, S. Mykytiuk, V. Mayborodova, N. Pobirchenko, N. Puzyrkova, O. Ratsul, M. Yevtukh, S. Zolotukhina and others [4].

The emotional and communicative side of learning interaction were analyzed by E. Belenkina, V. Kotova, M. Rybakova, M. Sedova, R. Shakurova, L. Zharova and others [3].

The problems of pedagogical interaction were studied by G. Bal, L. Kondrashov, M. Leshchenko, L. Nechayeva,

M. Viyevska, V. Vlasenko, I. Zyazyun [5]. The ways of forming the teacher's individual style of pedagogical communication were sought by A. Andreyev, V. Haluziak, G. Meshko [2]. The process of forming communicative skills and abilities was studied by Z. Bilousova, V. Kaplynsky, N. Kosova, M. Kots, I. Kyrylova, T. Shepelenko, M. Vasyliiev.

Many foreign scholars considered interaction in learning from the point of view of the provisions of humanistic and cognitive psychology. The American scientist Thomas Gordon was one of those who explored the causes of ineffective pedagogical interaction and the consequences of negative pedagogical communication, and offered his own ways to overcome them. Nevertheless, his pedagogical heritage for a long time remained out of the scientists' attention.

Thus, the **purpose of the article** is to highlight the main obstacles on the way of constructing an effective pedagogical interaction between teachers and students according to Thomas Gordon's point of view, and to consider the reasons of their emersion. We believe that the analysis of existing obstacles is an important step towards finding new ways of their overcoming.

Presenting main material. According to Thomas Gordon, some of the most important obstacles on the way of establishing a positive relationship between teachers and students are: 1) the image of the ideal teacher; 2) the level of teacher's tolerance; 3) factors that determine the teacher's perception of the student; 4) demonstrative teacher's exactingness / non-exactingness to the student, depending on the situation; 5) misunderstanding of the affiliation of the problem.

So, from Thomas Gordon's point of view, the first obstacle is the image of the ideal teacher. According to traditional ideas, there is the assumption that teachers should be smarter and better than ordinary people. Unfortunately, such a viewpoint does not give the teacher the opportunity to remain an ordinary person, and therefore deprives him of human features.

As for the second obstacle, Thomas Gordon distinguished the level of teacher's tolerance. The scholar noted that teachers can be tolerant and intolerant. An important point is that some of them set high requirements for students, as well as, in particular, for any other people. Such teachers are rarely satisfied with students' natural behavior in the auditorium as they have a steady idea of how students should behave. Students perceive such teachers

too stern, they do not like their leadership tone and therefore they try to avoid any communication [1, 26]. Tolerant teachers try to condemn students less, show more flexibility, and substantially expand the boundaries of admissible students' behavior. They rarely impose their opinions, accept any human qualities of students [1, 27]. Teachers, who often scold or criticize students, consider this approach constructive one. They are convinced that it helps students to behave better. However, exactly the opposite is true. Conviction and giving bad marks prevent the students from changing and do not contribute to correcting their behavior. Students treat such teachers with particular circumspection, sometimes behaving in such a way as to irritate teachers even more, and their appeals to the orderliness and discipline in similar situations unfortunately do not contribute to the educational process [1, 27-28].

The third obstacle, in Thomas Gordon's opinion, is the factors that influence students' perception by teachers. Sometimes there are situations when at some moment even the most patient teacher becomes impatient, and the behavior of students, which previously seemed quite acceptable to him, suddenly becomes unacceptable. Thus, the scientist outlined three main factors, which influence on teachers' perception of the students, namely: a) changes in the teacher; b) different teacher's attitudes to different students; c) changes in the environment or situation [1, 28-29].

As Thomas Gordon pointed out, people differently react to other people, as it depends on their mood, health state or other reasons, and moreover is often not related to other people's behavior, which may remain unchanged. As to the changes in the teacher about which Thomas Gordon said, all of them (the teachers) are alive people, not hard-hearted robots, and therefore they also can respond to everything in different ways [1, 30-32].

Concerning the attitude towards students, teachers can treat them differently and there are many reasons for this. For example, any teacher may have personal affection or disaffection, as all people. Both a student and a teacher are different and do not resemble from each other, and therefore it is impossible for everyone to take everything in the same way. The teacher's approach to each student must be different [1, 31-32].

Thomas Gordon emphasized that teachers' perception of students also depends mostly on the situation or environment in which students' behavior manifests itself. Sometimes such behavior of students is supposed to be unacceptable, although in any other situation there would be no claims to it. For example, most of the teachers perceive normally students' quarrels and misunderstandings outside the auditorium like it is all right, but they can not accept such students' behavior in an educational establishment. Therefore, we can conclude that the current situation or surrounding environment determines the teachers' attitude to students at a certain point [1, 32].

Considering the obstacles on the way of establishing effective relationships between teachers and students, let us recall the demonstrative exactingness and non-exactingness distinguished by Thomas Gordon. As the scientist noted, sometimes teachers are forced to pretend that they are satisfied with the students' behavior, which they are actually dissatisfied with. Or, on the contrary, the

teachers pretend that they are satisfied with the students' behavior, although in other situations they would not have any complaints to it. Overusing such words as "must" and "obliged", teachers drive themselves into a trap of abuse [1, 32-33].

If students' behavior annoys teachers, but they pretend to consider it acceptable or, on the contrary, pretend to consider it unacceptable only because "it is necessary", then some misunderstandings may arise between teachers and students and, as a result, deterioration in the relationships [1, 33-34].

The teachers' insincerity can be found in the double standards too. Sometimes there are cases when separate rules for teachers and separate rules for students hold. Offering privileges and freedom to teachers, and denying students' rights, the educational establishment turns into a complex ethical problem [1, 35-36].

Thomas Gordon believed that the last serious obstacle is the inability to distinguish the "affiliation" of the problem, that is, when the problem "belongs" to the teacher, and when - to the student. If unacceptable behavior of the student is incompatible with the realization of educational tasks, disturbs the teacher and displeases him, it becomes obvious that the teacher has a problem, that is, such behavior turns into the teacher's problem. The problem of another quality is defined when, for example, the student confesses to the teacher that he is dissatisfied with the behavior of one of his relatives... and for him it really is a problem. This problem "belongs" exactly to the student [1, 36-37].

It should be noted that the difficulties in identifying affiliation of "acquired problems" are one of the biggest obstacles on the way of achieving mutual understanding between teachers and students, and on the way of establishing positive relationships between them. Thomas Gordon emphasized that it is important for teachers to learn how to recognize the affiliation of problems [1, 37-39], because depending on this, they must behave completely differently. Teachers can separate their own problems from students' problems if they ask themselves the following questions: "Does the students' behavior influence me? Why do I consider it unacceptable? Does it prevent me from achieving my goals? Perhaps I used to another behavior of this student, and therefore his current behavior contradicts my expectations?" [1, 38-39]. If the answer to the second question is positive, the problem belongs to the student. If the answer to the first question is positive, the problem belongs to the teacher [1, 36-40]. It should be noted that sometimes both participants of the pedagogical process have problems. For example, sometimes students have problems which do not have a solution at all, and at times students behave so that their behavior disturbs the teachers and contradicts their views and wishes [1, 38-39].

Many teachers do not know what to do when students have problems. Some of the teachers believe that giving advice is not within their responsibilities. There are also teachers who think that an educational establishment should only organize the educational process. Many teachers relate to their students' problems, just as supervisors relate to the problems of their inferiors: if problems arise at home, they should be left at home as well [1, 42]. From Thomas Gordon's point of view, such opinion is

false. Not all problems can be left without a solution, because they already exist, and certainly hinder the pedagogical process. In turn, students can not disclose their educational abilities in full because of current problems [1, 42-43].

Conclusions and prospects for further scientific research. Thus, in the process of pedagogical interaction between teachers and students there is their personal contact and logical alternating influence on each other, as a result of which there are mutual changes in their behavior and, thereafter, their activities.

Thomas Gordon emphasized such way of organizing pedagogical interaction between teachers and students, where both participants act as equal partners to the best of

their knowledge and capabilities. To our mind, this way of organizing pedagogical interaction, when it manifests itself in the form of cooperation, and mutual agreement and solidarity in understanding the goals of the joint activity and the ways of attaining it are achieved by both parties, is an example of a humanistically-oriented pedagogical process.

Among the main ways of improving pedagogical communication and pedagogical interaction, we can underline the following: the study of psychological and pedagogical literature; the development of pedagogical, communicative and oratory abilities; the observing the interlocutor and his actions; regular communication; social activity.

REFERENCES

1. Gordon Th. Teacher Effectiveness Training. The Program Proven to Help Teachers Bring Out the Best in Students of All Ages. / Th. Gordon. – Three rivers press. New York. – 2003. – 344 p.
2. Галузяк В. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. Галузяк // Наукові записки / – Вип. 32. – Вінниця. – С. 30-34
3. Isaieva S. The role of pedagogical strategies of effective communication in the process of teacher interaction with students / S. Isaieva // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – V. (51), Issue 112. – Budapest, Hungary. – 2017. – P.19-21
4. Побірченко Н. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3. – С. 24-31.
5. Зязюн І. Філософія педагогічної дії / І.Зязюн // Монографія. – Черкаси. – 2008. – 608 с.

REFERENCES

2. Haluzyak V. Main characteristics of the effective style of pedagogical communication / V. Haluzyak // Scientific Notes. – Issue 32. – Vinnytsia. – P. 30-34
4. Pobirchenko N. Competency approach in higher education: theoretical aspect / N. Pobirchenko // Education and pedagogical science. – 2012. – № 3. – P. 24-31
5. Zyazyun I. Philosophy of Pedagogical Action / I. Zyazyun // Monograph. – Cherkasy. – 2008. – 608 p.

Розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії

Є. В. Кочерга

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»,
м. Дніпро, Україна

Corresponding author. E-mail: blago-2013@ukr.net

Paper received 07.05.20; Accepted for publication 19.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-03>

Анотація. У статті розглянуто поняття про здоров'язбережувальну компетентність вчителя хімії, як динамічну рису особистості вчителя хімії, яка заснована на інтеграції знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду, що проявляється у здатності здійснювати особистісну та професійну здоров'язбережувальну діяльність на уроках та в позаурочній роботі з хімії. Ми виділили три педагогічні умови розвитку цієї компетентності. Аналіз результатів дослідження показав, що педагогічні умови є ефективними та їх реалізація на курсах підвищення кваліфікації сприяла підвищенню рівня здоров'язбережувальної компетентності.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, вчитель хімії, післядипломна освіта, педагогічні умови.

Вступ. Здоров'я в усі часи було однією з найголовніших людських цінностей. Але іноді стрімкий темп життя ставив цю цінність на другий план. Саме зараз, коли все людство охоплено пандемією коронавірусу, відбувається переосмислення ставлення до здоров'я. Про важливість турботи про здоров'я говорять на всіх рівнях, починаючи з особистісного і до загальноцивілізаційного. Системі освіти належить провідна роль щодо збереження та підтримки здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Здоров'я є педагогічною категорією, а здоров'язбереження є об'єктом педагогічного впливу. Цінність та важливість здоров'я визначається і на законодавчому рівні у Конституції України (1996 р.), Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Концепції Нової української школи (2016 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.). У зазначених документах наголошується на важливості фізичного та психічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Професія вчителя належить до професії, яким слід вчитися все життя. Це підтверджується й основними положеннями концепції навчання впродовж життя. В. Кірман зазначає, що реформа освіти стає неможливою без кваліфікованого учителя, який має працювати в нових умовах [3]. Саме тому, ми визначаємо важливість системи післядипломної освіти вчителів, яка покликана допомогти вчителям у їх професійному зростанні.

Однією з ключових компетентностей, якими повинен володіти вчитель хімії, є, на нашу думку, здоров'язбережувальна компетентність. Вона визначає здатність вчителя організувати освітній процес з хімії на засадах здоров'язбереження, оскільки зміст предмету хімії має значний здоров'язбережувальний потенціал. Він пов'язаний з визначенням впливу хімічних речовин на організм людини, біохімічних процесів, які відбуваються в організмі людини, з дотриманням правил безпеки при користуванні хімічними речовинами при виконанні дослідів та при користуванні хімічними речовинами в побуті. Звертаючись до аналізу ієрархії потреб людини, яку запропонував у 1943 р. Абрагам Маслоу [2], ми можемо стверджувати, що досягнення хімії частково задовольняють перші два рівні у піраміді потреб: фізіологічні потреби (продук-

ти харчування, вода, повітря) та потреби у безпеці. Ці рівні за К. Альдерфером [1] визначають потреби в існуванні.

Під здоров'язбережувальною компетентністю вчителя хімії ми розуміємо динамічну рису особистості вчителя, яка заснована на інтеграції знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду, що проявляється у здатності здійснювати особистісну та професійну здоров'язбережувальну діяльність на уроках, в позаурочній та позакласній роботі з хімії [4]. Розвиток цієї компетентності можливо здійснювати в рамках формальної, неформальної та інформальної освіти. Наше дослідження присвячене розвитку здоров'язбережувальної компетентності в умовах формальної освіти – при проведенні курсів підвищення кваліфікації вчителів у закладах післядипломної освіти.

Короткий огляд публікацій з теми. Післядипломна освіта вчителів є предметом вивчення Н. Клокар (курсів форми удосконалення професійної компетентності педагогів), В. Маслова (неперервне підвищення кваліфікації педагогічних кадрів) та І. Шевченко (розвиток фахової компетентності вчителів природничих дисциплін). Теоретичні та методичні основи формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вчителів досліджували Л. Безугла, В. Бобрицька, Т. Бондаренко, Д. Воронін, В. Єфімова та Л. Соколенко. Теоретичні та методичні основи розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів розкриті у працях О. Антонової, І. Василяшко, Т. Железної, Н. Кальки, Н. Поліщук, М. Шеян. Теоретико-методичні підходи до професійної підготовки вчителів хімії досліджували О. Блажко, Н. Буринська, Л. Величко, Н. Шиян, та О. Ярошенко. Отже, аналіз зазначених робіт, дозволяє стверджувати, що питання про розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії в закладах післядипломної є недостатньо дослідженим.

Мета статті полягає у розгляді питання розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії в закладах післядипломної освіти.

Матеріали і методи. Для досягнення мети дослідження було використано набір взаємопов'язаних методів: аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення, педагогічний експеримент, статистична обробка результатів дослідження.

Результати та їх обговорення. Розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії у закладах післядипломної освіти ми розуміємо, як процес закономірного якісного змінювання цілісного багатомірного особистісного утворення, в основу якого покладено високу розвиненість мотивів здоров'язбережувальної діяльності, ціннісних орієнтацій на здоров'я, професійних, педагогічних, психологічних, природничих знань, умінь і навичок, практично-здоров'язбережувального досвіду, що забезпечує виконання педагогом здоров'язбережувальних функцій у стандартних та нестандартних умовах педагогічної діяльності за рахунок запровадження у систему підвищення кваліфікації спеціальних педагогічних умов, які відповідають вимогам сьогодення та потребам у здоров'язбережувальній професійній та особистісній діяльності. Для здійснення цього процесу нами було теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено відповідні педагогічні умови розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії, під якими ми розуміємо сукупність ресурсного потенціалу форм, методів, засобів та змісту освіти, які впливають на якість освітнього процесу і складають оптимальне освітнє середовище для засвоєння вчителями хімії знань і умінь здоров'язбережувальної діяльності на основі мотиваційно-ціннісного ставлення до здоров'я та в кінцевому результаті підвищують рівень розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії.

На основі теоретичного аналізу та експертного оцінювання нами визначено наступні педагогічні умови розвитку здоров'язбережувальної компетентності

вчителів хімії: розвиток стійкої мотивації до здоров'язбережувальної діяльності; посилення здоров'язбережувального змісту курсів підвищення кваліфікації; використання інтерактивних методів навчання.

Для дослідження ефективності визначених педагогічних умов нами організований та проведений педагогічний експеримент на базі Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Формувальний етап цього дослідження проведено впродовж 2018-2019 років. У дослідженні взяло участь 310 вчителів хімії. Для проведення дослідження нами обрано послідовний експеримент, тобто дослідження без залучення контрольних груп. Рівень ЗЗК вчителів хімії визначався на початку проведення курсів та в кінці, і відповідно порівнювалися отримані результати (перший зріз – на початку проведення курсів підвищення кваліфікації, другий зріз – у кінці проведення курсів із запровадженням визначених нами педагогічних умов).

У структурі здоров'язбережувальної компетентності вчителя хімії ми виокремлюємо когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний та особистісний компоненти, відповідно до яких визначено 4 критерії їх розвитку: рівень знань про здоров'язбереження вчителя хімії; рівень умінь здоров'язбережувальної діяльності вчителя хімії; розвинуті важливі для здоров'язбережувальної діяльності якості особистості; розвинута мотивація та ціннісне ставлення до здоров'я. До кожного з критеріїв підібрані відповідні показники (таблиця 1).

Таблиця 1. Критерії та показники розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії

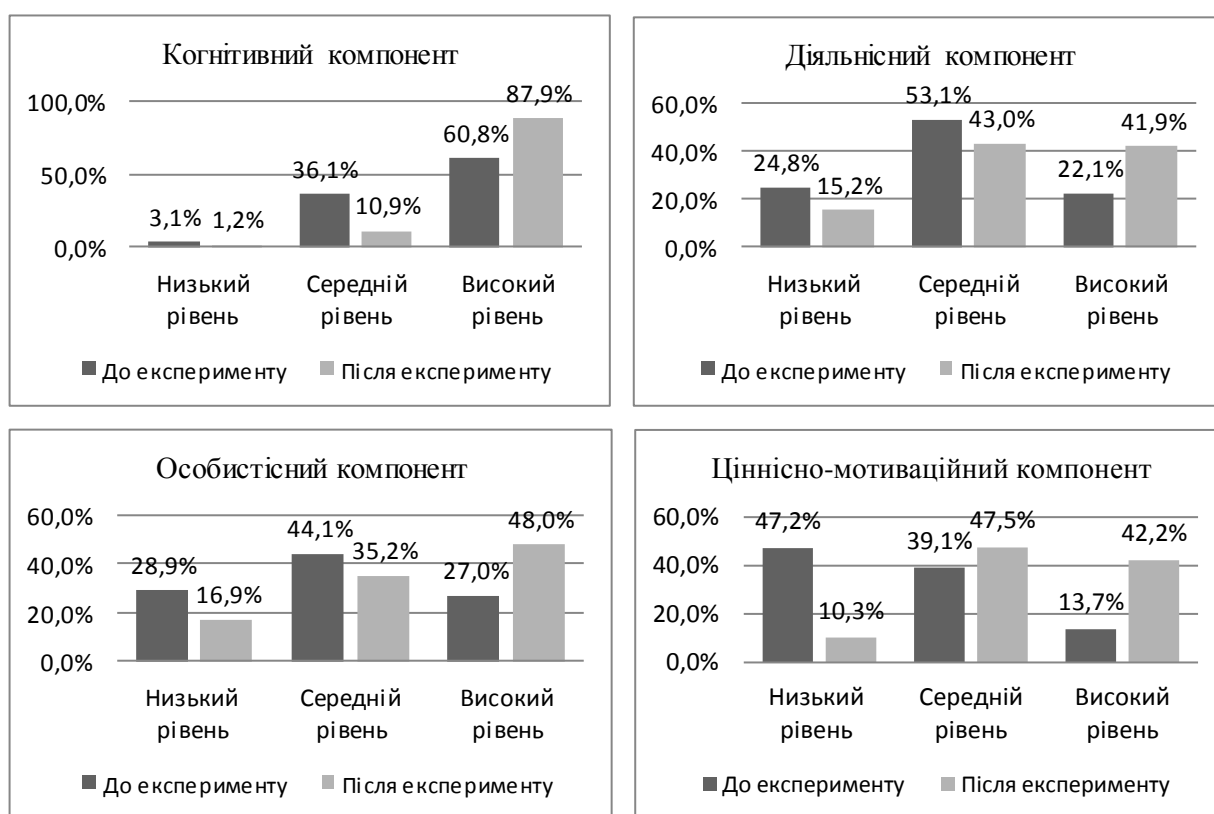
Критерії	Показники
Когнітивний компонент	
Рівень знань про здоров'язбереження вчителя хімії	рівень обізнаності зі змістом і сутністю здоров'язбереження та здоров'язбережувальної компетентності, складовими здоров'я і особливостями здорового способу життя вчителя
	рівень обізнаності з особливостями та технологіями здоров'язбереження учнів та створення здоров'язбережувального освітнього середовища на уроках та в позаурочній роботі з хімії
	рівень знань про зв'язок хімії зі здоров'ям, про вплив хімічних речовин на здоров'я (показник 1.3)
	рівень знань правил техніки безпеки
Діяльнісний компонент	
Рівень умінь здоров'язбережувальної діяльності вчителя хімії	уміння вести здоровий спосіб життя, відсутність шкідливих звичок
	уміння раціонально організувати режим дня
	уміння організувати здоров'язбережувальний освітній процес з хімії
	модель взаємодії вчителя хімії з дітьми
Особистісний компонент	
Розвинуті важливі для здоров'язбережувальної діяльності якості особистості	організаторські і комунікативні здібності
	рівень емпатії
	стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях
Ціннісно-мотиваційний компонент	
Розвинута мотивація та ціннісне ставлення до здоров'я	визнання здоров'я як найвищої цінності
	усвідомлена та стійка мотивація до ведення здорового способу життя
	ставлення до свого здоров'я

Результати проведеного педагогічного експерименту представлено у таблиці 2.

Таблиця 2. Результати дослідження рівнів розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії під час проведення педагогічного експерименту (у %)

Структурні компоненти/Рівень	Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень		
	до експерименту	після експерименту	динаміка	до експерименту	після експерименту	динаміка	до експерименту	після експерименту	динаміка
Когнітивний	3,1	1,2	-1,9	36,1	10,9	-24,6	60,8	87,9	28,1
Діяльнісний	24,8	15,2	-9,7	53,1	43,0	-10,1	22,1	41,9	19,8
Особистісний	28,9	16,9	-12,0	44,1	35,2	-8,9	27,0	48,0	21,0
Ціннісно-мотиваційний	47,2	10,3	-36,9	39,1	47,5	8,4	13,7	42,2	28,5

Графічно отримані результати представлено на рис. 1.

**Рис. 1.** Діаграма порівняння результатів визначення рівнів розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії під час проведення педагогічного експерименту

Статистична обробка результатів педагогічного експерименту дозволяє стверджувати, що визначені нами педагогічні умови є ефективними, тобто сприяють підвищенню рівня розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії в закладах післядипломної освіти.

Висновки. Здоров'язбережувальна компетентність є однією з ключових для вчителів хімії. Її розвиток є складним багатофакторним процесом. Визначені нами педагогічні умови (розвиток стійкої мотивації до здоров'язбережувальної діяльності; посилення здоров'язбережувального змісту курсів підвищення кваліфікації; використання інтерактивних методів навчання) виявилися ефективними щодо підвищення рівнів розвитку всіх компонентів (когнітивного, діяльнісного, особистісного та ціннісно-мотиваційного) здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії в закладах післядипломної освіти при проведенні курсів підвищення кваліфікації. Перспективи подальших досліджень полягають в удосконаленні визначених педагогічних умов, пошуку нових ефективних методів та технологій розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії.

ліфікації; використання інтерактивних методів навчання) виявилися ефективними щодо підвищення рівнів розвитку всіх компонентів (когнітивного, діяльнісного, особистісного та ціннісно-мотиваційного) здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії в закладах післядипломної освіти при проведенні курсів підвищення кваліфікації. Перспективи подальших досліджень полягають в удосконаленні визначених педагогічних умов, пошуку нових ефективних методів та технологій розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії.

ЛІТЕРАТУРА

- Maslow A. A Theory of Human Motivation // Psychological Review. V. 50. № 4. 1943. P. 370–396. URL: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>.
- Alderfer C. P. Existence, Relatedness and Growth: Human Needs in Organizational Settings. – N.-Y. : The Free Press, 1972. 198 p.
- Кірман В. К. Векторна модель математичної компетентності вчителя математики та підходи до її ідентифікації //

Актуальні питання природничо-математичної освіти. 2017. № 10. С. 94–101.

4. Скиба Ю. А., Кочерга Є. В. Реалізація педагогічних умов розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії у закладах післядипломної освіти // Вісник післядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки. 2020. Вип. 11 (40). С. 170–182. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/11_40_2020/pedagog/Bulletin_11_40_Pedagogika_Skyba_Kocherha.pdf

лядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки. 2020. Вип. 11 (40). С. 170–182. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/11_40_2020/pedagog/Bulletin_11_40_Pedagogika_Skyba_Kocherha.pdf

REFERENCES

1. Maslow A. A Theory of Human Motivation // Psychological Review. V. 50. № 4. 1943. P. 370–396. URL: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>.
3. Kirman V. K. A Vector Model of the Mathematical Competence of the Mathematics Teachers and Approaches to its Identification // Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity. 2017. № 10. P. 94–101.
4. Skyba Yu. A., Kocherha Ye. V. The implementation of pedagogical conditions which form health-saving competence of chemistry teachers who work in postgraduate education institutions // Visnyk pisladyplomnoi osvity. Seriiia : Pedahohichni nauky. 2020. Issue. 11 (40). P. 170–182. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/11_40_2020/pedagog/Bulletin_11_40_Pedagogika_Skyba_Kocherha.pdf

Development of chemistry teachers' health saving competence

Ye. Kocherha

Abstract. The article observes the aspects of a Chemistry teacher's health saving competence as a dynamic trait of a teacher's individuality which is based on the integration of knowledge, skills, values, and experience. We have identified the tree pedagogical conditions for development of chemistry teachers' health saving competence. Analysis of the research results showed that the pedagogical conditions are effective and their implementation into the process of in-service teacher training courses encouraged the improvement of chemistry teachers' health-saving competence.

Keywords: *health saving competence, chemistry teacher, postgraduate education, pedagogical conditions.*

Перспективы формирования цифровых компетентностей в структуре существующих специальностей высшего образования в Украине на основе выборочных дисциплин

Г. М. Коротенко

Национальный технический университет «Днепропетровская политехника», г. Днепр, Украина
Corresponding author. E-mail: gkorotenko@gmail.com

Paper received 02.05.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-04>

Аннотация. Статья посвящена возможным подходам к формированию цифровых компетентностей бакалавров Университетов на основе разработки современного, актуального и глубоко проработанного контента, учебно-методического и информационного обеспечения. В частности, предлагается выполнять данные задачи на базе выборочной дисциплины «Информационные системы электронного бизнеса» в структуре специальности 126 «Информационные системы и технологии». Также приводятся основные тренды развития современных компьютерных информационных систем и соответствующих, в том числе, цифровых технологий.

Ключевые слова: цифровые компетентности, цифровые трансформации, выборочные дисциплины (electives).

В основе современного образовательного процесса лежит компетентностный подход [1]. Компетентность представляет собой «интегративное понятие и выражает способность применять элементы знаний и умений в самых различных ситуациях, способность делать что-либо компетентно, предвидя или прогнозируя результат этой деятельности. Для этого в структуре учебного процесса необходимо отразить сложность и многообразие профессионально значимых объектов и ситуаций, их принципиальную несводимость к сумме конкретных отдельных предметных сущностей» [2].

Вместе с тем, процессы освоения новых компетентностей учащимися Университетов постоянно усложняются в силу множества причин, и, в первую очередь, в связи с всепроникающим влиянием проявлений «цифровой трансформации». Данная тенденция характеризует культурное, организационное и операционное изменение организаций, отраслей или их экосистем путем умной, поэтапной интеграции цифровых технологий, процессов и компетентностей на всех уровнях. Цифровые преобразования (также DX или DT) используют соответствующие технологии при создании ценностей для различных заинтересованных сторон, инноваций и приобретения возможностей для быстрой адаптации к изменяющимся обстоятельствам [3].

В свою очередь, цифровая трансформация приводит к необходимости освоения студентами цифровых компетентностей, представляющих собой набор знаний, навыков, отношений, способностей, стратегий и осведомленности, которые требуются при использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и цифровых средств массовой информации для: а) выполнения задач; б) решения проблем; в) общения; г) управления информацией; д) способности вести себя этично и ответственно; е) сотрудничества; ж) создания и обмена контентом, а также знаниями для работы, отдыха, обучения, общения, расширения прав и возможностей, а также потребления [4].

Расширение границ цифровых компетентностей происходит непрерывно, с чрезвычайно высокой скоростью, и связано с активным внедрением новейших

информационных систем (ИС) и информационных технологий (ИТ). Последние являются неотъемлемой составляющей современного предпринимательского мышления и процессов принятия решений. С их внедрением интегрированные бизнес-информационные системы все больше превращаются в интеллектуальные системы цифрового бизнеса. Уже вырисовались основные звенья таких систем. Это: планирование ресурсов предприятия (ERP), управление цепочками поставок (SCM), управление взаимоотношениями с клиентами (CRM), бизнес-аналитика (BI) и анализ больших данных (BDA) в структуре используемых облачных сервисов [5]. Это требует взаимного глубокого проникновения бизнес-ориентированного мышления в формирование компетентностей ИТ-специалистов и наоборот.

Кроме того, по мнению автора, важным является рассмотрение взаимосвязи между цифровыми инновациями, с одной стороны, и информационными бизнес-системами учета и управления, с другой, на основе использования разнообразных форм компьютеринга, под которым понимается любая деятельность с использованием компьютеров для управления, обработки и передачи информации [6].

В то же время, среди основных тенденций мирового развития современных направлений компьютеринга можно отметить такие целеуказующие тренды.

Тренд № 1: феномен 3-й платформы, создающей инновации в развитии ИТ [7]. Последняя включает: а) облачные сервисы; б) мобильные устройства и приложения; в) большие данные и связанную с ними аналитику; г) искусственный интеллект; д) социальные сети и технологии; е) интернет вещей (IoT).

Тренд № 2: взрывной рост структурированных и неструктурированных данных огромных объемов и значительного многообразия, эффективно обрабатываемых горизонтально масштабируемыми программными инструментами, включающими экосистему больших данных, а также: а) масштабируемые базы данных; б) горизонтальные платформы; в) вертикальные платформы; г) аппаратное обеспечение; д) цифровые сервисы; е) облачных провайдеров и их платформы; ж) анализ данных; з) глубокое и ма-

шинное обучение; и) инструменты визуализации; к) корпоративные хранилища данных и центры обработки данных (дата центры); л) безопасность.

Тренд № 3: создание цифровых корпоративных платформ [8], представляющих собой проприетарные или открытые модульные многоуровневые технологические архитектуры, поддерживающие эффектив-

ную разработку инновационных дериватов (производных продуктов), встроенных в бизнес или социальный контекст [9];

Тренд № 4: объединение процессов разработки и эксплуатации информационных систем и цифровых платформ (DevOps) [10] (Рис. 1).

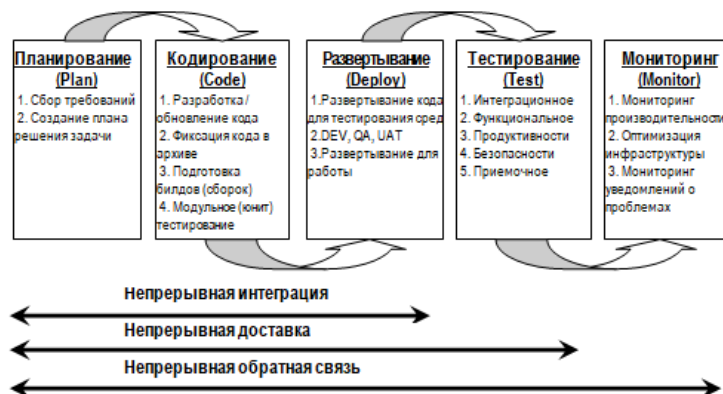


Рисунок 1. Объединение процессов разработки и эксплуатации информационных систем

Тренд № 5: превращение человеческой деятельности в повсеместный компьютеринг (ubiquitous computing) [11].

Тренд № 6: формирование сферы бизнес-компьютеринга и его цифровых составляющих [12], обобщающего процессы использования компьютерных технологий для выполнения бизнес-задач. Эти процессы включают любую деятельность, которая прямо или косвенно способствует корректной цифровой обработке финансовой, административной или какой-либо другой информации, которая является ключевым аспектом ведения бизнеса. Компонентами цифрового бизнеса являются: цифровое управление активами (Digital Asset Management), цифровой маркетинг (Digital Marketing), цифровой банкинг (Digital Banking) и ряд других.

Тренд № 7: внедрение во всем мире открытого международного стандарта цифровой бизнес-отчетности, управляемого глобальным некоммерческим консорциумом XBRL International [13].

Отчетность на основе языка XBRL используется по всему миру, более чем в 50 странах. Миллионы документов XBRL создаются каждый год, заменяя старые бумажные отчеты более полезными, более эффективными и более точными цифровыми версиями. Переход от бумажных, PDF и HTML-отчетов к XBRL похож на переход от пленочной фотографии к цифровой фотографии или с бумажных карт на цифровые карты. Как и цифровые карты, цифровые бизнес-отчеты в формате XBRL упрощают использование, обмен, анализ и добавление данных пользователями.

Тренд № 8: внедрение стандарта XBRL в Украине для конвергенции финансовых данных Украины и ЕС [14] на основе функционирования Системы финансовой отчетности предприятий в едином электронном формате XBRL, что определено Законом Украины «О бухгалтерском учете и финансовой отчетности в Украине» от 18 июня 2019 года [15]. Согласно ему, соответствующие таксономии и формат XBRL должны стать обязательными для представления годовой

финансовой отчетности предприятиями Украины, начиная с 1 января 2020 года.

Как показывает практика, руководителям предприятий нужна не сама квалификация, которая, с их точки зрения, слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, присущих каждому индивиду, в котором сочетаются: квалификация в строгом смысле этого слова, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску.

Вместе с тем, компетентности, которые определяют способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области, учащиеся приобретают в высших учебных заведениях Украины на специальностях, список которых утверждается соответствующими постановлениями Кабинета Министров [16]. Для каждой специальности Министерством образования и науки Украины разрабатываются необходимые стандарты [17]. Согласно текущего перечня специальностей управленческо-экономической и информационной областей знаний, учащимся доступны следующие (табл. 1).

Как видно из табл. 1, количество интегральных компетентностей существенно различается для разных специальностей, а цифровые вообще не упоминаются [17]. С другой стороны, временные рамки выпуска и утверждения «Стандартов» накладывают определенное ограничение на представления о формировании цифровых компетентностей можно реализовывать в ходе преподавания выборочных (electives) дисциплин [18], так как в них заложен принцип, согласно которому студент сам активно участвует в формировании своей образовательной траектории, выбирая, при этом, что учить, как учить и как оценивать собственные знания. Преподаватели, при этом, выполняют функции, не только источников

знаний, но и проводников и фасилитаторов во время движения по этой траектории. Все движение сопровождается постоянным самоанализом в тесной коммуникации преподавателя со студентом, а сама оцен-

ка знаний больше тяготеет к накоплению результатов решения различных задач и выполнения соответствующих видов работ, чем к привычному итоговому контролю [18].

Таблица 1. Система специальностей управленческо-экономической и информационной областей знаний в Украине

Области знаний, соответствующие Постановлению Кабинета Министров Украины	Данные о стандартах высшего образования, утвержденных Министерством образования и науки Украины														
	Общее к-во программных результатов обучения	К-во интегральных компетентностей (результатов)	Год издания												
Область знаний 07 Управление и администрирование															
Специальности	23	21	2018												
071 Учет и налогообложение	23	23	2019												
072 Финансы, банковское дело и страхование	23	23	2019												
073 Менеджмент	17	17	2018												
074 Публичное управление и администрирование	–	–	–												
075 Маркетинг	18	–	2018												
076 Предпринимательство, торговля и биржевая деятельность	20	20	2018												
Область знаний 12 Информационные технологии															
Специальности															
121 Инженерия программного обеспечения	24	1	2018												
122 Компьютерные науки	17	1	2018												
123 Компьютерная инженерия	21	1	2018 </tr <tr> <td>124 Системный анализ</td> <td>17</td> <td>7</td> <td>2018</td> </tr> <tr> <td>125 Кибербезопасность</td> <td>54</td> <td>1</td> <td>2018</td> </tr> <tr> <td>126 Информационные системы и технологии</td> <td>11</td> <td>11</td> <td>2018</td> </tr>	124 Системный анализ	17	7	2018	125 Кибербезопасность	54	1	2018	126 Информационные системы и технологии	11	11	2018
124 Системный анализ	17	7	2018												
125 Кибербезопасность	54	1	2018												
126 Информационные системы и технологии	11	11	2018												

Одной из возможностей приобретения студентами цифровых компетентностей для последующего успешного взаимодействия с цифровыми платформами, гиперконвергентными инфраструктурами и другими продуктами цифровых трансформаций может быть создание соответствующих выборочных дисциплин. В качестве примера, может выступать выборочная дисциплина «Информационные системы электронного бизнеса», разработанная в структуре специальности «Информационные системы и технологии».

На рис. 2 представлены возможные взаимосвязи между сущностями, влияющими на процесс обучения на разных специальностях двух областей знаний: «Управление и администрирование» и «Информационные технологии».

Стремительное развитие и глубокая интеграция ИС и ИТ, приводящая к появлению конвергентных и гиперконвергентных платформ и инфраструктур [19] требует от кафедр Университетов постоянной подготовки учебно-методического и информационного обеспечения для выборочных дисциплин, соответствующих современному уровню развития всех видов компьютинга и, соответственно, желаниям студентов.

Выводы. Главными направлениями развития современной отрасли ИТ является глобальная цифровизация и цифровая трансформация.

Наблюдается активное проникновение ИТ, информационных систем и цифровых платформ во все сферы человеческой деятельности.

Образовательные стандарты не всегда успевают за сверхбыстрым развитием цифрового окружения.

Одним из решений в образовательном пространстве Университетов может быть формирование современных цифровых компетентностей на базе выборочной дисциплины «Информационные системы электронного бизнеса» специальности 126 «Информационные системы и технологии» области знаний 12 «Информационные технологии».



Рисунок 2. Соотношения и взаимосвязи объектов в структуре подготовки современного студента

ЛИТЕРАТУРА

1. Диверсификация компетентностей современного студента с учетом расширения спектра применения технологий Big Data / Г. М. Коротенко, Л. М. Коротенко, И. М. Удовик, Н. Н. Самарец // Стр-во, материаловедение, машиностроение. Серия: Компьютерные системы и информ. технологии в образовании, науке и управлении: сб. науч. тр. / Приднепр. гос. акад. стр-ва и архитектуры. – Днепр, 2016. – Вып. 94. – С. 87–94.
2. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
3. Digital transformation: online guide. URL: – Available at: <https://www.i-scoop.eu/digital-transformation/> [Accessed 30

- May 2020].
4. Understanding digital competence in the 21st century: An analysis of current frameworks / Anusca Ferrari, Yves Punie, Christine Redecker. – Available at: https://www.researchgate.net/publication/313535383_Understanding_digital_competence_in_the_21st_century_An_analysis_of_current_frameworks [Accessed 30 May 2020].
 5. Gronwald Klaus-Dieter. Integrated Business Information Systems: A Holistic View of the Linked Business Process Chain ERP-SCM-CRM-BI-Big Data. – Springer, 2017. – 206 p.
 6. The Joint Task Force for Computing Curricula 2005. "Computing Curricula 2005: The Overview Report" (PDF). – Available at: https://web.archive.org/web/20141021153204/http://www.acm.org/education/curric_vols/CC2005-March06Final.pdf [Accessed 30 May 2020].
 7. TOP 10 PREDICTIONS IDC. Predictions 2013: Competing on the 3rd Platform. Available at: <https://abdullahnabulsi.files.wordpress.com/2013/01/i-d-c-p-r-e-d-i-c-t-i-o-n-s-2-0-1-3-c-o-m-p-e-t-i-n-g-o-n-t-h-e-3-r-d-p-l-a-t-f-o-r-m.pdf> [Accessed 30 May 2020].
 8. What is Digital Platform. – Available at: <https://www.igi-global.com/dictionary/looking-beyond-now-in-publishing/55829> [Accessed 30 May 2020].
 9. Wayne F. Cascio, John W. Boudreau. Short Introduction to Strategic Human Resource Management. Cambridge University Press: 2012. – 222 p.
 10. DevOps for Dummies, 3rd IBM Limited Edition. / Sanjeev Sharma, Bernie Coyne. – John Wiley & Sons, Inc., 2017. – 62 p.
 11. Stefan Poslad. Ubiquitous Computing: Smart Devices, Environments and Interactions. – John Wiley & Sons, 2011. – 502 p.
 12. An Introduction to Business Computing / P.M.Q. Lay, M. Eccles, F.W. Julian, G. Boot. 2nd edition. Juta Academic: 2002. – 206 p.
 13. XBRL in Plain English. A SIMPLIFIED VIEW ON XBRL. Available at: <http://www.batavia-xbrl.com/downloads/XBRLinPlainEnglishv1.3.pdf> [Accessed 30 May 2020].
 14. Посібник з використання таксономії МСФЗ для подання фінансової звітності в СФЗ (Посібник для користувачів в Україні). Available at: <https://www.frs.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/Posibnyk-z-taksonomiyi-Final.pdf> [Accessed 30 May 2020].
 15. Закон України від від 16.07.1999 No 996-XIV (із змінами) «Про бухгалтерський облік та фінансову звітність в Україні». – Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/996-14> [Accessed 30 May 2020].
 16. Постанова Кабінету Міністрів України від 01.02.2017 р. № 53. «Зміни, що вносяться до постанови Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/53-2017-%D0%BF> [Accessed 30 May 2020].
 17. Затверджені стандарти вищої освіти. МОН України. – Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> [Accessed 30 May 2020].
 18. Вибір без вибору: моніторинг вибіркових курсів у державних вишах / А. Безман, М. Кавценюк, М. Куделя, Т. Жерьобкіна, Є. Стадний. – Available at: <https://www.cedos.org.ua/uk/articles/vybir-bez-vyboru-monitoring-vybirkovykh-kursiv-u-derzhavnykh-vyshakh> [Accessed 30 May 2020].
 19. Hyper-converged infrastructure. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Hyper-converged_infrastructure [Accessed 30 May 2020].

REFERENCES

1. Diversification of competences of modern student subject to spectrum applications expansion of Big Data technologies / G. M. Korotenko, L. M. Korotenko, I. M. Udovyl, N. N. Samarets // Construction, materials science, mechanical engineering. Series: Computer Systems and Inform. technologies in education, science and management: cb. scientific works/ Dnieper. state Acad. construction and architecture. – Dnipro, 2016. – Release. 94. – P. 87–94.
2. Novikov A.M. Pedagogy: a dictionary of a system of basic concepts. - M.: IET Publishing Center, 2013. – 268 p.
14. IFRS Taxonomy Guide for Financial Reporting in SFS (Ukraine User Guide). Available at: <https://www.frs.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/Posibnyk-z-taksonomiyi-Final.pdf> [Accessed 30 May 2020].
15. Law of Ukraine dated 16.07.1999 No 996-XIV (as amended) "On Accounting and Financial Reporting in Ukraine". – Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/996-14> [Accessed 30 May 2020].
16. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 53 dated 1 February 2017. "Amendments to the Cabinet of Ministers of Ukraine Decree No 266 of April 29, 2015 On Approval of the List of Knowledge and Specialties Areas for Which Higher Education Applicants Are Trained". – Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/53-2017-%D0%BF> [Accessed 30 May 2020].
17. Higher education standards approved by MES of Ukraine. – Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> [Accessed 30 May 2020].
18. Choice without choice: monitoring of elective courses in state universities / A. Bezman, M. Kavtseniuk, M. Kudel, T. Zherobkina, E. Studny. – Available at: <https://www.cedos.org.ua/uk/articles/vybir-bez-vyboru-monitoring-vybirkovykh-kursiv-u-derzhavnykh-vyshakh> [Accessed 30 May 2020].

Prospects for the formation of digital competencies in the structure of existing specialties in higher education in Ukraine based on selective disciplines

G. M. Korotenko

Abstract. The article is devoted to possible approaches to the formation of digital competencies of bachelors of universities based on the development of modern, relevant and deeply developed content, educational and methodological support. In particular, it is proposed to perform these tasks on the basis of the selective discipline "Electronic Business Information Systems" in the structure of specialty 126 "Information Systems and Technologies". The main trends in the development of modern computer information systems and related, including digital technologies, are also given.

Keywords: digital competencies, digital transformations, selective disciplines (electives).

An innovative approach to students' professional training in the context of heuristic learning

O. Kryvonos, M. Bykova, Zh. Chernyakova

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

*Corresponding authors. E-mail: olyacrivonos058@gmail.com, m.bykoffa@gmail.com, janechernyakova@gmail.com

Paper received 02.05.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-05>

Abstract. The article deals with the didactic opportunities of heuristic education as an innovative condition for the students' professional training. The role of various types of heuristic activity in the formation of such an important quality of future teachers as tolerance as well as students' professional and creative skills in the process of their participation in the student theatre is analyzed. The results of a pedagogical experiment on the formation of students' tolerance and their professional and creative skills are presented in the article.

Keyword: *students' training, heuristic activity, a student theatre, tolerance, professional and creative skills.*

Introduction. In the context of reforming the general secondary and higher education of Ukraine, its entry into the European educational space, a contradiction arises between the need to prepare a modern competent specialist and the capabilities of a higher educational institution to create an innovative educational environment, to ensure the implementation of the education goal specified in the Law of Ukraine «On Education» – the comprehensive development of a man as a person and the highest value of society, its talents, intellectual, creative and physical abilities, the formation of values and the necessary competencies for successful self-realization [3].

In the context of our research we have studied heuristic learning as one of the innovative conditions, which to a certain extent allows to achieve the indicated goal of Ukrainian higher education.

Analysis of relevant research. The primary sources of heuristic pedagogy, which is based on the priorities of the creative activity of those who study and those who teach, the researchers find in the philosophical and pedagogical practice of the ancient Greek philosopher Socrates (469-399 BC). It was Socrates who called heuristics a new way of thinking and obtaining the truth [5, p. 215].

The scholars V. Andreev, V. Voronin, P. Kapterev, N. Lazarev, A. Khutorskoy have made a significant contribution to the scientific justification of the innovative possibilities of heuristic learning. The researchers argue that the hallmark of innovative heuristic educational activities is the student's design of his/her own education through the creation of products, included in the content of education. The external educational product of a participant of the educational process provides him/her with an internal product – change of knowledge, experience, abilities, skills, competences and other personal qualities. The internal product of a participant of the educational process is that a qualitatively new result that heuristic activity achieves.

N. Lazarev points out that heuristic learning is not based on mandatory tasks, which mainly come from a teacher with external stimulation of activity, and on their own variable goal setting, defining the objectives and creating in this regard their own educational product. This training envisages sufficient knowledge of the mechanisms, methods and techniques of creative activity, such as «analysis through synthesis», brainstorming, a logical series of heuristic questions, methods for developing

empirical knowledge to a theoretical level, associations, comparison, generalization, abstraction, objective diagnosis and evaluation of one's own or another's work [5, p. 222].

In our study we have included the following items to the innovative possibilities of heuristic learning:

- 1) an increase of the volume of independent creative activity in the educational process;
- 2) a thorough reliance on students' heuristic thinking and their heuristic experience when learning new things, the formation of professional abilities and skills;
- 3) assessment of knowledge, professional and creative skills of the students on the quality of the designed educational creative product;
- 4) the introduction of a criteria-diagnostic and level system for determining adequate, objective parameters of various types of professionally creative products during their creation, diagnosis and evaluation;
- 5) the provision of great importance to reflective activity;
- 6) motivation of cognitive activity of the students using various factors, in particular the transformation of the teacher's own creative experience;
- 7) widespread use of a complex of methods and mechanisms of creative activity, in particular heuristics;
- 8) resolution of the contradiction between the freedom of a student's cognitive and creative activity and the need for strict standards of their educational achievements [4, p. 118-119].

The aim of the article is the analysis of theoretical and experimental research of didactic possibilities of heuristic training in the formation of tolerance as well as professionally significant qualities of the students, definition of the tasks and directions of students' tolerance formation in the conditions of heuristic learning.

Materials and methods. The theoretical justification of heuristic learning has been carried out by us on the basis of analysis and synthesis, generalization of scientific literature on the research problem. The experimental study of the innovative possibilities of heuristic learning has been carried out both in the process of training of future teachers and future medical workers.

Results and their discussion. An important result of students' professional training in the conditions of heuristic learning is the formation of tolerance and multiculturalism, which significantly affect the development of the

social climate, interpersonal relationships, the state of development of modern man and his education [1].

The Declaration of Tolerance Rights gives the following definition of the essence of the term: «Tolerance means respect, perception and understanding of the rich diversity of cultures of our world, forms of self-expression and self-affirmation of a human person. The formation of tolerance is facilitated by knowledge, openness, communication and freedom of thought, conscience and belief. Tolerance is unity in diversity. This is not only a moral duty, but also a political and legal need. Tolerance is what makes peace possible, contributes to the transition from a culture of war to a culture of peace» [2]. Tolerance is, first of all, upbringing, which requires self-restraint and allows you to relate to another from a position of equality [7].

The educators play an important role in the formation of students' tolerance. We define tolerance in the pedagogical sense as communication between an educator and students, built on the creation of optimal conditions conducive to the formation of a culture of communication among students, respect for the personality of the individual, the ability to freely express their own opinions. That is, the main feature of a tolerant educator is that he does not perceive the difference as a disadvantage.

Heuristic learning provides maximum potential for the formation of students' tolerance, as it declares and implements to a greater extent the process of interaction rather than influence. Such an environment forms a student's readiness for humane, tolerant behavior. The task of the educator is to teach students to behave and communicate tolerantly. Our classes have been based on a humanistic position, subject-subject approach, which involves: freedom of expressions and personality behavior in various forms of the pedagogical process; statement of mutual assessments and judgments of the educator and student on various occasions; the acquisition of an individual experience in the process of such an interaction; prevention of any violent or harsh measures regarding the restriction of the impulses and desires of the students.

The main directions of our work on the formation of students' tolerance in the conditions of heuristic learning are the following: the formation of student's perceptions of himself as a unique, self-sufficient personality; development of ideas about other people based on the definition of similar and distinctive features; students' awareness of their own abilities and their development; awareness of their strengths and weaknesses, identification of criticality; awareness of the rights and obligations in relation to oneself and other people; the formation of the ability to assert their rights and take into account the rights of others; determination of the rules and norms of human communication together with the students; the ability to evaluate their own actions and the actions of others; the ability to make choices, make decisions; to listen to the opinions of others and to resolve conflicts that arise; deepening understanding of the importance and value of every human life.

We have applied a set of methods and techniques of heuristic learning for the formation of students' tolerance. Among the main elements we have distinguished the following:

1) holidays and activities exploring the culture and tra-

ditions of both the Ukrainian people and other nationalities. The aim is to study the folklore in order to obtain knowledge about the diversity of people;

2) the role-playing games are used to master the techniques of tolerant communication;

3) heuristic conversations (indicative topics for discussion: «About friendship», «About kindness», «Evil away», «Rules of behavior at the university», «What is mercy?»);

4) ethical conversations (proposed topics: «What you have done, how you have done», «What rights are, what responsibilities are»). Discussion of situations of humanistic choice;

5) brainstorming on the problem of determining the main features of a tolerant personality (for example, such features of a person as: respect for the opinions of others, goodwill, always focus on interaction, the ability to understand and accept the others, curiosity and responsiveness, condescension). For each indication it is necessary to create a pedagogical situation, to solve it together and thus consolidate not only theoretical knowledge, but also practical behavior skills;

6) business games are used to overcome the spirit of intolerance (intolerance).

The participants of the experiment have noted that participation in heuristic activities aimed at promoting tolerance allowed them to feel more confident in interpersonal communication, to reduce the level of intolerance to the interlocutors.

As a result of an experimental study, the level of students' tolerance has been determined by testing. It turned out that after we implemented various methods of heuristic activity, aimed at the formation of the investigated quality, 95% of the students had an average level of tolerance.

The innovative possibilities of heuristic learning in the formation of professional and creative skills of future specialists have been experimentally tested in the training of medical workers as well. In particular, such a type of heuristic activity as the students' participation in the work of the student theatre was used. It was the anatomical theatre, which was attended by the students according to their wish (experimental group).

The purpose of this study was to identify the didactic opportunities of students' heuristic activity, including the form of the student theatre, in the formation of professional and creative skills of future specialists.

The analysis of the scientific literature has made it possible to determine that the theatre is one of the optimal conditions for actualizing the creative potential of a future specialist in a higher educational institution, [6, p. 177].

We refer students' creative activity in the anatomical theatre to heuristic activity, considering that the students on their own initiative created external educational products in the form of scenarios that included anatomical poems, dances on anatomical and physiological topics, songs dedicated to the functions and structure of the human body, prose on the same topic; besides, they acted as directors, costumers and actors. They were given the maximum freedom of intellectual activity, they independently created problem situations, looked for the ways to solve them, taking responsibility for the chosen solution. So, in the play «The Trial of Alcoholism», the stu-

dents-actors played the following characters: judge Pravdivtsev, prosecutor Tverezovskaya, lawyer Nalyvaiko, secretary Pysarchuk, defendant Alcohol, the victims – the liver, pancreas, brain, heart, kidneys, witnesses – doctor Vseznaikin, nurse Sobolezkina, laboratory assistant Chitalkin. The authors of the script in half-hint form, but in compliance with the court procedure, the scientific nature of the information, demonstrated those changes which occurred in the structure and function of the organs in the abuse of alcoholic beverages. Thanks to participation in the anatomical theatre, the students developed such creative abilities as the originality of the vision of the anatomical and physiological pictures of the body, literary-figurative embodiment of scientific information, presentation in an unexpected perspective of known functions with the help of «animation» and others.

In addition, the formed ability of the students to their own transformation and integration of special theoretical knowledge, their realization in the implementation of a creative project has become extremely important.

As an example, we can call the plays: «The body without the consent will be confusion» about the importance of the body's nervous system activity, «To each his own» about the activity and interdependence of the digestive system, «My blood» about the functions of blood and blood-forming organs and many others.

The participants of the anatomical theatre have noted that participation in the performance gave them the opportunity with the help of a poetic, literary form, to clearly, fully memorize and rethink scientific information, to create a picture that can be seen objectively at the level of imaginative vision. With such students' creative activities, a creative imagination, the first and second signaling systems developed, artistic abilities to possess voice, intonational expressiveness, fantasy, body plastic, facial expressions were formed, creative skills to express their emotional-figurative feelings in front of the viewer, to

create a positive emotional mood, an inventive atmosphere, to control and manage their own emotional-volitional state were molded.

We do believe that such students' heuristic activity in the educational process ensures the formation of their communicative, research, reflective creative skills that are important for a future specialist. In order to verify the effectiveness of experimental activity, we have compared the learning outcomes (average score) of the students who participated in the anatomical theatre and those who did not participate, but were just spectators (control group). It has been found that 72% of the participants in the anatomical theatre had a higher average score than the students in the control group.

The conclusions. Thus, it can be argued that the studies of the didactic capabilities of heuristic learning in the formation of tolerance as well as professionally significant qualities of the students have confirmed its effectiveness. It has been proved that the leading role in the process of formation of students' tolerance belongs to various methods of heuristic activity such as: heuristic and ethical conversations; role-playing games to master the techniques of tolerant communication; brainstorming on the problem of determining the main signs of a tolerant personality and others. These methods have ensured the mastery of the key competence that determines intellectual and personal development – it is the readiness and ability of a person to live and interact constructively in a multicultural world, which is one of the important professional qualities of an educator.

It has been also experimentally proved that the students' heuristic activity in the form of a student theatre is not only a spectacle causing aesthetic pleasure, but provides the formation of their communicative, research, reflective creative skills, which are of great importance in the professional activity of a future specialist.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бикова М.М. Сучасні підходи до реалізації принципу полікультурності у вихованні// Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал, 2018. 5 (79), С. 294-304.
2. Декларація принципів толерантності, 1995. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/995_503
3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Кривонос О.Б. Пізнавально-творча самореалізація майбутнього вчителя в евристичній освіті // Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті: тези всеукраїнської науково-практичної конференції (Суми, 22 – 23 лютого 2018 р.), С. 117 – 119.
5. Лазарев М.О. Педагогічна творчість: навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів педагогічного університету: 2-ге видання, доповнене і перероблене. Суми: ФОП Цьома С.П., 2016, 294 с.
6. Лимаренко Л. Використання студентського театру в європейських системах професійної підготовки майбутніх педагогів // Естетика і етика педагогічної дії, 2015. № 9, С. 176 – 187.
7. Мириманова М. Толерантність как проблема воспитания// Развитие личности, 2002. 2, С. 14-115.

REFERENCES

1. Bykova, M.M. Modern Approaches to the Implementation of the Principle of Multiculturalism in Education // Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies: Scientific Journal, 2018. 5 (79), P. 294-304.
2. Declaration of Principles of Tolerance, 1995. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/995_503
3. Law of Ukraine «On Education» [Electronic resource]. Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Kryvonos, O.B. Cognitive-creative self-realization of the future teacher in heuristic education // Cognitive-creative and professional self-realization of a personality in heuristic education: abstracts of the All-Ukrainian scientific-practical conference (Sumy, February 22-23, 2018), P. 117 - 119.
5. Lazarev, M.O. Pedagogical creativity: a textbook for students, masters, graduate students of the Pedagogical University: 2nd edition, supplemented and revised. Sumy: Tsyoma SP, 2016, 294 p.
6. Lymarenko, L. The use of student theatre in European systems of professional training of future teachers // Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action, 2015. № 9, P. 176 - 187.
7. Mirimanova, M. Tolerance as a Problem of Upbringing // Development of Personality, 2002. 2, P. 14-115.

Формування в майбутніх учителів професійних умінь зниження тривожності в учнів у процесі вивчення іноземних мов

А. П. Лісниченко, Т. А. Довгалиук, Т. В. Глазунова

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, Вінниця, Україна
Corresponding author. E-mail: alla_lisnychenko@ukr.net

Paper received 29.04.20; Accepted for publication 18.04.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-06>

Анотація. У статті розглядається вплив психологічних чинників на успішність вивчення іноземних мов. Високий рівень тривожності є однією із складових афективного фільтра (ментального блоку), який перешкоджає успішному засвоєнню мови. У процесі вивчення іноземних мов учні стикаються з ситуативною, іншомовною навчальною тривожністю, яка розпадається на 1) комунікативну тривожність; 2) тривожність, викликану контролем знань та умінь; та 3) боязнь отримати погану оцінку, осуд з боку інших учнів та педагога. Пропонується комплекс вправ для формування у майбутніх студентів професійного уміння розуміння джерел та симптомів різних видів тривожності, а також способів її запобігання та подолання.

Ключові слова: ситуативна тривожність, іншомовна навчальна тривожність, комунікативна тривожність, тривожність, викликана контролем знань та умінь, боязнь отримати погану оцінку.

Вступ. Досить часто успішність навчальної діяльності значною мірою залежить не від характеру навчального матеріалу та прийомів, що їх викладач використовує на занятті, а від позитивного ставлення студента до особистості викладача, який зумів створити на занятті комфортну психологічну атмосферу, позбавлену стресу та напруги. При цьому цікаво, що з часом студенти частіше згадують не те, що вони вивчали, а те, як вони при цьому почувалися.

Важливість впливу афективних чинників на вивчення іноземних мов підкреслювалась багатьма дослідниками. Так, згідно теорії «афективного фільтра», високий рівень тривожності, низька самооцінка або відсутність мотивації можуть спричинити виникнення ментального блоку, який перешкоджає успішному засвоєнню мови (H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, P. D. MacIntyre, R. C. Gardner).

Відповідно, метою викладача іноземних мов є створення ситуації «максимального психологічного сприяння», за якої афективний фільтр знижується, внаслідок чого навчальний матеріал засвоюється максимально повно.

Короткий огляд публікацій. Останнім часом активно вивчається роль чинника тривожності при вивченні іноземної мови студентами університетів Китаю (H. Luo), України (S. Tsybmal), Ірану (M. Bagher Shabani), Об'єднаних Арабських Еміратів (R. Lababidi); у процесі оволодіння певними видами мовленнєвої діяльності: писемного мовлення (S. Choi) та говоріння (H. Luo). Вивчаються джерела тривожності та її рівні (Z. Kráľová, M. Bagher Shabani), а також стратегії викладача та студента у напрямку запобігання виникнення почуття тривожності та для її зниження. Водночас, недостатньо дослідженою як в теоретичному, так і в практичному плані залишається методика формування у майбутніх вчителів іноземних мов України уміння створювати комфортну психологічну ситуацію учіння, розпізнавати симптоми тривожності та застосовувати ефективні стратегії для їх подолання.

Мета нашого дослідження полягає в розробці серії вправ для формування у майбутніх вчителів іноземних мов професійного уміння виявляти та діагностувати завищену тривожність при вивченні іноземних мов та добирати стратегії її запобігання та подолання.

Матеріали та методи. В психології під тривожністю розуміють «стан поганого передчуття або легкого страху» [11, 132]. Тривожність може мати різний ступінь прояву. В складних випадках вона характеризується загальною схильністю до надмірних емоційних переживань та побоювань і тоді вона діагностується як «вроджена тривожність» (trait anxiety). Коли тривожність виникає лише як реакція на певну ситуацію, вона визначається як «ситуативна тривожність» (state/situational anxiety). У процесі вивчення іноземних мов учні в більшості випадків стикаються саме з ситуативною тривожністю.

Ситуативна тривожність, в свою чергу, може мати як негативний, так інколи і позитивний вплив на тих, хто вивчає іноземну мову. За умови позитивного впливу, така тривожність може розглядатися як «сприяюча» (facilitating), у тому сенсі, що вона дозволить «тримати студентів у тонусі» та стимулювати їх до старанного навчання. У випадку негативного впливу, тривожність може бути визначена як «перешкоджаюча» (debilitating), оскільки вона значною мірою заважає успішному опануванню іноземної мови, що у найгіршому випадку, може навіть закінчитися повною відмовою від відвідування занять та вивчення мови взагалі [1, 207-215].

Ми поділяємо думку тих науковців та методистів, які вважають, що тривожність у будь-якому її прояві має глибокий вплив на процес навчання іноземної мови. Напевно, жодна інша галузь дослідження не передбачає самовираження настільки, наскільки цього вимагає мова. Саме це відрізняє тривожність при вивченні іноземних мов від інших видів «навчальної» тривожності, таких, наприклад, які пов'язані з вивченням точних наук. У зв'язку з цим, майбутнім учителям украї важливо знати та усвідомлювати вплив тривожності на процес навчання іноземних мов.

Оскільки іншомовна навчальна тривожність, пов'язана з навчанням іноземних мов, викликана, здебільшого, оцінюванням (усного та писемного) мовлення в академічному та соціальному контекстах, доречно розглянути три наступні види тривожності, а саме: 1) комунікативну тривожність; 2) тривожність, викликану контролем знань та умінь; та 3) боязнь

отримати погану оцінку, осуд з боку інших учнів та педагога.

Комунікативна тривожність – це сором’язливість, викликана необхідністю спілкуватися англійською мовою з іншими учнями та викладачем. Своєрідними проявами цього виду тривожності є труднощі, які виникають при роботі в парах або групах (тривожність, пов’язана з усним спілкуванням), або при аудіюванні (тривожність, пов’язана зі сприйняттям усного мовлення на слух). Цілком очевидно, що комунікативна тривожність є провідною серед інших видів, пов’язаних з вивченням іноземної мови.

Оцінювання мовлення учнів є невід’ємною рисою більшості уроків іноземних мов, тому слід також розглянути тривожність, викликану контролем іншомовних знань та умінь. В основі цього виду тривожності лежить боязнь невдачі. Студенти, для яких властивий цей вид тривожності, ставлять перед собою нереалістичні цілі і вважають за поразку будь який-результат, якщо він нижчий від ідеального. Оскільки на заняттях з іноземних мов тести та квізи виконуються досить часто і навіть найбільш здібні та підготовлені учні роблять помилки, тривожність, пов’язана з контролем, викликає в них справжні страждання [4, 317-323].

Третім видом тривожності, пов’язаної з вивченням іноземних мов, є боязнь негативної оцінки, яку визначають як «боязнь учня оцінки з боку інших, уникнення ситуацій, у яких дається оцінка, впевненість, що інші оцінюватимуть його негативно». Боязнь негативної оцінки ширша, ніж тривожність, викликана контролем іншомовних знань та умінь вчителем, оскільки вона не обмежується ситуаціями тестування – цей вид тривожності може бути спричиненим будь-якою соціальною ситуацією, пов’язаною з оцінюванням, як, наприклад, інтерв’ю при прийомі на роботу чи говоріння на занятті з іноземної мови [14, 448-51].

Окрім типів «іншомовної навчальної тривожності», майбутнім учителям іноземних мов не менш важливо знати про джерела та симптоми тривожності, а також способи запобігання їм та стратегії їх подолання. Все це разом дозволить сформувати у них комплексне професійне вміння, що дозволить швидко виявляти та долати надмірну навчальну тривожність у процесі навчання іноземних мов. На нашу думку, найкраще реалізації цієї мети може сприяти організація початкової діяльності студентів в рамках вивчення курсу методики навчання іноземних мов з позицій студенто-центрованого підходу до навчання, а саме – навчання через активну практичну діяльність та колаборацію з іншими студентами під час парної та групової роботи. При розробці методичної організації навчання ми керувались наступними принципами студенто-центрованого навчання:

1) залучення до роботи усіх студентів, що реалізується через використання цікавих матеріалів та завдань, що стимулюють студентів до активної розумової діяльності, пошуку професійних рішень під час дискусії в парах та групах;

2) створення спільноти для навчання, що передбачає використання навчальних прийомів та стратегій, які заохочують студентів до взаємного навчання, колаборації в умовах взаємоповаги та підтримки під час вирішення навчальних завдань;

3) прояв емпатії та поваги з боку викладача, що проявляються щирим зацікавленням думкою студентів, увагою та повагою до їх освітніх потреб, попереднього навчального досвіду, готовністю до надання відповідної професійної підтримки.

Нижче пропонуємо розглянути комплекс завдань, який був розроблений для розвитку теоретичних знань та практичних умінь студентів по зниженню тривожності в контексті навчання іноземних мов. Оскільки курс методики навчання іноземних мов викладається англійською мовою, інструкції та сам зміст вправ наводяться англійською мовою.

Завдання 1 «Джерела тривожності»

Мета – сформувати в студентів уявлення про джерела тривожності в навчальних умовах.

Прийом 1– звернення до власного навчального досвіду та самоаналіз.

Прийом 2 – ранжування.

Instruction:

Step 1 (individual work). Read through the list of Foreign Language (FL) classroom activities and define the level of anxiety they can cause by ticking off the corresponding box in the form.

Classroom Activity	Anxiety Level		
	Strong	Moderate	Neutral
Speaking in front of the class			
Presenting a prepared dialogue in front of the class			
Role playing a situation			
Opening a discussion based on volunteer participation			
Preparing a skit in pairs			
Doing exercises in the book			
Talking to a native speaker			
Writing a composition in class			
Competing in class by teams			
Working in groups of 3 or 4			
Working on projects			
Writing a composition at home			

Step 2 (whole group work) – get together in a group and compare your results. Next, work out a consolidated ranked list of classroom activities, beginning with the most stressful activities and finishing with the least stressful ones.

Answers will vary.

Завдання 2 «Симптоми тривожності» різних типів

Мета – ознайомлення із проявами тривожності різних типів.

Прийом – групування.

Instruction: Get in groups of 3-4 people. Analyze the jumbled anxiety symptoms from the list and then match them to the right FL performance anxiety type (A, B, C) in the table. While doing this task, discuss your choice and justify your opinion.

A	B	C
Communication Apprehension	Test Anxiety	Fear of Negative Evaluation
...

Anxiety Symptoms:

1. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.
2. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn in the foreign language.
3. Sometimes I lick my lips, adjust my hair or clothing or touch my face.
4. I worry about the consequences of failing my foreign language class.
5. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.
6. The more I study for a language test, the more confused I get.
7. I start to pace back and forth, keeping my hands in pockets.
8. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.
9. In language class, I get so nervous that I forget the things I know.
10. I worry about getting left behind.
11. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.
12. I often clench or wring my hands.

Answer Key:

- (A) "Communication Comprehension" – 3, 7, 11, 12.
 (B) "Test Anxiety" – 2, 4, 6, 9.
 (C) "Fear of Negative Evaluation" – 1, 5, 8, 10.

Завдання 3 «Практика у розпізнаванні симптомів тривожності»

Мета – розвинути в студентів практичні навички спостереження та розпізнавання симптомів тривожності на уроці англійської мови.

Прийом – перегляд відео та розпізнавання проявів тривожності в учнів на уроці англійської мови.

Відеоматеріал – CD - диск до підручника "Learning to Teach English", Peter Watkins (2005) [13].

Instruction: Watch the video on teaching Speaking and write down 3-5 anxiety symptoms you will observe in the students' behaviour.

Observed anxiety symptoms:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Answers will vary.

Завдання 4 «Стратегії зниження тривожності» з боку вчителя.

Мета – розвинути практичні навички зниження тривожності з боку вчителя.

Прийом – "Speakers' Corners"/ «форум ораторів».

Instruction: Read through the examples of possible anxiety reducers from the perspective of the teacher and decide how far you agree with them. If you strongly agree with the statement, go the corner of the room with the sign "Agree", if you strongly disagree, go the "Disagree" corner, if you are not sure, join the "Not Sure" corner.

Communication apprehension reducers:

Encourage students to take risks (for example, paraphrasing, using gestures, guessing meanings).

Point to students' distracting mannerism and habitual purposeful movements.

Test anxiety reducers:

Have music playing during a written test.

Let your students chew gum or doodle during hard exams, sometimes it can help to concentrate.

Fear of negative Evaluation:

Encourage the answers of the students who seem hesitant or unwilling to participate freely.

Offer a lighthearted tale about your failures as a student and help them to see the bigger picture.

Answers will vary. The correctness of the students' answers will mainly depend on the rationale behind their choice.

Завдання 5 «Стратегії зниження тривожності» з боку учнів.

Мета – розвинути практичні навички зниження власної іншомовної навчальної тривожності, навчитися «ставити себе на місце своїх потенційних учнів» та допомагати їм у подоланні відчуття тривожності.

Instruction: Get in groups of 3-4 people and brainstorm 3-5 possible ways of reducing performance anxiety by learners themselves. Next, exchange your list of anxiety reducers with other groups of students for the sake of sharing your ideas and boosting your knowledge.

Communication apprehension reducers:

1. _____
2. _____
3. _____

Test anxiety reducers:

1. _____
2. _____
3. _____

Fear of negative evaluation:

1. _____
2. _____
3. _____

Answers will vary here.

Якщо в студентів виникнуть проблеми з ідеями, їм можна запропонувати орієнтовний готовий список способів подолання тривожності учнями.

Communication apprehension reducers:

- Practice the language together.
- Practice positive self-talk.
- Relax your facial and body muscles.

Test anxiety reducers:

- Prepare for tests and projects with other students.
- Prepare for tests in good time.

Have enough sleep and eat a proper meal before your test /exam.

Fear of negative evaluation:

- Be sure! Anyone can make a mistake.
- Use the opportunity to learn from mistakes.
- Remember! Failure is the world's greatest teacher!

Висновки. Подальші перспективи вирішення проблеми іншомовної навчальної тривожності ми вбачаємо у більш детальному вивченні такого її різновиду, який викликаний контролем іншомовних знань та умінь (test anxiety). Як свідчать результати багатьох опитувань, саме контроль, зокрема тестовий, а також навчальні ситуації та переживання, пов'язані з ним, викликають найбільше занепокоєння у більшості учнів. Внаслідок переживань та тривоги з приводу

майбутньої контрольної роботи, вони досить часто можуть робити випадкові помилки, навіть, якщо гарно підготувалися до неї напередодні. Все це вимагає,

на нашу думку, пошуку ефективних стратегій своєчасного виявлення та попередження таких станів та помилок.

REFERENCES

1. Alpert, and Harber R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61:207-215.
2. Dulay, H. and Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay and M. Finnochiaro (Eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents. PP. 95-126.
3. Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, Joann Cope. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, Vol. 70, No. 2, PP. 125-132.
4. Gordon, M. & S. B. Sarason, S. B. (1955) "The Relationship Between 'Test Anxiety' and 'Other Anxieties'," *Journal of Personality*, 23, pp. 317-23; *Test Anxiety. Theory, Research and Application*, ed. I. G. Sarason (Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980).
5. Kráľová Z. (2016) Foreign Language anxiety https://www.researchgate.net/publication/312918924_Foreign_Language_Anxiety
6. Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
7. Lababidi, R. (2016). *Language Anxiety: A Case Study of the Perceptions and Experiences of Students of English as a Foreign Language in a Higher Education Institution in the United Arab Emirates*. *English Language Teaching*, 9(9):185.
8. Luo, H. (2013b). Foreign Language Anxiety: Past and Future. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36 (4), 442-464.
9. MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
10. Mohammad Bagher Shabani. (2012). Levels and Sources of Language Anxiety and Fear of Negative Evaluation among Iranian EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 11, pp. 2378-2383.
11. Scovel, "The Effect of Affect; A Review of the Anxiety Literature," *Language Learning*, 28 (1978), p. 132.
12. Tsymbal, S. (2017) Overcoming Language Anxiety Among the English Language Learners: Psycho-Pedagogical Aspect. *Science and Education*, Issue 7. – PP. 102-106.
13. Watkins, P. (2005) *Learning to Teach English*, p 125.
14. Watson & R. Friend, "Measurement of Social-Evaluative Anxiety," *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33 (1969), pp. 448-51. 17E.

The Formation of Future Teachers' Professional Skills of Reducing Learners' Anxiety in the Process of Learning Foreign Languages

A. P. Lisnychenko, T. A. Dovhaliuk, T. V. Glazunova

Abstract. The article deals with the influence of psychological factors on the success of learning foreign languages. A high level of anxiety is one of the components of the affective filter (mental block) that impedes successful language acquisition. In the process of learning foreign languages, students are confronted with situational, foreign-language learning anxiety, which breaks into 1) communicative anxiety; 2) anxiety caused by the control of knowledge and skills and 3) fear of getting a bad grade, condemnation from other students and the teacher. It offers a set of exercises for future teachers to develop a professional ability to understand the sources and symptoms of various types of anxiety, as well as ways to prevent and overcome it.

Keywords: *situational anxiety, performance anxiety, communication comprehension anxiety, test anxiety, fear of getting a bad grade.*

Підготовка педагогів з ірландської мови в системі педагогічної освіти Ірландії

О. А. Лисенко, Т. М. Сергієнко¹, Ю. І. Денисюк²

¹Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, Україна

²Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: elena02041996@ukr.net, tanyasergh@gmail.com, yuliyadenysyuk@gmail.com

Paper received 01.05.20; Accepted for publication 20.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-07>

Анотація. В статті проаналізовано ірландський досвід забезпечення системи освіти країни ефективними педагогічними кадрами з високим рівнем компетентності з ірландської мови. Досліджено історичне підґрунтя сучасних викликів зазначеного напрямку. Доведено дієвість мовних практик, стажувань як основних складових ірландських програм початкової педагогічної освіти у підготовці педагогічних працівників високого професійного рівня. Розроблено відповідні рекомендації МОН та ЗВО України з метою досягнення вітчизняною системою підготовки педагогічних кадрів європейських стандартів якості освіти.

Ключові слова: ірландська мова, педагогічна практика, педагогічні кадри, мовне стажування.

Постановка проблеми. Одним із важливих напрямів розвитку вітчизняної педагогічної науки на сучасному етапі є розробка концептуальних підходів до реформування вищої педагогічної освіти країни. У цьому контексті доцільність вивчення досвіду професійної підготовки педагогічних кадрів в Ірландії обґрунтовується такими чинниками: значне розширення співпраці з європейськими державами у сфері освіти, створення єдиного європейського освітнього простору та значні успіхи, яких досягла Ірландія в розбудові ефективної системи підготовки педагогічних працівників. Ірландський досвід може бути адаптований до українських реалій сьогодення в процесі модернізації системи вітчизняної педагогічної освіти.

Аналіз досліджень. Різні аспекти професійної підготовки педагогічних кадрів у системі вітчизняної освіти були в центрі уваги українських науковців: Н. Андрійчук (2010), Г. Кловак (2005), Т. Козак (2007), О. Лавріненко (2009), А. Федорович (2008) та ін. Значний інтерес становлять наукові розвідки з теорії і практики професійної підготовки вчителів і науково-педагогічних кадрів у зарубіжних країнах: В. Андрущенко (2015), О. Голотюк (2009), О. Кузнєцова (2003, 2009), В. Лащихіна (2009), Н. Муқан (2006), Л. Пуховська (1997, 1998) та ін.

Серед вітчизняних наукових досліджень питанням функціонування системи освіти в Ірландії присвячено дисертації Ю. Кучер (2009), Ю. Запороженко (2011), О. Ситник (2017).

Мета статті – дослідити ірландський досвід підготовки ефективних педагогічних кадрів з національної мови та розробити відповідні рекомендації для МОН України та ЗВО для забезпечення вітчизняної системи освіти ефективними педагогами з іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Проблема підготовки ефективних ірландських педагогів з високим рівнем компетентності з національної мови має історичне підґрунтя. Довгий час Ірландія входила до складу Сполученого Королівства, чия політика впливала на становлення ірландської системи освіти загалом і педагогічної освіти зокрема. Сполучене Королівство використовувало педагогічну освіту як ефективне знаряддя культурної асиміляції ірландського народу з метою утримання контролю над Ірландією.

На думку відомого ірландського вченого Дж. Кулехена, система шкільної освіти країни була одним із основних факторів, який спричинив занепад рідної мови в XIX ст. Тому уряд вніс зміни у першу чергу до програм початкової школи з метою відродження національної культури та мови [2, р. 21; 20, рр. 41-42; 14, р. 24].

Після здобуття незалежності ірландська мова отримала статус мови навчання в початковій школі, і, відповідно, були розроблені регуляційні норми щодо її обов'язкового вивчення в усій системі шкільної освіти. На це відводилося щонайменше годину на день. Учні початкових шкіл вивчали співи на прикладі ірландських пісень, а курс історії передбачав вивчення історії розвитку ірландського суспільства. Зміни у програмі початкової школи, підвищення статусу ірландської мови створили певні труднощі у вчительській професії. Лише 9 % учителів початкової школи мали "Білінгвальні сертифікати", що засвідчували належний рівень підготовки для забезпечення навчального процесу засобами ірландської мови. Наступним кроком на шляху відновлення національної мови стало введення обов'язкового іспиту з ірландської мови для вступу до коледжів підготовки вчителів. Водночас у коледжах були запроваджені заходи сприяння поширенню ірландської мови як засобу навчання, спілкування та управління [7, р. 9]. Для вчителів були створені професійні літні курси з ірландської мови, їх всіляко заохочували зануритись у мовне середовище – пожити протягом певного періоду в регіонах, де населення розмовляло переважно національною мовою. З 1931 р. вчителі початкової школи обов'язково мали здобувати білінгвальні дипломи [4, рр. 21-26; 2, рр. 47-49; 15].

У 1926 р. тест з ірландської мови на визначення професійного рівня володіння усним мовленням став однією із вимог реєстрації для вчителів середніх шкіл. Уряд також заснував цілу низку підготовчих коледжів, що були школами закритого типу, в них діти з гельських районів (the Gaeltach), а також діти з високим рівнем володіння ірландською мовою безкоштовно отримували середню освіту. Зазначені дії уряду були спрямовані на те, щоб у подальшому в учительських коледжах збільшити відсоток молодих людей, які вільно володіють ірландською мовою [6, рр. 13-14;

1, pp. 4-5; 14, pp. 24-25; 10, p. 6].

Таким чином, з перших років незалежності Міністерство освіти Ірландії усвідомлювало необхідність відродження національної мови і втілювало в життя план поетапного її відродження. Перш за все, забезпечили належне вивчення мови учнями школи, надали необхідну професійну підтримку вчителям шкіл та стимулювали її вивчення певними механізмами. На нашу думку, одним із ефективних заходів відходження національної мови протягом перших років незалежності Ірландії було залучення вихідців із гельських районів до педагогічної спільноти.

Деякі із згаданих вище підходів є актуальними і для сучасної системи педагогічної освіти. З метою збереження та підвищення статусу національної мови в системі вищої педагогічної освіти Ірландії 10 % місць виділяється абітурієнтам-вихідцям з гельських районів. Такі вступники походять з родин, де ірландська мова є мовою повсякденного спілкування. Здобувачі професії вчителя з гельських районів проходять окремий конкурс. Прохідний бал для гельців є різним у різних ЗВО. Але зазвичай він нижчий від загального прохідного бала. До кінця 2016 р. були чинними такі показники прохідного бала: Інститут педагогічної освіти Маріно (ІПОМ) – 465 (загальний), 435 (для гельців). Відповідні прохідні бали Коледж педагогічної освіти (КПО) Св. Патрика (Драмкондра) і КПО Пречистої Діви Марії – 470/430 [3, pp. 70-71].

Одним із основних складників програм педагогічної освіти для підготовки вчителів початкової школи є педагогічна практика з ірландської мови в національному середовищі, яка спрямована на підвищення рівня комунікативної компетентності майбутніх учителів у контексті їх посадових обов'язків як учителів ірландської мови, фахівців, що реалізують навчально-виховний процес цією мовою. Практика має на меті також розширити знання культури і традицій жителів гельських районів (Ghaeltacht), забезпечити спілкування з носіями мови, що збагачує словниковий запас практикантів, допомагає їм долати мовний бар'єр, набувати впевненості, необхідної для виконання своїх професійних обов'язків

Педагогічна практика з ірландської мови поділена на два блоки по два тижні, її загальна тривалість 4 тижні. Після закінчення кожного блоку ЗВО організують обговорення результатів з метою своєчасного подолання недоліків, корекції планів тощо. Програма педагогічної практики другого блоку є логічним структурованим продовженням того, що було опановано студентами протягом першої частини. Перший і другий блоки практики проводяться на різних курсах навчання, оскільки програма мовної підготовки передбачає ускладнення навчального матеріалу. Відповідно до рекомендацій Ради вчителів Ірландії (РВІ) на різні види навчальної діяльності студентів протягом одного тижня виділяється 35 годин, 20 з них – це практичні заняття. Вони проходять у першій половині дня, після обіду студенти долучаються до роботи методичних семінарів, лінгвістичних майстерень, що збагачують їх знання і підвищують мовну компетентність. У групах налічується не більше 25 студентів. РВІ рекомендує набирати практикантів із різних ЗВО. Серед видів навчальної діяльності, у яких студенти

беруть участь у другій половині дня, виділяють такі: складання, адаптація, переклад оповідань, п'єс, діалогів, пісень, віршів, поем тощо, які відповідають програмі початкової школи; проведення опитувань, інтерв'ю та інших наукових розвідок для виконання проєкту з педагогіки; підготовка та адаптація матеріалів для навчання ірландської мови або інших предметів засобом ірландської мови; представлення презентації наукового проєкту ірландською мовою.

Спілкування студентів-практикантів з місцевим населенням сприяє набуттю ними необхідних мовних навичок, формуванню умінь, вагомих для подолання мовного бар'єру і оволодіння мовою на високому рівні. У своїх рекомендаціях РВІ зазначає, що бажано присвятити не менше 35 годин зануренню в мовне середовище.

Відвідування занять, інших заходів студентами-практикантами знаходиться під контролем ЗВО. Звіти щодо виконання пунктів програми педагогіки з ірландської мови надсилаються спочатку в електронному вигляді у ЗВО. Після її закінчення студенти зобов'язані подати оригінали всіх необхідних документів з підписами [17, pp. 4-6].

Запорукою успішного проведення практики з ірландської мови є належна організація ЗВО підготовчого етапу, на якому проводяться відповідні консультації щодо цілей, вимог, структури і звітів практики. Такі консультації мають розширити соціолінгвістичну компетентність студентів, знання культури та традицій населення гельських районів. Викладачі, залучені до проведення практики, зобов'язані опанувати відповідні курси підвищення кваліфікації.

Зміст практики в гельських районах однаковий у всіх ЗВО. Він розроблений відповідно до навчальної програми з ірландської мови. Загалом її рівень складності відповідає рівню B2 за шкалою Рекомендацій Ради Європи. У 2012 р. нова навчальна програма з ірландської мови була запроваджена у КПО Св. Патрика (Драмкондра), КПО Пречистої Діви Марії у Лімеріку, Національному Університеті Ірландії Галвея (НУІГ), Інституті педагогічної освіти Маріно (ІПОМ), КПО Церкви Ірландії, Коледжі Гібернія, КПО Фробель. Курс практик з ірландської мови розроблений таким чином, щоб задовольнити потреби студентів з різним рівнем підготовки. Гнучкість підходу до студентів з різним рівнем мовленнєвої компетентності під час педагогічної практики є однією із умов трирівневої програми з ірландської мови (the Siollabas Tríú Leibhéal). Під час практики студенти вивчають передові методики навчання ірландської мови як першої, приділяють велике значення збагаченню свого словникового запасу, поглибленню знань з граматики, культури і традицій ірландського народу. Оцінювання навчальних досягнень студентів відбувається за такими видами мовленнєвої діяльності, як монологічне і діалогічне мовлення [17, pp. 4-10].

Досвідчені вчителі початкової школи відповідальні за проведення практики. Винятковими є випадки, коли керівники практики мають високий рівень компетентності з ірландської мови, добре обізнані з програмою початкової школи та мають практичний досвід роботи в початковій школі.

ЗВО заохочують майбутніх учителів початкової шко-

ли підвищувати рівень володіння національною мовою, долучаючись до мовних курсів, літніх таборів у гельських районах, підготовки позааудиторних заходів тощо [17, pp. 4-10; 9, pp. 4-6].

На відміну від здобувачів професії вчителя початкової школи, від майбутніх учителів середніх закладів освіти не вимагається відповідна підготовка з ірландської мови, якщо тільки вона не є їх спеціальністю. Якщо ж випускники програм початкової педагогічної освіти (середня школа) влаштовуються в заклади, де ірландська є мовою навчання, вони повинні мати сертифікат, що засвідчує належний рівень мовної компетентності [13, p. 12].

Показовими з точки зору забезпечення системи освіти країни висококваліфікованими педагогами є реєстраційні вимоги. З 28 січня 2014 р. реєстрація в РВІ є обов'язковою для всіх учителів, які працюють у державних закладах освіти і отримують зарплатню із державного бюджету [18, p. 13]. Після закінчення ЗВО вчителі-початківці не можуть задовольнити всі вимоги повної реєстрації, оскільки не пройшли програму вступу до професії. Тому їх вносять до реєстру за умови подальшого виконання певних вимог. У такому випадку вчителям надається статус умовної реєстрації. Як наслідок, вони повинні виконати посткваліфікаційні вимоги протягом трирічного терміну [8].

Серед вимог до вчителів початкової школи є підтвердження належної підготовки з ірландської мови. Якщо здобувачі повного реєстраційного статусу отримали педагогічну освіту за межами Ірландії (за винятком програми післядипломної педагогічної освіти засобом ірландської мови або чотирирічної програми педагогічної освіти (бакалаврського рівня з відзнакою) ірландською мовою Коледжу Св. Марії в Белфасті), вони мають продемонструвати високий рівень володіння ірландською мовою, що буде свідченням їх спроможності ефективно навчати учнів предметів з програми початкової школи національною мовою. Підтвердження належної компетентності з ірландської мови може бути реалізоване шляхом складання атестаційного тесту (an Aptitude Test) або проходженням адаптаційної практики (an Adaptation Period), які забезпечуються Центром ірландської мови ІПО Маріно. До складання атестаційного тесту або проходження адаптаційної практики здобувачі повного реєстраційного статусу мають подати в ІПО Маріно підтвердження виконання вимог практики у гельських районах [11; 12; 19, p. 17].

У 2011 р. РВІ оприлюднила доповідь “Основопо-

ложні принципи стратегії безперервного професійного розвитку вчителів”. Згідно з передовими здобутками зарубіжного досвіду безперервна педагогічна освіта була представлена у взаємозв'язку і наступності трьох ступенів: початкової педагогічної освіти, вступу до професії і безперервного професійного розвитку. Фахове вдосконалення є правом і відповідальністю кожного педагога, який зобов'язаний вживати дієвих кроків для свого професійного збагачення [16, p. 4, pp. 19-21].

Вартим уваги є також той факт, що Міністерство освіти Ірландії та його агенції забезпечують педагогічних працівників цілою низкою програм фахового зростання державним коштом.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, усвідомлюючи необхідність залучення до системи освіти країни ефективних фахівців з високим рівнем володіння національною мовою, Міністерство освіти Ірландії разом із Радою вчителів Ірландії запровадило ряд дієвих механізмів на різних етапах підготовки педагога: на рівні вступу до закладів педагогічної освіти – окремі конкурсні вимоги для вихідців із гельських районів; на рівні початкової педагогічної освіти – мовна практика у місцевостях Ірландії, де населення розмовляє ірландською мовою у побуті; на рівні вступу до професії – реєстраційні вимоги з ірландської мови; на рівні професійного розвитку – курси підвищення кваліфікації, програми фахового зростання тощо.

Виходячи з вище означеного, ми вважаємо за потрібне надати такі рекомендації МОН України та ЗВО щодо підвищення рівня професійної компетентності педагогічних кадрів з іноземних мов:

1. Підвищити вступні вимоги з іноземних мов, гарантувати певний відсоток держбюджетних місць переможцям та призерам конкурсів та олімпіад з української, іноземних мов.

2. Посилити практичну спрямованість програм педагогічної освіти ЗВО України шляхом збільшення годин на педагогічну практику. Сучасна вища педагогічна освіта має готувати ефективних педагогів-практиків, здатних долати виклики повсякденної праці в навчальній аудиторії.

3. Запровадити мовні практики, стажування як обов'язковий елемент початкової педагогічної освіти у підготовці вчителів.

4. У межах програм початкової педагогічної освіти передбачити більше часу на вивчення іноземних мов.

REFERENCES

- Burke, A. (Ed.). (2004). *Teacher Education in the Republic of Ireland: Retrospect and Prospect*. Standing Conference on Teacher Education, North and South (SCoTENS), November 2004. Northern Ireland, The Centre for Cross Border Studies. Retrieved from <http://www.crossborder.ie/pubs/scotensreport.pdf>
- Coolahan, J. (1981b). *Irish Education: its History and Structure*. Dublin, Ireland: Institute of Public Administration.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2016). *Entry to Programmes of Initial Teacher Education*. Dublin, Ireland: The Economic and Social Research Institute.
- Department of Education, Ireland. (1926). *Report of the Department of Education: The School Year 1924-25 and The Financial and Administrative Years 1924-25-26*. Dublin, Ireland: The Stationery Office. Retrieved from https://www.education.ie/en/Publications/Statistics/stats_statistical_report_1924_1925.pdf
- Department of Education, Ireland. (1928). *Report of the Department of Education: The School Year 1925-26-27 and The Financial and Administrative Years 1925-26-27*. Dublin, Ireland: The Stationery Office. Retrieved from https://www.education.ie/en/Publications/Statistics/stats_statistical_report_1926_1927.pdf
- Department of Education, Ireland. (1930). *Report of the De-*

- partment of Education 1928-29. Dublin, Ireland: The Stationery Office. Retrieved from https://www.education.ie/en/Publications/Statistics/stats_statistical_report_1928_1929.pdf
7. Department of Education, Ireland. (1933). *Report of the Department of Education 1931-32*. Dublin, Ireland: The Stationery Office. Retrieved from https://www.education.ie/en/Publications/Statistics/stats_statistical_report_1931_1932.pdf
 8. Department of Education and Skills, Ireland. (2013, May). Circular 0025/2013: Requirement for Teachers in Pecognised Schools to Register with The Teaching Council: Commencement of Section 30 on 1 November 2013. To: The Managerial Authorities of Recognised Primary, Secondary, Community and Comprehensive Schools and The Chief Executive Officers of Vocational Education Committees. Retrieved from <https://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Archived-Circulars/Requirement-For-Teachers-In-Recognised-Schools-To-Register-With-The-Teaching-Council.pdf>
 9. Department of Education and Skills, Ireland. (2016). *Entry Requirements for Initial Teacher. Education Courses for Primary Teachers*. 2016 CAO Competiton. Dublin: Department of education and Skills
 10. Dolan, R., & Kenny, M. (2014). Who Prepares the Teachers? The Irish Experience. Paper presented to *The WERA Focal Meeting, 19-21 November, 2014, Edinburgh, Scotland*. Retrieved from http://mural.maynoothuniversity.ie/5778/1/MK_WERA_2014_Dolan_Kenny_EPrint.pdf
 11. Marino Institute of Education. (2016a). O.C.G. Oiriúnú le hAghaidh Cáilíochta sa Ghaeilge (Adaptation Period). Guide 2016–2017. Retrieved from <http://www.ilrweb.ie/ocg%20docs%202017/ocg%20guide%202016-17.pdf>
 12. Marino Institute of Education. (2016b). S.C.G. An Scrúdú le hAghaidh Cáilíochta sa Ghaeilge (Aptitude Test). Guide 2016–2017. Retrieved from <http://www.ilrweb.ie/SCG%20DOCS%202017/SCG%20GUIDE%202016%202017.pdf>
 13. North South Inter-Parliamentary Association. (2014). Recognition of Teacher Qualifications and Teacher Mobility. Retrieved from http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/publications/2014/north_south/13314.pdf
 14. O'Donovan, B. (2013). Primary School Teachers' Understanding Themselves as Professionals (The Thesis for Doctor of Education Degree). Dublin City University, Ireland. Retrieved from <http://doras.dcu.ie/17725>
 15. Titley, B. (1983). *Church, State, and the Control of Schooling in Ireland 1900-1944*. Dublin, Ireland: McGill-Queen's Press.
 16. The Teaching Council. (2011). Policy on the Continuum of Teacher Education. Maynooth: Co. Kildare, The Teaching Council. Retrieved from <https://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Policy-on-the-Continuum-of-Teacher-Education.pdf>
 17. The Teaching Council. (2012). *Report of the Gaeltacht Placement Working Group to the Teaching Council*. Retrieved from <https://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Report-of-the-Gaeltacht-Placement-Working-Group-to-the-Teaching-Council.pdf>
 18. The Teaching Council. (2014). Annual Report 2013 /2014. Maynooth: Co. Kildare, The Teaching Council. <https://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Annual-Reports/Annual-Report-2013-2014.pdf>
 19. The Teaching Council. (2016). Post-qualification Professional Practice Procedures and Criteria 2016/2017. Maynooth: Co. Kildare, The Teaching Council. Retrieved from <https://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Procedures-for-Induction-and-Procedures-and-Criteria-for-Probation-2016-2017.pdf>
 20. Walsh, B. (2006). Asking the Right Questions: Teacher Education in the Republic of Ireland. *Education Research and Perspectives*, 33(2), 37-59

Training of teachers in the Irish language in teacher education system of Ireland

O. A. Lysenko, T. M. Serhienko, Yu. I. Denysiuk

Abstract. The best Irish practices in providing the education system with efficient teaching staff of high level competence in Irish have been analysed. The historical background of the contemporary challenges on this aspect has been investigated. The effectiveness of language practices as the main units of Irish initial teacher education programmes in the highly qualified pedagogical staff training has been proved. In order to achieve the European standards in quality of education within the national teacher education system the corresponding recommendations to the Ministry of Education and Science of Ukraine and Higher Education Institutions have been developed.

Keywords: *Irish language, teaching practice, teaching staff, language practice.*

The potential of an educational institution in the preparation of future specialists in the service sector for entrepreneurship

V. Maikovska

Kharkov Trade and Economic Institute of KNTEU, Kharkov
A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine
Corresponding author. E-mail: maykovska@ukr.net

Paper received 29.04.20; Accepted for publication 16.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-08>

Abstract. The publication raises the question of the essence and content of the educational institution's potential in preparation of future specialists service sphere's to entrepreneurship. The article examines the results of finding the grounds for choosing the directions of entrepreneurial competence's formation. The analysis of the level's formation of moral, ethical, professional-business and communicative blocks of personality future specialists service sphere's. The reasons for students' unpreparedness for active entrepreneurship were evaluated. As a result, the classification revealed pedagogical conditions, the creation of which ensures the formation of entrepreneurial competence.

Keywords: *entrepreneurship, entrepreneurial activity, entrepreneurial competence, the potential of an educational institution, pedagogical conditions, methodological and technological means.*

Introduction. Today's economy needs highly skilled professionals able to solve complex problems in a market environment. Therefore, a competent specialist must have three main characteristics, which were emphasized by V. Lozovecz'ka and others: 1) workplace efficiency (productivity and quality of work, ability to adapt, ability to contribute to the achievement of the overall goals of a company, desire for safety and environmental protection; 2) mobility (flexibility, diversity, focus on self-improvement and learning); 3) development of personal qualities which are necessary for successful work, horizontal and vertical movement [1, p. 65]. The urgency of the problem of preparation for entrepreneurial activity is conditioned by the presence of a dispute identified during the study, to which E. Serebrennikova drew attention: between the objective need of the society for young specialists, capable of making business initiating, qualifiedly, creatively, responsible, and the lack of a sufficient number of graduates, who are competent in this field [2, p. 36]. In conditions of market relations, entrepreneurial activity greatly influences the development of the national market of services, deepening of competition, increasing the level of employment of the country population. We agree with E. Serebrennikova that preparation for entrepreneurship should be done within the single educational process by integrating the content of basic vocational and additional entrepreneurship education [2, p. 37]. According to D. Meshherjakov (with who we agree), the structure of entrepreneurial competence is functional [3, p. 49], so it is impossible to organize vocational training without analyzing the professional activity of a future specialist. It includes identification of production functions and typical tasks, creating the system of knowledge and skills, as V. Lozovecz'ka and others have offered [1]. The need for this task to be done leads to a rethinking of conceptual and methodological approaches to using an educational institution's potential during the preparation of future service sector specialists to entrepreneurship.

Analysis of sources by research topic. The author's vision of ways to solve the problem is based on the interpretation of results of the scientific works of A. Alexiuk, V. Andrushchenko, M. Vilensky, O. Gluzman, N. Demyanenko, N. Efremova, S. Kvartalnov,

G. Kovalchuk, G. Kozlakova, B. Korolev, K. Korsak, V. Kremen, V. Lunyachek, V. Mayboroda, V. Manko, N. Nichkalo, V. Radkevich, M. Stepko, V. Strelnikov, O. Yaroshenko, and others. Among Ukrainian economists, who are engaged in scientific and theoretical substantiation of the essence of entrepreneurship as a social phenomenon, it is worth noting L. Bezchasny, V. Bordyuk, Z. Varnaliy, V. Heitz, V. Golikov, V. Rybalkin, V. Savchuk, O. Turchynov, and others. The issue of entrepreneurship of citizens as one of the leading condition of implementation of reforms and a significant sign of society's renewal has become the object and subject of research of A. Ageev, V. Bespalov, R. Brockhaus, A. Gelbak, V. Kuzin, A. Omarov, R. Khizrich, and others. M. Tkachenko figured out that foreign researchers (W. James, R. Macho, M. Molt, D. Ray, M. Ron, etc.) and national scientists (A. Batarshv, A. Busygin, A. Karpov, L. Kotegov, V. Novikov, T. Obukhova, A. Smirnov, M. Tutushkin) have conducted investigations the main purpose of which was to identify and characterize the qualities that are decisive for an entrepreneur's activity [4]. According to G. Matukova that national scientists who have studied the personality of the entrepreneur as a participant in the labor market are V. Bazilevich, O. Vlasyuk, S. Vovkanych, A. Galchinsky, A. Kredisov, A. Kinakh, M. Mikhailchenko, Y. Pakhomov, V. Pylypenko, I. Prokopenko, V. Seminozhenko, A. Chukhno, I. Shevel, and others. [5]. We can not ignore the achievements of P. Ignatovsky, who sees the solution to the main problem of Ukrainian society's development in business culture development. The works of D. Zakatnov, A. Kolikhalova, D. Thorzhevsky, G. Shevchenko, V. Plakhuta, and others are devoted to this problem.

Among the researches that seem to us to be the most significant for solving the problem are papers of Y. Banita, M. Boyko, I. Gayovoy, V. Dryzhak, Y. Klipa, L. Kozachok, N. Kuryacha, O. Lutsov, S. Melnik, M. Palchuk, N. Pasichnyk, N. Pobirchenko, A. Putintsev, N. Pokatilovsky, T. Prutsкая, O. Semenyuk, T. Stakhmach, M. Tkachenko, O. Shcherbak, and others. There, the researchers substantiate the need for the formation of a complex of knowledge, special skills, and

ways of entrepreneurial activity realization; a set of relevant business, moral and personal qualities; they emphasize the importance of balancing the theoretical and practical components of the process of young people preparation for entrepreneurship. From our point of view despite numerous publications, the problem of an educational institution's potential in preparing future service sector professionals for entrepreneurship is not fully understood. So, the question of an educational institution's potential in preparing future service sector professionals for entrepreneurship is raised in a study whose results are reflected in the paper.

Purpose of the Study. The purpose of the paper is to study the nature and content of a higher education institution's potential in preparing future service sector specialists for entrepreneurship and to analyze the effectiveness of its use during the formation of entrepreneurial competence as one of the key competencies of future professionals in Ukraine.

Materials and Research Methods. The research based on Kharkov Trade and Economic Institute of KNTEU with including students and teachers. In the research process were used methods direct analysis of content on the problem, observation, survey, comparison; analysis and synthesis of the results.

Results and its discussion. The modern world is characterized by processes of globalization and internationalization of the economy and an increase in labor migration. We, therefore, agree with V. Vorona that this fact affirms the key role of higher education in the preparation of a competent specialist who adapts quickly to economic, social, and cultural changes [6]. Adoption of Law of Ukraine "On Higher Education" [7] directs its efforts to increase the effectiveness of specialists' professional training by education content updating and bringing it into line with society and an individual's needs. At the same time, researchers of the problem, including E. Serebrennikova [2, p. 38], emphasize that the graduate becomes a competent expert not only in the obtained specialty but also in the case of his/her preparation for market relations by creating appropriate conditions and attracting appropriate resources. Such an approach makes it possible to speak about the potential of an educational institution as a set of all available opportunities and means in future service sector specialists' preparation for entrepreneurship [8].

Talking about the problem of an educational institution potential in general or an institution of higher education (HEI) in particular, we refer to the "circumstances in which the components of the educational process are presented in the best connection", "a set of external and internal influences" and "a set of specially designed general factors of influence on the external and internal circumstances of the educational process and the personal parameters of all its participants, which ensure the education and upbringing integrity". However, these definitions in the understanding of V. Manko and V. Polonsky (quoted by O. Slobodyanyuk) [9, p. 100] and O. Matseiko (cited by M. Tkachenko [4, p. 118]) relate precisely to pedagogical conditions, which creates an opportunity to consider pedagogical conditions as an essential component in the structure of an educational institution.

The results of the teachers' survey show that 100% of respondents believe students are ready for independent professional activity upon graduation. At the same time, 83,4% of the teachers consider that just graduated specialists are unprepared for independent entrepreneurship. The rating of the revealed reasons for unpreparedness is as follows: 1) excess theorization of knowledge in the learning process - 100%; 2) lack of teachers practical readiness for preparing students for entrepreneurship - 83,1%; 3) the weak correlation between the theoretical and practical components of the training, or the complete lack of it - 68,1%; 4) lack of practical component of preparing students for entrepreneurship - 67,3%; 5) lack of communication between students and entrepreneurs in the educational process - 66,7%; 6) absence in the educational process of analyzing real business problems and making suggestions for their solution - 65,9%; 7) lack of a holistic interdisciplinary picture of preparing students for entrepreneurship - 33,8%; 8) lack of teachers professional readiness for preparing students for entrepreneurship - 16,4%; 9) lack of teachers readiness for use forms and methods of interactive interaction in the educational process - 15,2.

None of the interviewed teachers questioned the psychological readiness of scientific and pedagogical staff for preparing students for entrepreneurship, and 17,1% of respondents indicated poor professional language training among other reasons for their lack of readiness.

The obtained results are contrary to the other which were gained in rating the importance of HEI actions in shaping youth entrepreneurial competence. According to the estimations of the same teachers, the first place belongs to HEI activities aimed to acquire basic knowledge of entrepreneurship by the student; the second place belongs to HEI activity aimed student' practical preparation for entrepreneurship and the third place belongs to HEI activity aimed to student's personality development through entrepreneurship. The given example allows stating a lack of clear understanding of the problem essence among teachers. At the same time, students have another point of view: 70,4% believe that it is possible to prepare them for entrepreneurship in classes in different disciplines, including "Fundamentals of Entrepreneurship". 65,1% of respondents see the way of preparation for entrepreneurship in participation in competitions, championships, and other events with entrepreneurial topics. Thus, the problem of HEI potential was transformed into the problem of choosing methods and technological means of preparation.

The difference between students' and teachers' points of view caused the need for didactic taxonomization of the main characteristics of entrepreneurial competence. As a result, the leading directions of purposeful educational activity were identified on the basis of expert evaluations. The basis for the expert evaluation were two fundamental points - relevance and reach. The essence of the first criterion was to distinguish from the offered list those characteristics that were the most significant for the entrepreneur since their deficiency is particularly acute in today's socio-economic environment. The second criterion was the ability of students to acquire these characteristics within the educational process. As a result of expert evaluation processing, we identified three blocks of fea-

tures and characteristics that received the highest ranks: moral and ethical, professional and business, communicative. On this basis, it is concluded that the educational process and the future service sector specialists' training for entrepreneurship should be carried out in three main areas: moral and ethical, professional and business, and communicative. These areas are identified as leading educational lines of the HEI training process.

During the study, the moral and ethical unit was evaluated by the method of diagnostics of the social and psychological attitudes of an individual within the motivational and need sphere (using the test of O. F. Potemkina test) [10]. The quality of communication preparation was determined on the basis of the students' self-assessment of their own presentation abilities, and the level of profes-

sional and business preparation was determined by the questionnaire results.

The results of the study in the moral and ethical direction showed that only 17,1% of students were ready for the role of a social entrepreneur, provided the involvement of other people; 32,8% of students were typical employees, about a half of whom (16,4%) had "career-climber" traits; the other 50,1% did not show any signs for clear demarcation. The level of quality of communicative preparation according to the results of students' self-assessment of their own presentation abilities testifies its age coloring: it is traced that the level growth from junior to senior courses, which is conditioned by the mastering of philological disciplines and gaining the public speaking experience during the studying [11, p. 204].

Table 1. Results of detection of the presentation skills level based on students' self-esteem

Self-assessment statements of respondents	Number of statements «rather yes», %		
	The first (bachelor) level of higher education, the third year	The first (bachelor) level of higher education, the fourth year	The second (master) level of higher education, the first year
I have an experience in public speaking and presentations	63,7	65,1	100,0
I understand quickly the audience mood, its willingness to perceive the performance	83,2	70,9	71,4
Capable of making the audience interested in my words and actions	50,6	55,3	71,4
My language is logical, competent, bright and figurative	52,8	61,4	72,3
I am able to use non-verbal means during a speech	48,5	71,7	85,7

Source: Author's survey.

The results of defining the role of academic disciplines in the context of future service sector specialists' preparation for entrepreneurship (professional-business direction) in different panels are different too. Students have the next rating of importance: "Marketing" (94,7%), "Fundamentals of Entrepreneurship" (91,3%), "Management" (85,1%), "Information Systems and Technologies" (79,9%), "Economic Theory" (75,3), "Business Law" (48,7%), "Other Disciplines" at the discretion of the respondents, including "Fundamentals of Leadership," "Accounting", "Discipline and Ethics of the Entrepreneur", "Basics of standardization, metrology and certification" (33,1%). Here are results of the teachers' survey: "Fundamentals of Entrepreneurship" (51,9%), "Information Systems and Technologies" (49,8%), "Management" (48,3%), "Business Law" (33,8%), "Marketing" (32,6%), "Other disciplines" at the discretion of the respondents, including "Economic theory", "Business Law", "Accounting", "Business Planning" (52,5%).

Taken together, the results of the study lead to the conclusion: students attach greater importance to the motivational and value sphere and psychological portrayal of the future specialist as a subject of entrepreneurial activity, teachers - the cognitive aspect. According to the above-mentioned results of the study, we can talk about the theoretical and practical components of the process of future professionals preparing for entrepreneurship. The theoretical component should be considered as the process of gaining professional mastery at the entrepreneurial background, the practical component should be considered as the formation of a specialist's personality readiness for conducting an entrepreneurial activity. Thus, the

HEI potential should ensure both the development of personal qualities and personal abilities, and the techniques and technological means must take into account the socially significant and professionally significant functions of the future specialist, which can be grouped into cognitive, professionally important and professionally neutral. So, its essence, being agreed with M. Tkachenko, we define as the presence in HEI: 1) forms of the personally-oriented announcement for future specialists about the mechanisms and ways of preparation for entrepreneurship; 2) space for social and professional attempts; 3) personal meanings of the subjects of pedagogical activity concerning the preparation of young people for entrepreneurship [4, p. 127].

The analysis of psychological and pedagogical content and the generalization of this study results allowed substantiating the nature and content of the potential of the educational institution as a set of pedagogical conditions with their further classification.

The following were the subjective ones: the level of students' motivation for entrepreneurship; their emotional-psychological and physical condition; conformity of the content and nature of the educational process to the individual characteristics of students; experience of organization of functioning business environment in HEI; participation of HEI in the implementation of the social order of the region.

Objective conditions are divided into organizationally-environmental and resource groups. Organizationally-environmental - this is the moral and psychological climate and the level of relationship dialogue in the HEI; student motivation system for entrepreneurship; availabil-

ity and effectiveness of a system of communication between HEI, public and authorities; respect for the national, cultural and business traditions of region; participation of HEI in the life of the region and meeting the needs of its population. Resources conditions - material and technical, informational, and personnel support of the educational process, as well as opportunities for upgrading the level of qualification of scientific and pedagogical staff.

The content pedagogical conditions include the integration of education, science, and production within professional training; academic freedom and academic mobility; obligatory application of competency-based and authorial training programs. As motivational and meaningful pedagogical conditions we outlined: students' level of satisfaction with the educational process; their positive motivation for learning and entrepreneurship as a social phenomenon and a way of self-employment; orientation on the value of the entrepreneurial activity. As procedural and pedagogical conditions we defined the possibilities of the HEI in choosing the appropriate technologies and teaching methods, forms of students activity, means of preparation for entrepreneurship, including using applied software products. Organizational and pedagogical conditions include those that provide the formation of entrepreneurial competence in the process of organizing educational and professional and quasi-professional activities of students, creating conditions for students to gain professional experience and experience of entrepreneurial activity. Among the didactic conditions are interdisciplinary content and entrepreneurial orientation of the educational process; application of training methods and techniques that ensure the intellectual development of future service sector professionals; having a clearly planned system of preparation for business activity; implementation of a system of learning outcomes evaluation.

Psychologically-pedagogical conditions were considered as a set of means of the interaction of all participants of educational process; providing the directional development of an individual: personal qualities, which are inherent to entrepreneur, entrepreneurial type of thinking, formation of entrepreneurial position and behavior in society, formation of entrepreneurial culture; in addition, psychological and pedagogical support of the process of entrepreneurial competency formation. Socio-pedagogical conditions are conditions that designed to help students to acquire social experience and self-realization experience during the vocational training.

Conclusions. The presented results of the research made it possible to declare the relevance of the identified problem and to identify ways of it solving in the context of modernization and increasing the efficiency of the system of professional training of future specialists in the service sector. It is determined that according to the results of content analysis of the term "potential of an educational institution" this concept has a broad understanding and it can be interpreted as a set of pedagogical conditions and applied methodological and technological means of preparation. The results of the study prove the objectivity of the need for creation in HEI a special system of work for the preparation of future specialists in the service sector for entrepreneurial activity. The materials obtained during the research show the complexity and diversity of pedagogical conditions, generalized in their classifications, the creation of which should be the task of HEI for solving the identified problem: meaningful, motivational-semantic, procedural-pedagogical, organizational-pedagogical, didactic, social-psychological, psychological-pedagogical, subjective for each HEI, objective depending on the conditions of HEI functioning. The data presented by the results of the research underscore the exceptional importance of organizational-pedagogical and social-pedagogical conditions for the preparation of future specialists in the service sector for entrepreneurship.

Based on the understanding of an educational institution potential in the preparation of future service sector specialists to entrepreneurship as a set of pedagogical conditions and applied (in their context) methodological and technological means, we highlighted as the main factors of preparation: 1) optimization of the vocational education content on an entrepreneurial background; 2) review of organizational forms of education towards the international experience of non-formal and informal education; 3) professional improvement of the teachers' qualification in HEI in scientific and practically oriented directions; 4) psychological and pedagogical improvement of teachers' qualification in HEI in the entrepreneurial direction.

Not all aspects of the problem can be covered the paper. That is why we link further scientific research to the study of the connection of pedagogical conditions on the basis of the above-mentioned classification and the effective application within them of the appropriate methodological and technological means of preparing young people for entrepreneurship.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лозовецька В. Т. (2010). Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 382.
2. Серебрянникова Е. А. (2012). Методологические подходы к формированию компетенций предпринимательской деятельности // Инновационное развитие профессионального образования, 36-38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-formirovaniyu-kompetentsiy-predprinimatelskoy-deyatelnosti/viewer>.
3. Мещеряков Д. А. (1999). Компетентность субъектов предпринимательской деятельности. Воронеж, 259.
4. Ткаченко М. В. (2018). Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах. Київ, 347.
5. Матукова Г. І. (2014). Розвиток підприємницької культури в майбутніх фахівців-економістів. Теорія і практика становлення особистості в соціокультурному просторі: Монографія, 282-300.
6. Ворона В. А. (2018). Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в Украине как педагогическая проблема. Теоретико-методические основы внедрения компетентностного подхода в высшей школе: Монография, 29-47.
7. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://vnz.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyshu-osvitu>.
8. Потенціал. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Потенціал>.
9. Слободянюк О. М. (2017). Формування професійно-технічної компетентності майбутніх менеджерів економічного профілю в процесі вивчення суспільно-гуманітарних

дисциплін. Київ, 277.

10. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере. Тест О. Ф. Потемкиной (2016). URL: <https://hrportal.ru/tool/test-potemkinoy-diagnostics-socialno-psihologicheskikh-ustanovok-lichnosti-v-motivacionno>.
11. Maikovska V., Semenog O. (2019). The communicative block as an important structural component of specialists' entrepreneurial competence in Ukraine // Proceeding of 5th International Conference. Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи: № 5. URL: <http://farcspsa.com/uk/фундаментальні-та-прикладні-дослідж-2/>. P. 204.

REFERENCES

- Lozovec`ka, V. T. ed. (2010). Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti faxivcyu sfery` poslug i tury`zmu [Formation of professional competence of services sector` and tourism` specialist]. Ky`yiv: Insty`tut profesijno-texnichnoyi osvity` NAPN Ukrainy`, 382.
- Serebrennikova, E. A. (2012). Metodologicheskie podhody k formirovaniyu kompetencij predprinimatel'skoj dejatel'nosti [Methodological approaches to the formation of competencies of entrepreneurial activity]. Инновационное развитие профессионального образования, 36-38. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-formirovaniyu-kompetentsiy-predprinimatelskoj-deyatelnosti/viewer>.
- Meshherjakov, D. A. (1999). Kompetentnost' sub#ektov predprinimatel'skoj dejatel'nosti [Competence of entrepreneurial entities]. Voronezh., 259.
- Tkachenko, M. V. (2018). Formuvannya pidpry`yemny`cz`koyi kompetentnosti majbutnix faxivciv restorannogo gospodarstva u profesijno-texnichny`x navchal`ny`x zakladax [Formation of entrepreneurial competence of future specialists of the restaurant industry in vocational educational institutions]. Ky`yiv, 347.
- Matukova, G. I. (2014). Rozvy`tok pidpry`yemny`cz`koyi kul`tury` v majbutnix faxivciv-ekonomistiv [The development of an entrepreneurial culture of future specialists-economists]. Teoriya i prakty`ka stanovlennya osoby`stosti v sociokul`turnomu prostori: Monografiya, 282-300.
- Vorona, V. A. (2018). Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushhih specialistov v Ukraine kak pedagogicheskaja problema [Formation of professional competence of future specialists in Ukraine as a pedagogical problem]. Teoretiko-metodicheskie osnovy vnedrenija kompetentnostnogo podhoda v vyshej shkole: Monografiya, 29-47.
- Zakon Ukrainy` «Pro vy`shhu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556-VII. Available at: <http://vnz.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrainy-pro-vyshu-osvitu>.
- Potencial. Available at: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Потенціал>.
- Slobodyanyuk, O. M. (2017). Formuvannya profesijno-ety`chnoyi kompetentnosti majbutnix menedzheriv ekonomichnogo profilyu u procesi vy`vchennya suspil`nogumanitarny`x dy`scy`plin [Formation of professional-ethical competence of future managers of economic profile in the process of studying social and humanitarian disciplines]. Ky`yiv, 277.
- Metodika diagnostiki social'no-psihologicheskikh ustanovok lichnosti v motivacionno-potrebnoj sfere. Тест О. Ф. Потемкиной (2016). Available at: <https://hrportal.ru/tool/test-potemkinoy-diagnostics-socialno-psihologicheskikh-ustanovok-lichnosti-v-motivacionno>.

Motivation – problems and prospects of research

T. L. Poliakova, V. V. Samarina

¹Kharkiv Petro Vasylenko National Technical University of Agriculture

²Kharkiv National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”

Corresponding author. E-mail: tatyana_kharkov@outlook.com

Paper received 30.04.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-09>

Abstract. The motivation of students for learning is the basis of any cognitive process. When it concerns the learning of foreign languages, the conscious approach of students to education and the individual approach of the teacher to the abilities of students are essential in creating positive associations of the student to the subject. Learning motivation is one of the decisive factors in the effectiveness of the learning process, and represents a complex of motives that cause students to be active in learning activities. Today foreign language teaching is defined by two important strategies: the development of communication skills and the use of online techniques. In fact, there is a process of rethinking the goals and objectives of education, and, therefore, the roles of the teacher and students. The student is not a passive recipient of the truth any longer, but a full participant of the process of cognizing it. This article describes the basic principles of motivation, as well as the tasks and principles of teaching, which are aimed at increasing students' motivation.

Keywords: *motivation, learning, teaching, foreign language, interactive support.*

Introduction. The shift from teaching perspective to learning perspective can be traced in the paradigm of the transition from behavioral to cognitive-constructivist educational assumptions. From a psychological point of view, the acceptance of works on interlingual learning [17], which focused on the learner, his previous experience, individual learning stages, and the processes and strategies associated with them, was a decisive factor for this new orientation. In process, the hitherto rather static, the concept of language intended as system-linguistic, was replaced by a productive and dynamic concept of language learning which gave a special emphasis to assessing a target language.

Theoretical background. This change in the didactic perspective – from the object of learning and teaching to the educational process and students – has been interpreted differently, with a particular emphasis in Europe on the development of a communicative approach and on the consideration of the student's needs from the point of view of the “addressee specificity”. The consideration of the student's individual needs – also known as subjective needs [19, p. 96] – is reflected in the individualization approach, which is based on the knowledge of the student's individual variables [4]. Individualization is thought of as the desire to adapt the teaching method to the needs and interests of students. There are four forms of individualization: individualization of pacing, individualization of instructional goals, individualization of mode of learning and individualization of the learner's expectation [1]. In the Anglo-American region, the boundaries between individualization and the concept of autonomy are indistinct. Individualization functions as a collective concept encompassing various approaches to teaching and learning, from individualized learning to self-directed learning and autonomy. Tudor [19, p. 12] is fair to say that the actual goal of individualization found its adequate expression only in the concept of autonomy. Both perspectives require a new role for teachers and students (the teacher becomes a training instructor) and are focused on the need to “learn to teach” or “learn to learn.” This idea of active learning a foreign language is reflected, first of all, in the didactic discussion of

student's autonomy, learning strategies and self-directed learning, which led to various studies.

Results and discussion. Motivation is undoubtedly one of the factors which is attributed both the greatest influence and the greatest potential for intervention (through motivating learning) by almost all teachers and didactics of foreign languages. The opinion that the (educational) motivation of students studying a foreign language can be improved by developing curricula (for example, by specially adapting curricula, contents and materials to students) has always been part of the didactics of a foreign language. Increasing motivation is seen as an opportunity to improve and accelerate learning outcomes.

Teaching models that take into account motivating students to learn a foreign language to the greatest possible extent but which are, at the same time, especially costly, are considered to be especially promising, since one cannot assume that motivation strategies are universally effective, as the motivational structure of each student is formed individually.

In the framework of a socio-educational model, which dominated until the 1990s and still occupies a prominent place [10], much attention is given to the relevance of students' (positive) attitude to L2, to the culture associated with it, as well as orientations focused on main motives and long-term goals of learning foreign languages. They distinguish between instrumental and integrative orientation in L2 learning. Instrumental orientation takes place if there is an assumption that the target language is useful for their later life (for example, to improve career opportunities), while integrative orientation arises from the interest and openness to foreign cultures – and especially to the target language culture, in relation to which a positive attitude prevails [11].

These two areas are not necessarily mutually exclusive; other specific directions such as travel motives, educational motives, and general contact motives have also been demonstrated [5; 13].

As for German as a foreign language, various studies conducted in different countries, have shown that in addition to the specifics of the country and the region, general motivational trends which especially emphasize the instrumentality and the special status of mastering German

(as an enrichment of a multilingual profile in addition to English proficiency) can also be observed [15].

The presented theoretical models suggest that good motivation combined with sufficient self-determination and an existing sense of success leads to motivated behavior. According to Gardner [10, p. 50], motivated learning has the following components: “a goal, effective behavior, a desire to achieve the goal and a favorable attitude to the activity under consideration.” Thus, students should also have efforts (for example, studying vocabulary, solving problems related to a foreign language) which they have to make constantly, often for many years.

The models based on this approach describe the development of motivated actions as a process of converting goals and motivations into intentions for actions and, finally, into actions in which students have, for example, to choose between competing goals and cross the motivational threshold in order to actually initiate and support training actions [7; 16]. These motivational and volitional processes, occurring in students, are influenced by the appropriate sociocultural environment (for example, the influence of parents and peers), existing learning opportunities (for example, the use of the media). In case of controlled learning of a foreign language a significant influence is exerted by the teaching environment (the personality of the teacher, a group of students, study materials).

Students act on the basis of their individual expectations and goals; motivation is possible only if a student is clearly connected with his expectations, goals and needs. Motivation, therefore, involves an on-target selection of subjects, materials, media and teaching methods based on the interests and needs of the student. Another consequence of studying L2 motivation is the support of students in setting realistic learning goals (including intermediate goals) – especially in relation to German which is considered a specific language. It concerns the fact that, firstly, in the view of many regions German is believed to be especially difficult, and, secondly, it concerns learning German as a second language. Thus, accordingly, students need help to think over their educational progress. Long-term goals and success expectations should be regularly updated and maintained on the base of timely experience. Teachers should bring students to the experience of success, which they can ascribe to themselves and which they can control by themselves – in other words, they must strengthen students' self-confidence and their self-efficiency. In conditions where external motives predominate, students should be supported (especially in the context of compulsory schooling) to develop the forms of a more self-determining motivation for learning, including the perception that classroom and school subjects have real significance for their present and future life. Based on the measures that help students to better understand their own type of student and truly play out (and carefully expand) their repertoire of learning styles, these principles imply the teaching approach that favors student's autonomy through involving students in the process of making decisions on training issues and giving them real responsibility for their training [18].

In accordance with these rules, the teaching of German as a foreign language should take into account students' previous experience and be connected with their motives for learning. Students should really be interested in topics,

texts, and assignments which should be relevant to students. Students should be given the opportunity to apply the material they have already learned as often as possible (if possible, to use an authentic language in the target language environment) in order to get feedback on their (successful) individual learning status. Teachers should awake curiosity and interest, and not just assume them. They should also strengthen students' self-confidence through appropriate feedback and convince them that learning also implies social learning [2; 8; 9; 21] also emphasize the core role of the teacher, his approach and his attitude to the motivational process. The most detailed proposal comes from Dörnyei [6], in which there are 35 (further divided) motivational strategies that include measures to: (a) create basic motivational conditions (for example, a favorable learning atmosphere, good group dynamics); (b) develop initial motivation; (c) maintain motivation during further learning (for example, motivating tasks, encouraging student autonomy); and (d) (positive) self-esteem of students (for example, strengthening motivational attributes, adapted feedback procedures).

Teachers must meet two basic requirements in a problem-oriented approach: “motivate students to complete tasks” and “provide interactive support for the task-solving process” [20, p. 175]. Student motivation to work at the assignment means that “they are seen as active participants in the learning process” [14, p. 221]. In this context, teachers don't assume a role of mediators in the spread of knowledge, but, first of all, of mentors in the learning process. Teachers support students in the process of interpretation and implementation of the assignment and, thus, contribute to the educational progress.

The motivation for completing a task can depend on many factors. One of the most important criteria is the relevance of the proposed tasks in terms of their relevance to everyday life. Teachers should create a safe and supportive learning environment in which they can take an active part in a foreign language, participate in solving a complex problem where they can use their linguistic resources [12, p. 328]. To do this, the teacher should be able to interact with students, even if they deviate from the assignment planned [14, p. 222]. Positive regular feedback from the teacher helps to maintain students' motivation until the assignment is completed. This engagement of students tends to lead to a greater orientation toward the goal and, therefore, to greater progress in studies [14, p. 222]. Requests for assignments and support offers are constantly being adapted to specific study groups and their specific character. Therefore, the task is always understood only as an initial offer to students, which is adapted in the learning process according to their needs and wishes [12, p. 328].

The second task of the teacher – “interactive support for the process of completing the task” – concerns mainly organization of the right conditions for mastering the language. This includes negotiations and understanding the content, ability to use the language and language structures. These aspects should be taken into account even when preparing and developing tasks in order to purposefully stimulate the process of learning a language by setting objectives. However, the task as a work plan that takes into account all these aspects, may differ from the actual task, so that in the end there will be no negotia-

tions on the meaning, language production or awareness of language structures. In this case, the teacher's function is to help students overcome the cognitive and language barriers they encounter in the course of task fulfillment [14, p. 222]. Accordingly, teachers should more actively engage their students in the choice of content, goals, objectives, and learning mechanisms. The tasks that are clear and easily understood, challenge students and contribute to their personal development, not their boredom [3, p. 22].

Conclusion. Measures to motivate students can only be planned to a very limited extent, especially in relation

to the prognosis of consequences and side effects. The motivation-action model has already made it clear that a motivational measure for a group always involves different abilities, attitudes and skills of the learners, implies incalculable (self-)assessments that allow the motivational potential to be or not to be realised in different ways: simple if-then relationships cannot be created. The success of motivational measures is, therefore, ultimately a reflection of successful classroom interaction and group dynamics.

REFERENCES

- Altman, H. B. (1977): Individualized foreign language instruction and systems thinking: symbiosis and synergism. *System* 5/2, P. 76–83.
- Apelt, Walter (1996) Motivation und Fremdsprachenunterricht – Bilanz und Ausblick. *Fremdsprachenunterricht* 40: S. 81–89, 166–171.
- Biebighäuser, Katrin / Zibelius, Marja / Schmidt, Torben (2012): Aufgaben 2.0 – Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In: Dies. (Hg.): Aufgaben 2.0.: Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Tübingen: Narr, S. 11–57.
- Chastain, K. (1975): An examination of the basis assumptions of 'individualized' instruction. *The Modern Language Journal* 59/7, P. 334–344.
- Cle'ment, Richard and Bastian G. Kruidenier (1983) Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning* 33: P. 273–291.
- Dörnyei, Zolta'n (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zolta'n and Istva'n Otto' (1998) Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* 4: P. 43–69.
- Dörnyei, Zolta'n and Kata Csize'r (1998) Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2: P. 203–229.
- Düwell, Henning (1998) Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht. In: Udo O. H. Jung (Hg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, S. 38–46. 2., verbesserte und erweiterte Auflage. Frankfurt a. M. etc.: Lang.
- Gardner, Robert C. (1985) *Social Psychology and Second Language Acquisition. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Martinez Helene (2016): Lernerperspektive und Lernerorientierung. *Handbuch Fremdsprachenunterricht* 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage A. Francke, S. 241–247
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker, Marita (2016): Aufgabenorientierung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, S. 325–329.
- Noels, Kimberly A., Luc G. Pelletier, Richard Cle'ment and Robert J. Vallerand (2000) Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50: P. 57–85.
- Raith, Thomas (2010): Kompetenzen fördern statt nur zu fordern – Entwicklung aufgabenorientierter Kompetenzen bei Fremdsprachenlehrkräften im Vorbereitungsdienst. In: Altmayer, Claus / Mehlhorn, Grit / Neveling, Christiane / Schlüter, Norbert / Schramm, Karen (Hg.): *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik (DGFF) Leipzig, 30. September – 3. Oktober 2009*. Hohengehren: Schneider. (Beiträge zur Fremdsprachenforschung, 11), S. 219–231.
- Riemer, Claudia (2006a) DaF-Lernende – alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm und Paul Portmann-Tselikas (Hg.), *Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht*. Innsbruck: StudienVerlag (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 9/2005), S. 43–58.
- Riemer, Claudia (2006b) Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Almut Küppersund Jürgen Quetz (Hg.), *Motivation Revisited*, Berlin: LIT-Verlag, S. 35–48.
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10/3, P. 209–231.
- Solmecke, Gert (1983) Ein Motivationshandlungs-Modell für den Fremdsprachenunterricht. In: Gert Solmecke (Hg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn: Schöningh. S. 271–278.
- Tudor, I. (1996): *Learner-centredness as language education*. Cambridge.
- Van den Branden, Kris (2006): Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In: Ders. (Hg.): *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–16.
- Wicke, Rainer E. (2004) *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Williams, Marion, Robert L. Burden and Safiya Al-Baharna (2001) Making sense of success and failure: the role of the individual in motivation theory“. In: Zolta'n Dörnyei and Richard W. Schmidt (Hg.), *Motivation and Second Language Acquisition*. University of Hawaii“. Second Language Teaching & Curriculum Center. P. 171–184.

Сприйняття й інтерпретація української пригодницької прози для підлітків на різних етапах її становлення

О. А. Слижук

Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна
Corresponding author. E-mail: olesja_2014@ukr.net

Paper received 30.04.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-10>

Анотація. У статті розглянуто основні етапи становлення й розвитку української пригодницької прози для підлітків. Виділено особливості її сприйняття й інтерпретації юними читачами різних поколінь. Охарактеризовано виховний потенціал творів різних жанрових модифікацій популярної пригодницької прози для масового читача-підлітка. Уведення до шкільної програми з української літератури творів сучасної реалістичної прози сприятиме зацікавленню учнів читанням художніх творів. Воно є необхідним у підготовці до вивчення класичних творів в історико-літературному курсі старших класів.

Ключові слова: масова література, пригодницька проза, читач-підліток, інтерпретація, сприйняття.

Постановка проблеми. Вивчення української літератури в 5-9 класах сучасної школи потребує постійного оновлення й удосконалення. Зміст літературної освіти має складатися з двох обов'язкових частин: канонічних творів, які становлять скарбницю української літератури для дітей, та книг сучасних письменників, які відповідають інтересам сучасних підлітків. Принципи побудови курсу мають урахувати тенденції розвитку сучасних технологій навчання, з одного боку, а з іншого – наукові дослідження у галузі літератури для дітей та юнацтва. Відбір кращих зразків красного письменства для підліткового читання повинен спиратися на їх глибокий аналіз у діахронному розрізі з урахуванням особливостей сприйняття й інтерпретації цією віковою категорією юних читачів. Найбільший масив української літератури для підліткового читання представлений пригодницькими творами різних жанрових модифікацій, що відносять до популярної літератури для масового читача.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Як свідчать дослідження масової літератури «для дорослих», вона також є літературним феноменом, який заслуговує на увагу науковців. С. Філоненко визначає також, що «масова література як система, схильна до самоорганізації, вибудовує власну внутрішню ієрархію і формує власний канон. Популярна літературна продукція є різнорідною і різноякісною. Усередині її, так само, як і в серйозній літературі, наявна оцінювальна вертикаль» [5, с. 29]. Ця ж думка проглядається і в дослідженні А. Вуліса: «За ознакою напруженого, гострого сюжету сформувався літературний масив, який має ніби жанрову єдність – пригодницька література» [1, с. 27]. Обставинами, які дозволяють бачити її як певну цілісність, А. Вуліс називає три обставини:

- читацьке сприйняття;
- видавничу активність та поява нових екранізацій;
- структурна єдність.

Саме останню обставину вчений вважає найбільш істотною й такою, «яку не завжди можна розрізнити при історичному підході, але вона завжди очевидна, коли пригодницьку літературу розглядають як один «великий жанр»» [1, с. 28].

У великому загалі пригодницької літератури осібно слід розглядати реалістично-фантастичні твори для підлітків, оскільки вони мають свою структурну спе-

цифіку й канонічні ознаки. Характеризуючи жанрову парадигму сучасної української прози для дітей та юнацтва, Т. Качак зазначає: «Основні аспекти, які об'єднують усі жанри літератури для дітей у систему, - наявність казкового, ігрового, пригодницького, фантастичного елементів як змістових і формальних якостей твору, жанрозначущих компонентів і типу образності. Це й зумовлює специфіку літератури для дітей, функціонування її як самобутнього і самодостатнього феномену, сегмента загальної літератури» [2, с. 107]. Вважаємо, що саме розгляд української пригодницької прози для дітей та юнацтва в історичному розвитку дозволить виявити її особливості як окремого метажанру, з'ясувати особливості читацького сприйняття й інтерпретації учнями підліткового віку (5-9 класи).

Мета статті – розглянути особливості сприйняття й інтерпретацію жанрових модифікацій пригодницької прози для підлітків у різні періоди її розвитку

Виклад основного матеріалу. У літературознавстві відсутні комплексні дослідження пригодницької прози для дітей та юнацтва в діахронії. Реалістично-фантастичні твори для підлітків розглядаються в посібниках з історії української літератури для дітей серед загалу прозових творів. Тому у своєму дослідженні спираємося на працю В. Костюченка [3] та періодизацію української масової літератури ХХ ст., представлену в статті О. Романенко [4], адже активний розвиток пригодницької літератури та її дослідження відбуваються саме в ХХ столітті. Насамперед визначимо ознаки, за якими читач-підліток ідентифікує художній твір як пригодницький. Спираючись на визначений А. Вулісом список ознак, об'єднаних поняттям «пригода – подієвий троп» [1, с. 55] та скоригувавши його віковими особливостями юних читачів, можемо визначити ознаки пригодницької прози для підлітків:

1. випадковий збіг обставин як зав'язка пригодди;
2. наявність раціонального мотиву;
3. авторська гра з читачем;
4. реальний драматичний підтекст;
5. атмосфера дива;
6. сувора мотивованість фактами життя;
7. наявність пізнавального змісту;
8. нестійка динаміка дії;

9. наявність виховного аспекту;

10. протагоніст – одного віку з читачем, яскрава непересічна особистість.

Деякі сучасні дослідники відносять до пригодницької літератури й фантастику, але очевидно, що вона має свої особливості, свою поетику й жанрово-композиційну структуру.

Виникнення пригодницької прози пов'язане в будь-якій національній літературі з розвитком романтизму. Не є винятком і література українська. Перший етап (середина XIX ст.) – зародження української пригодницької прози загалом (романтична проза П. Білецького-Носенка, Є. Гребінки, М. Гоголя, П. Куліша, М. Костомарова, Марка Вовчка та ін.). У цей час ще не існує ні поняття «література для дітей та юнацтва», ні самого феномену. У коло дитячого та юнацького читання входять зразки романтичної прози, які на той час вважалися популярною белетристикою й не входили до канону «високої» літератури, тому не могли бути зразками для шкільного розбору. Між тим, у тогочасному шкільному навчанні панувала схоластика й на уроках словесності не могли обговорюватись нові, не перевірені часом твори. На розвиток пригодницької прози цього періоду впливає вальтерскоттівська традиція подорожей і пригод сильних і мужніх героїв. Пригодницько-романтичні твори були створені на теренах України російською мовою. Вони увійшли перш за все в коло читання юнацтва та дорослої публіки, але за своїми сюжетно-композиційними особливостями могли б становити інтерес для читача-підлітка. Ці твори мають умовно історичне тло, фольклорну легендарну традицію й розповідають про подорожі протагоніста. Хоч повісті М. Костомарова «Син», «Кудеяр», «Черниговка» написані російською мовою, але в їх основі – природа, хронотоп України й пригоди козаків. Інше завдання бачив перед собою П. Куліш, створюючи роман «Чорна рада», у якому на передній план виходить історія, а дорога головних героїв – старшого й молодшого Шрамів – є сюжетно-композиційним прийомом. Окрім того, роман написаний українською мовою. Сучасна шкільна програма з української літератури рекомендує його вивчення в історико-літературному курсі 9 класу, що є цілком закономірним.

Справжнім шедевром світової літератури для молодших підлітків стала пригодницька повість Марка Вовчка «Маруся», рекомендована для шкільних бібліотек Франції ще у XIX. Оповідь про добу Руїни, коли не стихали в Україні військові дії, зумовлені внутрішніми міжусобицями та зовнішніми впливами Московії й Речі Посполитої, набігами кочових ординців, ведеться крізь призму щирого й емоційного дитячого погляду. Повість доступна для сприйняття школярів, в її основі – героїчні пригоди української дівчинки Марусі, її відданість рідній землі, надзвичайна сміливість. Виразним у повісті є й виховний потенціал – патріотизм, здатність на подвиг заради припинення страждань і загибелі людей на рідній землі, який є вічною й незаперечною суттю справжнього людського існування. Можливості інтерпретації цього твору у контексті сучасних збройних конфліктів, які не стихають на теренах України, осучаснюють її, підкреслюють актуальні для всіх часів проблеми.

Другий етап (кінець XIX – початок XX ст.) – становлення пригодницької прози як різновиду масової літератури, виокремлення художніх творів для молодого покоління читачів (М. Коцюбинський, А. Чайковський, А. Кашенко та ін.). На думку О. Романенко, «він характеризується термінологічною невизначеністю поняття масової літератури та широким поширенням терміну «популярна белетристика», яка була покликана ... сформувати у свідомості українського читача повагу до рідної землі, її історії, традицій, національного екзистенційного досвіду» [4, с. 264], тобто продовження романтичних традицій початку XIX ст. Із творів цього періоду в розвитку пригодницької прози до сучасної шкільної програми увійшли повісті А. Чайковського «За сестрою» та М. Коцюбинського «Дорогою ціною».

Андрій Чайковський прагнув розповісти історію України козацького періоду в «популярній белетристиці», щоб донести її до широких мас читачів. Найбільшою художньої якості надають творчості власне історичні твори, зокрема його найвідоміший роман «Сагайдачний». Однак його предтечами стали пригодницько-романтичні повісті про виховання юних козаків «Козацька помста», «Віддячився», «За сестрою». Вони є перлинами пригодницької прози для підліткового читання. І стиль розповіді, і пригоди головних героїв як сюжетний стрижень, і протагоністи-підлітки, і виховний потенціал є її виразними маркерами у цих повістях.

Повість «За сестрою» А. Чайковського – про часи набігу ординців на українські землі та боротьбу з ними козаків. У центрі твору – розповідь про козацьку родину Судаків. Головним героєм цієї героїко-романтичної пригодницької повісті є підліток Павлусь Судак, який вирушає визволяти свою сестру Ганнусю з татарського полону. Цікавими для сприйняття читачів-підлітків є пригоди Павлуся. Пізнавальними для них будуть і змалювання тогочасного побуту, козацьких звичаїв, відважних вчинків протагоніста. На відміну від повісті «Маруся» Марка Вовчка, «За сестрою» А. Чайковського має щасливий фінал, який не спрощує ідейно-художнього звучання твору, а навпаки дозволяє виділити загальнолюдські чесноти, притаманні воїнам-лицарям – вірність слову, наполегливість у виконанні своєї місії, міцність родинних зв'язків.

«Дорогою ціною» М. Коцюбинського, на нашу думку, більше підходить для читачів-старшокласників, адже в її основі – кохання головних героїв Остапа і Соломії, що є однією з провідних тем юнацької літератури. Це пригодницько-романтична любовна історія, історичні події 30-х років XIX ст. в якій є тлом для змалювання втечі головних героїв від панів – своїх поневолювачів.

Зважаючи на думки науковців та власні спостереження за особливостями пригодницької прози цього періоду, вважаємо безумовно значним внесок А. Кашенка у формування саме авантюрно-пригодницької історичної прози. Адресовані читачам підліткового віку «оповідання для юнацтва з часів скасування Запорозької Січі» під назвою «З Дніпра на Дунай» задумані автором як приквел до найбільш відомої його історичної повісті «Зруйноване гніздо».

У повісті «З Дніпра на Дунай» спостерігаємо поєднання двох дискурсів історичних подій 1775 року – зруйнування військами генерала Текелія за наказом Катерини II Запорозької Січі: з погляду десятирічного Василька Рогози та його братів –дорослих козаків – Гната і Петра. Пригодницько-історичний сюжет про мандри козаків просторами України доповнюється численними розповідями про звичаї козаків, козацьких гетьманів, топос, флору і фауну українських степів. Цей твір – своєрідна енциклопедія козацтва й степової України XVII ст. Він доступний для сприйняття підлітків і може вивчатися на уроках позакласного читання з української літератури у 6-7 класах.

О. Романенко робить висновок про те, що: «українська популярна белетристика означуваного періоду формується як твори із особливим надзавданням – виховним і пізнавальним. Фактично йдеться про становлення колективної національної пам'яті – через літературу, насамперед популярну белетристику кінця XIX – початку XX століття, яка націлена на пізнавально-виховну мету, знайомить широкі кола читачів із українською історією, минулим і сьогоденням у цікавій і доступній формі» [4, с. 260]. Завдання сучасної шкільної літературної освіти – формувати у молодого покоління національну самосвідомість за посередництвом таких художніх творів.

Третій етап – розвиток жанрів пригодницько-історичного та власне пригодницького (авантюрного) романів – доба Розстріляного Відродження (твори Майка Йогансена, С. Черкасенка, В. Златопольця та І. Федіва, О. Слісаренка, Ю. Смолича, М. Трублаїні та ін.). У цей час в Україні тривав насичений і динамічний літературний процес, але через масове знищення митців унаслідок сталінських репресій у 30-х роках XX ст., неможливо точно відтворити літературні здобутки у галузі «популярної белетристики», зокрема й пригодницької прози для підлітків. У чинній шкільній програмі з української літератури для 5-9 класів твори цього етапу також не представлені. Між тим, окремі з них заслуговують на увагу юних читачів. Деякі проблемно-тематично продовжують традиції пригодницько-історичної прози. Про один із них розповідає В. Костюченко: «Національна ідея ще живе і під свій прапор скликає патріотів. Цікавий ось такий епізод з того часу. Майже детективний. Через 90 років віднайдено пригодницьку повість для дітей «Життя та дивовижні пригоди козака Миколи на безлюдному острові» і перевидану у видавництві «Ярославів вал» 2007 року. Автори цієї повісті – видавець Златопольць і січовий стрілець Федів, який напевно володів німецькою мовою, бо саме й запропоновано у 1918 році перекласти на українську мову з німецької твір Кампе «Новий Робінзон». Ознайомившись із твором, Федів відмовився перекладати нецікавий твір і запропонував писати про пригоди українського Робінзона. Так з'явилися «Дивовижні пригоди козака Миколи». Цей твір – це захоплення славою України, волелюбністю народу, високим патріотизмом» [3, с. 51]. Насправді перше видання цього твору під назвою «Син України» здійснене на теренах України 1992 року у львівському видавництві «Просвіта». Це перша «робінзонада» в українській літературі. Художні особливості твору, його ідейний зміст, пригоди протагоніста Микола

Наливайка (освіченого й мужнього юнака, який понад усе любить свій рідний край і прагне боронити його від ворогів, дозволяють віднести його до кола читання юнацької аудиторії й рекомендувати для уроків позакласного читання у 9-11 класах. Так само цікавими для розгляду у цих класах можуть бути й «Пригоди молодого лицаря» С. Черкасенка.

Для дорослих читачів призначені твори Майка Йогансена «Подорож ученого доктора Леонардо і його майбутньої коханки прекрасної Альчести у Слобожанську Швейцарію», збірки пригодницьких новел Олексі Слісаренка. Але повість «Бунт» останнього започатковує пригодницько-шкільну прозу в українській літературі для дітей та юнацтва й може бути цікавою сучасним підліткам. Особливістю цього різновиду пригодницьких творів і у творчості Олексі Слісаренка, і у творах, які з'явилися в українській літературі у 50-80-х роках XX ст., є увага до характеристик образів-персонажів, які розгортаються в динаміці, виписування їх за допомогою прийомів психологізму, через вчинки й міжособистісні взаємини. Шкільне життя є тлом, на якому формуються характери персонажів-підлітків. Такі твори здебільшого містять риси автобіографізму, проникнуті щирим і доброзичливим гумором у змалюванні шкільних ситуацій.

З'являються на цьому етапі також інші твори, новаторські й за ідейним змістом, і за художньою формою. Це, зокрема, детективний, пригодницько-фантастичний роман Юрія Смолича «Останній Ейджевуд», але навряд чи він може бути цікавим сучасним підліткам, адже соціальні ідеї, сповідувані в ньому (класова боротьба, протистояння СРСР і західних країн) не є на сьогодні актуальними й суб'єктивно розкривають погляд на історичні події поч. XX ст.

Не уникнув «соцреалістичного» канону у своїх творах для дітей та юнацтва і Микола Трублаїні. Через це можемо констатувати, що його внесок у розвиток пригодницької прози для підлітків величезний, але для сучасних молодших підлітків найбільш цікавою й зрозумілою буде його книга «Оповідання про Далеку Північ», до якої ввійшли оповідання про народи Далекої Півночі та повість «Ляхтак». У всіх творах цієї книги – напружений і динамічний сюжет, яскраво виписані образи персонажів-підлітків. Знайомство з творчістю Миколи Трублаїні необхідне підліткам для розширення їхнього уявлення про українську пригодницьку прозу.

Четвертий етап – 50–80-ті роки XX ст. – бурхливий розвиток пригодницької літератури для підлітків, поява пригодницьких і пригодницько-шкільних повістей та оповідань (Н. Бічужа, А. Давидов, О. Донченко, В. Нестайко, В. Малик, В. Чемерис, Я. Стельмах та ін.). У сучасній шкільній програмі з української літератури передбачено вивчення пригодницьких повістей: у 6 класі – Всеволода Нестайка «Тореадори з Васюківки» (у скороченому варіанті), Ярослава Стельмаха «Митькозавр з Юрківки, або Химера лісового озера», у 8 класі – Ніни Бічужі «Шпага Славка Беркути», Валентина Чемериса «Вітька + Галя, або повість про перше кохання». Є твори цього періоду і у списку літератури для додаткового читання.

В. Костюченко відзначає внесок Олеся Донченка у розвиток пригодницької прози цього періоду й підліт-

кової літератури загалом: «Заслуга Олесь Донченка як письменника полягає в тому, що він підніс на належний рівень жанр шкільної повісті й роману. Термін «підліткова література» виник значно пізніше, вже після смерті Олесь Донченка. Та справа не в терміні. Олесь Донченко писав багато саме для підлітків» [3, с. 154]. Ця думка дослідника, на наш погляд є цілком слушною, однак у цих творах Олесю Донченку не вдається уникнути апелювання до принципів соціалізму, що й нівелює їхню художню вартість та актуальність проблематики для сучасного покоління юних читачів.

Окремі оповідання й повісті Анатолія Давидова мають пригодницьку сюжетну основу, але в їхній основі – екологічна тема, досить актуальна в літературі для дітей та юнацтва. Книги цього письменника «Сонечко спить у дзвониках», «Цілющий камінь» адресовані школярам молодшого шкільного віку.

Пригодницько-історична проза В. Малика входить до кола читання сучасних підлітків. Його роман «Двоє над прірвою» розповідає про поневіряння молодого українського пілота Володимира Булатовича у горнилі Другої світової війни і буде цікава старшокласникам. Бестселером української літератури для підлітків стала пригодницько-історична тетралогія цього письменника «Тасманий посол», за мотивами якої знято мультсеріал. Її рекомендує шкільна програма для додаткового читання.

Особливе місце у літературі для підлітків займає творчість Всеволода Нестайка. Його вважають основоположником жанру детективу в українській літературі для дітей, тому видається закономірним, що саме його детективна пригодницька проза передовсім вхо-

дить у коло читання сучасних молодших підлітків, зокрема цикл «Неймовірні детективи» про цікаві й веселі пригоди шестикласників Жені Кісіля й Вітасика Дорошенка. Хоч у повістях циклу є й багато фантастичних елементів, але заплутаність і водночас динамізм сюжетних ліній дозволяють віднести його до пригодницької прози.

П'ятий етап - «кінець ХХ – початок ХХІ століття – характеризується розширенням жанрово-стильових модифікацій та тематики творів масової літератури», зокрема й пригодницьких творів для читання молодших та старших підлітків (твори Л. Ворониної, В. Рутківського, І. Андрусяка, О. Гавроша, М. Павленко, Я. Яріша та ін.) [4, с. 264]. Українська пригодницька проза цього періоду дуже багатоманітна, поєднує традиції й новаторство, мало досліджена, перебуває у розвитку й тому потребує окремого методико-літературного дискурсу, що може стати предметом подальших наукових розвідок.

Висновки. Методична система вивчення пригодницької прози у шкільному курсі української літератури 5-9 класів потребує розробки моделі, яка дозволить розглянути її в діячості й орієнтувати на розуміння сучасних творів цього метажанру. Літературна освіта підлітків має враховувати принципи науковості, системності, урахування зв'язків між літературними явищами в історії літератури та сучасному літературному процесі. Стратегії текстуального й оглядового вивчення, обговорення на уроках позакласного читання української пригодницької прози повинні враховувати вікові особливості підлітків, їхні індивідуальні риси й читацькі уподобання,

ЛІТЕРАТУРА

1. Вулис А. В мире приключений: поэтика жанра. Москва: Сов. писатель, 1986. 384 с.
2. Качак Т. Тенденції розвитку української прози для дітей та юнацтва початку ХХІ ст. Київ: Академвидав, 2018. 320 с.
3. Костюченко В. Літературними стежками: нарис історії української літератури для дітей ХХ століття. Київ: «К.І.С.», 2009. 344 с.
4. Романенко О. Феномен української масової літератури ХХ століття: проблеми генези та поетики. *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства*. 2011. Вип. 16. С. 257–264. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/spml_2011_16_62. (дата звернення 18.03.2019).
5. Філоненко С. Масова література в Україні: дискурс / гендер / жанр: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ, 2011. 432 с.

REFERENCES

1. Vulis A. In the world of adventure: the poetics of the genre. Moscow: Sov. pisatel, 1986. 384 p.
2. Kachak T. Trends in the development of Ukrainian prose for children and youth at the beginning of the XXI century. Kyiv: Akademvydav, 2018. 320 p.
3. Kostyuchenko V. Along literary paths: essay of the history of Ukrainian literature for children of the twentieth century. Kyiv: «K.I.S.», 2009. 344 p.
4. Romanenko O. The Phenomenon of Ukrainian Mass Literature of the Twentieth Century: Problems of Genesis and Poetics. *Modern problems of linguistics and literary studies*. 2011. Iss. 16. P. 257–264. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/spml_2011_16_62. (date of appeal 18.03.2019).
5. Filonenko S. Mass Literature in Ukraine: Discourse / Gender / Genre: Monograph. Donetsk: LANDON-XXI, 2011. 432 p.

Perception and interpretation of Ukrainian adventure prose for teenagers at different stages of its development

O. A. Slyzhuk

Abstract. The article deals with the main stages of the creation and development of Ukrainian prose for teenagers. The features of its perception and interpretation by young readers of different generations highlighted. The educational potential of works of various genre modifications of popular prose for the mass teenage reader characterized. Inclusion to the school curriculum of Ukrainian literary works of modern realistic prose will encourage students' interest in reading fiction. It is necessary in preparation for the study of classical works in the historical and literary course of the upper classes.

Keywords: mass literature, adventure prose, teenage reader, interpretation, perception.

Діагностика вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів студентів аграрних закладів вищої освіти

А. В. Трутень

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: alinapv20@ukr.net

Paper received 07.05.20; Accepted for publication 20.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-11>

Анотація. Стаття присвячена результатам констатувального етапу експерименту вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів студентів аграрного закладу вищої освіти. Використано методи анкетування, експертної оцінки, самооцінки, спостереження для визначення рівня вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів та здійснено аналіз отриманих результатів. Встановлено, що за мотиваційним, когнітивним, емоційно-ціннісним, діяльним критерієм у студентів аграрних закладів вищої освіти рівень вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів сформований не достатньо.

Ключові слова: педагогічний експеримент, виховання ціннісного ставлення до водних ресурсів, критерії, показники, рівні вихованості.

Вступ. Ще з давніх часів вода є найважливішим ресурсом для життєдіяльності кожної людини. З кожним роком зменшуються запаси якісної питної води, що на сьогоднішній день є глобальною проблемою. Тому вкрай важливо бережливо ставитись до водних ресурсів та раціонально їх використовувати, оскільки це відповідальність кожної людини як перед собою, так і перед майбутніми поколіннями. Для вирішення такої глобальної проблеми значимим аспектом є освіта людей. Так, аграрні заклади вищої освіти мають здійснювати підготовку свідомої інтелігенції, адже саме на майбутніх випускників держава покладає обов'язок здійснювати просвітницьку роботу з питань охорони навколишнього природного середовища, активно брати участь у заходах пов'язаних із збереженням водних ресурсів, оберігати свою державу та працювати над її процвітанням. Тому студенти аграрного закладу вищої освіти мають усвідомлювати значущість водних ресурсів для себе та для всієї держави загалом, а також працюючи за обраною професією дотримуватись всіх екологічних вимог.

Короткий огляд публікацій по темі. Виховання ціннісного ставлення до водних ресурсів розглядається в контексті ціннісного ставлення до природи. Так, проблему виховання ціннісного ставлення до природи у різних вікових категорій досліджували: В.В. Маршак, О.О. Колонькова, Т.Ф. Юркова, С.В. Скрипник, К.Г. Магрламова.

Мета. Визначення рівня вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів студентів аграрних закладів вищої освіти.

Матеріали і методи. У педагогічному експерименті взяли участь студенти аграрних закладів вищої освіти. В ході дослідження нами були використані методи аналізу, узагальнення, спостереження, анкетування, експертної оцінки, самооцінки.

Результати та їх обговорення. Педагогічний експеримент дає змогу відокремити досліджуване явище від інших, цілеспрямовано змінювати умови педагогічного впливу на вихованців, повторювати окремі педагогічні явища приблизно в таких же умовах. Дані експерименту обробляють, перевіряють за результатами спостережень та інших методів дослідження [2, с. 83].

Репрезентативність вибірки забезпечується приблизно однаковими віковими параметрами, однаковим соціальним статусом «студент аграрного закладу вищої освіти». У констатувальному етапі експерименту взяли участь 432 студенти аграрних закладів вищої освіти, а саме студенти Національного університету біоресурсів і природокористування України, Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного, Полтавської державної аграрної академії, Уманського національного університету садівництва.

Для визначення рівнів вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів розроблено критерії та відповідні показники. Мотиваційний критерій характеризується такими показниками, як інтерес до водних ресурсів та до інноваційних технологій в аграрній сфері, потреба в якісній питній воді, до когнітивний – знання про водні ресурси та їх стан у навколишньому середовищі, емоційно-ціннісний – сприйняття води як однієї із найголовніших природних ресурсів людства, без якої неможливо уявити життя та дбайливе ставлення до водних ресурсів, діяльній – готовність до збереження водних ресурсів та відстоювати свої права і свою громадську позицію, а також участь у заходах, присвячених водним ресурсам [3, с. 152].

На основі зазначених критеріїв та показників розроблено анкету, яка складається із 16 закритих запитань, а кожен показник визначається двома запитаннями анкети, також визначено високий, середній, низький рівні вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів.

Основою мотиваційного критерію є потреба, тому важливо, щоб студенти самі розуміли і відчували потребу у якісній питній воді, а також постійно цікавились станом водних ресурсів в навколишньому середовищі. Результати анкетування показують, що 30,32% (131 студент) вважають, що потрібно вживати достатню кількість води, тобто має бути норма, орієнтовно 30-40 мл води на 1 кг маси тіла, 43,06% (186 студентів) вважають, що велика кількість вживання води покращує роботу всього організму, та лише 26,62% (115 студентів) думають, що краще вживати інші напої. Також студенти мають усвідомлювати, що якість води впливає на стан здоров'я кожної людини. Так, 57,64% (249 студентів) зазначили, що якість

води впливає на здоров'я людини, 28,94 % (125 студентів) відповіли «можливо» та 13,43 % (58 студентів) вважають, що якість води не впливає на здоров'я людини.

В результаті експерименту виявлено, що високий рівень сформованості ціннісного ставлення до водних ресурсів за мотиваційним критерієм сформований у 32,18 % (139 студентів), тобто вони знають, що важливо щоденно вживати норму якісної питної води, розуміють, що якість води впливає на здоров'я людини, цікавляться новинками в аграрній сфері, у 39,81 % (172 студента) – середній рівень та у 28,01 % (121 студент) – низький рівень.

Основою когнітивного критерію є знання, які є складовою особистісного розвитку студента аграрного закладу вищої освіти. Саме знання стають базовою основою, як для теоретичної, так і для практичної підготовки студента для майбутньої успішної професійної діяльності. Так, 29,17 % (126 студентів) правильно розуміють сутність поняття «водні ресурси», це поверхневі і підземні води, придатні для використання в народному господарстві, 47,22 % (204 студента) вважають, що це води, які придатні для задоволення потреб людини, на думку 23,61 % (102 студента) водні ресурси – це вся вода на планеті. Важливо, щоб студенти аграрних закладів вищої освіти не тільки розуміли сутність поняття «водні ресурси», але й усвідомлювали, які проблеми можуть виникати в процесі їх використання. Так, на думку 28,24 % (122 студента) проблема, яка виникає в процесі використання водних ресурсів – це відсутність якісно нових технологій водозабору, що впливає на рівень ефективності використання водних ресурсів, 50,23 % (217 студентів) вважають, що наявна система управління неспроможна забезпечувати високий попит на використання водних ресурсів, 21,53 % (93 студенти) думають, що низький рівень якості води є основною проблемою, яка виникає в процесі використання водних ресурсів.

Результати анкетування за когнітивним критерієм показують, що 29,40 % (127 студентів) виявили високий рівень знань про водні ресурси та розуміють як відбувається управління водними ресурсами на законодавчому рівні, орієнтуються в наслідках, які виникають в процесі використання водних ресурсів, 48,38 % (209 студентів) – середній рівень та 22,22 % (96 студентів) – низький рівень.

В основі емоційно-ціннісного критерію лежить ставлення студента аграрного закладу вищої освіти до навколишнього середовища та водних ресурсів зокрема. Цінності є джерелом мотивації діяльності, усві-

домлюючи їх та реалізуючи, студент зможе відчутти задоволення від екологічної діяльності. Тому важливо, щоб студент був активним, мав ціль у житті, був емоційно стійким, прагнув досягати успіху, усвідомлював значущість навколишнього середовища та водних ресурсів, зокрема, як особистісної та суспільної цінності. Так, 25,23 % (109 студентів) вважають, що слід раціонально використовувати водні ресурси не забруднюючи навколишнього середовища, 40,74 % (147 студентів) вважають за потрібно працювати над процвітанням та забезпеченням кращого майбутнього держави, навіть якщо водні ресурси будуть забруднені, на думку 34,03 % (147 студентів) не слід приділяти великого значення стану води, оскільки водні ресурси можуть принести прибуток.

Результати анкетування за емоційно-ціннісним критерієм показують, що 21,76 % (94 студенти) мають високий рівень ціннісного ставлення до водних ресурсів, у 50,69 % (219 студентів) сформований середній рівень ціннісного ставлення до водних ресурсів та у 27,55 % (119 студентів).

Основною складовою діяльнісного критерію є вміння. Значущим у вихованні ціннісного ставлення до водних ресурсів у студентів аграрних закладів вищої освіти є готовність проектувати та вміння втілювати ідеї екологічної доцільності в своїй професійній діяльності, при цьому, аналізувати результати цієї діяльності, а також вміння раціонально використовувати водні ресурси. Так, на запитання «Які заходи, на Вашу думку, потрібно вживати з метою збереження водних ресурсів?» 34,49 % (149 студентів) вважають, що необхідно вирішувати проблеми забруднення водних ресурсів на законодавчому рівні: посилити державний нагляд і контроль за скідами з підприємств і дотриманням режиму господарювання, на думку 49,54 % (214 студентів) для покращення стану водних ресурсів необхідне створення лісонасаджень на прибережних захисних смугах, ярах, схилах та 15,97 % (69 студентів) вважають, що проблеми водних ресурсів не є пріоритетними.

Результати анкетування за діялісним критерієм показують, що 22,34 % (96 студентів) готові до збереження та раціонального використання водних ресурсів, 46,30 % (200 студентів) частково готові брати участь у заходах, присвячених водним ресурсам, 31,37 % (136 студентів) не готові до таких заходів.

Узагальнення отриманих результатів анкетування за усіма критеріями дозволяє визначити рівень вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів у студентів аграрних закладів вищої освіти.

Таблиця 1. Рівні вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів студентів аграрних закладів вищої освіти за результатами анкетування.

Критерії	Високий		Середній		Низький	
	осіб	у %	осіб	у %	осіб	у %
Мотиваційний	139	32,18	172	39,81	121	28,01
Когнітивний	127	29,40	209	48,38	96	22,22
Емоційно-ціннісний	94	21,76	219	50,69	119	27,55
Діялісний	101	23,38	204	47,22	127	29,40
Рівень вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів	114	26,39	200	46,30	118	26,85

Таким чином, узагальнені результати анкетування свідчать, що 26,62 % (115 студентів) мають високий рівень вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів, 46,53 % (201 студент) мають середній рівень, 26,85 % (116 студентів) – низький рівень.

Також для визначення рівнів вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів застосовано метод педагогічного спостереження, метод експертної оцінки, метод самооцінки.

З метою оцінки рівнів вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів студентів аграрних закладів вищої освіти, було застосовано метод експертної оцінки. Експертами були 24 науково-педагогічні працівники вищезазначених аграрних закладів вищої освіти, а саме, це куратори академічних груп, викладачі професійних дисциплін та керівники навчальних практик. Експертам було запропоновано оцінити студентів за показниками у відповідних бланках. Отримано результати подані в таблиці.

Таблиця 2. Результати експертної оцінки

Показники	Рівні		Середній		Низький	
	осіб	у %	осіб	у %	осіб	у %
Мотиваційний	137	31,71	173	40,05	122	28,24
Когнітивний	123	28,47	211	48,84	98	22,69
Емоційно-ціннісний	92	21,30	221	51,16	119	27,55
Діяльнісний	94	21,76	202	46,76	136	31,48
Рівень вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів	111	25,69	202	46,76	119	27,55

Результати експертної оцінки показують, що рівень вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів студентів аграрних закладів вищої освіти за певними показниками нижчий, ніж результати анкетування, але різниця перебуває в межах норми.

За допомогою методу самооцінки студенти могли самі оцінити власний рівень вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів. Для цього була використана адаптована нами методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича [1, с. 26-28]. Студентам потрібно було

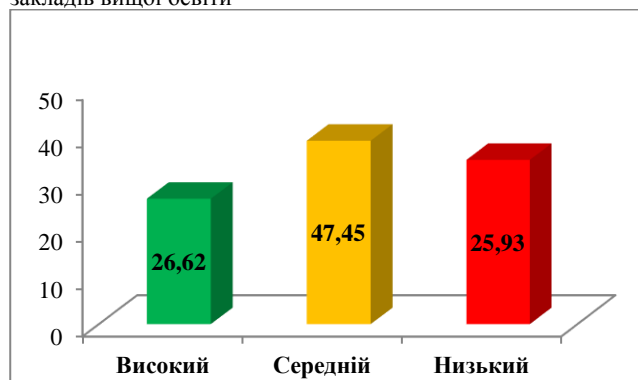
проранжувати дві групи цінностей: цінності цілі та цінності засоби. Так, 27,63 % (121 студент) зазначають, що у них достатньо високий рівень вміння у сфері раціонального використання водних ресурсів, 48,63 % (213 студентів) – мають певні вміння в зазначеній сфері, 22,37 % (98 студентів) вважають, що їм такі вміння не знадобляться.

Таким чином, узагальнені результати за методиками анкетування, експертної оцінки та самооцінки відображено в таблиці та на рисунку.

Таблиця 3. Узагальнені результати рівнів вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів студентів аграрних закладів вищої освіти за такими методиками

Показники	Рівні		Середній		Низький	
	осіб	у %	осіб	у %	осіб	у %
Анкетування	114	26,39	200	46,30	118	27,31
Експертна оцінка	111	25,69	202	46,76	119	27,55
Самооцінка	121	27,63	213	48,63	98	22,37
Рівень вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів	115	26,62	205	47,45	112	25,93

Рисунок 1. Узагальнені результати рівнів вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів студентів аграрних закладів вищої освіти



Висновки. Отже, вода є найважливішим природним ресурсом для всього людства, адже її якість впливає на всі процеси, що відбуваються в організмі людини та на стан її здоров'я в цілому. Тому в сучасних умовах варто, щоб студенти аграрних закладів вищої освіти розуміли, що вода є як суспільною, так і особистісною цінністю, а також бережливо ставитись до навколишнього середовища та водних ресурсів зокрема. В результаті констатувального етапу експерименту визначено рівні вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів. Так, результати діагностики свідчать, що 26,62 % (115 осіб) студентів аграрних закладів вищої освіти мають високий рівень, 47,45 % студентів (205 осіб) – середній рівень та 25,93 % студентів (112 осіб) – низький рівень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карелин, А. А. (2009). *Большая энциклопедия психологических тестов*. Москва: Эксмо, 26-28.
2. Лаппо, В. В. (2016). *Основы педагогических исследований: Навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР, 83.
3. Трутен, А. В. (2018). Критерії та показники вихованості ціннісного ставлення до водних ресурсів у студентів аграрних закладів вищої освіти. *Педагогічний часопис Волині*, № 4 (11), 150-154.

REFERENCES

1. Karelin, A. A. (2009). A large encyclopedia of psychological tests. Moscow: Exmo, 26-28.
2. Lappo, V. V. (2016). Fundamentals of pedagogical research: A manual. Ivano-Frankivsk: NAIR, 83.
3. Truten, A. V. (2018). Criteria and indicators of education of value attitude to water resources in students of agricultural institutions of higher education. *Volyn Pedagogical Journal*, № 4 (11), 150-154.

Diagnostics of the upbringing of the value attitude to the water resources of students of agricultural institutions of higher education.

A. V. Truten

Abstract. The article is devoted to the results of the ascertaining stage of the experiment of fostering the value attitude towards the water resources of students of the agrarian institution of higher education. The methods of questioning, expert evaluation, self-assessment, observation were used to determine the level of education of value attitude to water resources and the analysis of the obtained results. It is established that the motivation, cognitive, emotional-value, activity criterion of students of agrarian institutions of higher education is not sufficient to educate the value attitude to water resources.

Keywords: *pedagogical experiment, education of value attitude to water resources, criteria, indicators, levels of education.*

PSYCHOLOGY

Специфіка та особливості визначення акцентуацій характеру в юнацькому віці

О. П. Гуцуляк

Кафедра теоретичної та практичної психології, Житомирський державний університет імені І. Франка, Україна, м. Житомир,
Corresponding author. E-mail: taramar@ukr.net

Paper received 02.05.20; Accepted for publication 20.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-12>

Анотація. В статті здійснено розгляд сучасних поглядів на акцентуації характеру та порівняно різні методики їх виявлення в юнацькому віці, а також аргументовано їх застосування з метою діагностики та корекції проявів акцентуацій характеру особистості в юнацькому віці. Подано результати аналізу наукових психолого-педагогічних джерел та емпіричного розгляду проблеми врахування індивідуально-психологічних особливостей в юнацькому віці. Внаслідок проведеного дослідження встановлено кореляційний зв'язок між методикою Дж. Олдхема та Л. Моріса «Автопортрет особистості» та методикою визначення акцентуацій характеру Г. Шмішека. Розроблено таблицю співставлення класифікацій типів акцентуацій та рис характеру в методиках різних авторів. Доведено перевагу використання однієї з методик для визначення акцентуацій характеру в юнацькому віці. В результаті проведеного дослідження зроблено висновок, що особистість з вираженою однією акцентуацією, як і з вираженим типом характеру, зустрічається доволі рідко. В більшості випадків ми бачимо поєднання декількох акцентуацій чи типів характеру, що, на нашу думку, дає більше можливостей компенсації негативних рис та пристосованості індивідуума до різних ситуацій. Для психолога наявність декількох акцентуацій чи типів характеру у досліджуваного потребує врахування всіх рис характеру при наданні професійних та корекційних рекомендацій.

Ключові слова: акцентуації характеру, патологічний характер, індивідуально-типологічні особливості, типологія характеру, акцентовані риси.

Вступ. Сучасні модернізаційні, соціально-економічні та інтеграційні процеси, що відбуваються в нашій державі, висувають нові вимоги до якості підготовки та рівня професійної компетентності майбутнього фахівця. Важливою умовою продуктивного розвитку держави та суспільства є наявність компетентних фахівців, здатних до самовизначення, саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації в професійному житті. На нашу думку, провідним стає необхідність врахування індивідуально-типологічних особливостей майбутніх фахівців. Тільки звернувши достатню увагу на індивідуальність особистості, можливо розкрити всі сутнісні сили та здібності молодого покоління.

Вважаємо, що в кризових умовах сьогодення проблема визначення та врахування індивідуально-типологічних особливостей, а саме акцентуацій характеру в юнацькому віці, є актуальною та доцільною. Від індивідуально-типологічних особливостей старшого школяра залежить ефективність професійної діяльності дорослої людини. При цьому значущими є розвивальні характеристики суб'єкта професійної діяльності (орієнтованість, спрямованість, професійно важливі якості, знання, вміння й навички, професійна компетентність тощо), що виявляються в інтегральних характеристиках особистості (інтереси, спрямованість, емоційна й поведінкова гнучкість), етапи професійного становлення особистості (профпідготовка, професійна орієнтація та адаптація, професійна майстерність тощо); форми професійного становлення особистості (індивідуальна, особистісна, індивідуально-особистісна), динаміки професійного функціонування (адаптація, становлення, стагнація) та стадій психологічної перебудови особистості (самовизначення, самовираження, самореалізація) у зв'язку з адаптивною поведінкою або розвитком особистості в професійній діяльності. Тому важливе значення для професійного становлення молодого людини та ефективності навчання

необхідно враховувати індивідуально-типологічні особливості та застосовувати для їх дослідження психологічний інструментарій.

У поведінці особистості індивідуально-психологічні особливості проявляються на рівні підструктури характеру, тому саме його дослідження дає можливість судити про диференційні ознаки та прояви. Таким чином, характер – це сукупність стійких індивідуальних особливостей особи, що складається і виявляється в діяльності і спілкуванні, обумовлюючи типові для індивіда способи поведінки. Тому дуже важливо враховувати його у навчанні молодих людей.

Короткий аналіз публікацій за темою. Проблема індивідуальних особливостей характеру, а також пов'язані з ним психологічні особливості та індивідуальність реакції на соціально-психологічні подразники цікавила вчених з давніх часів, не втратила своєї актуальності і в сьогоденні. Так, давньогрецький філософ Теофас описав у своїх «Характеристиках» 31 тип людських характерів, а Платон створив типологію характерів, оснований на етичних принципах. К. Г. Юнг створив типологію, що базується на чотирьох основних психічних функціях: мисленні, відчутті, відчутті й інтуїції, які мають гендерні відмінності [17]. П. Ганнушкін визначає сім основних типів акцентуацій особистості [5], К. Леонгард – дванадцять типів [8]. О. Феніхель розділяє характери на два типи: сублімуючий та реактивний. Перша категорія відрізняється спонтанною розрядкою інстинктивної енергії в результаті зміни мети. Сюди відносять геніальний характер. Другій категорії властиво постійне стримування інстинктивної енергії. [15].

А. Адлер підкреслює важливість раннього дитинства для формування характеру, але він наголошує на провідній ролі «комплексу неповноцінності», який супроводжується боротьбою за могутність як «чоловічий протест» [2]. У концепції Е.Фромма під рисою характеру

розуміється та або інша орієнтація, що виражає домінуючі соціальні установки [16 с. 53-55]. Зовнішніми детермінантами цих установок-відносин можуть бути предметне середовище, люди й внутрішній світ самої людини, його «Я». Всі орієнтації Е.Фромм ділять на плідні й неплідні. Людина із плідною орієнтацією бачить джерело своїх благ у самому собі як втілення своїх сил і можливостей. Люди з неплідними орієнтаціями бачать джерела благ у зовнішнім середовищі, поза собою, вони орієнтовані на те, що єдиний спосіб знайти бажане – це взяти його із зовнішнього світу. Вони хочуть одержати, але не здатні давати. До неплідних орієнтацій Фромм відносить рецептивну, експлуататорську, ринкову. Неплідні орієнтації також мають як негативні, так і позитивні сторони. Але тільки людина із плідною орієнтацією є по-справжньому вільною і незалежною.

Спираючись на теорію К. Юнга, І. Майєрс і К.Бріггс створили власну типологію, додавши до основних чотирьох психічних функцій Юнга ще поняття можливого способу реалізації прийнятих рішень. Зазначена типологія налічує 16 типів особистості [9]. Продовжили працювати в цьому напрямку О. Крегер та Дж. М. Тьюсон. За їх типологією люди поділяються на типи залежно від способу поповнення енергії, збору інформації, прийняття рішення, способу взаємодії з зовнішнім світом [6].

Характерологія В. Райха ґрунтується на теорії волі. Характер середньої людини, невротика і творчої людини відповідають стадіям розвитку волі [12]. В наш час зростає цікавість до рис характеру творчої особистості, є спроба створити типологію творчої особистості науковця. В цьому напрямку працював Р. Кеттел, який дійшов висновку, що вченим притаманна відлюдьківість та зосередженість на своєму внутрішньому світі («шизотимія»), стриманість, задумливість, емоційна стабільність, відповідальність. На його думку, вчені є інтравертами, зверненими до свого внутрішнього світу [1]. Г. Сельє, спостерігаючи за своїми співробітниками, розробив власну типологію, в основу якої покладено особливості соціально-психологічних якостей особистості. Г. Сельє відмічав, що «особистісні характеристики» фокусують увагу на досліднику, а не на досліді. На його думку, кожен з типів більше зацікавлений оцінкою своєї поведінки, ніж прогресом науки [13]. Н. Кривцова серед рис різних типів дослідника-науковця виділяє особливості психологічного резерву самореалізації дослідника інформаційних ресурсів. На її думку, дослідницький компонент в структурі особистості професіоналу стає значущим фактором продуктивної інноваційної діяльності, сприяє вибору конструктивних форм реалізації інноваційного потенціалу на різних рівнях взаємодії людини зі світом, та є умовою особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця [7].

О. Мірошніченко займається вивченням індивідуально-типологічних рис особистості, в тому числі, акцентуацій характеру у працюючих в екстремальних умовах. Авторка довела, що адаптація до екстремальних умов великою мірою залежить від рис темпераменту та акцентуації характеру особистості. На її думку, найбільш пристосованими до екстремальних умов є сангвініки та флегматики з гіпертимною акцентуацією [10]. На нашу думку, кожна особистість, займаючись професійною діяльністю, має свої індивідуальні риси для її виконання. Л. Собчик у своїх наукових працях підкреслювала наявність в особистості протилежних якостей характеру, які, виявляючись

в помірній вираженості, компенсуються і складаються в картину емоційної стабільності [14]. Чим більш гармонійна людина, тим більш різноманітні її індивідуально-типологічні особливості. Вахоцька І. О. вивчає зв'язок між конфліктністю особистості юнацького віку та акцентуаціями характеру. На її думку, акцентуації характеру є провідним внутрішньопсихічним чинником агресії в підлітковому віці, що детермінує агресивні та ворожі реакції [3]. Тип особистості проявляється не тільки в психологічних аспектах, а також характеризує протікання патологічних станів. В цьому напрямку працював А. Вейн, який склав «вегетативний портрет» особистості, пов'язавши між собою нервову систему та психологічні прояви [4].

Метою дослідження є аналіз методик дослідження акцентуації характеру різних авторів, спроба довести їх кореляцію та взаємозамінність, визначити специфіку та особливості визначення для більш досконалого та компетентного використання. Адже важливою умовою продуктивного використання наявних методик є їх експериментальне дослідження та виявлення слабких та сильних сторін. Відповідно до мети вирішувались такі **завдання**: проаналізувати теоретичні аспекти прояву рис акцентуації характеру учнів юнацького віку в розрізі сучасних поглядів на проблему, провести психодіагностичні дослідження за допомогою різних методик діагностики та порівняти схожість та розбіжності в результатах проведених досліджень.

Методи дослідження В проведеному дослідженні використовувались «Методика визначення акцентуацій характеру» Г. Шмішека, К. Леонгарда, методика Дж. Олдхема та Л. Моріса «Автопортрет особистості», тест рангової кореляції Спірмена, що забезпечили можливість реалізувати програму дослідження та порівняти результати виявлення акцентуацій характеру у юнацькому віці [8, 11]. Зазначені методики були проведені з експериментальною групою, що складалась з 40-ка учнів 11 класу однієї з ЗОШ м. Житомир. В нашому дослідженні ми порівняли дві вищезазначені методики та визначили їх кореляцію за допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена.

Результати обговорення Проаналізувавши різні наукові підходи щодо вивчення індивідуально-типологічних особливостей особистості, ми дійшли висновку, що вирізняти «нормальність» характеру не є коректним, адже саме поняття «характер» говорить про індивідуальність, одним з проявів якої є акцентуація, в нашому розумінні, як специфічна індивідуальна риса характеру особистості. Акцентовані характери залежать як від природно-біологічних властивостей, так і від факторів зовнішнього середовища, які накладають відбиток на спосіб життя даної людини і знаходять відображення в індивідуально-типологічних особливостях. Акцентуації характеру – це крайні варіанти норми, при яких окремі риси характеру надмірно посилені, унаслідок чого виявляється виборча уразливість відносно певного роду психогенних дій при хорошій і навіть підвищеній стійкості до інших.

На наш погляд, можна стверджувати, що акцентуації характеру мають більш фізіологічну природу, ніж соціальну, і потребують більш ґрунтовного вивчення та врахування при соціалізації, адаптації та професійному визначенні. Не є достатнім і визначення акцентуації характеру, скоріше це індивідуально-типологічна риса, яка яскравіше проявляється в стресовій ситуації. Приймаючи до

уваги те, що теорія із самого початку розроблялась для психічно хворих людей, назви акцентуації характеру схожі на назви психічного захворювання, що, на нашу думку, не є достатньо коректним щодо застосування їх до здорових людей.

Тож у своїх дослідженнях нам імпонує методика Дж. Олдхема та Л. Моріса «Автопортрет особистості», автори якої пропонують використовувати її самостійно для побудови індивідуального портрету особистості [11]. За думкою авторів, методика не являє собою спосіб діагностики захворювань, а створена для визначення персонального типу особистості. В цій методиці автори виділяють 14 характерологічних типів особистості, які визначають як норма та її заострення. Визначивши риси характеру та проаналізувавши їх поєднання, ми маємо можливість глибше дослідити особистісні характеристики досліджуваних та надати їм психологічні рекомендації щодо самоосвідомлення, самосприйняття, професійного визначення та соціального адаптування. Ми використовували дану методику поряд з методикою Г. Шмішека «Визначення акцентуації характеру», побудованою на основі теорії К. Леонгарда, з групою старшокласників. В нашому дослідженні ми порівняли дві вищезазначені методики та визначили їх кореляцію за допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена. Проаналізувавши отримані дані за результатами обох методик, було складено таблицю відповідностей акцентуацій та рис характеру (Див. табл. 1).

Таблиця 1. Співставлення класифікацій типів акцентуацій та рис характеру в методиках різних авторів

№	Методика К. Леонгарда, Г. Шмішека	Методика Дж. Олдхема, Л. Моріса
1	Гіпертимний	Святковий
2	Дистимний	Серйозний
3	Екзальтований	Діяльний
4	Тривожний	Чуттєвий
5	Емотивний	Альтруїстичний
6	Педантичний	Добросовісний
7	-	Відлюдний (Самотній)
8	Застрагаючий	Пильний
9	Збуджуваний	Агресивний
10	Демонстративний	Драматичний
11	-	Відданий
12	Циклоїдний	Авантюрний
13		Ідеосинкратичний
14		Самовпевнений

За результатами методики Г. Шмішека було виявлено, що 1 акцентуація характеру яскраво виражена у 8 учнів (20%), 2 акцентуації – у 4 осіб (10%), 3 акцентуації – у 4 досліджуваних (10%), 4 акцентуації – у 8 респондентів (20%), 5 акцентуацій – у 10 старшокласників (25%), 6 акцентуацій було виявлено у 6 учнів (15%). Як ми можемо бачити, у переважній більшості респондентів виражено декілька акцентуацій характеру, що, на думку Л. Собчик, врівноважує негативні і позитивні риси акцентуацій в характері і дає більшу можливість пристосуватись до різних життєвих ситуацій.

За данною методикою екзальтований тип акцентуації переважає у 65% опитаних, емотивний – у 55% учнів, гіпертимний та тривожний – по 50% респондентів, збуджуваний та циклотимний типи – по 35% підлітків, демонстративний – у 30% дітей, застрагаючий – у 20% досліджуваних, педантичний та дистимний – по 15% учнів.

Після проведення методики Олдхема-Моріса були отримані наступні результати. Найчастіше зустрічаючимся типом характеру в учнів був виявлений діяльний тип – 60%. У 35% учнів переважає драматичний та авантюрний тип характеру. Добросовісний, чутливий, святковий – по 25%, самовпевнений, ідеосинкратичний, серйозний – по 10%, відданий, самотній, альтруїстичний, агресивний – по 15%. Загалом, за даною методикою було виявлено, що у 12 учнів (30%) відсутні яскраво виражені типи особистості, 1 тип особистості виражений у 4 учнів (10%), 2 типи – також у 4 старшокласників (10%), 3 типи – у 4 осіб (10%), 4 типи – у 4 респондентів (10%), 5 типів – у 4 досліджуваних (10%), риси 6 типів – у 2 осіб (5%), риси 7 типів – у 2 осіб (5%), риси 10 типів – також у 2 респондентів (5%), 11 рис – у 2 учнів (5%). В результаті проведеного дослідження ми можемо зробити висновок, що особистість з вираженою акцентуацією, як із вираженим типом характеру, зустрічається доволі рідко, як і в випадку з темпераментом. В більшості випадків ми бачимо поєднання декількох акцентуацій чи типів характеру, що, на нашу думку, дає більше можливостей компенсації негативних рис та пристосованості індивідуума до різних ситуацій.

Для порівняння кореляційних можливостей проведених методик ми розраховували коефіцієнт кореляції Спірмена. (Див. табл. 2)

Таблиця 2. Кореляційне порівняння шкал за методиками різних авторів

Кількість досліджуваних	Методика К. Леонгарда, Г. Шмішека	d*d	Методика Дж. Олдхема, Л. Моріса	P
40	застрагаючий	43,5	пильний	0,967
40	педантичний	54,5	добросовісний	0,959
40	демонстративний	21	драматичний	0,984
40	збуджений	26,5	агресивний	0,8
40	гіпертимний	50,5	святковий	0,962

Як ми бачимо, коефіцієнт кореляції наблизений до 1 по всіх досліджуваних пунктах, що говорить про наявність тісного зв'язку між означеними шкалами різних методик.

За даними нашого дослідження ми виявили типи акцентуації характеру у старшокласників. Також в результаті включеного спостереження нами були зафіксовані різні реакції юнаків на події навчального процесу і факти суспільного життя. Тому для осіб з різними індивідуальнотипологічними рисами ми пропонуємо психологічні та професійні рекомендації.

Так, загальними вимогами в індивідуальному підході і корекції при гіпертимному типі акцентуації є створення умов для прояву ініціативи, чітке аргументоване визначення обов'язків і меж прийнятної поведінки. В навчальній діяльності рекомендуємо змінювати різні види діяльності. На дозвіллі: давати самостійні доручення, виховувати самодисциплінованість. Професійна діяльність має бути з чергуванням різних видів діяльності, завданнями самостійної роботи, включенням у виконання організаторських ролей, створенням умов для прояву ініціативи.

Вимоги до корекційної роботи при циклоїдному типі акцентуації: раціонально розподіляти сили, достатньо відпочивати, проводити профілактику перевтомлення; категорично не можна провокувати конфлікти в період

«спаду» (краще вже дочекатись «підйому»). В навчальній діяльності – уникати критики, встановити індивідуальний помірний темп роботи, навчання в групі з рівними за можливостями учнями. На дозвіллі: в період підйому – організатор колективних творчих справ, в період спаду – учасник, виконавець справ у сфері інтересів. Загальні вимоги до професійної діяльності: раціональний розподіл сил, достатній відпочинок, профілактика перевтомлення, у період субдепресивної фази необхідно встановити доброзичливу робочу обстановку, уникати критики, рекомендується робота з індивідуальним помірним темпом.

Загальні вимоги до корекції при лабільному типі акцентуації: обстановка комфортного психологічного мікроклімату в групі, позитивні підкріплення, схвалення, не можна проявляти найменшу грубість, категоричність, докоряти в несерйозності, демонстративно невербально проявляти негативне відношення. На уроках потрібно витримувати спокійну і дружельобну обстановку, навчальні завдання необхідно давати індивідуально, навчати прийомам емоційної саморегуляції, вмінню переборювати труднощі.

При астено-невротичному типі рекомендуємо підтримувати ситуацію піклування, турботи, оптимізму, проводити профілактику і лікування хронічних захворювань, які призводять до астенизації. Не можна використовувати жартівливо-насмішливу «стимуляцію» астено-невротика. Необхідно рекомендувати розумну організацію режиму дня. Для такого учня є небажаними раптові запитання, неочікувані завдання. Особливо недопустимо у спілкуванні пряме негативне порівняння його із більш успішними однокласниками. При виборі професійної діяльності необхідна розумна організація режиму дня, робота з мінімальним фізичним та психоемоційним навантаженням. Небажана професійна діяльність з швидким прийняттям рішення, раптовими завданнями.

Для учня з переважачим сензитивним типом необхідно встановити довірливий контакт, тактичні взаємовідносини. Багато навчати такого учня вмінню будувати взаємовідносини з однокласниками, враховуючи їх особистісні відмінності, вмінню переборювати свою сором'язливість. В професійній діяльності необхідно створити умови для самореалізації в цікавих для нього видах діяльності, не обирати професію, яка вимагає змагання.

При тривожно-педантичному типі – необхідно формувати оптимістичні стереотипи в учня, розвивати його емоційність, образність, уявлення, необхідно створювати умови для підвищення його самооцінки через співробітництво з однокласниками. Багато опанувати вмінням не тривожитись через дрібниці, знижувати почуття моральної провини. Необхідно навчати вмінню формування стереотипу на успіх, застосовуючи прийоми візуалізації, опису успіху, інших засобів арт-терапії. Не рекомендується професійна діяльність з підвищеною відповідальністю, перенапруженням.

При інтровертованому типі – необхідно пропонувати включення в роботу з групою лише зі згодою самого учня, оскільки необхідно враховувати, що інтровертований тип у самостійній роботі скоріше досягає поставлених цілей, терпляче ставитися до оригінальних ідей інтровертованого типу. Необхідно рекомендувати висловлювати свої почуття і розуміти почуття і стан інших, вмінню спілкуватись. Професійна діяльність рекомендується з мінімальною кількістю спілкування.

В роботі із збудливим типом необхідно навчати його вдосконалювати навички саморегуляції. Необхідно навчати самоконтролю, вмінню відмовлятися від нерозумних бажань, які приносять шкоду. Професійна спрямованість рекомендується така, що сприяє загальнокультурному і інтелектуальному розвитку, залученню до взаємодії, приборканню афективної бурхливості.

В роботі з демонстративним типом рекомендується створення оптимальних умов для вдосконалення загальних, часткових і спеціальних здібностей, об'єктивне відношення до власних успіхів. Необхідно звернути увагу юнака на самоконтроль поведінки. Рекомендується така професійна діяльність, що дасть можливість продемонструвати особливі здібності.

Щодо рекомендацій у роботі з представниками нестійкого типу, необхідно встановлення повного (але не пригнічуючого особистісної гідності) контролю за поведінкою і діяльністю учня, а саме: чітко регламентувати діяльність, дозвілля, виключити можливість появи неструктурованого і неконтрольованого вільного часу. Корисно стимулювати ініціативу, надавати нескладні, але різноманітні завдання, важливо сформулювати осмислення неминучості покарання за проступок. Рекомендується професійна діяльність в організаціях з чітко регламентованою структурою та правилами роботи.

Висновки. Випускнику загальноосвітньої школи для ефективної реалізації професійної діяльності необхідно самовизначитись не тільки в уподобаннях, а також в слабких і сильних рисах свого характеру. Тільки сформувавши свідоме ставлення до себе та своєї професійної діяльності, можна знайти гідне місце в суспільстві. Отже, врахування акцентуації характеру власної особистості необхідно при професійному самовизначенні молоді, а також в різних життєвих ситуаціях для кращого розуміння один одного. Корекційні рекомендації, заходи, різноманітні форми та прийоми роботи сприяють «нівелюванню» негативних індивідуально-типологічних рис особистості та розвитку позитивних, маючи своїм головним завданням допомогти професійному самовизначенню. Шкільний психолог може скорегувати акцентовані риси характеру, що є індивідуально-типологічними, спрямувати їх у продуктивне, позитивне русло діяльності, допомогти визначитись з майбутньою професійною діяльністю. Зрозуміло, що це вимагає багато часу, терплячості, такту, психологічних знань, комунікативних вмінь, відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cattell R.B. The Scientific Analysis of Personality/R. B. Cattell// London: Penguin Books, Limited, 1965, P. 225.
2. Адлер А. Понять природу человека. Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/ponyat-prirodu-cheloveka-read-79921-1.html>
3. Вахоцька І. О. Зв'язок конфліктності з акцентуаціями характеру особистості в підлітковому віці./І. О. вахоцька// Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки, 2017, Випуск 2. Том 1, С. 62-68. Режим доступу: nbuv.gov.ua/j-pdf/nvkhp_2017_2%281%29_12.pdf
4. Вейн А. М. Вегетативные расстройства: Клиника, лечение, диагностика // М.: Медицинское информационное агентство, 2000. Режим доступа: http://www.samomudr.ru/d/Vejn%20A.M._Vegetativnye

- %20rasstrojstva.%20Klinika.%20diagnostika,%20lechenie%20(pod%20red.%20A.%20M.%20Vejna,%202000).pdf
5. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий: их статика, динамика, систематика // М. Библиотека медицинской классики, 1933. Режим доступа: <http://drlev.ru/book/gannushkin.pdf>
 6. Крегер О., Тьюсон Дж. М. Типы людей. 16 типов личности, определяющих как мы живем, работаем и любим // Пер. с англ. М., 1995. Режим доступа: https://bookap.info/socionica/kreger_tipy_lyudey_16_tipov_lichnosti_opredelyayushchih_kak_my_zhivom_rabotaem_i_lyubim/
 7. Кривцова Н. В. Профессиональное предпочтение и психологические особенности личности исследователя информационных ресурсов // Научно-практический журнал південного наукового Центру НАПН України «Наука і освіта», 2016, №7, С. 26-37. Режим доступа: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2016-7-doc/2016-7-st21>
 8. Леонгард К. Акцентуированные личности // К.: Вища школа, 1981, С. 392.
 9. Майерс И., Майерс П. МВТИ. Определение типов. У каждого свой дар // М: Издательство: «Бизнес Психологи», 2010.
 10. Мірошніченко О. А. Роль темперамента зимовщика в процессе адаптации к условиям жизнедеятельности в Антарктике // Научно-практический журнал південного наукового Центру НАПН України «Наука і освіта», 2016, No7, С. 126-132. Режим доступа: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2016-7-doc/2016-7-st21>
 11. Олдхем Дж., Моррис Л. (1996). Автопортрет вашей личности // М., 1996, С. 323. Режим доступа: https://www.phantastike.com/way/know_yourself/html/
 12. Райх В. Анализ характера // М., 2006. Режим доступа: <http://book-online.com.ua/read.php?book=3897>
 13. Селье Г. От мечты к открытию. Как стать учёным // Пер. с англ. Общ. ред. М. Н. Кондрашовой и И. С. Хорола. М.: Прогресс, 1987, 386 с.
 14. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Издательство «Речь», 2003, 624 с.
 15. Феніхель О. Психоаналитическая теория невротозов // Пер. с англ. А. Б. Хавина. Академический проект М, 2004, С. 250.
 16. Фромм Э. Здоровое общество. Догмат о Христе // Пер. с нем. М. АСТ: Транзиткнига, 2005, С. 571.
 17. Юнг К. Г. (1995). Аналитическая психология: прошлое и настоящее. Сост. В. Зелинский, А. Руткевич, М.: Наука, 1995, С. 309.

REFERENCES

1. Cattell, R.B. (1965). The Scientific Analysis of Personality. London: Penguin Books, Limited, 225 p.
2. Adler, A. (1997). Ponyat prirodu cheloveka. Rezhim dostupa: <https://www.rulit.me/books/ponyat-prirodu-cheloveka-read-79921-1.html>.
3. Vakhotska, I.O. (2017). Zvyazok konfliktnosti z aktsentuatsiyami kharakteru osobnosti v pidlitkovomu vitsi. Naukoviy visnik Khersonskogo derzhavnogo universitetu. Psikhologichni nauki. Vipusk 2. Tom 1, 62-68. Rezhim dostupu: nbuv.gov.ua/j-pdf/nvkhp_2017_2%281%29_12.pdf
4. Veyn, A.M. (2000). Vegetativnye rastroystva: Klinika, lechenie, diagnostika. Pod red. A. M. Veyna – М.: Meditsinskoe informatsionnoe agensstvo.
5. Gannushkin P.B. Klinika psikhopatij:ikh statika, dinamika, sistematika // М. Библиотека медицинской классики, 1933. Rezhim dostupa: <http://drlev.ru/book/gannushkin.pdf>
6. Kreger, O. & Tyuson, Dzh.M. (1995). Tipy lyudey. 16 tipov lichnosti, opredelyayushchikh kak my zhivem, rabotaem i lyubim. Per. s angl. М. Rezhim dostupa: https://bookap.info/socionica/kreger_tipy_lyudey_16_tipov_lichnosti_opredelyayushchih_kak_my_zhivom_rabotaem_i_lyubim/
7. Krivtsova, N.V. (2016). Professionalnoe predpochtenie i psikhologicheskie osobnosti lichnosti isledovatelya informatsionnykh resursov. Naukovo praktichniy zhurnal pivdennoho naukovogo Tsentru NAPN Ukraїni «Nauka i osvita» №7, 26-37. Rezhim dostupa: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2016-7-doc/2016-7-st21>
8. Leongard, K. (1981). Aktsentuirovannye lichnosti. K.: Vishcha shkola, 392.
9. Mayers I., Mayers P. (2010) MBTI. Opredelenie tipov. U kazhdogo svoy dar. М: Izdatelstvo: «Biznes Psikhologii».
10. Miroshnichenko, O.A. (2016). Rol temperamenta zimovshchika v protse adaptatsii k usloviyam zhiznedeyatelnosti v Antarktike. Naukovo-praktichniy zhurnal pivdennoho naukovogo Tsentru NAPN Ukraїni «Nauka i osvita». No7.126-132. Rezhim dostupu: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2016-7-doc/2016-7-st21>
11. Oldkhem, Dzh. & Morris, L.B. (1996). Avtoportret vashey lichnosti. М., 323. Rezhim dostupa: https://www.phantastike.com/way/know_yourself/html/
12. Raykh, V. (2006). Analiz kharaktera. Rezhim dostupa: <http://book-online.com.ua/read.php?book=3897>
13. Sele, G. (1987). Ot mechty k otrk. Kak stat uchenym. Per. s angl. Obshch. red. М. N. Kondrashovoy i I. S. Khorola. М.: Progress, 386 s.
14. Sobchik, L.N. (2003). Psikhologiya individualnosti. Teoriya i praktika psikhodiagnostiki. SPb.: Izdatelstvo «Rech», 624.
15. Fenikhel, O. (2004). Psikhooanaliticheskaya teoriya nevrozov. Per. s angl. А. В. Khavina. Akademicheskii proekt М, 250.
16. Fromm E. Zdorovoe obshchestvo. Dohmat o Khryste // Per. s nem. М. АСТ: Tranzytknyha, 2005, S. 571.
17. Yung, K.G. (1995). Analiticheskaya psikhologiya: proshloe i nastoyashchee. Sost. V. Zelinskiy, A. Rutkevich, М.: Nauka, 309

Specificity and features of the definition accentuations of character at a young age

O. Hutsuliak

Abstract. The article discusses modern ideas about character accentuations and compares various methods for identifying them in adolescence, as well as their reasoned application in order to diagnose and correct manifestations of personality character accentuations in adolescence. The results of the analysis of scientific psychological and pedagogical sources and an empirical examination of the problem of accounting for individual psychological characteristics in adolescence are presented. As a result of the study, a correlation was established between the method of J. Oldham and L. Morris "Self-portrait of a person" and the method of determining the accentuation of the character of G. Schmishek. A comparison table has been developed for classifications of types of accentuations and character traits in the techniques of various authors. The advantage of using one of the methods for determining character accentuations in adolescence is proved. As a result of the study, it was concluded that a person with a pronounced one accentuation, as well as with a pronounced type of character, is quite rare. In most cases, we see a combination of several accentuations or character types, which, in our opinion, gives more opportunities to compensate for negative traits and the individual's fitness for various situations. For the psychologist, the presence of several accentuations or character types in the subject requires consideration of all character traits when providing professional and corrective recommendations.

Keywords: character accentuations, pathological character, individual typological features, character typology, accented features, student t-test method.

Концепт «священик» у свідомості української молоді: психолінгвістичний аналіз

Н. С. Коструба

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
Corresponding author. E-mail: natalia.kostruba@eenu.edu.ua

Paper received 02.05.20; Accepted for publication 21.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-13>

Анотація. Статтю присвячено психолінгвістичному аналізу вербальної репрезентації концепту «священик» шляхом вільного асоціативного експерименту. У результаті було отримано всього 274 реакції, найчастотніші з них: церква, батюшка, ряса, людина та кадило. Опрацювання асоціацій за тематичним критерієм дало змогу виділити шість різних груп: рід занять, зовнішні атрибути, люди, релігійна термінологія, внутрішній світ, ресурси. Найчисельнішими виявлено тематичні групи - рід занять та зовнішні атрибути, найменш чисельними - внутрішній світ та ресурси.

Ключові слова: релігійний дискурс, концепт, вільний асоціативний експеримент, священик.

Вступ. У зв'язку із стресовими умовами життя через економічну кризу та всесвітню пандемію люди все частіше звертаються до релігії. Люди прагнуть духовної підтримки, яку зазвичай надають священики. За даними Державного департаменту у справах національностей та релігій станом на 01.01.2019 р. в Україні зареєстровано 32619 священиків, з них 14935 – православні священики. Таким чином, поширеність священнослужіння як виду професійної діяльності зумовлює актуальність психологічних та психолінгвістичних досліджень у цьому напрямку.

Короткий огляд публікацій по темі. Діяльність священнослужителя передбачає посередництво між Богом і людьми, тобто це постійна робота з людьми і безпосереднє спілкування з ними. Звичайно під час професійної підготовки та подальшого професійного становлення священнослужитель багато працює з Біблією та іншими священними текстами, проте вони виступають швидше засобом діяльності. Зазвичай провідною метою пастирського служіння вважають духовний розвиток суспільства, наближення людей до Бога для спасіння їхніх душ. Таке визначення є загальним і може підійти священнослужителям усіх релігійних напрямків: ксьондзи, пастори, сектантські пресвітери, або «старші брати», магометанські мулли і язичницькі жерці. Священики – це посередники між Богом і людьми, які примирюють і поєднують їх через релігію (від лат. religio — зв'язок) [5].

Тлумачний словник української мови визначає поняття священик як служитель культу православної церкви, за саном середній між дияконом і єпископом, а також особа, що має цей сан; служитель культу, який відправляє церковну службу; ієрей. Закордонні вчені підсумовують, що священик повинен бути слугою всіх людей, які потребують допомоги, віддати себе за них і служити їм через своє священство. У своєму священстві священик виконує місію Ісуса, продовжуючи її в Церкві, серед віруючих [2].

Про складність і великий тягар соціального тиску на професію священика свідчать результати вивчення досвіду римо-католицького духовенства, яке відмовляється від священства. В цілому, дослідження виявило, що священики відчували потреби та прагнення, що суперечать їхній соціальній ролі та очікуванням суспільства [9]. Детальне дослідження впливу різноманітних факторів (демографічних, соціальних, психологічних, релігійних) на прийняття священних обов'язків та на загальне психологічне здоров'я і благополуччя здійснив Y. Sunardi. Так, автор виявив, що підвищена прихильність до

священнослужіння пов'язується із високим рівнем психологічного та релігійного благополуччя [10, с. 186].

Професія священика різноманітна і вимоглива. Вони є учасниками усього колообігу життєвих подій від народження до смерті. Це говорить про необхідність оптимального балансу між потребами, пов'язаними з роботою, та наявними ресурсами роботи [7]. Науковці також досліджують «духовну сухість» священиків як наслідок їхньої інтенсивної включеності у працю та професійного вигорання [3].

Проте, якщо священик зріла людина з розвинутою духовністю, то він може стати екзистенційно цілющим «інструментом». Він може бути духовним цілителем, який повинен бути інтегрований у команду догляду за здоров'ям пацієнтів як професіонал душпастирства, який вміє спілкуватися з іншими учасниками команди про його професійний підхід [1]. Про значну роль священиків у покращенні здоров'я пацієнтів медичних закладів існує багато досліджень [4].

A. Crome вивчає тезу про «нову видимість релігії» через тематичне дослідження останніх років зображення священиків та служителів у британському телебаченні. Він підсумовує, що духовенство відіграє важливу соціальну роль у залученні до богословських тем людей у внутрішньоміських парафіях [6]. У дослідженнях багато уваги приділяється ролі священиків як культурних посередників та трансляторів соціальних вимог у відповідності з виконанням їх священницьких обов'язків [8].

Загалом, можна виділити декілька напрямків психологічного дослідження професії священика серед яких: вивчення особливостей діяльності і становлення у професії [5; 9], дослідження ролі священиків для культури і моралі суспільства [6; 8], духовність і психологічне благополуччя священиків [3; 10] та роль душпастирської опіки при лікуванні пацієнтів медичних закладів [1; 4]. Проте, професія священика з точки зору розуміння самого концепту у психології та лінгвістиці вивчена не достатньо.

Мета нашого дослідження – психолінгвістичний аналіз вербальних репрезентацій концепту «священик» у свідомості української молоді.

Матеріали та методи. Для реалізації мети дослідження було використано вільний асоціативний експеримент, як інструмент вимірювання несвідомих компонентів семантичного простору. Асоціативний експеримент дає можливість відслідкувати культурні стереотипи народу та виявити зміст концепту в когнітивній свідомості

носіїв мови. Методика проведення асоціативного експерименту передбачає пред'явлення списку стимульних слів, а завдання респондентів відповідати першим словом, яке приходить на думку. Асоціативна реакція повинна надаватись швидко, без довгих роздумів. У вільному асоціативному експерименті досліджуваним не ставляться ніякі обмеження на словесні реакції.

Вибірку склали 246 студентів віком 17-20 років із Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, серед яких 102 – студенти-біологи; 96 – студенти-психологи; 48 – студенти-видавці. Досліджувані отримали анкету з десятьма словами-стимулами, що пов'язані з релігійним дискурсом (священнослужитель, священник, богослов, церква, релігія, проповідь, молитва, таїнства, віра, гріх). У цій статті ми аналізуємо виключно асоціації на «священик». На заповнення анкети студентам надавалось не більше 5 хвилин. Відмов не було. Проведення експерименту дало можливість отримати всього 274 реакцій на слово-стимул «священик», серед яких 134 різних асоціацій. Кількість отриманих асоціацій перевищує кількість досліджуваних, оскільки вільний асоціативний експеримент передбачає відсутність обмежень щодо словесних реакцій. Так, кілька досліджуваних подали по декілька реакцій-асоціацій.

Результати та їх обговорення. Здійснений аналіз отриманих асоціацій дозволив виявити найчастотніші реакції на «священик», серед яких «церква», «батюшка», «ряса», «людина» та «кадило». Повний перелік отриманих асоціацій та їхня тематична приналежність відображена у таблиці 1.

Опрацювання асоціацій на «священик» здійснено за граматичним критерієм. Кожну отриману асоціацію ми відносили до однієї із груп – синтагматичної чи парадигматичної. Було виявлено, що 48 слів-асоціацій є

синтагматичними реакціями, серед яких «той, хто править службу Богу», «проповідь молитви», «вірний Богові», «праведний» «чиста людина» тощо. Синтагматичні асоціації становлять 17,5 %. Серед синтагматичних реакцій студентів часто зустрічаються прикметники (наприклад, «скромний», «святий», «пухкий») та дієслова («сповідає», «причащає», «проводить службу»). Більшість отриманих асоціацій виявилися парадигматичними реакціями, тобто відповіді тієї самої частини мови, що й слово-стимул «священик». У відсотковому співвідношенні парадигматичні реакції складають 82,5 %. Переважання парадигматичних граматичних асоціацій свідчить про комплексну та аналітичну когнітивну діяльність досліджуваних.

Аналіз отриманих асоціацій на «священик» ми здійснили за логічним критерієм. Ми розглядали до якого типу реакцій можна віднести кожне з отриманих слів – периферійної чи центральної. Периферійні логічні асоціації представлені великою реакцій (усього 132), серед яких: «красномовство», «фокусник», «головний», «пастух», «правда», «тиша», «дядько», «Василь», «вода» тощо. Периферійні логічні реакції становлять 48,2 % від усіх отриманих асоціацій і окреслюють індивідуальний досвід респондентів, є нетиповими. Так, 51,8 % отриманих асоціацій виражають прямий зв'язок слова-стимула та асоціації, тобто є центральними логічними реакціями («батюшка», «отець», «служитель», «храм» тощо). Переважання центральних реакцій на слово «гріх» свідчить про послідовне логічне мислення опитаних студентів та високий рівень володіння мовою.

Класифікацію виконано також згідно з тематичним критерієм. Це дозволило виокремити шість тематичних груп: рід занять, зовнішні атрибути, люди, релігійна термінологія, внутрішній світ, ресурси.

Таблиця 1. Тематичні групи асоціацій концепту «священик» (274 реакції)

№	Категорії	Асоціації, №
1	Рід занять	Батюшка 19, отець 7, монах 6, Священнослужитель 6, піп 6, Богослужитель 3, проповідник 2, Слуга Божий 2, спів 2, Посланник Бога 2, Служитель 2, Служитель Богу 2, Священик 2, Владика, Проповідник в церкві, Речетатив, Служба в церкві, Сповідь, Причащає, Прислужники, Монашка, Мафія, Працівник церкви, Той, хто править службу Богу, Проповідує молитви, Покровитель, Посередник між людиною та Богом, Наставник Божий, Той, хто доносить людям священні знання, Проводить службу, Відпущення гріхів, Покаяння, править службу, Духівник, Освячує, Молитва вголос, Читає молитви, Фокусник, Пастор, служба, Робота, Посада, Богослов, Інформатор, Проповідувач, Моряк, Красномовство, Здійснює Богослужіння, Посередник, Пастух, Проповідує слово Боже, Наставник, служник, настоятель, Духовний отець, головний.
2	Зовнішні атрибути	Церква 34, Ряса 12, Кадило 9, Борода 4, хрест 4, Пухкий, Великий живіт, Риза, Плаття (паранжа), Золотий хрест, Церковні свічки, Собор, Престол, Храм, Монастир, Біблія, Ікона, Білий комірець, Товстий чоловік в рясі, Велика щетина.
3	Люди	Людина 10, Свята людина 3, Святий чоловік 2, чоловік 2, Дядько 2, Роман, Василь, Крута людина, Людина в масці, Віруюча людина, Кожна людина. Згідно з Біблією, кожен віруючий священник перед Богом, Хороша чи погана людина, Людина, яка керує церквою і службою у ній, Людина, яка доносить людям слово Боже, Людина, яка служить Богу, Отець Сергій, Особа, яка має одну точку зору, Чиста людина, Людина від Бога, Людина, яка служить в церкві, Людина, що допомагає людям у вірі, Віктор, Отець Василь, Людина послана Богом.
4	Релігійна термінологія	Сповідь 5, Бог 3, молитва 3, хрещення 2, Проповідь, Гріх, Зв'язок з Богом, Божий раб, Релігія, Заповід Божий, Ангел, Чорт, Вірний Богові, Син Божий, Небо, ритуал.
5	Внутрішній світ	Віра 5, Добро 3, Праведний 2, правда 2, Високомірність, Скромний, Лихослів, Святий, Приклад.
6	Ресурси	Гроші 5, Вода, Багато грошей, Добре слово, Тиша, Власть, Врата, Біржа праці.

Найчисельнішою тематичною категорією виявлено групу «рід занять», яка вмістила 37,2% усіх отриманих асоціацій. Найчастотнішими реакціями у цій групі: «батюшка», «отець», «монах», «священнослужитель», «піп». Загалом студенти у межах цієї групи найчастіше використовують розмовні синоніми до слова-стимулу. Також ця

тематична категорія демонструє бачення студентів професії священника як набору певних функцій «проповідник», «сповідає», «причащає», «Відпущення гріхів». Також деякі студенти відразу окреслюють ставлення до священника як до посади чи роботи («настоятель», «головний», «робота», «богослов») або як до духовного

наставника («духівник», «наставник» тощо). Проте, декілька досліджуваних продемонстрували певну неповагу до священників порівнявши їх із «фокусниками», «мафією», «інформаторами» тощо. Це може бути пов'язано із наявністю в Україні російської церкви, яка відкрито пропагує антиукраїнські цінності та настрої. Загалом, усі слова тематичної категорії «рід занять» демонструють розуміння професії священника як складної, з багатьма функціями, що передбачає посередництво між Богом та людьми.

Друга тематична категорія «зовнішні атрибути» вмістила 28,8% усіх асоціацій на «священник». Представлена ця група такими реакціями як: «церква», «ряса», «кадило», «борода», «хрест». Ця тематична категорія наповнена асоціаціями, які відображають бачення священника через його зовнішній вигляд та місця де він служить. Студенти часто асоціюють досліджуваний концепт із місцем служіння («церква», «храм», «собор», «монастир») та предметами, які найчастіше використовуються у ньому («кадило», «Біблія», «ікона», «церковні свічки», «хрест»). Молоді люди акцентують увагу на тому, як зазвичай виглядає священник («ряса», «борода», «великий живіт», «риза» «плаття (паранжа)» тощо).

Наступна тематична категорія демонструє бачення студентів священника як людини, яка служить Богу. 13,9% опитаних описують концепт «священник» через асоціації «людина», «свята людина», «святий чоловік», «чоловік». Студенти розглядають священника як людину особливу («крута людина», «чиста людина», «віруюча людина»), яка служить Богу і людям («людина, яка керує церквою і службою у ній», «людина, що допомагає людям у вірі»). Декілька опитаних професію священника бачать через конкретні імена та відомих їм представників, що відображається у асоціаціях «Отець Василь», «Віктор», «отець Сергій».

Тематична група «релігійна термінологія» відображає 9,1% усіх отриманих асоціацій, серед яких найчастотнішими є: «сповідь», «Бог», «молитва», «хрещення». Ця категорія демонструє бачення студентів священника через релігійний світогляд та обрядовість («ангел», «чорт», «релігія», «ритуал»).

Наступна тематична категорія демонструє духовний бік священства (6,6%). Найчастіше у цій групі повторюються реакції «віра», «добро», «праведний», «правда». Студенти розглядають священника як скромний приклад

праведного життя. Ця категорія містить також негативне ставлення до священника, що продемонстрована у реакціях «високомірність» і «лихослів».

Найменшчисельна тематична група «ресурси», яка відображає бачення священника як роботи для заробітку грошей (4,4%). До цієї тематичної категорії потрапили такі асоціації як «гроші», «багато грошей», «влада». Загалом, студенти вважають професію священника прибутковою. До цієї групи ми віднесли також асоціації «добре слово» та «тиша» як ресурси духовного зростання, які може надати священник у межах виконання своєї діяльності.

Висновки. Психолінгвістичний аналіз вербальної репрезентації концепту «священник» шляхом вільного асоціативного експерименту дозволив виявити, що в когнітивній картині світу молодих людей цей концепт відображається як церква, батюшка, ряса, людина та кадило. Тобто, найчастіше концепт священник студенти визначають як людину у рясі та з кадилом, яка служить у церкві. Молодь часто асоціює цю професію із зовнішніми проявами служіння і не часто згадує Бога. У отриманому асоціативному матеріалі переважають парадигматичні граматичні та центральні логічні реакції. Проте, виявлено і багато периферійних логічних реакцій, які стосуються священника, описують його її, але не визначають. Цей факт демонструє, що молоді складно трактувати професію священника як поняття і вони часто описують її на перцептивному, а не змістовному рівнях.

Тематичний аналіз отриманих асоціацій дав можливість виявити домінування реакцій, що пов'язані з родом занять та зовнішніми атрибутами. Крім того, асоціації досліджуваних стосувалися релігійної термінології та людей з особливими функціями. Найменш чисельними серед отриманих асоціацій виявилися тематичні групи внутрішній світ та ресурси. Студенти розглядають професію священника через призму конкретних функцій і зовнішніх проявів діяльності та її представників, або розглядають її вужче – через призму служіння. Рідше студенти пов'язують священника з Богом чи духовною підтримкою. Більшість студентів оцінюють діяльність священника як позитивне явище. Проте, знайшлися студенти, які пов'язують її із мафією, грошима і занедбаним зовнішнім виглядом.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в подальшому психолінгвістичному аналізі релігійного дискурсу та його концептів «віра», «таїнство» тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Avgoustidis A. My area or your area? assumptions about pastoral care, spirituality and mental health // *Scottish Journal of Healthcare Chaplaincy*, 2008, Vol.11., Is. 2., P. 31-38. DOI: <https://doi.org/10.1558/hsc.v11i2.31>
2. Baniak J. The Image of the Priest in the Awareness of Polish Youth: A Sociological Study. LIT Verlag Münster, 2013. 168 p.
3. Büssing, A.; Frick, E.; Jacobs, C.; Baumann, K. Spiritual Dryness in Non-Ordained Catholic Pastoral Workers // *Religions*, 2016, 7, 141. <https://doi.org/10.3390/rel7120141>
4. Carey L. B., Cohen J. Chaplain-Physician Consultancy: When Chaplains and Doctors Meet in the Clinical Context // *Journal of Religion and Health*, 2009, Vol. 48(3), P. 353-367. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10943-008-9206-x>
5. Чміль Н. Соціально-психологічні особливості професійного становлення майбутніх священнослужителів на етапі оволодіння знаннями: емпіричний аспект // *Психологічні перспективи*, 2016, 28, С. 293-304. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2016-28-293-304>
6. Crome A. “Wonderful”, “Hot”, “Good” Priests: Clergy on Contemporary British TV and the New Visibility of Religion Thesis // *Religions*, 2020, 11(1), 38. DOI: <https://doi.org/10.3390/rel11010038>
7. Lau B. Mental health challenges and work engagement: The results from a cross-sectional study of Norwegian priests // *Cogent Psychology*, 2020 7(1), 1726094. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1726094>
8. de Melo, H.F. Igreja, intelectuais e o espaço de poder: perfis sociais e modalidades de atuação de sacerdotes na política e na cultura do Maranhão (1950-1980) // *Revista pos ciencias sociais*, 2017, Vol. 14 Is: 28, P. 241-261. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2236-9473.v14n28p241-262>
9. Pietkiewicz, I.J. Reaching a decision to change vocation: a qualitative study of former priests' experiences // *International journal for educational and vocational guidance*, 2016, Vol.16, Is. 3, P. 379-404. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9318-2>
10. Sunardi Y. Predictive Factors for Commitment to the Priestly

Vocation: A Study of Priests and Seminarians: dissertations, Milwaukee, Wisconsin, 2014. 421 p.

REFERENCES

1. Avgoustidis A. My area or your area? assumptions about pastoral care, spirituality and mental health // Scottish Journal of Healthcare Chaplaincy, 2008, Vol.11., Is. 2., P. 31-38. DOI: <https://doi.org/10.1558/hsc.v11i2.31>
2. Baniak J. The Image of the Priest in the Awareness of Polish Youth: A Sociological Study. LIT Verlag Münster, 2013. 168 p.
3. Büssing, A.; Frick, E.; Jacobs, C.; Baumann, K. Spiritual Dryness in Non-Ordained Catholic Pastoral Workers // Religions, 2016, 7, 141. <https://doi.org/10.3390/rel7120141>
4. Carey L. B., Cohen J. Chaplain-Physician Consultancy: When Chaplains and Doctors Meet in the Clinical Context // Journal of Religion and Health, 2009, Vol. 48(3), P. 353-367. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10943-008-9206-x>
5. Chmil N. Social and Psychological Peculiarities of Professional Formation of Future Clerics (Knowledge Mastering Stage): Empirical Aspect // Psychological Prospects Journal, 2016, (28), P. 293-304. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2016-28-293-304>
6. Crome A. "Wonderful", "Hot", "Good" Priests: Clergy on Contemporary British TV and the New Visibility of Religion Thesis // Religions, 2020, 11(1), 38. DOI: <https://doi.org/10.3390/rel11010038>
7. Lau B. Mental health challenges and work engagement: The results from a cross-sectional study of Norwegian priests // Cogent Psychology, 2020 7(1), 1726094. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1726094>
8. de Melo, H.F. Church, intellectual and the space of power: social profiles and modalities for the performance of priests in the politics and culture of maranhao (1950-1980) // Revista pos ciencias sociais, 2017, Vol. 14 Is: 28, P. 241-261. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2236-9473.v14n28p241-262>
9. Pietkiewicz, I.J. Reaching a decision to change vocation: a qualitative study of former priests' experiences // International journal for educational and vocational guidance, 2016, Vol.16, Is. 3, P. 379-404. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9318-2>
10. Sunardi Y. Predictive Factors for Commitment to the Priestly Vocation: A Study of Priests and Seminarians: dissertations, Milwaukee, Wisconsin, 2014. 421 p.

The concept "priest" in the consciousness of Ukrainian young people: psycholinguistic analysis

N. S. Kostruba

The aim of this research is to analyze verbal representation of the concept "priest". Free word association test (WAT) has been used for psycholinguistic analysis. As a result of the free WAT, 274 responses to the stimulus word "priest" were. Among the most frequent responses were "church", "papa", "cassock", "man" and "censer". Six different thematic groups have been identified: occupation, external attributes, people, religious terminology, inner world, resources. The most numerous thematic groups are occupation and external attributes. The least numerous thematic groups are inner world and resources.

Keywords: *religious discourse, concept, free association test, priest.*

Інструментальні ціннісні орієнтації студентів Українських ВНЗ

І. В. Макарова

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна
Corresponding author. E-mail: imakarova540@gmail.com

Paper received 02.05.20; Accepted for publication 18.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-14>

Анотація. Ціннісні орієнтації безпосередньо пов'язані з потребами людини. Важливим фактором виступає наявність біогенних, тобто пов'язаних з первинними потребами людини, які обумовлені природою особистості, як біологічної істоти, так і соціогенні, сформовані в процесі соціально-культурної еволюції суспільства. М. Рокіч виділив такі ціннісні орієнтації: термінальні цінності, тобто орієнтація на мету, а також інструментальні цінності - орієнтація на засоби. У нашому дослідженні ми взяли за основу інструментальні цінності і самоактуалізацію особистості.

Ключові слова: самоактуалізація, ціннісні орієнтації, інструментальні цінності, цінність.

Основний матеріал. Значимість цінностей для різних сторін життєдіяльності, а також поведінки індивіда в суспільстві має найрізноманітніші точки зору в наукових дослідженнях сучасних вчених. М. Рокіч зазначив, що цінності є центром перетину дослідницьких інтересів таких дисциплін як філософія, економіка, психологія та соціологія. Дані дисципліни спрямовані на дослідження загальних закономірностей цінностей, їх організації та динаміки. Найчастіше акцентується увага на вивченні таких особливостей і змістовної сторони поняття «цінність», яка більшою мірою відповідає спрямованості наукового знання, проте інтереси в суміжних дисциплінах перетинаються. Так, для соціальної психології важливим є питання місця і ролі цінностей в генезі особистості, процес соціалізації за допомогою освоєння тих чи інших цінностей, роль цінностей в пізнанні людиною соціального світу, а також процес ціннісного регулювання соціальної поведінки [1].

Цінності можна віднести до «ідеальних» цілей суспільства, соціальних груп, які можна вважати інструментом при оцінці тих чи інших подій і вчинків. Так, цінності можна вважати фундаментальним напрямком дій і помислів людей, тобто, еталоном для оцінки бажаного з дійсним.

Разом з поняттям «цінність» існує ряд схожих понять, які так чи інакше виділяють певну сторону або функцію, яка виконується цінністю. Перш за все, це соціальні і особистісні цінності, а також ціннісні орієнтації.

До соціальних цінностей можна віднести суспільні ідеали, які є наслідком формування суспільної свідомості, що згодом утворює ціннісну структуру особистості. Говорячи про структуру особистих цінностей і їх значимості для індивіда можна сказати, що вони лише певною мірою відображають структуру соціальних цінностей. Міра і ступінь тотожності залежить від безлічі зовнішніх, тобто соціальних причин, а також внутрішніх - індивідуально-психологічних і особистісних факторів [2].

У нашому дослідженні були використані методики «Самоактуалізаційний тест» (САТ) і ціннісні орієнтації М. Рокіча.

Методика САТ дозволяє вимірювати цінності і поведінку, пов'язані з самоактуалізацією. Структура опитувальника була запропонована Е. Шострома для методики «Personal Orientation Inventory» (POI). Базовими є шкали «Компетентність у часі» і «Підтримка».

Дванадцять додаткових шкал складають шість блоків по дві в кожному. Кожен пункт тесту входить в одну або більше додаткових шкал і, як правило, в одну базову. З даних шкал ключове значення для нашої роботи мала шкала «Креативність», що акцентує увагу саме на рівні творчої спрямованості особистості. Варто відзначити, що шкали «Пізнавальна потреба» і «Креативність» складають блок ставлення до пізнання. Вони не мають аналогів в POI і були включені в САТ за результатами експертного опитування при створенні методики, а також у зв'язку з деякими загальнотеоретичними міркуваннями. Мова в даному випадку йде в першу чергу про те, що в тест було необхідно ввести блок показників, що діагностують рівень творчої спрямованості особистості як одного з концептуально важливих елементів феномена самоактуалізації.

М. Рокіч розглядав цінності як різновид стійкого переконання, що якась мета або спосіб існування краще, ніж інший. Автор теорії розрізняє два класи цінностей - термінальні і інструментальні. Термінальні цінності визначено як переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування (наприклад, щасливе сімейне життя, мир у всьому світі) з особистої і суспільної точок зору варто того, щоб до неї прагнути; інструментальні цінності - як переконання в тому, що якийсь образ дій (наприклад, чесність, раціоналізм) є з особистої і суспільної точок зору кращим у будь-яких ситуаціях. По суті, розмежування термінальних і інструментальних цінностей формує вже досить традиційне розрізнення цінностей-цілей і цінностей-засобів.

Виходячи з даних в таблиці видно, що середні показники за шкалами у групи студентів-моряків, трохи вище, ніж у студентів-психологів і соціологів. Можливо, це пов'язано з тим, що опитані в даній групі більше визначені в своїх професійно значущих навичках і якостях, тим самим не перебувають в стані невизначеності.

У групі студентів моряків переважають такі шкали: орієнтація в часі, підтримка, ціннісні орієнтації і самоповага.

Високі показники за шкалою орієнтації в часі свідчать про здатність людини жити теперішнім (переживати поточний момент свого життя у всій його повноті, а не просто як «фатальний» наслідок минулого або підготовку до майбутньої «справжнього» життя) і відчувати нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього (бачити своє життя цілісно). Високий показник

за шкалою підтримки вимірює ступінь незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від впливу ззовні (внутрішня / зовнішня підтримка). Людина, яка має високий бал за цією шкалою, незалежний у своїх вчинках, прагне керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками і принципами, що не означає ворожості до оточуючих і конфронтації з груповими нормами. Він вільний у виборі, не схильний до зовнішнього впливу. Ціннісні орієнтації вимірюють, якою мірою людина поділяє цінності, властиві самоактуалізуючій особистості. Показник самоповаги визначає здатність людини цінувати свої переваги, позитивні якості характеру, повагу себе за них.

Таблиця 1. Середні показники за шкалами методики САТ в загальній вибірці дослідження (n = 73)

Шкали	Середнє значення		
	Студенти моряки	Студенти психологи	Студенти соціологи
Орієнтація в часі	8,04	7,2	7,41
Підтримка	46,02	44	45,08
Ціннісні орієнтації	12,02	10,65	10,75
Гнучкість поведінки	11,61	12,6	13,75
Сензитивність	6,82	6,1	5,41
Спонтанність	6,92	6,9	7,08
Самоповага	10,22	8,15	7,5
Самоприйняття	9,26	9,95	10,75
Уявлення про природу людини	5,29	5,25	4,25
Синергія	4,48	5,5	3,91
Сприйняття агресії	9,12	9,45	8,41
Контактність	9,73	11,05	10,5
Пізнавальні потреби	4,78	6,6	5
Креативність	6,53	7,9	6,08

У групі студентів-психологів і соціологів переважають такі шкали як: гнучкість поведінки, спонтанність, самоприйняття, контактність, а також пізнавальні потреби. Дані показники свідчать нам про ступінь гнучкості людини в реалізації своїх цінностей в поведінці, взаємодії з оточуючими людьми, здатність швидко і адекватно реагувати на мінливу ситуацію. Спонтанність вимірює здатність людини спонтанно і безпосередньо виражати свої почуття. Самоприйняття відображає ступінь прийняття людиною себе такою, яка вона є, незалежно від оцінки своїх переваг і недоліків (можливо, і всупереч їм). Контактність характеризує здатність людини до швидкого встановлення глибоких, тісних і емоційно насичених контактів з людьми. Шкала пізнавальних потреб визначає ступінь вираженості у людини прагнення до набуття знань про навколишній світ.

Так, за допомогою математичного аналізу [3], ми виявили кореляційні зв'язки по всій вибірці між такими шкалами як компетентність у часі, сензитивність, самоповага, самоприйняття, синергія та контактність. Це може свідчити, що у респондентів з вираженою здатністю жити реальним (переживати поточний момент свого життя у всій його повноті, а не просто як «фатальний» наслідок минулого або підготовку до майбутньої «справжнього» життя) і відчувати нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього (бачити своє життя цілісно), мають схильність усвідомлювати свої

потреби і почуття, а також здатність до рефлексії, причому з яскраво вираженою самоповагою і прийняттям себе в світі, також властиво встановлення глибоких, тісних емоційно насичених контактів і цілісне сприйняття світу.

Досліджуючи домінуючі інструментальні цінності за допомогою методики М. Рокича, ми виявили, що ціннісні орієнтації в опитаних групах відрізняються. Як відомо, інструментальні цінності - це переконання в тому, що якийсь образ дій (наприклад, чесність, раціоналізм) є з особистої і суспільної точкою зору кращим у будь-яких ситуаціях.

Так, в групі студентів-моряків домінують такі інструментальні цінності як життєрадісність, незалежність, чесність. У групі соціологів і психологів домінуючими інструментальними цінностями стали вихованість, незалежність і терпимість.

Дані показники свідчать нам про те, що студенти-моряки орієнтовані на позитивне мислення і оптимістичне ставлення до життя, схильні до щирих відносин, а також проявляють чесність по відношенню до оточуючих, а також віддають перевагу незалежному стилю поведінки. Відносно групи студентів-психологів і соціологів, так в даній групі переважає стиль поведінки з соціально бажаними манерами, терпимість в різних ситуаціях, а так само прояв незалежності у взаєминах в цілому.

Висновки. У нашому дослідженні були використані такі методи дослідження як «ціннісні орієнтації» М. Рокича і «Самоактуалізаційний тест» (САТ). Дослідження проводилося на трьох різних групах студентів чисельністю 73 респонденти.

Виходячи з отриманих даних виявлено, що у студентів-моряків переважають такі шкали як орієнтація в часі, підтримка, ціннісні орієнтації і самоповага, а домінуючими інструментальними цінностями виступили: життєрадісність, незалежність, чесність. У групі студентів-психологів і соціологів переважають такі шкали: гнучкість поведінки, спонтанність, самоприйняття, контактність, а також пізнавальні потреби. У тій же групі переважають такі інструментальні цінності як вихованість, незалежність і терпимість.

Дані показники свідчать про те, що групи випробовуваних відрізняються по переважаючим інструментальним цінностям і засобам самоактуалізації.

Так, студенти-моряки орієнтовані на позитивне мислення і ставлення до життя, схильні до щирих відносин, а також проявляють чесність по відношенню до оточуючих, так само віддають перевагу незалежному стилю поведінки. Результати методики САТ свідчать про здатність жити теперішнім, незалежність цінностей і поведінки суб'єкта від впливу ззовні, здатність людини цінувати свої переваги, позитивні риси характеру, а так само поважати себе за них.

Відносно групи студентів-психологів і соціологів, так в даній групі переважає стиль поведінки з соціально бажаними манерами, терпимість в різних ситуаціях, а також прояв незалежності у взаєминах в цілому. Результати САТ свідчать про гнучкість досліджуваних в реалізації цілей у взаємодії з оточуючими людьми, про здатність швидко і адекватно реагувати на мінливі ситуації, можливість спонтанно і безпосередньо виражати свої почуття, прийняття особистістю себе такою,

яка вона є, незалежно від оцінки своїх достоїнств і не- знань про навколишній світ.
доліків, вираженість у людини прагнення до набуття

ЛІТЕРАТУРА

1. Мухина В.С. Механизмы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. – М.: МГПИ, 1985. – С. 4-7.
2. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. М., 1992. – С. 17.
3. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2003. – С. 349.

REFERENCES

1. Muhina V.S. Machinery for establishing value orientations and individual social activity. – M.: MGPI, 1985. – P. 4-7.
2. Leont'ev D. A. Methodology of studying value orientations. M., 1992. – P.17.
3. Sidorenko E. V. Mathematical methods of processing in psychology. SPb.: Rech', 2003. – P. 349.

Instrumental value orientations of Ukrainian university students

I. V. Makarova

Abstract. Value orientations are directly related to human needs. An important factor is the presence of biogenic, related to the primary needs of man, which are due to the nature of the individual, as a biological being, and sociogenic, formed in the process of socio-cultural evolution of society. M. Rokeach identified the following value orientations: terminal values, that is, goal orientation, as well as instrumental values - value orientation. In our study, we based on instrumental values and self-actualization of personality.

Keywords: *self-actualization, value orientations, instrumental values, value.*

Готовність зимівників до виконання професійних обов'язків в Українській антарктичній експедиції

О. А. Мірошниченко

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна
Corresponding author. E-mail: perspektiva-z@ukr.net; http://orcid.org/0000-0002-5712-3752

Paper received 02.05.20; Accepted for publication 20.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-15>

Анотація. Статтю присвячено дослідженню готовності зимівників до виконання своїх професійних обов'язків на Українській антарктичній станції «Академік Вернадський». Подано теоретичні основи та практичні результати досліджень вікових особливостей готовності українських зимівників до виконання професійних обов'язків в умовах Антарктики на прикладі 9-ти експедицій до Антарктиди. Визначено вплив вікових особливостей начальника експедиції на процес адаптації до екстремальних умов його підлеглих. Встановлено, що найбільш складним періодом життєдіяльності виявився період антарктичної зими.

Ключові слова: готовність до екстремальних умов життєдіяльності, адаптація, адаптивність, життєдіяльність в Антарктиці, підготовка до екстремальної діяльності, вікові групи дорослості.

Вступ. Актуальність статті базується на тому, що Україна є однією з 29-ти країн світу, що мають статус Консультативної сторони Договору про Антарктику, і вже протягом 25-и років направляє своїх науковців на Українську антарктичну станцію «Академік Вернадський» досліджувати «Білий континент». Зимівля українських полярників, що проводять дослідження за напрямками, затвердженими Державною програмою (Науки про Землю, Науки про життя, Фізичні науки), пов'язана з тривалим перебуванням на обмеженій території, що вимагає адаптації до соціальної ізоляції, сенсорної і психологічної депривації у зимуючих. Крім того, адаптація зимівників проходить в умовах суворого клімату на острові Галіндез архіпелагу Аргентинські острови в Антарктиді, і багато в чому залежить від готовності учасників експедиції до виконання професійних обов'язків в екстремальних умовах. Експедиційна діяльність екіпажу станції (11-12 осіб) пов'язана з виконанням наукових досліджень в галузі геології, гідрометеорології, біології, озонотрії, радіофізики, психології, медицини.

Короткий огляд публікацій з теми дослідження. Дослідження адаптації особистості до екстремальних умов довели, що велику роль у цьому процесі відіграє саме готовність зимівника до життєдіяльності в Антарктиці. Згідно наших досліджень, готовність базується на двох основних складових: психофізіологічних якостях та мотивації до діяльності. Психофізіологічні функції працюючих в екстремальних умовах мають відповідати наступним вимогам: висока емоційна стійкість; стійкість до втоми; виразні ознаки сильного, врівноваженого рухливого типу вищої нервової діяльності; високі показники сенсомоторних реакцій, швидкості переключення уваги; гарна зорова та слухова пам'ять [3; 4].

Проблемою адаптації до екстремальних умов життєдіяльності українських зимівників займається група науковців (медиків, фізіологів, психологів) Національного антарктичного наукового центру впродовж тривалого часу. Вони довели, що у процесі адаптації в період зимівлі змінюється не тільки індивід, а й середовище, в результаті чого між ними встановлюється відношення адаптивності, не завжди врівноважені, оскільки експедиційна діяльність пов'язана з впливом

на зимівників численних екстремальних факторів (особливості регіональної фотоперіодики, зсув часових поясів, сенсорна депривація, активація метеорологічних явищ тощо), що створює додаткове навантаження на функціональні системи організму [10].

Адаптація – складне та багаторівневе явище пристосування, включення особи як у мікро-, так і в макросередовище життєдіяльності. Спираючись на дослідження А. Налчаджяна, ми виходимо з припущення, що добре адаптована людина – це особистість, що має позитивний соціальний досвід, оптимальну професійну продуктивність, психічну рівновагу і готовність до діяльності навіть в складних умовах [6].

М. Корольчук, В. Крайнюк зазначили, що готовність до діяльності включає не тільки різного роду усвідомлені чи неусвідомлені настанови на певні форми реагування, а й усвідомлення завдання, моделі вірогідної поведінки, визначення оптимальних засобів діяльності, оцінювання своїх можливостей у співвідношенні з майбутніми труднощами [2].

Вітчизняна дослідниця міжособистісних стосунків у колективах зимівників L. Vakhmutova акцентує увагу на тому, що готовність до життєдіяльності в умовах Антарктики та процес психологічної адаптації пов'язані з особливостями встановлення соціальних зв'язків між членами довготривалих експедицій: чим вищим є соціальний статус зимівника, тим краще відбуваються у нього процеси адаптації [8].

Зарубіжні дослідники з тих країн, що мають постійно діючі антарктичні станції, також відмічають складності адаптації до суворих умов Антарктики, а саме: психофізіологічна адаптація залежить від рівня психологічної готовності до виконання професійних обов'язків в складних ситуаціях. Так, М. Mehta, G. Chugh встановили, що важливу роль у пристосуванні до важких умов відіграють такі соціальні риси особистості, як ентузіазм, відповідальність, оптимістична орієнтація на майбутнє, рішучість та потреба у самореалізації [9].

Результати нашого теоретичного аналізу показали, що незважаючи на наявність наукових досліджень проблеми готовності до багатьох видів діяльності, окремі проблемні питання, практично, не досліджені,

у тому числі й формування психологічної готовності українських зимівників до діяльності в умовах Антарктики, тому дослідження процесів готовності та показників адаптації до означеної діяльності вважаємо актуальним.

Мета дослідження – представити теоретичні основи та практичні результати досліджень готовності зимівників до виконання професійних обов'язків в Українській антарктичній експедиції на станцію «Академік Вернадський».

Матеріал і методи дослідження. В дослідженні взяли участь зимівники, що виконували професійні обов'язки на Українській антарктичній станції «Академік Вернадський» протягом 12-13-ти місяців поспіль. Загальна кількість досліджуваних склала 70 осіб чоловічої статі, вік респондентів від 26-ти до 63-х років. Організація досліджень узгоджується з програмою технічних і психологічних завдань Національного антарктичного наукового центру (НАНЦ) України перед початком чергової Української антарктичної експедиції. У ході дослідження використовувались надійні та валідні методики, що забезпечували достовірність результатів і застосовувалась статистичний метод (t-критерій Стьюдента). Для визначення особливостей готовності до виконання професійних обов'язків в екстремальних умовах нами використовувались різні групи методів: організаційні, емпіричні, методи обробки даних та інтерпретаційні. Серед емпіричних методів були застосовані спостереження та самоспостереження, серед психодіагностичних у даній статті представлені результати використання методики щодо вивчення акцентуацій характеру, а саме: «Методика визначення акцентуацій характеру» К. Леонгарда і Г. Шмішека, оскільки вона надає достовірну інформацію щодо змін психологічних станів особистості під впливом довгострокового перебування в несприятливих умовах, а отже, про рівень готовності учасника експедиції до виконання професійних обов'язків в екстремальних умовах. З групи методів обробки даних було використано кількісний (математична статистика; порівняння середніх значень за допомогою параметричних та непараметричних методів), та якісний (диференціювання матеріалу за віковими групами досліджуваних). З групи інтерпретаційних – використовувалась структурна та якісна інтерпретація особливостей отриманих результатів.

Показники готовності у даній статті представлені через стани особистості, які ми досліджували за допомогою шкал акцентуацій (застрагання, педантизм, тривожність, дистимність, збудженість) за методикою К. Леонгарда і Г. Шмішека [7]. Згідно наших багаторічних спостережень і емпіричних досліджень, збільшення показників саме цих шкал у окремих представників команди у першу половину зимівлі свідчить про неповну адаптацію, а, отже, про недостатній рівень готовності до екстремальних умов життєдіяльності та призводить до порушень соціальних стосунків у колективі. Отримані результати методик були підтверджені шляхом застосування допоміжного методу – бесіди, які проводилися з досліджуваними. Застосування даних методів забезпечили надійність і валідність нашого дослідження.

Також нами було виявлено, що адаптація до суво-

рих умов перебування в Антарктиці певним чином залежить від вікових особливостей учасників зимівлі. З метою дослідити такі закономірності всі учасники нашого природного експерименту були умовно поділені на три вікові групи: 22-34 років, 35-45 років, старше 45 років. Обґрунтування такого поділу та результати досліджень подано нижче.

Результати та їх обговорення. Наші дослідження пов'язані з вивченням психофізіологічної та соціально-психологічної підструктур особистості зимівника. Основними складовими діяльності психолога є діагностика та підготовка українського фахівця до довготривалого перебування в Антарктиці. Психологічна підготовка особового складу зимівників до життєдіяльності в умовах Антарктики є профілактикою стресів та професійної втоми протягом зимівлі, а дослідження психологічних характеристик особистості складають основу професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах. Нами були створені методичні розробки щодо проведення психологічних досліджень українських зимівників, за якими ми провели дослідження 70-х зимівників впродовж 2011-2019 рр. [5]. Заміри психологічних параметрів (зрізів) відбуваються чотири рази: в період формування членів експедиційної команди (лютий-березень відповідного року експедиції), в середині зимівлі (червень-липень відповідного року експедиції), в період початку відкриття станції для відвідувачів (листопад відповідного року експедиції) та в кінці зимівлі (березень року повернення).

У даній статті представляємо лише частину наших досліджень, які стосуються саме готовності до діяльності в екстремальних умовах. Можна визначити, що існує два види труднощів підготовки до роботи в екстремальних умовах – об'єктивні і суб'єктивні. Об'єктивні труднощі обумовлені особливостями умов життєдіяльності, а суб'єктивні пов'язані з особливостями особистості зимівника. Для суворих експедиційних умов і співіснування в замкнутому колективі важливу роль відіграють вольові якості особистості. Основні вольові якості, які повинен мати зимівник: цілеспрямованість і наполегливість; витримка і самовладання; рішучість і сміливість; ініціативність та дисциплінованість. За такими критеріями і відбувається відбір фахівців до роботи на антарктичній станції.

Напередодні відповідальної далекої поїздки, яка триває до 10-12-ти днів і пролягає крізь 3-5 країн, психологічна готовність зимівників буває нестабільною, внаслідок підвищеної чутливості до різних факторів впливу як зовнішнього, так і внутрішнього змісту. Такими факторами, в першу чергу, є складні переїзди до місця розташування антарктичної станції (літаки, автобуси, морські кораблі), тривале перебування в малознайомому соціально-культурному середовищі, незвичний рівень організації проживання й харчування, тісна взаємодія в умовах перебування, постійний контроль з боку керівництва, емоційно напружена передекспедиційна атмосфера, підвищене нервово-психічне напруження, негативний вплив зміни часових поясів, «морська хвороба» та ін.. Сукупність таких факторів може впливати на активність функціональних систем організму, що відображається на перебізі адаптацій-

них процесів, перешкоджаючи максимальній активізації ресурсних можливостей організму, що безумовно позначається на якості психологічного стану зимівників. Тому велику роль у цьому процесі відіграє психологічна підготовка.

Ознаки професійного стомлення в екстремальних умовах життєдіяльності проявлялися у окремих зимівників як результат недостатньої адаптації, як правило, через 3-4 місяці з початку експедиції, оскільки в цей період настає антарктична зима з майже відсутністю світлового часу доби, а також підсилюється сум за близькими, що залишилися вдома. Погіршення психологічних показників стану особистості залежить також від віку зимівників.

Для експериментальної перевірки власних спостережень ми умовно розділили зимівників у кожній

експедиції на вікові групи. Цей розподіл ґрунтувався на дослідженнях, представлених у роботах вітчизняних науковців. Так, Я. Васильєв, проаналізувавши дані психологічних розробок останніх років, пропонує виділення у дорослому віці таких періодів: період молодості – від 21 до 28 років, дорослішання – 28-34 років, дорослість – 35-45 років, зрілість – 46-55 років, пізня зрілість – 56-66 років, старіння – 66-78 років і далі – старість [1].

Отже, представляємо результати психологічних досліджень особливостей адаптації до життєдіяльності в умовах зимівлі у представників різних вікових груп зимівників 9-ти антарктичних експедицій. Перший зріз заміряний у березні відповідного року в кожній з 9-ти експедицій, а другий – через три місяці у червні.

Таблиця 1. Динаміка показників адаптації у вікових групах зимівників

Вікові групи (середні бали показників)	Застрагання		Педантизм		Тривожність		Дистимність		Збудливість	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Середній бал (стар. група)	9,57	11,71	9,14	9,64	9,29	9,57	9,57	10,36	9,21	9,43
Різниця	2,14 (22,4%)		0,5 (5,5%)		0,28 (3,0%)		0,79 (8,3%)		0,22 (2,4%)	
Середній бал (сер. група)	10,20	10,04	8,28	8,76	4,88	4,76	9,28	8,68	9,08	7,92
Різниця	-0,16 (0,6%)		0,48 (1,9%)		-0,12 (0,5%)		-0,6 (2,4%)		-1,16 (4,6%)	
Середній бал (мол. група)	10,42	10,48	8,77	9,45	6,58	6,65	8,68	8,94	7,77	7,93
Різниця	0,06 (0,6%)		0,68 (7,8%)		0,07 (1,1%)		0,26 (3,0%)		0,16 (2,1%)	

Як бачимо, показники типів акцентуацій у всіх групах не виходять за межі середніх показників, проте відсоткове зростання негативних емоційних проявів у представників старшої групи (14-ть зимівників віком від 46-ти до 62-х років) складає від 2,4% до 22,4%. Отже, ми виявили збільшення застрагання на невирішених проблемах в цій групі, а також деяке підви-

щення тривожності, педантизму, збудженості і дистимності (депресивності) через три місяці від початку зимівлі. Збільшення показників застрагання пояснюється, на нашу думку, тим, що представники старшого покоління у найбільш складний період зимівлі відчувають гостру відповідальність за більш молодих членів експедиції, зимуючих уперше.

Таблиця 2. Динаміка показників адаптації у зимівників (начальник експедиції середнього віку)

Вікові групи досліджуваних	Застрагання		Педантизм		Тривожність		Дистимність		Збудливість	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Серед.гр.	2	2	0	4	5	4	12	6	6	4
Серед. гр.	10	8	10	6	3	0	9	9	12	12
Серед. гр.	8	10	16	16	10	9	6	6	9	3
Сер. гр.	16	14	10	8	9	3	6	9	9	3
Мол.гр.	8	12	10	10	5	6	9	6	9	9
Мол. гр.	6	14	6	12	7	8	9	12	6	9
Мол. гр.	8	10	8	12	4	3	6	9	3	9
Мол гр.	18	16	14	12	8	11	15	12	9	9
Старша гр.	8	14	14	12	4	4	6	15	6	12
Мол. гр.	8	14	6	10	6	5	9	9	6	15
Старша гр.	8	10	8	8	2	4	9	9	12	18
Сер. бал	9,09	11,27	9,27	10,00	5,92	5,83	8,73	7,75	7,91	9,36
Різниця	24,2%		7,8%		-1,5%		-11,2%		18,3%	

Середня вікова група досліджуваних складає 25-ть осіб віком від 35-ти до 45-и років. Якщо ми порівняємо показники між старшою та середньою групами, то найбільшу різницю спостерігаємо за шкалою «Тривожність»: вона є меншою у представників середньої вікової групи. При порівнянні показників в другому зрізі відмінності між середньою і старшою групами за критерієм *t-Стюдента* виявились статистично значимими ($t=3,75$; на рівні $p<0,05$). Даний факт свідчить

про більш стійку врівноваженість, упевненість, емоційну стійкість, а відтак і адаптованість, у зимівників вікової групи 35-45 років. Як бачимо, у представників середньої вікової групи середні бали лише за одним показником (педантизм) збільшилися малою мірою, решта середніх показників мають від'ємну величину: це свідчить про те, що негативні емоційні прояви характеру не лише не збільшилися під впливом екстремальних умов, а, навіть, зменшилися. Такі дані

також говорять про нервово-психічну та емоційну стійкість зимівників середнього дорослого віку.

Молодша вікова група складає 31-у особу віком від 22-х до 34-х років. Як видно з табл. 1, середні показники за всіма шкалами мають деяке збільшення, хоча показники типів акцентуацій у другому зрізі також не виходять за межі середніх показників. Проте, дані за шкалами «Дистимність» і «Збудливість» вигідно відрізняються від попередніх груп у тому, що мають найнижчий показник серед всіх груп. Це свідчить про оптимізм молодості, енергійність, незлопам'ятність.

Також ми порівняли дані за показниками шкал у представників двох експедицій (за різні роки), начальники яких належать до різних вікових груп. У табл. 2 представлені результати дослідження 11-ти зимівників, начальник експедиції – представник середньої вікової групи (41 р.)

Можемо спостерігати зниження показників тривожності, дистимності, збудженості в середньому по

команді. Лише два показника незначною мірою збільшилися (різниця не є статистично значимою).

У табл. 3 представлені результати дослідження 11-ти зимівників, начальник експедиції – представник старшої вікової групи (58 р.). Можемо спостерігати наступну динаміку явищ адаптації: зменшилися показники за шкалами застрягання, педантизм і збудженість (різниця не є статистично значимою), показники тривожності залишилися незмінними, показники збудженості зменшилися (різниця не є статистично значимою). Проте, якщо ми порівняємо показники двох груп між собою, різниця між двома шкалами виявляється статистично значимою. Такі показники мають значиму різницю за показником t-критерія Стьюдента: за шкалою «Тривожність» перший зріз $t = 2,4$ ($p < 0,05$); другий зріз $t = 2,26$ ($p < 0,05$); за шкалою «Дистимність» перший зріз $t = 2,52$ ($p < 0,05$); другий зріз $t = 3,52$ ($p < 0,05$);

Таблиця 3. Динаміка показників адаптації у зимівників (начальник експедиції старшого віку)

Вікові групи досліджуваних	Застрагання		Педантизм		Тривожність		Дистимність		Збудливість	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Сер. гр.	14	12	12	8	18	18	15	15	9	9
Мол. гр.	10	10	4	4	6	6	9	12	12	9
Мол. гр.	14	12	12	8	9	9	15	15	6	3
Старша гр.	10	14	6	8	3	12	12	9	9	6
Мол. гр.	14	10	12	6	6	6	6	12	3	3
Старша гр.	14	16	10	12	21	21	11	12	8	6
Мол. гр.	18	8	8	10	9	9	12	9	3	0
Сер. гр.	16	16	4	10	12	3	9	12	6	12
Сер. гр.	18	16	10	8	9	9	15	15	15	15
Старша гр.	12	14	14	20	3	3	12	15	9	15
Старша гр.	14	14	12	6	12	12	21	12	18	3
Сер. Балс	14,00	12,91	9,45	9,09	10,25	10,25	12,45	12,55	8,91	7,36
Різниця	-7,8%		-3,8%		0%		8,0%		-17,4%	

Звичайно, процеси адаптації в групі зимівників залежать від готовності до зимівлі кожного члена колективу, від їх особистісних якостей і психофізіологічних особливостей, проте, на нашу думку, вікові відмінності керівників також впливають на готовність до виконання професійних обов'язків у колективі, члени якого змушені тривалий час спілкуватися з обмеженою кількістю людей. Вірогідно, що людина середнього віку дорослості може створити у колективі оптимістичний настрій, організувати дозвілля, підтримати як старших, так і молодших колег. Такі висновки дозволяють нам зробити і багаточисельні бесіди, які ми проводили з зимівниками після їх повернення додому.

Висновки. Дослідження психологічних характеристик особистості займають ключові позиції в системі обстеження фахівців екстремальних видів діяльності і складають основу прогнозування професійної придатності, готовності до виконання професійних обов'язків та адаптації до умов соціальної ізоляції та перманентного впливу надзвичайної сили факторів

навколишнього середовища. З урахуванням визначених показників ми робимо висновки щодо готовності кандидатів на учасників зимових експедицій до життєдіяльності в умовах Антарктики. Перевага надається кандидатам, що мають показники сильної, врівноваженої нервової системи, професійно-результативну та соціальну мотивацію на діяльність, високі показники адаптації до екстремальних і стресових умов та відсутність високих показників акцентуацій характеру. Доведено, що найбільш адаптованою віковою групою щодо життєдіяльності в умовах Антарктики є представники середньої дорослості віком від 35-и до 45-и років. Представники даної групи складають близько 40% учасників Українських антарктичних експедицій, що свідчить про достатній рівень психологічної стабільності команд зимівників.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці типології особистості українського зимівника з урахуванням його індивідуально-типологічних особливостей, а також мотивації до діяльності в екстремальних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильев, Я. В. (2009). Структура и функции целевого компонента направленности личности. (Дисс. докт. психол. наук). Николаев.
2. Корольчук, М. С., & Крайнюк, В. М. (2006). Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах. Київ: Ніка-Центр.
3. Мирошниченко, О. А. (2016). Роль темперамента зимовика в процесі адаптації к условиям жизнедеятельности.

- ти в Антарктике. *Наука і освіта. Психологія: 7/СХХХVIII*, 126–132.
4. Мірошніченко, О. А., Гуцуляк, О. П., & Марченко, О. В. (2018). Впровадження діагностичних процедур і тренінгових програм у психологічну підготовку та реабілітацію зимівників. *Український антарктичний журнал*, 16, 178–187.
 5. Мірошніченко, О. А., Моїсеєнко, Є. В., & Литвинов В. А. (2015). *Основи психофізіологічних та психологічних умов діяльності*. Житомир: Рута.
 6. Налчаджян, А. А. (2010). *Психологическая адаптация: механизмы и стратегии*. Москва: Эксмо.
 7. Райгородский, Д. Я. (2008). *Практическая диагностика. Методики и тесты*: учеб. пособие. Самара: «БАХРАХ-М».
 8. Bakhmutova, L. (2019). Factors and models of interpersonal interaction of participants in long-term Ukrainian Antarctic Expeditions. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Ottawa, Ontario, Canada. Vol. 36 No 6. P. 48–55.
 9. Mehta, M., Chugh, G. (2011). Achievement Motivation and Adjustment in Members of Indian Scientific Expedition to Antarctica. *Psychological Studies*, 56(4).
 10. Moiseyenko, E., Sukhorukov, V., Pyshnov, G., Mankovska, I., Rozova, K., Miroshnichenko, O. et al. (2016). Antarctica challenges the new horizons in predictive, preventive, personalized medicine: preliminary results and attractive hypothesis for multidisciplinary prospective studies in the Ukrainian «Akademik Vernadsky» station. *EPMA Journal*. Vol. 7. Issue 1. Article 11.

REFERENCES

1. Vasylev, Ya. V. (2009). Structure and functions of the target component of personality orientation. *Doctor's thesis*. Nikolaev [in Russian].
2. Korol'chuk, M. S., & Kraynyuk, V. M. (2006). Socio-psychological support of activities in the ordinary and extreme conditions. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].
3. Miroshnichenko, O. A. (2016). The role of the temperament of the winterer in the process of adaptation to the conditions of life in the Antarctic. *Nauka i osvita. Psykholohiia: nauko-vo-praktychnyi zhurnal – Science and Education. Psychology: Scientific and Practical Journal*. 7, 126–132 [in Russian].
4. Miroshnichenko, O. A., Hutsuliak, O. P., & Marchenko, O. V. (2018). Implementation of diagnostic procedures and training programs in the psychological preparation and rehabilitation of wintering grounds. *Ukrainskyi antarktychnyi zhurnal. – Ukrainian Antarctic Journal*, 16, 178–187 [in Ukrainian].
5. Miroshnichenko, O. A., Moiseyenko, Ye. V., & Lytvynov, V. A. (2015). Fundamentals of psychophysiological and psychological conditions of activity. Zhytomyr: Ruta [in Ukrainian].
6. Nalchadzhian, A. A. (2010). Psychological Adaptation: Mechanisms and Strategies. Moscow: Eksmo [in Russian].
7. Rajgorodskij, D. Ja. (2008). Practical diagnostics. Procedures and tests. Samara: «BAHRAH-M» [in Russian].
8. Bakhmutova, L. (2019). Factors and models of interpersonal interaction of participants in long-term Ukrainian Antarctic Expeditions. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Vol. 36 No 6, 48–55. [in English].
9. Mehta, M. & Chugh, G. (2011). Achievement Motivation and Adjustment in Members of Indian Scientific Expedition to Antarctica. *Psychological Studies*, 56(4). [in English].
10. Moiseyenko, E., Sukhorukov, V., Pyshnov, G., Mankovska, I., Rozova, K., Miroshnichenko, O. et al. (2016). Antarctica challenges the new horizons in predictive, preventive, personalized medicine: preliminary results and attractive hypothesis for multidisciplinary prospective studies in the Ukrainian Akademik Vernadsky station. *EPMA Journal*. Vol. 7. Issue 1. Article 11. [in English].

Ready for replacements to executive professional obligations in the Ukrainian Antarctic expedition

O. Miroshnichenko

Abstract The article is devoted to the study of winter camps' readiness for the fulfillment of their professional duties at the Ukrainian Antarctic station «Academician Vernadsky». There are presented theoretical bases and practical results of researches of age peculiarities of psychological adaptation of Ukrainian winterers to life in Antarctic conditions on the example of 9 expeditions to Antarctica. The influence of age characteristics of the expedition chief on the process of adaptation to the extreme conditions of his subordinates is determined. It was proved that the most difficult period of life was the period of the Antarctic winter.

Keywords: readiness for extreme conditions of life, adaptation, adaptability, vitality in the Antarctic, preparation for extreme activity, age groups of adulthood.

Особливості взаємозв'язку між самодетермінацією, самоставленням та авторським життєвим вибором як показниками життєтворчості особистості

Н. В. Артюхіна, А. І. Сімовоник

Кафедра загальної психології і психології розвитку особистості, Факультету психології та соціальної роботи,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова м. Одеса, Україна
Corresponding author. E-mail: n.artiukhina@onu.edu.ua, simowonik@gmail.com

Paper received 01.05.20; Accepted for publication 20.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-16>

Анотація У статті наведено результати дослідження особливостей взаємозв'язку між самодетермінацією, самоставленням та авторським життєвим вибором як показниками життєтворчості особистості. Розглядається думка про те, що в сучасній психології особливе значення має проблема реалізації людиною власних сутнісних сил, вдосконалення власного процесу життєтворчості. Вказується, що на шляху дослідження життєтворчих показників особистості особливого значення набувають питання самодетермінації та самоставлення. Виділяється думка про те, що без свідомого самоставлення не можливо самовдосконалення. Визначаються та аналізуються особливості взаємозв'язку між самодетермінацією, самоставленням та авторським життєвим вибором.

Ключові слова: особистість, життєтворчість, самодетермінація, самоставлення, авторський життєвий вибір, суб'єкт власної життєтворчості.

Вступ. У сучасному світі проблема людини, проблема реалізації її сутнісних сил займає центральне місце як у закордонній, так і вітчизняній психології. Сучасна психологія все більш переходить до розуміння особистості як суб'єкта, який активно творить своє власне життя. Тільки особистість як суб'єкт життя має свободу вибору. І в цьому житті фактором піднесення людини є самоуправління її життям (С.Л. Рубінштейн). Активна життєва позиція особистості, вміння аналізувати життя та керувати ним — основа саморозвитку людини як особистості, показник повноти та значущості її життя. Потрібний людині напрямок розвитку веде до розширення її власного життєвого світу. Розробляючи, коригуючи та здійснюючи свій життєвий сценарій, особистість опановує мистецтвом жити — особливим умінням, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості та опануванні системою засобів, методів і технологій життєтворчості. За визначенням Л.В. Сохань сучасна особистість розглядається як суб'єкт життя, в основі існування якого лежить його духовно-практична діяльність, яка спрямована на творче проектування та здійснення власного життєвого проекту. На шляху здійснення життєтворчості особистості як особистісно-орієнтованої практики розвитку й корекції взаємин людини зі світом, що призводить до актуалізації її особистісних потенціалів, дуже важливими стають такі особистісні прояви як самодетермінація, самоставлення та можливість здійснення авторського життєвого вибору. Дослідженню особливостей взаємозв'язку між ними, як показниками життєтворчості особистості, присвячена дана стаття.

Короткий огляд публікацій по темі Аналіз науково-психологічної літератури свідчить про те, що гуманістичні тенденції розвитку нашого суспільства вимагають звернути увагу на саму людину, як на суб'єкта власної життєтворчості, який, оцінюючи себе та власні дії, здатен до самодетермінації та авторського життєвого вибору. Проблема розгляду особистості як суб'єкта, тобто як способу реалізації людиною своєї “власне людської” суті у світі, бере свій початок у роботах С.Л. Рубінштейна, в яких до базо-

вих якостей суб'єкта відносяться активність, творче джерело, здібність до самостійності, самодетермінації та самовдосконалення [5]. Для С.Л. Рубінштейна одним з ключових моментів в реалізації можливості людини бути суб'єктом було “етичне” вимірювання її проявів, пов'язане з екзистенційними категоріями “вибору”, “свободи”, “відповідальності”, “сенсу”. О.М. Волкова визначає поняття суб'єкт як “властивість особистості продукувати ... зміни. В основі цієї властивості лежить відношення людини до себе, як до діяча” [2, С. 35], тобто як до “першопричини власних дій” [7, С. 37]. Цікавим є підхід В.А. Татенко до визначення суб'єкта. Згідно з ним, суб'єкт — це “істота, яка самоінтегрується по “висхідній” навколо своєї суті, що самостійно, вільно й творчо здійснює свою життєдіяльність і розвивається в цій якості впродовж всього життя” [7, С. 185]. Неприпустимість злиття суб'єкта й об'єкта життєтворчості підкреслювалася Л.В. Сохань, яка вказувала на те, що особистість, як ініціатор життєтворчості, змінює позицію суб'єкта на позицію об'єкта [4]. Особливою прикметою суб'єкта, як ініціатора власної життєтворчості є здатність до здійснення свого життєвого вибору. О. О. Комлев підкреслив, що здійснення життєвих виборів сприяє саморозвитку як особистісного, так і соціального світу людини. Здатність до життєвого вибору визначає можливість людини змінювати соціальні обставини своєї життєдіяльності й, таким чином, управляти своїм життям [6]. Згідно з науковою позицією І. А. Сербін-Жердецької, ефективність життєвого вибору впливає на специфіку вирішення особистістю «переломних» життєвих ситуацій та визначає хід її подальшого життя на тривалі часові періоди. У процесі життєвого вибору з ряду можливостей, наявних у конкретній життєвій ситуації, людина обирає саме ті, які найбільшою мірою сприяють її самореалізації [3]. У процесах особистісного саморозвитку людина набуває здатності до рефлексивного виходу за межі актуальної ситуації розвитку та здійснення життєвого вибору не лише з наявних у соціальній ситуації альтернатив, але і до створення нових альтернатив свого життєвого вибору [8].

На шляху дослідження життєтворчих показників особистості особливого значення, з нашої точки зору, набувають питання самодетермінації та самоствавлення. Здатність до самодетермінації виникає на основі свободи та відповідальності в ході індивідуального розвитку, що виражається в усвідомленні й використанні себе як суб'єкта власної життєтворчості, як причини змін в собі та в навколишньому середовищі та здатності ініціювати, припинити або змінити напрям діяльності у будь-який момент. Наукова розробка проблеми самодетермінації ведеться в рамках таких споріднених напрямків як: екзистенціально орієнтовані теорії свободи (Е. Фромм, В. Франкл, Р. Мей); теорія суб'єктності (Р. Харре); теорія самоефективності (А. Бандура); теорія самоактуалізації (А. Маслоу); часової перспективи (Ж. Нюттен), теорія "поток" (М. Чікзентміхалі) та ін. У пострадянській психології в розвитку проблеми самодетермінації особистості слід зазначити напрацювання Г.О. Балла, Е.В. Галажинського, О.Р. Калітеєвської і Д.О. Леонтєва, О.М. Колишко, В.Є. Ключко, С.Д. Максименка, Н.І. Сарджвладзе, С.Р. Пантілеєва, В.В. Століна, В.І. Чиркова тощо. Дослідниками підкреслюється важливість соціального контексту в ефективному функціонуванні особистості, а також в прояві різних форм її мотивації. Заслуговує на увагу концепція самодетермінації О.Р. Калітеєвської, Д.О. Леонтєва, яка базується на положенні про те, що – здатність до самодетермінації – реальність, властива зрілій особистості та ґрунтується на власних ціннісно-смыслових орієнтаціях.

На здійснення самодетермінації суттєво впливає самоствавлення особистості, яке є ключовим в процесі формування та її розвитку. Без визначення самоствавлення не можливо самовдосконалення. Завдяки самоствавленню відбувається оцінювання, прийняття чи неприйняття власного «Я». За допомогою самоствавлення розкривається становлення смыслового зв'язку, єдності людини й світу, самого змісту цієї єдності: чи буде вона морально конструктивною чи деструктивною [1, с. 52-56]. Самоствавлення пов'язано з розвитком особистості (Ю. Гіппенрейтер, И. Кон, А. Леонтєв, В. Петухов) та залежить від конкретного соціокультурного середовища (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, Р. Бернс, Б. Братусь, В. Століна, К. Роджерс, Е. Еріксон та ін.). Теоретичні та різні прикладні аспекти категорії «ставлення» певною мірою розкриваються в працях М. Алексєєвої, О. Андрєєвої, О. Алфьорової, Л. Божович, В. Бондарєвського, Р. Гурової, Г. Костюка, О. Леонтєва, В. Мерліна, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, М.Савчина, Г. Шукіної та ін. вчених. У своїх роботах дослідники відзначають багатогранність цього психологічного феномену та різноманітність аспектів його вивчення, серед яких називаються: структура ставлення, зв'язок ставлення з потребами та мотивами особистості, зв'язок із пізнавальними інтересами та ставлення до діяльності. Самоствавлення має складний психологічний зміст, воно включає емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. На сьогоднішній день про роль двох останніх компонентів у структурі самоствавлення більше відомо, чим про емоційний. Адже його вивчення прямо пов'язане з вивченням проблеми емоцій, котра залишається найменш розробленою у сфері психоло-

гії, хоча в останні часи тут відбуваються позитивні зміни завдяки таким дослідникам, як Б. Додонов, О. Запорожць, В. Котирло, О. Кульчинська, Я. Неверович, К.Обуховський, О. Овчинникова, Т. Титаренко, О. Чебикін та ін.

Отже, не зважаючи на чисельність досліджень кожного з означених показників життєтворчості, таких як самодетермінація, самоствавлення та авторський життєвий вибір, бракує досліджень які б визначали особливості взаємозв'язку між ними. Саме цим питання присвячена дана стаття в якій презентуються результати пілотажного дослідження в рамках дисертаційної роботи «Взаємозв'язок самоусвідомлення та життєтворчості особистості».

Мета дослідження полягає у теоретичному визначенні та емпіричному дослідженні особливостей взаємозв'язку між самодетермінацією, самоствавленням та авторським життєвим вибором як показниками життєтворчості особистості.

Матеріали та методи дослідження. Проведення пілотажного дослідження з означеної проблематики відбувалося на базі ФПСП ОНУ імені І.І.Мечникова. Загальна кількість респондентів – 60 осіб, середній вік – 21 рік. В дослідженні були використані теоретико-методологічний аналіз, систематизація та узагальнення психологічних даних за проблемою дослідження, психодіагностичні методи та методи математичної статистики обробки даних. Метод психодіагностичного тестування містив такі методики: тест «Шкала самодетермінації особистості» за авторством Б. Шелдона, в адаптації Є.М. Осіна, тест – опитувальник самоствавлення В.В. Століна, С.Р.Пантілеєва, методики «Авторський життєвий вибір» Гріньової О.М.

Результати та їх обговорення. Під час проведеного пілотажного дослідження у вибірці респондентів юнацького віку були отримані наступні результати. Так, стосовно тесту самодетермінації, де емпіричними критеріями є такі її прояви як спонтанність, креативність, інтерес та особистісна значущість людини як причини дії, а також відчуття себе вільним і такі психолінгвістичні індикатори, як переважання в мові дієслова «хочу» над дієсловом «повинен», розподіл показників здійснився наступним чином: 43,3% осіб характеризуються середнім рівнем самодетермінації, що у свою чергу говорить про їхню здатність вибирати та мати власний вибір; 56,7% респондентів мають високий рівень самодетермінації, що говорить про те, що вони мають високу здатність до самостійного вибору напрямку саморозвитку. Також у них є наявними всі здібності й можливості для здорового та повноцінного життя, для здійснення проекту власної життєтворчості. Низького рівня самодетермінації в означеній вибірці встановлено не було. Як відомо цей рівень буде відповідним особистості, не здатній до самодетермінації, схильної до специфічної поведінки-звички, негнучкої поведінки або поведінки, яка контролюється емоціями, які перешкоджають вибору та гнучкому використанню інформації. Взагалі ж самодетермінація розуміється як здатність обирати та мати вибір на відміну від підкріплюваних реакцій, задоволення потягу, а також дій під впливом інших сил. Тож можна зробити висновок, що дана група респондентів наразі має достатній рівень самодетермінації для са-

мостійного вибору власної поведінки. Показник самодетермінації середньогрупового суб'єкту дорівнюється 45 балам, що вказує на високий рівень самодетермінації, як властивість самостійної, впевненої у власних рішеннях особистості.

За методикою «Авторський життєвий вибір» були отримані наступні результати. Так, за шкалою автономності загальний розподіл респондентів юнацького віку здійснився наступним чином: 30,4% осіб характеризуються низьким рівнем автономності вибору, що у свою чергу говорить про їхню нездатність рефлексивно відокремлювати власне «Я» від утворень особистісного й соціального світу в процесі здійснення життєвих виборів; 60,9% респондентів мають середній рівень автономності вибору, що говорить про те, що вони частково можуть рефлексивно відокремлювати власне «Я» від утворень особистісного й соціального світу в процесі здійснення життєвих виборів; 8,7% осіб характеризуються високим рівнем автономності вибору, що у свою чергу говорить про їхню здатність рефлексивно відокремлювати власне «Я» від утворень особистісного й соціального світу в процесі здійснення життєвих виборів. За шкалою смисложиттєвої й ціннісної основи вибору 17,4% осіб характеризуються низьким рівнем екзистенційної основи авторського життєвого вибору, що означає їх нездатність обирати оптимальні способи життєдіяльності, які будуть вдалими для їх власної життєдіяльності та будуть враховувати інтереси інших людей; 34,8% респондентів мають середній рівень смисложиттєвої й ціннісної основи вибору, що відображає часткову схильність до прагнення респондентів обирати такі способи організації своєї життєдіяльності, які забезпечують найбільші можливості для реалізації власних екзистенцій, а також можуть враховувати життєві інтереси й прагнення інших людей; 47,8% осіб мають високий рівень смисложиттєвої й ціннісної основи вибору, що показує схильність до прагнення респондентів обирати такі способи організації своєї життєдіяльності, які забезпечують найбільші можливості для реалізації власних екзистенцій, а також найбільшою мірою враховують життєві інтереси й прагнення інших людей. За шкалою ґрунтовності вибору 34,8% осіб характеризуються низьким рівнем ґрунтовності вибору, що відображає їх неможливість виявити обмірковування при прийнятті життєвих рішень; 21,7% респондентів мають середній рівень ґрунтовності вибору, що зазначається як їх часткову здатність до обмірковування, аналізу юнаками впливу свого вибору на інші аспекти їх життєдіяльності; 43,5% осіб мають високий рівень ґрунтовності вибору, що виявляє високий рівень здатності до обмірковування, аналізу юнаками впливу свого вибору на інші аспекти їх життєдіяльності. За шкалою емоційної задоволеності вибором 21,7% респондентів характеризуються низьким рівнем емоційної задоволеності вибором, що зображає їх переживання невідповідності вже здійсненого життєвого вибору своїм смисложиттєвим орієнтаціям; 56,5% респондентів мають середній рівень емоційної задоволеності вибором, що свідчить про часткову відповідність вже здійсненого життєвого вибору їх смисложиттєвим орієнтаціям; 21,7% випробуваних мають високий рівень емоційної

задоволеності вибором, що відображає переживання досліджуваними відповідності вже здійсненого життєвого вибору своїм смисложиттєвим орієнтаціям. За шкалою життєстійкості в процесі життєвого вибору 34,8% випробуваних характеризуються низьким рівнем життєстійкості в процесі життєвого вибору, що відображає нездатність респондентів долати життєві труднощі для реалізації життєвого вибору; 52,2% респондентів мають середній рівень життєстійкості в процесі життєвого вибору, як часткову здатність респондентів долати життєві труднощі, навіть значні, для реалізації життєвого вибору; 13% осіб мають високий рівень життєстійкості в процесі життєвого вибору, що передбачає готовність респондентів долати життєві труднощі, навіть значні, для реалізації їх життєвого вибору. Такий вибір не є соціальним пристосуванням особистості, однак відображає її прагнення до створення саме авторських способів проектування свого життя. Тому активність юнаків зі здійснення авторських життєвих виборів є не адаптивною, що може стати причиною конфліктних стосунків з оточуючими. Серед усієї вибірки респондентів розподіл здатності юнаків до життєвого вибору представлений тільки на двох рівнях, а саме: 60% респондентів характеризуються середнім рівнем розвитку здатності до життєвого вибору. Це характеризує їх, як осіб, що набувають здатності до автономного й осмисленого життєвого вибору. Однак респонденти схильні вибирати легкі та гарантовані засоби досягнення своїх життєвих цілей, а також можуть переживати незадоволеність здійсненим вибором. Також 40% випробуваних мають високий рівень розвитку здатності до життєвого вибору. Це говорить про те, що вони прагнуть до здійснення автономного від соціального тиску, найбільш оптимального для них варіанта життєвих рішень, який відповідає їхнім смисложиттєвим когніціям та оцінюється самою особистістю в якості власного. Процес здійснення такого вибору не є спонтанним та одномоментним актом, юнаки багаторазово обмірковують та переоцінюють власні життєві вибори перед прийняттям остаточного рішення про їхню реалізацію, переживають задоволення від самого процесу здійснення вибору. Рівень розвитку здатності до життєвого вибору у середньогрупового суб'єкта дорівнює 14,35 балам, що відповідає в цілому, з нашої точки зору, високому рівню здатності до власної життєтворчості. Показники по інших шкалах відповідають середньому рівню вираженості ознак.

За опитувальником самоствавлення, побудованим відповідно до розробленої В.В. Століним ієрархічної моделі структури самоствавлення, були отримані результати за ступенем узагальненості. Так, до узагальнюючих шкал відносяться основні шкали методики, такі як глобальне самоствавлення, самоповага, ауто-сімпатія, самоінтерес та очікування ставлення до себе інших. Інші сім шкал мають статус додаткових та відносяться до рівня конкретних дій (готовності до них) у відношенні до свого «Я». Розглянемо результати отримані за основними та додатковими шкалами детальніше. За показниками інтегральної шкали 87% респондентів мають високий показник. Дана шкала вимірює інтегральне почуття «за» або «проти» власного «Я» випробуваного. Чим менше показник, тим

більше власне почуття вимірюваного схиляється в бік суперечності власному «Я», нездатності до само-сприймання. Середньо виражена ця ознака у 8,7% випробуваних, і тільки 4,4% досліджуваних мають труднощі із самосприйманням. З нашої точки зору, дані результати можуть свідчити про підвищену самооцінку респондентів даної вибірки. За показниками шкали самоповаги 47,8% респондентів мають яскраво виражений показник, що відбиває їх самоставлення, яке емоційно й змістовно об'єднує віру в свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей контролювати власне життя та бути самопо-слідовним, розуміючи самого себе. Середньо вираже-на ця ознака у 26,1% випробуваних, які можуть стика-тися з певними непорозуміннями, а у 26,1% дослі-джуваних ця ознака є невираженою й може вказувати на зневіру, несамостійність та постійне відчуття під-порядкованості власного життя бажанням інших. За показниками шкали аутосимпатії 73,9% респондентів мають середньо виражений показник, що відбиває їхнє схвалення себе в цілому і в істотних деталях, довіру до себе та позитивну самооцінку. Яскраво виражена ця ознака у 34,8% випробуваних, які повні-стю схвалюють себе, а в 8,7% досліджуваних ця озна-ка не виражена, що відповідає баченню в собі перева-жно недоліків, низькій самооцінці, готовності до самозвинувачення. За показниками шкали, яка вимірює очікуване позитивне відношення від інших, 43,5% респондентів мають середньо виражений показник, що говорить про очікування досліджуваними позити-вного ставлення до себе оточуючих. Яскраво вираже-на ця ознака у 17,4% респондентів, а у 39,1% дослі-джуваних шкала є невираженою, що відбиває їхнє очікування негативного ставлення до себе оточуючих. За показниками шкали самоінтересу, 87% респонден-тів мають яскраво виражений показник, що свідчить про їхню самозацікавленість, інтерес до власних дум-ок та почуттів, готовність спілкуватися з собою «на рівних», впевненість у своїй цікавості для інших, іноді перебільшення власної цінності. Середньо вира-жена ця ознака у 13% випробуваних, які можуть мати складнощі із власною невпевненістю та втратою інте-ресу до власних думок та почуттів, що трапляється іноді. Респондентів з низьким показником за даною шкалою виявлено не було.

Розгляд додаткових шкал вказує на те, що за пока-зники шкали самовпевненості у 56,5% респондентів мають високий рівень, що вказує на їхню надмірну впевненість в самих собі, своїх силах та достоїнствах, а також на зневагу до інших. Середньо виражена ця ознака у 21,7% респондентів, які мають достатній рівень самовпевненості; у 21,7% досліджуваних озна-ка є невираженою, що вказує на їхню невпевненість у власних силах. За шкалою ставлення інших 43,5% респондентів мають яскраво виражені показники, що вказують на велику зацікавленість до думок інших людей що до власне досліджуваних. Середньо вира-жена ця ознака у 26,1% випробуваних, а в 30,4% ви-падків показник є невираженим, що може вказувати на повне нехтування почуттями інших людей. За шка-лою самоприйняття 73,9% респондентів мають яскра-во виражені показники, що вказує на їхню здатність до визнання свого права на існування всіх аспектів

власної особистості та особистості в цілому, які б негативні емоційні переживання вони не викликали. Середньо виражена ця ознака у 4,4% респондентів, а в 21,7% випадків показник є невираженим, що вказує на ускладнення, які виникають у випробуваних в про-цесі самовизнання та сприймання власних емоцій. За шкалою самопослідовності та самокерівництва 52,2% досліджуваних мають яскраво виражені показники, що вказує на їхню здатність до внутрішнього управ-ління своєю поведінкою, дії скоріше на основі влас-них переконань та цінностей, ніж на основі соціаль-них норм або групового тиску. А також дані показни-ки зазначають послідовність в регламентації власного життя, власну передбачуваність, налаштованість на певний життєвий ритм та досягнення значущих цілей. Середньо виражена ця ознака у 26,1% респондентів, а у 21,7% випробуваних показники є невираженими, що вказує на не контрольованість власної поведінки та нездатність підпорядковувати власний життєвий ритм певним значущим бажанням та цілям. За шкалою самозвинувачення 65,2% респондентів мають низькі показники, що відбиває їхню несхильність до самоз-винування. Середньо виражена ця ознака у 21,7% випробуваних, а в 13% досліджуваних показник є яскраво вираженим, що вказує на їхню схильність до самозвинувачення, з приписуванням собі поганих вчинків, скоєних іншими людьми, або перебільшення власних не найкращих вчинків. За шкалою самоінте-ресу 82,6% досліджуваних мають яскраво виражені показники, що говорить про їхню самозацікавленість, спрямованість на самопізнання, отримання інформації про самого себе, схильність до постійного вивчення свого внутрішнього світу, своїх спогадів, а також до аналізу власних можливостей, особистісного та суб-ектного потенціалу себе, як суб'єкта власної життет-ворчості. Середньо виражена ця ознака у 8,7% респо-ндентів. У 8,7% випадків показник є невираженим, що вказує на незацікавленість до самопізнання, схиль-ність до знецінення свого внутрішнього світу та влас-них можливостей. За шкалою саморозуміння 52,2% досліджуваних мають яскраво виражені показники, що визначає їхню здатність сприймати, осягати й усвідомлювати мотиви своєї поведінки, говорить про їхнє уміння пояснити собі, навіщо ними зроблені ті чи інші дії, конкретні вчинки. Середньо виражена ця ознака у 13% респондентів, а в 34,8% випробуваних показник є невираженим, що вказує на нездатність респондентами розуміти природу своїх пригнічених бажань, намірів, проявів почуттів та рухів розуму. Середньогруповому суб'єкту даної вибірки властиві такі яскраво виражені показники, як інтегральне по-чуття «за» власне «Я», аутосимпатія, самоінтерес та самоприйняття. Середньо виражені показники само-поваги, очікування позитивного ставлення інших, самовпевненості, самопослідовності та саморозумін-ня. Невираженим є показник самозвинувачення. Тоб-то середньогруповий суб'єкт характеризується пози-тивним глобальним самоставленням, схваленням себе в цілому та в істотних деталях, довірою до себе й позитивною самооцінкою, самозацікавленістю, інте-ресом до власних думок та почуттів, готовністю спіл-куватися з собою «на рівних», впевненістю у своїй цікавості для інших та іноді перебільшенням власної

цінності. Все це вказує на позитивні ознаки його як суб'єкта власної життєтворчості, але самоставлення та саморозуміння середньогрупового суб'єкту не завжди цілком справедливе, а оцінка своїх можливостей контролювати власне життя й бути самопослідовним не завжди відповідає дійсності, що є також характерним для особистості юнацького віку.

З метою встановлення кореляційних зв'язків між самодетермінацією, показниками самоставлення та життєвого вибору особистості нами був використаний кореляційний аналіз за Спірменом. Нами було встановлено, що існує позитивна кореляція між самодетермінацією та самоповагою ($r=0,524$, $p<0,01$), а також між самодетермінацією та самоприйняттям ($r=0,455$, $p<0,01$). Це говорить про те, що у разі зростання показника самодетермінації, як прояву спонтанності, креативності, інтересу та розуміння особистісної значущості людини як причини дії, будуть зростати показники самоповаги, як віри у свої сили, здібності, енергію та самостійність, а також показники самоприйняття, як здатності до визнання права на існування всіх аспектів власної особистості та особистості взагалі. Й навпаки, зростання самоприйняття й самоповаги будуть сприяти підвищенню самодетермінації особистості на шляху її власної життєтворчості. Кореляційний аналіз взаємозв'язку між самодетермінацією й авторським життєвим вибором показав, що існує позитивна кореляція на рівні значущості $p<0,01$ між самодетермінацією та автономністю вибору ($r=0,468$). Це вказує на те, що, у разі зростання здатності людини до самостійного прийняття рішення, яке не залежить від впливу зовнішнього середовища й інших систем, буде зростати вагомість особистості як суб'єкта її власної життєтворчості. Кореляційний зв'язок показав наявність від'ємної кореляції між глобальним самоставленням та авторським життєвим вибором особистості ($r=-0,446$, $p<0,01$), що вказує на зворотній зв'язок між інтегральним почуттям «за» та проти власного «Я» випробуваного та здатністю до прийняття істотно важливих, правильних рішень. Тобто, чим більш особистість задоволена собою, своїм власним «Я», тим менш в неї виникає потреба щось змінювати, здійснювати авторський життєвий вибір. Вона знаходиться у зоні комфорту, тому в неї нема потреби в іншій суб'єктивній реальності. Тож саме стосується обставин коли особистість дуже виступає проти власного «Я». В такій ситуації досить складно відчувати себе автором власного життєвого вибору, суб'єктом власної життєтворчості. Також існує від'ємна кореляція між аутосимпатією й шкалою смисложиттєвої й ціннісної основи вибору ($r = -0,484$, $p<0,01$) і між аутосимпатією та шкалою авторського життєвого вибору ($r = -0,478$, $p<0,01$). Тобто у разі зростання позитивної самооцінки, довіри до себе та схвалення себе в цілому та в істотних деталях, в особистості будуть знижуватись потреба у смисложиттєвій й ціннісній основі життєвого вибору та у прийнятті істотно важливих, правильних рішень в ситуації тут і тепер. Позитивна кореляція між самоповагою та автономністю вибору ($r=0,442$ $p<0,01$) вказує на те, що у разі зростання в особистості віри у свої сили, здібності, енергію й самостійність, а також у разі позитивної оцінки своїх можливостей контролювати

власне життя, бути суб'єктом власної життєтворчості, буде зростати здатність людини до самостійного прийняття рішень, які не залежать від впливу зовнішнього середовища й інших систем. Позитивна кореляція виявлена між самоінтересом і шкалою життєстійкості в процесі життєвого вибору ($r=0,547$, $p<0,01$), та між самоінтересом і емоційною задоволеністю власним вибором ($r=0,499$, $p<0,01$) вказує на те, що у разі зростання самозацікавлення та інтересу до власних думок і почуттів будуть зростати емоційна задоволеність власним вибором та здатність відстоювати власну життєву позицію. Кореляційний аналіз взаємозв'язку між самоставленням і авторським життєвим вибором показав, що існує позитивна кореляція на рівні значущості $p<0,01$ між самокерівництвом, самопослідовністю і шкалою обмірковування вибору ($r=0,647$), що вказує на те, що у разі зростання показників здатності до внутрішнього управління своєю поведінкою, власної передбачуваності та налаштованості на певний життєвий ритм задля досягнення значущих цілей будуть підвищуватись показники здатності до осмисленого, виваженого прийняття життєвих рішень. Особливої уваги, з нашої точки зору, заслуговує позитивна кореляція на 1% рівні значущості між самозвинуваченням та здатністю до виконання авторського життєвого вибору ($r=0,489$). Самозвинувачення й авторський життєвий вибір, з нашої точки зору, - діаметрально протилежні прикмети особистості здатної до власної життєтворчості. Адже при високих показниках самозвинувачення авторський життєвий вибір стає майже неможливим. Компетентність перш за все відображається в готовності брати на себе відповідальність за всі події особистого життя без спроб самозвинувачення або звинувачення оточуючих. Але в даному випадку, оскільки самоставлення та саморозуміння респондентів цієї вибірки не завжди є цілком справедливим, а оцінка своїх можливостей контролювати власне життя та бути самопослідовними не завжди відповідає дійсності, що є характерним для юнацького віку, то саме зростання відповідальності за всі події особистого життя, як наслідку рефлексивної оцінки власних дій, буде сприяти більш адекватному авторському життєвому вибору. Про це також говорить позитивна кореляція виявлена між саморозумінням та автономністю авторському життєвому вибору ($r=0,561$, $p<0,01$). Так у разі зростання здатності людини сприймати, осягати та усвідомлювати мотиви своєї поведінки, а також уміння пояснювати собі, навіщо були нею зроблені ті чи інші дії, буде зростати здатність особистості до самостійного прийняття рішень, які не залежать від впливу зовнішнього середовища та інших систем, що у свою чергу буде позитивно сприяти підвищенню її власної життєтворчості.

Висновки. Дане пілотажне дослідження показало, що життєвий шлях особистості, яка реалізує принципи життєтворчості, вимагає примату свідомого початку в регуляції нею подій власного життя. Власна життєтворчість особистості передбачає осмислене, підлегле життєвій програмі конструювання її долі, і це конструювання спирається на глибоку саморефлексію внутрішнього світу людини, як на відбивання подієвої картини буття. Оскільки сама сутність життєтворчості полягає не в умоглядному, а практичному освоєнні

соціального світу, побудові системи практик, в яких втілюється життєвий задум, тому важливими показниками власної життєтворчої спроможності особистості є її здатність до самодетермінації та здійснення

авторського життєвого вибору за умов позитивного самоставлення. Вивчення особливостей показників життєтворчої спроможності особистості, з нашої точки зору, потребує подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Категорія „ставлення” в контексті розвитку образу „Я” особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 52-56.
2. Волкова Е.Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру // Мир психологии. – 2005. – № 3 (43). – С. 33-40.
3. Комлев А. А. Психологические факторы значимого жизненного выбора : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Комлев Алексей Алексеевич. — Тамбов, 2003. — 194 с.
4. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч. метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – 792 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 713 с.
6. Сербін-Жердецька І. А. Життєвий вибір особистості як основа її активності / І. А. Сербін-Жердецька // Вісник ОНУ ім. І. І. Мечнікова. Психологія. — 2014. — Т. 19. Вип. 1(31). — С. 290–296.
7. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
8. Щукина М. А. Саморазвитие личности сквозь призму антропологизма / М. А. Щукина // Вестник СПбГУ. Серия 12. — 2011. — Вып. 3. — С. 138–144.

REFERENCES

1. Behh I.D. The category of "attitude" in the context of the development of the image of "I" personality / I.D. Behh // Pedagogy and psychology. - 1997. - № 3. - P. 52-56.
2. Volkova E.N. Subjectivity as an Active Attitude to himself, to other people and to the world // World of psychology. - 2005. - No. 3 (43). - S. 33-40.
3. Komlev A.A. (2003). Psikhologicheskiye faktori znachymogho zhyznennogho vibora [Psychological determinants of life choice]. Extended abstract of candidate's thesis. Tambov.
4. Psychology and pedagogy of life-creation: Educ. method. manual / Ed. advice: V.M. Donyi (head), G.M. Worn (deputy chairman), L.V. Sohan, I.G. Ermakov (scientific ed.) etc. - K., 1996. - 792 p.
5. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology. - St. Petersburg: Peter, 2000. – 713 p.
6. Serbin-Zherdecjka, I. A. (2014) Zhyttjevyy vybir osobystosti jak osnova jiji aktyvnosti [Personality's life choice as the base of his activity] Visnyk ONU im. I. I. Mechnikova. Psykhologhija — Messenger ONU. Psychology, 1(31), P. 290–296.
7. Tatenko V.A. Psychology in the subjective dimension. - K.: Enlightenment, 1996. – 404 p.
8. Shhukyna, M. A. (2011). Samorazvytye lychnosty skvozh pryzmu antropologhyzma [Personal self-development in the light of anthropologism] Vestnyk SpbGU — Messenger SpbSU, 3, P. 138–144.

The features of the relationship between self-determination, self-alignment and author's life choices as indicators of the personality's life-creativity

N. V. Artiukhina, A. I. Simovonyk

Abstract. The article presents the results of research of the features of the relationship between self-determination, self-alignment and author's life choices as indicators of personality's life-creativity. It is considered that in the modern psychology particularly important is the problem of human essential powers' realization, their own process of life-creation's improvement. It is pointed out that self-determination and self-alignment are particularly important in course of the study of life-creating indicators of personality. It is emphasized that self-improvement is not possible without conscious self-conception. The features of the relationship between self-determination, self-alignment and author's life choices are identified and analyzed.

Keywords: *personality, life-creation, self-determination, self-alignment, author's life choices, the subject of his own life-creativity.*

Психолингвистическая компетентность как коррелят развития метакогнитивной активности студентов

О. А. Зайцева

Украинская инженерно-педагогическая академия, Харьков, Украина
Corresponding author. E-mail: zaytseva1005@gmail.com

Paper received 03.05.20; Accepted for publication 20.05.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-229VIII93-17>

Аннотация. В статье проанализирована взаимосвязь показателей метакогнитивной активности с психолингвистической компетентностью студентов высших учебных заведений. Установлено, что показатели метакогнитивной активности студентов образуют прямую и обратную связь с психолингвистической компетентностью. Показано, что студенты, которые имеют высокий уровень развития метакогнитивных способностей, могут выделять информативную, важную для них информацию из текста, который был прослушан и использовать ее для достижения собственных целей. Установлено, что студенты которые обладают знаниями о своих метакогнитивных процессах, умеющие управлять своим вниманием, концентрироваться на задаче, снижать влияние отвлекающих стимулов, могут правильно, безошибочно формировать мысли и подбирать слова, которые выражают их идеи, могут заинтересовать других и с помощью логических доводов доказать свое или опровергнуть чужое мнение.

Ключевые слова: психолингвистическая компетентность, метакогнитивная активность, саморегуляция, рефлексивность, метапознание.

Введение. Современное высокоразвитое общество предполагает высокий уровень загруженности разного рода информацией, которая не всегда является полезной. Важным условием достижения успеха в этом обществе, является умение выделить нужный для себя информативный массив и использовать его для достижения своих целей. Так же, для человека желающего добиться успеха, очень важно уметь правильно донести свои идеи или нужную ему информацию. Развитие психолингвистической компетентности является одной из важнейших задач, которые ставят перед собой современные высшие учебные заведения.

Психолингвистическая компетентность является частью мозговой деятельности, которая детерминируется метакогнитивной активностью. Следовательно, с особой актуальностью возникает необходимость исследования взаимосвязи психолингвистической компетентности с метакогнитивной активностью студентов в высших учебных заведениях.

Краткий обзор публикаций по теме. Метакогнитивные процессы очень давно и плодотворно изучаются зарубежными и отечественными учеными.

Первым ученым, исследовавшим метапознание был Дж. Флейвел. Автор объясняет процесс метапознания, как возможность человека анализировать, регулировать и развивать собственную познавательную деятельность и понимает его как «знание о собственном мышлении» [8]. Эти знания включают в себя:

- знание личности о своих познаниях и познаниях других людей;
- знание вида задач, представляющих требования к познавательной функции;
- знание метакогнитивных стратегий, позволяющих результативно осуществить то или иное задание [8].

В своих работах Г. Уелмен пишет, что «Метапознание является видом мышления, второго и более высокого порядка, которое включает в себя функцию контроля над познавательными процессами. Оно может быть просто определено как мышление о мышлении». В своих работах автор выделяет четыре группы функций, которые могут определить суть метапознания:

- знания о собственных мыслительных процессах;
- осведомленность относительно границ, содержательности и состояния собственного мышления;
- регуляция процессов мышления;
- эмоциональное состояние в процессе познания [9].

В современной психологической науке метакогнитивная активность рассматривается как регулятивный механизм метакогнитивных процессов.

Т. Киселева рассматривает метакогнитивную активность как критерий дифференциации уровня сформированности социальной ответственности молодежи [6]. По данным М. Матвеевой можно сделать вывод, что уровень метакогнитивной активности влияет на общую и академическую успеваемость [7]. М. Кашапов и Г. Базанова установили взаимосвязь метакогнитивной активности с наполненностью профессиональной деятельности у студентов [5].

В прикладных исследованиях метакогнитивной активности показано ее значение для успешности в различных сферах психической деятельности, так как она детерминирует большое количество компонентов, одним из которых является психолингвистическая компетентность.

Одним из первых идею связать профессиональную речь с психологическими процессами в своих работах подает А. Леонтьев. Он описывал разные виды и методы общения, с точки зрения их влияния на глубокие психологические процессы человека. «Языкознание, психология речи и другие науки, занимающиеся речью, оперируют одними и теми же индивидуальными объектами или событиями и, значит, имеют один и тот же объект науки.» [3; 2 с.8].

Л. Выготский также был одним из основоположников отечественной психолингвистики. Автор подал идею о том, что на психику человека можно влиять с помощью вербальных знаковых систем. Л. Выготский, в своих работах настаивал на том, что на психологическое поведение может влиять взаимосвязь мышления и речи человека [1].

Изучением психолингвистики занимались такие ученые как Т. Ахутина-Рябина, Т. Дридзе, М. Жинкин,

Л. Сахарный, И. Черепанова, Т. Ушакова, А. Лурия, В. Тункель и т.д.

Таким образом, несмотря на большое количество исследований, не все важные аспекты нашли свое отражение в опубликованных научных работах. Открытым остается вопрос взаимосвязи метакогнитивной активности с психолингвистической компетентностью.

Целью исследования было изучение взаимосвязи показателей метакогнитивной активности с психолингвистической компетентностью студентов высших учебных заведений.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 307 студентов дневной формы обучения первого, второго, третьего и четвертого курсов в возрасте от 17 до 24 лет.

Эмпирическое исследование было осуществлено с помощью двух групп психодиагностических методик:

Первая группа - методики, выявляющие уровень развития психолингвистической компетентности («Умение слушать», «Умение выражать свои мысли», «Умение убеждать других»);

Вторая группа - методики, нацеленные на диагностику метакогнитивной активности («Имплицированных

теорий интеллекта» (К. Двек в модификации Т. Корниловой, С. Смирнова), «Самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» (Ю. Скворцова, М. Кашапов), «Метакогнитивной включенности в деятельность» (Г. Шроу, Р. Денисон), «Диагностики уровня развития рефлексивности» (А. Карпов).

В процессе статистической обработки полученных результатов был осуществлен корреляционный анализ показателей метакогнитивной активности с психолингвистической компетентностью студентов высших учебных заведений.

Результаты и их обсуждение. Был проведен корреляционный анализ оценок исследованных с помощью методик «Имплицированных теорий интеллекта», «Самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности», «Метакогнитивной включенности в деятельность», «Диагностики уровня развития рефлексивности», как показателей метакогнитивной активности, с показателями психолингвистической компетентности («Умение слушать», «Умение выражать свои мысли», «Умение убеждать других»), данные приведены в табл.1.

Таблица 1. Взаимосвязь показателей психолингвистической компетентности с показателями метакогнитивной активности

Показатели метакогнитивной активности	Показатели психолингвистической компетентности					
	Умение слушать		Умение выражать свои мысли		Умение убеждать других	
	r_{xy}	p	r_{xy}	p	r_{xy}	p
Принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта»	0,213	< 0,01	0,134	< 0,05	0,282	< 0,01
Принятие имплицитной теории «обогащенной личности»	0,123	< 0,05	0,212	< 0,01	0,243	< 0,01
«Принятие целей обучения»	0,345	< 0,01	0,034	> 0,05	0,005	> 0,05
«Самооценка обучения»	-0,135	< 0,05	0,134	< 0,05	0,145	< 0,05
Метакогнитивная вкл. в деятельность	0,145	< 0,05	0,235	< 0,01	0,212	< 0,01
Метакогнитивные знания	0,213	< 0,01	0,136	< 0,05	0,432	< 0,01
Метакогнитивная активность	0,213	< 0,01	0,215	< 0,01	0,235	< 0,01
Рефлексивность	0,091	> 0,05	0,252	< 0,01	0,267	< 0,01

Результаты, приведенные в табл. 1, показывают, что большинство показателей психолингвистической компетентности образуют статистически значимые связи с показателями метакогнитивной активности.

Прямую взаимосвязь с показателем психолингвистической компетентности «Умение слушать» образовали такие показатели метакогнитивной активности, как «Принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта», «Принятие имплицитной теории «обогащенной личности», «Принятие целей обучения», «Метакогнитивная включенность в деятельность», «Метакогнитивные знания» и «Метакогнитивная активность». Следовательно, чем выше умение студентов регулировать свою познавательную и интеллектуальную деятельность и уровень знаний о методах получения и переработки информации собственных учебных процессов, тем более развито у них умение выделять из текста, который они прослушивают, только важные для себя и наполненные смыслом отдельные слова или фразы. Такая связь, свидетельствует о том, что студенты, которые имеют высокий уровень развития метакогнитивных способностей, могут выделять информативную, важную для них информа-

цию из текста, который был прослушан и использовать ее для достижения собственных целей.

Обратную корреляционную связь образовал показатель психолингвистической компетентности «Умение слушать» и показатель метакогнитивной активности «Самооценка обучения». Следовательно, чем больше развита у студентов самооценка эффективности усилий обучения, тем меньше у них развито умение слышать важную для себя, наполненную смыслом информацию. Данная связь может возникать потому, что для студента, который имеет возможность самостоятельно оценивать и управлять собственной учебной деятельностью, посторонняя информация может негативно влиять на умение лично контролировать собственные достижения.

Статистически значимой корреляционной связи с показателем психолингвистической компетентности «Умение слушать» не образовал только показатель метакогнитивной активности «Рефлексивность». Такой результат может быть потому, что студенты, которые имеют развитую саморегуляцию, самостоятельно анализируют и контролируют свою деятельность, совсем не нуждаются в постороннем мнении и не

прислушиваются к тому, что говорят другие.

Прямую статистически значимую корреляционную связь с показателем психолингвистической компетентности «Умение выражать свои мысли» образовали такие показатели метакогнитивной активности, как «Принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта», «Принятие имплицитной теории «обогащенной личности», «Самооценка обучения», «Метакогнитивная включенность в деятельность», «Метакогнитивные знания», «Метакогнитивная активность» и «Рефлексивность». Следовательно, чем выше у студентов уровень саморегуляции, желание увеличивать уровень интеллекта, умение регулировать познавательные процессы, тем проще для них донести до окружающих конкретно ту идею или мысль, что была задумана. Данную взаимосвязь, можно объяснить тем, что студенты умеющие управлять своим вниманием, концентрироваться на задаче, снижать влияние отвлекающих стимулов, могут правильно, безошибочно формировать мысли и подбирать слова, которые выражают их идеи. Такие студенты всегда могут сконцентрироваться, так как они знают о методах получения и переработки информации собственных учебных процессов.

Значимой взаимосвязи с показателем психолингвистической компетентности «Умение выражать свои мысли» не образовал только показатель метакогнитивной активности «Принятие целей обучения». Отсутствие взаимосвязи может свидетельствовать о том, что студенты, которые полностью следуют существующему плану обучения, не внося для себя никаких личных изменений, не нуждаются в том, чтобы доказывать и доводить свои мысли до окружающих.

Статистически значимую корреляционную связь с показателем психолингвистической компетентности «Умение убеждать других» образовали такие показатели метакогнитивной активности, как «Принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта», «Принятие имплицитной теории «обогащенной личности», «Самооценка обучения», «Метакогнитивная

включенность в деятельность», «Метакогнитивные знания», «Метакогнитивная активность» и «Рефлексивность». Таким образом, чем выше у студентов желание повышать уровень интеллекта, повышать уровень своих достижений среди сверстников, регулировать свою познавательную деятельность, тем выше у них возможность привлекать людей на свою сторону. Такую взаимосвязь, можно объяснить тем, что студент, который обладает знаниями о метакогнитивных процессах и может использовать их, имеет возможность с помощью логических доводов доказать свое или опровергнуть чужое мнение.

Статистически значимой корреляционной связи с показателем психолингвистической компетентности «Умение убеждать других» как и показатель «Умение выражать свои мысли» не образовал показатель метакогнитивной активности «Принятие целей обучения». Такой результат, может показывать отсутствие у студентов полностью принимающих существующий план обучения, желания склонять остальных следовать их примеру, думать как они и что-то доказывать.

Выводы. В результате исследования обнаружено взаимосвязь между показателями психолингвистической компетентности и большинством показателей метакогнитивной активности. Анализ полученных данных дает возможность прийти к таким выводам:

- студенты, которые имеют высокий уровень развития метакогнитивных способностей, могут выделять информативную, важную для них информацию из текста, который был прослушан и использовать ее для достижения собственных целей;
- студенты умеющие управлять своим вниманием, концентрироваться на задаче, снижать влияние отвлекающих стимулов, могут правильно, безошибочно формировать мысли и подбирать слова, которые выражают их идеи и могут заинтересовать других;
- студенты, которые обладают знаниями о метакогнитивных процессах и могут использовать их, имеют возможность с помощью логических доводов доказать свое или опровергнуть чужое мнение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2001. – 368 с.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев. – [3-е изд.]. – М.: Смысл ; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
3. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
4. Лурья А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
5. Кашапов М.М., Базанова Г.Ю. Событийность как мотивационный компонент метакогнитивной активности на начальном этапе профессионализации. Гуманитарный институт. Институт психологии Российской академии наук. Владимир - Москва, 2018. С. 237–241.
6. Киселева Т. Г. Метакогнитивная активность молодежи как критерий дифференциации уровня сформированности социальной ответственности Ярославский педагогический вестник – 2016 – № 1 с.33-38
7. Матвеева М.А. Академическая успешность учащихся начальной школы с различным уровнем метакогнитивной активности и родительского контроля В сборнике: Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики Материалы III-й Международной научно-практической конференции. 2018. С. 56–63.
8. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive - developmental inquiry. American Psychologist. 1979. №34. P. 906–911.
9. Wellman H.M. Metamemory revised // Contributions to human development. 1983. Vol.9, P. 31–51.

REFERENCES

1. Vyhotsky L.S. Thinking and Speech. – M.: Labyrinth, 2001. P. 368.
2. Leontiev A.A. Fundamentals of Psycholinguistics / Aleksey Alekseevich Leontyev. – [3rd ed.]. – M.: Meaning; St. Petersburg: Doe, 2003. P. 287.
3. Leontiev A.A. Psycholinguistic units and generation of speech utterance. – M.: Nauka, 1969. P. 307.
4. Luria A.R. Language and consciousness. – M.: Publishing House Mosk. University, 1979. P. 320.
5. Kashapov M.M., Bazanova G.Yu. Eventfulness as a motivational component of metacognitive activity at the initial stage of professionalization. Humanitarian Institute.

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. Vladimir – Moscow, 2018. P. 237-241.

6. Kiseleva T. G. Metacognitive activity of youth as a criterion for differentiating the level of formation of social responsibility Yaroslavl Pedagogical Bulletin – 2016 – No. 1 P. 33-38
7. Matveeva M.A. Academic success of elementary school students with different levels of metacognitive activity and parental controls in the collection: Personality, intelligence, metacognition: Research approaches and educational practices materials of the III international scientific and practical conference. 2018. P. 56–63.

Psycholinguistic competence as a correlate of the development of metacognitive activity of students

O. A. Zaitseva

Abstract. The article analyzes the relationship of metacognitive activity indicators with the psycholinguistic competence of university students. It was established that metacognitive activity indicators of students form a direct and inverse relationship with psycholinguistic competence. It is shown that students who have a high level of development of metacognitive abilities can extract informative, important information for them from the text that was listened to and use it to achieve their own goals. It has been established that students who have knowledge of their metacognitive processes, who are able to manage their attention, concentrate on the task, reduce the influence of distracting stimuli, can correctly, accurately form thoughts and select words that express their ideas, can interest others and prove with the help of logical arguments own or refute someone else's opinion.

Keywords: *psycholinguistic competence, metacognitive activity, self-regulation, reflexivity, metacognition.*

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