

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ



НАУКОВИЙ ВІСНИК

МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

СЕРІЯ
«ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»

Збірник наукових праць

ТОМ 6, № 1
2020

МУКАЧЕВО
2020

ISSN 2413-3329
E-ISSN 2520-6788

*Рекомендовано до друку та поширення
через мережу Інтернет Вченою радою
Мукачівського державного університету
(протокол № 8 від 23 квітня 2020 р.)*

**Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації**
Серія: КВ № 22663-12563 ПР від 15.03.2017 р.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
Серія: ДК № 6984 від 20.11.2019 р.

**Збірник наукових праць включено до
Переліку фахових видань України (Категорія «Б»)**
з педагогічних наук (Наказ МОН України № 1643 від 28 грудня 2019 р.),
психологічних наук (Наказ МОН України № 409 від 17 березня 2020 р.)

**Збірник представлено
у таких наукометричних базах:**
Research Bib (Японія), Index Copernicus (Польща), Cite Factor,
Infobase Index (Індія), Genamics JournalSeek, Academic Keys (США),
ACNP Catalogue (Італія)

Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»:
зб. наук. пр. / Ред. кол.: Пазюра Н. В. (гол. ред.) та ін. – Мукачево: Вид-во МДУ, 2020. – Том 6, № 1. – 206 с.

Засновник і видавець:
Мукачівський державний університет
89600, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево
Закарпатська область, Україна
тел. (03131) 2-11-09, факс (03131) 2-11-09
E-mail: info@pp-msu.com.ua
www: <https://pp-msu.com.ua>

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE



SCIENTIFIC BULLETIN

OF MUKACHEVO STATE UNIVERSITY

**SERIES "PEDAGOGY AND
PSYCHOLOGY"**

Collection of scientific articles

**VOL. 6, No. 1
2020**

MUKACHEVO
2020

*Recommended for printing and distribution via the Internet
by the Academic Council of Mukachevo State University
(Minutes No. 8 of April 23, 2020)*

Certificate of state registration of the print media

Series: KV No. 22663-12563 PR dated 15.03.2017.

Certificate of the publishing subject

Series: DK No. 6984 dated November 20, 2019.

**Collection of scientific works included in List of professional
publications of Ukraine (Category “B”)**

in pedagogical sciences (Order of the Ministry of Education and Science
of Ukraine No. 1643 of December 28, 2019),
psychological sciences (Order of the Ministry of Education and Science
of Ukraine No. 409 of March 17, 2020)

The collection is presented in the following scientometric databases:

Research Bib (Japan), Index Copernicus (Poland), Cite Factor,
Infobase Index (India), Genamics JournalSeek, Academic Keys (USA),
ACNP Catalog (Italy)

Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”: Coll. Scient. p./
Ed. col.: Paziura N.V. (Ed.) et al. – Mukachevo: MSU Publishing House, 2020. – Volume 6, No. 1. – 206 p.

Founder and publisher:

Mukachevo State University
89600, 26 Uzhhorodska Str., Mukachevo
Transcarpathian region, Ukraine
tel. (03131) 2-11-09, fax (03131) 2-11-09
E-mail: info@pp-msu.com.ua
www: <https://pp-msu.com.ua/en>

Головний редактор:

Пазюра Наталія Валентинівна – д. пед. н.,
професор (Україна)

**Заступники головного
редактора:**

Товканець Ганна Василівна – д. пед. н.,
професор (Україна)
Щербан Тетяна Дмитрівна – д. психол. н.,
професор (Україна)

Відповідальний секретар:

Лалак Наталія Володимирівна – к. пед. н.,
доцент (Україна)

Редакційна колегія:

Бахмат Наталія Валеріївна
д. пед. н., професор (Україна)

Брецько Ірина Іванівна
к. психол. н., доцент (Україна)

Височан Леся Михайлівна
к. пед. н., доцент (Україна)

Гевко Ігор Васильович
д. пед. н., професор (Україна)

Горпініч Тетяна Ігорівна
к. пед. н., доцент (Україна)

Карташова Любов Андріївна
д. пед. н., професор (Україна)

Кобаль Василь Іванович
к. пед. н., доцент (Україна)

Король Лідія Дмитрівна
к. психол. н., доцент (Україна)

Корнієнко Інокентій Олексійович
д. психол. н., доцент (Україна)

Корніяка Ольга Миколаївна
д. психол. н., професор (Україна)

Кучай Олександр Володимирович
к. пед. н., доцент (Україна)

Лавренова Марія Василівна
к. пед. н., доцент (Україна)

Мельничук Ірина Миколаївна
д. пед. н., професор (Україна)

Михальчук Наталія Олександрівна
д. психол. н., професор (Україна)

Мовчан Катерина Миколаївна
ст. викладач (Україна)

Оросова Рената
доктор філософії PhD, Paed Dr
(Словацька Республіка)

Пічкур Микола Олександрович
к. пед. н., доцент (Україна)

Попович Наталія Михайлівна
д. пед. н., доцент (Україна)

Попович Оксана Михайлівна
к. пед. н. (Україна)

Розман Ірина Іллівна
к. пед. н., доцент (Україна)

Саболч Єва
доктор філософії у галузі загальної
педагогіки та історії педагогіки,
професор (Угорщина)

Теличко Наталія Вікторівна
д. пед. н., професор (Україна)

Федчишин Надія Орестівна
д. пед. н., професор (Україна)

Фенчак Любов Михайлівна
к. пед. н., доцент (Україна)

Фізеші Октавія Йосипівна
д. пед. н., професор (Україна)

Харченко Наталія Валентинівна
д. психол. н., професор (Україна)

Editor in Chief:

Paziura Nataliia Valentynivna – Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Deputy Editors-in-Chief:

Tovkanets Hanna Vasylivna – Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Shcherban Tetiana Dmytrivna - Doctor of
Psychology, Professor (Ukraine)

Executive Secretary:

Lalak Natalia Volodymyrivna – Candidate of
Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine)

Editorial Board:

Bakhmat Nataliia Valeriivna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Bretsko Iryna Ivanivna
Candidate of Psychology, Associate Professor (Ukraine)
Vysochan Lesya Mykhailivna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor (Ukraine)
Hevko Ihor Vasyliovych
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Horpinich Tetiana Ihorivna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor (Ukraine)
Kartashova Lyubov Andriivna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Kobal Vasyi Ivanovych
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor (Ukraine)
Korol Lydia Dmytrivna
Candidate of Psychology, Associate
Professor (Ukraine)
Kornienko Inokentiy Oleksiyovych
Doctor of Psychology, Associate Professor (Ukraine)
Korniyaka Olha Mykolayivna
Doctor of Psychology, Professor (Ukraine)
Kuchay Oleksandr Volodymyrovych
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor (Ukraine)
Lavrenova Maria Vasylivna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor (Ukraine)
Melnychuk Iryna Mykolayivna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Mykhalchuk Natalia Oleksandrivna
Doctor of Psychology, Professor (Ukraine)
Movchan Kateryna Mykolayivna
senior teacher (Ukraine)
Orosova Renata
PhD, Paed Dr (Slovak Republic)
Pichkur Mykola Oleksandrovysh
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor (Ukraine)
Popovych Natalia Mykhailivna
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor (Ukraine)
Popovych Oksana Mykhailivna
Candidate of Pedagogical Sciences (Ukraine)
Rozman Iryna Illivna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor (Ukraine)
Szabolcs Eva
Doctor of Philosophy in General Pedagogy and
History of Pedagogy, Professor (Hungary)
Telychko Natalia Viktorivna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Fedchyshyn Nadiya Orestivna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Fenchak Lyubov Mykhailivna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor (Ukraine)
Fizeshi Octavia Yosypivna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Kharchenko Natalia Valentynivna
Doctor of Psychology, Professor (Ukraine)

Г. М. Лялюк	
Психолого-педагогічний супровід розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності.....	9
О. С. Товканець	
Науково-методичний супровід самоосвітньої діяльності педагогів закладу дошкільної освіти.....	16
Т. О. Атрощенко, А. В. Алмаші-Копин, Л. А. Беспалько, О. В. Білик	
Сутність культурологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....	23
Н. В. Бахмат	
Суб'єктні властивості майбутнього педагогічного працівника у системі професійної підготовки.....	30
К. Б. Гнатик, К. М. Лізак	
Педагогічні умови і структурно-функціональна модель формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови	37
Н. В. Лалак, М. В. Граб	
Сучасні тенденції реформування системи освіти Норвегії.....	44
І. В. Козубовська, Л. Ю. Сідун, З. І. Мигалина	
Полікультурна підготовка педагогічних кадрів для шкіл і дошкільних навчальних закладів у США	51
Г. В. Пристай	
Особливості формування писемної компетентності в процесі підготовки вчителя англійської мови.....	59
О. М. Добош	
Формування толерантності як професійно важливої якості керівників закладів дошкільної освіти	66
І. М. Козловська, М. Ф. Криштанович, І. С. Миськів, М. В. Опачко	
Методологічні підходи та дидактична компетентність сучасного вчителя фізики	74
М. В. Лавренова, К. Й. Фодор	
Педагогічні умови і структурно-функціональна модель формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції.....	81
Т. Д. Щербан, Г. В. Щербан	
Психологічні особливості формування життєвих перспектив першокурсників	87
М. В. Цуркан	
Інтерактивні методи навчання української мови іноземних студентів-медиків	93
Л. І. Березовська	
Формування умінь слухати співрозмовника у процесі комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх соціальних працівників	102
Л. І. Варга, Н. В. Мартин	
Критеріальний підхід до формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій.....	109
Т. І. Бондар	
Компаративний аналіз становлення системи інклюзивної педагогічної освіти на прикладі США та Канади.....	116
О. Л. Протас	
Концептуалізація проблеми обдарованості у зарубіжних та вітчизняних дослідженнях.....	125
Л. М. Фенчак, Д. Є. Зябловська	
Аналіз стану професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти Європи	132
Н. І. Черепаня, Н. М. Русин	
Інтерактивні форми роботи з батьками вихованців в умовах сучасного ЗДО.....	141
О. В. Літвінова, Л. В. Пилипенко	
Емпіричні показники психологічних складових самоставлення у чоловіків з набутими порушеннями опорно-рухового апарату	149
Л. А. Карташова, І. В. Плїш	
Цифровий порядок денний розвитку освіти: спрямованість на формування цифрових компетентностей..	157
М. І. Леврінц	
Організаційно-змістові підходи до підготовки вчителів іноземних мов в університетах США.....	166
О. М. Паламарчук, Ю. А. Короцінська	
Технології розвитку емоційної саморегуляції в осіб юнацького віку.....	175
О. Ф. Волобуєва, А. О. Федик	
Методичний аспект розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників	182
І. М. Візнюк	
Особистісне відчуження як фактор виникнення іпохондричних розладів у людей похилого віку.....	190
О. П. Цюняк	
Сутність і структура професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності....	197

CONTENTS

H. M. Lialiuik	
Psychological and Pedagogical Support of Professional Identity Development of Future Social Educators in the Process of Preparation for Guardianship and Educational Activities	9
O. S. Tovkanets	
Scientific and Methodological Support of Self-Educational Activities of Teachers in Preschool Education Institutions...	16
T. O. Atroshchenko, A. V. Almashi-Kopyn, L. A. Bepalko, O. V. Bilyk	
The Essence of Cultural Competence of Future Primary School Teachers	23
N. V. Bakhmat	
Subject Properties of the Future Teacher in the System of Professional Training.....	30
K. B. Hnatyk, K. M. Lizak	
Pedagogical Conditions and Structural and Functional Model of Developing the Professional Identity of Future Foreign Language Bachelors.....	37
N. V. Lalak, M. V. Hrab	
Current Trends in Norwegian Education Reform.....	44
I. V. Kozubovska, L. Yu. Sidun, Z. I. Myhalyna	
Multicultural Training of Teachers for Schools and Preschool Educational Institutions in the United States	51
H. V. Prystai	
Features of the Development of Written Competence in the Process of Training an English Teacher.....	59
O. M. Dobosh	
Development of Tolerance as a Professionally Important Quality of Managers in Preschool Educational Institutions	66
I. M. Kozlovskaya, M. F. Kryshtanovych, I. S. Myskiv, M. V. Opachko	
Methodological Approaches and Didactic Competence of a Modern Physics Teacher	74
M. V. Lavrenova, K. Yo. Fodor	
Pedagogical Conditions and Structural and Functional Model of Development of Socio-Cultural Competence of Future Foreign Language Bachelors Based on Interdisciplinary Integration.....	81
T. D. Shcherban, G. V. Schcherban	
Psychological Features of Forming the Life Prospects of First-Year Students	87
M. V. Tsurkan	
Interactive Methods of Teaching the Ukrainian Language to Foreign Medical Students	93
L. I. Berezovska	
Development of Skills to Listen to the Interlocutor in the Process of Future Social Workers' Communication and Speech Training.....	102
L. I. Varha, N. V. Martyn	
Criterion Approach to the Development of the Communicative Culture of Future Teachers by Means of Interactive Technologies.....	109
T. I. Bondar	
Comparative Analysis of the Development of Inclusive Teacher Education System on the Example of the USA and Canada	116
O. L. Protas	
Conceptualisation of the Problem of Giftedness in Foreign and Domestic Research	125
L. M. Fenchak, D. Ye. Ziablovska	
Analysis of the State of Professional Training of Future Designers in European Higher Education Institutions	132
N. I. Cherepania, N. M. Rusyn	
Interactive Forms of Working with Parents of Educatees in the Conditions of Modern PSI.....	141
O. V. Litvinova, L. V. Pylypenko	
Empirical Indicators of Psychological Components of Self-Attitude in Men with Acquired Musculoskeletal Disorders.....	149
L. A. Kartashova, I. V. Plish	
Digital Agenda for the Development of Education: Focus on the Formation of Digital Competencies	157
M. I. Levrints	
Organisational and Content-Based Approaches to Training Foreign Language Teachers at the US Universities....	166
O. M. Palamarchuk, Yu. A. Korotsinska	
Technologies for the Development of Emotional Self-Regulation in Young People.....	175
O. F. Volobuieva, A. O. Fedyk	
Methodological Aspect of Future Border Guard Officers' Professional Thinking Development.....	182
I. M. Vizniuk	
Personal Alienation as a Factor in the Occurrence of Hypochondriac Disorders in the Elderly	190
O. P. Tsiuniak	
The Essence and Structure of Professional Readiness of Future Masters of Primary Education for Innovation Activity	197

UDC 37.013.42:378.011.3:347.644
DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.9-15

Halyna M. Lialiuk*

Lviv State University of Internal Affairs
79007, 26 Horodotska Str., Lviv, Ukraine

Psychological and Pedagogical Support of Professional Identity Development of Future Social Educators in the Process of Preparation for Guardianship and Educational Activities

Article's History:

Received: 10.01.2020

Revised: 15.02.2020

Accepted: 20.03.2020

Suggested Citation:

Lialiuk, H.M. (2020). Psychological and pedagogical support of professional identity development of future social educators in the process of preparation for guardianship and educational activities. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 9-15.

Abstract. The relevance of the article is related to the rapid growth in the number of orphans and children deprived of parental care, which is associated with the need to improve the training of future social educators for professional guardianship and educational activities. Today, psychological and pedagogical support of professional identity is one of the key stages necessary for the full development of a competent social educator, creating favourable conditions for him in the learning process, and subsequently in guardianship and educational activities. The purpose of this article is to provide a theoretical substantiation of the socio-psychological features of the organisation of the model of psychological and pedagogical support for the development of the professional identity of future social educators in the process of preparation for guardianship and educational activities. The scientific work actualises the problem of introducing psychological and pedagogical support for the professional identity of future social educators in the process of preparation for guardianship and educational activities. Socio-psychological features of the organisation of the model of psychological and pedagogical support for the development of the professional identity of future social educators in the process of preparation for guardianship and educational activities are justified on the basis of understanding the philosophical and educational methodology of the personal paradigm of raising orphaned children, a synergetic and personality-oriented approach to the educational process. The author notes that psychological support for the development of the future social teacher's personality is important, which, in particular, should be based on a synergistic combination of conditions for initiating the process of self-development, and by neutralising the conditions that hinder this process

Keywords: educational process, state guardianship institutions, social educator, pedagogical support, orphaned children

*Corresponding author

Галина Миколаївна Лялюк

Львівський державний університет внутрішніх справ
79000, вул. Городоцька, 26, м. Львів, Україна

Психолого-педагогічний супровід розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності

Анотація. Актуальність статті пов'язана із стрімким зростанням кількості дітей-сиріт і дітей позбавлених батьківського піклування, що пов'язано з необхідністю удосконалення підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної опікунсько-виховної діяльності. Станом на сьогодні психолого-педагогічний супровід професійної ідентичності – це один із ключових етапів, необхідних для повноцінного формування компетентного соціального педагога, створення для нього сприятливих умов у процесі навчання, а згодом і опікунсько-виховної діяльності. Мета даної статті полягає в теоретичному обґрунтуванні соціально-психологічних особливостей організації моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності. У науковій роботі актуалізовано проблему впровадження психолого-педагогічного супроводу професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності. Соціально-психологічні особливості організації моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності обґрунтовано на основі осмислення філософсько-освітньої методології особистісної парадигми виховання дітей-сиріт, синергетичного та особистісно-орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу. Автором зазначено, що важливою є психологічна підтримка становлення особистості майбутнього соціального педагога, що, зокрема, має ґрунтуватися на синергетичному поєднанні умов для ініціації процесу саморозвитку, а також шляхів нейтралізації умов, які перешкоджають цьому процесу

Ключові слова: навчально-виховний процес, заклади державної опіки, соціальний педагог, педагогічна підтримка, діти-сироти

Постановка проблеми

Зростання в Україні кількості дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування призвело до того, що, попри упровадження сімейних форм влаштування, кількість закладів державної опіки, на жаль, не зменшується. Тому зростає необхідність удосконалення підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної опікунсько-виховної діяльності. Дефініцію «опікунсько-виховна діяльність» автор статті розглядає в контексті цілковитої, інституційної опіки дітей-сиріт [1].

Соціально-політичні, економічні зміни, які відбуваються в сучасному українському суспільстві детермінують зміни стратегії підготовки соціально-педагогічних кадрів, а згодом і підвищення кваліфікації соціальних педагогів. Першочергова увага приділяється проблемам підготовки фахівців відповідно до нових стандартів освіти, включення і прийняття ними тих науково-технічних і технологічних нововведень, які з певним прискоренням упроваджуються в повсякденне життя. Як наслідок, такі проблеми вимагають негайного обґрунтування, а також розробки психолого-педагогічного супроводу особистості в процесі її цілісного професійного становлення.

Професійна ідентичність є одним з провідних критеріїв становлення професіонала та виступає передумовою успішності професійної діяльності. Важливо,

щоб майбутній соціальний педагог усвідомлював значущість майбутньої професії, її відповідальність, був упевнений у майбутньому успіху в професійній діяльності, володів не лише необхідними професійними знаннями, а й відповідними світоглядними якостями, усвідомлював цінність людського життя, займав активну позицію до зміни та покращення життя підростаючого покоління [2].

Психолого-педагогічний супровід професійної ідентичності – це один із ключових етапів, необхідних для повноцінного формування компетентного соціального педагога, створення для нього сприятливих умов у процесі навчання, а згодом і опікунсько-виховної діяльності. Відтак, психолого-педагогічний супровід професійної ідентичності становлення та розвитку майбутнього соціального педагога є актуальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки і практики, а також одним із пріоритетних напрямів модернізації вищої педагогічної освіти в Україні.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Проблему професійної підготовки майбутнього соціального працівника й соціального педагога, зокрема різних аспектів процесу професійної соціально-педагогічної підготовки та проблеми професійно-особистісного

становлення майбутнього фахівця, досліджувало чимало українських і зарубіжних дослідників. Проте, на думку автора даної статті, на сьогодні недостатньо окреслено теоретичні основи підготовки майбутніх соціальних педагогів до опікунсько-виховної діяльності.

Проблема психолого-педагогічного супроводу професійної ідентичності є однією з дискусійних та найменш досліджених у психології та педагогіці. Немає однозначного її поняття та змістовного підходу. Так, Ю. Слюсаревим «психологічний супровід» розглядається як комплексний психологічний вплив на особистість, надзавданням якого є активізація саморозвитку людини» [3]. Психолого-педагогічний супровід майбутнього педагога – це цілісна системно організована діяльність, у процесі якої створюються соціально-психологічні й педагогічні умови для успішного навчання й розвитку кожного студента в освітньому середовищі вишу. Основне завдання психолого-педагогічного супроводу – це насамперед актуалізація саморозвитку людини, її прагнення до особистісного й професійного розвитку [3]. На думку автора, досягнення такого завдання можливе лише за наявності психологічного впливу на певні структури самосвідомості людини, професійної ідентичності зокрема.

Над проблемою формування професійної ідентичності студентів педагогічного вузу працювало багато науковців. Зокрема професійну ідентичність педагога Т. Березіна визначає як результат усвідомлення індивідом своєї тотожності з професійною діяльністю та спільнотою, знання меж своєї професійної компетенції та впевненості в своїй ефективності, відчуття себе як професіонала [4]. Згідно з визначенням А. Лукіянчука, професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-сміслову сферу й удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста [5].

Професійна ідентичність педагога виконує такі функції, як-от: розвиток «професійного почуття», тобто емоційного прийняття себе як людини, яка займається певною справою, усвідомлення певної ментальності, впевненість у своїй професійній приналежності, самостійності та ефективності, переживання своєї професійної цілісності та визначеності. Професійну ідентичність характеризує приєднання та накладання образу професії (зі всіма її закономірностями) на особливості конкретної особистості [4]. На думку О. Єрмолаєвої, Т. Міщенко, Ю. Поваренкова, У. Родигіної, процес навчання у ЗВО супроводжується становленням професійної ідентичності студентів.

Аналіз теоретичних джерел дав змогу дійти висновку про те [6–8], що в психолого-педагогічній науці напрацьовано значну теоретико-методологічну основу, яка створює передумови для цілеспрямованого осмислення й вивчення проблеми психолого-педагогічного супроводу професійної ідентичності майбутніх педагогів, проте мало досліджуваними залишаються проблеми

психолого-педагогічного супроводу професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів в процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності [2; 9]. Зокрема, на думку автора статті, існують суперечності: між недостатньою розробленістю проблеми становлення та розвитку психолого-педагогічного супроводу професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі ЗВО і визнанням провідної ролі професійної ідентичності в особистісно-професійному розвитку майбутнього фахівця; між необхідністю організації ефективної цілеспрямованої моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності та відсутністю педагогічних умов, що цей процес забезпечують.

Мета статті

Теоретичне обґрунтування соціально-психологічних особливостей організації моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності.

Соціально-психологічні особливості організації моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності обґрунтовано на основі осмислення філософсько-освітньої методології особистісної парадигми виховання дітей-сиріт, синергетичного та особистісно-орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу в ЗВО.

Результати дослідження

На початку ХХІ століття відбулася зміна парадигми виховання і виникла необхідність розробки методології педагогічних досліджень, адекватних особистісно-гуманістичній парадигмі виховання, що обґрунтовано в українській педагогіці І. Бех, А. Бойко. Парадигму виховання, на думку А. Бойко, характеризує «багатоваріантність методології й методики, розвиток творчих і духовних здібностей особистості, гуманітаризація та гуманізація системи освіти, постановка в її центрі людини, створення умов для її саморозвитку і самореалізації» [10].

Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт характеризується гуманістичним контекстом, що передбачає, по-перше, гуманний орієнтир у ставленні до дитини-сироти і, по-друге, гуманну позицію самого педагога у виховному процесі. Це зумовлює суб'єкт-суб'єктну взаємодію виховних стосунків (вихователь і вихованець – повноправні суб'єкти педагогічного процесу). Результатами досліджень встановлено, що в організації міжособистісних взаємин педагогів і вихованців важливою є реалізація опікунсько-виховної функції інтернатного закладу. Одним із засобів досягнення цієї функції є емоційно-насичене та прихильне спілкування

педагогів з вихованцями державних закладів опіки, що здійснюється у формі суб'єкт-суб'єктних відносин [11]. Вихованець, маючи статус повноцінного суб'єкта виховної діяльності – партнера виховної взаємодії, потребує не директив (настанов, рекомендацій, наказів), а, перш за все, допомоги та підтримки, що ґрунтуються на синергетичному поєднанні педагогічної вимогливості й особистісної поваги. Звідси й своєрідна позиція соціального педагога в опікунсько-виховному процесі – позиція «поряд»: з одного боку, він – організатор опікунсько-виховного середовища, дослідник, спостерігач, а з іншого – друг, помічник, порадник і наставник у розвитку особистості вихованця. Успішна реалізація професійної діяльності соціального педагога безпосередньо залежить від оптимального виявлення особистісного смислу діяльності та поведінки вихованця для побудови синергетичної конфігурації подальшої виховної взаємодії. Особистісно-гуманістична стратегія нової педагогічної парадигми визначає й гуманістичне навантаження технологічних засобів її реалізації, характерними ознаками яких є педагогічна допомога та підтримка; соціальний захист; діалогічність, творчо-пошуковий характер, поєднання традиційності й інноваційності, гнучкий контроль і самоконтроль. Вибудовуючи власну опікунсько-виховну діяльність згідно з

особистісно-гуманістичною стратегією нової педагогічної парадигми, соціальний педагог посідає позицію наставника, друга та помічника вихованця, створює оптимальні умови для активності, творчості, відповідальності за виконання дій, уміння самостійно приймати рішення, знайти своє місце у житті та жити у злагоді із самим собою та навколишнім світом. Опікунсько-виховна діяльність має базуватися на принципах актуалізації особистісного ресурсу дітей-сиріт, та створенні оптимальних умов для їхнього емоційного та соціального розвитку. Саме така позиція в ідеалі повинна стати синергетичною аксіомою опікунсько-виховної діяльності соціального педагога нової генерації, що стає можливим за умови сходження від мети і завдань нової педагогічної парадигми – через її сутність і функції – безпосередньо до стратегії і технології педагогічної підтримки, допомоги і захисту дитини-сироти, актуалізації її особистісних ресурсів.

Виконання цих завдань потребує підготовки висококваліфікованих фахівців, розвитку їхнього особистісного потенціалу, процесу творчого саморозвитку. У структурі підготовленості майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей В. Леонова виокремлює такі компоненти (рис. 1) [12].



Рисунок 1. Компоненти підготовленості майбутніх соціальних педагогів

Показниками критерію здатності до самооцінки та соціальної проникливості є: наявність перцептивно-інтерактивної компетентності в професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів у закладах соціального захисту дітей; сформованість рівня домінуючої перцептивної модальності; виявлення самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії в професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів у закладах соціального захисту дітей; сформованість рівня перцептивно-невербальної компетентності [12].

Процес самовдосконалення особистості майбутнього соціального педагога починається з самопізнання, яке відбувається на основі актів самоспостереження

самоаналізу й самооцінки. На основі самопізнання формується самоставлення особистості, яке обумовлює прийняття рішення про необхідність самокорекції, самозміни і, як наслідок, – до практичних перетворювальних дій майбутнього фахівця, спрямованих на самого себе – до самотворення. Процес самопізнання, критичне ставлення до себе, адекватна самооцінка своїх професійних характеристик і властивостей, самоаналіз з квазіпрофесійної та професійної (у період проходження педагогічної практики) діяльності майбутніх соціальних педагогів допомагають їм визначити напрями та завдання власного професійного самовдосконалення [13].

Професійна ідентичність є багатовимірним інтегративним феноменом, що забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність у професійній діяльності [14]. Становлення професійної ідентичності здійснюється в процесі навчання й оволодіння обраним фахом; водночас значну роль відіграють етапи формування професійної ідентичності, що полягають у виокремленні з загального образу професії власного «Я», перенесенні його на «Я»-професійне з подальшим ототожненням себе з представником обраної професійної спільноти та позитивним ставленням до себе як до суб'єкта певної діяльності й відчуттям упевненості в правильності власного вибору.

Маючи різні джерела формування, одним з яких є професійна освіта, професійна ідентичність майбутнього соціального педагога обумовлюється низкою чинників, серед яких можна виокремити сформованість образу «Я», професійно важливі якості фахівця, професійні знання та вміння, ідеальні образи вибраної професії, очікування індивіда та можливості соціальних перспектив, які дає дана професія, професійне спілкування та взаємодію студентів з фахівцями професійної

спільноти тощо. Проведений теоретичний аналіз проблеми дозволив доповнити цей перелік такими чинниками як наявність життєвих і професійних цілей, професійна складова образу «Я», самоінтерес, розвинуті волевільні якості та екстравертованість особистості в процесі навчання у ЗВО. Останні є показниками визначених компонентів ідентичності і свідчать про важливість формування кожного з них. Крім того, наявність і високий рівень вираженості цих показників саме на етапі освоєння спеціальності і обумовлює успішний процес розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів.

Психолого-педагогічний супровід професійної ідентичності майбутнього соціального педагога повинен створити умови для ініціації процесу саморозвитку, а також – шляхи нейтралізації умов, які перешкоджають цьому процесу. Важливою є психологічна підтримка становлення особистості соціального педагога майбутнього педагога.

Науковець Т. Березіна виділяє три основні етапи становлення професійної ідентичності студентів педагогічного ЗВО (рис. 2):

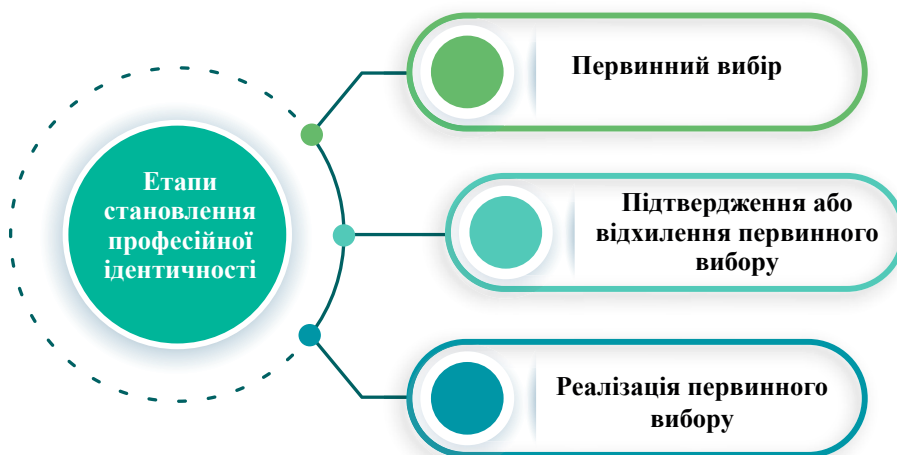


Рисунок 2. Етапи становлення професійної ідентичності студентів педагогічного ЗВО

На основі рисунку 2 етапи становлення професійної ідентичності можна характеризувати в такий спосіб: 1) первинний вибір, коли студенти вперше знайомляться з професійною спільнотою, навіть не приміряючись до неї. При цьому у майбутніх педагогів формується ціннісне ставлення до обраної професії; 2) підтвердження чи ні первинного вибору. На цьому етапі можуть суттєво змінюватися професійні уподобання та наміри студентів, що нерідко призводить до розчарування у своєму професійному виборі або навпаки, до впевненості у ньому; 3) реалізація первинного вибору в діяльності. На цьому етапі відбувається перехід здобувачів вищої освіти до ототожнення себе зі своєю професійною діяльністю, входження у професійну спільноту, усвідомлення своєї професійної самостійності та ефективності [4].

Модель психолого-педагогічного супроводу

становлення та розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчання є основною складовою психолого-педагогічного супроводу особистості у процесі професійної підготовки та має на меті повноцінну реалізацію особистісного соціально-психологічного потенціалу, задоволення потреб майбутнього соціального педагога у його професійній самоактуалізації.

Модель формування професійної ідентичності педагога в процесі його підготовки у ЗВО, як зазначає Т. Березіна, носить трьохфакторний характер і включає у себе суб'єктивні, чи особистісні, внутрішні фактори, пов'язані з ціннісно-сисловою сферою, самосвідомістю, рефлексивністю, компетентністю, вміннями, задоволенням, творчістю; об'єктивні, чи зовнішні, чинники, пов'язані з вимогами професійної діяльності, яка здійснюється в особистісно-орієнтованій парадигмі,

яка виступає регулюючою основою професійно-особистісного самовизначення педагога; об'єктивно-суб'єктивні фактори, які пов'язані з організацією освітньої та професійної сфер [4].

Динаміка розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчання характеризується поступовим формуванням її структурних компонентів (від підвищення рівня розвитку когнітивного та емоційно-оцінного на першому та другому курсах, до їхнього зниження та підвищення рівня розвитку поведінкового компоненту на третьому курсі). Така нерівномірність перебігу ідентифікаційних процесів зумовлена специфікою фахової підготовки, сутнісними та змістовими особливостями навчально-освітніх програм [15].

Коли будь-який етап становлення професійної ідентичності проігнорований, чи пройдений формально,

тоді виникають проблеми з формуванням бажаної структури професійної ідентичності майбутнього соціального педагога, ступінь її відкритості та гнучкості знижується. Розробляючи модель психолого-педагогічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів варто враховувати кризові тенденції в ідентичності студентів третього курсу, що, очевидно, спричинені розчаруванням у професійному і життєвому виборі, невідповідністю між очікуваннями і уявленнями про професію та реальністю її освоєння. Оптимальною для розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів має бути така система, в рамках якої створюються умови для професійного і особистісного самоусвідомлення, самореалізації, особистісного зростання студента та розвитку на цій основі його професійної ідентичності.

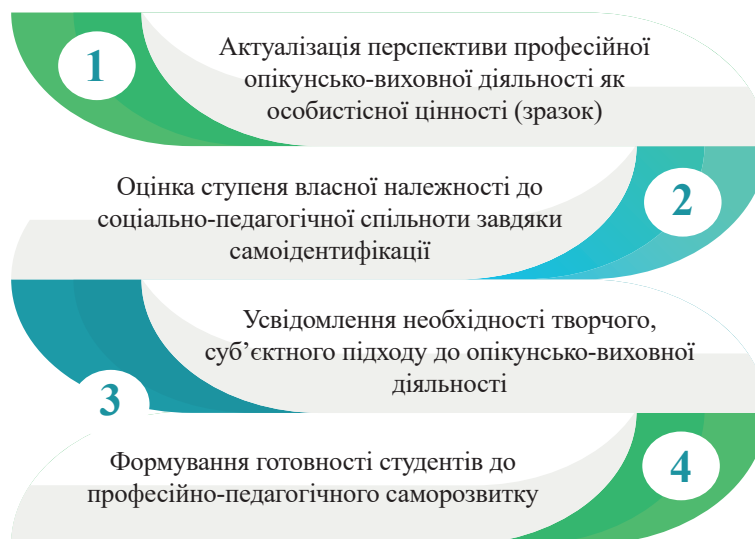


Рисунок 3. Завдання моделі психологічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів

Відтак, модель психологічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності повинна функціонувати принаймні на трьох етапах формування ідентичності та реалізувати чотири завдання (рис. 3).

Висновки

Врахування соціально-психологічних особливостей організації моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки

до опікунсько-виховної діяльності дозволить забезпечити оптимальні умови для професійного і особистісного саморозвитку, самоусвідомлення, самореалізації, особистісного зростання здобувачів вищої освіти та підвищення рівня їхньої професійної компетентності.

Перспективи дослідження полягають у подальшому поглибленому вивченні шляхів реалізації психолого-педагогічного супроводу становлення та розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів на всіх етапах професіогенезу з урахуванням індивідуальних і статевих відмінностей.

Список використаних джерел

- [1] Березина Т.С. Становление профессиональной идентичности педагога. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 7. С. 24–27.
- [2] Бойко А.М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання. *Педагогічні науки*. 2013. № 3(59). С. 5–15.
- [3] Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога: монография. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2005. 260 с.

- [4] Жигинас Н. Этапы формирования профессиональной идентичности педагога. *Высшее образование в России*. 2007. № 8. С. 121–122.
- [5] Кулеша-Любінець М.М. Психологічні аспекти міжособистісних взаємин педагогів та вихованців в умовах закладів інтернатного типу. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2011. Вип. 12. С. 548–554.
- [6] Леонова В.І. Структурні компоненти підготовленості майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей. *Наука і освіта*. 2013. № 1–2/СХІІ. С. 180–185.
- [7] Лукіянчук А.М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2010. Вип. 7. С. 370–380.
- [8] Лялюк Г.М. Теоретико-методологічне обґрунтування опікунсько-виховної діяльності як соціально-психологічного явища. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 11. С. 12–18.
- [9] Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург, 1992. 16 с.
- [10] Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие. Москва, Воронеж: «МОДЭК», 2004. 600 с.
- [11] Afanasenkova E., Morozova J., Pankstyanova N. Motivation of students with different professional education levels as a determinant of future professional self-realization. *E3S Web of Conferences*. 2020. Vol. 210. Article number 19034.
- [12] Gutman E.V., Nurmieva R.R. Pedagogical model of preservice teachers social adaptation to the future professional activity. *International Journal of Higher Education*. 2019. Vol. 8, No. 7. P. 17–22.
- [13] Serafimovich I.V., Belyaeva O.A. Axiological orientations of participants of educational relationships: Social-psychological aspect. *Integration of Education*. 2019. Vol. 23, No. 2. P. 232–246.
- [14] Psychological and pedagogical support for the social worker's professional development / M.G. Sergeeva et al. *Espacios*. 2020. Vol. 39, No. 2. Article number 26.
- [15] Volkova O.A., Voloshina I.G., Dolya R.Y., Kadutsky R.A. The opinion of physicians about activities of professional social workers in organizations rendering palliative medical care. *Problemy Sotsial'noi Gigieny, Zdravookhraneniia i Istorii Meditsiny*. 2020. Vol. 28, No. 2. P. 270–274.

References

- [1] Berezyna, T.S. (2008). Formation of a teacher's professional identity. *Pedagogical Education and Science*, 7, 24–27.
- [2] Boyko A.M. (2013). Conceptual bases of personally-social upbringing. *Pedagogical Sciences*, 3(59). 5–15.
- [3] Hlukhaniuk, N.S. (2005). *The psychology of teacher professionalization*. Ekaterynburh: Yzdatelstvo RHPPU.
- [4] Zhiginas, N. (2007). Stages of formation of the teacher's professional identity. *Higher Education in Russia*, 8, 121–122.
- [5] Kulesha-Liubinet, M.M. (2011). The psychological aspects of interpersonal relationships of the teachers and pupils in residential care settings. *Collection of Research Papers "Problems of Modern Psychology"*, 12, 548–554.
- [6] Leonova, V.I. (2013). The structural components of future social educators' readiness for professional activity in child welfare institutions. *Science and Education*, 1–2/SXII, 180–185.
- [7] Lukiyanchuk, A.M. (2010). The model of professional identity development of future teachers. *Collection of Research Papers "Problems of Modern Psychology"*, 7, 370–380.
- [8] Lialiuk, H.M. (2019). The theoretical-methodological the realization of tutelage-educational activity as a socio-psychological factor. *Innovative Pedagogy*, 11, 12–18.
- [9] Slyusarev, Yu.V. (1992). *The psychological support as a factor of activation of personality self-development* (Candidate thesis, Saint Petersburg University, Saint Petersburg, Russian Federation).
- [10] Shneider, L.B. (2004). *The professional identity: Theory, experiment, training*. Moscow; Voronezh: "MODEK".
- [11] Afanasenkova, E., Morozova, J., & Pankstyanova, N. (2020). Motivation of students with different professional education levels as a determinant of future professional self-realization. *E3S Web of Conferences*, 210, article number 19034.
- [12] Gutman, E.V., & Nurmieva, R.R. (2019). Pedagogical model of preservice teachers social adaptation to the future professional activity. *International Journal of Higher Education*, 8(7), 17–22.
- [13] Serafimovich, I.V., & Belyaeva, O.A. (2019). Axiological orientations of participants of educational relationships: Social-psychological aspect. *Integration of Education*, 23(2), 232–246.
- [14] Sergeeva, M.G., Sokolova, N.L., Ippolitova, N.V., Tabueva, E.V., Ilyinskaya, I.P., & Bakhtigulova, L.B. (2020). Psychological and pedagogical support for the social worker's professional development. *Espacios*, 39(2), article number 26.
- [15] Volkova, O.A., Voloshina, I.G., Dolya, R.Y., & Kadutsky, R.A. (2020). The opinion of physicians about activities of professional social workers in organizations rendering palliative medical care. *Problemy Sotsial'noi Gigieny, Zdravookhraneniia i Istorii Meditsiny*, 28(2), 270–274.

UDC 373.2378.1.

DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.16-22

Oksana S. Tovkanets*

Uzhhorod National University

88000, 14 Universytetska Str., Uzhhorod, Ukraine

Scientific and Methodological Support of Self-Educational Activities of Teachers in Preschool Education Institutions

Article's History:

Received: 10.02.2020

Revised: 05.03.2020

Accepted: 15.04.2020

Suggested Citation:

Tovkanets, O.S. (2020). Scientific and methodological support of self-educational activities of teachers in preschool education institutions. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 16-22.

Abstract. The relevance of the research is associated with the accelerated development of innovative processes in the field of educational activities, including the need for a deeper analysis of technologies for organising the development of teacher's professional competencies. In particular, it is quite important in modern educational conditions to use educational and cognitive methods that help strengthen the motivation of young teachers to pedagogically appropriate behaviour or weaken the incentive to undesirable, unprofessional behaviour. The study used theoretical methods (analysis, generalisation) to clarify the features of the form, methods and techniques of organizing self-educational activities; empirical (survey) – to identify teachers' interest in the problems of organisation and thematic direction. Based on the results of the study conducted by the author, the most effective forms and methods of organising the development of professional competencies of teachers were established, the use of which ensures the assimilation of new knowledge, including monitoring the educational achievements of teachers to obtain useful professional experience. Such technologies and techniques of scientific and methodological support were also considered, which allow obtaining information remotely, ensure the efficiency and speed of their assimilation, including accessibility. The article substantiates the features of scientific and methodological support of self-educational activities of teachers in preschool educational institutions, identifies the features of scientific and methodological support of self-educational activities of teaching staff, and also systematises the tasks of scientific and methodological support of teachers' professional self-development. The practical value of the article lies in the fact that the materials of the work can be used in the educational process of future teachers of preschool educational institutions to improve their professional and scientific-methodological training, enrich technological potential, accelerate the process of transformation of promising pedagogical experience into practical activities

Keywords: competencies of teachers, organisation of self-education, forms of scientific and methodological support, educational activities

*Corresponding author

Оксана Сергіївна Товканець

Ужгородський національний університет
88000, вул. Університетська, 14, м. Ужгород, Україна

Науково-методичний супровід самоосвітньої діяльності педагогів закладу дошкільної освіти

Анотація. Актуальність дослідження пов'язана з прискореним розвитком інноваційних процесів у сфері освітньої діяльності, а також потребою глибшого аналізу технологій організації розвитку професійних компетенцій педагогічних працівників. Зокрема, досить важливим у сучасних освітніх умовах є використання навчально-пізнавальних методів, які сприяють посиленню спонукання молодих педагогів до педагогічно доцільної поведінки або послаблення спонукання до небажаної, непрофесійної поведінки. У дослідженні використовувалися теоретичні методи (аналіз, узагальнення) для з'ясування особливостей форми, методів і прийомів організації самоосвітньої діяльності; емпіричний (опитування) – для виявлення інтересу вчителів до проблем організації та тематичного спрямування. За результатами проведеного автором дослідження були встановлені найбільш ефективні форми та методи організації розвитку професійних компетенцій педагогів, застосування яких забезпечує засвоєння нових знань, а також здійснення контролю за навчальними досягненнями педагогічних працівників з метою отримання корисного професійного досвіду. Були також розглянуті такі технології та прийоми науково-методичного забезпечення, що дають можливість отримувати інформацію дистанційно, забезпечують ефективність і швидкість їх засвоєння, а також доступність. У статті обґрунтовано особливості науково-методичного супроводу самоосвітньої діяльності педагогів закладів дошкільної освіти, виявлено особливості науково-методичного супроводу самоосвітньої діяльності педагогічного персоналу, а також систематизовано завдання науково-методичного супроводу професійного саморозвитку педагогічного працівника. Практична цінність статті полягає в тому, що матеріали роботи можна використовувати під час освітнього процесу майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів з метою удосконалення їх професійної та науково-методичної підготовки, збагачення технологічного потенціалу, прискорення процесу трансформації перспективного педагогічного досвіду в практичну діяльність.

Ключові слова: компетенції педагогічних працівників, організація самоосвіти, форми науково-методичного супроводу, освітня діяльність

Постановка проблеми

Майбутнє країни вирішується сьогодні не тільки в планах, пропозиціях, але й у реальній роботі кожного педагога. Це означає, що професіонал-педагог повинен постійно підвищувати свій освітній і кваліфікаційний рівень, щоб згідно з вимогами часу відкривати нові здібності, можливості, і в такий спосіб розв'язувати протиріччя між вимогами суспільства та часу. Саме самоосвіта педагогічних працівників – одна з умов їхнього професійного зростання, джерело його професійної креативності, яка має визначати особистість педагога. Освіта та самоосвіта взаємодіють між собою, збагачуючись змістом, технологіями та створюють нерозривну єдність, що забезпечує гармонійний розвиток педагога та його вихованців у їх постійному спілкуванні, взаємопізнанні та особистісному розвитку.

Професійний саморозвиток педагогічного працівника закладу дошкільної освіти – це свідомою робота щодо вдосконалення своєї особистості, яка спрямована на розвиток професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують зростання професійної компетентності, неперервний особистісний розвиток і успішну професійну реалізацію. Культура професійного саморозвитку

педагогічного працівника закладу дошкільної освіти – особистісне утворення педагога ЗДО, яке формується на основі потреб, переконань, світосприймання та наявності професійних цілей і завдань, яке розвивається і підтримується власними потребами працівника ЗДО і зовнішніми детермінантами професійного соціокультурного середовища його життєдіяльності.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Професійна діяльність вихователя дошкільного закладу загалом є менш вивченою, ніж діяльність вчителя. У цьому плані інтерес для нас становлять праці Г. Григоренка [1], К. Крутій [2], І. Резніченко [3], Ю. Рібцун [4], І. Беха [5], О. Кононко [6], В. Кузьменко [7], І.П. Рохальської-Яблонської, Н.І. Мельник, С.О. Довбня, Т.А. Лісовської Н.А. Перхайло [8], Н.І. Мельник, В.М. Вертухіна, Л.В. Артемова, О.О. Авраменко та Н.М. Павлушенко [9] та інших. Особливу увагу було приділено науковим працям зарубіжних учених, що також розглядали окремі проблеми професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів: Ю. Селєзньова [10], Р.А. Доре, Дж.М. Диня [11], А. Оттерборн, К. Шенборн,

М. Хултен [12], І.В. Бічева, А.В. Хіжняя, С.В. Десятова [13], Е.Н. П'янова, А.З. Мінахметова, Г.Р. Шагівалеева та Г.Р. Фарвазов [14], Д. Муньес, А. Баутіста, Е. Хіу, Ж.-С. Кех, Р. Булл [15].

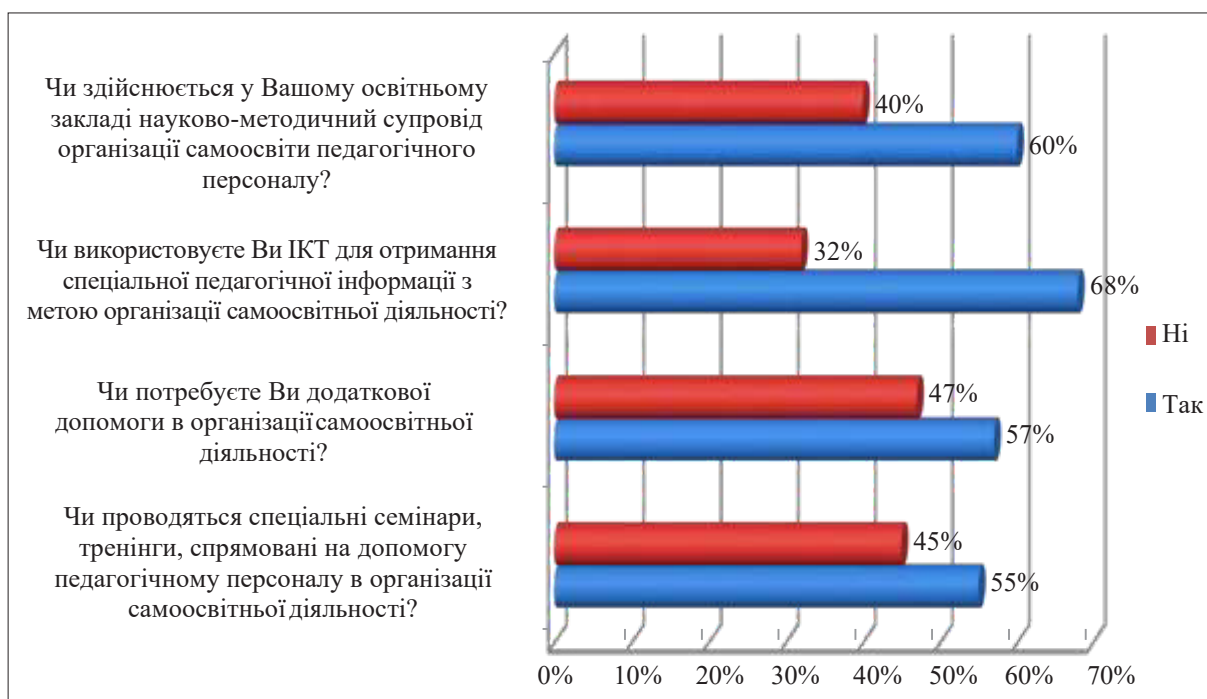
Дослідники вивчають умови успішного професійного розвитку фахівців у процесі самоосвіти, зокрема, забезпечення оптимального співвідношення між загальним, особливим та одиничним у цьому процесі, свідомого й ефективного функціонування педагога в глобалізованому світі, на загальносуспільному й індивідуальному рівнях розуміння ним особистості дитини як найвищої цінності, розширення бази знань фахівця, необхідних для здійснення модернізації освітньої системи загалом і забезпечення рівного доступу до якісної освіти зокрема. Професійний розвиток фахівців дошкільних навчальних закладів базується на багатокультурному підґрунті, передбачає формування толерантності, поваги етнічного та культурного розмаїття, органічний зв'язок зі світовою і національною культурою, традиціями українського народу, інших народностей, що населяють країну тощо. Особливої уваги набула організація науково-методичного супроводу самоосвіти педагогів у процесі курсової перепідготовки та методичної роботи педагогів у міжкурсовий період.

Мета статті

Обґрунтувати особливості науково-методичного супроводу самоосвітньої діяльності педагогів закладу дошкільної освіти.

Результати дослідження

Проведене пілотне опитування педагогічних працівників закладів дошкільної освіти Закарпатської області щодо зацікавленості проблемами організації та тематичним спрямуванням самоосвітньої діяльності засвідчило актуальність проблеми науково-методичного супроводу. 127-ми педагогічним працівникам ЗДО було запропоновано 4 запитання: «Чи здійснюється у Вашому освітньому закладі науково-методичний супровід організації самоосвіти педагогічного персоналу?», «Чи проводяться спеціальні семінари, тренінги, спрямовані на допомогу педагогічному персоналу в організації самоосвітньої діяльності?», «Чи потребуєте Ви додаткової допомоги в організації самоосвітньої діяльності?», «Чи використовуєте Ви ІКТ для отримання спеціальної педагогічної інформації з метою організації самоосвітньої діяльності», на які вони повинні були дати відповідь «Так», або «Ні». Результати опитування представлені на рисунку 1.



Рисunek 1. Результати опитування щодо зацікавленості проблемами організації та тематичним спрямуванням самоосвітньої діяльності педагогів закладів дошкільної освіти

Аналіз результатів опитування засвідчує актуальність необхідності додаткової допомоги в організації самоосвітньої діяльності педагогів. Разом з тим актуальними виявилися проблеми проведення і урізноманітнення спеціальних семінарів, тренінгів, спрямованих на допомогу педагогічному персоналу в організації самоосвітньої діяльності. Враховуючи результати опитування, на основі аналізу досліджень та педагогічної

літератури [4; 16] визначаємо завдання науково-методичного супроводу професійного саморозвитку педагогічного працівника дошкільного навчального закладу:

1. Створення науково-методичного забезпечення для професійного саморозвитку педагогічних працівників ЗДО на рівнях: навчального закладу; міського (районного) методичного кабінету; обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

2. Здійснення методично-консультативної підтримки педагогічних працівників ЗДО з питань професійного саморозвитку.

3. Координаційна діяльність щодо висвітлення позитивних результатів професійного саморозвитку та узагальнення цього досвіду.

4. Забезпечення неперервного зв'язку педагогічних працівників ЗДО із системою післядипломної педагогічної освіти та педагогічних факультетів ЗВО щодо стимулювання професійного розвитку і саморозвитку педагогів.

5. Створення on-line середовищ професійного саморозвитку педагогічних працівників ЗДО.

6. Методична допомога щодо стабілізації професійного саморозвитку.

7. Організація навігаційного супроводу здійснення професійного саморозвитку педагогічного працівника ЗДО.

Насамперед звертаємо увагу на форми, методи і прийоми науково-методичного супроводу, які дають можливість здійснювати отримання інформації дистанційно, що забезпечує оперативність, швидкість, доступність забезпечення навчальною діяльністю.

У процесі пошуку ефективних технологій організації розвитку професійних компетенцій педагогів було виокремлено *відеотехнології*, застосування яких забезпечує можливість не тільки сприйняття нових знань і способів дій, а й здійснення контролю за навчальними досягненнями педагогічних працівників з метою отримання корисного професійного досвіду, що може забезпечити вирішення багатоаспектних дидактичних і виховних завдань: перегляд практичної діяльності вихователів з аналізом і висновками; виконання тренувальних вправ з моделювання педагогічних процесів; створення бази даних для проведення тренінгових і дослідницьких робіт. Саме коментований перегляд відеозапису фрагментів занять, знятих під час здійснення практичної роботи, сприяє формуванню критичності професійного мислення, розвитку вмінь обґрунтовувати доцільність обраної моделі поведінки педагога, виокремлювати певні його професійно-особистісні якості; набуттю вміння співвідносити досвід, що аналізується, з власним, бачити свої помилки, шукати засоби їх усунення [4].

Ефективним методом освітньої діяльності є *віртуальна реструктуризація соціально-професійного життя*, тобто відображення в уявному просторі результатів соціально-професійного життя з метою розробки комплексних змін з антикризовими заходами. Це та система, у якій мають мінімізуватися негативні та максимізуватися позитивні наслідки діяльності. Реструктуризація відбувається за допомогою графічних кластерів, схем, таблиць, тобто виділення смислових одиниць інформації та їх графічного оформлення. Важливим є виділення ключових слів, ідей, поданих у логічній послідовності інформаційних суб'єктів, які створюють цілісну й наочну картину. Така система базується на трьох фазах: виклику (актуалізація проблеми, пробудження інтересу

до теми, визначення мети діяльності); осмислення (осмислення та критичне опрацювання нової інформації); рефлексії (узагальнення й оцінка інформації, формування власної думки, окреслення напрямів діяльності). Тут важливо відзначити правила створення навчальної системи: посередині чистого аркуша (дошки, документа Word, слайду Power Point) записати ключове слово, що відображає проблему; довкола нього – слова чи речення, що її доповнюють; довкола записаних слів з'являються «супутники» і встановлюються нові логічні зв'язки [2], що дозволяє на основі асоціацій оперативно засвоювати знання.

Не менш актуальними в сучасних освітніх умовах є використання методів, які дозволяють посилити спонукання молодих педагогів до доцільної поведінки або послабити спонукання до педагогічно небажаної, недоцільної поведінки [2; 5]: «Педагогічні стимуляції», «Рецепти педагогічної кухні», «Панельна дискусія», «Ініціативне оголошення» та прийоми «Хочу та зроблю», «Мистецтво малих кроків», «Метод педагогічних стимуляцій» та інші.

Розглянемо їх детальніше. *Метод «Рецепти педагогічної кухні»*. Можна уявити це у вигляді накопичувача, у якому педагоги можуть ділитися своїми досягненнями у вигляді конкретних рецептів дій у певних управлінських ситуаціях: провели полілог, опрацювали додаткову літературу та створили схему або кластер, підготувалися до виступу на педраді, знайшли цікавий віршик. Головне завдання цього методу полягає в оприлюдненні та поширенні надбань колективу [2].

Метод панельної дискусії (технічно – це пробкова дошка, на якій усі, хто бажає, можуть прикріплювати свої висловлювання та міркування з певних проблем) використовується для обговорення дискусійних питань: за результатами роботи закладу, за підсумками відкритих заходів, за наявною інформацією. Кожен з учасників освітнього процесу може стати ініціатором дискусії. Після цього бажаючі приєднуються до обговорення. Перевага цього методу – у відсутності регламентованості та заорганізованості.

Суть методу «Ініціативне оголошення» полягає в анонсуванні освітнього заходу, наприклад: «можу навчити створювати презентації», «запрошую на гру», «запрошую до обговорення в онлайн-режимі професійної проблеми», «запрошення до участі у флешмобі» [1].

Прийом «Хочу та зроблю». У кожного педагога є певний простір (щоденний календар, онлайн-записник), у якому він позначає свої наміри: я хочу сьогодні, на цьому тижні, у цьому місяці зробити... Наприкінці вказаного періоду перевіряємо, чи здійснили свої наміри молоді педагоги.

Прийом «Матриця Ейзенхауера». Ця методика, наприклад, дозволяє навчити педагогів ефективної організованої діяльності розсортувати справи одночасно і за їх терміновістю, і за їх важливістю. Усі розуміють, що в один проміжок часу можна виконати тільки обмежену кількість завдань. Відповідно до так званої матриці Ейзенхауера необхідно віднести кожну справу до одного

з чотирьох типів, важливі (термінові та нетермінові) і неважливі (термінові та нетермінові) [1].

Прийом «Мистецтво малих кроків» моделюється на основі прийому «Піраміда Франкліна» і передбачає відповіді на такі можливі запитання: «Що ви хочете отримати від життя?», «Який слід на Землі хочете залишити після себе?», «Ким ви хочете стати в цьому житті?», «Чого плануєте досягти?», «Які конкретні проміжні кроки потрібно зробити?», «У який термін?», «Що потрібно зробити за місяць?», «За тиждень?», «За день?» та інші.

Також використовуються рефлексивні завдання («Склади перелік власних щоденних правил і дій», «Склади таблицю власних обов'язків і таблицю досягнення цілей»). Успішність професійного розвитку визначається співвідношенням реального та очікуваного результату: поява смислових професійних новоутворень (професійних смислів, професійних цінностей), вербалізація смислу та його рефлексія; розвинуті навички конструктивної взаємодії з адміністрацією, колегами, вчителем, дітьми та батьками; формування вмінь звертатися за допомогою до досвідчених педагогів і надавати самому допомогу колегам у разі необхідності [1, с. 87].

Водночас, як засвідчують результати здійсненого автором статті опитування, стимулюють до активності педагогічних працівників отримувати, а відтак і здійснювати пошук самостійно освітньо-педагогічну інформацію *тренінги і майстер-класи*.

До прикладу, *тренінг «Профілактика конфліктів у ЗДО»* сприяє формуванню вмінь використовувати в спілкуванні з іншими людьми тактику співробітництва, знаходити конструктивні способи вирішення проблемних ситуацій, працювати над розвитком професійної рефлексії. Наприклад, під час виконання вправи «Геометрія взаємин» учасникам може бути запропоновано зобразити себе та своїх колег на аркуші паперу у вигляді різних геометричних фігур, а коли робота завершена, обміркувати результати та відповісти на питання: «Як розташовані фігури: на одному рівні чи на різних та чому?», «Де розташована фігура?», «На якій відстані розташовані фігури?», «Скільки місця займає фігура і скільки навколо вас?», «Чи багато гострих кутів у зображенні?», «Якби попросили намалювати ідеальні взаємини, як би ви змінили свій малюнок?», «На які роздуми наводить малюнок?» та інші [4, с. 129].

Удосконалення професійної та науково-методичної підготовки педагогічних кадрів, збагачення їх технологічного потенціалу, прискорення процесу трансформації перспективного педагогічного досвіду в практичну діяльність найбільш продуктивно може здійснюватися на основі *майстер-класу*. З метою вдосконалення роботи майстер-класів як ефективної форми пропаганди, поширення і впровадження перспективного педагогічного досвіду педагога-майстра при комплектуванні складу слухачів майстер-класів організатор повинен враховувати такі чинники (рис. 2):

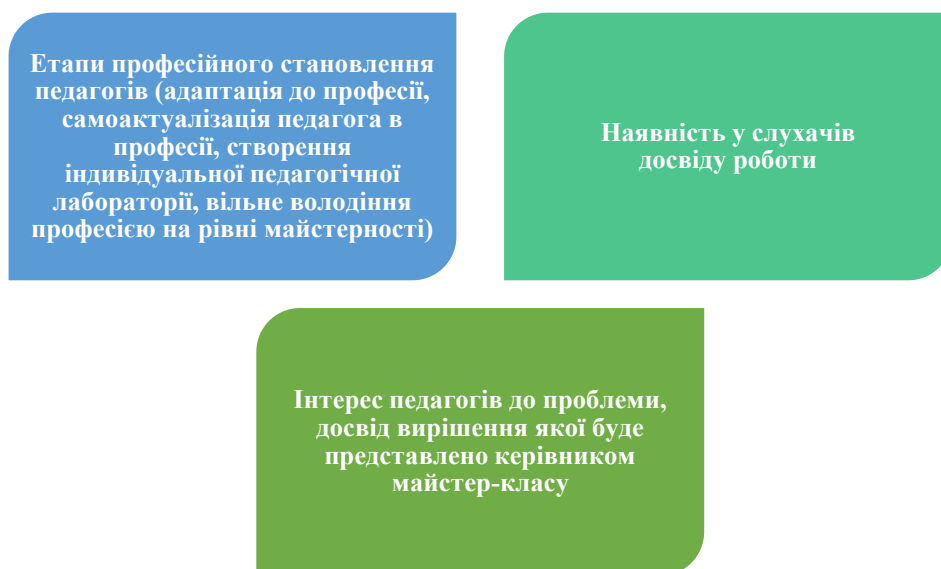


Рисунок 2. Чинники комплектування складу слухачів майстер-класів

До навчання у майстер-класах, виходячи з їх проблеми, мети і завдань, можуть залучатися: молоді педагоги; педагоги, які активно формують індивідуальний стиль професійної діяльності; педагоги-професіонали, рівень педагогічної майстерності, яких характеризується вільним володінням професією на рівні творчості і які виявляють бажання збагатити свій технологічний потенціал. Навчання у майстер-класі ґрунтується на передачі досвіду його керівників-педагогів,

якими створена оригінальна індивідуальна творча лабораторія і які зуміють презентувати і передати свій досвід іншим. Завдання організатора полягає в тому, щоб «розбудити творчі сили педагога», викликати у нього потребу учитися, прагнення до самоосвіти. Слід ретельно добирати склад керівників із числа творчих учителів, які зможуть допомогти педагогічним працівникам ЗДО відчувати радість творення нових зразків знання і моральне задоволення від результатів власної

творчості [2]. У кожному конкретному випадку необхідно: визначити оптимальний для майстер-класу термін функціонування, який обумовлюється новизною, складністю проблеми, творчим потенціалом і можливостями керівника, бажанням слухачів, поставленими метою і завданнями; регламент, періодичність проведення занять (щомісяця, щоквартально, два-три рази на рік); переглянути та оновити проблематику майстер-класів, враховуючи вимоги модернізації освіти. Організуючи навчання педагогічних кадрів на основі конкретного перспективного досвіду в рамках майстер-класу, варто використати запропонований американським дослідником Д. Колбом цикл: врахування конкретного досвіду; рефлексивне спостереження; абстрактна концептуалізація використання досвіду; активне експериментування [16]. Отже, науково-методичний супровід педагогів в умовах закладу дошкільної освіти – це система спеціальних впливів, які спрямовані на забезпечення тісної взаємодії досвідчених і молодих спеціалістів у реальних робочих умовах закладу дошкільної освіти з метою покращення результатів діяльності ЗДО за умови забезпечення професійного розвитку учасників освітньої взаємодії.

Висновки

Самоосвіта педагогічного працівника дошкільного навчального закладу – свідомою робота щодо вдосконалення

своєї особистості, яка спрямована на розвиток своїх професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують зростання професійної компетентності педагога закладу дошкільної освіти; це неперервний особистісний розвиток і успішна професійна реалізація.

За результатами проведеного дослідження було встановлено, що на сьогодні є актуальним питання організації самоосвітньої діяльності педагогічного персоналу, а також проблеми проведення та урізноманітнення спеціальних семінарів, майстер-класів, методів і прийомів науково-методичного супроводу тощо. Дані, отримані після здійсненого автором статті опитування, засвідчують важливість проведення тренінгів і майстер-класів, що стимулюють до активності педагогів отримувати освітньо-педагогічну інформацію й здійснювати її пошук самостійно. У процесі пошуку ефективних технологій організації розвитку професійних компетенцій педагогів було виокремлено також відеотехнології, застосування яких забезпечує можливість не тільки сприйняття нових знань і способів дій, а й здійснення контролю за навчальними досягненнями педагогічних працівників з метою отримання корисного професійного досвіду. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні проблеми особистісного зростання педагога в умовах трансформації європейської освітньої політики.

Список використаних джерел

- [1] Григоренко Г.І., Дорошенко З.П., Крутій К.Л. Дидактичне тестування у системі самоосвіти педагогів дошкільних навчальних закладів. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2002. 256 с.
- [2] Крутій К.Л. Індивідуальні форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному навчальному закладі. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2005. 257 с.
- [3] Резніченко І.Ю. Особливості створення розвивального життєвого простору для дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ. Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку. Форми здобуття, організація і зміст роботи. Тернопіль: Мандрівець, 2011. 22 с.
- [4] Рібцун Ю.В. Професійна діяльність вихователя-методиста спеціального ДНЗ компенсуючого типу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 21(1). С. 129–134.
- [5] Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання. Київ: ІЗМН, 1998. 296 с.
- [6] Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід). Київ: Стило, 2002. 144 с.
- [7] Кузьменко В.У. Педагогічні новації в роботі дошкільних закладів. Київ: Навч. посібн., 1999. 98 с.
- [8] Socio-pedagogical support of child's personality socialization at the stage of preschool childhood social formation / I.P. Rohalska-Yablonska et al. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. 2020. Vol. 8, No. 3. P. 336–350.
- [9] Progressive practices of government management in preschool teachers professional training in western European countries / N.I. Melnyk et al. *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8, No. 10. P. 4591–4602.
- [10] Selezneva Y. Innovative potential of a teacher in a new reality: Challenge and response. *E3S Web of Conferences*. 2020. Vol. 210. Article number 18041.
- [11] Dore R.A., Dynia J.M. Technology and media use in preschool classrooms: Prevalence, purposes, and contexts. *Frontiers in Education*. 2020. Vol. 5. Article number 600305.
- [12] Otterborn A., Schönborn K., Hultén M. Surveying preschool teachers' use of digital tablets: General and technology education related findings. *International Journal of Technology and Design Education*. 2019. Vol. 29, No. 4. P. 717–737.
- [13] Bicheva I.B., Hizhnaya A.V., Desjatova S.V. Akmeological foundations of professional development of teachers of preschool education. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*. 2018. Vol. 32, No. 2. P. 48–53.
- [14] Pyanova E.N., Minakhmetova A.Z., Shagivaleeva G.R., Farvazovan G.R. Reflexivity as a professional and psychological quality of a preschool teacher personality. *Espacios*. 2017. Vol. 38, No. 40. P. 30–38.

- [15] Preschool teachers' engagement in professional development: Frequency, perceived usefulness, & relationship with self-efficacy beliefs / D. Múñez et al. *Psychology, Society and Education*. 2017. Vol. 9, No. 2. P. 181–199.
- [16] Товканець О.С., Плєскач М.Й. Лідерські якості в професійній діяльності педагогічних працівників закладу дошкільної освіти. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. 2019. Вип. 1(10). С. 28–33.

References

- [1] Hryhorenko, H.I., Doroshenko, Z.P., & Krutii, K.L. (2002). *Didactic testing in the system of self-education of teachers of preschool educational institutions*. Zaporizhzhia: TOV "LIPS" Ltd.
- [2] Krutii, K.L. (2005). *Individual forms of methodological work with teachers in modern preschool educational institution*. Zaporizhzhia: TOV "LIPS" Ltd.
- [3] Reznichenko, I.Yu. (2011). *Features of creation of developmental living space for children of preschool age in the conditions of IPE. Compulsory education of older preschool children. Forms of acquisition, organization and content of work*. Ternopil: Mandrivets.
- [4] Ribtsun, Yu.V. (2012). The professional activity of a teacher-methodologist of a special DNZ of compensating type. *Collection of Scientific Papers of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ohienko. Series: Socio-Pedagogical*, 21(1), 129-134.
- [5] Bekh, I.D. (1998). *Personally oriented education*. Kyiv: IZMN.
- [6] Kononko, O.L. (2002). *Psychological bases of personal formation of the preschooler (system approach)*. Kyiv: Stylos.
- [7] Kuzmenko, V.U. (1999). *Pedagogical innovations in the work of preschool institutions*. Kyiv: Navch. posibn.
- [8] Rohalska-Yablonska, I.P., Melnyk, N.I., Dovbnia, S.O., Lisovska, T.A., & Perkhailo, N.A. (2020). Socio-pedagogical support of child's personality socialization at the stage of preschool childhood social formation. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 8(3), 336-350.
- [9] Melnyk, N.I., Vertuhina, V.M., Artemova, L.V., Avramenko, O.O., & Pavlushchenko, N.M. (2020). Progressive practices of government management in preschool teachers professional training in western European countries. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4591-4602.
- [10] Selezneva, Y. (2020). Innovative potential of a teacher in a new reality: Challenge and response. *E3S Web of Conferences*, 210, article number 18041.
- [11] Dore, R.A., & Dynia, J.M. (2020). Technology and media use in preschool classrooms: Prevalence, purposes, and contexts. *Frontiers in Education*, 5, article number 600305.
- [12] Otterborn, A., Schönborn, K., & Hultén, M. (2019). Surveying preschool teachers' use of digital tablets: General and technology education related findings. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(4), 717-737.
- [13] Bicheva, I.B., Hizhnaya, A.V., & Desjatova, S.V. (2018). Akmeological foundations of professional development of teachers of preschool education. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 32(2), 48-53.
- [14] Pyanova, E.N., Minakhmetova, A.Z., Shagivaleeva, G.R., & Farvazovan, G.R. (2017). Reflexivity as a professional and psychological quality of a preschool teacher personality. *Espacios*, 38(40), 30-38.
- [15] Múñez, D., Bautista, A., Khiu, E., Keh, J.-S., & Bull, R. (2017). Preschool teachers' engagement in professional development: Frequency, perceived usefulness, & relationship with self-efficacy beliefs. *Psychology, Society and Education*, 9(2), 181-199.
- [16] Tovkanets, O.S., & Pleskach, M.Y. (2019). Leadership qualities in the professional activity of pedagogical workers of the institution of preschool education. *Pedagogical Innovations in Professional Education*, 1(10), 28-33.

UDC 378:373.3.011.3-051:[130.2:005.336.2]
DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.23-29

Tetiana O. Atroshchenko*, Anhelina V. Almashi-Kopyn,
Lesia A. Bespalko, Olena V. Bilyk

Mukachevo State University
89600, 26 Uzhhorodska Str., Mukachevo, Ukraine

The Essence of Cultural Competence of Future Primary School Teachers

Article's History:

Received: 18.01.2020

Revised: 10.02.2020

Accepted: 31.03.2020

Suggested Citation:

Atroshchenko, T.O., Almashi-Kopyn, A.V., Bespalko, L.A., & Bilyk, O.V. (2020). The essence of cultural competence of future primary school teachers. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 23-29.

Abstract. The relevance of the research is determined by a change in the educational paradigm, as a result of which professional training of a specialist involves not only mastering specialised competencies, but also development in the context of a certain cultural space in accordance with the values and traditions of a particular society. The purpose of the work is to determine the semantic load of the concept of "cultural competence of a future primary school teacher". The study of the chosen problem took place with the help of theoretical research methods, in particular, the authors used methods of structural analysis and generalisation. The article confirms the need to update cultural education in the context of training future teachers. Various scientific definitions of key research definitions in the works of Ukrainian and foreign scientists are analysed, in particular, the concepts of "competence" and "cultural competence" are interpreted. It is found out that cultural competence is an integral component of the professional competence of future primary school teachers. A theoretical substantiation of the essence of cultural competence of future primary school teachers is presented. For the first time, the author's definition of the concept of "cultural competence of future primary school teachers" is presented, the essence of which is the perception of this phenomenon as an integrative property of the individual, as a component of professional development, which allows being not only a subject of the educational process and interaction with students but also a proper bearer of your cultures to popularise the cultural achievements of the Ukrainian nation. The value of scientific work lies in providing the author's definition of the concept of "cultural competence of a future primary school teacher", which will help to identify its structural elements and create a practical model for the development of this competence

Keywords: cultural paradigm, competence approach, professional activity, professional training, teacher, primary education

*Corresponding author

Тетяна Олександрівна Атрощенко, Ангеліна Вікторівна Алмаші-Копин,
Леся Антоніївна Беспалько, Олена Віталіївна Білик

¹Університет менеджменту освіти НАПН України
04053, вул. Січових стрільців, 52-А, м. Київ, Україна

²Спеціалізована школа-дитсадок «Лісова казка»
03062, вул. Чистяківська, 24, м. Київ, Україна

Сутність культурологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Анотація. Актуальність дослідження визначається зміною освітньої парадигми, внаслідок чого професійна підготовка фахівця передбачає не лише оволодіння спеціалізованими компетентностями, а й розвиток у контексті певного культурного простору відповідно до цінностей і традицій окремого соціуму. Метою роботи є визначення смислового навантаження поняття «культурологічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів». Вивчення обраної проблематики відбувалось за допомогою теоретичних методів дослідження, зокрема автори застосовували методи структурного аналізу й узагальнення. У статті підтверджено потребу в актуалізації культуротворчої освіти в умовах підготовки майбутніх педагогів. Проаналізовано різноаспектні наукові визначення ключових дефініцій дослідження в працях українських і зарубіжних науковців, зокрема було надано тлумачення понять «компетентність» і «культурологічна компетентність». З'ясовано, що культурологічна компетентність є невід'ємною складовою фахової компетентності майбутніх учителів початкових класів. Представлено теоретичне обґрунтування сутності культурологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Вперше представлено авторське визначення поняття «культурологічна компетентність майбутніх учителів початкових класів», суть якого полягає в сприйнятті вказаного феномену як інтегративної властивості особистості, як складової професійного становлення, що дає змогу бути не лише суб'єктом освітнього процесу й взаємодії з учнями, а й належним носієм своєї культури з метою популяризації культурних надбань української нації. Цінність наукової роботи полягає в наданні авторської дефініції поняття «культурологічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів», що сприятиме виокремленню його структурних елементів і створенню практичної моделі розвитку зазначеної компетентності

Ключові слова: культурологічна парадигма, компетентнісний підхід, професійна діяльність, фахова підготовка, педагог, початкова освіта

Постановка проблеми

Сьогодення актуалізує потребу в культуротворчій освіті, поєднаній з уявленням про формування гуманістичного типу особистості та необхідності в переході від ідеї «освіченої людини» до ідеї «людини культури». Становлення культурної людини – це процес активного, цілеспрямованого розвитку та саморозвитку в напрямі досягнення, відтворення і примноження культурних цінностей. Насамперед діяльність культурної людини характеризується умінням «взаємодіяти» з культурою і в культурі; здатністю до відтворення та примноження культури, а також до самореалізації в культурі. Сенсом сучасної освіти стає залучення підростаючого покоління до культури, розвиток здібностей засвоювати та створювати цю культуру, тобто формування культурологічної компетентності.

Культурологічний підхід у педагогічній освіті забезпечить формування культурологічної компетентності, а саме: формування навичок грамотного використання культурної спадщини; формування знань про культуру як цілісну систему; виховання потреб у правильній соціально-культурній самоідентифікації людини; утвердження національної, культурної, соціальної

толерантності [1, с. 94]. Вищезазначене безпосередньо стосується майбутніх учителів початкових класів, професійна діяльність яких потребує пріоритету гуманістичних цінностей, уміння застосовувати кращі надбання світової й української культури в процесі підготовки дітей молодшого шкільного віку до адаптації та толерантного співіснування в глобалізованому суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Фахова підготовка майбутніх учителів початкових класів є предметом дослідження О. Будник [2], Н. Казакової [3], Н. Кічук [4], Л. Петриненко [5], М. Фіцули [6], Л. Хомич [7] та ін. Компетентнісний підхід підготовки фахівців знайшов своє відображення в наукових розвідках багатьох українських і зарубіжних дослідників, серед яких Н. Бібік [8], Л. Ващенко [9], О. Локшина [10], О. Овчарук [11], М. Пентиліук [12] та ін. Культурологічний підхід у теорії та практиці вищої школи обґрунтовано в працях І. Зязюна [13], О. Рудницької [14], В. Сластьоніна [15] та ін. Окремі аспекти формування культурологічної компетентності в контексті професійної

підготовки досліджували такі зарубіжні науковці як Ю. Янг, С. Кокс, Ю. Хо [16], З. Чен [17], Л. Астаханова [18]. Незважаючи на чисельні дослідження окресленої проблеми, окремої уваги потребує вивчення сутності культурологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Мета статті

Теоретичне обґрунтування сутності культурологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Результати дослідження

Однією з базових категорій поняття «культурологічна компетентність» є «компетентність». Аналіз наукових джерел показав, що термін «компетентність» широко використовується в різних галузях знань і, незважаючи на наявну велику кількість досліджень, в авторів немає єдиного визначення цього багатогранного феномена [19; 20]. Розглянемо найбільш відповідні тлумачення для обраної проблеми. У словнику іншомовних слів компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [21, с. 282]. Державний стандарт початкової освіти визначає компетентність як набути в процесі навчання інтегровану здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [22].

На думку С. Вітвицької, компетентність – це специфічна здатність особистості до продуктивної діяльності в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціалізовані знання, уміння й навички, досвід їхнього використання в реальному житті, відповідальне ставлення до виконання виробничих функцій [23, с. 54]. А. Климова бачить компетентність як «результат набуття компетенцій, особистісну характеристику фахівця», визначаючи компоненти поняття через знання, уміння, навички, здобутий фаховий досвід, рефлексії на результати власної професійної діяльності [24, с. 32]. А. Хуторський характеризує компетентність як «оволодіння людиною відповідною компетенцією, що передбачає її особистісне ставлення до неї і до предмету діяльності» або як «особистісну якість (сукупність якостей) і мінімальний досвід щодо діяльності в заданій сфері» [25, с. 135]. Актуальною є думка Г. Селевка, згідно з якою компетентність – це інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до діяльності, яка базується на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання й соціалізації та орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності [26]. Науковець вважає, що поняття «компетентність» значно ширше за поняття знання, уміння, або навички, оскільки воно містить не лише когнітивну й операційно-технологічну складові (рис. 1) [26]:



Рисунок 1. Структура складових елементів поняття «компетентність» за Г. Селевко

Відповідно до рисунку 1 бачимо, що оволодіння компетентністю вимагає ментальної організованості, значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення тощо [26, с. 139]. Схожою є думка О. Пометун, яка розкриває поняття «компетентність» через «спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання» або «результативно-діяльнісну характеристику освіти» [27, с. 17].

Отже, загалом компетентність розуміється як атрибут професіоналізму. Вважаємо, що вказане поняття варто розглядати з двох позицій: як рівень професійного розвитку суб'єкта та як елемент його загальної психічної характеристики. Це специфічне становлення особистості, яке відбувається в процесі засвоєння професійної

діяльності. У контексті наукового дослідження актуальним є те, що особистісно орієнтована парадигма в професійному навчанні та вихованні є одним із пріоритетних напрямів удосконалення професійної освіти, оскільки «сприяє духовному розвитку особистості майбутнього фахівця, формуванню національної свідомості, патріотизму, почуття професійної честі і гідності, вмінню працювати у виробничому колективі, утвердженню партнерського стилю взаємовідносин між педагогами та учнями, впровадженню інноваційних педагогічних технологій, різних форм, методів і засобів навчання» [28, с. 442]. Оскільки обрана проблема дослідження стосується підготовки майбутніх учителів початкових класів, то провідною вважаємо позицію О. Савченко, яка стверджує, що саме вчитель як суб'єкт педагогічної взаємодії, здійснюючи навчання, виховання

та розвиток учнів, покликаний створювати такі умови, за яких розкриваються індивідуальні якості й властивості кожної особистості. Врахування індивідуальних потреб і відмінностей учнів потребує від педагога володіння основними прийомами професійної майстерності: високого рівня розвитку психолого-педагогічних і дидактичних здібностей, навичок організації навчального процесу, здатності критично й творчо підходити до виконання основних професійних функцій. Учитель початкових класів має створити для учнів безпечне, творче середовище, сприятливий психологічний клімат, в якому вони самостійно розвиваються, підвищують свій рівень відповідальності [29, с. 98].

Погоджуємося з думкою О. Кравченко-Дзондза, що продиктований потребами сьогодення високий рівень вимог до освіти може бути реалізований тільки тоді, коли вчитель буде високопрофесійним, компетентним фахівцем у своїй галузі [1]. Такий фахівець має не лише сам мати фундаментальну освітню підготовку й володіти професійними знаннями та вміннями, відповідними рівню сучасної психолого-педагогічної науки. Він має усвідомлювати значення своєї професійної праці в цілісній системі безперервної освіти, бути професійно мобільним, тобто гнучко реагувати на зміни соціальної ситуації розвитку школярів, опановувати нові психолого-педагогічні вимоги до педагогічного процесу й нові педагогічні технології. Це означає, що сучасний учитель – це творчий суб'єкт професійної педагогічної діяльності [1, с. 87]. Відповідно розглядаємо культурологічну компетентність як важливу умову особистісного розвитку й професійного становлення майбутніх учителів початкових класів. Розглянемо це детальніше.

Поняття «культурологія» відображає знання про загальні та часткові закони функціонування й розвитку культури як цілісної системи, але не передбачає повного та вичерпного уявлення про всю сукупність накопичених суспільством соціокультурних цінностей й досвіду їхньої реалізації. Такі знання дають змогу особистості правильно орієнтуватися в сучасному культурному полі, а щоб навчитися аналізувати нескінченну низку фактичного матеріалу розвитку культури, необхідний певний життєвий досвід.

Критерії культурної людини мають відносний

характер. Їхній зміст залежить від соціально-економічного розвитку суспільства, до якого належить певна людина, від національних і культурних традицій середовища, в якому вона зростає. Існує ще один компонент соціально-професійної компетентності фахівця, роль якого на сьогодні недооцінюється. Це – самосвідомість особистості в культурі, найважливішим компонентом якої, зі свого боку, виступає самооцінка, сутність якої полягає в усвідомленні себе та у визначенні ставлення до себе в культурі. Однак розвиток самосвідомості неможливий без адекватної оцінки себе в соціумі і професійній діяльності, що передбачає знання законів функціонування соціуму та культури загалом, тобто наявність елементарної культурологічної грамотності. Отже, для наближення до бажаних якостей, майбутньому фахівцю необхідно зрозуміти причини формування та розвитку культурологічної компетентності його особистості, на основі якої формуються і загальнокультурна компетентність, і самосвідомість фахівця, які, зі свого боку, є базовими складовими соціальної компетентності особистості й стрижневою основою процесу її соціалізації.

Культурологічною парадигмою сучасної освіти О. Дубасенюк вважає рівноправну взаємодію учасників навчального процесу, спрямованого на формування в майбутніх вчителів мотивації та інтересу до культури іншого народу, розвитку аналітичних умінь, які будуть необхідні під час зіставлення та аналізування культурних явищ, способу життя чи ментальності того чи іншого етносу [30, с. 21]. В. Сластьонін наголошує на важливості культурологічного підходу у формуванні змісту освіти, оскільки гуманітарна культура є упорядкованою сукупністю загальнолюдських ідей, ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання та гуманістичною технологією професійної діяльності [15, с. 27].

Культурологічна компетентність – це здібність майбутнього фахівця орієнтуватися в питаннях культури як цілісного феномена, сформованість умінь вписувати явища в її контекст, усвідомлювати взаємозв'язок між різними галузями культури. Визначаючи вказане поняття, О. Кравченко-Дзондза виділяє такі його суттєві ознаки (рис. 2) [1]:



Рисунок 2. Характерологічна схема поняття «культурологічна компетентність»

Відтак відповідно до рисунку 2 бачимо, що культурологічна компетентність характеризується належністю до інтелектуальних здібностей індивіда; формуванням навичок грамотного використання культурної спадщини; формуванням знань про культуру як цілісну систему, різноманіття культур у просторі й часі, взаємодію культур, типи культур, закономірності розвитку соціокультурного життя, закономірності художнього процесу, історію ментальностей за допомогою спеціально організованого навчання; вихованням потреб у правильній соціально-культурній самоідентифікації людини, а через неї й суспільства загалом; утвердженням національної, культурної, соціальної й релігійної толерантності (терпимості до чужих думок, вірувань, поведінки) як природної норми суспільної свідомості; вихованням культурою через занурення людини в її багатовимірний простір. Результатом формування культурологічної компетентності, на думку дослідниці, має стати вміння виробляти нову модель історичної й соціально-культурної самоідентифікації, нових шляхів розвитку, становлення нового типу духовності, зростання інформаційно-культурної проникності меж, подолання загальної кризи художньої культури [31].

На основі проаналізованих наукових досліджень, культурологічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів визначається як інтегративна якість особистості, складова професійної компетентності, яка дає змогу: відчувати себе об'єктом культурно-історичного процесу; фахівцем із широким світоглядом, обізнаним у різних сферах науки та мистецтва; розуміти закономірності розвитку культури як процес створення,

збереження та трансляції загальнолюдських і загальнонаціональних цінностей; орієнтуватися в традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не тільки свого народу, а й інших націй; здійснювати професійну діяльність та взаємодію з учнями, їхніми батьками, колегами тощо, оперуючи культурними компонентами й образами різних народів; ефективно здійснювати міжмовну, міжкультурну та професійну комунікацію.

Висновки

Отже, під час вивчення сутності культурологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів був з'ясовано, що сучасні освітні тенденції характеризуються переходом до гуманізму та залученням особистості до культури, відповідно до чого зростає актуальність культурологічної компетентності. Аналіз науково-методичної літератури засвідчив варіативність поглядів на тлумачення поняття «компетентність», подальше узагальнення яких дало змогу визначити поняття «культурологічна компетентність». Відтак під «культурологічною компетентністю» розуміємо елемент, що забезпечує конкурентоспроможність майбутніх учителів початкових класів, адже сьогодні для здійснення ефективної професійної діяльності необхідні не тільки фахові знання, уміння і навички, креативні здібності, а й особистісні якості, сформовані на етнокультурних, національних і загальнолюдських духовних цінностях. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Список використаних джерел

- [1] Кравченко-Дзондза О. Культурологічна компетентність майбутнього вчителя в контексті культурологічної парадигми освіти. *Молодь і ринок*. 2018. № 8(163). С. 90–94.
- [2] Будник О. Теоретичні концепти підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності у школі І ступеня. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. Вип. 2. С. 49–58.
- [3] Казанкова Н. Сучасні форми та методи підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти й учителів початкової школи до роботи з дітьми різних категорій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 58–59. С. 93–101.
- [4] Кічук Н. Здатність майбутнього вчителя початкових класів до оцінювальної діяльності: ресурси контекстного навчання. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. Т. 93, № 6. С. 129–138.
- [5] Петриненко Л.О. Аналіз сучасних моделей вищої педагогічної освіти. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2013. Вип. 33. С. 138–148.
- [6] Фіцула М. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Альма-матер, 2002. 528 с.
- [7] Хомич Л. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів у контексті концепції розвитку педагогічної освіти. *Проблеми освіти*. 2019. Вип. 92. С. 210–216.
- [8] Бібік Н. Аналіз суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. Вип. 12–13. С. 44–47.
- [9] Ващенко Л.М. Проблеми наукового аналізу інноваційного розвитку загальної середньої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. Вип. 28. С. 4–11.
- [10] Lokshyna O. "Comparative & International Education" conference – ten years in the educational space. *Education: Modern Discourses*. 2019. Vol. 2. P. 190–191.
- [11] Овчарук О. Сучасні вимоги до цифрової грамотності в системі шкільної освіти: на основі рамки цифрової компетентності DigComp 2.0. *Нова педагогічна думка*. 2017. Вип. 4. С. 32–35.

- [12] Пентиліук М.І. Педагогічні умови виховання мовної особистості учнів середньої школи засобами української мови і літератури. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна.* 2015. Вип. 57. С. 154–160.
- [13] Зязюн І.А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2002. Вип. 2. С. 23–24.
- [14] Рудницька О. Українське мистецтво у полікультурному просторі: навч. посіб. Київ: Екс Об, 2000. 208 с.
- [15] Сластенин В.А. Психолого-педагогическое образование и становление субъективного потенциала личности учителя. *Педагогическое образование и наука.* 2006. Вип. 2. С. 4–10.
- [16] Yang Y., Cox C., Cho Y. Development and initial validation of cultural competence inventory-preservice teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment.* 2020. Vol. 38, No. 3. P. 305–320.
- [17] Shen Z. Cultural competence models and cultural competence assessment instruments in nursing: A literature review. *Journal of Transcultural Nursing.* 2015. Vol. 26, No. 3. P. 308–321.
- [18] Astakhova L.V. The development of student's cultural competence in a post-industrial society: The imperatives of capital approach. *Integration of Education.* 2017. Vol. 21, No. 1. P. 35–45.
- [19] Shemanaeva M.A. Key competences formation by means of learning foreign languages. *Vyshee Obrazovanie v Rossii.* 2018. Vol. 27, No. 8–9. P. 89–95.
- [20] 21st-century competences: The relation of ICT competences with higher-order thinking capacities and teamwork competences in university students / G. Almerich et al. *Journal of Computer Assisted Learning.* 2020. Vol. 36, No. 4. P. 468–479.
- [21] Словник іншомовних слів / за ред. С.М. Морозова, Л.М. Шкарапута. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.
- [22] Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 № 688. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.02.2020).
- [23] Вітвицька С.С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки.* 2011. Вип. 57. С. 52–58.
- [24] Климова К.Я. Теорія і практика формування мовно-комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир: ПП «Рута», 2010. 560 с.
- [25] Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода.* 2008. Вип. 1. С. 117–137.
- [26] Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование.* 2004. Вип. 4. С. 138–143.
- [27] Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за ред. О.В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 15–24.
- [28] Енциклопедія освіти / за ред. В.Г. Кремня. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- [29] Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ: СПД «Цудиневич Т.І», 2007. 204 с.
- [30] Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
- [31] Кравченко-Дзондза О. Компетентнісна парадигма підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок.* 2017. № 10(153). С. 84–90.

References

- [1] Kravchenko-Dzondza, O. (2018). Formation of the cultural competence of future teacher in the context of culturological educational paradigm. *Youth & Market*, 8(163), 90-94.
- [2] Budnyk, O. (2014). Theoretical concepts of preparing future teachers for social and educational activities at primary school. *Pedagogic and Psychology of Professional Education*, 2, 49-58.
- [3] Kazankova, N. (2018). Modern forms and methods of preparation of future educators of preschool education and primary school teachers to work with children of different categories. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Academic Schools*, 58-59, 93-101.
- [4] Kichuk, N. (2019). Preparedness of the future primary school teacher for assessment activities: Contextual education resources in higher education. *Spirituality of a Personality: Methodology, Theory and Practice*, 93(6), 129-138.
- [5] Petrynenko, L.O. (2013). Analysis of modern models of higher pedagogical education. *Teorija ta Metodika Navchannja ta Vihovannja*, 33, 138-148.
- [6] Fitsula, M. (2002). *Pegagogy*. Kyiv: Alma-mater.
- [7] Khomych, L. (2019). Improvement of the professional training of future teachers in the context of the Development Concept of Pedagogical Education. *Problems of Education*, 92, 210-216.
- [8] Bibik, N. (2015). The analysis contradiction in implementing the competence-based approach in school education. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, 12-13, 44-47.

- [9] Vashchenko, L. (2017). Problems of scientific analysis of innovative development of general secondary education. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 28, 4-11.
- [10] Lokshyna, O. (2019). "Comparative & International Education" conference – ten years in the educational space. *Education: Modern Discourses*, 2, 190-191.
- [11] Ovcharuk, O. (2017). Modern requirements for digital literacy in the school education system: based on the digital competence framework DigComp 2.0. *New Pedagogical Thought*, 4, 32-35.
- [12] Pentyliuk, M.I. (2015). Pedagogical conditions of education of language personality of high school students by means of Ukrainian language and literature. *Scientific Proceedings of Ostroh Academy National University: Philology Series*, 57, 154-160.
- [13] Ziaziun, I.A. (2002). Humanism of education of the XXI century: Philosophical and psychological aspect. *Theory and Practice of Social Systems Management*, 2, 23-24.
- [14] Rudnytska, O. (2000). *Ukrainian art in a multicultural space*. Kyiv: Eks-Ob.
- [15] Slastenin, V.A. (2006). Psychological and pedagogical education and the formation of the subjective potential of the teacher's personality. *Pedagogicheskoye Obrazovaniye i Nauka*, 2, 4-10.
- [16] Yang, Y., Cox, C., & Cho, Y. (2020). Development and initial validation of cultural competence inventory-preservice teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(3), 305-320.
- [17] Shen, Z. (2015). Cultural competence models and cultural competence assessment instruments in nursing: A literature review. *Journal of Transcultural Nursing*, 26(3), 308-321.
- [18] Astakhova, L.V. (2017). The development of student's cultural competence in a post-industrial society: The imperatives of capital approach. *Integration of Education*, 21(1), 35-45.
- [19] Shemanaeva, M.A. (2018). Key competences formation by means of learning foreign languages. *Vyshee Obrazovanie v Rossii*, 27(8-9), 89-95.
- [20] Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I., & Cebrián-Cifuentes, S. (2020). 21st-century competences: The relation of ICT competences with higher-order thinking capacities and teamwork competences in university students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(4), 468-479.
- [21] Morozov, S.M., & Shkaraputa, L.M. (2000). *Dictionary of foreign words*. Kyiv: Naukova dumka.
- [22] Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 688 "On Amendments to the State Standard of Primary Education". (2019, July). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>.
- [23] Vitvytska, S.S. (2011). The competence-based and professional approaches for master's degree program construction. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 57, 52-58.
- [24] Klymova, K.Ya. (2010). *Theory and practice of formation of language-communicative professional competence of students of non-philological specialties of pedagogical universities*. Zhytomyr: PP "Ruta".
- [25] Khutorskoy, A.V., & Khutorskaya, L.N. (2008). Competence as a didactic concept: Content, structure and design models. *Proyektirovaniye i Organizatsiya Samostoyatel'noy Raboty Studentov v Kontekste Kompetentnostnogo Podkhoda*, 1, 117-137.
- [26] Selevko, G. (2004). Competencies and their classification. *Narodnoe Obrazovanie*, 4, 138-143.
- [27] Pometun, O.I. (2004). Theory and practice of consistent implementation of the competence approach in the experience of foreign countries. In O.V. Ovcharuk (Ed.), *Competence approach in modern education: World experience and Ukrainian perspectives* (pp. 15-24). Kyiv: K.I.S.
- [28] Kremen, V.H. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of education*. Kyiv: Yurinkom Inter.
- [29] Savchenko, O.Ya. (2007). *Educational potential of primary education*. Kyiv: SPD "Tsudynovych T.1".
- [30] Dubaseniuk, O.A. (Ed.). (2011). *Professional pedagogical education: A competency approach*. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University.
- [31] Kravchenko-Dzondza, O. (2017). Competency paradigm of the preparation of future teacher of initial school. *Youth & Market*, 10(153), 84-90.

UDC 378.011

DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.30-36

Nataliia V. Bakhmat*

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University

32302, 61 Ohiienko Str., Kamianets-Podilskyi, Ukraine

Subject Properties of the Future Teacher in the System of Professional Training

Article's History:

Received: 26.01.2020

Revised: 15.02.2020

Accepted: 10.04.2020

Suggested Citation:

Bakhmat, N.V. (2020). Subject properties of the future teacher in the system of professional training. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 30-36.

Abstract. The relevance of the study is determined by the change in views on the professional training of specialists in the pedagogical sphere in accordance with the humanisation and subjectivisation of the socio-cultural space and the need to improve the educational process. The purpose of the article is to analyse modern scientific developments on the problem of developing the subjectivity of future teachers of education to establish their subject characteristics. The research was conducted based on general scientific theoretical research methods, in particular system analysis and generalization. The article analyses the problem of developing the subjectivity of future teachers in scientific and pedagogical literature and practice. The concept of "development of future specialists in the pedagogical field" is defined. The main directions of development of future teachers, including personal, social and professional, are considered. Psychological conditions for the formation of professional development of the individual are highlighted. The main characteristics of the subject of activity are highlighted, based on which the subject characteristics of the future teacher are determined, which, for its part, includes: the orientation of the individual, professional and psychological competence. It is established that development management of subjectivity of a future teacher as a subject of professional activity can be carried out in conditions that meet the requirements of creative professional activity. The practical value of scientific work is to determine the key subject characteristics of future employees of the educational sphere, which in the future will contribute to the development of a management system for improving the subject aspect of each individual teacher and practical updating of the educational process in particular

Keywords: subjectivity, development management, abilities, subject characteristics of a teacher

*Corresponding author

Наталія Валеріївна Бахмат

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
32302, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Україна

Суб'єктні властивості майбутнього педагогічного працівника у системі професійної підготовки

Анотація. Актуальність дослідження визначається зміною поглядів на професійну підготовку фахівців педагогічної сфери відповідно до гуманізації та суб'єктивізації соціокультурного простору й потребою у вдосконаленні освітнього процесу. Метою статті є аналіз сучасних наукових напрацювань з проблеми розвитку суб'єктності майбутніх педагогічних працівників освіти для встановлення їхньої суб'єктної характеристики. Наукова розвідка проводилась на основі загальнонаукових теоретичних методів дослідження, зокрема системного аналізу та узагальнення. У статті здійснено аналіз проблеми розвитку суб'єктності майбутніх педагогічних працівників у науково-педагогічній літературі та практиці. Надано визначення поняттю «розвиток майбутніх фахівців педагогічної галузі». Розглянуто переважні напрями розвитку майбутніх педагогічних працівників, серед яких особистісний, соціальний і професійний. Виокремлено психологічні умови формування професійного становлення особистості. Виділено основні характеристики суб'єкта діяльності, на основі яких визначено суб'єктну характеристику майбутнього педагогічного працівника, яка зі свого боку включає в себе: спрямованість особистості, професійну та психологічну компетентності. Встановлено, що управління розвитком суб'єктності майбутнього педагогічного працівника як суб'єкта професійної активності може здійснюватися в умовах, які відповідають вимогам творчої фахової діяльності. Практична цінність наукової роботи полягає у визначенні ключових суб'єктних характеристик майбутніх працівників освітньої сфери, що в подальшому сприятиме формуванню системи управління вдосконаленням суб'єктного аспекту кожного окремого педагога та практичному оновленню навчального процесу зокрема

Ключові слова: суб'єктність, управління розвитком, здібності, суб'єктна характеристика педагогічного працівника

Постановка проблеми

Сьогодні проблема суб'єктності в освіті набула статусу об'єкта спеціального вивчення, зокрема розвиток педагогічних працівників, як суб'єктів діяльності, стає метою сучасної освіти та важливою проблемою у педагогічній та психологічній галузях.

В останні десятиліття в теорії та практиці реформування системи освіти розроблено низку нормативних документів («Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [1], концепція «Нова українська школа» [2], Закон України «Про освіту» [3], Закон України «Про повну загальну середню освіту» [4]), в яких суб'єктнісні характеристики учасників освітнього процесу розглянуто як результат освітніх впливів і рушійних сил їхніх змін. Зокрема у розділі II п. 1 Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначається, що мета державної політики щодо розвитку освіти «... полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати та зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти» [1].

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» [4] суб'єктність педагогів відображається крізь призму педагогічної автономії вчителя, а саме: створення програм; розробку власної системи оцінювання та заохочення учня (зі створенням шкали переведення у 12-бальну шкалу); підвищення кваліфікації за власним вибором і за кошт держави.

З огляду на зазначене вище, перспективність дослідження проблеми розвитку суб'єктності майбутніх педагогічних працівників зумовлена низкою чинників: зміною цілей загальної середньої освіти, що спричиняє її зосередженість на потребах особистості здобувача освіти та його становлення як суб'єкта освітньої діяльності; реалізацією концепції Нової української школи, яка спрямована на розвиток особистості здобувача освіти, як конкурентоздатного випускника, який уміє навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі; дослідженням практичного втілення ідей особистісно орієнтованої та суб'єктно-діяльної освіти, що передбачає її варіативність; модернізацією педагогічної освіти, що має на меті посилення суб'єктної спрямованості, надання їй системного гуманістичного та фахового характеру, гармонізації суб'єктної, професійного та фахового складників підготовки майбутніх педагогічних працівників.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Історія становлення суб'єктного підходу висвітлена у наукових працях багатьох авторів: Р.Р. Хайрутдінова, О.Г. Селіванова, С.К. Абілдіна [5], С.М.Т.М. Морел, Л.А.С. Амадо [6], С.Н.В. Таварес [7], Д. Матцепе, М. Малулеке та М. Крос [8]. У роботах Р.Р. Хайрутдінової, О.Г. Селіванової та С.К. Абілдіної поняття «людського індивіда» розглядається в «статусі» суб'єкта в контексті епохи Середньовіччя [5]. В епоху Відродження формується уявлення про спроможність людини пізнавати і творити світ за своїми проектами, а саме Дж. Піко делла Мірандола розглядає людину як єдину істоту в світі, що здатна довільно розвиватися та вільно формувати своє буття, що аналізує у своїх працях В.О. Татенко [9].

Сучасні дослідники суб'єктність розглядають як невід'ємну характеристику суб'єкта, що проявляється в усвідомленні себе як частини світу [10–12]. Психологічні аспекти формування особистості як суб'єкта діяльності представлені в дослідженнях К. Абульханової-Славської [13], І. Беха [14], В. Татенка [9], Д. Фельдштейна [15]. На думку Ю. Варданян і Н.Н. Рузанкіної [16] рівень сформованості якостей суб'єктності майбутнього педагогічного працівника відображається в його навчальній і професійній діяльності; особистому та професійному спілкуванні; суспільній культурі та поведінці.

Становленню суб'єктності проблематики в українському педагогічному дискурсі сприяли положення про гуманізацію освіти [17]; суб'єкт-суб'єктний підхід до педагогічної співдії [14] з його втіленням у методі «від серця до серця» [18]; особистісно-зорієнтовану освіту з її особистісно-розвивальним, суб'єкт-розвивальним контекстом та суб'єкт-діалогічною основою [11]. Водночас зважаючи на великий доробок окресленої проблеми, недостатньо розкритим залишається питання управління розвитком суб'єктності майбутніх педагогічних працівників.

Мета статті

Аналіз наукових досліджень щодо проблеми розвитку суб'єктності майбутніх педагогічних працівників освіти та її вплив на визначення їхньої суб'єктної характеристики. Відповідно до мети визначено такі завдання: здійснити аналіз проблеми розвитку суб'єктності майбутніх педагогічних працівників у науково-педагогічній літературі та практиці; уточнити зміст понять у контексті окресленої проблеми; визначити суб'єктну характеристику майбутнього педагогічного працівника.

Результати дослідження

Під впливом сучасних тенденцій у психологічній і педагогічній науках домінує думка, яка визначає найбільш цінними для особистості психічний, внутрішній і суб'єктивний аспекти. Тому спрямованість педагога як суб'єкта на пізнання власного психічного життя становить гносеологічний аспект предмета психології та важливий освітній аспект роботи будь-якого педагогічного працівника у закладі освіти, який є справжнім суб'єктом педагогічної діяльності.

Досліджуючи теоретичні основи щодо розвитку майбутніх педагогічних працівників, як суб'єктів освітнього процесу, з'ясовано, що єдиного визначення цього поняття не існує. Узагальнюючи визначення вчених, які вивчали це питання [4; 19], сформулюємо поняття «розвиток майбутніх педагогічних працівників», яке вважаємо, є безперервним процесом удосконалення їхніх якісних характеристик з метою забезпечення їхнього гармонійного розвитку і підвищення ефективності та якості діяльності закладу освіти. Говорячи про управління їхнім розвитком, то це поняття визначаємо як розробку та реалізацію заходів, які спрямовані на вдосконалення якісних характеристик, а саме: навичок, знань, мотивації, компетентностей тощо. Так, на думку М. Виноградського розвиток педагогів повинен здійснюватися у трьох основних напрямках (рис. 1) [20]:



Рисунок 1. Напрями розвитку майбутніх педагогічних працівників

З огляду на вищезазначене, динаміка професійного становлення майбутніх педагогічних працівників

відображає зміну професійної самосвідомості, перехід від диференційованого усвідомлення в собі окремих

професійно значущих якостей до інтегрального, цілісного усвідомлення себе у ролі суб'єкта фахової діяльності. У дисертаційному дослідженні Т. Гальцева виділяє

основні психологічні умови формування професійного становлення особистості (рис. 2) [21]:

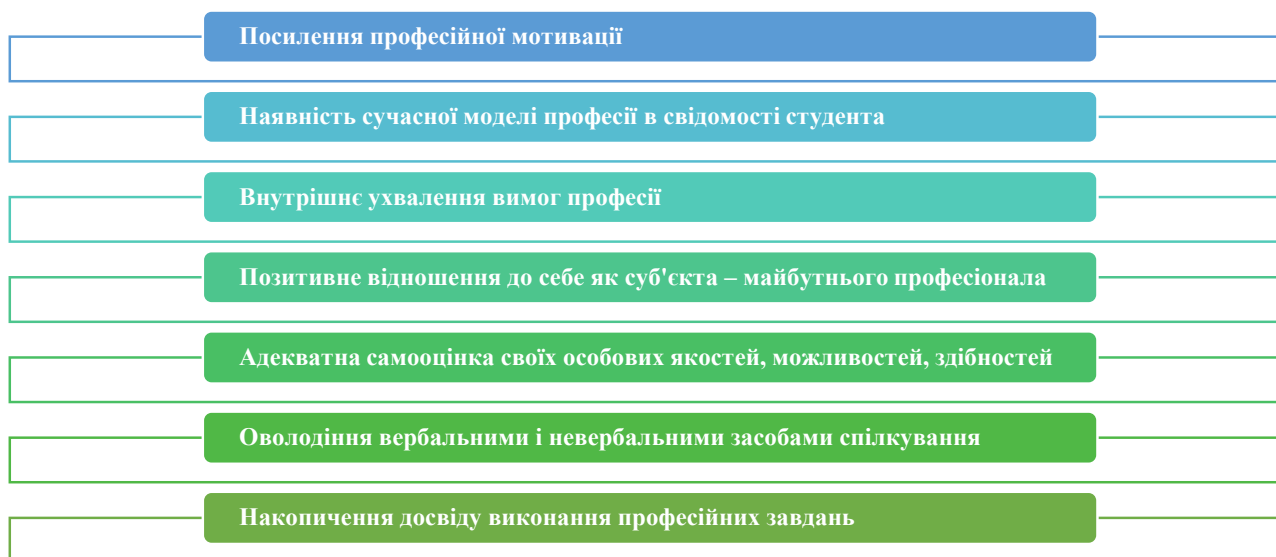


Рисунок 2. Психологічні умови формування професійного становлення особистості

На думку дослідниці, розвиток особистості, розкриття її творчого потенціалу, зрілості та майстерності, найактивніше відбувається безпосередньо у професійній діяльності [21]. Педагогічна діяльність вимагає спеціальних здібностей та якостей особистості, особливо тих, які проявляють її суб'єктність: здібностей до організації й управління колективом, навчання і виховання [22]. Важливим складником педагогічної активності, в якій розкривається суб'єктність педагогів, є схильність до педагогічної діяльності. Схильність та інтерес мотивують самостійну активність і стають умовою успішності у професійній діяльності.

Схильність в українській психології розуміється переважно як «...прагнення до певного виду діяльності, спрямованість на неї, що свідчить про наявність певних природних передумов відповідних здібностей» [23]. Педагогічні здібності є індивідуальними стійкими властивостями особистості, які знаходяться в специфічній чутливості до об'єкту, способів, умов педагогічної роботи та створення продуктивних моделей, формування необхідних якостей в особі вихованця [22]. Також важливим чинником активності є здібність до творчості (креативність), як одна з основних здібностей педагога.

Процес професійного становлення у психологічних працях розглядається як процес формування особистості, орієнтованої на високі професійні досягнення та майстерність. У цьому процесі відбуваються такі прогресивні зміни особистості: змінюється її спрямованість; система потреб; розширюється коло інтересів; актуалізуються мотиви досягнення; збільшується потреба в самореалізації; збільшується досвід і підвищується кваліфікація; підвищується компетентність; розвиваються і розширюються вміння і навички;

опановуються нові алгоритми ухвалення рішень; розвиваються складні професійно важливі якості, обумовлені специфікою діяльності; розвиваються індивідуально-ділові якості; підвищується психологічна готовність до діяльності в різних умовах [22].

Сучасній людині украй необхідна добре розвинена потреба спостереження, багата уява, самостійність мислення і діяльності. Ці здібності можна розвинути постійним зануренням у вирішення різноманітних проблемних ситуацій, які вимагають знань і створюють умови для їхнього використання, для збагачення новою інформацією, її перевірки і включення в запас наявних знань. Особистість починає діяти самостійно, коли їй необхідно виконати певне завдання. Така ситуація вимагає й участі пам'яті, але насамперед зусилля мислення, творчої напруги уяви, а часто й уважного спостереження. Суб'єктне ставлення до життєдіяльності реалізується спрямованістю людини до своїх внутрішніх резервів, можливостей вибору засобів здійснення діяльності на основі взаємодії сформованих навичок саморегуляції та компонентів суб'єктного досвіду [9]. Суб'єктний досвід формується на основі пережитого (особистісна компетентність). Він включає в себе усвідомлення можливостей, правил організації дій, значущих цінностей, ієрархію переваг, бажань людини. Суб'єктний досвід надає людині можливість ставити власні завдання, вибирати відповідне їй значуще завдання із тих, що нав'язуються ззовні. Науковець пропонує виділити п'ять компонентів суб'єктного досвіду, що взаємодіють один з одним: ціннісний досвід (інтереси, моральні норми, переваги, ідеали, переконання); досвід рефлексії (знання про свої можливості і можливі перетворення в предметному середовищі і в собі); досвід звичної активації (попередня підготовленість,

оперативна адаптивність до мінливих умов роботи, розрахунок на певні зусилля і рівень досягнення успіху); операціональний досвід (знання і вміння, навички саморегуляції). Кожен із компонентів реалізується в потребнісній, діяльнісній, міжособистісній сферах, у переживаннях, у свідомості людини – у сфері потягу, інтересів, повинності. Взаємодія компонентів досвіду суб'єкта забезпечує активні, цілеспрямовані, усвідомлені та скоординовані з іншими діями щодо вирішення творчих завдань, саморозвитку.

Вважаємо, що у межах суб'єктного підходу стає можливим вибудувати структуру саморозвитку особистості, де основними елементами є: суб'єкт, об'єкт, характер суб'єкт-об'єктного відношення. У ній суб'єкт – особистість, об'єкт – особистість. Згідно з множинним тлумаченням природи особистості, за умови збереження цілісності, особистість є поліморфною структурою, що включає різного роду субособистісні утворення. Особистість у суб'єктному просторі (просторі внутрішнього світу) виступає у вигляді безлічі «осіб», здатних займати різні позиції, виконувати різні функції. У процесі здійснення саморозвитку особистість виконує одночасно ролі і суб'єкта, і об'єкта. Саморозвиток як «розвиток самого себе» стає зрозумілим, якщо уявити, що у внутрішньоособистісному просторі існує два «Я»: «те, яке розвиває (суб'єкт)» і «те, яке розвивається (об'єкт)». Особистість тоді є суб'єктом буття, якщо її активність спрямована на зміну себе, зростання, становлення, іншими словами, на розвиток. Об'єкт розвитку може бути описаний як деяка частина внутрішнього світу особистості, на яку, по-перше, особистість як суб'єкт спрямовує свої дії з метою самозміни і яка, по-друге, піддається цьому впливу суб'єкта.

Суб'єкт-об'єктні відносини в структурі саморозвитку мають характер управління. Для відповіді на питання про відносини, що зв'язують суб'єкт і об'єкт, звернемося до розгляду основних суб'єктних функцій. «Першою функцією суб'єкта є здійснення творчо-перетворювальної активності. Об'єктом при цьому може виступати будь-який матеріальний чи духовний предмет, будь-яка людина, сам діяч. Під час розгляду саморозвитку особистості об'єктом перетворення виступає сама особистість (Я-як-інший). Другою є функція саморегуляції або самоврядування. Зокрема Г. Нікіфоров і Л. Алексеева розрізняють поняття «саморегуляція» і «самоврядування», виділяючи самоврядування як більш загальну категорію [24]. Г. Нікіфоров зауважує, що особливістю саморегулювання є виконання того, що було заплановано. Перехід від самоврядування до

саморегулювання є переходом від задуму, ідеї, до втілення їх у життя. Л. Алексеева співвідносить саморегуляцію з однією з основних функцій психіки (відображення, ставлення, регуляція) і визначає її як етап загального процесу самоврядування. У разі розгляду суб'єкта розвитку ці функції конкретизуються в такий спосіб. Особистість як суб'єкт саморозвитку спрямовує перетворювальну активність на себе як об'єкт, самостійно керуючи власним розвитком» [24].

Аналізуючи науковий доробок учених [5; 9] можна виділити такі основні характеристики суб'єкта діяльності: суб'єкт передбачає наявність об'єкта; суб'єкт суспільний за формою, засобами, способами своєї діяльності пізнавальної або практичної; суспільний суб'єкт має конкретну, індивідуальну форму реалізації; колективний суб'єкт представлений в кожному індивіді, і навпаки; діяльність, яка свідомо регулюється, завжди суб'єктна, в ній формується і сам суб'єкт; суб'єкт індивідуальної діяльності – свідомо діюча особа; суб'єктність визначається системою відносин з іншими людьми; суб'єктність – це нероздільна цілісність спілкування, діяльності, самосвідомості і буття; суб'єктність є динамічним началом, яке не існує поза самою взаємодією міжособистісною, соціальною, діяльнісною; суб'єктність є категорія інтерпсихічна; особистість в якості суб'єкта включає в себе спрямованість, мотиви, ставлення до навколишнього, до діяльності, до себе, саморегуляцію, яка проявляється в таких якостях, як зібраність, організованість, терплячість, самодисципліна, креативність тощо.

На основі визначених характеристик суб'єкта І. Вільш [25] вбачаємо можливість аналізу можливості їхнього відтворення на підготовці майбутніх педагогічних працівників. Суб'єктна характеристика педагогічного працівника, як суспільного суб'єкта, поєднає у собі дві сфери: аксіологічну (цінності) та когнітивну (знання), яка включає загальнокультурні і предметно-професійні компетентності. Будучи індивідуальним суб'єктом педагогічної діяльності, педагогічний працівник завжди є особистістю у всій різноманітності індивідуально-психологічних, поведінкових і комунікативних якостей.

Отже, розвиток суб'єктності майбутнього педагогічного працівника у закладах вищої освіти здійснюється на основі аксіологічного, суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного і інших підходів. Основними суб'єктними характеристиками педагогічного працівника визначаємо: професійну спрямованість особистості, професійну і психологічну компетентності (табл. 1).

Таблиця 1. Структура суб'єктних характеристик педагогічного працівника

Суб'єктні характеристики педагогічного працівника		
Професійна спрямованість особистості	Професійна компетентність	Психологічна компетентність
– Інтерес до педагогічної діяльності – Здатність виконувати професійні функції – Емоційне ставлення до фахової діяльності	– Здатність до планування та здійснення освітнього процесу – Здатність до рефлексії та професійного саморозвитку – Узагальнення та презентація власного професійного розвитку	– Професійна самосвідомість – Саморозвиток – Самопізнання – Здатність протидіяти емоційному вигоранню

Отже, педагог як суб'єкт педагогічної діяльності поєднує в собі індивідуальні, особистісні, суб'єктні властивості, що забезпечує ефективність та якість його професійної діяльності.

Висновки

Отже, суб'єктність є внутрішньою якістю педагогічного працівника, сутність якої полягає у наявності власної громадянської позиції, ставлення до життєдіяльності згідно з прийнятими в українському суспільстві цінностями, нормами та принципами, прийняття професійно-педагогічної етики й управління ними у процесі реалізації власних трудових функцій.

Викладене вище дає змогу констатувати, що суб'єктність педагогічного працівника – це те, що належить педагогові як суб'єктові професійної діяльності. Управління розвитком суб'єктності майбутнього педагогічного працівника, як суб'єкта професійної активності, може здійснюватися в умовах, що відповідають вимогам творчої педагогічної діяльності.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дав змогу виділити основні характеристики суб'єкта діяльності, на основі яких було визначено суб'єктну характеристику педагогічного працівника:

спрямованість особистості, професійна (здатність до планування та здійснення освітнього процесу, здатність до рефлексії та професійного саморозвитку, узагальнення та презентація власного професійного розвитку тощо) та психологічна (професійна самосвідомість, саморозвиток, самопізнання, здатність протидіяти емоційному вигоранню тощо) компетентності, які зі свого боку супроводжуються реалізацією низки функцій, серед яких виділяємо такі: організація та планування діяльності здобувачів освіти і своєї власної; розподіл завдань, контроль за їхнім виконанням; підготовка і проведення навчальних занять; перевірка й оцінювання результатів роботи здобувачів освіти; ознайомлення з інноваціями в світі науки, техніки і культури; висунення й упровадження нових ідей і пропозицій в педагогічну галузь; співпраця з батьками учнів; проведення педагогічних заходів і зборів; вміння вести звітну документацію, використовуючи сучасні технології; підвищення власної кваліфікації, вдосконалення фахових умінь тощо.

Серед напрямів подальших досліджень вбачаємо розробку системи управління розвитком суб'єктності майбутнього педагогічного працівника та обґрунтування її впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

- [1] Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10> (дата звернення: 12.01.2020).
- [2] Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 12.01.2020).
- [3] Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#Text> (дата звернення: 12.01.2020).
- [4] Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20/ed20200116#Text> (дата звернення: 20.01.2020).
- [5] Khairutdinova R.R., Selivanova O.G., Abildina S.K. Pedagogical conditions of school students' subjectivity formation in the educational process. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Vol. 11, No. 3. P. 141–150.
- [6] Morel C.M.T.M., Amado L.A.S. Pedagogical practices and production of subjectivities: Attention and new technologies. *Psicologia em Estudo*. 2016. Vol. 21, No. 4. P. 687–697.
- [7] Tavares C.N.V. Subjectivity and discursive pedagogical practices in teaching Portuguese as a foreign language. *Calidoscopio*. 2017. Vol. 15, No. 2. P. 295–304.
- [8] Matsepe D., Maluleke M., Cross M. Understanding teacher identity within subjectivity and agency: Implications for an African pedagogical advancement. *African Renaissance*. 2019. Vol. 16. P. 121–132.
- [9] Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії*. Київ: Либідь, 2006. С. 316–358.
- [10] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.
- [11] Максименко С.Д. Генезис существования личности. Киев: КММ, 2006. 240 с.
- [12] Савченко О.Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра: посіб. Київ: Педагогічна думка, 2014. 176 с.
- [13] Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
- [14] Бех І. Особистість на виховній шкалі духовності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2020. Т. 1, № 24. С. 49–70.
- [15] Фельдштейн Д.И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития. Москва, Воронеж: Модек, 2008. 15 с.
- [16] Варданян Ю.В., Рузанкина Н.Н. Развитие профессиональной компетентности студента как субъекта педагогического общения в процессе изучения психологии. *Интеграция образования*. 2008. Вып. 4. С. 38–44.
- [17] Зязюн І.А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Т. 1, № 33. С. 22–27.
- [18] Янкович О.І., Янкович І.І. Метод взаємодії «від серця до серця» в українській та зарубіжній педагогіці. *Таврійський вісник освіти*. 2016. Вип. 1. С. 56–59.

- [19] Балабанова Л.В., Стельмашенко О.В. Стратегічне управління персоналом підприємства: навч. посіб. Київ: Знання, 2011. 229 с.
- [20] Управління персоналом: навч. посіб. / М.Д. Виноградський та ін. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 504 с.
- [21] Гальцева Т.О. Психологічні особливості включення вчителя в педагогічні системи навчання: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 206 с.
- [22] Дьяков С.І. Психологічна культура як чинник зростання самостійної активності особистості студента. *Актуальні проблеми психології*. 2003. Т. 5, № 7. С. 81–85.
- [23] Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. Москва: Проспект, 2008. 512 с.
- [24] Никифоров Г.С. Виды психической саморегуляции. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Психология*. 2014. Вып. 1. С. 92–101.
- [25] Вільш І. Інтелектуальний капітал людини в контексті стійких індивідуальних рис її особистості. *Горизонти освіти*. 2014. Вип. 2. С. 21–26.

References

- [1] Decree of the President of Ukraine No. 344/2013 "On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021". (2013, June). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>.
- [2] Conceptual principles of secondary school reform. (2016). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- [3] Law of Ukraine No. 2145-VIII "On Education". (2017, September). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#Text>.
- [4] Law of Ukraine No. 463-IX "On Complete General Secondary Education". (2020, January). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20/ed20200116#Text>.
- [5] Khairutdinova, R.R., Selivanova, O.G., & Abildina, S.K. (2016). Pedagogical conditions of school students' subjectivity formation in the educational process. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(3), 141-150.
- [6] Morel, C.M.T.M., & Amado, L.A.S. (2016). Pedagogical practices and production of subjectivities: Attention and new technologies. *Psicologia em Estudo*, 21(4), 687-697.
- [7] Tavares, C.N.V. (2017). Subjectivity and discursive pedagogical practices in teaching Portuguese as a foreign language. *Calidoscopio*, 15(2), 295-304.
- [8] Matsepe, D., Maluleke, M., & Cross, M. (2019). Understanding teacher identity within subjectivity and agency: Implications for an African pedagogical advancement. *African Renaissance*, 16, 121-132.
- [9] Tatenko, V.O. (2006). Subject-action paradigm in modern psychology. In *Human. Subject. Deed: Philosophical and psychological studies* (pp. 316-358). Kyiv: Lybid.
- [10] Rubinshteyn, S.L. (2002). *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Piter.
- [11] Maksymenko, S.D. (2006). *The genesis of the existence of personality*. Kyiv: KMM.
- [12] Savchenko, O.Ya. (2014). *The ability to learn is a key competence of a junior high school student*. Kyiv: Pedahohichna dumka.
- [13] Albukhanova-Slavskaya, K.A. (1991). *Life strategy*. Moscow: Mysl.
- [14] Bekh, I. (2020). Personality on the educational scale of spirituality. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*, 1(24), 49-70.
- [15] Feldshteyn, D.I. (2008). *Human in the modern world: Trends and potential development opportunities*. Moscow, Voronezh: Modek.
- [16] Vardanyan, Yu.V., & Ruzankina, N.N. (2008). Development of student's professional competence as a subject of pedagogical communication in the process of studying psychology. *Integration of Education*, 4, 38-44.
- [17] Ziazun, I.A. (2011). Educational paradigms and pedagogical technologies in the dimensions of the philosophy of education. *Scientific Bulletin of V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Series: Pedagogical Sciences*, 1(33), 22-27.
- [18] Yankovych, O.I., & Yankovych, I.I. (2016). The method of interaction "from heart to heart" in Ukrainian and foreign pedagogy. *Tavriyskyi Visnyk Osvity*, 1, 56-59.
- [19] Balabanova, L.V., & Stelmashenko, O.V. (2011). *Strategic personnel management of the enterprise*. Kyiv: Znannia.
- [20] Vynohradskyi, M.D., Beliaieva, S.V., Vynohradska, A.M., & Shkapova, O.M. (2006). *Personnel management*. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury.
- [21] Haltseva, T.O. (2003). *Psychological features of teacher inclusion in pedagogical teaching systems* (Candidate dissertation, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine).
- [22] Diakov, S.I. (2003). Psychological culture as a factor in the growth of independent activity of the student's personality. *Actual Problems of Psychology*, 5(7), 81-85.
- [23] Cventsitskiy, A.L. (2008). *A brief psychological dictionary*. Moscow: Prospekt.
- [24] Nikiforov, G.S. (2014). Types of mental self-regulation. *Pushkin Leningrad State University Journal*, 1, 92-101.
- [25] Vylsh, I. (2014). The intellectual asset of a person in the context of stable individual character traits. *Horizonty Osvity*, 2, 21-26.

UDC 378;45-54/456;12
DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.37-43

Katalin B. Hnatyk^{1*}, Kateryna M. Lizak²

¹Mukachevo State University
89600, 26 Uzhhorodska Str., Mukachevo, Ukraine

²Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
90202, 6 Kossuth Sq., Berehove, Ukraine

Pedagogical Conditions and Structural and Functional Model of Developing the Professional Identity of Future Foreign Language Bachelors

Article's History:

Received: 10.02.2020
Revised: 11.03.2020
Accepted: 15.04.2020

Suggested Citation:

Hnatyk, K.B., & Lizak, K.M. (2020). Pedagogical conditions and structural and functional model of developing the professional identity of future foreign language bachelors. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 37-43.

Abstract. The relevance of the research is explained by the modernisation of the educational process and the focus on the professional identity of future specialists in the context of their training in accordance with current needs. The aim of the study is to determine the totality of pedagogical conditions and substantiate the elements of the structural and functional model of developing the professional identity of future foreign language bachelors. The research was conducted based on systematic and structural approaches using methods of analysis, synthesis and systematisation. The article highlights a set of effective pedagogical conditions and substantiates the main components of the structural and functional model of developing the professional identity of future foreign language bachelors. The content of the categories "condition" and "pedagogical condition" is analysed. The definition of the concept of "model" and the main methods of its classification are considered, according to which the author's structural and functional model was developed. It is established that the effective influence on the process of development of the studied phenomenon will be provided by the following pedagogical conditions: the development of a positive "I-image" of a professional in the minds of students through the use of the case method; ensuring the development of a professional worldview of future foreign language bachelors based on expanding the content of academic disciplines with information of an interdisciplinary nature; using the educational context of professional training of future foreign language bachelors as an environment for the development of professional identity; organizing reflexive and creative educational activities of students. The practical value of a scientific article is to create an author's structural and functional model based on four components and then implement it in practice

Keywords: pedagogical conditions, professional identity, model, structural and functional model, future foreign language bachelors, students

*Corresponding author

Каталін Бейлівна Гнатик¹, Катерина Михайлівна Лізак²

¹Мукачівський державний університет
89600, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Україна

²Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
90202, площа Кошута, 6, м. Берегове, Україна

Педагогічні умови і структурно-функціональна модель формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена модернізацією освітнього процесу та орієнтацією на професійну ідентичність майбутніх фахівців у контексті їхньої підготовки відповідно до потреб сьогодення. Метою дослідження є визначення сукупності педагогічних умов та обґрунтування елементів структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Проведення наукового дослідження відбувалось на основі системного та структурного підходів із використанням методів аналізу, синтезу та систематизації. У статті виокремлено сукупність дієвих педагогічних умов й обґрунтовано основні складники структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Проаналізовано змістове наповнення категорій «умова», «педагогічна умова». Розглянуто визначення поняття «модель» та основні способи його класифікації, відповідно до чого було сформовано авторську структурно-функціональну модель. Встановлено, що ефективний вплив на процес формування досліджуваного феномену забезпечать такі педагогічні умови: формування позитивного «Я-образу» професіонала у свідомості студентів шляхом використання методу кейсів; забезпечення формування професійного світогляду майбутніх бакалаврів іноземної мови на основі розширення змісту навчальних дисциплін інформацією міждисциплінарного характеру; використання освітнього контексту професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови як середовища для формування професійної ідентичності; організація рефлексивно-творчої навчальної діяльності студентів. Практична цінність наукової статті полягає в створенні авторської структурно-функціональної моделі на основі чотирьох компонентів з подальшим її упровадженням на практиці

Ключові слова: педагогічні умови, професійна ідентичність, модель, структурно-функціональна модель, майбутні бакалаври іноземної мови, студенти

Постановка проблеми

В умовах бурхливих технологічних змін, що відбуваються в сучасному світі, набуває актуальності впровадження нових підходів до змісту вищої освіти й підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Гуманізація вищої філологічної освіти забезпечує динаміку розвитку професійного потенціалу студентів філологічних спеціальностей не тільки як носіїв нормативної комунікації та мовного коду, а й творчих, психологічно стійких особистостей, здатних креативно мислити й оцінювати педагогічні ситуації, використовувати у професійній практиці придбаний протягом навчання досвід спілкування в умовах освітнього простору.

Одним із пріоритетних напрямів модернізації та фундаменталізації вищої педагогічної освіти в Україні науковці визначають професіоналізацію особистості [1]. Тому спостерігається підвищений інтерес дослідників до проблеми формування професійної ідентичності майбутніх фахівців, що пояснюється зміною традиційної парадигми освіти на особистісно орієнтовану [2]. Актуальність вивчення професійної ідентичності майбутніх педагогічних кадрів значно зростає в зв'язку

з удосконаленням сучасної системи освіти України, що сприяє підвищенню якості підготовки фахівців. У контексті наукового дослідження це стане можливим за умов, якщо майбутні бакалаври іноземної мови володітимуть високим рівнем професійної ідентичності. Задля реалізації завдань наукового пошуку варто виокремити й обґрунтувати педагогічні умови формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови та структурно-функціональну модель такого процесу.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

До проблематики професійної ідентичності були звернені погляди таких науковців як Г. Гарбузова [3], О. Єрмолаєва [4], І. Родічкіна [5], Л. Шнейдер [6]. Звертаючись до зарубіжних дослідників обраної тематики, доцільно вказати М. Стірса, М. Гуда, А. Джеймса [7], які зосереджувались на вивченні професійної ідентичності педагогів відповідно до рівня їхньої кваліфікації, а також Н.О. Садовнікову, Т.Б. Сергєєву, І.В. Дев'ятоську, С.С. Котову та А.А. Шашмуріна, наукові розвідки яких були присвячені педагогічним кризам професійної

ідентичності [8]. Актуальність цієї проблематики викликано її високою практичною значущістю, безпосередньо пов'язаною з проблемами ефективності трудової діяльності, професійної адаптації, професійного навчання, професійного розвитку загалом. Однак у процесі аналізу науково-методичної літератури не знайдено напрацювань сучасних науковців, де б предметом наукового пошуку виступала професійна ідентичність майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Мета статті

Виокремлення сукупності дієвих педагогічних умов та обґрунтування структурних складових структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Результати дослідження

Насамперед з'ясуємо сутність поняття «педагогічна умова». Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виокремити різні аспекти визначення поняття «умова» в такому розумінні: філософська категорія, що відображає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких його існування неможливе [1]; важливий чинник підвищення ефективності будь-якої діяльності [2]; підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів, змісту, методів (приймів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [3]. У довідниковій літературі сутність поняття «умова» визначається як необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [4, с. 1506]. Великий тлумачний словник визначає умову як вимогу, що ставиться однією із сторін що домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких щось відбувається чи залежить будь-що [4, с. 776]. Водночас «обставина» характеризується як сукупність умов, за яких що-небудь відбувається [4, с. 818].

Незважаючи на те, що предметом великої кількості педагогічних досліджень виступають педагогічні умови реалізації певних процесів, у сучасній науці існують певні розбіжності щодо тлумачення самого поняття «педагогічна умова». У науковій літературі під педагогічними умовами розуміють сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів, спрямованих на розв'язання поставлених у педагогіці завдань (В. Андреев [9], Л. Петухова [10], Р. Серьожникова [11]). Водночас дослідники до педагогічних відносять лише ті умови, які свідомо створюються в освітньому середовищі, в педагогічному процесі, а їхня реалізація забезпечує успішний його перебіг [12]. Спільною рисою наведених визначень є тлумачення педагогічних умов як чинників позитивного впливу на протікання педагогічних процесів або функціонування педагогічних систем для підвищення їхньої результативності.

У такий спосіб на основі аналізу окреслених позицій щодо визначення поняття «педагогічні умови», виокремимо низку положень, важливих для подальшого дослідження:

1) педагогічні умови є основним дієвим чинником цілісного освітнього процесу;

2) педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього середовища (цілеспрямовано конструюються заходи взаємодії суб'єктів освіти (викладачів і студентів), змісту, форм, методів і прийомів навчання, програмно-методичного забезпечення освітнього процесу та матеріально-просторового середовища (навчальні лабораторії, технічне обладнання тощо), що забезпечують функціонування професійної підготовки студентів;

3) у структурі педагогічних умов виокремлюють внутрішні елементи (забезпечують розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу) і зовнішні елементи (сприяють формуванню процесуальної складової педагогічної системи);

4) реалізація коректно відібраних педагогічних умов забезпечує ефективність функціонування професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Узагальнивши наведені визначення, під педагогічними умовами розуміємо взаємопов'язану сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, засобів і заходів, які забезпечуватимуть високу результативність процесу формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Зазначимо, що педагогічні умови виокремлено в такий спосіб, щоб їхня реалізація максимально ефективно впливала на формування всіх компонентів професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Припускалося, що ефективне вирішення окресленої проблеми, якість отриманих результатів залежатимуть від упровадження в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти відповідних педагогічних умов.

На основі використання методів аналізу педагогічної літератури з проблеми дослідження, педагогічних спостережень, узагальнення сучасного стану професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови встановлено, що ефективний вплив на процес формування досліджуваного феномену забезпечать такі педагогічні умови:

1) формування позитивного «Я-образу» професіонала у свідомості студентів шляхом використання методу кейсів;

2) забезпечення формування професійного світогляду майбутніх бакалаврів іноземної мови на основі розширення змісту навчальних дисциплін інформацією міждисциплінарного характеру;

3) використання освітнього контексту професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови як середовища для формування професійної ідентичності;

4) організація рефлексивно-творчої навчальної діяльності студентів.

Процес формування професійної ідентичності

майбутніх бакалаврів іноземної мови розуміємо як комплекс взаємопов'язаних заходів, що створювали педагогічні умови, реалізація яких забезпечувала формування досліджуваного феномену. У цьому контексті виникає необхідність розробки структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови, яка поєднуватиме всі складники такого процесу.

Для розробки структурно-функціональної моделі досліджуваного процесу враховувалося, що відповідні структури освітнього процесу дають уявлення про стандарти успішного виконання професійної діяльності; дають змогу підвищити ефективність навчання та розвиток майбутніх педагогів. Погоджуємося з думкою науковців, що призначення будь-якої розробленої моделі – це фіксація найголовніших ознак об'єкта вивчення [13]. Відтак модель може бути створена внаслідок глибокого розуміння функцій і властивостей, які моделюються, яка виступає як аналогія, є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їхньою перевіркою в реальному педагогічному процесі. Модель у педагогічному дослідженні розглядається як штучно створена схема, конструкція, яка відображає і відтворює в більш простому й узагальненому вигляді основні складники (структуру) досліджуваного процесу, між якими формуються певні взаємозв'язки, відносини, визначаються напрями взаємовпливу тощо.

У контексті дослідження вважаємо за потрібне звернутись до визначення поняття «модель», яке дає В. Вихрущ [14]. Під моделлю науковець розуміє таку

уявно або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про об'єкт [14]. Наприклад, модель такого об'єкта дослідження, як освітній процес, враховуючи загальнонаукові аспекти моделювання, відображає методологічні засади (підходи і принципи) організації професійної підготовки майбутніх фахівців, обґрунтований відбір змісту й обсягу необхідної інформації, узгодженої з цілями та завданнями навчання відповідно до профілю підготовки, рівня підготовки чи компетентності й пізнавальних можливостей студентів. Така науково, методологічно і методично обґрунтована модель об'єкта вивчення дає змогу врахувати в дослідженні низку різнопланових обставин (методологічних, психолого-педагогічних, організаційних, дидактичних та ін.).

Розрізняючи моделі за способом репрезентації оригіналу, В. Вихрущ виокремлює два класи таких структурованих схематичних об'єктів: матеріальні й уявні. До перших науковець відносить моделі, які сконструйовані людиною штучно чи взяті з природи як зразок (моделі різних виробничих процесів тощо). Уявні, або ідеальні моделі конструюються дослідниками у вигляді уявних образів (схем), фіксуються за допомогою різних знаків чи інших матеріальних засобів вираження і бувають фізичні, математичні, логічні тощо [15]. Нині однією з найбільш повних є класифікація моделей, запропонована К. Кравченко, який поділяє моделі за такими ознаками (рис. 1) [16]:



Рисунок 1. Класифікація моделей за К. Кравченко

Водночас автор наголошує на виокремленні моделей за такими критеріями, як *ступінь точності* (приближені, точні, достовірні, можливі тощо), *обсяг* (повні та неповні), *властивості відображення* (функціональні, інформаційні, системні), *спосіб вираження* (знакові, речові (матеріальні), графічні) [16, с. 24].

З метою розробки структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови конкретизуємо її основні складники. У контексті наукового дослідження такими

складниками визначені: мета, методологічні підходи до формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови, принципи навчання, етапи формування професійної ідентичності студентів цієї спеціальності, педагогічні умови, компоненти, критерії та рівні сформованості досліджуваної професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови [17]. Розроблена структурно-функціональна модель представлена у вигляді взаємопов'язаних загальних складників – блоків (рис. 2):



Рисунок 2. Елементи структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови

Початковим елементом моделі визначено мету, яка відображає специфіку організації наукового дослідження – формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови, що поєднана з очікуваним результатом наукової розвідки.

Реалізація моделі здійснювалася впродовж кількох етапів, узгоджених з назвами відповідних блоків. Так, теоретико-методологічний блок поєднує систематизовані ключові наукові підходи та принципи, що забезпечують ефективність формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. У змістовно-організаційному блоці окреслено дисципліни, в процесі вивчення яких організовувалася дослідно-експериментальна робота, виокремлено педагогічні умови, які реалізовувалися в підготовці майбутніх бакалаврів іноземної мови. У діяльно-практичному блоці структурно-функціональної моделі конкретизовано педагогічні технології та методичне забезпечення, що використовувалися в процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови з метою формування професійної ідентичності та спрямовувалися на створення контекстного навчального середовища. Діяльнісний аспект структурно-функціональної моделі підкреслюється ще й тим, що за наявності у студентів задовільного і низького рівнів професійної ідентичності викладач може вдосконалити професійну підготовку цих студентів, використовуючи поетапність впровадження розробленої моделі. Результативно-аналітичний блок структурно-функціональної моделі відбиває сформованість *компонентів* (аксіологічно-мотиваційного, когнітивного, комунікативно-мовного, рефлексивного) та *рівнів* (високий, достатній, задовільний, низький) професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної

мови. Про цілісність анонсованої структурно-функціональної моделі свідчить те, що мета, результат і всі її блоки взаємопов'язані між собою.

Висновки

Шляхом використання методів аналізу педагогічної літератури з проблеми дослідження, педагогічних спостережень, узагальнення сучасного стану професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови встановлено, що ефективний вплив на процес формування досліджуваного феномену забезпечать такі педагогічні умови: становлення позитивного «Я-образу» спеціаліста у свідомості студентів через застосування методу кейсів; забезпечення формування професійного світо розуміння майбутніх бакалаврів іноземної мови через розширення змісту навчальних дисциплін інформацією міждисциплінарного характеру; використання освітнього контексту професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови як середовища для формування професійної ідентичності; організація рефлексивно-творчої навчальної діяльності студентів.

Розроблена структурно-функціональна модель формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови базується на взаємозв'язку всіх її структурних елементів і відображає комплексну реалізацію усіх визначених у дослідженні педагогічних умов. Відтак актуалізується проблема розкриття сутності та специфіки організаційних і методичних процесів реалізації педагогічних умов і запропонованої моделі в процесі проведення експериментального дослідження з формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови, що є перспективами подальших досліджень.

Список використаних джерел

- [1] Singh P. Performativity, affectivity and pedagogic identities. *European Educational Research Journal*. 2018. Vol. 17, No. 4. P. 489–506.
- [2] Shakurova M.V. Pedagogic approach to the mechanisms of personality identity development. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Vol. 11, No. 14. P. 6493–6503.
- [3] Гарбузова Г.В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов. *Управление общественными и экономическими системами*. 2007. Вып. 1. С. 3–14.
- [4] Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22, № 4. С. 51–59.
- [5] Родичкина И.И. Особенности профессиональной идентичности студентов-психологов. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2008. Вып. 1. С. 116–123.
- [6] Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2004. 600 с.
- [7] Stears M., Good M.-A., James A.A. Exploring the professional identities of physical science teachers enrolled in an advanced certificate in education programme. *Education as Change*. 2012. Vol. 16, No. 2. P. 241–253.
- [8] Semantic context of professional identity crisis experience by teachers / N.O. Sadovnikova et al. *XLinguae*. 2017. Vol. 10, No. 4. P. 169–183.
- [9] Андреев В.И. Педагогика. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
- [10] Петухова Л.Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: монографія. Херсон: Айлант, 2007. 200 с.
- [11] Сережникова Р.К. Креативно ориентированная методика как фактор формирования педагогического профессионализма. *Вестник Донецкого педагогического института*. 2018. Вып. 2. С. 5–13.
- [12] Крюкова Л.Ф. Педагогические условия формирования творческой личности. *Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук*. 2012. Вып. 2. С. 47–50.
- [13] Trevallion D. The changing professional identity of pre-service technology education students. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 2018. Vol. 4, No. 1. P. 1–15.
- [14] Вихрущ В.О. Методологія та методика наукового дослідження. Тернопіль: ТАЙП, 2015. 243 с.
- [15] Вихрущ В.О. Парадигмальний підхід та моделі навчання дорослих у сучасній вищій освіті. *Педагогічний дискурс*. 2017. Вип. 22. С. 35–41.
- [16] Кравченко К.А. Використання досвіду системи вищої освіти ФРН у підготовці вчителів іноземних мов: метод. посіб. Умань: Сочінський, 2013. 86 с.
- [17] Водяха А.А. Исследование ценностно-смысловых ориентаций личности как фактора сформированности профессиональной идентичности врача. *Вестник Томского государственного университета*. 2009. Вып. 324. С. 321–324.

References

- [1] Singh, P. (2018). Performativity, affectivity and pedagogic identities. *European Educational Research Journal*, 17(4), 489-506.
- [2] Shakurova, M.V. (2016). Pedagogic approach to the mechanisms of personality identity development. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6493-6503.
- [3] Garbuzova, G.V. (2007). The empirical criteria's of formation of student's professional identity. *Management of Socioeconomic Systems*, 1, 3-14.
- [4] Ermolaeva, E.P. (2001). Professional identity and marginalism: Conception and reality. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 22(4), 51-59.
- [5] Rodichkina, I.I. (2008). Features of the professional identity of psychology students. *Cherepovets State University Bulletin*, 1, 116-123.
- [6] Shneyder, L.B. (2004). *Professional identity: Theory, experiment, training*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute.
- [7] Stears, M., Good, M.-A., & James, A.A. (2012). Exploring the professional identities of physical science teachers enrolled in an advanced certificate in education programme. *Education as Change*, 16(2), 241-253.
- [8] Sadovnikova, N.O., Sergeeva, T.B., Deviatovskaya, I.V., Kotova, S.S., & Shashmurin, A.A. (2017). Semantic context of professional identity crisis experience by teachers. *XLinguae*, 10(4), 169-183.
- [9] Andreyev, V.I. (2000). *Pedagogy* (2nd ed.). Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy.
- [10] Pietukhova, L.Ye. (2007). *Theoretical bases of training of primary school teachers in the conditions of information and communication pedagogical environment*. Kherson: Ailant.
- [11] Serezhnikova, R.K. (2018). Creatively oriented methodology as a factor in the formation of pedagogical professionalism. *Vestnik Donetskogo Pedagogicheskogo Instituta*, 2, 5-13.

- [12] Krukova, L.F. (2012). Pedagogical criterion of creative personality formation. *Bulletin of Polessky State University. Series in Social Sciences and Humanities*, 2, 47-50.
- [13] Trevallion, D. (2018). The changing professional identity of pre-service technology education students. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 4(1), 1-15.
- [14] Vykhreshch, V.O. (2015). *Methodology and methods of scientific research*. Ternopil: TAIP.
- [15] Vykhreshch, V.O. (2017). The paradigmatic approach and models of adult learning in modern higher education. *Pedagogical Discourse*, 22, 35-41.
- [16] Kravchenko, K.A. (2013). *Using the experience of the German higher education system in the training of foreign language teachers*. Uman: Sochinskyi.
- [17] Vodyakha, A.A. (2009). Investigation of the value-semantic orientations of the personality as a factor in the formation of the professional identity of a doctor. *Tomsk State University Journal*, 324, 321-324.

UDC 37.091.4(481):005.591.4
DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.44-50

Natalia V. Lalak*, Mariana V. Hrab

Mukachevo State University
89600, 26 Uzhhorodska Str., Mukachevo, Ukraine

Current Trends in Norwegian Education Reform

Article's History:

Received: 05.01.2020

Revised: 11.03.2020

Accepted: 18.04.2020

Suggested Citation:

Lalak, N.V., & Hrab, M.V. (2020). Current trends in Norwegian education reform. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 44-50.

Abstract. The reform of the Ukrainian education system is one of the key tasks of modern national policy, as a result of which the issue of considering and borrowing positive foreign educational experience is updated, which determines the relevance of scientific research. The purpose of the work is to analyse and identify the characteristic features of the process of development and modernisation of the Norwegian educational system. In the study, the author used a number of general scientific theoretical research methods, in particular, the analysis and synthesis of scientific and methodological literature, and the comparison and generalisation of the developed source base. The paper deals with the problem of analysing the current educational reform in Norway. It was established that the country belongs to the leading developed countries in the field of educational policy, and its level is an important factor in intellectual, economic, social, scientific and technical, innovation, technological, and cultural development. The main reasons and consequences of reforming the Norwegian educational space are substantiated. The author's vision of Norway educational reform is presented. It was determined that focusing on the modern labour market, Norwegian education priorities today include: the ability to operate with innovative technologies and knowledge; a combination of conventional and alternative education, public and private; increasing the role and importance of education in the life of society, turning it into a real production and social force, the central connecting link of the system "science – technology – man – production – culture". The practical value of the paper lies in the structural analysis of the Norwegian experience of reforming the educational system, which allows reviewing the problematic aspects of Ukrainian education and find relevant methods for solving them

Keywords: Norway, educational system, retrospective analysis, current reform trends, competency-based approach

*Corresponding author

Наталія Володимирівна Лалак, Мар'яна Василівна Граб

Мукачівський державний університет
89600, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Україна

Сучасні тенденції реформування системи освіти Норвегії

Анотація. Реформування української системи освіти є одним із ключових завдань сучасної державної політики, внаслідок чого актуалізується питання розгляду та запозичення позитивного зарубіжного освітнього досвіду, що й зумовлює актуальність наукового дослідження. Метою роботи є аналіз і виокремлення характерних особливостей процесу формування та модернізації системи освіти Норвегії. У дослідженні автором було використано низку загальнонаукових теоретичних методів дослідження, зокрема аналіз і синтез науково-методичної літератури, та порівняння й узагальнення опрацьованої джерельної бази. У статті порушено проблему аналізу сучасної освітньої реформи Норвегії. З'ясовано, що країна належить до провідних розвинених держав у сфері освітньої політики, а її рівень є вагомим чинником інтелектуального, економічного, соціального, науково-технічного, інноваційно-технологічного і культурного розвитку. Обґрунтовано основні причини та наслідки реформування норвезького освітнього простору. Представлено авторське бачення освітньої реформи Норвегії. Визначено, що орієнтуючись на сучасний ринок праці, норвезька освіта до пріоритетів сьогодення відносить: вміння оперувати інноваційними технологіями та знаннями; поєднання традиційної та альтернативної освіти, державної і приватної; підвищення ролі і значення освіти в житті суспільства, перетворення її на реальну виробничу та соціальну силу, центральну з'єднуючу ланку системи “наука – техніка – людина – виробництво – культура”. Практична цінність наукової роботи полягає в структурному аналізі норвезького досвіду реформування системи освіти, що дає змогу переглянути проблемні аспекти української освіти й знайти актуальні методи їхнього вирішення

Ключові слова: Норвегія, система освіти, ретроспективний аналіз, сучасні тенденції реформування, компетентнісний підхід

Problem Statement

Over the past decades, Ukraine has been undergoing changes in the social paradigm – from technocratic to Industrial, from industrial to informational. The development of education is influenced by social integration processes, globalisation, democratisation, the creation of a single information space, etc. Changing the structure of the educational system, content, forms, and methods of teaching has become a priority area of national policy. For Ukrainian pedagogical science, to intensify the process of integration into the global educational space, it is advisable to study the experience of reforming education in European countries, in particular, attention should be focused on the educational practices of Norway.

Currently, Norway is developing quite rapidly in the field of education and occupies an acting place among developed countries. Focusing on the modern labour market, Norwegian education prioritises the implementation of a competency-based approach, the ability to operate with innovative technologies and knowledge that meet the needs of the information society and create an effective base of labour resources. Notably, in 2020, Norway will start school reform, which will be implemented until 2032. As the Norwegian minister of education and research I. Sunner notes, educational reforms primarily concern the content of education since the process of transferring and forming

knowledge, skills and abilities, acquiring values, and mastering the necessary life competencies depends on its components and implementation mechanisms [1]. The attention of the younger generation is aimed at developing critical thinking, cultural discussion, and media literacy, which are extremely relevant today for life in a modern democratic society. In this context, the analysis and generalisation of the positive experience of Norwegian educational reforms is of great importance for Ukraine during the reform of the new Ukrainian school.

Analysis of Recent Research and Publications

General aspects of the educational system functioning of the Scandinavian countries are covered in the works of S. Wiborg [2], O. Rovde [3], C. Ydesen, K. Ludvigsen, C. Lundahl [4], I. Palmberg, S. Kärkkäinen, E. Jeronen, E. Yli-Panula, C. Persson, [5]. L. Sigayeva [6], N. Andriichuk [7], A.A. Roliak [8] and others have devoted their research to the characteristics of continuing education in these countries. The problem of professional education is covered by S. Nazarova [9], V. Sitarov [10], N. Abashkina [11], A. Shelten [12]. The problem of the quality of school education in Norway is covered in the thesis of N. Vyshnevskaya “Reform of school education in Norway in the 80-90s of the 20th century” [13], V. Semiletko “The system of training teachers

in Norway” [14]. The analysis of educational regulatory documents that form the legislative platform for ensuring the quality of education in Norway is valuable for the research.

The Purpose of the Study

To analyse and highlight the key characteristics of the development and reform of the Norwegian educational system.

Research Results

Norway is one of the most economically developed European countries, which has recently shown positive results in various indicators. In the ranking of states according to the Global Competitiveness Index (compiled annually by the WEF), it has held high positions in recent years [15]. In addition, Norway is a world leader in research and development. The level of the educational system that has been achieved in the country nowadays is a considerable factor

for further intellectual, socio-economic, scientific and technical, innovative, technological, and cultural improvement. Over the past decades, Norway has undergone considerable changes in the living conditions of the population and leisure activities of young people; the state follows its own path of development, relying on needs and opportunities, national and cultural traditions, however, not avoiding the influence of pan-European or global trends in the development of schools and pedagogy. It is worth noting that Norway was one of the first countries to introduce the Bologna educational system. This shows not only the desire to make higher education compatible with education in other countries but also demonstrates a serious attitude to education in general.

Norwegian educators and sociologists have identified two main reasons that led to the reforms of the educational system (Fig. 1).

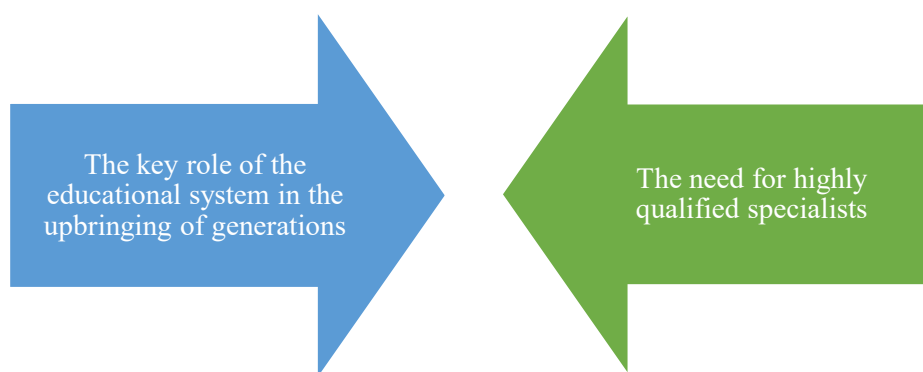


Figure 1. Reasons for reforming the Norwegian educational system

As can be seen from Figure 1, the first reason is that the school and educational system of the country in general take on the main role in the education of the younger generation, the second – due to the higher social and technological level of development of Norwegian society, the need for highly educated specialists has increased. To solve these problems, rapid reforms were carried out in the educational system according to the requirements of the time [16]. In particular, the purpose of the reforms of 1994 and 1997 was to create a more flexible educational system that would provide broad opportunities for the country and prepare society for the perception of constant changes [17; 18]. According to these reforms, the following tasks were set: providing students with theoretical knowledge and practical training for the use in various spheres of public and entrepreneurial activity; preparing students for the “revolution in knowledge” and for life in the conditions of internationalisation of all spheres of society; providing students with a reasonable balance between theoretical knowledge and specialisation, basic knowledge and professional qualifications; creating continuing education [14].

General education reforms have covered all levels of the Norwegian educational system. Let us look at the main results of innovations. The Norwegian school curriculum differs from the Ukrainian one in the number of subjects

studied – there are only 10 of them. Such sciences as physics, chemistry, biology, and geography are combined into one subject – Natural Science. History, geography, law, and sociology are combined into one academic discipline – social studies. As practice shows, the integration that dominates today in the new Ukrainian school is end-to-end. However, many hours are devoted to such activities as music, drawing, handicraft lessons, physical education, and household chores. Much attention is paid to English, which is a mandatory foreign language at school [19]. It is unusual that there is no such separate subject as computer science but almost every lesson requires working with a computer. At the same time, the Norwegian Ministry of education and research has created a national institution “Norwegian Centre for ICT in education”, which monitors the development of various aspects of digital competence of educational applicants [20]. In addition, a characteristic phenomenon of Norwegian education is family education, the essence of which is that several families, working together, can teach their children together independently, and not send them to school. This is allowed but is mainly used where there are no educational institutions nearby, so as not to send the child to boarding school. As a rule, this educational process is practiced in the north of Norway and on the islands. Since the autumn of 1994, all young people between the age of

16 and 19 have been eligible for three years of general professional education. This approach allows students to gain relevant theoretical knowledge, acquire professional skills, and continue their studies at colleges and universities [14].

It is worth adding that to meet the requirements of the time in competently trained school graduates who are ready for adult learning, work, and life, Norway has recognised the need to provide appropriately trained teachers. The Ministry of education and research from 1996 to 2000 put into effect the so-called plan “development of teachers’ competencies”, the idea of which was to provide additional methodological and pedagogical support to young professionals [20]. As comprehensive measures were implemented, it became clear that special attention should be paid to the level of teachers working in primary secondary schools. Thus, as part of the reform “for the development of knowledge”, a number of organisations and institutions, such as teachers’ unions, the Ministry of education and research, the Norwegian Association of local and regional governance, proposed a “strategy for the development of competencies for primary and secondary education” to the government, the name of which conveys the essence and purpose of the entire learning process (“Skills for Quality 2009-2012”) [21].

Future teachers in Norway receive teacher training at universities that offer a four-year training programme. Since 2010, Norway has introduced a new training programme for specialists, which provides that students retain the right to choose to teach in grades 1-7 or 5-10. The new programme allocates more hours for teaching practice, provides for more in-depth training in individual academic subjects (integrated courses) since in Norway there are no subject teachers, only teachers who teach from grades 1 to 7 or 5 to 10. In addition to university education, there are other training programmes that qualify participants to work

at school, namely “practical-pedagogical education” PPE. It is designed for one year for students who have received a bachelor’s degree and continue to acquire the profession of a teacher. PPE involves the study of subjects or professional training (practice and professional theory), and is aimed at teaching in high and low secondary schools. At the same time, it is possible to choose a four-year or five-year plan for integrated training for the teaching profession, where pedagogy, didactics of individual subjects are studied, and practice is conducted. The problem that has long existed in Norway is related to the transition period from studying and mastering the profession of a teacher in theory to real work in school. The country also recognises the need to introduce a national system of teacher certification, which is carried out to ensure that the professional level of a young specialist meets the needs and requirements of working at school [22; 23].

As is evident, the issue of ensuring the quality of teacher training is important for Norway. “GNIST” is the name of a five-year collaboration project of organisations such as the Ministry of education and research, the Norwegian Education Union, the Norwegian Association of local and regional administration, the Norwegian Confederation of Trade Unions (LO), the Norwegian enterprise Confederation (Nho), students of pedagogical institutions in the Norwegian Education Union, the Norwegian student association (StL), the Norwegian Teachers’ Association, the Norwegian School Workers’ Union (SL), the Norwegian Association of school leaders, and the National Council of education for teachers (NRLU). Such strategic alliances are designed to raise the status of the profession and help to attract qualified specialists to work at the school in the future. The main points of the programme are (Fig. 2) [22]:

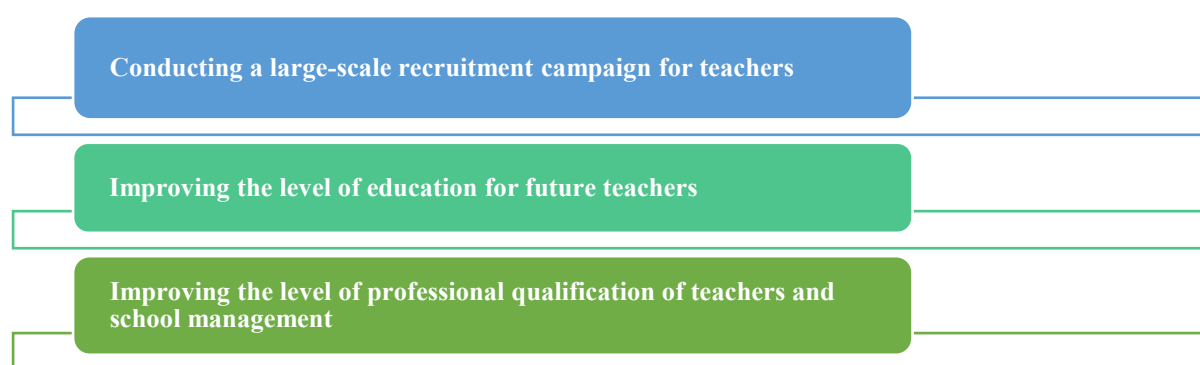


Figure 2. Key elements of the innovative GNIST educational programme

The following conclusions can be drawn from the above: firstly, the scale of the programme involving a large number of institutions and organisations indicates the seriousness of the problem of ensuring an adequate level of training for professionally qualified, competent teachers. Secondly, a versatile approach to the current situation can guarantee that the views of all parties are considered, both

at the level of students and schools, as well as at the level of teachers, school administration, and state and local authorities. Norway’s experience shows that changes in the educational system in a short time are possible with political support for reforms; a clear distribution of responsibilities between national, regional, and local authorities; solving issues related to planning and implementing all changes at

the national level by coordinating the actions of the Ministry of education and the government; considering public criticism [14].

Considering the ideological foundations, approaches, historical experience, and pedagogical traditions of Norway, educational reforms have acquired different specific features, depth and pace of transformation. The most important trends in the development and improvement of educational systems are:

- increasing the role and importance of education in the life of society, turning it into a real productive and social force;
- development of a holistic and flexible permanent system of education and upbringing that can quickly respond to constantly changing social and personal needs;
- a combination of conventional and alternative education, public and private;
- the desire to highlight the basic content of education, variable additional courses, introduction of new methods and forms of teaching into practice;
- differentiation of learning considering the cultural, ethnic, social, and individual characteristics of students, internationalisation of the content and learning process in general;
- modernisation of the educational and material base, updating of equipment, creation of educational complexes to ensure the harmonious development of the individual and requirements for the future employee, on the one hand, and on the other – the use of educational capabilities of modern computer and audiovisual equipment, pedagogical technologies that are based on the latest achievements of philosophy, sociology, psychology;
- mass professionalisation of schoolchildren based on a fairly high level of general development training; the

desire to identify particularly gifted children early, create appropriate support for them in obtaining education;

– democratisation and humanisation of the organisation and management of education, integration of academic disciplines, ensuring broad and comprehensive cultural training of educational applicants;

– development of modern pedagogical thinking, building a “teacher-student” relationship based on cooperation pedagogy, etc.

Conclusions

Consequently, in Norway, considerable funding for the education sector is provided at the state level, which largely ensures the country's stability, and the evolutionary nature of development allows improving the way of life and deepen democratic processes. Today, the analysis of the positive experience of the educational reform of this state is becoming important for Ukraine. The need for its deep study is largely conditioned by the urgent demand of the time – to reach the highest world level of development of science and technology, as well as the fact that Ukrainian education has returned to the ideas of humanisation and democratisation, cooperation, the development of innovative activities in solving educational tasks, the search for new forms of interaction in the educational environment. However, it is worth noting that mechanical and blind borrowing of the experience of foreign educational reforms and the introduction of innovative educational technologies without considering the specific features and socio-economic conditions of Ukraine's development in modern conditions will not benefit Ukrainian education.

The authors see prospects for further research in a thorough study of the Norwegian Higher School Reform and the system for assessing the quality of future teachers' work.

References

- [1] Norway's government to upgrade digital in school curriculum. (2020). Retrieved from <https://www.computerweekly.com/news/252476995/Norways-government-to-upgrade-digital-in-school-curriculum>.
- [2] Wiborg, S. (2013). Neo-liberalism and universal state education: The cases of Denmark, Norway and Sweden 1980-2011. *Comparative Education*, 49(4), 407-423.
- [3] Rovde, O. (2012). All instruction in the elementary school should be adapted to the pupils' reality as close as possible. Primary and secondary education in rural Norway – From the Education Acts of 1889 to the Education Act of 1959. *Historisk Tidsskrift*, 91(1), 65-92.
- [4] Ydesen, C., Ludvigsen, K., & Lundahl, C. (2013). Creating an educational testing profession in Norway, Sweden and Denmark, 1910-1960. *European Educational Research Journal*, 12(1), 120-138.
- [5] Palmberg, I., Kärkkäinen, S., Jeronen, E., Yli-Panula, E., & Persson, C. (2019). Nordic student teachers, views on the most efficient teaching and learning methods for species and species identification. *Sustainability*, 11(19), article number 5231.
- [6] Sigayeva, L.Ye. (2017). Foreign experience of higher education management: Basic tendencies. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series “Pedagogical Sciences”*, 10, 106-113.
- [7] Andriichuk, N. (2016). General description of the Nordic countries education system: Comparative aspect. *The Sources of Pedagogical Skills*, 17, 12-18.
- [8] Roliak, A.O. (2018). Organisation of life-long professional education: Danish context. *Young Scientist*, 5(57), 79-82.
- [9] Nazarova, S.I. (2013). Theoretical and methodological reasons for continuous vocational education in the design sphere. *St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*, 2, 114-120.

- [10] Maralov, V.G., & Sitarov, V.A. (2019). Positions of non-violence and non-interference in students: Comparative analysis. *The Education and Science Journal*, 21(4), 115-138.
- [11] Abashkina, N.V. (1998). *Principles of development of vocational education in Germany*. Kyiv: Vyshcha shkola.
- [12] Shelten, A. (1996). *Introduction to Professional Pedagogy*. Ekaterinburg: Izdatelstvo UGPPU.
- [13] Vyshnevskaya, N.Yu. (2000). *Reform of school education in Norway in the 80-90s of the 20th century* (Candidate thesis, Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine).
- [14] Semiletko, V.I. (1996). *The system of training teachers in Norway* (Candidate thesis, Luhansk Taras Shevchenko National University, Luhansk, Ukraine).
- [15] The Global Competitiveness Report 2019. (2019). Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf.
- [16] The Royal Ministry of Education, research and Church Affairs. Core curriculum for primary, secondary and adult education in Norway. (1997). Retrieved from http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_English.pdf.
- [17] Bertrand, M., Mogstad, M., & Mountjoy, J. (2019). Improving educational pathways to social mobility: Evidence from Norway's Reform 94. *NBER Working Paper Series*. Retrieved from https://www.nber.org/system/files/working_papers/w25679/w25679.pdf.
- [18] Reform 97. (1997). Retrieved from <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>.
- [19] Aas, M., & Paulsen, J.M. (2019). National strategy for supporting school principal's instructional leadership: A Scandinavian approach. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 540-553.
- [20] Krumsvik, R. (2011). Digital competence in the Norwegian teacher education and school. *Högere Utbildning*, 1(1), 39-51.
- [21] The education system of Norway. (2020). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/en/topics/education/grunnsopplaring/the-norwegian-education-system/id445118/>.
- [22] Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C. (2011). *OECD reviews of evaluation and assessment in education*. Paris: OECD Publishing.
- [23] White paper on teacher education "The teacher – the role and the education". (2009). Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/stortingsmeldinger/teacher_education_factsheet.pdf.

Список використаних джерел

- [1] Norway's government to upgrade digital in school curriculum. URL: <https://www.computerweekly.com/news/252476995/Norways-government-to-upgrade-digital-in-school-curriculum> (accessed date: 15.02.2020).
- [2] Wiborg S. Neo-liberalism and universal state education: The cases of Denmark, Norway and Sweden 1980–2011. *Comparative Education*. 2013. Vol. 49, No. 4. P. 407–423.
- [3] Rovde O. All instruction in the elementary school should be adapted to the pupils, reality as close as possible. Primary and secondary education in rural Norway – From the Education Acts of 1889 to the Education Act of 1959. *Historisk Tidsskrift*. 2012. Vol. 91, No. 1. P. 65–92.
- [4] Ydesen C., Ludvigsen K., Lundahl C. Creating an educational testing profession in Norway, Sweden and Denmark, 1910–1960. *European Educational Research Journal*. 2013. Vol. 12, No. 1. P. 120–138.
- [5] Nordic student teachers' views on the most efficient teaching and learning methods for species and species identification / I. Palmberg et al. *Sustainability*. 2019. Vol. 11, No. 19. Article number 5231.
- [6] Сіраєва Л.Є. Зарубіжний досвід управління вищою освітою: основні тенденції. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: «Педагогічні науки». 2017. Вип. 10. С. 106–113.
- [7] Андрійчук Н. Загальна характеристика системи освіти скандинавських країн: порівняльний аспект. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Вип. 17. С. 12–18.
- [8] Роляк А.О. Організація неперервної професійної освіти: Данський контекст. *Молодий вчений*. 2018. Т. 5 № 57. С. 79–82.
- [9] Назарова С.И. Теоретико-методологические основы непрерывного профессионального образования в сфере дизайна. *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки*. 2013. Вип. 2. С. 114–120.
- [10] Маралов В.Г., Ситаров В.А. Позиция ненасилия и невмешательства у студентов: сравнительный анализ. *Образование и наука*. 2019. Т. 21, № 4. С. 115–138.
- [11] Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: монографія. Київ: Вища школа, 1998. 207 с.
- [12] Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику: учеб. пособ. Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1996. 288 с.
- [13] Вишневська Н.Ю. Реформування шкільної освіти в Норвегії у 80–90-х роках ХХ століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2000. 20 с.

- [14] Семілетко В.І. Система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 1996. 24 с.
- [15] The Global Competitiveness Report 2019. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf (accessed date: 22.02.2020).
- [16] The Royal Ministry of Education, research and Church Affairs. Core curriculum for primary, secondary and adult education in Norway. URL: http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_English.pdf (accessed date: 22.02.2020).
- [17] Bertrand M., Mogstad M., Mountjoy J. Improving educational pathways to social mobility: Evidence from Norway's Reform 94. *NBER Working Paper Series*. 2019. URL: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w25679/w25679.pdf (accessed date: 22.02.2020).
- [18] Reform 97. URL: <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0> (accessed date: 22.02.2020).
- [19] Aas M., Paulsen J.M. National strategy for supporting school principal's instructional leadership: A Scandinavian approach. *Journal of Educational Administration*. 2019. Vol. 57, No. 5. P. 540–553.
- [20] Krumsvik R. Digital competence in the Norwegian teacher education and school. *Högre Utbildning*. 2011. Vol. 1, No. 1. P. 39–51.
- [21] The education system of Norway. URL: <https://www.regjeringen.no/en/topics/education/grunnopplaring/the-norwegian-education-system/id445118/> (accessed date: 22.02.2020).
- [22] OECD reviews of evaluation and assessment in education/D. Nusche et al. Paris: OECD Publishing, 2011. 164 p.
- [23] White paper on teacher education "The teacher – the role and the education". URL: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/stortingsmeldinger/teacher_education_factsheet.pdf (accessed date: 22.02.2020).

UDC 37.73.811(07)
DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.51-58

Iryna V. Kozubovska*, Larysa Yu. Sidun, Zoriana I. Myhalyna

Uzhhorod National University
88000, 14 Universytetska Str., Uzhhorod, Ukraine

Multicultural Training of Teachers for Schools and Preschool Educational Institutions in the United States

Article's History:

Received: 15.12.2019

Revised: 28.02.2020

Accepted: 15.03.2020

Suggested Citation:

Kozubovska, I.V., Sidun, L.Yu., & Myhalyna, Z.I. (2020). Multicultural training of teachers for schools and preschool educational institutions in the United States. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 51-58.

Abstract. The latest Ukrainian system of professional training of qualified specialists is aimed at meeting the needs of not only Ukrainian applicants for education but also potential foreign students, as a result of which the issues of intercultural communication, compliance with tolerance, patience in the educational process and further activities, in particular in school education institutions, are updated. The purpose of the article is to identify the characteristic features of American multicultural training of teachers and employees of preschool educational institutions to improve the Ukrainian educational space based on foreign experience. This goal was achieved using such general research methods as analysis, synthesis and comparison. The article deals with the problem of organising multicultural education in the United States. The essence of the concepts of "multiculturalism" and "multicultural education" is revealed. The main attention is focused on the issues of multicultural training of teachers: school teachers and preschool teachers. The article analyses the programmes and standards of pedagogical training, the requirements for accreditation regarding the presence of elements of multicultural education in the programs. The features of multicultural training of teachers and educators of preschool educational institutions in the context of multicultural education are identified, including the reproduction of pluralism of American society, the obligation to learn a second language, getting rid of stereotypes and biases in the content of the curriculum, integration of multicultural components of the educational process, as well as a flexible curriculum. The value of scientific work lies in identifying the key elements of multicultural training of teachers in America, based on which it is possible to develop a structural and functional model for updating the content of Ukrainian curricula in the context of multiculturalism and tolerance

Keywords: multicultural competence, future teachers, American preschool education, professional training

*Corresponding author

Ірина Василівна Козубовська, Лариса Юріївна Сідун, Зоряна Іванівна Мигалина

Ужгородський національний університет
88000, вул. Університетська, 14, м. Ужгород, Україна

Полікультурна підготовка педагогічних кадрів для шкіл і дошкільних навчальних закладів у США

Анотація. Новітня українська система професійної підготовки кваліфікованих спеціалістів спрямована на задоволення потреб не лише українських здобувачів освіти, а й потенційних іноземних студентів, внаслідок чого актуалізуються питання міжкультурної комунікації, дотримання толерантності, терпимості в умовах навчального процесу й подальшої діяльності, зокрема в закладах шкільної освіти. Метою статті є виявлення характерних рис американської полікультурної підготовки вчителів і працівників дошкільних навчальних закладів для вдосконалення українського освітнього простору на основі зарубіжного досвіду. Досягнення поставленої мети відбувалось із застосуванням таких загальнонаукових методів дослідження, як аналіз, синтез і порівняння. У статті розглядається проблема організації полікультурної освіти в США. Розкрито сутність понять «полікультурність», «полікультурна освіта». Основна увага зосереджена на питаннях полікультурної підготовки педагогічних кадрів: учителів шкіл і вихователів дошкільних навчальних закладів. Проаналізовано програми й стандарти педагогічної підготовки, вимоги до акредитації щодо наявності в програмах елементів полікультурної освіти. Виявлено особливості полікультурної підготовки вчителів і вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті полікультурної освіти, серед яких відтворення плюралізму американського соціуму, обов'язковість вивчення другої мови, позбавлення від стереотипів та упереджень у змістовому наповненні навчальної програми, інтегративність полікультурних компонентів освітнього процесу, а також гнучкий навчальний план. Цінність наукової роботи полягає у виокремленні ключових елементів полікультурної підготовки педагогів в Америці, на основі чого можливе розроблення структурно-функціональної моделі оновлення змісту українських навчальних програм у контексті полікультурності та толерантності

Ключові слова: полікультурна компетентність, майбутні педагоги, американська дошкільна освіта, професійна підготовка

Постановка проблеми

На сьогодні Україна, як багатонаціональна держава, характеризується загостренням міжетнічних відносин, проявів ворожості, зневаги до менталітету, культури, мови окремих національностей. Відтак актуалізуються питання вивчення зарубіжного досвіду подолання міжетнічних конфліктів, зокрема США – країни, що відрізняється від звичайних багатонаціональних держав низкою особливостей, однією з яких є становлення Америки як країни мігрантів – представників різних культурних груп. Національно-етнічні стосунки між представниками культурних груп історично пов'язані з вирішенням проблем, що стосуються умов проживання і розвитку, питаннями території, мови, духовного життя, збереження культури тощо. Зростання етнокультурного різноманіття в США, виникнення пов'язаних з цим проблем, призвело до розуміння необхідності забезпечення полікультурної політики держави, зокрема і в сфері освіти. Сьогодні полікультурна освіта в США має статус освітньої державної політики, що закріплена на законодавчому рівні, а досвід полікультурної підготовки фахівців у США, зокрема педагогічних кадрів, безперечно, заслуговує уваги.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Предметом аналізу українських дослідників обирався широкий спектр теоретичних і практичних проблем американської педагогіки. Проблеми вивчення зарубіжної освіти та освіти США присвятили свої наукові роботи Н. Абашкіна [1], Н. Авшенюк [2], Л. Пуховська [3], О. Сухомлинська [4] та ін. Важливі питання освіти США (історії, теорії, основ педагогічної підготовки фахівців, структури загальної та професійної освіти, реформування освітньої галузі, тенденції розвитку) висвітлено у працях І. Бахова [5], Н. Бідюк [6], О. Заболотної [7], Н. Кічук [8], Н. Ничкало [9] та ін. Окремі аспекти розвитку американської дошкільної освіти розглядаються в працях Н. Мельник [10], Л. Парамонові, Е. Протасові [11]. Крім того, полікультурна освіта в США була предметом наукових напрацювань таких зарубіжних дослідників як П.К. Горські [12], К. Дальтон [13], К. Слітер [14], Дж. Парех [15], І.С. Бесарабова, Є.С. Куришева [16], З. Арсал [17]. Водночас проблема підготовки педагогів для шкіл і дошкільних закладів у контексті полікультурної освіти потребує додаткових досліджень відповідно до соціокультурних змін.

Мета статті

Виявити особливості полікультурної підготовки вчителів і працівників дошкільних навчальних закладів на основі американського досвіду полікультурної освіти.

Результати дослідження

Формування наукової теорії полікультурності в США розпочалося у 1980-і рр., засновником якої вважається Дж. Бенкс, що першим досліджував освітні заклади як соціальні системи в багатокультурному контексті [18]. Концептуальною ідеєю багатокультурної освіти, на думку Дж. Бенкса, стала «освітня рівність», тобто рівність в отриманні достойної освіти для всіх членів американського суспільства, незалежно від кольору шкіри, релігії, мови [18]. Досягнення цієї мети виявилось неможливим без повної реорганізації системи освіти США, основними об'єктами якої стали: освітня політика, зміст освіти, методи оцінювання й контролю, методика та технологія навчання, підготовка педагогічних кадрів. Зміни, що відбуваються в суспільстві, змусили вищі навчальні заклади змінити свої навчальні програми та освітню стратегію в такий спосіб, щоб задовольнити потреби студентів, які відрізняються багатьма характеристиками, і випускати грамотних спеціалістів, що вміють ефективно діяти в суспільстві, важливою особливістю якого стало різноманіття.

Сьогодні полікультурна освіта визнається однією з головних складових цілісної вищої освіти і розглядається як джерело прогресу вищої школи. Полікультурність знаходить своє відображення в програмах і

стандартах вищої освіти США. Так, Американська Рада зі стандартів вищої освіти (GAS) ще в 90-х роках розробила документи, відповідно до яких освітні програми мають виховувати в студентів здатність ефективно вирішувати міжнаціональні конфлікти. GAS пропонує знижувати гостроту розбіжностей в університетах, зміцнювати дух поваги до етнічного плюралізму. Життєво важливим є те, щоб сучасні студенти – майбутні фахівці, вчилися адекватно сприймати різні ідеї, цінності, культури, вміли запобігати міжнаціональній ворожнечі, проявам агресивності, конфліктам. Автори стандартів закликають керівництво вищих навчальних закладів усвідомлювати зростаюче різноманіття суспільства та важливість виховання толерантного ставлення до такого плюралізму в ім'я суспільного блага [19]. Стандарти *National Council for Accreditation of Teacher Education* визнають полікультурне навчання як інтегральну частину підготовки фахівців будь-якого профілю і, безперечно, насамперед вчителів шкіл, працівників дошкільних закладів, які покликані виховувати дітей на засадах полікультурності [19].

У державних стандартах підготовки педагогічних кадрів, розроблених Національною радою з акредитації вчителів, однією з цілей педагогічної освіти названа підготовка полікультурного вчителя, здатного ефективно працювати в умовах, що характеризуються культурним, етнічним різноманіттям [19]. У стандарті вводиться термін «культуровідповідна освіта», основними характеристиками якої є (рис. 1):



Рисунок 1. Структура характеристик «культуровідповідної освіти»

Полікультурна освіта потребує змін як у змісті, так і в процесі набуття знань. Внесення в навчальні плани та програми інформації про дискримінацію в суспільстві певних груп, зміна методів навчання (зростання участі студентів у навчальному процесі та визнання різних способів мислення й інтелекту) можуть підвищити ступінь полікультурності навчального курсу. Для того, щоб викладання навчального курсу відображало істинно полікультурний характер,

необхідно удосконалювати та інтегрувати обидва показники. Акредитаційні агенції обов'язково передбачають у сертифікованих програмах наявність елементів полікультурної освіти [20]. Аналіз навчальних планів професійної освіти здійснюється за такими напрямками, які визначають полікультурну орієнтацію програм, що розглядаються: 1) полікультуралізм найефективніший, якщо його ідеї інтегровані у всі навчальні курси та програми. Огляди програм педагогічної освіти

підтверджують, що відповідність цій вимозі є найслабшою ланкою багатьох програм; 2) ідеї полікультуралізму мають бути включені до змісту усіх предметів так, щоб навчити майбутніх учителів і працівників дошкільних закладів бачити ці ідеї в змісті своїх предметів і виховної діяльності; 3) сфера практики має бути організована в такий спосіб, щоб майбутні спеціалісти мали досвід роботи в полікультурному середовищі. Багато програм підкреслюють важливість дослідження занурення в полікультурне середовище для того, щоб протистояти підсвідомому расизму, що властиво для студентів з монокультурного середовища; вчені та викладачі-практики підкреслюють важливість культурно-релевантної педагогіки, яка має бути адекватною расі, соціальному

становищу, статі; 4) перевага надається моделям навчання, в яких успішно використовується стратегія полікультурної освіти. Зазначені аспекти передбачають зміни змісту навчальних програм із включенням розділів з етнолінгвістики, етнопсихології, що розширяють і поглиблюють знання кожного майбутнього вчителя про представників різних культур, сприятимуть формуванню етнокультурної толерантності й готовності до продуктивного міжнаціонального і міжкультурного співробітництва.

Американські науковці [15; 17] пропонують різноманітні моделі полікультурної підготовки педагогічних кадрів. На сьогодні до основних типів програм підготовки належать (рис. 2):



Рисунок 2. Основні типи програм підготовки майбутніх працівників педагогічної сфери

Дослідниками К. Грант і К. Сліттер обґрунтовано чотири основні підходи до інтеграції багатокультурного компонента в освітні програми [21]:

- Підхід вкладів (*The Contributions Approach*), який зосереджує увагу на вивченні видатних особистостей, культурних і національних свят та інших фрагментарних культурних елементів. Водночас в основному змісті освіти не змінюються структура й мета. Основний недолік цього підходу в тому, що він не сприяє нейтралізації наявної точки зору про те, що етнічні меншини не є невід'ємною частиною американського суспільства, і що їхній історичний і культурний розвиток стоїть окремо від історії та культури США.

- Підхід додавань (*The Additive Approach*) – характеризується додаванням концепцій, тем і проблем багатокультурності до змісту освіти. Часто реалізується через додавання окремого курсу. Він дає змогу вводити багатокультурний зміст без зміни всього навчального плану, водночас багатокультурний компонент розглядається з позицій домінуючої соціальної групи та не

дає змоги усвідомити, що представники різних культурних, етнічних і соціальних груп часто виявляють протилежні точки зору на одну проблему, і всі вони мають право на існування. Цей підхід не передбачає радикального перегляду традиційних навчальних планів, освітніх концепцій.

- Трансформаційний підхід (*The Transformation Approach*) – змінює вихідні принципи традиційної освітньої системи, структуру навчальних планів і дає змогу розглядати навчальні завдання з кількох точок зору. Водночас точка зору, яка домінує в певному суспільстві є тільки однією з багатьох інших. Цей підхід дає змогу досягти кращого розуміння природи розвитку й головних проблем американського суспільства. Основна увага приділяється вивченню суспільства як складної системи, що виникла через взаємодію різних культурних елементів. Наголошується на спільності культурної спадщини та традицій країни, на ідеї суспільства, яке визнає і поважає культури народів, які його утворюють й об'єднаних спільними демократичними цінностями.

• Підхід соціальних дій (*The Social Action Approach*) – включає елементи трансформаційного підходу, але додає компонент, стимулюючий студентів до виконання дій і прийняття рішень на основі вивчених концепцій. Мета цього підходу – навчити студентів соціальної критичності, сформувати почуття відповідальності, громадянської зрілості, активності. Саме цей підхід сприяє підготовці активних зрілих громадян; становленню культурного плюралізму, поваги до альтернативних стилів життя; надає гарантію рівних можливостей в отриманні освіти.

Отже, полікультурна підготовка педагогічних кадрів включає в себе вивчення природи стереотипів,

їхньої ролі у формуванні упереджень, расизму, дискримінації, конфліктів, вміння зрозуміти причини їхнього виникнення, вміння протистояти їм і не дати розвинутися в упередження. Звідси природно виникає необхідність розвитку толерантності, яка передбачає усвідомлення того, що світ є багатомірним, погляди на світ є різні і мають право на існування, терпимості до культурних розбіжностей, вміння зрозуміти й приймати їх, формування готовності допускати відхилення від загальноприйнятих стандартів [22]. Аналіз праць американських учених [22; 23] дає можливість визначити такі характеристики полікультурної освіти вчителів і вихователів (рис. 3):

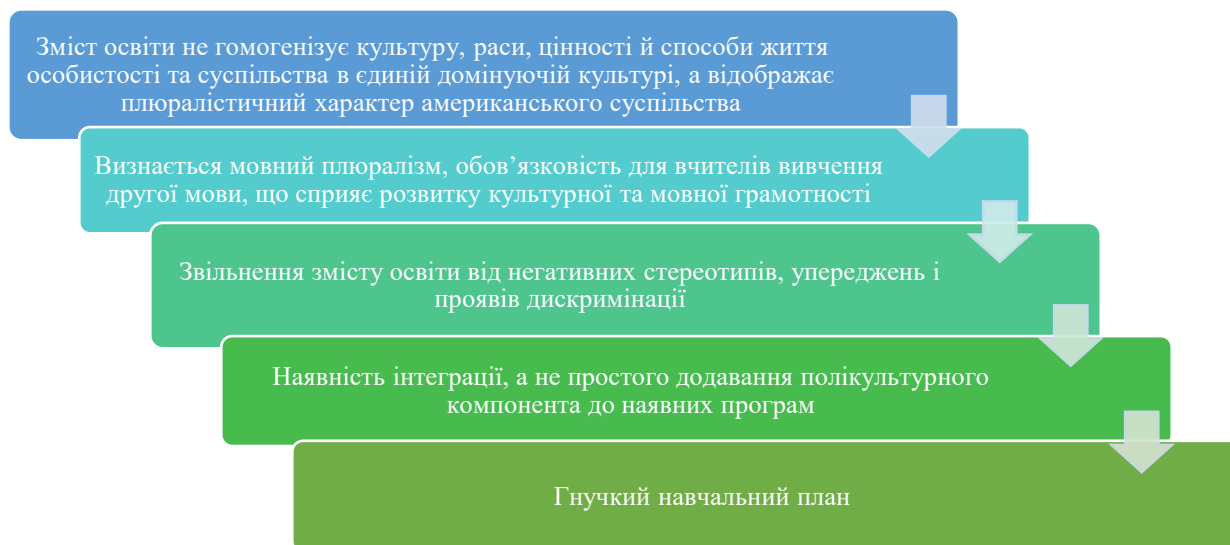


Рисунок 3. Характеристики полікультурної освіти вчителів і вихователів на основі аналізу американських досліджень

Патрісія Дж. Ларк обґрунтувала найважливіші, на її думку, професійні ознаки полікультурного педагога: академічні, культурні знання, навички міжособистісного спілкування, неупереджене ставлення до всіх учнів, незалежно від культурної приналежності та соціально-економічного стану вчителя та учня [24]. На думку дослідниці, полікультурний педагог, вихователі: усвідомлює свою етнічну приналежність, соціально-економічний статус та інші культурні аспекти свого життя й життя вихованців; приймає, поважає та цінує культурне різноманіття й інтегрує його в навчальний процес, розцінює культурне різноманіття не як перешкоду, а як позитивний момент, здатний інтелектуально та емоційно збагатити учнів, розширити їхній кругозір, допомогти набутти нового життєвого досвіду; чуйний до потреб вихованців і розуміє, що культурна відповідність між педагогом та вихованцем необхідна для успіху останнього; розглядає розбіжності між вихованцями з точки зору рівності, а не зверхності одних над іншими; зацікавлений в історичному і культурному походженні дітей, ретельно вивчає культурне середовище, в якому живуть вихованці; володіє різноманітними стилями роботи та методиками, пристосовує

стратегію навчального процесу до індивідуальних навчальних стилів дітей; ставиться до всіх вихованців з оптимізмом: усвідомлює необхідність налагодження зв'язків з батьками дітей; володіє декількома іноземними мовами; ознайомлений із природою стереотипів, їхньою роллю у формуванні упереджень, расизму, дискримінації, конфліктів, вміє протистояти їм і не дати розвинутися в упередження; володіє навичками міжособистісного спілкування, що включають у себе знання особливостей вербальної та невербальної поведінки, вміння обирати ситуативно-обумовлену модель поведінки, вміння керувати процесом комунікації, здатність демонструвати позитивний настрій [24].

Полікультурна освіта акцентує увагу на новій освітній парадигмі, яка потребує не лише відображення питання полікультуралізму в змісті дисципліни, але й полікультурних методів викладання. У навчанні широко використовуються дискусії у великих і малих групах, ігри, фільми, рольові ігри, запрошення гостей, опитування та тестування, участь у діяльності дослідних лабораторій. Усі ці методи й форми роботи використовуються для того, щоб зрозуміти абстрактні теорії та концепції, представлені на лекціях і в процесі

самостійного вивчення. Схожі види діяльності також дають змогу студентам сформувати власні уявлення про явища соціального життя і в подальшому опиратися на них. Робота в діалогових групах має на увазі зустріч однієї чи декількох груп, для того, щоб у процесі дискусії виявити загальні риси чи відмінності в думках і поглядах. Учасниками дискусії є представники груп суспільства, які мають історичний конфлікт. Склад групи може визначатися за расою, статтю, класом тощо. Рекомендують проводити діалог у складі 14 індивідів (7 у кожній групі). Типові діалогові групи можуть складатися зі світлошкірих студентів і представників етнічних меншин, жінок й чоловіків, афроамериканців та євреїв, світлошкірих жінок і чоловіків – представників інших субкультур. Студенти зустрічаються п'ять сесій, дві години кожна, процес діалогу зазвичай регулюється спеціально підготовленим викладачем. Діалогова діяльність дає змогу студентам навчатися один в одного, бачити супутні проблеми, розглядати різні питання, вирішувати міжгрупові конфлікти. Такі групи є важливим елементом у створенні полікультурного середовища в процесі навчання. Особисті думки заохочуються для того, щоб зв'язати їхній особистий психологічний світ з більш широким соціальним контекстом. Така форма роботи існує для того, щоб ознайомити студента з різними формами конфлікту між соціальними групами та розробити альтернативні способи вирішення конфлікту з метою досягнення взаєморозуміння. Це також дає змогу зв'язати академічні знання студентів з особистим і соціальним досвідом, що виходить за межі заняття.

Американськими вченими виявлено, що ефективність полікультурної підготовки майбутніх вчителів, працівників дошкільних закладів залежить від складу педагогічного колективу вищого навчального закладу [12; 13]. Тому завдання полікультурної освіти – створювати у вищих навчальних закладах багатокультурні колективи, всі члени яких будуть продуктивно співпрацювати між собою. Для створення такого колективу використовуються спеціальні методи найму: особливі техніки подачі оголошень і співбесіди. Зауважимо, що в більшості вищих навчальних закладів, які функціонують у тих штатах, де переважає населення домінуючої групи, існує практика надання переваги під час працевлаштування викладачам – представникам етнічних меншин. Для участі в навчальному процесі часто запрошуються студенти старших курсів, для того, щоб стати лідерами в групах ведення діалогів, проводити групові вправи, допомагати асистентам викладача. Також часто на заняття запрошуються гості – представники різних культурних груп.

Багатонаціональна команда викладачів – це джерело нових ідей, досвіду, стилю навчання, що дуже потрібно в процесі викладання. Викладачі різного походження дають різні приклади моделей поведінки для студентів такого ж походження. У полікультурній команді формується полікультурний стиль поведінки.

Відмічають, що для світлошкірих студентів дуже корисно бачити представників меншин в адміністрації, серед викладачів, що допомагає протистояти негативним стереотипам. Багатонаціональна команда дасть змогу здійснити справжню міжкультурну комунікацію. Прихильники полікультурної освіти в США розглядають навчання як співпрацю та взаємодію усіх учасників навчального процесу [14; 15]. Вони стверджують, що не лише викладачі і студенти є активними учасниками навчального процесу, але й багато інших осіб, які безпосередньо або опосередковано здійснюють на нього певний вплив (керівництво, допоміжний персонал, спеціально запрошені для зустрічі зі студентами представники науки, мистецтва, громадськості). Спілкування з ними також може слугувати джерелом для здобуття полікультурного досвіду, формування полікультурної компетентності [25].

Варто підкреслити, що полікультурна освіта тісно пов'язана з освітою білінгвальною, оскільки навчання мові є не що інше як навчання культурі. Нерозривний зв'язок мови та культури має низку причин: процес становлення повноправним членом суспільства проходить за допомогою мовного обміну в певній соціальній ситуації; кожне суспільство визначає межі участі особи в окремо взятій ситуації, а це насамперед впливає на форму і зміст їхніх висловлювань; у процесі виховання дітей головний акцент робиться не на набутті граматичних навичок, а на передачі соціокультурних знань; мовні коди не можна вивчити в ізоляції, оскільки завжди водночас можна спостерігати процес передачі соціокультурної інформації, наприклад, у змісті лінгвістичних завдань, у культурно-заснованому дискурсі підручників, у ставленні вчителя, вихователя до культури мови, що вивчається.

Отже, в такий спосіб аналіз зарубіжних наукових праць щодо методики підготовки педагогічних кадрів для подальшої професійної діяльності в школах і закладах дошкільної освіти на основі полікультурності дає змогу екстраполювати американський досвід на український освітній процес з метою компетентного формування майбутніх спеціалістів.

Висновки

В процесі наукової розвідки з обраної проблематики було з'ясовано особливості полікультурної професійної підготовки майбутніх американських педагогів шкіл і закладів дошкільної освіти. Підтверджено, що сьогоденні програми вищої педагогічної освіти США передбачають не тільки ґрунтовну фахову підготовку, але й розвиток здібностей студентів до прийняття адекватних рішень з етнічних питань, формування вмінь, необхідних для активної участі в житті багатокультурного суспільства, тобто полікультурну підготовку. Водночас виявлено, що полікультурна освіта тісно пов'язана з білінгвальною, окремі ідеї якої вимагають подальшого вивчення і виявлення шляхів їхнього використання в українському освітньому просторі в процесі професійної

підготовки вчителів, працівників дошкільних закладів. Перспективи подальших досліджень полягають у формуванні методичної моделі полікультурної практичної

підготовки майбутніх педагогів у контексті компетентнісного підходу в українському освітньому просторі.

Список використаних джерел

- [1] Педагог професійної школи / за ред. Н.В. Абашкіної. Київ: Науковий світ, 2003. 198 с.
- [2] Авшенюк Н.М. Центри освіти дорослих у США і Японії: типологія та особливості функціонування. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2018. Т. 4, № 1. С. 15–18.
- [3] Пуховська Л., Леу-Севериненко С. Міжнародні і вітчизняні тренди розвитку центрів професійної досконалості. *Професійна освіта*. 2020. Вип. 4. С. 48–54.
- [4] Сухомлинська О. Моральне виховання як константа виховного процесу: характеристика проблематики у часовому вимірі. *Нова педагогічна думка*. 2020. Т. 103, № 3. С. 3–12.
- [5] Бахов І. Педагогічна практика майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у поліетнічному освітньому середовищі Канади. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Т. 1, № 29. С. 192–203.
- [6] Бідюк Н.М. Розвиток системи освіти дорослих у США (друга половина XX – початок XXI століття). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 1(45). С. 3–10.
- [7] Заболотна О. Робота з різними мультикультурними категоріями як умова успішної соціалізації учнівської молоді у школах США. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2003. Вип. 17. С. 186–192.
- [8] Кічук Н.В. Педагогічні інновації в системі підготовки фахівця у вищій школі як предмет наукового пізнання. *Проблеми освіти*. 2012. Вип. 70. С. 28–32.
- [9] Ничкало Н.Г. Професійний розвиток особистості у контексті неперервності. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів* / за ред. В.Г. Кремня, М.Ф. Дмитриченко, Н.Г. Ничкало. Київ: НТУ, 2015. С. 12–23.
- [10] Мельник Н. Концептуальні засади дошкільної освіти у США в 20-х роках XX століття як основа формування гуманістичної педагогіки у вітчизняній системі дошкільного виховання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 43(1). С. 227–233.
- [11] Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность: учеб. пособ. Москва: Academia, 2001. 239 с.
- [12] Gorski P.C. Making better multicultural and social justice teacher educators: A qualitative analysis of the professional learning and support needs of multicultural teacher education faculty. *Multicultural Education Review*. 2016. Vol. 8, No. 3. P. 139–159.
- [13] Gorski P.C., Dalton K. Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education: Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*. 2020. Vol. 71, No. 3. P. 357–368.
- [14] Sleeter C. Multicultural education past, present, and future: Struggles for dialog and power-sharing. *International Journal of Multicultural Education*. 2018. Vol. 20, No. 1. P. 5–20.
- [15] Gorski P.C., Parekh G. Supporting critical multicultural teacher educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural Education*. 2020. Vol. 31, No. 3. P. 265–285.
- [16] Bessarabova I.S., Kuryshcheva E.S. Multicultural orientation of inclusive education in the modern school of the USA. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*. 2020. Vol. 43, No. 1. P. 180–193.
- [17] Arsal Z. The examination of courses in the teacher education programs in terms of multicultural education. *Journal for Multicultural Education*. 2015. Vol. 9, No. 4. P. 263–275.
- [18] Banks J.A. Multicultural education: Characteristics and goals. *Multicultural education: Issues and perspectives* / Eds. by J.A. Banks, C.A. Banks. Boston: Allyn and Bacon, 1997. P. 3–31.
- [19] Official website of the Council for Higher Education Accreditation. URL: <https://www.chea.org/national-council-accreditation-teacher-education> (accessed date: 09.02.2020).
- [20] Gordon B. Knowledge construction, competing critical theories, and education. *Handbook of research on multicultural education* / Eds. by J.A. Banks, C.A. Banks. San Francisco: Jossey-Bass, 2006. P. 184–202.
- [21] Sleeter Ch.E., Grant C.A. Race, class, gender, and disability in current textbooks. *The politics of the textbook* / Eds. by M.W. Apple, L.K. Christian-Smith. New York: Routledge, 1991. P. 78–110.
- [22] Bennett C.I. Enhancing ethnic diversity at a Big Ten university through Project TEAM: A case study in teacher education. *Educational Researcher*. 2002. Vol. 31, No. 2. P. 21–29.
- [23] King S., Castenell L. Racism and racial inequality: Implications for teacher education. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education, 2001. 375 p.
- [24] Larke P., Wiseman D., Bradley C. The minority mentorship project: Changing attitudes of preservice teachers for diverse classrooms. *Action in Teacher Education*. 1992. Vol. 12, No. 3. P. 5–11.
- [25] Irvine J. Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye. New York: Teachers College Press, 2003. 369 p.

References

- [1] Abashkina, N.V. (Ed.). (2003). *Teacher of vocational school*. Kyiv: Naukovyi svit.
- [2] Avsheniuk, N.M. (2018). Adult education centres in USA and Japan: Typology and functioning peculiarities. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 4(1), 15-18.
- [3] Pukhovska, L., & Leu-Severynenko, S. (2020). International and domestic trends in the development of centers of professional excellence. *Profesiina Osvita*, 4, 48-54.
- [4] Sukhomlynska, O. (2020). Moral education as a constant of the educational process: Characteristics of the issue in the temporal dimension. *New Pedagogical Thought*, 103(3), 3-12.
- [5] Bakhov, I. (2020). Teaching practice of future humanities teachers in multiethnic educational environment in Canada. *Humanities Science Current Issues*, 1(29), 192-203.
- [6] Bidyuk, N. (2015). The development of the US system of adult education (the second half of the 20-th and the beginning of the 21-st century). *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 1(45), 3-10.
- [7] Zabolotna, O. (2003). Handling different multicultural categories as a condition of successful students' socialization at school of USA. *Visnyk of the Lviv University. Series Pedagogics*, 17, 186-192.
- [8] Kichuk, N.V. (2012). Pedagogical innovations in the system of specialist training in higher school as a subject of scientific knowledge. *Problems of Education*, 70, 28-32.
- [9] Nychkalo, N.H. (2015). Professional development of personality in the context of continuity. In V.H. Kremen, M.F. Lmytrychenko, & N.H. Nychkalo (Eds.), *Conceptual principles of professional development of personality in the context of European integration processes* (pp. 12-23). Kyiv: NTU.
- [10] Melnyk, N. (2012). Conceptual principles of preschool education in the USA in the 1920s as a basis for the formation of humanistic pedagogy in the domestic system of preschool education. *Psychological and Pedagogical Problems of Rural School*, 43(1), 227-233.
- [11] Paramonova, L.A., & Protasova, E.Yu. (2001). *Preschool and primary education abroad: History and modernity*. Moscow: Academia.
- [12] Gorski, P.C. (2016). Making better multicultural and social justice teacher educators: A qualitative analysis of the professional learning and support needs of multicultural teacher education faculty. *Multicultural Education Review*, 8(3), 139-159.
- [13] Gorski, P.C., & Dalton, K. (2020). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education: Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 357-368.
- [14] Sleeter, C. (2018). Multicultural education past, present, and future: Struggles for dialog and power-sharing. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 5-20.
- [15] Gorski, P.C., & Parekh, G. (2020). Supporting critical multicultural teacher educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural Education*, 31(3), 265-285.
- [16] Bessarabova, I.S., & Kuryshcheva, E.S. (2020). Multicultural orientation of inclusive education in the modern school of the USA. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 43(1), 180-193.
- [17] Arsal, Z. (2015). The examination of courses in the teacher education programs in terms of multicultural education. *Journal for Multicultural Education*, 9(4), 263-275.
- [18] Banks, J.A. (1997). Multicultural education: Characteristics and goals. In J.A. Banks, & C.A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 3-31). Boston: Allyn and Bacon.
- [19] Official website of the Council for Higher Education Accreditation. (n.d.). Retrieved from <https://www.chea.org/national-council-accreditation-teacher-education>.
- [20] Gordon, B. (2006). Knowledge construction, competing critical theories, and education. In J.A. Banks, & C.A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 184-202). San Francisco: Jossey-Bass.
- [21] Sleeter, Ch.E., & Grant, C.A. (1991). Race, class, gender, and disability in current textbooks. In M.W. Apple, & L.K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 78-110). New York: Routledge.
- [22] Bennett, C.I. (2002). Enhancing ethnic diversity at a Big Ten university through Project TEAM: A case study in teacher education. *Educational Researcher*, 31(2), 21-29.
- [23] King, S., & Castenell, L. (2001). *Racism and racial inequality: Implications for teacher education*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- [24] Larke, P., Wiseman, D., & Bradley, C. (1992). The minority mentorship project: Changing attitudes of preservice teachers for diverse classrooms. *Action in Teacher Education*, 12(3), 5-11.
- [25] Irvine, J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York: Teachers College Press.

UDC 378.091.31:378.011.3-051:81'243
DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.59-65

Halyna V. Prystai*

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
82100, 24 Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine

Features of the Development of Written Competence in the Process of Training an English Teacher

Article's History:

Received: 25.01.2020

Revised: 22.02.2020

Accepted: 29.03.2020

Suggested Citation:

Prystai, H.V. (2020). Features of the development of written competence in the process of training an English teacher. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 59-65.

Abstract. The relevance of the article is determined by the continuous development of digital and information technologies, as a result of which the processes of intercultural communication move to the virtual space, which, for its part, determines the need for a qualitatively new level of written competence, foreign in particular. The purpose of the research is to analyse the specific features of the development of English-language communicative writing competence in future teachers of philology. In the course of the work, the method of studying and analysing methodological and linguistic literature is used; the method of studying the experience of teachers; the method of analysing textbooks, curricula and methodological recommendations intended for use in higher education; the method of classification and generalisation to clarify the structure of English-language communicative competence in written speech; the method of scientific observation of the educational process, students' activities during the design of written messages. The article analyses the specific features of the development of English-language written competence of future teachers of philology. It was found out that the level of speech writing competence depends on theoretical knowledge about the specific features of building text messages and speech styles, on the skills of analysing and expressing one's own opinion. Types of communicative written speech are defined. The key elements of the structure of English-language communicative competence in writing in future specialists of the pedagogical field are highlighted. The main linguodidactic principles of teaching writing are outlined and it is proved that their consistent compliance allows developing proper writing skills. The scientific novelty of the research results consists of a detailed description of the structure of competence in writing and a description of the interdependence of all its components

Keywords: written utterance, writing skills and abilities, linguodidactic foundations, communicative writing speech

*Corresponding author

Галина Василівна Пристай

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
82100, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна

Особливості формування писемної компетентності в процесі підготовки вчителя англійської мови

Анотація. Актуальність статті визначається неперервним розвитком цифрових та інформаційних технологій, внаслідок чого процеси міжкультурної комунікації переходять у віртуальний простір, що, зі свого боку, зумовлює потребу в якісно новому рівні писемної компетентності, іноземної зокрема. Метою наукової роботи є аналіз особливостей розвитку англомовної комунікативної писемної компетентності в майбутніх педагогів-філологів. У процесі роботи використано метод вивчення та аналізу методичної й лінгвістичної літератури; метод вивчення досвіду викладачів; метод аналізу підручників, навчальних програм і методичних рекомендацій, призначених для використання у вищій школі; метод класифікації й узагальнення для уточнення структури англомовної комунікативної компетентності в писемному мовленні; метод наукового спостереження за освітнім процесом, діяльністю студентів під час оформлення письмових повідомлень. У статті проаналізовано особливості формування й розвитку англомовної писемної компетентності майбутніх учителів-філологів. З'ясовано, що рівень мовленнєвої писемної компетентності залежить від теоретичних знань про специфіку побудови текстових повідомлень і про стилі мовлення, від навичок аналізу та викладу власної думки. Визначено види комунікативного писемного мовлення. Виокремлено ключові елементи структури англомовної комунікативної компетентності в письмі в майбутніх фахівців педагогічної сфери. Окреслено основні лінгводидактичні принципи навчання письма й доведено, що послідовне їхнє дотримання дає змогу сформуванню належних навичок писемного мовлення. Наукова новизна результатів дослідження полягає в детальній характеристиці структури компетентності в письмі та описі взаємозалежності всіх її складових.

Ключові слова: письмове висловлювання, писемні навички й уміння, лінгводидактичні основи, комунікативне писемне мовлення

Постановка проблеми

Потреба в спілкуванні та співпраці в економічній, технічній, культурній та освітній сферах країн з різними мовами, культурами, звичаями й традиціями детермінувала новий зміст освіти, спрямований на формування компетентностей XXI століття. Зазначені вимоги передбачають зокрема оновлення освітніх технологій навчання іноземної мови в закладах вищої освіти. Без сумніву, що професійна й фахова компетентності вчителя англійської мови безпосередньо пов'язані з предметною компетентністю. Відтак формування належної англомовної комунікативної компетентності – один з пріоритетів й очікуваних результатів освітньо-професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. Зокрема важливим є уміння студентів спілкуватися в письмовій формі згідно з визначеними завданнями задля досягнення тої чи тої мети.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Аналіз психолінгвістичної та лінгводидактичної літератури засвідчив, що проблема формування навичок писемного мовлення як виду мовленнєвої діяльності є надзвичайно актуальною [1; 2; 3]. Особливості навчання письма іноземною мовою були предметом розгляду наукових праць І. Бім [4], О. Вишневського [5], Н. Гез [6], Т. Глазунової [7], О. Тарнопольського, С. Кожушко [8],

С. Ніколаєвої [9], О. Пінської [10], С. Шатілова [11], Т. Яхонтової [12] та ін. Доведено, що рівень мовленнєвої компетентності, писемної зокрема, безпосередньо залежить від знань про особливості побудови тексту, про стилі мовлення, а також від умінь аналізувати та ґрунтовно викладати свою думку [13; 14; 15]. Психологи, описуючи труднощі продукування письма, наголошують, що писемне мовлення передбачає уміння абстрагуватися [16, с. 263]; автор допису має самостійно визначити структуру повідомлення так, щоб бути зрозумілим читачеві [17], внаслідок чого навичці письма властива усвідомленість, передача потрібного змісту [9].

Як засвідчив аналіз, формування навичок письма відбувається лише після засвоєння навичок аудіювання, говоріння та читання й становить основу ієрархічної залежності між видами мовленнєвої діяльності [18, с. 26–27]. Письмо залучає рухомий, зоровий, артикуляційний і слуховий аналізатори [18, с. 28]; саме через активізацію діяльності всіх аналізаторів письмо детермінує швидше запам'ятовування інформації [19, с. 100]. Орфографічні та графічні навички формують матеріальну базу письма [9]. Це означає, що для формування думок на папері (графічних образів) використовують мовні знаки, які закріплені в корі головного мозку нервовими зв'язками і пов'язані з рухомими та

зоровими образами. Погоджуємося з думкою С. Ніколаєвої, яка стверджує, що вміння писемного мовлення важливе ще з однієї причини: воно є засобом підвищення рівня володіння усним мовленням, адже усне повідомлення, підготовлене спочатку на письмі, набуває логічності та послідовності [9]. Відтак проблема навчання письма, розвитку й удосконалення писемних навичок є актуальною для опанування іноземною мовою. Незважаючи на достатню кількість наукових розвідок щодо навчання писемного мовлення, проблема формування в студентів умінь, що забезпечують виклад власних думок у письмовій формі, вивчена недостатньо.

Мета статті

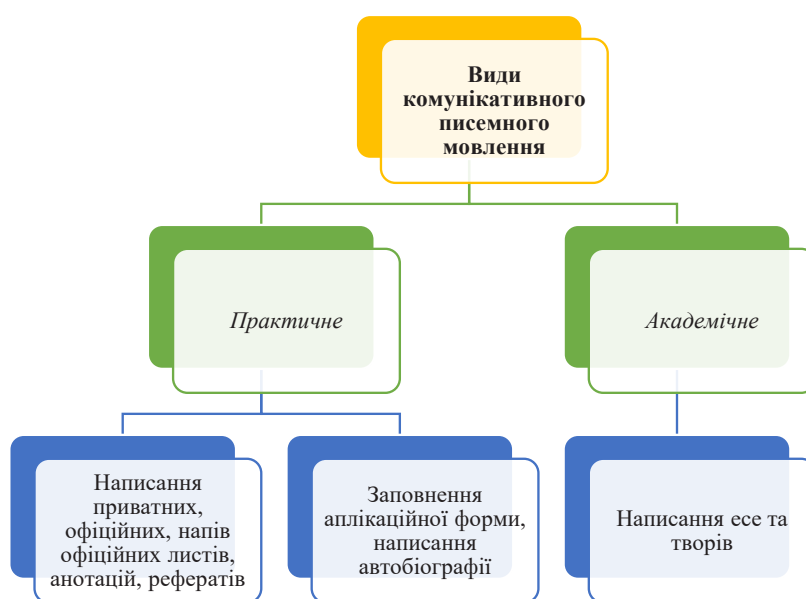
Проаналізувати особливості формування в майбутніх учителів-філологів англomовної комунікативної компетентності в письмі. Досягнення визначеної мети передбачає вирішення таких завдань: 1) узагальнити структуру іншомовної комунікативної компетентності в писемному мовленні та суміжні з нею поняття; 2) охарактеризувати основні лінгводидактичні принципи формування й розвитку компетентності в письмі студентів філологічних спеціальностей педагогічних ЗВО.

Результати дослідження

Варто розпочати з того, що раніше в методиці викладання іноземних мов термін «письмо» тлумачили лише як письмову фіксацію мови, а саме оволодіння графікою й орфографією [5]. Письмо використовувалося як засіб навчання для оволодіння читанням й усним мовленням, а також як засіб контролю знань мовного матеріалу й практичних умінь аудіювання, усного висловлювання і читання [18, с. 140–152]. У сучасній лінгводидактичній науці пріоритети змінилися. У «Новому словнику методичних термінів і понять» знаходимо тлумачення

терміну «письмо», яке має три значення [20]. По-перше, під «письмом» розуміють «знакову систему фіксації мови, що дає змогу за допомогою графічних знаків передавати інформацію на відстань і закріплювати її в часі» [16]. Значення другого поняття автори тлумачать як форму письмового повідомлення чи текст. Третє значення тлумачиться як «продуктивний вид мовної діяльності, що забезпечує вираження думки в графічній формі» [20, с. 197]. Однак найчастіше вживаними є два поняття: письмо та писемне мовлення. Перше розуміють як засвоєння техніки застосування графічної й орфографічної систем мови. Друге описують як організацію висловлювань, вираження думок на письмі за допомогою слів, словосполучень і речень. Зазначимо, що техніка письма (англійський термін «*mechanics of writing*») передбачає опанування алфавітом мови, що вивчається, орфографією та пунктуацією. Деякі дослідники тлумачать її як початковий етап на шляху до продуктивного писемного мовлення [9].

Отже, предметом дослідження є писемне мовлення («*writing*»), яке поділяється на дві гілки: навчальне писемне мовлення (*writing for training* або *writing for reinforcement*) та комунікативне писемне мовлення (*writing for communication*). З'ясуємо особливості кожного з них. До характеристик навчального писемного мовлення належить виконання завдань (як комунікативних, так і умовно-комунікативних), метою яких є опанування необхідними писемними лексико-граматичними навичками та мовленнєвими вміннями. Натомість завданням комунікативного писемного мовлення є написання письмового мовленнєвого повідомлення, адже воно спрямоване на розвиток умінь створювати різні типи та жанри письмових повідомлень. Відтак розрізняють два види комунікативного писемного мовлення (рис. 1):



Рисунком 1. Класифікація видів комунікативного писемного мовлення

Як бачимо, обидва різновиди письма впливають як на розвиток комунікативних умінь студентів у читанні, говорінні, аудіюванні, так і на формування й удосконалення їхніх граматичних і лексичних мовленевих навичок. Задля забезпечення процесу навчання загалом і досягнення належного результату в опануванні компетентності в письмі зокрема, студенти-філологи вчаться аналізувати письмові завдання, передавати на письмі змістовну інформацію, викладаючи думки логічно й послідовно та відповідно до структури повідомлення, аргументуючи свій вибір. Закріплення умінь і навичок писемного мовлення здійснюється через виконання завдань з елементами новизни, а саме вирішення навчально-комунікативних ситуацій, де вказано стосунки та комунікативні наміри співрозмовників, а також обставини спілкування. Оскільки писемне мовлення – продуктивний вид діяльності, вміння виражати думки в письмовій формі, то, відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, досвідчений користувач рівня C1–C2 уміє створювати чіткий, добре структурований, детальний текст на складні теми,

демонструючи володіння організаційними моделями, засобами зв'язку й об'єднанням елементів тексту [21]. Під терміном «текст» у цьому контексті розуміють листи, твори або доповіді, логічно побудовані публіцистичні статті, резюме й огляди професійних або літературних праць [21, с. 101–108]. Водночас, скажімо, згідно з вимогами освітньо-професійної програми для другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «014 Середня освіта (Мова і література (англійська))» галузі знань «01 Освіта/Педагогіка» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка випускник має уміти, зокрема сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні монологічні та діалогічні висловлювання різних видів, типів і жанрів, виявляти особливості форми, значення та вживання мовних одиниць, зіставляти явища іноземної мови з їхніми еквівалентами в рідній, аналізувати лексичні та граматичні явища мови, що вивчається [22].

Структуру англomовної компетентності в письмі можна розглядати й з точки зору компетентнісного підходу (рис. 2).

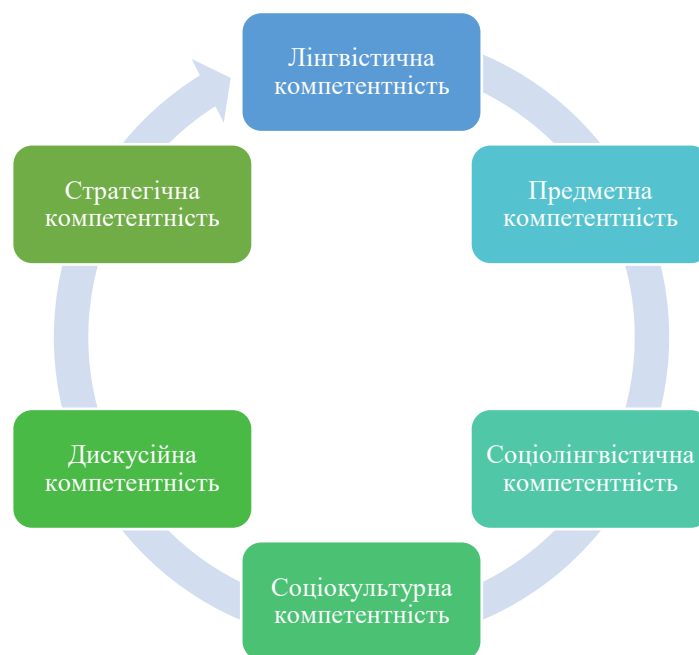


Рисунок 2. Структура англomовної компетентності в письмі в контексті компетентнісного підходу

У такому випадку можемо побачити, що ця конструкція багатогранна, охоплює інші ключові компетентності й сама входить до їхнього складу. Отже, утворюється така собі інтегрована неподільна єдність, складники якої взаємозалежні. Сюди належить лінгвістична компетентність, а саме оволодіння студентами належними мовними засобами – лексичними й граматичними. Наступна складова – предметна компетентність, тобто концептуальна картина майбутнього вчителя. Соціолінгвістичну складову в англійській комунікативній компетентності в письмі (далі КП) характеризуємо як здатність створювати тексти згідно з ситуаціями, визначаючи тематичне наповнення, форму

й тип тексту. Натомість соціокультурний рівень охоплює знання про національні та культурні особливості композиції письмових висловлювань. Зараховуємо до складу КП дискусійну компетентність як здатність будувати та/або інтерпретувати тексти й стратегічну компетентність як здатність компенсувати недостатній рівень знань/досвіду через самонавчання.

Проаналізовані праці дослідників засвідчили, що теоретичне розуміння іншомовної КП характеризується як сукупність знань, умінь, навичок, властивих тій чи тій іноземній мові [1; 2]. Скажімо, Л. Гейхман доводить, що іншомовна КП – це здатність і готовність здійснювати іншомовне спілкування, оволодівши мовними засобами

й процесами породження та розпізнавання мови, спираючись на граматичні, лексичні, орфографічні знання, вміння і навички, уміння розпізнавати мову на слух і вміння спілкуватися усно [23, с. 82]. Ю. Овечкіна запевняє, що КП – це спроможність зреалізувати письмове спілкування іноземною мовою з точки зору особистої чи професійної комунікації, використовуючи знання і вміння, навички й досвід роботи з іншомовним текстом [24]. Вважаємо, що англомовна КП студента-філолога охоплює знання, уміння, досвід використання практичного й академічного писемного мовлення, його уміння згідно з мовленнєвою ситуацією використовувати норми соціальної поведінки й мовленнєвого етикету, а також методичну підготовку до його викладання у школі і постійне оновлення цих знань задля їхнього успішного застосування в умовах, що змінюються.

Одним із чільних чинників розвитку компетентності в писемному мовленні студентів філологічних спеціальностей педагогічних ЗВО є врахування й дотримання викладачем таких дидактичних принципів: 1) принцип інтегрованості письма з іншими видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, читанням, говорінням); 2) принцип використання різноманітних (за ознакою комунікативності / некомунікативності) видів вправ для розв'язування різних завдань у навчанні письма. Зокрема мова йде про такі види вправ, як некомунікативні репродуктивні (об'єднання простих речень у складне); комунікативні репродуктивні (підстановка, трансформація ЗМ, перефразування); комунікативні продуктивні (запитання-відповідь, написання плану); 3) принцип раціонального поєднання вправ з різним ступенем керованості – в процесі формування вмінь КП використовують вправи із частковим або мінімальним рівнем керування, а саме такі, де студент має вибір мовленнєвих одиниць / граматичних структур (наприклад, вправи на підстановку, трансформацію, завершення зразка мовлення, відповіді на запитання тощо); 4) принцип широкого використання інформаційних / комп'ютерних технологій, який забезпечує індивідуалізацію процесу навчання. Завдяки застосуванню комп'ютерних програм під час навчання письму забезпечується індивідуалізація процесу навчання завдяки можливості пристосуватися до потреб кожного студента. Це, скажімо, електронні програми вивчення англійської мови *Diamond English*, *LearningApps.org*, *Bridge to English-2000*, *Learn English*, «Англійська мова. Тестові завдання і ключі»; для дистанційного навчання *MOODLE*, *ILIAS*, *aTutor*, *Claroline*, *Dokeos*, *Fedena*, *Sakai* тощо; навчальна програма «*English Grammar in Use*», мультимедіа (наприклад, *Power Point*), *Smart-дошки*. Крім цього, використання можливостей веб-технологій (блог, вікі, подкаст, веб-квест, Ютуб, Флікр, чати, форуми тощо) сприяють формуванню й розвитку рецептивних і продуктивних мовленнєвих навичок, зокрема навичок у письмі; 5) принцип отримання студентами всіх необхідних пояснень стосовно формату писемного тексту, який потрібно навчитися писати (його структури, композиції, складових частин, засобів висловлювання

думки, забезпечення єдності, логічної та мовної зв'язаності тексту). Викладачу варто чітко й зрозуміло пояснити завдання письмової роботи, попередньо закріпивши мовленнєві навички письма – лексичні (наприклад, синонімічний повтор) й граматичні (скажімо, вставні слова) навички, а також навички вживання засобів зв'язку між фразами / реченнями (як-от, слова-перелічування); 6) принцип використання різних прийомів, які допомагають продукувати та логічно композиційно розмістити ідеї для написання різних видів писемних текстів. Скажімо, добір заголовка до тексту, поділ тексту на абзаци, визначення головної думки, складання плану сприяють побудові текстів різних стилів; натомість створення, аналіз ситуації, встановлення зв'язків, зіставлення фактів дають змогу сформулювати необхідні висновки; 7) принцип поєднання індивідуального навчання з навчанням у співробітництві. Навички самостійної роботи сприятимуть самоосвіті особистості в майбутньому, а здатність до роботи в групі / команді, уміння домовлятися, підпорядковуватися чи брати відповідальність на себе сприятиме подальшій соціалізації та розвитку комунікативних умінь. Більш того, дотримання згаданого принципу дає змогу студентам-філологам втілити свій досвід, здобуті знання через актуальну творчу чи дослідницьку діяльність; 8) принцип вирішення завдань (*the task-based approach*). Навчання мови на основі завдань – це підхід, за якого навчання мови здійснюється через вирішення завдань з реального життя з певною педагогічною метою. Цей принцип стимулює до креативності, проте з чітко визначеною формою результату, наприклад, написання електронного листа із запитом конкретної інформації; 9) принцип впровадження спеціальних видів навчальної діяльності для розвитку високої мотивації студентів щодо оволодіння навичками та вміннями англомовного письма (наприклад, створити в соціальній мережі профіль групи та регулярно його оновлювати, роблячи дописи про новини, враження від екскурсій); 10) принцип урахування та раціональне використання основних методичних підходів до навчання письма: текстового, жанрового, процесуального та інтегрованого.

У такий спосіб дотримання вказаних принципів можливе за умов врахування розміру й змісту письмових робіт згідно з різними етапами опрацювання мовного та / або мовленнєвого матеріалу; за умов послідовного використання інтерактивних методик і технік навчання (у співробітництві, кейс-методу тощо) для вдосконалення практичних мовленнєвих умінь за допомогою письма; урахування мовного, країнознавчого, лінгвокраїнознавчого, соціокультурного аспектів під час постановки письмових завдань; використання переваг інтегрованого процесу навчання в процесі формування іншомовної комунікативної компетенції, зокрема за допомогою письмових творчих робіт; і, зрештою, навчання писемного мовлення має відбуватися за умов, максимально наближених до реальних комунікативних потреб.

Висновки

Отже, в процесі наукової розвідки було з'ясовано, що іншомовна компетентність у письмі є складною впорядкованою структурою, до якої відповідно до компетентнісного підходу входять лінгвістична, предметна, соціолінгвістична, соціокультурна, дискусійна та стратегічна компетентності. Обґрунтовано мету навчання іншомовного писемного спілкування у вищій школі, яка полягає в оволодінні академічним рівнем комунікативного писемного мовлення. Визначено, що досягнення цієї мети можливе за умови урахування певних

лінгводидактичних принципів, зокрема мова йде про принципи інтегрованості, варіативності видів вправ і прийомів, раціонального поєднання, використання інформаційних технологій і спеціалізованих видів роботи, поєднання індивідуальної та колективної роботи, урахування й раціональне використання основних методологічних підходів. Перспективами подальших досліджень вбачаємо укладання системи вправ для розвитку компетентності в комунікативному писемному мовленні студентів філологічних факультетів педагогічних вузів.

Список використаних джерел

- [1] Harris A. Integrating written communication skills: Working towards a whole of course approach. *Teaching in Higher Education*. 2016. Vol. 21, No. 3. P. 287–300.
- [2] Mazlan K.S., Sui L.K.M., Jano Z. Designing an eportfolio conceptual framework to enhance written communication skills among undergraduate students. *Asian Social Science*. 2015. Vol. 11, No. 17. P. 35–47.
- [3] Geertsema S., Hyman C., van Deventer C. Short message service (SMS) language and written language skills: Educators' perspectives. *South African Journal of Education*. 2011. Vol. 31, No. 4. P. 475–487.
- [4] Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. Москва: Просвещение, 2007. 168 с.
- [5] Вишневський О.І. Довідник вчителя іноземної мови. Київ: Радянська школа, 1982. 152 с.
- [6] Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособ. 3-е изд. Москва: Академия, 2006. 336 с.
- [7] Глазунова Т.М. Навчання писемного спілкування англійською мовою із застосуванням «діалог-журналу» (II курс мовного педагогічного вузу): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 1997. 19 с.
- [8] Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П., Кабанова М.Р. Гейміфікація в навчанні іноземних мов у вищій школі. *Іноземні мови*. 2018. Т. 95, № 2. С. 15–22.
- [9] Nikolaeva S., Synekop O. Social aspect of student's language learning style in differentiated ESP instruction. *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8, No. 9. P. 4224–4233.
- [10] Пінська О.Л. Особистісно орієнтований підхід до організації самостійної роботи студентів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 1. С. 176–182.
- [11] Шатілова О.С. Способи мовленнєвого впливу в аспекті реалізації текстових категорій. *Вісник Донецького національного університету. Серія Б: Гуманітарні науки*. 2015. Вип. 1–2. С. 313–318.
- [12] Yakhontova T. Conventions of English research discourse and the writing of non-anglophone authors. *Journal of Korean Medical Science*. 2020. Vol. 35, No. 40. Article number e331.
- [13] Babayigit S. Contributions of word-level and verbal skills to written expression: Comparison of learners who speak English as a first (L1) and second language (L2). *Reading and Writing*. 2014. Vol. 27, No. 7. P. 1207–1229.
- [14] Apel K., Werfel K. Using morphological awareness instruction to improve written language skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2014. Vol. 45, No. 4. P. 251–260.
- [15] Almacioğlu G., Okan Z. Genre-based approach to writing instruction for students at an English language and literature department. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*. 2018. Vol. 4, No. 1. P. 71–100.
- [16] Выготский Л.С. Мышление и речь. *Избранные психологические исследования*. Москва: АПН РСФСР, 1956. С. 39–385.
- [17] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 1. 320 с.
- [18] Вишневський О.І. Методика навчання іноземних мов: навч. посіб. 2-ге вид., допов. і перероб. Київ: Знання, 2011. 206 с.
- [19] Добровольська Л.С. Розвиток іншомовних умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів англійською мовою: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2007. 275 с.
- [20] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Икар, 2009. 448 с.
- [21] Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
- [22] Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «014 Середня освіта (Мова і література (англійська))» галузі знань «01 Освіта/Педагогіка». URL: http://dspu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/10/01_anm.pdf (дата звернення: 10.03.2020).

- [23] Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Пермский национальный исследовательский политехнический университет. Екатеринбург, 2003. 426 с.
- [24] Овечкина Ю.Р. Содержательный компонент оценивания коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза. *Педагогическое образование в России*. 2012. Вып. 6. С. 104–108.

References

- [1] Harris, A. (2016). Integrating written communication skills: Working towards a whole of course approach. *Teaching in Higher Education*, 21(3), 287-300.
- [2] Mazlan, K.S., Sui, L.K.M., & Jano, Z. (2015). Designing an eportfolio conceptual framework to enhance written communication skills among undergraduate students. *Asian Social Science*, 11(17), 35-47.
- [3] Geertsema, S., Hyman, C., & van Deventer, C. (2011). Short message service (SMS) language and written language skills: Educators' perspectives. *South African Journal of Education*, 31(4), 475-487.
- [4] Bim, I.L. (2007). *Specialized teaching of foreign languages at the senior level of the general education school. Problems and prospects*. Moscow: Prosveshcheniye.
- [5] Vyshnevskiy, O.I. (1982). *Foreign language teacher's guide*. Kyiv: Radianska shkola.
- [6] Galskova, N.D., & Gez, N.I. (2006). *Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology* (3rd ed.). Moscow: Academia.
- [7] Hlazunova, T.M. (1997). *Teaching written communication in English with the use of "dialogue magazine" (II course of language pedagogical university)* (Candidate thesis, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine).
- [8] Tarnopolsky, O., Kozhushko, S., & Kabanova, M. (2018). Gamification in foreign language teaching at higher schools. *Foreign Languages*, 95(2), 15-22.
- [9] Nikolaeva, S., & Synekop, O. (2020). Social aspect of student's language learning style in differentiated ESP instruction. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 4224-4233.
- [10] Pinska, O. (2019). Personality-oriented approach to the organization of students' self-guided work. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 1, 176-182.
- [11] Shatilova, O.S. (2015). Methods of speech influence in the aspect of implementation of the text categories. *Bulletin of Donetsk National University Series B: The Humanities*, 1-2, 313-318.
- [12] Yakhontova, T. (2020). Conventions of English research discourse and the writing of non-anglophone authors. *Journal of Korean Medical Science*, 35(40), article number e331.
- [13] Babayiğit, S. (2014). Contributions of word-level and verbal skills to written expression: Comparison of learners who speak English as a first (L1) and second language (L2). *Reading and Writing*, 27(7), 1207-1229.
- [14] Apel, K., & Werfel, K. (2014). Using morphological awareness instruction to improve written language skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(4), 251-260.
- [15] Almacioğlu, G., & Okan, Z. (2018). Genre-based approach to writing instruction for students at an English language and literature department. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 71-100.
- [16] Vygotskiy, L.S. (1956). Thinking and speaking. In *Selected psychological research* (pp. 39-385). Moscow: APN RSFSR.
- [17] Rubinshteyn, S.L. (1989). *Fundamentals of general psychology* (Vol. 1). Moscow: Pedagogika.
- [18] Vyshnevskiy, O.I. (2011). *Methods of teaching foreign languages* (2nd ed.). Kyiv: Znannia.
- [19] Dobrovolska, L.S. (2007). *Development of foreign language skills of high school students in the process of studying educational courses in English* (Candidate dissertation, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, Ukraine).
- [20] Azimov, E.G., & Shchukin, A.N. (2009). *New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)*. Moscow: Ikar.
- [21] Nikolaeva, S.Yu. (Ed.). (2003). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Kyiv: Lenvit.
- [22] Educational and professional program "Secondary education (Language and Literature (English, German))" of the second (master's) level of higher education in the specialty "014 Secondary education (Language and Literature (English))" field of knowledge "01 Education / Pedagogy". (2019). Retrieved from http://dspu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/10/01_anm.pdf.
- [23] Geykhman, L.K. (2003). *Interactive communication training (general pedagogical approach)* (Doctoral dissertation, Perm National Research Polytechnic University, Yekaterinburg, Russian Federation).
- [24] Ovechkina, Y.R. (2012). The content component of the assessment of communicative competence in foreign language written speech of students of a language university. *Pedagogical Education in Russia*, 6, 104-108.

UDC 37;005.322:316.647.5:373.2.091.113(045)

DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.66-73

Olena M. Dobosh*

Mukachevo State University

89600, 26 Uzhhorodska Str., Mukachevo, Ukraine

Development of Tolerance as a Professionally Important Quality of Managers in Preschool Educational Institutions

Article's History:

Received: 15.02.2020

Revised: 10.03.2020

Accepted: 03.04.2020

Suggested Citation:

Dobosh, O.M. (2020). Development of tolerance as a professionally important quality of managers in preschool educational institutions. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 66-73.

Abstract. The relevance of the article is determined by updating the content of professional training of future heads of preschool educational institutions, the essence of which is not only in the development of professional knowledge, skills and abilities but also in the development of personal traits, in particular professional tolerance. The purpose of the research is to analyse tolerance as a component of the professional development of a future manager in the field of education based on its definitive meanings and development in the process of professional training. Scientific research was conducted using general research methods, such as structural analysis, synthesis, generalisation, and modelling. The article analyses the main views on the interpretation of the concepts of "tolerance", "development of tolerance" and "professional tolerance of the head of a preschool education institution". It is found out that tolerance is an acquired personal trait, as a result of which there is a need for its systematic development in the process of obtaining higher education by future managers. The structure of professional qualities of the manager, which includes abilities, knowledge and skills, as well as socio-psychological characteristics, is substantiated. It is determined that the qualities of a manager in the field of education have their own characteristics, in particular, the division into three key groups: qualities that reproduce the attitude of the manager to his activities; qualities that show the attitude of the manager to himself and qualities that are aimed at indicating relations with subordinates and society. It is suggested to introduce the theoretical block "development of tolerance as a professionally important quality of heads of preschool educational institutions in the process of professional training" during the training of future teachers in higher educational institutions. The value of scientific work lies in the development of a content module for the establishment of professional tolerance with its subsequent practical justification

Keywords: professional tolerance, managerial tolerance, managerial incompetence, tolerant attitudes, professional training, qualities of a manager

*Corresponding author

Олена Михайлівна Добош

Мукачівський державний університет
89600, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Україна

Формування толерантності як професійно важливої якості керівників закладів дошкільної освіти

Анотація. Актуальність статті визначається оновленням змістового наповнення професійної підготовки майбутніх керівників дошкільних освітніх закладів, суть якого полягає не лише у формуванні професійних знань, умінь і навичок, а й в розвитку особистісних рис, зокрема професійної толерантності. Метою наукової роботи є аналіз толерантності як складової професійного становлення майбутнього управлінця у сфері освіти на основі її дефінітивних значень і розвитку в процесі професійної підготовки. Наукова розвідка проводилась із використанням загальнонаукових методів дослідження, таких як структурний аналіз, синтез, узагальнення та моделювання. У статті проаналізовано основні погляди на тлумачення понять «толерантність», «формування толерантності» та «професійна толерантність керівника закладу дошкільної освіти». З'ясовано, що толерантність є набутою особистісною рисою, внаслідок чого виникає потреба в планомірному її розвитку в процесі здобуття вищої освіти майбутніми управлінцями. Обґрунтовано структуру професійних якостей керівника, до складу якої входять здібності, знання та навички, а також соціально-психологічні характеристики. Визначено, що якості управлінця у сфері освіти мають свої особливості, зокрема поділ на три ключові групи: якості, в яких відтворюється ставлення керівника до своєї діяльності; якості, які показують ставлення керівника до себе та якості, що спрямовані на позначення стосунків із підлеглими та соціумом. Запропоновано введення теоретичного блоку «Формування толерантності як професійно важливої якості керівників закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки» під час підготовки майбутніх педагогічних працівників у вищих навчальних закладах. Цінність наукової роботи полягає в розробці змістового модуля розвитку професійної толерантності з подальшим його практичним обґрунтуванням

Ключові слова: професійна толерантність, управлінська толерантність, управлінська некомпетентність, толерантні установи, професійна підготовка, якості управлінця

Постановка проблеми

Суспільні процеси, що відбуваються останнім часом в Україні, потребують орієнтації керівників закладів дошкільної освіти на толерантну взаємодію як основу успішного й ефективного управління. Ефективне здійснення управлінської діяльності в сучасних динамічних умовах пов'язане не лише з професійними знаннями, вміннями і навичками фахівця, але і з його особистісними характеристиками, серед яких виокремлюємо професійну толерантність. Наявність професійної толерантності в сучасного керівника, вимушеного зважати на різноманітні зміни і невизначеність в управлінській діяльності, обумовлена тим, що керівникові необхідно «...вчитися знаходити єдність і гармонію, без яких усе це різноманіття не лише не має сенсу, але і небезпечно для людства і його майбутнього» [1]. Значний потенціал для формування професійної толерантності керівників закладів дошкільної освіти має система вищої освіти, в межах якої здійснюється професійна підготовка.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Дослідники Г. Бардієр [2], В. Бойко [3], Н. Маркова [4], М. Мацковський [5] зосереджуються на вивченні толерантності й виокремлюють декілька її видів: політичну, міжнаціональну, расову, релігійну, гендерну, вікову,

фізіологічну сексуально-орієнтаційну, географічну, між-класову, маргінальну, освітню, управлінську, професійну.

Проблеми розвитку толерантності, толерантних установок у галузі освіти розглядаються в дослідженнях Н. Асташової [6], А. Байбакова [7], О. Брюховецької [8], Б. Гершунського [9], П. Комогоров [10], В. Сітарова [11], М. Зембілас [12], Дж.-С. Лі, Т.М. Беш [13], І. Девіс, та Б. Шцепек Рід [14], Р.С. Наговіцин, Д.К. Бартош [15] та інших. У працях Л. Каліннікової, Ю. Саплавської, А. Заводілова [16], Дж.В. Лонсбарі, Е.Д. Сандстром [17], Ф. Лін, З. Чжан, В. Вонг [18] та інших вивчалися професійно важливі якості особистості управлінців.

Для визначення змісту й алгоритму формування професійної толерантності керівників освітніх організацій значну роль відіграють: підходи, що розкривають сутність змісту, форм, методів активної соціально-психологічної підготовки (В. Зливков [19], Л. Карамушка [20] та ін.); психолого-педагогічні принципи впровадження інноваційних форм і методів навчання в професійній підготовці та післядипломній освіті (В. Моляко [21]). Професійну толерантність керівників досліджувала О. Брюховецька, яка виокремлювала, власне, управлінську толерантність, що складається з: толерантності до невизначеності в діяльності керівника

(коли керівник може ефективно діяти в ситуації невідомості); толерантності до змін; толерантності до професійних стресів [22].

За безумовної важливості цих досліджень одним із найменш досліджених аспектів є формування професійної толерантності у керівників освітніх організацій загалом і керівників закладів дошкільної освіти зокрема. Педагогічна значущість досліджуваної проблеми обумовила мету статті.

Мета статті

Охарактеризувати толерантність як професійно важливу якість майбутнього керівника закладу дошкільної освіти та її формування в процесі фахової підготовки.

Результати дослідження

Одним із ключових понять дослідження становлення толерантності як професійної якості керівників закладів дошкільної освіти є феномен «толерантності», що характеризується варіативністю дефінітивних значень. Насамперед слово «толерантність» походить від латинського *tolerans*, яке має значення «зносити, витримувати, терпіти, виявляти стійкість, витривалість» [23]. В англійській мові існує два терміни, які вживаються для характеристики толерантності. Термін «*tolerance*» означає прийняття позиції іншого, а термін «*toleration*» – терпляче ставлення до чого-небудь, з чим людина не погоджується [24]. Короткий політологічний словник визначає «толерантність» як терпиме ставлення до чужих думок, поглядів, позицій, вірувань, які не збігаються з власними [25]. Толерантність – це складне й багатогранне утворення й разом важлива якість особистості, завдяки якій спілкування між людьми стає виваженим, що, зі свого боку, сприяє знаходженню істини навіть у конфліктній ситуації; це якість, яка виявляється в повазі до інтересів, почуттів, думок, звичаїв, вірувань, політичних уподобань та позицій інших людей. Толерантність є взаємоповагою через взаєморозуміння та основою цивілізованих стосунків [26]. У загальноприйнятому контексті, толерантність розуміють як якість особистості, яка базується на прагненні прийняти й зрозуміти точку зору іншого, ні в якому разі не спростовуючи впевненість у власних позиціях; здібність до розумного компромісу, що переслідує мету культурного з'ясування розбіжностей [27]. У Декларації принципів толерантності говориться, що «толерантне ставлення один до одного, солідарність, діалог і взаєморозуміння мають стати нормою поведінки і дій усіх людей без винятку,

соціальних груп, політичних партій, громадських організацій і рухів, адже толерантність є не тільки важливим принципом, а й необхідною умовою соціально-економічного розвитку людства» [28].

У контексті наукового дослідження «толерантність» доцільно тлумачити як вміння краще розуміти себе та різні категорії працівників дошкільного закладу, вступати з ними в контакт, взаємодіяти без примусу, виявляти повагу та довіру. Толерантність є необхідною умовою успішної управлінської діяльності керівників закладів дошкільної освіти. Керівник є ключовою фігурою в управлінні освітньою організацією. Здійснюючи вплив на співробітників, керівник має спонукати їх до належного виконання службових обов'язків, не порушуючи законних прав працівників. Керівники – категорія працівників, які професійно здійснюють управління людьми, відповідальні за отримання результатів від конкретних зусиль інших людей, котрі працюють як індивідуально, так і об'єднані в групи чи організації [29]. Більшість учених висувують положення про те, що особистість керівника, який є носієм певного образу, іміджу навчального закладу і здатний забезпечити його конкурентоздатність в системі надання освітніх послуг, фактично визначає обличчя закладу освіти, діяльність педагогічного колективу [22; 29]. Відтак відповідно до наявних у науковій літературі підходів, структура професійно важливих якостей керівника включає три основні елементи, які потрібні й достатні для реалізації тієї або іншої продуктивної діяльності:

1) здібності – індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою для успішного здійснення будь-якої продуктивної діяльності (як загальні, так і часткові; як переважно природжені, так і переважно соціальні);

2) соціально-психологічні характеристики особистості – психологічні особливості індивіда, які забезпечують успішне виконання ним певної діяльності (інтереси, мотиви, цінності, стосунки з оточенням та ін.);

3) знання і навички (знання основ сучасного менеджменту організацій, загальнокультурні, економічні, педагогічні, психологічні знання; інтелектуальні, аналітичні, прогностичні, проєктивні мобілізаційні, рефлексивні, перцептивні, комунікативні вміння) [30].

З огляду на зазначену вище структуру якостей керівника, можна сформулювати класифікацію характерних рис управлінця у сфері освіти, зокрема мова йде про такі групи професійних якостей (рис. 1) [22]:

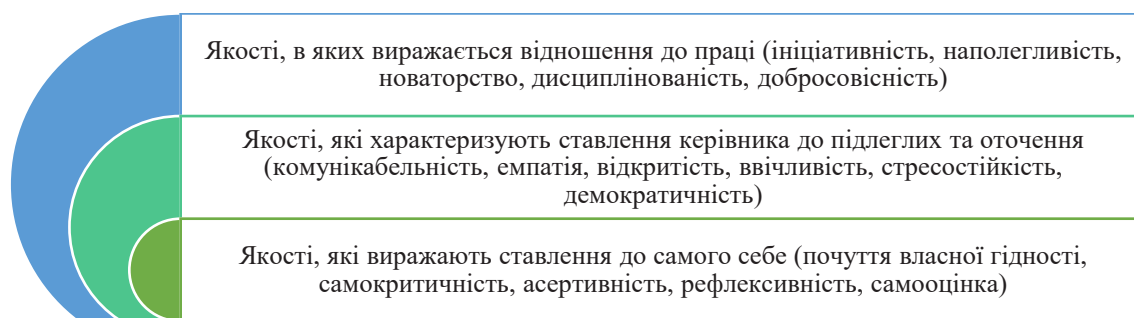


Рисунок 1. Структура професійних якостей управлінця у сфері освіти

Поряд з вказаними професійно важливими якостями кожен успішний керівник володіє певними особистісними властивостями, які формують систему професійно важливих якостей, специфічну для кожної окремої галузі управління. У процесі формування стосунків у закладі сучасний керівник має: визнавати важливість, первинність працівника як особистості; враховувати не тільки успішність, результативність праці (зовнішні показники), але і постійну мотивацію до ефективної роботи, до поступового саморозвитку (внутрішній стан підлеглих). Такий підхід до особистості підлеглого вимагає від керівника високого рівня толерантності, орієнтації на толерантну взаємодію як основу успішної, ефективної управлінської діяльності. Керівництво / управління містить в собі особливі ситуації, протиріччя яких необхідно вирішувати в самому процесі професійної діяльності, що і викликає необхідність наявності у керівника закладу освіти таких якостей як доброзичливість, справедливість, зацікавленість, товариськість, здатність і вміння співпереживати, емпатія, толерантність тощо. Як бачимо, толерантність є однією з найголовніших професійно важливих якостей в діяльності керівника, ознакою його впевненості у своїх позиціях, відсутності страху порівняння з іншими, страху втрати особистої унікальності, відкритості до змін, до наставництва, вміння бачити шляхи особистого зростання [27; 31].

Розглянувши та проаналізувавши різноманітні підходи до розуміння феномена «толерантність», зважаючи на специфіку управлінської діяльності керівників закладів дошкільної освіти, тлумачимо професійну толерантність керівника ЗДО на індивідуальному рівні як професійно важливу якість особистості, яка виробляється в процесі професійної взаємодії, зумовлюється особистісними рисами та характеризується наявністю постійного контакту з людьми, розумінням і прийняттям своєрідності, індивідуальності іншої людини, умінням приховувати й згладжувати неприємні почуття за умови зіткнення з некоммунікабельними якостями підлеглих, відсутністю категоричності в оцінці людей, відсутністю агресивності в стосунках, дружельюбністю, витримкою і самовладанням, справедливістю, об'єктивністю, терпимістю до психологічного комфорту партнера, умінням враховувати особливості характеру, звичок, установок інших людей, визначає здатність регулювати свою поведінку відповідно до законів і норм професійної діяльності, спрямованість та принципи взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу, вимагає постійного особистісного зростання і вдосконалення.

Навколо професійної толерантності формуються необхідні уміння й навички. Вона створює особистісну спрямованість, систему ставлень, визначає вибір стратегій поведінки і мотивацію розвитку тих або інших якостей. У такий спосіб професійна толерантність є інструментом успішної самореалізації керівника закладу дошкільної освіти. У професійній діяльності керівника часто виникають такі ситуації, коли погляди, ідеали й спосіб життя його підлеглих відрізняються від відповідних уявлень управлінця. Відтак варто відмітити, що характеризувати суть поняття «толерантність» можна

тільки у взаємозв'язку з поняттям «іншості» / «іншого» (інших культур, ідеалів, представлень, переконань тощо), що відрізняється від власних установок людини або соціальної групи. Дотримання керівником у професійній діяльності толерантних установок сприяє створенню для усіх учасників освітнього процесу комфортних умов взаємодії, нейтралізації агресивних, конфліктних взаємин, а також є показником особистісного рівня керівника, готового вдосконалювати свій професійний рівень, характер і стиль поведінки через контакти з іншими поглядами та практичними діями. Толерантний керівник вимоги ставить у формі порад, консультацій, а головним способом впливу на людину обирає заохочення за прояв ініціативи.

Водночас варто наголосити, що на характер стосунків впливає управлінська некомпетентність керівників. Спостерігаємо, що до керівництва здебільшого приходять люди із загостреною потребою у владі, незадоволеними амбіціями, завищеною самооцінкою й часто низьким рівнем управлінських знань. Ті керівники, що не мають управлінських знань, розуміють під управлінням здатність давати розпорядження, команди й контролювати їхнє виконання. Через управлінські стосунки здійснюється влада, однак влада є протилежністю толерантності. Влада на основі сили перетворює управлінську діяльність на насильницький процес. Якщо керівник стає менш терпимим до своїх підлеглих, то з толерантного керівника він перетворюється на авторитарного, у якого в пріоритеті агресія, жорсткість. Авторитарний керівник перешкоджає у висловлюванні своєї точки зору й прояві ініціативи. Поведінка такого керівника характеризується зверхністю та неповагою до особистості підлеглого, переслідуванням за критику. Авторитарні лідери нетерпимі до думки своїх підлеглих, грубі й нешанобливі в спілкуванні з ними, що внаслідок призводить до досить напруженої обстановки в дошкільному закладі, конфліктних ситуацій, до створення негативного соціально-психологічного клімату усередині робочих груп.

Одним з найважливіших шляхів підвищення якості освіти майбутніх фахівців є приведення змісту освіти у відповідність до сучасних потреб суспільства. Метою вищої педагогічної освіти в Україні є не лише набуття фундаментальних професійних знань майбутніх фахівців, а й формування в них професійної толерантності як складової ефективної професійної підготовки майбутнього керівника у закладі вищої освіти. Дослідники стверджують, що толерантність як особистісна риса не властива людині й може ніколи не з'явитися без цілеспрямованої праці над собою, внаслідок чого освітній процес має включати формування цієї якості особистості, оскільки успішна взаємодія між людьми залежить від їхньої здатності бути толерантними [32; 33]. Відтак формування професійної толерантності майбутнього керівника розглядаємо як один із пріоритетних напрямів освітнього процесу вищої школи. Оскільки сучасні студенти, зокрема спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Освітні, педагогічні науки» (спеціалізація «Управління закладами

освіти)), потенційно вважаються майбутніми керівниками, що мають бути підготовлені до вирішення завдань професійної діяльності, то вважаємо, що професійну толерантність потрібно цілеспрямовано формувати.

Відповідно до вищезазначеного поняття «формування толерантності» розуміємо як становлення, придбання сукупності стійких властивостей і якостей толерантності. Удосконалення змісту професійної підготовки керівників закладів дошкільної освіти з метою формування у них професійної толерантності вбачаємо у включенні в програму навчальної дисципліни професійного спрямування «Організаційно-управлінська діяльність в дошкільній освіті» змістового модулю «Формування толерантності як професійно важливої якості керівників закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки». Вважаємо, що формування

професійної толерантності майбутнього керівника ЗДО може забезпечуватися ігровими педагогічними технологіями, в основі яких гра як вид діяльності студентів. Активне навчання ставить за мету зробити кожного студента безпосереднім учасником освітнього процесу, який сам шукає шляхи і засоби розв'язання проблем. Освітній процес в університеті має бути спрямований на реалізацію конкретних завдань підготовки майбутнього керівника, бути імітацією того середовища, в якому йому доведеться працювати, виробляти в студентів уміння й навички розв'язання практичних завдань і психологічних ситуацій. Для проведення занять з дисципліни «Організаційно-управлінська діяльність у дошкільній освіті» передбачаємо використання імітаційних, рольових та операційних ігор (рис. 2) [34].

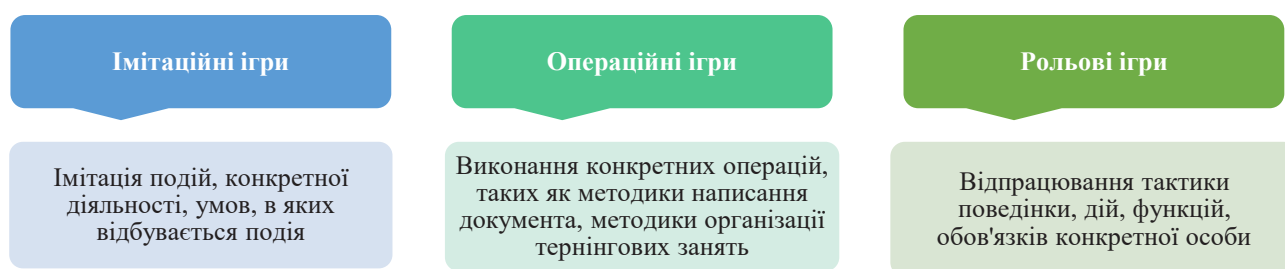


Рисунок 2. Приклади застосування інтерактивних методів організації занять із формування толерантності

Варто додати, що з метою формування професійної толерантності керівників ЗДО можна використовувати такі інноваційні форми навчання, як кейс-стаді, дискусії, «мозковий штурм», комп'ютерне тестування. Водночас для формування навичок продуктивного спілкування та взаємодії в процесі навчання; розвитку умінь аргументувати свою точку зору, чітко формулювати та ясно викладати думки; розвитку здатності аналізувати складні ситуації, причини їхнього виникнення, виявляти головне і другорядне, знаходити способи й засоби рішення допоможе застосування інноваційних методів навчання: інноваційні лекції (міні-лекція, проблемна лекція, лекція-брейнстормінг, лекція-дискусія, лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку); інноваційні семінарські заняття (семінар-«круглий стіл», семінар-дискусія, семінар-конференція); інноваційні практичні заняття (застосування психологічних тренінгів (із проведенням аналізу управлінських ситуацій, тематичних дискусій, ділових і рольових ігор, вправ); метод проектів; метод портфоліо (*Performance Portfolio or Portfolioc Assessment*) [22]. У такий спосіб використання інноваційних засобів навчання підвищує ефективність викладання та дає змогу залучити до активної форми роботи студентів різного рівня знань.

Отже, толерантність як набута риса особистості є однією з ключових професійно важливих якостей майбутніх управлінців у сфері освіти. Процес її формування й розвитку передбачає цілеспрямовані заняття над собою, а також стимулювання зовнішніх чинників,

серед яких зокрема важливе місце належить саме підготовці під час здобуття вищої освіти. Відтак оновлення методик компетентного розвитку майбутніх керівників закладів дошкільної освіти потребує подальших досліджень.

Висновки

Викладені вище позиції дають підставу зробити висновок, що професійна толерантність допомагає керівнику ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, забезпечує стійкість до професійних стресів і сприяє ефективній побудові професійної кар'єри. З'ясовано, що професійна толерантність є невід'ємною якістю зрілого керівника. За відсутності професійної толерантності в поведінці керівника проявляються агресивність, жорстокість, насильство, внаслідок чого професійну толерантність потрібно цілеспрямовано формувати в процесі професійної підготовки. У процесі дослідження автором було запропоновано введення змістового модуля «Формування толерантності як професійно важливої якості керівників закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки», що сприятиме планомірному розвитку толерантності управлінця для подальшої діяльності в закладі дошкільної освіти.

Перспективою подальших пошуків у напрямі дослідження є реалізація складової формування толерантності у зміст професійної освіти керівників закладів дошкільної освіти та аналіз одержаних результатів.

Список використаних джерел

- [1] Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Академия, 2007. 528 с.
- [2] Бардиер Г.Л. Толерантность как социальное представление и этическая норма. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия. Политология. Социология. Психология. Право*. 2005. Вып. 4. С. 110–119.
- [3] Бойко В.В. Коммуникативная толерантность: метод. пособ. Санкт-Петербург: МАПО, 1998. 23 с.
- [4] Маркова Н.Г. Формирование у молодежи толерантности как индикатора культуры межнациональных отношений. *Сибирский психологический журнал*. 2009. Вып. 31. С. 53–58.
- [5] Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования. *Межкультурный диалог: исследования и практика* / под ред. Г.У. Солдатовой, Т.Ю. Прокофьевой, Т.Л. Лютой. Москва: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. С. 143–147.
- [6] Асташова Н.А. Толерантность как условие самореализации личности. *Вестник Брянского государственного университета*. 2011. Вып. 1. С. 26–35.
- [7] Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Введение в педагогику толерантности: учеб. пособ. Волгоград: ВГИПК РО, 2006. 80 с.
- [8] Брюховецька О.В. Особливості професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів залежно від стажу управлінської діяльності. *Вісник післядипломної освіти*. 2016. Вип. 16. С. 165–178.
- [9] Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования. *Педагогика*. 2003. Вып. 1. С. 3–10.
- [10] Комогоров П.Ф. Философско-психологические основы толерантности как педагогического феномена. *Образование и наука*. 2000. № 1(3). С. 32–38.
- [11] Ситаров В.А., Маралов В.Г. Разработка теоретической модели формирования позиции ненасилия у студентов. *Alma Mater*. 2019. Вып. 2. С. 28–35.
- [12] Zembylas M. Toleration and coexistence in conflicting societies: Some tensions and implications for education. *Pedagogy, Culture and Society*. 2011. Vol. 19, No. 3. P. 385–402.
- [13] Lee J.-S., Besch T.M. Critical reflection on toleration in social work. *European Journal of Social Work*. 2020. Vol. 23, No. 1. P. 18–29.
- [14] Davies I., Szczepiek Reed B. Freedom on university campuses: An argument for normatively dependent toleration. *Citizenship Teaching and Learning*. 2019. Vol. 14, No. 3. P. 249–261.
- [15] Formation of social tolerance among future teachers / R.S. Nagovitsyn et al. *European Journal of Contemporary Education*. 2018. Vol. 7, No. 4. P. 754–763.
- [16] Kalinnikova L., Saplavskaya J., Zavidilov A. Negative personality traits and self-monitoring among sales managers. *Engineering for Rural Development*. 2019. Vol. 18. P. 786–792.
- [17] Core personality traits of managers / J.W. Lounsbury et al. *Journal of Managerial Psychology*. 2016. Vol. 31, No. 2. P. 434–450.
- [18] Ling F.Y.Y., Zhang Z., Wong W.T. How personality traits influence management styles of construction project managers. *Built Environment Project and Asset Management*. 2020. Vol. 10, No. 3. P. 453–468.
- [19] Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
- [20] Карамушка Л.М., Шевченко А.М. Організаційна культура загальноосвітніх навчальних закладів: навч.-метод. посіб. Біла Церква: КОІПОПК, 2013. 104 с.
- [21] Моляко В.А., Абрамова Л.Н., Богущ А.М. Общение, идентификация, сознание – постулаты развития личности. *Научный вестник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2017. № 2(115). С. 12–20.
- [22] Брюховецька О.В. Професійна толерантність керівників загальноосвітніх навчальних закладів: сутність, специфіка, структура. *Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ*. 2016. № 2(14). С. 141–151.
- [23] van Doorn M. The nature of tolerance and the social circumstances in which it emerges. *Current Sociology*. 2014. Vol. 62, No. 6. P. 905–927.
- [24] Langerak E. Disagreement: Appreciating the dark side of tolerance. URL: http://www.stolaf.edu/people/langerak/Talks%20and%20Papers/Tolerations_dark_side.html (accessed date: 23.03.2020).
- [25] Короткий політологічний словник / за ред. С.Г. Рябова, З.І. Тимошенко. Київ: РОБО «Укрвузполіграф», 1991. 220 с.
- [26] Матієнко О.С. Толерантність починається з учителя. *Рідна школа*. 2005. Вип. 6. С. 4–6.
- [27] Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. Москва: Просвещение, 1990. 208 с.

- [28] Декларація принципів толерантності: офіц. текст від 16.11.1995 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503#Text (дата звернення: 15.02.2020).
- [29] Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія. Київ: МАУП, 2000. 286 с.
- [30] Освіта дорослих / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка. Київ: Основа, 2014. 496 с.
- [31] Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. Москва: Академпроект, 2004. 176 с.
- [32] Determining the degree of religious tolerance among student teachers / N.A. Broer et al. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*. 2016. Vol. 72, No. 3. P. 21–71.
- [33] Baklashova T.A., Galishnikova E.M., Khafizova L.V. The effects of education on tolerance: Research of students' social and ethnic attitudes. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Vol. 6, No. 1S3. P. 335–340.
- [34] Добош О.М. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійного саморозвитку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2018. Т. 4, № 2. С. 86–90.

References

- [1] Asmolov, A.G. (2007). *Psychology of personality. Cultural and historical understanding of human development* (3rd ed.). Moscow: Academia.
- [2] Bardiyer, G.L. (2005). Tolerance as a social representation and ethical norm. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Seria 6. Filosofia, Politologia, Sociologia, Psihologia, Pravo*, 4, 110-119.
- [3] Boyko, V.V. (1998). *Communication tolerance*. St. Petersburg: MAPO.
- [4] Markova, N.G. (2009). Formation of tolerance at youth as indicator of culture of international attitudes. *Siberian Journal of Psychology*, 31, 53-58.
- [5] Matskovskiy, M.S. (2004). Tolerance as an object of sociological research. In G.U. Soldatova, T.Yu. Prokofyeva, & T.L. Lyutaya (Eds.), *Intercultural dialogue: Research and practice* (pp. 143-147). Moscow: Center of Mass Media of the Lomonosov Moscow State University.
- [6] Astashova, N.A. (2011). Tolerance as a condition for personal self-realization. *Bryansk State University Herald*, 1, 26-35.
- [7] Borytko, N.M., Solovtsova, I.A., & Baybakov, A.M. (2006). *Introduction to tolerance pedagogy*. Volgograd: VHIPK RO.
- [8] Bruhovetska, O.V. (2016). Professional features of tolerance heads general educational institutions depending on length of administrative activity. *Herald of Postgraduate Education*, 16, 165-178.
- [9] Gershunskiy, B.S. (2003). Tolerance in the system of value and target priorities of education. *Pedagogy*, 1, 3-10.
- [10] Komogorov, P.F. (2000). Philosophical and psychological foundations of tolerance as a pedagogical phenomenon. *Education and Science*, 1(3), 32-38.
- [11] Sitarov, V.A., & Maralov, V.G. (2019). Elaboration of theoretical model of formation of position of non-violence in students. *Alma Mater*, 2, 28-35.
- [12] Zembylas, M. (2011). Toleration and coexistence in conflicting societies: Some tensions and implications for education. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(3), 385-402.
- [13] Lee, J.-S., & Besch, T.M. (2020). Critical reflection on toleration in social work. *European Journal of Social Work*, 23(1), 18-29.
- [14] Davies, I., & Szczepek Reed, B. (2019). Freedom on university campuses: An argument for normatively dependent toleration. *Citizenship Teaching and Learning*, 14(3), 249-261.
- [15] Nagovitsyn, R.S., Bartosh, D.K., Ratsimor, A.Y., & Maksimov, Y.G. (2018). Formation of social tolerance among future teachers. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 754-763.
- [16] Kalinnikova, L., Saplavskaya, J., & Zavadilov, A. (2019). Negative personality traits and self-monitoring among sales managers. *Engineering for Rural Development*, 18, 786-792.
- [17] Lounsbury, J.W., Sundstrom, E.D., Gibson, L.W., Loveland, J.M., & Drost, A.W. (2016). Core personality traits of managers. *Journal of Managerial Psychology*, 31(2), 434-450.
- [18] Ling, F.Y.Y., Zhang, Z., & Wong, W.T. (2020). How personality traits influence management styles of construction project managers. *Built Environment Project and Asset Management*, 10(3), 453-468.
- [19] Zlyvkov, V.L., Lukomska, S.O., & Fedan, O.V. (2016). *Psychodiagnostics of personality in crisis life situations*. Kyiv: Pedahohichna dumka.
- [20] Karamushka, L.M., & Shevchenko, A.M. (2013). *Organizational culture of secondary schools*. Bila Tserkva: KOIPOPК.
- [21] Molyako, V.O., Abramova, L.M., & Bogush, A.M. (2017). Communication, identification, consciousness as postulates of personality development. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky. Pedagogical Sciences*, 2(115), 12-20.
- [22] Bruhovetska, O.V. (2016). Professional tolerance of heads of general educational institutions: Essence, specificity, structure. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 2(14), 141-151.

- [23] van Doorn, M. (2014). The nature of tolerance and the social circumstances in which it emerges. *Current Sociology*, 62(6), 905-927.
- [24] Langerak, E. (1997). Disagreement: Appreciating the dark side of tolerance. Retrieved from [http://www.stolaf.edu/people/langerak/Talks %20and%20Papers/Tolerations_dark_side.html](http://www.stolaf.edu/people/langerak/Talks%20and%20Papers/Tolerations_dark_side.html).
- [25] Riabov, S.H., & Tymoshenko, Z.I. (Eds.). (1991). *Short political science dictionary*. Kyiv: ROVO "Ukrvuzpolihraf".
- [26] Matiienko, O.S. (2005). Tolerance begins with the teacher. *Ridna Shkola*, 6, 4-6.
- [27] Shakurov, R.Kh. (1990). *Socio-psychological bases of management: The head and pedagogical collective*. Moscow: Prosveshcheniye.
- [28] Declaration of Principles on Tolerance. (1995, November). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503#Text.
- [29] Kolomynskyi, N.L. (2000). *Psychology of management in education (socio-psychological aspect)*. Kyiv: MAUP.
- [30] Kremen, V.H., & Kovbasiuk, Yu.V. (Eds.). (2014). *Adult education*. Kyiv: Osnova.
- [31] Kleptsova, E.Yu. (2004). *Psychology and pedagogy of tolerance*. Moscow: Akademproyekt.
- [32] Broer, N.A., De Muynck, A., Potgieter, F.J., Van Der Walt, J.L., & Wolhuter, C.C. (2016). Determining the degree of religious tolerance among student teachers. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 72(3), 21-71.
- [33] Baklashova, T.A., Galishnikova, E.M., & Khafizova, L.V. (2015). The effects of education on tolerance: Research of students' social and ethnic attitudes. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1S3), 335-340.
- [34] Dobosh, O.M. (2018). Preparation of future teachers of pre-school educational institutions to professional self-development. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 4(2), 86-90.

UDC 37.001.8:37.026:005.336.2:37.091.12.011.3-051:53
DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.74-80

**Iryna M. Kozlovska^{1*}, Myroslav F. Kryshchanovych¹, Iryna S. Myskiv¹,
Mahdalena V. Opachko²**

¹Lviv Polytechnic National University
79013, 12 S. Bandera Str., Lviv, Ukraine

²Uzhhorod National University
88000, 3 Narodna Sq., Uzhhorod, Ukraine

Methodological Approaches and Didactic Competence of a Modern Physics Teacher

Article's History:

Received: 03.01.2020
Revised: 15.03.2020
Accepted: 18.04.2020

Suggested Citation:

Kozlovska, I.M. Kryshchanovych, M.F., Myskiv, I.S., & Opachko, M.V. (2020). Methodological approaches and didactic competence of a modern physics teacher. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 74-80.

Abstract. The relevance of the research is determined by the need for comprehensive training of future physics teachers in the context of educational modernisation, which determines the search for new methodological approaches for their mastery of competencies, didactic in particular. The purpose of the study is to substantiate ways to improve the didactic competence of a modern physics teacher in accordance with the updated educational methodology. The achievement of this goal of research took place based on general research methods, including structural analysis, synthesis and systematisation. The article highlights a new understanding of the role and place of teachers in the educational process, where learning management is considered as a complex process that considers the heterogeneity of the educational environment and the ambiguity of didactic interaction. The main functions of physics as an academic discipline are highlighted based on the analysis of its methodological foundations. The use of methodological approaches to the development of didactic competence of physics teachers is justified, in particular, attention was drawn to competence-based, systematic, integrative and praxeological methodological approaches. The basic provisions of building a physics course in a vocational school are defined. Five stages of consistent implementation of the integrative approach in the educational and cognitive process of a physics teacher are identified and described. Conclusions are drawn about the expediency of developing the didactic competence of a physics teacher based on leading methodological approaches. The value of scientific work lies in identifying and justifying the main stages of the integrative approach in the pedagogical activity of a physics teacher, which will allow us to further develop methodological provisions for its application in practice

Keywords: teacher, professional competence, didactic management, system approach, integrative approach, competence approach

*Corresponding author

Ірина Михайлівна Козловська¹, Мирослав Франкович Криштанович¹,
Ірина Сергіївна Миськів¹, Магдалена Васиївна Опачко²

¹Національний університет «Львівська політехніка»
79013, вул. С. Бандери, 12, м. Львів, Україна

²Ужгородський національний університет
88000, площа Народна, 3, м. Ужгород, Україна

Методологічні підходи та дидактична компетентність сучасного вчителя фізики

Анотація. Актуальність дослідження визначається потребою в комплексній підготовці майбутніх вчителів фізики в контексті освітньої модернізації, що зумовлює пошук нових методологічних підходів для їхнього оволодіння компетентностями, дидактичною зокрема. Метою дослідження є обґрунтування способів вдосконалення дидактичної компетентності сучасного вчителя фізики відповідно до актуалізованої навчальної методики. Досягнення поставленої мети наукової розвідки відбувалось на основі загальнонаукових методів дослідження, серед яких структурний аналіз, синтез та систематизація. У статті висвітлено нове розуміння ролі та місця вчителя в навчально-виховному процесі, де управління навчанням розглядається як складний процес, що враховує неоднорідність навчального середовища та неоднозначність дидактичної взаємодії. Виділено основні функції фізики як навчальної дисципліни на основі аналізу її методичних основ. Обґрунтовано використання методологічних підходів до формування дидактичної компетентності вчителя фізики, зокрема було звернено увагу на компетентнісний, системний, інтегративний, праксеологічний і методологічні підходи. Визначено базові положення побудови курсу фізики у професійно-технічній школі. Виділено й описано п'ять етапів послідовного впровадження інтегративного підходу в навчально-пізнавальний процес роботи учителя фізики. Зроблено висновки щодо доцільності розвитку дидактичної компетентності вчителя фізики на основі провідних методологічних підходів. Цінність наукової роботи полягає у виокремленні та обґрунтуванні основних етапів інтегративного підходу в педагогічній діяльності вчителя фізики, що дасть змогу надалі розробити методичні положення його застосування на практиці

Ключові слова: педагог, професійна компетентність, дидактичний менеджмент, системний підхід, інтегративний підхід, компетентнісний підхід

Постановка проблеми

Нове розуміння ролі та місця вчителя в навчально-виховному процесі впливає з парадигмальної освітньої трансформації: якщо раніше проблеми управління в навчанні розроблялись у межах діяльнісної парадигми, то у форматі гуманістичної парадигми, яка суттєво доповнює уявлення про лінійність педагогічного процесу нелінійними складовими, управління навчанням розглядається як складний процес, що враховує неоднорідність навчального середовища та неоднозначність дидактичної взаємодії. Учень у парадигмі діялісно орієнтованого навчання, насамперед, як носій соціального, орієнтований: на пріоритет суспільного над індивідуальним, колективного над особистим; на засвоєння і відтворення готових знань, дій за зразком; на продуктивну діяльність, як прояв творчих здібностей тощо; завдання вчителя – управляти діяльністю учнів у такий спосіб, щоб забезпечити результат у вигляді знань, умінь і навичок, відображених у змісті освіти (освітніх стандартах, навчальних програмах). У педагогічній практиці спостерігається тенденція до координації та узгодження знань з різних навчальних предметів, яка оформилася у

теорію міжпредметних зв'язків [1]. Суттєвим внеском у розвиток теорій та практики педагогічної науки є розвиток дидактики фізики як інтеграційного процесу [2]. Такий підхід передбачає якісні зміни у педагогічному мисленні насамперед – вихід викладача фізики за межі власного предмета.

Застосування постнекласичної методології до проблем професійної підготовки вчителя фізики, передбачає дієвість теорії і практики підготовки вчителя до управління навчанням та визначається розумінням сутності її головного механізму – засвоєння знань. Результатом методологічних узагальнень розвитку сучасного природознавства та теорії і практики управління навчанням стало також уточнення поняття методологічної компетентності вчителя фізики.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Дослідження спиралось на низку наукових розробок щодо розвитку методичних компетентностей учителів фізики для подальшої педагогічної діяльності [3], моделі професійного становлення педагога в умовах реформи

післядипломної педагогічної освіти [4], теоретико-методичних передумов професійної підготовки майбутніх учителів фізики в контексті освітньо-інформаційного середовища [5], професійної компетентності вчителя фізики як рівня його особистісної сформованості [6], аналізу професіограм сучасного вчителя фізики як об'єкта педагогічного проектування [7] та ін. Базовими були положення щодо методики як науки [8; 9], міждисциплінарних зв'язків у процесі вивчення фізики в середній школі [1], розвитку дидактики фізики як інтеграційного процесу [2] та ін. Водночас увага зверталась на зарубіжний досвід викладання фізики, зокрема це у своїх дослідженнях описували такі науковці як С.А. Хернандес-Суарез, А.А. Гамбоа-Суарез, В.Р. Авендано-Кастро [10], Р. Прада-Нунез та Е.Т. Аяла [11], Н.А. Шехтібаєв, А.К. Сарібаєва, А. Туралбаєва [12], А. Батирбекова, Т. Турмамбеков [13], С. Хаген-Шютценхофер, Б. Йохам [14], Д.К. Нзау, Дж.Б. Лопес, Н. Коста [15].

Однак проблемі розвитку дидактичної компетентності вчителя фізики в контексті методологічних підходів та інтеграційних процесів не було приділено належної уваги у науково-педагогічній літературі, що і зумовило вибір тематики цієї статті.

Мета статті

Обґрунтування шляхів розвитку дидактичної компетентності сучасного вчителя фізики на основі методологічних підходів

Результати дослідження

У процесі опанування студентами змісту дидактичного менеджменту вдосконалюється методологічна

компетентність вчителя фізики: від методології природознавства до методології засвоєння знань про нього. Для розвитку дидактичної компетентності сучасного вчителя фізики було обрано низку *методологічних підходів*, зокрема компетентнісний, системний, інтегративний і праксеологічний [8]. Так, компетентнісний підхід уможливив розкриття структури компетентності, визначення співвідношення з поняттями методична, методологічна, дидактична, психолого-педагогічна, технологічна, інформаційно-комунікативна компетентності, представлення її структури у системі компетентностей вчителя фізики з метою відтворення інтегративного характеру та самодостатньої сутності. Зокрема компетентність дидактичного менеджменту опирається на кожну з компетентностей, що входять у структуру професійної: у неї відокремлене від усіх інших «предметне коло повноважень», що акцентує на необхідності володіти стратегіями управління розвитком особистості в процесі навчання фізики. Використання системного підходу до підготовки вчителя з дидактичного менеджменту уможливило представлення процесу підготовки як системи, спрямованої на підготовку вчителя до управління навчанням фізики та розвитком особистості у навчанні; виокремлення складових елементів системи, що творять простір дидактичного менеджменту (дидактичний процес, середовище, взаємодія, управління, вчитель-менеджер); розкриття компонент системи (цільовий, змістовий, мотиваційний, організаційно-діяльнісний, результативний) та системного зв'язку між ними [13]. Виокремлені системні характеристики забезпечили (рис. 1):



Рисунок 1. Складові виокремлення системних характеристик дидактичного менеджменту

Використання інтегративного підходу передбачало опору на єдність теоретичної і практичної складових у формуванні готовності вчителя з дидактичного менеджменту; гармонійне поєднання знань із різних циклів підготовки: фундаментального (фахового), психолого-педагогічного та професійно-орієнтованого; спрямованість на інтегративний характер результату підготовки, яким є готовність з дидактичного менеджменту [16]. Практичний підхід у підготовці вчителя

фізики орієнтує на: розвиток складових педагогічної майстерності: методичної, комунікативної, психодидактичної, технологічної, менеджерської тощо у процесі розробки і створення студентами проекту з управління навчанням фізики; оволодіння майстерністю як технологічною готовністю з дидактичного менеджменту.

Предметна система навчання у загальноосвітній школі протягом останніх років доповнюється та коригується інтегративними технологіями, ведеться пошук

оптимального співвідношення галузевих та міждисциплінарних знань. Основи фізики мають охоплювати основні теорії і методи фізичного дослідження, утворюючи логічно зв'язану і структуровану систему знань. Однак її зміст і структура з однієї лише фізики не впливають. Методика фізики розв'язує цю проблему з урахуванням мети навчання, вікових особливостей учнів, системи міждисциплінарних зв'язків тощо [16]. У цьому контексті викладачеві доцільно поєднувати глибину знань зі свого предмету з широтою знань з інших предметів. Йому необхідно реалізувати інтегративні зв'язки між знаннями, усвідомлювати місце своєї дисципліни в цілісній системі освіти. Ізольоване ж вивчення будь-якого навчального предмету, зокрема фізики, а також обмеження лише міждисциплінарними зв'язками за традиційними методиками, не дають очікуваних результатів.

У практиці викладання фізики домінує предметний підхід до змісту знань, а наступність і перспективність розвитку змісту структури, організаційних форм, методів і засобів навчання на інтегративній основі є прерогативою особистої ініціативи окремих викладачів [1]. У реальному навчально-пізнавальному процесі переважає тенденція до уніфікації та диференціації знань, хоча посилюються спроби змінити співвідношення між диференціацією та інтеграцією знань у змісті роботи. За таких умов порушується дотримання низки дидактичних принципів, зокрема цілеспрямованості та мотивації навчання, а також єдності загального, політехнічного та трудового навчання. Неповністю дотримується принцип послідовності, тобто планування змісту за висхідною лінією, де кожне нове

знання спирається на попереднє та впливає з нього, вимагає побудови у логічній послідовності. Внаслідок цього унеможливується повноцінне функціонування принципу системності та цілісності знань. Усвідомленість та ґрунтовність знань є нижчою, ніж теоретично передбачувана, що обумовлено неповною реалізацією принципу доступності навчального матеріалу. У низці випадків відсутня відповідність складності змісту освітнього матеріалу реальним навчальним можливостям учнів, а також відповідність обсягу змісту виділеному часові.

У професійно-технічній школі основні зусилля педагогів спрямовані на розвиток міждисциплінарних зв'язків і професійної спрямованості навчання. Такий підхід був необхідний раніше у зв'язку з надмірною диференціацією й уніфікацією навчання. Це сформувало базу дослідження, розвитку і ефективного використання інтегративних можливостей курсу фізики. Деякі труднощі вивчення фізики в професійно-технічних навчальних закладах викликані штучним розривом змісту навчального матеріалу курсу фізики другого ступеня загальноосвітньої школи і професійно-технічного навчального закладу (повний курс фізики другого ступеня охоплює 9 клас загальноосвітньої школи та перший і другий курси професійно-технічного навчального закладу). Очевидно, що доцільнішою є орієнтація на побудову замкнутих циклів курсу фізики для кожного ступеня освіти. Ця проблема особливо актуальна у системі професійно-технічної освіти, оскільки у професійній школі встановлюються і специфічні цілі вивчення фізики (рис. 2):



Рисунок 2. Специфічні цілі вивчення фізики у професійно-технічному навчальному закладі

Однією з важливих передумов побудови дидактичних модулів інтегративного навчання фізики є визначення базових положень побудови курсу фізики у професійно-технічній школі. До них відносимо: забезпечення профілювання вивчення фізики залежно

від специфіки майбутньої професії; варіативність курсу фізики; узагальнення, повторення і систематизацію знань з фізики за перший ступінь курсу фізики з урахуванням специфіки професії; спрямування на поетапну координацію і взаємодію всіх навчальних дисциплін у межах

певного профілю навчального закладу та визначення на цій основі місця і ролі курсу фізики для конкретних типів навчальних закладів; побудову курсу фізики на інтегративній основі з дотриманням принципу випередження вивчення загальноосвітніх знань перед загальнотехнічними, загальнотехнічних – перед спеціальними та передбачення різнорівневої інтеграції (від використання класичного варіанта курсу фізики до синтетичних курсів) за умови ґрунтовного наукового аналізу доцільності кожного з цих варіантів. Останнє положення щодо побудови курсу фізики на інтегративній основі

доцільно розглянути дещо ширше. Курс фізики для професійно-технічної школи має повністю відповідати вимогам цього типу навчальних закладів, бути побудованим саме для них. Однак практично у всіх професійно-технічних навчальних закладах функціонують «перероблені» (доповнені чи скорочені) курси загальноосвітньої школи, спрощені (і часто спотворені) курси загальної фізики для технічних вузів тощо.

Побудова курсу фізики на інтегративній основі передбачає п'ять основних рівнів інтеграції (рис. 3).



Рисунок 3. Структура рівнів побудови курсу фізики на інтегративній основі

Кожен з цих рівнів, залежно від конкретних умов, може мати кілька етапів [12; 15]. Внутрішня інтеграція забезпечує органічну єдність самого курсу фізики, усуває другорядний навчальний матеріал і враховує профіль професійного навчального закладу. Інтеграція в межах загальноосвітнього циклу навчальних предметів передбачає єдиний підхід до вивчення природничо-математичних дисциплін, гуманізацію навчання фізики, зв'язки курсу фізики з елементами знань інших предметів загальноосвітнього циклу. Інтеграція знань з фізики і загальнотехнічних дисциплін формує фізико-технічні знання учнів як базу для засвоєння професійних знань. Інтеграція знань учнів з фізики і спеціальних дисциплін формує фізико-професійні знання. Інтеграція методів, прийомів і форм навчання забезпечує процесуальний аспект інтегративного підходу в професійно-технічній школі. Відповідно до зазначених рівнів можна виокремити п'ять етапів послідовного впровадження інтегративного підходу у навчально-пізнавальний процес. На першому етапі виділяються базові елементи знань у загальноосвітньому предметі (фізиці), необхідні для засвоєння професійних знань. Ці базові знання складаються з двох груп: обов'язкові для всіх учнів (незалежно від профілю навчального закладу) і варіативні (забезпечують можливість засвоєння професійних знань). Перша група знань забезпечує загальноосвітній мінімум знань з фізики, який формує світогляд і розумовий розвиток учнів. Друга група знань формує пропедевтичну базу для засвоєння професійних знань. На основі цих двох груп знань відбувається внутрішня

інтеграція знань з фізики у тій модифікації курсу, яка необхідна для певного профілю професійно-технічних закладів освіти. На другому етапі забезпечується внутрішньопредметна інтеграція знань у межах загальноосвітнього циклу предметів. Це насамперед видалення з курсу фізики другорядного навчального матеріалу, що вводився у часи надмірної уніфікації знань або традиційно входив у класичні програми курсу фізики загальноосвітньої школи. Водночас недопустиме просте виключення окремих тем з курсу фізики. Забезпечення науково обґрунтованої диференціації знань передбачає різну кількість навчального часу на вивчення курсу фізики у різних типах навчальних закладів. Важливо також установити оптимальне співвідношення між якісним і кількісним компонентами навчального матеріалу в курсі фізики для професійно-технічних навчальних закладів різних профілів. Виокремивши базові елементи знань у курсі фізики, необхідно встановити ті реальні взаємодії, які існують між ними, виділити серед них суттєві й обґрунтувати вибір інтегративних факторів для об'єднання цих знань на певному рівні інтеграції. Заразом виникає проблема темпів вивчення загальноосвітніх предметів у професійно-технічній школі. Наприклад, навчальний матеріал курсу фізики, який вивчається в кінці другого курсу, практично нівелюється в аспекті його використання як базового для засвоєння загальнотехнічних та загальноосвітніх знань. Тому доцільно використати схему побудови навчального процесу, яка передбачає збільшення темпу вивчення загальноосвітніх дисциплін на перших етапах навчання

і посилену професійну підготовку – на завершальному етапі.

На третьому етапі відбувається інтегрування знань, умінь і навичок учнів у межах природничо-математичного циклу навчальних предметів (узгодження означень і позначень споріднених понять, усунення суперечностей у їхньому тлумаченні, вироблення спільних алгоритмів вивчення величин, явищ тощо). На інтегративній основі також доцільно розглядати проблему вивчення природничо-математичних та гуманітарних дисциплін. На четвертому етапі передбачається інтеграція курсу фізики з елементами загальнотехнічних дисциплін – профільоване інтегрування знань і вмінь та формування фізико-технічної бази для засвоєння спеціальних знань. Значна кількість загальнотехнічних курсів, на вивчення яких відводиться в середньому 1 год на тиждень, є нераціональним підходом до навчання. Малоефективним є і механічне об'єднання курсу фізики з окремими загальнотехнічними курсами. Для кожної окремої групи випадків (наприклад, для певних груп професій) треба встановити специфічні особливості вивчення фізики і загальнотехнічних дисциплін у їхній взаємодії та обґрунтувати побудову оптимального варіанта: синхронного тематичного планування, інтегрованого курсу, інтегрованого спецкурсу, предметного їхнього вивчення тощо. П'ятий етап інтеграції є завершальним, зокрема він базується на результатах попередніх: формування системи загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних знань, необхідних для фахівців певної професії. Водночас необхідно забезпечити наступність і взаємодію всіх ступенів навчання.

Отже, для забезпечення ідей наступності та безперервності навчання і з метою формування єдиної цілісної системи знань і вмінь на базі однієї з природничих дисциплін – курсу фізики – необхідно дослідити три основні етапи її вивчення: засвоєння основних фізичних понять, фактів і законів; ознайомлення з основними

фізичними теоріями та методами теоретичного і експериментального пізнання світу засобами фізики; засвоєння основних ідей сучасної фізики. З точки зору дидактики найважливішим є засвоєння логічної послідовності і наступності формування основних фізичних понять. Насамперед кожне поняття повинно мати свою власну «еволюцію», тобто розвиватись і доповнюватись протягом усього часу вивчення курсу фізики. Наступний етап – включення цього поняття в систему інших фізичних понять, встановлення причинно-наслідкових та корелятивних зв'язків між поняттями, зокрема на інтегративній основі. Для кожного фізичного поняття необхідно логічно обґрунтувати його місце у системі фізичних знань, його роль для формування фізичної картини світу.

Висновки

Нове розуміння ролі і місця вчителя у навчально-виховному процесі передбачає розгляд управління навчанням як складний процес, зокрема опанування студентами змісту дидактичного менеджменту з метою вдосконалення методологічної компетентності вчителя фізики. Основними методологічними підходами до формування дидактичної компетентності вчителя фізики обрано компетентнісний, системний, інтегративний та праксеологічний. Аналіз дидактичних аспектів професійної діяльності вчителя фізики у різних типах навчальних закладів показав домінування предметного підходу до змісту знань та порушення низки дидактичних принципів. На прикладі професійно-технічної школи визначено базові положення побудови курсу фізики та описано етапи впровадження інтегративного підходу у навчально-пізнавальний процес роботи учителя фізики.

До подальших напрямів дослідження відносимо розроблення конкретних методик професійної діяльності вчителя фізики на засадах інтегративного та компетентнісного підходів.

Список використаних джерел

- [1] Міжпредметні зв'язки під час вивчення фізики в середній школі / за ред. О.В. Сергєєва. Київ: Радянська школа, 1979. 118 с.
- [2] Самойленко П.И., Сергеев А.В. Развитие дидактики физики как интеграционный процесс. *Среднее профессиональное образование*. 1998. Вып. 11–12. С. 39–45.
- [3] Ніжегородцев В.О. Формування методичних компетентностей майбутніх учителів фізики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 22 с.
- [4] Воротникова І.П. Моделі професійного розвитку вчителя в умовах реформи післядипломної педагогічної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3–4. С. 21–27.
- [5] Кух А. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізики в умовах освітньо-інформаційного середовища: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 331 с.
- [6] Ткаченко В.М., Черевань Є.О. Професійна компетентність вчителя фізики як особистісний ступінь сформованості його компетенції. *Фізико-математична освіта*. 2017. № 3(13). С. 160–165.
- [7] Школа А.В. Професіограма сучасного вчителя фізики як об'єкт педагогічного проектування. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2015. Вип. 21. С. 161–165.
- [8] Гончаренко С.У. Методика як наука. Хмельницький: ХГПІК, 2000. 30 с.
- [9] Опачко М.В. Дидактичний менеджмент у методичній підготовці сучасного вчителя фізики: монографія. Ужгород: ТОВ «РІКУ», 2017. 350 с.

- [10] Hernández-Suárez C.A., Gamboa-Suárez A.A., Avendaño-Castro W.R. Scientific skills in the physics learning process. A pilot study in secondary education. *Journal of Physics: Conference Series*. 2020. Vol. 1674, No. 1. Article number 012010.
- [11] Prada-Núñez R., Ayala E.T., Avendaño-Castro W.R. Competences of teachers of natural-physical sciences. An analysis from the perception of the students. *Journal of Physics: Conference Series*. 2020. Vol. 1674, No. 1. Article number 012020.
- [12] A model of the future teachers' professional competence formation in the process of physics teaching / N.A. Shektibayev et al. *Man in India*. 2017. Vol. 97, No. 11. P. 517–529.
- [13] Evaluation of the system of methodical training of a physics teacher in the conditions of modernization of education / A. Batyrbekova et al. *European Journal of Contemporary Education*. 2020. Vol. 9, No. 1. P. 4–18.
- [14] Haagen-Schützenhöfer C., Joham B. Professionalising physics teachers in doing experimental work. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2018. Vol. 8, No. 1. P. 9–34.
- [15] Nzau D.K., Lopes J.B., Costa N. In-service physics teacher education in Angola based on a didactic model for the conceptual field of force. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. 2012. Vol. 34, No. 3. Article number 3402.
- [16] Козловська І.М. Інтегративний підхід до структурування змісту курсу фізики у загальноосвітній школі. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2002. Вип. 42. С. 37–39.

References

- [1] Serhieiev, O.V. (1979). *Interdisciplinary relations during the study of physics in high school*. Kyiv: Radianska shkola.
- [2] Samoylenko, P.I., & Sergeyev, A.V. (1998). The development of physics didactics as an integration process. *Journal of Secondary Vocational Education*, 11-12, 39-45.
- [3] Nizhehorodtsev, V.O. (2014). *Formation of methodological competencies of future physics teachers* (Candidate thesis, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine).
- [4] Vorotnykova, I. (2018). Models of professional development of teachers in the conditions of the reform of the postal pedagogical education. *Continuing Professional Education: Theory and Practice. Series: Pedagogical Sciences*, 3-4, 21-27.
- [5] Kuch, A. (2018). *Theoretical and methodological principles of professional training of future physics teachers in the educational and information environment* (Candidate dissertation, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine).
- [6] Tkachenko, V.M., & Cherevan, E. (2017). Professional competency of the teacher of physics as a personal level of formation of its competencies. *Physical and Mathematical Education*, 3(13), 160-165.
- [7] Shkola, A.V. (2015). The main components of physics teacher model. *Collection of Research Papers Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. Pedagogical Series*, 21, 161-165.
- [8] Honcharenko, S.U. (2000). *Methodology as a science*. Khmelnytskyi: HGPK.
- [9] Opachko, M.V. (2017). *Didactic management in methodical preparation of the modern teacher of physics*. Uzhhorod: TOV "RIKU".
- [10] Hernández-Suárez, C.A., Gamboa-Suárez, A.A., & Avendaño-Castro, W.R. (2020). Scientific skills in the physics learning process. A pilot study in secondary education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1674(1), article number 012010.
- [11] Prada-Núñez, R., Ayala, E.T., & Avendaño-Castro, W.R. (2020). Competences of teachers of natural-physical sciences. An analysis from the perception of the students. *Journal of Physics: Conference Series*, 1674(1), article number 012020.
- [12] Shektibayev, N.A., Sarybaeva, A.K., Turalbayeva, A., Anarbayev, A.K., Ramankulov, S.J., Turmambekov, T.A., Berkimbayev, M.O., & Batyrbekova, A.Z. (2017). A model of the future teachers' professional competence formation in the process of physics teaching. *Man in India*, 97(11), 517-529.
- [13] Batyrbekova, A., Sarybayeva, A., Turmambekov, T., & Serikkyzy, A. (2020). Evaluation of the system of methodical training of a physics teacher in the conditions of modernization of education. *European Journal of Contemporary Education*, 9(1), 4-18.
- [14] Haagen-Schützenhöfer, C., & Joham, B. (2018). Professionalising physics teachers in doing experimental work. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(1), 9-34.
- [15] Nzau, D.K., Lopes, J.B., & Costa, N. (2012). In-service physics teacher education in Angola based on a didactic model for the conceptual field of force. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 34(3), article number 3402.
- [16] Kozlovskaya, I.M. (2002). An integrative approach to structuring the content of a physics course in a secondary school. *Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University "Academic Commentaries. Series: Pedagogical Sciences"*, 42, 37-39.

UDC 378;67/123:56
DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.81-86

Mariia V. Lavrenova*, **Kateryna Yo. Fodor**

Mukachevo State University
89600, 26 Uzhhorodska Str., Mukachevo, Ukraine

Pedagogical Conditions and Structural and Functional Model of Development of Socio-Cultural Competence of Future Foreign Language Bachelors Based on Interdisciplinary Integration

Article's History:

Received: 30.01.2020

Revised: 03.03.2020

Accepted: 10.04.2020

Suggested Citation:

Lavrenova, M.V., & Fodor, K.Yo. (2020). Pedagogical conditions and structural and functional model of development of socio-cultural competence of future foreign language bachelors based on interdisciplinary integration. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 81-86.

Abstract. The latest educational space is characterised by a focus on the competence approach of training qualified specialists, which indicates that they have mastered not only theoretical, but also practical competencies in the context of interdisciplinary integration. The aim of the study is to identify and substantiate the pedagogical conditions for the development of socio-cultural competence of future philologists based on interdisciplinary integration, followed by the identification of a structural and functional model. In the course of the study, the authors used general research methods, including methods of analysis and synthesis to develop the theoretical base, as well as modelling and systematisation for the development of a structural and functional model. The article highlights the pedagogical conditions and structural components of the structural and functional model of developing the socio-cultural competence of future foreign language bachelors based on interdisciplinary integration. The author's interpretation of the concept of "pedagogical conditions", which included ensuring the motivation of students to master the socio-cultural context of a foreign language and the culture of another people; updating interdisciplinary socio-cultural information in the content of professional disciplines; expanding the range of socio-cultural skills of the future foreign language bachelors through the use of interdisciplinary communicative and cognitive cases; pedagogical support and organisation of extracurricular cultural training of future foreign language bachelors. It is found out that the structural and functional model is characterised by integrity, openness, invariance, variability, and mobility. The practical value of the scientific work lies in the further empirical study of the functioning of the structural and functional model of sociocultural competence development of future foreign language bachelors

Keywords: pedagogical factors, structural model, applicants for higher philological education, competence approach, interdisciplinarity

*Corresponding author

Марія Василівна Лавренова, Катерина Йосипівна Фодор

Мукачівський державний університет
89600, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Україна

Педагогічні умови і структурно-функціональна модель формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції

Анотація. Новітній освітній простір характеризується спрямованістю на компетентнісний підхід підготовки кваліфікованих спеціалістів, що свідчить про оволодіння ними не лише теоретичних, а й практичних компетенцій у контексті міждисциплінарної інтеграції. Метою дослідження є виявлення та обґрунтування педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів на засадах міждисциплінарної інтеграції з подальшим виокремленням структурно-функціональної моделі. У процесі дослідження авторами були використані загальнонаукові методи дослідження, серед яких методи аналізу та синтезу з метою опрацювання теоретичної бази, а також моделювання і систематизації для формування структурно-функціональної моделі. У статті виокремлено педагогічні умови та структурні складники структурно-функціональної моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції. Визначено авторське тлумачення поняття «педагогічні умови», до яких було віднесено забезпечення мотивації студентів до оволодіння соціокультурним контекстом іноземної мови та культури іншого народу; актуалізацію міждисциплінарних соціокультурних відомостей у змісті фахових дисциплін; розширення діапазону соціокультурних умінь і навичок майбутніх бакалаврів іноземної мови шляхом використання міждисциплінарних комунікативно-пізнавальних кейсів; педагогічний супровід та організацію позааудиторної культурологічної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови. З'ясовано, що структурно-функціональна модель вирізняється цілісністю, відкритістю, інваріантністю, варіативністю, мінливістю. Практична цінність наукової роботи полягає в подальшому емпіричному дослідженні функціонування структурно-функціональної моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови

Ключові слова: педагогічні чинники, структурна модель, здобувачі вищої філологічної освіти, компетентнісний підхід, міждисциплінарність

Постановка проблеми

Однією з провідних тенденцій розвитку вищої освіти в Європі у сучасних умовах є створення загальноєвропейського освітнього простору. Тому нині відбувається активний пошук методів досягнення високих ступенів порівнянності й сумісності освітніх систем, інструментів і механізмів їхньої коректної конвергенції. Виробляються єдині підходи до забезпечення якості вищої освіти, до розробки навчальних матеріалів і програм.

Приєднання України до Болонського процесу, все більш тісне міжнародне співробітництво в галузі освіти вимагають глибокого переосмислення процесу підготовки бакалаврів іноземної мови, покликаних сприяти зближенню різних народів, розумінню і прийняттю ними різноманіття навколишнього світу. Такі фахівці мають бути компетентні в усіх сферах життєдіяльності країни, що вивчається, глибоко знати її культуру та традиції. У зв'язку з цим серед компетентностей, які набувають все більшої значущості для діяльності майбутнього філолога, бакалавра іноземної мови, необхідно назвати соціокультурну компетентність, що забезпечує високий рівень загальної культури фахівця, а також ефективне спілкування представників

різних культур. Означена компетентність відзначена Радою Європи однією з ключових [1]. Вирішення окресленої проблеми потребує пошуку дієвих педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції, які сприятимуть вдосконаленню освітнього середовища у вищій школі.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Сучасні науковці здійснили значний поступ у напрямі вирішення проблеми активізації професійної підготовки майбутніх філологів, зокрема С. Івашньова [2], О. Касаткіна [3], Л. Смірнова [4], та формування соціокультурної компетентності бакалаврів іноземної мови на прикладі досліджень Т. Колодько [5], С. Мельник [6], Т. Фоменко [7]. Водночас Н. Білоцерківська спрямовувала свої наукові пошуки на дослідження специфіки становлення соціокультурної компетентності майбутніх педагогів під час вивчення гуманітарних дисциплін [8]. Р. Гришкова визначала педагогічні передумови формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей під час професійної

підготовки [9]. Науковець А. Матюшина конкретизувала соціокультурну роль мас-медіа в контексті громадянського усвідомлення українського суспільства [10]. Привертають наукову увагу висновки А. Хом'як щодо використання інноваційних педагогічних технологій як засобів формування комунікативної компетентності [11]. Слушними вважаємо резюмування С. Шехавцової, яка виокремила дієві педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів у позанавчальній діяльності закладу вищої освіти [12]. У контексті дослідження проблеми формування соціокультурної компетентності у філологів також доцільно звернутись до напрацювань зарубіжних авторів, таких як: О.Н. Голубкова, А.Р. Масалімова, Ю. Бірова [13], А.В. Казаков, В.Г. Закірова [14], А. Гізатуліна, А. Сібгатуліна [15], А.У. Аліпичев, О.А. Калугіна [16], І.О. Гурянов, А.Є. Рахімова [17], А. Батане [18], М. Яшина та А. Шаріпова [19].

Мета статті

Обґрунтувати педагогічні умови та структурно-функціональну модель формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції.

Результати дослідження

Добираючи педагогічні умови дослідження, проаналізовано праці багатьох науковців, щоб визначитися з поняттям «педагогічна умова». Так, Т. Колодько зазначає, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він відбувається [5, с. 8]. Водночас обставина характеризується як сукупність умов, за яких трансформується досліджуване явище. У науковому дослідженні таким явищем є процес формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції, що оптимізується завдяки реалізації сукупності педагогічних умов. У такому контексті слушним є визначення педагогічних умов за С. Мельник як обставин, від яких залежить та в яких відбувається цілісний розвиток фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [6]. На думку А. Матюшиної педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань [10, с. 6]; С. Івашнова визначає педагогічні умови як взаємопов'язану

сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу та відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [2, с. 8]. Р. Гришкова під педагогічними умовами розуміє обставини педагогічного процесу, які виступають результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організованих форм навчання для досягнення дидактичних цілей [9, с. 14]. Отже, науковці надають особливого значення впливу педагогічних умов на навчальний процес, а тому приділяли та приділяють багато уваги їхньому вивченню як чинників підвищення ефективності формування певного педагогічного феномену.

У визначенні оптимальних педагогічних умов для проведення експериментального дослідження враховувалася думка науковців, котрі виокремлюють у педагогічних умовах мотивацію, оцінку, самооцінку, прогнозування результатів діяльності, вміння студентів визначити власний рівень сформованості готовності до майбутньої роботи за фахом [15; 16]. Отже, педагогічні умови розглядаються як обставини, зміст і завдання діяльності. У контексті наукового дослідження під педагогічними умовами формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції розглядається сукупність зовнішніх і внутрішніх взаємозалежних чинників освітнього середовища, від ефективної реалізації яких залежить рівень підготовки студентів до роботи за фахом в умовах іноземного та іншомовного культурного середовища.

Під час характеризувати педагогічних умов враховувалося, що їх доречно розглядати як «структурну оболонку» реалізації педагогічних моделей освітнього процесу, що мають спрямованість на досягнення чітко визначених цілей. Оскільки соціокультурна компетентність майбутніх бакалаврів іноземної мови розглядається як певна структурно диференційована цілісність, яку доцільно враховувати в освітньому процесі, відтак було зроблено гіпотетичне припущення, що кожен педагогічну умову доцільно спрямовувати на формування певного компоненту анонсованої компетентності. Відтак в експериментальному дослідженні визначено сукупність педагогічних умов, які сприятимуть формуванню соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови (рис. 1):

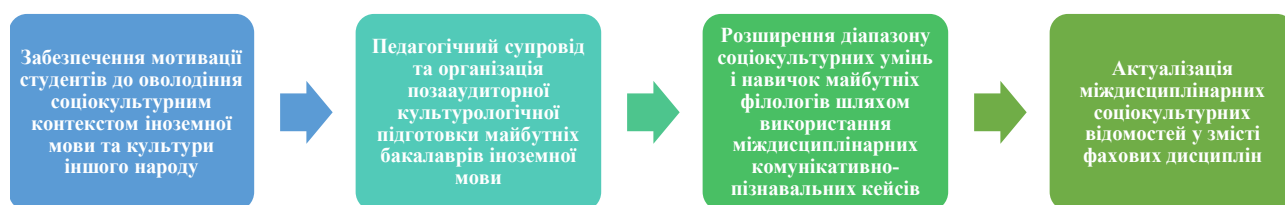


Рисунок 1. Структура педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови

Реалізація визначених педагогічних умов передбачала розробку моделі досліджуваного процесу. Однією з основних категорій, на якій ґрунтуються теоретичні й експериментальні методи наукового педагогічного дослідження, є моделювання динамічного процесу, що вивчається. Моделювання як методологічний принцип і метод наукового пізнання дає змогу на основі уявлення ідеального процесу навчання та структурних компонентів його результативності визначити напрями освітньої діяльності суб'єктів навчання в конкретних умовах. Моделювання – це специфічне багатфункціональне дослідження, спрямоване на відтворення основних ознак подібності реального об'єкта (наприклад, процесу навчання) в іншому об'єкті – моделі. Вважаємо за доцільне звернути увагу на визначення моделювання, яке дає Н. Білоцерківська [8], пояснюючи його як процес створення ієрархії складників моделі, в якій певна реально наявна система моделюється в різних аспектах і різними засобами. Основним поняттям у моделюванні являється модель. Побудова моделі педагогічного процесу

відбувається з урахуванням: визначених цілей, методологічних підходів, закономірностей, принципів, визначення змісту, форм, методів, засобів організації навчання, контролю та оцінки результату [17].

Моделювання дало змогу відтворити як статичну дидактичного процесу, так і його динаміку. Наявність науково обґрунтованої моделі навчального процесу дає змогу спрогнозувати його розвиток. Так, модель процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції виступає засобом, спрямованим на реалізацію мети дослідження [20]. Власне бачення методики формування означеної компетентності представлено в авторському варіанті структурно-функціональної моделі.

Метою розробки й упровадження моделі було забезпечити формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції. Модель складається з чотирьох блоків (рис. 2):



Рисунок 2. Структурні елементи моделі формування соціокультурної компетентності філологів

Імплементація розробленої моделі в освітній процес вищої школи базувалася на соціально-культурних передумовах модернізації професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови в умовах оновлення педагогічної освіти й урахувала дидактичний потенціал міждисциплінарної інтеграції у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Окреслені аспекти моделі спрямовувалися на формування всіх чотирьох компонентів соціокультурної компетентності (мотиваційно-аксіологічний, лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний, культурологічний). Результат упровадження авторської моделі конкретизувався за високим, достатнім, задовільним, низьким рівнями соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови, які визначалися за чітко окресленими показниками.

Розроблена експериментальна структурно-функціональна модель формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції характеризується цілісністю, відкритістю, інваріантністю, варіативністю, динамічністю. Цілісність і структурованість авторської моделі виявляється у взаємозв'язку її інваріантних і варіативних складників. Динамічність і функціональність полягає в постійній зміні, розвитку, вдосконаленні, модернізації змісту, форм і засобів навчання, що використовуються в процесі формування соціокультурної

компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції.

Висновки

У контексті наукового дослідження було розглянуто погляди українських і зарубіжних науковців на тлумачення поняття «педагогічні умови», відповідно до яких було сформовано авторське бачення зазначеного явища як сукупності зовнішніх і внутрішніх взаємопов'язаних чинників освітнього простору, від якісного впровадження яких залежить рівень підготовки студентів до подальшої діяльності в умовах іноземного та іншомовного культурного середовища. Виокремлено педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів, а саме мотивація студентів до дослідження культури носіїв мови, що вивчається; забезпечення міждисциплінарної складової в контексті викладання фахових дисциплін; використання міждисциплінарних комунікативно-пізнавальних кейсів для оволодіння новими знаннями й навичками; педагогічний супровід та організація позааудиторної культурологічної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Структурованість моделі визначалася єдністю її структурних блоків. Анонсована схема вбудована в контекст фахової підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови, вона розглядається як відкрита.

Список використаних джерел

- [1] Ecology of socio-cultural communications: Worldview and methodological foundations / E.V. Barkova et al. *Man in India*. 2017. Vol. 97, No. 21. P. 241–256.
- [2] Івашнюва С.В. Організаційно-педагогічні засади вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови початкової школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.
- [3] Касаткіна О.В. Психолого-педагогічні основи розвитку комунікативної компетентності студентів (на прикладі вивчення англійської мови): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Рівне, 2007. 20 с.
- [4] Смірнова Л.Л. Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2010. 20 с.
- [5] Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 24 с.
- [6] Мельник С.А. Інтегрований урок як засіб формування загальнокультурної компетентності учнів основної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2010. 23 с.
- [7] Фоменко Т.М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип. 42. С. 149–156.
- [8] Білоцерківська Н.Г. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2009. 23 с.
- [9] Гришкова Р.О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 36 с.
- [10] Матюшина А.В. Соціокультурна роль мас-медіа у формуванні громадянського суспільства в Україні: комунікативний дискурс: автореф. дис. ... канд. наук із соц. комунікацій: 27.00.01. Київ, 2009. 15 с.
- [11] Хом'як А.П. Педагогічні технології формування комунікативної компетентності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2010. 20 с.
- [12] Шехавцова С.О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2009. 22 с.
- [13] Golubkova O.N., Masalimova A.R., Bírovä J. The development of socio cultural competence in future translators via the methodology of culture-oriented interpretation of English language fictional texts. *Man in India*. 2017. Vol. 97, No. 14. P. 73–83.
- [14] Kazakov A.V., Zakirova V.G., Bírovä J. Modeling the process of forming social and cultural competence among students of linguistics faculty. *Man in India*. 2017. Vol. 97, No. 14. P. 291–305.
- [15] Gizatullina A., Sibgatullina A. Forming foreign language teacher's professional competencies in a multilingual educational environment. *Journal of Social Studies Education Research*. 2018. Vol. 9, No. 3. P. 282–295.
- [16] Enhancement of socio-cultural and intercultural skills of EFL students by means of culture-related extra-curricular events / A.Y. Alipichev et al. *XLinguae*. 2018. Vol. 11, No. 2. P. 206–217.
- [17] Guryanov I.O., Rakhimova A.E., Guzman M.C. Socio-cultural competence in teaching foreign languages. *International Journal of Higher Education*. 2019. Vol. 8, No. 7. P. 116–120.
- [18] Bataineh A.M. The effect of using computer-mediated communication on English language learners' socio-cultural competence. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 2014. Vol. 8, No. 3. P. 44–55.
- [19] The development of sociocultural competence with the help of computer technology / M.E. Yashina et al. *Interchange*. 2017. Vol. 48, No. 1. P. 55–70.
- [20] Borisenko I.V., Degtyaryova T.V., Grigoryeva G.B. Socio-cultural activities in the implementation of educational programs for tourism based on the competence model. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2019. Vol. 57. P. 69–76.

References

- [1] Barkova, E.V., Ivleva, M.I., Buzskaya, O.M., Buzsky, M.P., & Aghabekyan, K.B. (2017). Ecology of socio-cultural communications: Worldview and methodological foundations. *Man in India*, 97(21), 241–256.
- [2] Ivashnova, S.V. (2010). *Organizational and pedagogical principles of improving the methodological competence of primary school foreign language teachers* (Candidate thesis, State Higher Educational Institution "University of Educational Management" of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine).
- [3] Kasatkina, O.V. (2007). *Psychological and pedagogical bases of development of communicative competence of students (on an example of studying of English)* (Candidate thesis, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine).
- [4] Smirnova, L.L. (2010). *Socio-cultural competence in the structure of foreign language teacher training in Poland* (Candidate thesis, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine).
- [5] Kolodko, T.M. (2005). *Formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers in higher pedagogical educational institutions* (Candidate thesis, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine).
- [6] Melnyk, S.A. (2010). *Integrated lesson as a means of forming general cultural competence of primary school students* (Candidate thesis, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine).

- [7] Fomenko, T.M. (2014). Defining a concept "sociocultural competence" in the modern paradigm of higher education. *Zasobi Navcalnoj ta Naukovo-Doslidnoi Roboti*, 42, 149-156.
- [8] Bilotserkivska, N.H. (2009). *Formation of socio-cultural competence of future teachers in the process of studying humanities* (Candidate thesis, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine).
- [9] Hryshkova, R.O. (2007). *Pedagogical principles of formation of foreign language socio-cultural competence of students of non-philological specialties in the process of professional training* (Doctoral thesis, Institute of Higher Education of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine).
- [10] Matushyna, A.V. (2009). *Sociocultural role of mass media in the formation of civil society in Ukraine: Communicative discourse* (Candidate thesis, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine).
- [11] Khomiak, A.P. (2010). *Pedagogical technologies of formation of communicative competence of senior pupils in the course of studying of subjects of a humanitarian cycle* (Candidate thesis, Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine).
- [12] Shekhavtsova, S.O. (2009). *Formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers in extracurricular activities of the university* (Candidate thesis, Luhansk Taras Shevchenko National University, Luhansk, Ukraine).
- [13] Golubkova, O.N., Masalimova, A.R., & Bírová, J. (2017). The development of socio-cultural competence in future translators via the methodology of culture-oriented interpretation of English language fictional texts. *Man in India*, 97(14), 73-83.
- [14] Kazakov, A.V., Zakirova, V.G., & Bírová, J. (2017). Modeling the process of forming social and cultural competence among students of linguistics faculty. *Man in India*, 97(14), 291-305.
- [15] Gizatullina, A., & Sibgatullina, A. (2018). Forming foreign language teacher's professional competencies in a multilingual educational environment. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 282-295.
- [16] Novikova, Y.B., Alipichev, A.Y., Kalugina, O.A., Esmurzaeva, Z.B., & Grigoryeva, S.G. (2018). Enhancement of socio-cultural and intercultural skills of EFL students by means of culture-related extra-curricular events. *XLinguae*, 11(2), 206-217.
- [17] Guryanov, I.O., Rakhimova, A.E., & Guzman, M.C. (2019). Socio-cultural competence in teaching foreign languages. *International Journal of Higher Education*, 8(7), 116-120.
- [18] Bataineh, A.M. (2014). The effect of using computer-mediated communication on English language learners' socio-cultural competence. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 8(3), 44-55.
- [19] Rakhimova, A.E., Yashina, M.E., Mukhamadiarova, A.F., & Sharipova, A.V. (2017). The development of socio-cultural competence with the help of computer technology. *Interchange*, 48(1), 55-70.
- [20] Borisenko, I.V., Degtyaryova, T.V., & Grigoryeva, G.B. (2019). Socio-cultural activities in the implementation of educational programs for tourism based on the competence model. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 57, 69-76.

Tetiana D. Shcherban*, Ganna V. Schcherban

Mukachevo State University
89600, 26 Uzhhorodska Str., Mukachevo, Ukraine

Psychological Features of Forming the Life Prospects of First-Year Students

Article's History:

Received: 05.02.2020

Revised: 06.03.2020

Accepted: 10.04.2020

Suggested Citation:

Shcherban, T.D., & Shcherban, G.V. (2020). Psychological features of forming the life prospects of first-year students. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. "Pedagogy and Psychology"* 6(1), 87-92.

Abstract. The modern space of professional training for qualified specialists is characterised by variability and changes in the value paradigm, as a result of which the development of a professional takes place in the context of psychological characteristics, which, in turn, requires new research. The purpose of the presented study is to empirically examine the psychological features of the development of students' values and life prospects. In the course of the study, the authors used general research methods, including quantitative analysis and generalisation, and psychodiagnostic methods. The paper considered the psychological features of the development of value orientations of first-year students based on personal characteristics, such as asociality, anxiety, reflexivity, internal conflict, reflected self-attitude, etc. The correlation analysis of the obtained empirical data confirmed the interdependence of anxiety, reflectivity, self-determination, and value orientations in adolescence, which have a certain influence on the coordination of life prospects of youth. The analysis allowed identifying the factors of development of students' value sphere: "sociality"; "Self-concept"; "autoreflexia"; "externality"; "self-development". The essence of the components of the total variance for the selected 5 factors in accordance with the sum of squares of factor loads is substantiated. It was discovered that the obtained factors are formed based on individual psychological indicators. The prospect of further research is the compilation and testing of a correctional programme, which will be aimed at improving the selected factors that determine the development of the entire system of values of students' life prospects

Keywords: professional training, determination, value sphere, psychodiagnostic methods, correctional programme

*Corresponding author

Тетяна Дмитрівна Щербан, Ганна Вікентіївна Щербан

Мукачівський державний університет
89600, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Україна

Психологічні особливості формування життєвих перспектив першокурсників

Анотація. Сучасний простір професійної підготовки кваліфікованих фахівців характеризується мінливістю та зміною ціннісної парадигми, внаслідок чого становлення професіонала відбувається в контексті психологічних особливостей, що, зі свого боку, потребує нових наукових розвідок. Мета представленого дослідження полягає в емпіричному вивченні психологічних особливостей розвитку цінностей життєвих перспектив студентів. У процесі дослідження авторами було використано загальнонаукові методи дослідження, серед яких кількісний аналіз та узагальнення, а також психодіагностичні методики. У роботі було розглянуто психологічні особливості розвитку ціннісних орієнтирів першокурсників на основі особистісних характеристик, як-то закритість, тривожність, рефлексивність, внутрішня конфліктність, віддзеркалене самоставлення тощо. Проведений кореляційний аналіз отриманих емпіричних даних довів взаємозалежність тривожності, рефлексивності, самоставлення та ціннісних орієнтацій в юнацькому віці, що мають певний вплив на узгодження життєвих перспектив юнаків. Аналіз чинників дав змогу виокремити фактори розвитку ціннісної сфери студентів: «соціальність»; «Я-концепція»; «ауторефлексія»; «екстернальність»; «саморозвиток». Обґрунтовано сутність компонентів сумарної дисперсії для виокремлених 5-ти факторів відповідно до суми квадратів факторних навантажень. З'ясовано, що отримані фактори сформовані на основі індивідуальних психологічних показників. Перспективою подальших досліджень є розробка та апробація корекційної програми, яка буде спрямована на розвиток виокремлених факторів, що детермінує розвиток всієї системи цінностей життєвих перспектив студентів

Ключові слова: професійне навчання, детермінація, ціннісна сфера, психодіагностичні методи, корекційна програма

Problem Statement

Today, social, economic, and political transformations are causing fundamental social change. An important place within this problem is occupied by the study of changes in the public consciousness, that is, changes in value paradigms to awareness of priorities and life prospects. The values guide the individual to build a socially attractive world, going beyond the usual stereotypical one. Value consciousness creates its own world, a world of emotional experiences, value images, and life prospects. In the value form, a person subjectivises external reality, appropriating it, endowing it with human meanings.

The problem of planning one's future becomes especially relevant and determines the thoughts and experiences of a person during their student years [1]. This is due to the fact that it is during this period that a person is responsible not only for forming their own semantic definition but also for its fulfilment. Thus, the problem of forming life prospects in a person who acquires professional knowledge is of great importance for psychology.

The modern world is unstable: values change, new needs and interests appear while some needs disappear; social contacts, their content, their features and types change; new professions appear, old ones change, there are professions that unite, there are professions that disappear.

The above actualises the problem of personal development, self-fulfilment, requires a person to plan their future, correct their actions, behaviour, coordinate their plans with interests, inclinations, and social conditions. The competence-based professional training in higher educational institutions should form not only "hard skills", but also "soft skills" of students [2]. Moreover, values activate the cognitive, professional, and personal activity of an individual, which is the basis of "soft skills". Thus, in developing the personality of a specialist who acquires professional knowledge it is crucial to form the value system of life prospects [3].

Analysis of Recent Research and Publications

Active search for a place in life, plans for the future based on the vocation create a special social situation of personality development in the considered age period [4]. The multifaceted aspects of youth are covered in the studies of many researchers, such as C.M. Bitran, G.M. Lafuente [5], D. Taylor, K. Clay, K. Sethi [6], B. Tallman, W. Schell [7], who consider the student period in terms of changing the social position of the individual. The problem of forming value orientations as a meaningful basis for life prospects in youth was considered by many researchers in various aspects: the content of value orientations and the level of development of their structure; conditions and general

features of their development; the influence of value orientations on professional self-determination [8; 9].

Many researchers believe that life values exist in two planes, which are connected by dynamic relationships [10; 11]. These planes are the core values of life, personal meanings of life ideals (desired), and everything that is directly accessible and related to the fulfilment of specific goals that are easily achieved (accessible). Awareness of the relationship between these two planes – the desired and the available – affects the development of a life perspective in early adolescence. The difference between what is desired and what is available, especially in the period of the emergence and development of a life perspective, can have a disharmonising effect on this process [10; 11]. For that reason, the problem of correlation between desirability and accessibility of life values in the view of students in building their life perspective is particularly relevant.

The theoretical and methodological basis of the research was scientific and psychological provisions on the essence and regularities of personality development in early adolescence; the development of self-awareness and a stable image of one's personality, one's "Self"; the development of personality in adolescence [12; 13]. Ukrainian researchers have thoroughly studied the problem of professional development, in particular, the development of life prospects for professional self-fulfilment and professionogenesis was covered by N. Mosol [14], V. Panok [15], N. Poviakel [16], T. Tytarenko [17, p. 21-23], N. Chepeleva [18, p. 102-108]. Identifying values, especially for the younger generation, is not an easy task. L. Romaniuk states that the social validity of a person depends on the level of assimilation of moral values by them [19, p. 440-445]. In summary, it can be noted that in the psychological literature there is insufficient data on the influence of the educational and professional process

of the university on the development of the value system of life prospects.

The Purpose of the Article

Consists in an empirical study of the psychological features of the development of students' values and life prospects. To solve the research tasks, a set of methods was used: analysis and generalisation of scientific literature sources; psychodiagnostic methods; quantitative data analysis using mathematical statistics methods.

Research Results

Experimental work was aimed at analysing the psychological features of the development of students' life prospects. The subjects were 180 first-year students of Mukachevo State University. The study applied: a method for evaluating the level of situational and personal anxiety; a psychodiagnostic technique of A. Karpov [20] to identify the individual measure of reflexivity; a self-attitude test questionnaire of V. Stolin, S. Panteleev [21]; methods of identifying value orientations. The obtained empirical material served as the basis for further statistical analysis, which was carried out using the SPSS v. 21 software.

It is possible to successfully form professional plans for future specialists by involving them in a psychocorrective programme based on the development of their values. To identify the triggers that the correction programme will target, it is necessary to use factor and correlation analysis [19]. This analysis allowed drawing conclusions about the interrelationships and trends of young people's values, that is, about the psychological features of the development of students' value orientations. The empirical basis of mathematical and statistical analysis was the indicators of the scales of methods used in the research (Fig. 1):



Figure 1. Structure of the empirical base of mathematical and statistical analysis of the study on first-year students' life prospects

Correlation analysis allowed identifying and analysing the components of students' values and their determination by certain personal characteristics: anxiety, reflexivity, self-determination (considerable at the level of less than 0.05). The interdependence of anxiety, reflectivity, self-determination, and value orientations in adolescence, which have a certain influence on the coordination of life prospects of youth, is confirmed. A number of important correlation relationships are identified, and some of the

obtained correlations are observed within the same methodology, while others are quite obvious in accordance with modern psychological research. Therefore, attention was focused on the analysis of exactly those correlation ties that were rather unexpected. The authors believe that those correlations are the psychological features of the development of value orientations in first-year students. In particular, a negative relationship was diagnosed between the scales:

– life wisdom and love (-0,429). The authors consider

this as a confirmation of the bold views of a number of researchers who view love as an irrational, non-constructive experience that distances the subject from rationality;

– material support and creativity (-0,441). The understanding of this connection is determined by the idea of creativity as a search activity to establish new ties and relationships to solve urgent life needs of a low level;

– upbringing and broad views (-0,393). This connection suggests that students' upbringing is a limiting factor in learning about the world around them. This result actualises the problem of identifying the optimal balance of education, the possibility of freedom to search for oneself on the one hand and successful socialisation and assimilation of social interaction skills on the other.

An interesting positive relationship is characterised by the scales of creativity and courage in defending opinions (0.426). This is due to the confidence in the independence of thinking, the lack of conformity, the sense of one's own logically based beliefs and visions of the surrounding

world, which confirm one's own judgments, whereas creativity is precisely the driver of ensuring such search activity.

To solve this problem, factor analysis was used, which allowed identifying the scales that have the highest factor loads. As a result, 5 factors were obtained (five important groups of psychological features of the development of first-year students' value orientations). Statistical analysis confirms that these factors are the most stable and "explain" 39% of the variance. It can be stated that the factor loads of the selected factors are high: 9.5%, 8.6%, 8%, 6.5%, and 6.4%, respectively, for the 1st-5th factors, which allows drawing conclusions not only about the equivalence of factors but also about the qualitative results of actual factorisation. Hereinafter the analysis of the distribution by factors is considered: the primary eigenvalues, the sum of squares of factor loads for the obtained factors, and the sum of squares of factor loads after rotation, which are necessary to determine the proportion of variance "explained" by the selected factors (Table 1).

Table 1. Components of the total variance for the selected 5 factors

Factor	Initial eigenvalues			Sums of squares of factor loads for the selected factors			Sums of squares of factor loads after rotation		
	Total	% Variance	Cumulative %	Total	% Variance	Cumulative %	Total	% Variance	Cumulative %
1	4.627	9.640	9.640	4.627	9.640	9.640	4.600	9.584	9.584
2	4.325	9.009	18.649	4.325	9.009	18.649	4.136	8.617	18.201
3	3.83	7.978	26.627	3.83	7.978	26.627	3.82	7.966	26.167
4	3.190	6.646	33.273	3.190	6.646	33.273	3.131	6.523	32.690
5	2.802	5.838	39.111	2.802	5.838	39.111	3.082	6.421	39.111

The following distribution of factors is obtained.

1. The "Sociality" factor (9.58% of the variance), which includes the following indicators: isolation, health, the presence of friends, and the happiness of others. This factor is the most controversial and eclectic.

2. The "Self-concept" factor (8.62% of the variance). The factor includes indicators: self-confidence, a reflection of self-attitude, self-acceptance, self-attachment, thoroughness. This factor quite clearly identified the components of personal self-concept, the scales were combined into this determinant of the object of research, which is quite expected and confirmed not only by theoretical concepts but also by the research of a number of researchers.

3. The "Self-development" factor (7.96% of the variance) includes the following indicators: self-control, self-acceptance, development, will, self-confidence, the firm will. It is self-development and the ability to self-help that determine any personal establishment and growth. Indicators of self-development almost equally and strongly accounted for this factor.

4. The "Autoreflexia" factor (6.52% of the variance) includes the following indicators: situational anxiety, personal anxiety, level of development of reflexivity, independence. This somewhat eclectic factor includes indicators of

anxiety and reflexivity, which are explained as the ability to identify oneself and one's own actions in relation to the environment. This is a powerful driver not only of personal development but also of finding oneself.

5. The "Externality" factor (6.42% of the variance) includes the following indicators: active life, material support, efficiency in activities. It is the most everyday and material factor that orients a person's acts in the formally real environment around them. It is an important tool for the ability to provide oneself with a high quality of life, independence from parents, motivation for independence on the one hand, and evaluation of success and social status solely through material possessions – on the other.

These factors should become the basis for further development since influencing these grouped features allows correcting the system of students' value orientations. Further correctional work is precisely based on factor analysis through the construction and testing of a programme of targeted influence on the coordination of life prospects.

Conclusions

The study considers the problem of forming value orientations as a meaningful basis for the life perspective of first-year students. Experimental work was aimed at analysing the

psychological features of this process. The statistical analysis of the obtained empirical data disclosed the relationships, trends, and psychological features of students' values. Correlation analysis allowed identifying and analysing the components of students' values and their determination by certain personal characteristics: anxiety, reflexivity, self-determination. The interdependence of anxiety, reflectivity, self-determination, and value orientations in adolescence, which have a certain influence on the coordination of life prospects of youth, is confirmed. In the course of the study, a number of important correlation ties were identified along with a negative relationship between the scales: life wisdom and love; material support and creativity; upbringing and breadth of views were diagnosed. Therewith, the scales of creativity and courage in defending opinions are characterised by a positive connection. Based on the conducted analysis, 5 factors of development of the value sphere of students are identified, named, and interpreted, along with some of their correlates. Statistical analysis confirms that the selected factors are the most stable and equivalent. Accordingly, the

following distribution of factors is obtained. The "Sociality" factor characterises the ability to socialise, that is, the ability to communicate, establish social contacts. The "Self-concept" factor characterises personal qualities that form the "Self-concept". The "Self-Development" factor characterises the desire for one's own development and the ability to manage oneself. The "Autoreflexia" factor includes the ability of youth to identify themselves, self-perceive, and analyse their own actions in relation to the environment. The "Externality" factor characterises actions in the formal-real environment, the ability to provide yourself with an appropriate quality of life, independence from parents, motivation for independence on the one hand, and an evaluation of success and social status solely through material possessions – on the other.

The prospect of further research is the compilation and testing of a correctional programme, which will be aimed precisely at the improvement of the selected factors that determine the development of the entire value system of students' life prospects.

References

- [1] Liu, B., Chen, J.-H., Li, Y., Wu, Y.-L., He, J.-F., Wu, X.-L., Zeng, X.-L., & Huang, B.-Z. (2005). Psychological health condition and pattern of active psychological intervention in university freshmen. *Chinese Journal of Clinical Rehabilitation*, 9(40), 16-17.
- [2] Yao, B., Han, W., Zeng, L., & Guo, X. (2013). Freshman year mental health symptoms and level of adaptation as predictors of internet addiction: A retrospective nested case-control study of male Chinese college students. *Psychiatry Research*, 210(2), 541-547.
- [3] Shcherban, T.D., & Hoblyk, V.V. (2016). Modern psychological technologies of specialist training. In *Innovative methods of psychological and pedagogical practice in the light of European integration processes of Ukraine: Materials of the psychological and pedagogical conference with international participation* (pp. 52-60). Uzhhorod: RIK-U.
- [4] Shcherban, T.D. (2016). Problems of professional development of a young specialist. In *Personality in the social, age and clinical dimensions of modern life* (pp. 377-382). Lutsk: Vezha-Druk.
- [5] Bitran, C.M., Zúñiga, P.D., Lafuente, G.M., Viviani, G.P., & Mena, C.B. (2004). Psychological features and cognitive styles of students entering Medicine and other careers at the Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Médica de Chile*, 132(7), 809-815.
- [6] Taylor, D.J., Clay, K.C., Bramoweth, A.D., Sethi, K., & Roane, B.M. (2011). Circadian phase preference in college students: Relationships with psychological functioning and academics. *Chronobiology International*, 28(6), 541-547.
- [7] Tallman, B., Sybesma, T., Schell, W.J., Hughes, B.E., Kwapisz, M., Annand, E., & Ranch, S. (2020). Results of a pilot effort with first year students. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*, 2020, article number 1200.
- [8] Zhou, Y.-X., Ou, C.-Q., Zhao, Z.-T., Wan, C.-S., Guo, C., Li, L., & Chen, P.-Y. (2014). The impact of self-concept and college involvement on the first-year success of medical students in China. *Advances in Health Sciences Education*, 20(1), 163-179.
- [9] Kobyakova, O.S., Deev, I.A., Kulikov, E.S., Fayzulina, N.M., Pimenov, I.D., Starovoytova, E.A., Filimonov, A.E., Trifonova, Y.I., Zagromova, T.A., & Balaganskaya, M.A. (2020). Comparative analysis of the frequency of risk factors for chronic non-communicable diseases and quality of life for the first-year students of higher and secondary special educational institutions. *Arterial Hypertension*, 26(4), 400-409.
- [10] Bouteyre, E., Maurel, M., & Bernaud, J.-L. (2007). Daily hassles and depressive symptoms among first year psychology students in France: The role of coping and social support. *Stress and Health*, 23(2), 93-99.
- [11] Surgenor, P.W.G. (2013). Measuring up: Comparing first year students' and tutors' expectations of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(3), 288-302.
- [12] Alkhawaldeh, A. (2011). Freshmen students' beliefs about their pre-university instruction and first year university instruction. *European Journal of Scientific Research*, 67(1), 5-15.
- [13] Goradia, T., & Bugarcic, A. (2019). Exploration and evaluation of the tools used to identify first year at-risk students in health science courses: A systematic review. *Advances in Integrative Medicine*, 6(4), 143-150.
- [14] Mosol, N.O. (2009). *Formation of personal readiness of high school students to choose the profession of a psychologist* (Candidate thesis, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine).

- [15] Panok, V.H. (1998). Conceptual approaches to the formation of the personality of a practicing psychologist. *Applied Psychology and Social Work*, 4, 5-7.
- [16] Poviakel, N.I. (2008). *Professional genesis of thinking psychologist-practitioner in the system of higher school* (2nd ed.). Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University.
- [17] Tytarenko, T.M. (2003). Life aspirations and professional development of the personality of a practical psychologist. *Applied Psychology and Social Work*, 4, 21-23.
- [18] Chepeleva, N.V. (1997). Processes of understanding and interpretation in the activities of a practical psychologist. In *Practical psychology: Theory, methods, technologies* (pp. 102-108). Kyiv: Nika-Tsentr.
- [19] Romaniuk, L.V. (2009). Research of values in monitoring the quality of higher education: Tools, technologies and prospects. *Higher Education of Ukraine*, 4(16), 440-445.
- [20] Karpov, A.V. (2004). *Psychology of reflexive mechanisms of activity*. Moscow: Institute of Psychology of RAS.
- [21] Test-questionnaire of self-assessment of V. Stolin, S. Panteleev. (n.d.). Retrieved from <https://goo.su/8jAu>.

Список використаних джерел

- [1] Psychological health condition and pattern of active psychological intervention in university freshmen / B. Liu et al. *Chinese Journal of Clinical Rehabilitation*. 2005. Vol. 9, No. 40. P. 16–17.
- [2] Freshman year mental health symptoms and level of adaptation as predictors of internet addiction: A retrospective nested case-control study of male Chinese college students / B. Yao et al. *Psychiatry Research*. 2013. Vol. 210, No. 2. P. 541–547.
- [3] Щербан Т.Д., Гоблик В.В. Сучасні психологічні технології підготовки фахівця. Інноваційні методи психолого-педагогічної практики у світлі євроінтеграційних процесів України: матеріали психолог.-педагог. конференції з міжнар. участю (м. Берегове, 14–15 квітня 2016 р.). Ужгород: РІК-У. С. 52–60.
- [4] Щербан Т.Д. Проблеми професійного становлення молодого спеціаліста. Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя. Луцьк: Вежа-Друк, 2016. С. 377–382.
- [5] Psychological features and cognitive styles of students entering Medicine and other careers at the Pontificia Universidad Católica de Chile / C.M. Bitran et al. *Revista Medica de Chile*. 2004. Vol. 132, No. 7. P. 809–815.
- [6] Circadian phase preference in college students: Relationships with psychological functioning and academics / D.J. Taylor et al. *Chronobiology International*. 2011. Vol. 28, No. 6. P. 541–547.
- [7] Results of a pilot effort with first year students / B. Tallman et al. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*. 2020. Vol. 2020. Article number 1200.
- [8] The impact of self-concept and college involvement on the first-year success of medical students in China / Y.-X. Zhou et al. *Advances in Health Sciences Education*. 2014. Vol. 20, No. 1 P. 163–179.
- [9] Comparative analysis of the frequency of risk factors for chronic non-communicable diseases and quality of life for the first-year students of higher and secondary special educational institutions / O.S. Kobayakova et al. *Arterial Hypertension*. 2020. Vol. 26, No. 4. P. 400–409.
- [10] Bouteyre E., Maurel M., Bernaud J.-L. Daily hassles and depressive symptoms among first year psychology students in France: The role of coping and social support. *Stress and Health*. 2007. Vol. 23, No. 2. P. 93–99.
- [11] Surgenor P.W.G. Measuring up: Comparing first year students' and tutors' expectations of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2013. Vol. 38, No. 3. P. 288–302.
- [12] Alkhawaldeh A. Freshmen students' beliefs about their pre-university instruction and first year university instruction. *European Journal of Scientific Research*. 2011. Vol. 67, No. 1. P. 5–15.
- [13] Goradia T., Bugaric A. Exploration and evaluation of the tools used to identify first year at-risk students in health science courses: A systematic review. *Advances in Integrative Medicine*. 2019. Vol. 6, No. 4. P. 143–150.
- [14] Мосол Н.О. Формування особистісної готовності старшокласників до вибору професії психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2009. 20 с.
- [15] Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. Вип. 4. С. 5–7.
- [16] Пов'якель Н.І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи: монографія. 2 вид., випр. і допов. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. 298 с.
- [17] Титаренко Т.М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. Вип. 4. С. 21–23.
- [18] Чепелева Н.В. Процеси розуміння та інтерпретації в діяльності практичного психолога. *Практична психологія: теорія, методи, технології*. Київ: Ніка-Центр, 1997. С. 102–108.
- [19] Романюк Л.В. Дослідження цінностей в моніторингу якості вищої освіти: засоби, технології та перспективи. *Вища освіта України*. 2009. Т. 4, № 16. С. 440–445.
- [20] Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва: Институт психологии РАН, 2004. 424 с.
- [21] Тест-опитувальник самоставлення В. Століна, С. Пантелеєва. URL: <https://goo.su/8jAu> (дата звернення: 15.12.2019).

Mariia V. Tsurkan*

Bukovinian State Medical University
58002, 2 Teatralna Sq., Chernivtsi, Ukraine

Interactive Methods of Teaching the Ukrainian Language to Foreign Medical Students

Article's History:

Received: 15.01.2020

Revised: 20.03.2020

Accepted: 18.04.2020

Suggested Citation:

Tsurkan, M.V. (2020). Interactive methods of teaching the Ukrainian language to foreign medical students. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 93-101.

Abstract. The relevance of the study is determined by the need to improve the methodology for developing foreign language competence among foreign applicants for higher education to overcome cultural barriers and establish professional communication. The aim of the study is to identify the key features of the introduction of interactive methods of learning a foreign language in the context of Ukrainian linguodidactics among foreign medical students. In the course of scientific work, the author applied general research methods, in particular, the analysis of scientific and methodological literature, generalisation of the information obtained and comparison of pedagogical interactive teaching methods. The article clarifies the content of the concepts of "teaching method" and "interactive learning" based on the views of Ukrainian and foreign scientists. Notably, the method of teaching Ukrainian as a foreign language is a way of implementing the educational, developmental and educational goal of teaching, aimed at organising an effective educational process, the main task of which is to achieve the desired result. The main interactive methods of teaching Ukrainian as a foreign language in a medical institution of higher education are highlighted, namely: the method of business game, the method of brainstorming, the method of educational discussion, the method of training exercises, the method of mixed learning, the case method, the thesaurus method. The stages and features of implementing each individual interactive method are considered, and examples of exercises for their application in the study of the Ukrainian language by foreign medical students. It is found that the effectiveness of interactive teaching methods is determined by the consistency and integrity of their use. The value of scientific work lies in the development of a theoretical basis for further implementation of interactive methods in practice in higher medical educational institutions

Keywords: teaching methods, interaction, medical workers, professional and communicative competence, Ukrainian linguodidactics

*Corresponding author

Марія Валентинівна Цуркан

Буковинський державний медичний університет
58002, площа Театральна, 2, м. Чернівці, Україна

Інтерактивні методи навчання української мови іноземних студентів-медиків

Анотація. Актуальність дослідження визначається потребою удосконалення методики розвитку іншомовної компетентності в іноземних здобувачів вищої освіти задля подолання культурних бар'єрів і встановлення професійної комунікації. Метою дослідження є визначення ключових особливостей впровадження інтерактивних методів вивчення іноземної мови в контексті української лінгводидактики серед іноземних студентів-медиків. У процесі наукової роботи автором були застосовані загальнонаукові методи дослідження, зокрема аналіз науково-методичної літератури, узагальнення отриманої інформації та порівняння педагогічних інтерактивних методів навчання. У статті з'ясовано зміст понять «метод навчання», «інтерактивне навчання» на основі поглядів українських і зарубіжних науковців. Зазначено, що метод навчання української мови як іноземної – це спосіб реалізації освітньої, розвивальної та виховної мети навчання, спрямований на організацію ефективного освітнього процесу, основним завданням якого є досягнення бажаного результату. Виокремлено основні інтерактивні методи навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти, а саме: метод ділової гри, метод розумового штурму, метод навчальної дискусії, метод тренінгових вправ, метод змішаного навчання, кейс-метод, тезаурусний метод. Розглянуто етапи й особливості впровадження кожного окремого інтерактивного методу, а також наведено приклади вправ з метою їхнього застосування під час вивчення української мови іноземними студентами-медиками. З'ясовано, що ефективність інтерактивних методів навчання визначається системністю та цілісністю їхнього використання. Цінність наукової роботи полягає у формуванні теоретичного підґрунтя для подальшого впровадження інтерактивних методик на практиці у вищих медичних навчальних закладах

Ключові слова: методики викладання, інтеракція, медичні працівники, професійно-комунікативна компетентність, українська лінгводидактика

Постановка проблеми

Одним із пріоритетних напрямів сучасної лінгводидактики є методика викладання української мови як іноземної. Українські заклади вищої освіти, зокрема медичні, щороку приймають на навчання тисячі іноземних громадян, якісна професійна підготовка яких є основним завданням українських вишів. Незважаючи на те, що мовою навчання іноземці обирають англійську мову, спілкування інокомунікантів українською є для них важливим інструментом адаптації в чужомовному суспільстві, а для іноземних студентів-медиків – основним засобом проходження клінічної практики в медичних установах, адже пацієнт, з яким контактує інокомунікант, зазвичай, розмовляє українською мовою. Як бачимо, майбутній лікар-іноземець має вільно комунікувати з українськими пацієнтами та їхніми родичами, швидко долати мовно-психологічний бар'єр, аби досягти бажаного результату під час ведення професійного діалогу.

Результати та ефективність навчання української мови іноземних студентів-медиків, що здобувають вищу освіту в українському ЗВО, значною мірою залежать від методів навчання, їхнього правильного комбінування та використання з метою реалізації окреслених цілей і завдань, що й зумовлює актуальність дослідження.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Метод як дидактичну категорію описали у своїх дослідженнях такі педагоги: А. Алексюк [1], З. Курлянд [2], П. Щербань [3], лінгводидакти: З. Бакум [4], А. Богуш [5], Н. Голуб [6]. Аналіз робіт зазначених авторів дає змогу стверджувати, що на сьогодні немає єдиної класифікації методів навчання в лінгводидактиці, оскільки метод, як зазначає В. Текучов, явище вельми складне, яке має різні ознаки, кожен із методів за кожною із окремих ознак може бути віднесений у різні класи [7].

Дослідження методів української мови як іноземної було предметом наукових студій Ж. Рагріної (інтерактивні методи: ділові ігри, тренінгові вправи, мозковий штурм, бесіди, навчальні дискусії) [8], М. Костюк (свідомо-зіставний метод, свідомо-практичний метод, аудіолінгвальний метод, метод рольової гри) [9], О. Федорової (інформаційно-рецептивний метод, комунікативний метод, інтегральний метод, метод занурення слухачів в активну адитивну діяльність, метод рольової гри, аудіолінгвальний метод та ін.) [10], С. Пальчикової (прямий метод, аудіолінгвальний метод, метод читання, свідомо-зіставний метод, свідомо-практичний метод) [11], Л. Суботи (комунікативний метод, інтерактивний метод, сугестивний метод, свідомо-практичний метод) [12].

Водночас особливу увагу необхідно звернути на дослідження науковців: О.В. Петренко, І.Є. Андрющенко, Г.М. Труба [13], Т. Скорик, А. Вознюк [14], М. Гончарук-Хомин, О. Стойка [15], Г.І. Юзкін, І.М. Іваненко [16], які розглядали у своїх напрацюваннях окремі аспекти інтерактивного навчання мов у процесі здобуття вищої освіти. Аналіз вищезазначених наукових і науково-методичних праць дає змогу зробити висновок про те, що методика навчання української мови як іноземної ґрунтується на системі методів, які застосовують у процесі навчання іноземної мови.

Мета статті

Охарактеризувати основні особливості інтерактивних методик навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти.

Результати дослідження

Дослідження інтерактивних методів навчання української мови варто розпочати з визначення смислового навантаження, що вкладаємо в поняття «метод». Так, поняття «метод» у лінгводидактиці розглядають як 1) «систему методичних прийомів, побудова яких визначається цілями навчання, загальнодидактичними принципами, характером навчального матеріалу й особливостями джерел навчальної інформації» [17]; 2) спосіб досягнення навчальної мети, що передбачає єдність навчальної діяльності вчителя / викладача й діяльності учіння школярів / студентів [18, с. 87]. У методиці викладання іноземної мови метод тлумачать як «систему моделей методичних прийомів, які зумовлюють діяльність учителя і учнів, спрямовану на здійснення навчальних і виховних завдань предмета» [17, с. 19]; «узагальнену модель реалізації основних компонентів процесу навчання іноземної мови, в основу якого покладена конкретна ідея розв'язання головного методичного завдання (...), науково обґрунтована система принципів, що віддзеркалює певну лінгвістичну й психологічну концепцію» [19, с. 71]. Відповідно до зазначених дефініцій метод навчання української мови як іноземної в дослідженні будемо тлумачити як спосіб реалізації освітньої, розвивальної та виховної мети навчання, спрямований на організацію ефективного освітнього процесу, основним завданням якого є досягнення бажаного результату.

Загалом інтерактивні методи навчання спрямовані на забезпечення таких педагогічних умов, які сприятимуть ефективній підготовці студентів до

професійно-орієнтованого спілкування. Поняття «інтеракція» (від англ. *interaction* – взаємодія) уперше застосовано в соціології та соціальній психології. Як зазначає А. Алексюк, в основі теорії символічного інтеракціонізму, засновником якої є американський філософ Дж. Мід, є розгляд розвитку й життєдіяльності особистості, творення людиною свого «Я» у ситуаціях спілкування та взаємодії з іншими людьми [1]. У цьому контексті С. Сисоєва зазначає, що «на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії поняття «інтерактивне навчання» здебільшого розглядається як навчання, побудоване на взаємодії учня / студента з навчальним оточенням, навчальним середовищем; навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій; навчання, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог учнів / студентів між собою і викладачем» [20, с. 37]. Також дослідниця наголошує, що під час інтерактивного навчання діє такий психологічний феномен, як зараження (не імітація, а саме зараження), і будь-яка висловлена сусідом думка здатна мимоволі викликати власну, аналогічну або близьку до висловленого чи, навпаки, зовсім протилежну, що зі свого боку стимулює та активізує всіх учасників навчального процесу, оскільки породжує дух змагання, суперництва, бажання знайти істину [20, с. 38]. У представленому дослідженні інтерактивне навчання іноземних студентів-медиків тлумачимо як спосіб організації та здійснення навчальної, пізнавальної та дослідницької діяльності, метою якої є формування комунікативних умінь і навичок ведення професійної діяльності майбутніми іноземними медиками шляхом моделювання ситуації, занурення в реальну атмосферу ділової комунікації, спрямованої на розв'язання фахових проблем.

Застосування інтерактивних методів навчання забезпечує інтенсифікацію процесу розуміння, засвоєння і творчого застосування знань під час вирішення практичних завдань, максимальну активність студентів у навчальному процесі, оптимальний час навчання та його результативність. Найефективнішими інтерактивними методами навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти вважаємо такі (рис. 1). Однак варто додати, що жоден із перелічених методів не є універсальним, тому лише сукупність виокремлених методів сприятиме досягненню мети та завдань навчального процесу, зокрема оволодінню іноземними студентами-медиками українською мовою.



Рисунок 1. Методи інтерактивного навчання української мови як іноземної в медичному навчальному закладі

Відповідно до рисунку 1 бачимо, що першим виокремленим інтерактивним методом є метод ділової гри. Зазначений метод вважають одним із найважливіших інтерактивних методів навчання української мови як іноземної студентами-медиками, оскільки він передбачає моделювання різних професійно-комунікативних ситуацій, що уможлиблює «всебічне вивчення

проблеми, прогнозування способів її вирішення; підсилює рефлексію студентів; зменшує кількість поширених помилок у реальних життєвих ситуаціях; підвищує пізнавальний інтерес майбутніх медиків до профільних навчальних дисциплін» [8]. Так, О. Кучерук виокремила такі етапи впровадження методу ділової гри (рис. 2) [18]:

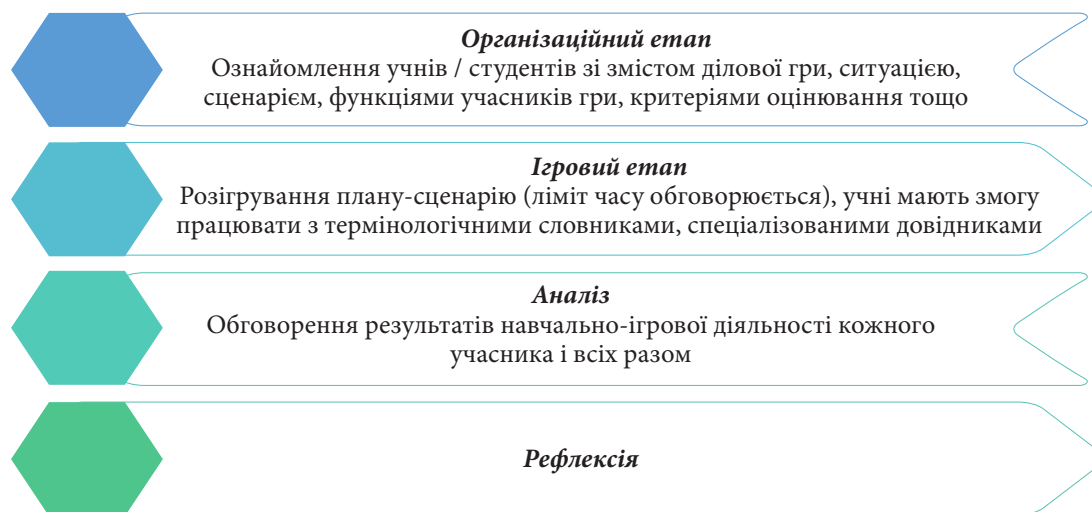


Рисунок 2. Етапи впровадження методу ділової гри під час навчального заняття

Застосування вищезазначеного методу в авторській моделі методичної системи навчання вважаємо доцільним за умови врахування типових, найбільш частотних ситуацій, що є характерними для ведення майбутньої професійної діяльності іноземних студентів-медиків. До таких ситуацій відносимо «первинний огляд пацієнта», «госпіталізацію», «встановлення діагнозу», «призначення лікування / надання рекомендацій», «здійснення процесу лікування», «виписку пацієнта». Варто зазначити, що моделюванню професійно-орієнтованих ділових ігор передували змодельовані комунікативні ситуації побутового змісту, метою яких насамперед була соціокультурна адаптація іноземних громадян в україномовному середовищі. Отже, студенти вже брали участь у створених іграх-ситуаціях, які передбачали відтворення процесу знайомства, спілкування в магазині, аптеці, бібліотеці, транспорті тощо. Зважаючи на описане вище, ділова гра професійного спрямування, заздалегідь спланована викладачем, має розвиватися за чітко розробленим планом-сценарієм у межах однієї конкретної ситуації, що сприятиме не тільки формуванню, а й постійному вдосконаленню професійно-комунікативних умінь і навичок іноземних студентів.

Звертаючись до методу «розумового штурму», доцільно сказати, що він передбачає навчання в групах і спрямований на розвиток усного мовлення студентів, зокрема вміння висловлювати власну думку та аргументувати її. Впровадження вказаного методу в кожній створеній навчальній групі потрібно проводити в такий спосіб:

1. Розподілити ролі між її членами, наприклад,

лікар, пацієнт, родич пацієнта, медична сестра, лаборант тощо, а також обов'язково обрати лідера групи, який стимулюватиме розумову діяльність членів групи за допомогою постановки усталених запитань: «У кого є пропозиції?», «Хто думає інакше?», «Які додаткові аргументи?», «Які докази щодо висловленої ідеї?» тощо.

2. Ознайомити групу з проблемним завданням.

3. Визначити час для його виконання під керівництвом викладача.

4. Здійснити групове обговорення запропонованого завдання (один із членів групи занотує всі виступи).

5. Презентувати результати обговорення в усній формі та, залежно від ситуації, унаочнити доповідь.

На занятті з української мови як іноземної цей метод варто застосовувати під час навчання студентів-медиків здійснювати анамнез захворювання (відомості, що їх дає хворий або його близькі про умови життя, які передували захворюванню, і про історію розвитку хвороби), який передбачає вміння майбутнього лікаря правильно та коректно сформулювати запитання з метою структурування основних скарг пацієнта, симптомів захворювання й встановлення діагнозу. Відповідно інші члени групи мають запропонувати ймовірні відповіді пацієнта, його родичів і в такий спосіб відтворити діалог-розпитування, обґрунтовуючи репліки лікаря, пацієнта, інших учасників діалогу й дотримуючись регламенту щодо обдумування власних ідей та їхнього висловлення. Інформація, отримана під час описаного діалогу, стане підставою для заповнення історії хвороби пацієнта, що є наступним обов'язковим етапом у практичній діяльності лікаря.

Упровадження означеного методу спонукає студентів до активної професійної комунікації, підвищує інтерес іноземців до майбутньої професії.

Водночас у процесі викладання української мови як іноземної доцільно застосовувати інтерактивний метод навчальної дискусії, що спрямований на створення ситуації конкурування в процесі спілкування студентів із метою з'ясування істини [21]. Ю. Полікарпова зазначає, що дискусія «забезпечує комунікативну спрямованість навчання (зокрема іноземних мов), сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу в навчанні [22]. Цінним є те, що завдяки дискусії студенти отримують практичний досвід використання засобів іноземної мови для досягнення комунікативних цілей. Результатом навчальних дискусій є розвинене критичне мислення студента, соціальна мобільність, навички

співробітництва. Інтеракція відбувається завдяки осмисленню і поєднанню позицій інших із власним досвідом» [22, с. 285]. Під час навчальної дискусії студенти публічно аналізують, обговорюють та аргументують як власні, так і чужі думки; критично оцінюють запропоновані судження, посилаючись на опрацьовані наукові джерела та висловлюючи свою точку зору; удосконалюють мовленнєві навички; зіставляють здобутки в будь-якій галузі (у випадку дослідження медичній) різних країн світу з метою розв'язання нагальних проблем суспільства; апелюють до різних культур і субкультур для узагальнення інформації щодо вирішення необхідного завдання. Відповідно до мети та бажаного отриманого результату, науковці поділяють навчальні дискусії на такі типи (рис. 3) [18; 22]:



Рисунок 3. Структура класифікації типів дискусій за О. Кучерук та Ю. Полікарповою

У процесі навчання української мови як іноземної студентів-медиків вважаємо за доцільне застосовувати метод навчальної дискусії під час вивчення професійних тем, пов'язаних із захворюваннями органів різних систем людського організму, зокрема в процесі визначення діагнозів шляхом аналізу скарг пацієнта, обговорення симптомів хвороби, результатів отриманих аналізів тощо (викладач формулює тематичне проблемне питання, а студенти опрацьовують доступні матеріали та показники, відбирають факти щодо його вирішення, підбивають підсумки). Також під час навчальної дискусії студенти, обговоривши в групах здобуту інформацію, пропонують найефективніші, на їхню думку, шляхи лікування та профілактики кожного окремого захворювання, обов'язково аргументуючи представлені групою рекомендації.

Наступний інтерактивний метод, а саме метод тренінгових вправ, спрямований на свідоме опанування теоретичного матеріалу, розвиток мовних і мовленнєвих

умінь студентів, відпрацювання та закріплення попередньо сформованих комунікативних навичок, уникнення помилок під час спілкування. Дослідник В. Ягупов визначив такі загальні умови, які сприяють успішному застосуванню вправ: 1) якісна підготовленість педагога, його уміння враховувати індивідуально-психічні особливості учнів / студентів; 2) розуміння учнями / студентами мети вправи, змісту і послідовності її виконання; 3) підтримання в учнів / студентів постійного інтересу до вправи, усвідомленого ставлення до багаторазових повторень одноманітних дій; 4) дотримання доступного ритму, методично правильного чергування дій, що вимагають від учнів / студентів посиленого розумового і фізичного напруження; 5) послідовність і систематичність у виконанні вправ, поступове підвищення самостійності учнів / студентів під час їхнього відпрацювання; 6) поступове ускладнення і зміна умов виконання вправ; 7) систематичний контроль за виконанням вправ і відповідна постійна допомога учням,

студентам у подоланні труднощів і помилок; 8) формування в учнів / студентів навичок самоконтролю і самооцінки виконаних дій тощо [23]. Використання методу тренінгових вправ у процесі навчання української мови іноземних студентів-медиків є необхідним і доречним, оскільки вивчення будь-якої мови передбачає повне або часткове відтворення сприйнятого особистістю матеріалу та автоматизоване оперування ним відповідно до визначеної теми, мети та умов спілкування. Водночас означений метод є ефективним під час опанування іноземними студентами фонетичних, лексичних і граматичних явищ, адже саме метод тренувальних вправ спрямований на «формування мовленнєвих, вимовних, граматичних та лексичних автоматизмів із подальшим їхнім мимовільним розвитком у процесі мовленнєвої практики в цілісній мовленнєвій вимовній, граматичній та лексичній навички, що входять як складові компоненти до мовленнєвих умінь говоріння, слухання, читання й письма» [24, с. 254]. Відтак метод тренінгових вправ є важливим компонентом кожного заняття з української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти, адже систематичне виконання вправ забезпечує формування практичних навичок інокомунікантів застосовувати отримані лінгвістичні знання в реальних життєвих ситуаціях, зокрема професійно спрямованих.

Метод змішаного навчання, або *blended learning*, або *hybrid learning*, передбачає поєднання традиційних форм аудиторного навчання з елементами дистанційного (онлайн) навчання та відбувається шляхом використання спеціальних інформаційно-комунікаційних технологій. Так, К. Бугайчук тлумачить змішане навчання як «цілеспрямований процес здобування знань, умінь і навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в межах формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, які використовуються для зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами і темпом навчання» [25, с. 5]. Упровадження методу *blended learning* у процес навчання української мови як іноземної сприяє результативності вивчення зазначеної навчальної дисципліни і створює можливості для залучення суб'єктів навчання до організації занять, що зі свого боку мотивує іноземних студентів до свідомого оволодіння мовою. Прикладом застосування означеного методу в освітньому процесі Буковинського державного медичного університету, зокрема з метою навчання української мови іноземних студентів, є вивчення цієї навчальної дисципліни як під час аудиторного заняття, так і через здійснення онлайн-навчання за допомогою використання сервісу відеоконференцій *Google Hangouts Meet*. Проведення

безкоштовної відеоконференції за допомогою пропонуваного сервісу є можливим лише за умови використання облікового запису (поштової адреси) викладача, створеного в домені *bsmu.edu.ua*. Варто відзначити й те, що для навчального заняття з кожною групою студентів створюється унікальна конференція (веб-посилання). У процесі проведення заняття викладач має можливість провести дискусію, опитати студентів (інтернів), використати текстові повідомлення (чат), а також продемонструвати медіаконтент, наприклад, презентації *PowerPoint*, графічні та відеофайли.

У контексті підготовки майбутніх іноземних медиків доцільно згадати й кейс-метод, в основі якого лежить ситуація, реальна чи змодельована, в якій ураховано особливості певної професійної діяльності та представлено конкретну практичну проблему, яку необхідно розв'язати через застосування теоретичного матеріалу; обговорення та окреслення можливих варіантів і шляхів її вирішення. Мета цього методу – занурення студентів в професійно-орієнтовану проблемну ситуацію, яка потребує прийняття правильного рішення, причому студенти мають висловити власну думку щодо аналізованого випадку, запропонувати свій алгоритм досягнення бажаного результату. Ю. Сурмін зазначає, що використання означеного методу в системі вищої освіти забезпечує значний педагогічний ефект, «оскільки розвиває такі кваліфікаційні характеристики особистості, як здатність до аналізу і діагностики проблем, вміння чітко формулювати і висловлювати свою позицію, спілкуватися, дискутувати, сприймати й оцінювати інформацію, яка надходить у вербальній і невербальній формах» [26, с. 20]. Упровадження кейс-методу в навчання української мови як іноземної студентів-медиків є необхідним під час вивчення таких комунікативних тем, як «Спілкування лікаря і пацієнта з ознаками захворювань органів травної системи / дихальної системи та ЛОР органів / серцево-судинної системи / ендокринної / імунної системи», а також «Спілкування травматолога-ортопеда/ хірурга і пацієнта з ознаками захворювань опорно-рухової системи/травми (розмова з доопераційним / післяопераційним пацієнтом). Скарги пацієнта», «Спілкування психіатра і невропатолога з хворими. Спілкування лікарів-спеціалістів з медичним персоналом. Об'єктивне обстеження. Об'єктивний стан хворого», «Спілкування інфекціоніста з пацієнтом. Скарги пацієнта. Об'єктивне обстеження. Об'єктивний стан хворого. Попередній діагноз» тощо. Засвоєння навчального матеріалу із вищезазначених тем передбачає добір кейсів-ситуацій, кейсів-випадків, кейсів-вправ і відповідної літератури, на основі аналізу яких іноземні студенти зможуть не лише вільно комунікувати з пацієнтами, а й надавати їм якісну медичну допомогу.

Останнім запропонованим інтерактивним методом є тезаурусний метод, що передбачає формування професійно-орієнтованого лексичного запасу слів інокомунікантів. Застосування цього методу вважаємо

доцільним на початку вивчення кожної лексичної теми, оскільки засвоєння лексичного мінімуму через з'ясування значення запропонованих лексем, обговорення особливостей їхнього вживання в певній комунікативній ситуації, введення до відповідного контексту та коментування стилістичних відтінків сприяє формуванню практичних мовленнєвих умінь і навичок студентів. Особливо актуальним означений метод є під час опрацювання медичної термінології, спеціальної лексики, адже саме ці мовні одиниці формують професійний тезаурус майбутнього фахівця, тобто загальний словниковий запас людини, яким вона активно послуговується в певній галузі її професійної діяльності. Загалом галузевий тезаурус – це словник, в якому слова згруповано за тематичним принципом, причому в ієрархічному підпорядкуванні: від загального до окремого [27, с. 17]. Отже, на відміну від словників, енциклопедій, глосаріїв, де слова розміщені за абеткою, у галузевих тезаурусах слова згруповано за тематичними рубриками. Відтак Л. Русалкіна зазначає, що «однією з особливостей медичної термінології є розподіл її на групи: I – група – анатомічні терміни – назви частин людського тіла та їхніх складових органів; II група – клінічні терміни – слова чи словосполучення, що вказують на назви захворювання та методи обстеження, діагностики, лікування тощо; III група – фармацевтичні терміни – назви хімічних речовин, лікарських препаратів, їхні функції та дія на людський організм тощо» [28]. Тому завдання викладача української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти – формувати фаховий тезаурус майбутнього фахівця за допомогою

поступового введення нових терміноодиниць, які доповнюють одна одну, тісно пов'язані між собою, однак відрізняються не лише за стилістичними відтінками, а й вужчою конотацією. Вивчення та засвоєння означеної лексики варто здійснювати відповідно до описаних вище груп, оскільки таке подання та структурування лексем уможливить чітке усвідомлення та оволодіння інокомунікантами фаховою термінологією.

Висновки

Отже, в процесі аналізу інтерактивних методів навчання української мови іноземних студентів-медиків було розглянуто характерні риси та особливості застосування методу ділової гри, методу розумового штурму, методу навчальної дискусії, методу тренінгових вправ, методу змішаного навчання, кейс-методу та тезаурусного методу. Запропоновані вище інтерактивні методи навчання (добір яких здійснено відповідно до попередньо окреслених мети, завдань, підходів, принципів навчання української мови як іноземної) вважаємо ефективними лише за умови їхнього інтегрованого впровадження в освітній процес, оскільки кожен означений метод спрямований на формування тих чи інших умінь і навичок суб'єкта навчання, які є складниками професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика.

Перспективи подальших досліджень спрямовані на розроблення системи вправ і завдань, добір і впровадження яких забезпечить формування практичних умінь і навичок іноземних студентів-медиків щодо ведення професійно-орієнтованого діалогу.

Список використаних джерел

- [1] Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
- [2] Курлянд З., Фокша О., Поповський Ю. Дослідження педагогічної фасилітації учителя як вітагенної педагогічної технології. *Наука і освіта*. 2018. Вип. 4. С. 168–176.
- [3] Щербань П. Застосування ігрових технологій в освіті: історія і перспективи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 13. С. 286–291.
- [4] Бакум З. Феномен «духовність» і мовна освіта. *Філологічні студії*. 2018. Вип. 18. С. 128–140.
- [5] Богуш А.М. Зміст і напрями діяльності наукової школи: українська дошкільна лінгводидактика. *Наука і освіта*. 2014. Вип. 10. С. 7–10.
- [6] Голуб Н.Б. Термінологічна система української лінгводидактики: особливості становлення і проблеми функціонування. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2017. Вип. 68. С. 104–108.
- [7] Текучев А. Методика русского языка в средней школе. Москва: Просвещение, 1980. 44 с.
- [8] Рагіна Ж. Аналіз сформованості компонентів готовності до професійного спілкування у майбутніх іноземних спеціалістів-медиків. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. № 53(106). С. 230–238.
- [9] Костюк М.П. Ефективні методи навчання у процесі викладання іноземних мов професійного спрямування. *Вісник Закарпатської академії мистецтв*. 2017. Вип. 9. С. 155–159.
- [10] Федорова В.О., Шуляк М.Л. Відповідність методів програмним результатам навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 3. С. 137–144.
- [11] Palchickova A.A. Problems of teaching Ukrainian in a foreign language audience. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2013. Vol. 9. P. 109–112.
- [12] Субота Л.А. Термінологічна лексика професійно орієнтованих текстів. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство*. 2017. Вип. 7. С. 195–198.

- [13] Special features of foreign-languages teaching at higher education institution / O.V. Petrenko et al. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9, No. 7. P. 298–309.
- [14] Pedagogical aspects of formation of cognitive interest in students as a technology of interactive learning in higher educational institutions / T. Skoryk et al. *Systematic Reviews in Pharmacy*. 2020. Vol. 11, No. 8. P. 283–286.
- [15] Satisfaction with dental and medical education quality among foreign students considering non-native English-speaking origin of the teachers / M. Goncharuk-Khomyn et al. *Cumhuriyet Dental Journal*. 2020. Vol. 23, No. 4. P. 308–317.
- [16] Innovative methods in language disciplines during profile training implementation / H.I. Yuzkiv et al. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9, No. 7. P. 230–242.
- [17] Ітельсон Є. Методика навчання англійської мови в середній школі. Київ: Радянська школа, 1969. 211 с.
- [18] Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: ЖДУ, 2011. 420 с.
- [19] Ляховицкий М. Методика преподавания иностранных языков. Москва: Высшая школа, 1981. 160 с.
- [20] Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод посіб. Київ: ЕКМО, 2011. 324 с.
- [21] Український педагогічний словник / за ред. С. Гончаренка. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
- [22] Полікарпова Ю. Дискусія як різновид інтерактивних технологій навчання іноземних мов в аграрному виші. *Інноваційні агротехнології за умов зміни клімату*. 2013. Вип. 2. С. 285–287.
- [23] Ягупов В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
- [24] Тарнопольський О. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
- [25] Бугайчук К. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 54, № 4. С. 1–18.
- [26] Сурмін Ю. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. Вип. 2. С. 19–28.
- [27] Браславский П., Гольдштейн С., Ткаченко Т. Тезаурус как средство описания систем знаний. *Научно-техническая информация*. 1997. Вип. 11. С. 16–22.
- [28] Русалкіна Л.Г. Теоретико-методичні засади англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2020. 43 с.

References

- [1] Aleksiuk, A. (1998). *Pedagogy of higher education in Ukraine. History. Theory*. Kyiv: Lybid.
- [2] Kurliand, Z., Foksha, O., & Popovskiy, Yu. (2018). Study of pedagogical facilitation as a vital educational technology. *Science and Education*, 4, 168-176.
- [3] Shcherban, P. (2014). Applications playing technology in education: History and perspectives. *The Sources of Pedagogical Skills*, 13, 286-291.
- [4] Bakum, Z. (2018). The phenomenon “spirituality” and language education. *Philological Studies*, 18, 128-140.
- [5] Bohusch, A.M. (2014). Content and activities of the scientific school: Ukrainian preschool language didactics. *Science and Education*, 10, 7-10.
- [6] Holub, N. (2017). Terminological system of Ukrainian language teaching and learning: Formation features and functioning issues. *Scientific Proceedings of Ostroh Academy National University: Philology Series*, 68, 104-108.
- [7] Tekuchev, A. (1980). *Methodology of the Russian language in secondary school*. Moscow: Prosveshcheniye.
- [8] Ragrina, Z. (2017). Analysis of the components’ formation of the future foreign medical specialists’ for professional communication. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Academic Schools*, 53(106), 230-238.
- [9] Kostiuk, M. (2017). Effective methods in the process of teaching foreign languages at higher artistic educational establishments. *Newsletter Transcarpathian Academy of Arts*, 9, 155-159.
- [10] Fedorova, V., & Shuliak, M. (2020). Correspondence of methods with programme learning outcomes. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series “Pedagogical Sciences”*, 3, 137-144.
- [11] Palchickova, A.A. (2013). Problems of teaching Ukrainian in a foreign language audience. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, 9, 109-112.
- [12] Subota, L.A. (2017). Terminological vocabulary in professionally oriented texts. *Research Journal of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Series “Philology” (Linguistics)*, 7, 195-198.
- [13] Petrenko, O.V., Andriushchenko, I.E., Truba, H.M., Shcherbytska, V.V., & Syniavska, L.I. (2020). Special features of foreign-languages teaching at higher education institution. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 298-309.
- [14] Skoryk, T., Vozniuk, A., Babkova, O., Babko, T., Vydra, O., & Halitsan, O. (2020). Pedagogical aspects of formation of cognitive interest in students as a technology of interactive learning in higher educational institutions. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(8), 283-286.

- [15] Goncharuk-Khomyn, M., Cavalcanti, A.L., Stoika, O., Hliudzyk-Shemota, M., Deviatko, Y., & Boykiv, A. (2020). Satisfaction with dental and medical education quality among foreign students considering non-native English-speaking origin of the teachers. *Cumhuriyet Dental Journal*, 23(4), 308-317.
- [16] Yuzkiv, H.I., Ivanenko, I.M., Marchenko, N.V., Kosharna, N.V., & Medvid, N.S. (2020). Innovative methods in language disciplines during profile training implementation. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 230-242.
- [17] Itelson, Ye. (1969). *Methods of teaching English in high school*. Kyiv: Radianska shkola.
- [18] Kucheruk, O. (2011). *The system of methods of teaching the Ukrainian language in primary school: Theory and practice*. Zhytomyr: ZhSU.
- [19] Lyakhovitskiy, M. (1981). *Methodology for teaching foreign languages*. Moscow: Vysshaya shkola.
- [20] Sysoieva, S. (2011). *Interactive technologies of adult learning*. Kyiv: EKMO.
- [21] Honcharenko, S. (Ed.). (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid.
- [22] Polikarpova, Yu. (2013). Discussion as a kind of interactive technologies for teaching foreign languages in agricultural universities. *Innovatsiini Ahrotekhnolohii za Umov Zminy Klimatu*, 2, 285-287.
- [23] Yahupov, V. (2002). *Pedagogy*. Kyiv: Lubid.
- [24] Tarnopolskyi, O. (2019). *Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education*. Dnipro: Alfred Nobel University.
- [25] Buhaichuk, K. (2016). Blended learning: Theoretical analysis and strategy of implementation in educational process of higher educational institutions. *Information Technologies and Learning Tools*, 54(4), 1-18.
- [26] Surmin, Yu. (2015). Keys-method: Becoming and development is in Ukraine. *Visnyk of NAPA*, 2, 19-28.
- [27] Braslavskiy, P., Goldshteyn, S., & Tkachenko, T. (1997). Thesaurus as a means of describing knowledge systems. *Scientific and Technical Information*, 11, 16-22.
- [28] Rusalkina, L.H. (2020). *Theoretical and methodological principles of English-language professional training of future doctors* (Doctoral thesis, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, Ukraine).

UDC 378:364:37.091.33

DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.102-108

Liudmyla I. Berezovska*

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
76018, 57 Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk, Ukraine

Development of Skills to Listen to the Interlocutor in the Process of Future Social Workers' Communication and Speech Training

Article's History:

Received: 28.01.2020

Revised: 01.03.2020

Accepted: 05.04.2020

Suggested Citation:

Berezovska, L.I. (2020). Development of skills to listen to the interlocutor in the process of future social workers' communication and speech training. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. "Pedagogy and Psychology"* 6(1), 102-108.

Abstract. The relevance of the research is determined by the priority competence area of training qualified specialists, in particular future social workers, which provides for the development and improvement of not only speech but also auditory skills. The purpose of the study is a theoretical analysis and practical substantiation of the specific features of the development of future social specialists' skills to listen to the interlocutor in the process of communication and speech training in higher educational institutions. The study consisted of two stages, namely theoretical and empirical, which led to the use of general scientific research methods and special scientific research methods, including psychological methods for assessing listening skills. The paper substantiates the specific features of the development of students' and future social workers' skills of active listening to the interlocutor in the process of communication and speech training in higher educational institutions. A theoretical analysis of the types of listening as a component of communicative competence is carried out. The essence of the concept of "active listening" in the professional activity of a social worker is clarified. It was established that the ability to actively listen should be formed and developed in the learning process to carry out effective professional activities. Examples of exercises from the training "The art of listening" are given; a final assessment of the completeness of listening skills in students and future social workers is carried out. It is determined that before the training, students of the specialisation "social work" had a low level of listening skills but after lexical and practical classes, the majority of students rated their level of auditory skills with the highest scores. The practical value of the paper is conditioned by the results of empirical research, which indicate the need for further implementation of a practical complex for the development of auditory skills of future social workers

Keywords: listening, types of listening, listening skills, communication competence, future specialists

*Corresponding author

Людмила Іванівна Березовська

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
76018, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна

Формування умінь слухати співрозмовника у процесі комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх соціальних працівників

Анотація. Актуальність наукового дослідження визначається пріоритетним компетентнісним напрямом підготовки кваліфікованих фахівців, зокрема майбутніх соціальних працівників, що передбачає розвиток і вдосконалення не лише мовленнєвих, а й слухових навичок. Метою роботи є теоретичний аналіз і практичне обґрунтування особливостей формування в майбутніх соціальних фахівців навичок слухати співрозмовника в процесі комунікативно-мовленнєвої підготовки у вищих навчальних закладах. Дослідження складалось з двох етапів, а саме теоретичного та емпіричного, які обумовили використання загальнонаукових методів дослідження та спеціально-наукових методів дослідження, серед яких психологічні методики оцінювання вміння слухати. У статті обґрунтовано особливості формування в студентів, майбутніх соціальних працівників умінь активного слухання співрозмовника в процесі комунікативно-мовленнєвої підготовки у закладах вищої освіти. Здійснено теоретичний аналіз видів слухання як складової комунікативної компетентності. Уточнено сутність поняття «активне слухання» в професійній діяльності соціального працівника. З'ясовано, що вміння активного слухання потрібно формувати і розвивати в процесі навчання з метою здійснення ефективної професійної діяльності. Наведено приклади вправ з тренінгу «Мистецтво слухати»; здійснено підсумкове оцінювання сформованості вміння слухати у студентів, майбутніх соціальних працівників. Визначено, що до проведення тренінгу в студентів спеціальності «Соціальна робота» переважав низький рівень вміння слухати, натомість після лексичних і практичних занять більшість студентів оцінила свій рівень слухових навичок за найвищими балами. Практична цінність наукової роботи полягає в результатах емпіричного дослідження, що свідчать про необхідність подальшого впровадження практичного комплексу розвитку слухових навичок майбутніх соціальних працівників

Ключові слова: слухання, види слухання, навички слухання, комунікативна компетентність, майбутні фахівці

Problem Statement

The effectiveness of communication in the professional activity of a social worker depends on the ability to listen. Listening is not just silence but an activity, in the process of which interaction is established between speakers, mutual understanding arises. The best conversationalist is someone who can listen, not just speak well. On this occasion, the German writer L. Feuchtwanger rightly noted that a person needs only two years to learn to speak, and sixty years to learn to listen [1]. Listening to a social worker means giving the client the opportunity to speak out, talk about their problems, and understand and support them. The art of listening to the other person is one of the most important in communication between a social worker and a client, it requires a set of skills that a person learns throughout life.

The authors see the relevance of the problem in the fact that the incomplete ability to listen in the process of carrying out professional activities of a social worker is the cause of misunderstandings, conflict situations that complicate the process of interpersonal interaction, prevent a positive solution to the problem.

Analysis of Recent Research and Publications

Various aspects of the problem of professional communication and interpersonal interaction are highlighted in

the research of S. Rodat [2], I.J. Jonsdottir, K. Kristinsson [3], M. Canpolat, S. Kuzu [4], etc. The scientists T. Fassaert, F. Schellevis [5], S. Mineyama, A. Tsutsumi, S. Takao [6], J. Fischer-Lokou, L. Lamy [7], S. Spataro, J. Bloch [8] focus on listening methods as the basis for effective communication. However, the development of the ability to listen in the process of professional training of future social workers requires additional research.

The Purpose of the Paper

To identify the theoretical aspects of the problem and substantiate the specific features of the development of students' and future social workers' ability to listen to the interlocutor in the process of communication and speech training in higher educational institutions.

Research Results

The study of the development of listening skills of the interlocutor in the process of communication and speech training of future social workers requires a clear understanding of the semantic load of the concept of "listening", in particular its types, in the context of which it is worth noting the variability of classifications according to the opinions of individual scientists. The most detailed substantiation of the types of listening and definition of the terms "listen"

and “hear” was provided by the American psychologist I. Atwater in the book “I am listening to You” [9]. The scientist identified two types of listening: reflexive (active) and non-reflexive (passive). Reflexive listening consists in the ability to remain silent and not interfere with the other person’s speech during their monologue. However, I. Atwater considers such silence active since it requires focusing on the subject of the conversation, showing understanding, approval, and support of the speaker. The ability to “listen”, as opposed to the ability to “hear”, is an active process that requires the development of special skills and abilities that need to be learnt. Reflexive listening requires the ability to assess the situation [9]. However, according to O. Kazartseva,

non-reflexive listening consists in the ability to remain silent during the monologue of the interlocutor with the expression of understanding or misunderstanding through facial expressions and gestures. At the same time, reflexive listening should be used as a control over the accuracy of understanding and perception of the utterance [10, p. 287]. V. Kunitsyna’s term “active listening” refers to “feedback from the speaker, with the purpose of controlling the perception of what was heard, in the process of which, unlike non-reflexive listening, the addressee uses the verbal form to confirm the understanding of what was heard” [11, p. 93]. For their part, the Ukrainian linguist F. Batsevykh identifies the following types of listening (Fig. 1) [12]:

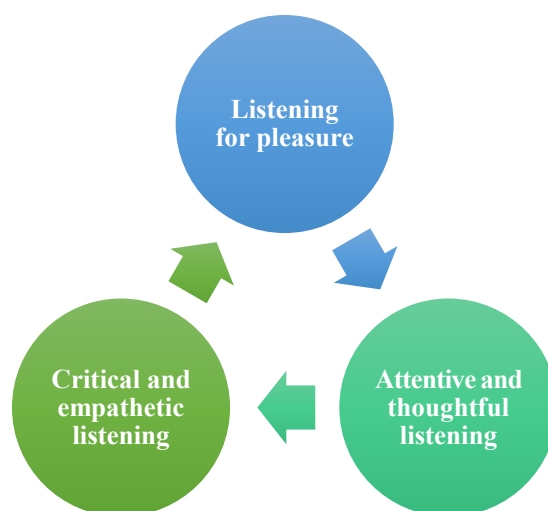


Figure 1. Types of hearings according to F. Batsevykh

Important in the context of scientific research is the classification of types of listening according to L. Savenkova, who explains listening as the desire to understand and remember what was heard, which requires formed skills, in particular: perception of information and abstinence from expressing emotions; stimulation to statements, “pushing”; assistance to the development of the speaker’s thought “one step ahead” [13]. The researcher identifies four types of listening: reflexive (or active), non-reflexive (listening without intervention), empathic (ability to empathise), critical (listening without trying to understand) [13, p. 131-132]. Let us look at them from the perspective of a social worker and a client.

Reflexive or active listening is a necessary component of successful communication. Its purpose is to establish feedback with the client to clarify the understanding of information, its individual points. When communicating with the client, the social worker acts as a listener, their task is to perceive the information heard and react in such a way that the response-reaction echoes the information heard from the client, that is, the same thought was heard but already paraphrased in other words. The essence of active listening is that the response-reaction of a social worker should not be evaluative or critical but aimed at helping, sincerity, openness so that the client does not withdraw into themselves but, on

the contrary, shares their emotions, experiences, problems, thoughts, and feelings, gets rid of psychological barriers, and develops communication skills. For this purpose, it is advisable to use such techniques of active listening as clarification (questioning), which consists in clarifying certain information by a social worker, formulating open-type questions, that is, in such a way that they cannot be answered with one word “yes” or “no”; paraphrasing – formulating the interlocutor’s thoughts in their own words to clarify the client’s understanding of information; reflecting feelings – focusing attention not on the content aspect but on emotional reactions; summarising – allows generalising the thoughts and feelings of the interlocutor [14, p. 367]. The ability to actively listen in the professional activity of a social worker is considered as the ability to show interest in the conversation, interpret and analyse information, be aware of the content of what was said, the psychological and emotional state of the interlocutor, use verbal listening techniques (clarification, paraphrasing, summarising) and nonverbal (facial expressions, gestures, posture, look) for a deeper understanding of what was heard. In the professional activity of a social worker, empathic listening is important, which consists in the ability to get into the client’s state of mind. External signs that indicate that a social worker is actively listening to the interlocutor are showing interest in them, their problems,

and a desire to help. It is important for a social worker to demonstrate to the interlocutor by their actions that they are interested in listening to the client; give time to speak out without interrupting the interlocutor, maintain the conversation using nonverbal means of communication (nod of the head, gesture), demonstrate interest in what they are saying, trying to understand the subtext of what they have said; repeat the main idea expressed by them, demonstrating that they were understood correctly. Thus, the technique of active, reflexive listening involves the ability to listen with a look that includes posture, facial expression, smile, sparkle in the eyes, intonation, voice timbre. Using active listening, the social worker can hear not only the words but also understand the emotional state of the client, his mood, experiences, establish relationships, etc.

Non-reflexive (passive) listening consists of minimal intervention by the social worker in the conversation with the client. Here it is important to be able to remain silent, not to interfere with the speech of the interlocutor with one's comments [15, p. 177], especially when the client is very excited, emotional, when it has "boiled over" and they want to express their attitude to the situation that has developed, to speak out. Any remark from a social worker will

be inappropriate, may push the client's mind and further anger, and cause resistance. It is not advisable to use the technique of non-reflexive listening in situations where the interlocutor has little or no desire to speak, they are closed, incommunicative; the client seeks to get support and approval, and not just "consent", which can be perceived by them as contempt and unwillingness to speak, contrary to interests, interferes with self-disclosure. An irritated person cannot be a good listener [13, p. 67-68]. Depending on the situation, during non-reflexive listening, support, approval, and understanding are important through concise answers that help continue the conversation (such as "yes", "I understand You", etc.). It is advisable to use this type of listening when the interlocutor expresses their attitude to the event; seeks to discuss topical issues; feels offended or solves an important problem; when it is difficult for them to state their problems; when it is necessary to restrain emotions in communicating with a person holding a high position. Such listening is impractical in situations where the interlocutor is not interested in the conversation or when their attempts to listen and understand are perceived as consent, complicity. At the same time, the basic rules of reflexive listening by E. Palykhata include (Fig. 2):

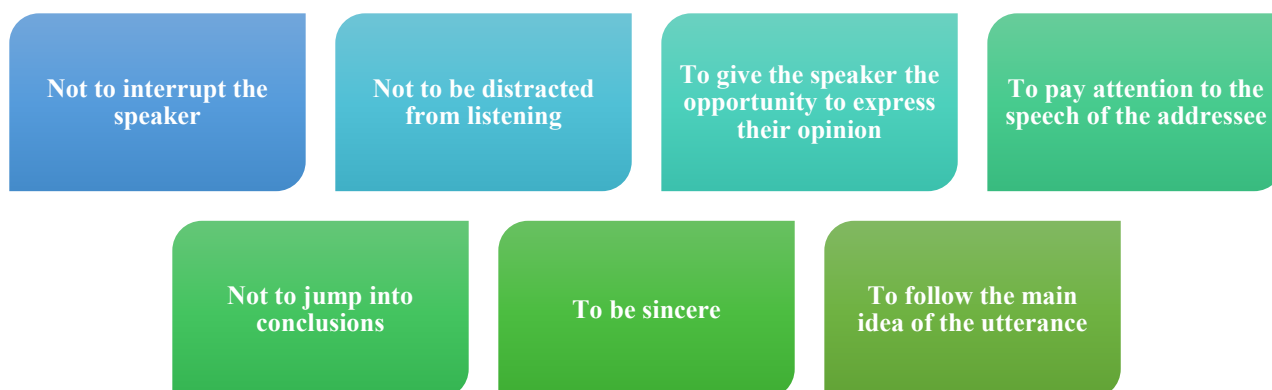


Figure 2. The structure of the basic rules of reflexive listening according to E. Palykhata

Source: developed based on [16]

The third type of listening, particularly empathic, involves the social worker's ability to show a level of trust and understanding through feelings rather than words. This type of listening will be effective if the social worker evokes positive emotions in the interlocutor – joy, admiration, support, confidence, and, accordingly, ineffective in the case of causing negative emotions, such as fear, anxiety, frustration. A social worker should have empathic qualities, a high level of communication skills, be able to easily establish contact with the client, be positive, cheerful, responsive, and be able to empathise. The most appropriate use of empathic listening in conflict situations, provided that the social worker can show the interlocutor that they understand their feelings, emotional state, as a result of which anger will decrease, the level of emotional tension will decrease, as well as in situations where the client has repeatedly contacted the social worker, trusts them and does not doubt

their professionalism and competence, which indicates a partnership business relationship.

Finally, the use of critical listening techniques is appropriate during business meetings, conferences, discussions, round tables where problems are discussed, ideas related to making certain decisions are put forward. However, the first step is to listen to the message, analyse it, understand the essence of the matter, and only then make critical comments. Thus, the professional activity of a social worker involves communicative and speech interaction, the effectiveness of which depends on the ability to listen to the interlocutor.

After analysing the scientific and methodological literature to identify the ability to listen to the interlocutor with third-year students of specialisation 231 "Social work" in the number of 50 people, the test "listening skills" was conducted [17] and the test "assessment of speaking and listening skills" (according to V. Mcleney) [15]. The "Listening

skills" test included 16 questions and "Yes" and "No" answers. The test questions are aimed at identifying students' ability to listen to the interlocutor, demonstrate an attentive attitude during the conversation, control emotions. Questionnaire by B. Mcleney "Speech and listening skills assessment" included 13 points. Students had to answer the statement with "Yes" or "No" options. The questionnaire allowed diagnosing the ability to perceive and analyse information, acquire active listening techniques, and prevent conflict situations. The score for the test methods was calculated as follows: in the "Listening skills" test, all questions with the answers "Yes" were rated at 0 points, all questions with the answers "No" – 1 point, except for questions 11, 12, 13, and

14, which in the case of the answer "no" were also rated at 0 points; in the test "Speaking and listening skills", all questions with the answers "Yes" were rated at 1 point, except for questions 4, 8, 10, and 11, which in the case of the answer "Yes" were rated at 0 points, questions with the answers "No" – 0 points, except for questions 4, 8, 10, and 11, which in the case of the answer "No" were rated at 1 point. In the future, the scores for the two tests were summed up and the arithmetic mean was recognised, according to which the levels of completeness were determined: 10-12 points (high), 8-10 points (sufficient), less than 8 points (low). The analysis has shown the following results (Fig. 3):

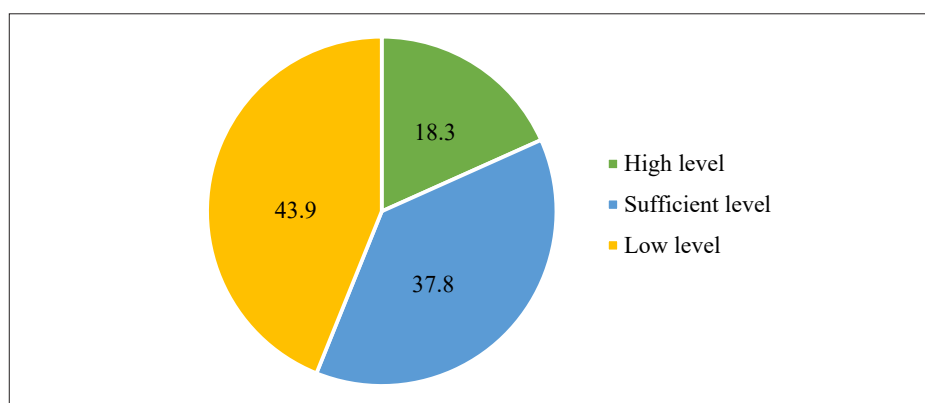


Figure 3. Statistics of levels of listening skills completeness among students of the specialisation "social work" (in %)

As is evident from Figure 3, almost half of the surveyed students showed a low level of completeness of the ability to listen to the interlocutor. The obtained data were considered during the organisation of the formative stage of the study, the main attention of which was directed to students' performance of practical tasks, modelling and acting out professionally directed situations, role-playing and business games, and conducting trainings. After interviewing students using two methods, the training "The art of listening and hearing" was conducted to develop students' and future social workers' skills of active listening and business communication. To achieve this purpose, a mini-lecture "Rules of active listening", a brainstorming session "Techniques of active listening", and a discussion "What does it mean to listen and hear?" were conducted, as well as a number of exercises, the content of which is advisable to consider:

1. Exercise "Can I listen", which is aimed at developing students' and future social workers' skills of active listening. A video camera was used during the exercise. The performance consists of the following stages: students work in pairs (one tells, the other listens). The conversation is recorded on a video camera. The narrator talks about their problems (for example: relationships with parents and friends, points out difficulties related to personal qualities, possible causes of misunderstandings, etc.). The listener tries to follow the rules of active listening, support the interlocutor using active

listening techniques, and remember what they have heard. The conversation duration is 3 minutes. After completing the exercise, the listener should repeat in detail what they heard, comparing their story, the manner of listening with the recording on a video camera. During the discussion, students shared their impressions of the conversation, made comments and suggestions.

2. Exercise "Good advice". The purpose of the exercise is to analyse the presented situations and select clarifying questions. The material used during the exercise includes flashcards with situations, multimedia, a projector, slides with active listening techniques (clarification, paraphrasing, reflecting feelings, summarising). Performance procedure: students are given task cards (each card has 4 professionally directed situations). The task is determined by the need to choose clarifying questions (clarification, paraphrasing, reflection of feelings, summarising) for each situation.

3. Exercise "Talk to the client". Purpose: to teach students to identify professional skills that are important for a social worker. Materials – sheets of A-4 paper, pens. Performance procedure: students work in pairs. Future social workers need to simulate the situation: a social service employee signs an agreement with the client to provide social support to the disadvantaged family, using contact techniques: argumentation, active listening, persuasion.

4. Reflection. During the discussion, students were actively involved in the conversation, discussed, gave their

own arguments, substantiated typical mistakes when listening to the interlocutor, deduced the rules for effective listening, such as: be open and friendly to the interlocutor, try to hear with one's whole body, not interrupt, be attentive, not be distracted during the conversation, help, support if necessary, etc.

At the final stage of the study, students evaluated the effectiveness of the proposed training by filling out

a feedback questionnaire. Thus, to the question of the survey: "How was the training useful? What new things have You learnt?", the following responses were received (Fig. 4).

To the question of the survey: "How do You assess your level of completeness of listening skills", where "1" is the lowest indicator, "5" is the highest, the following data were obtained (Fig. 5):

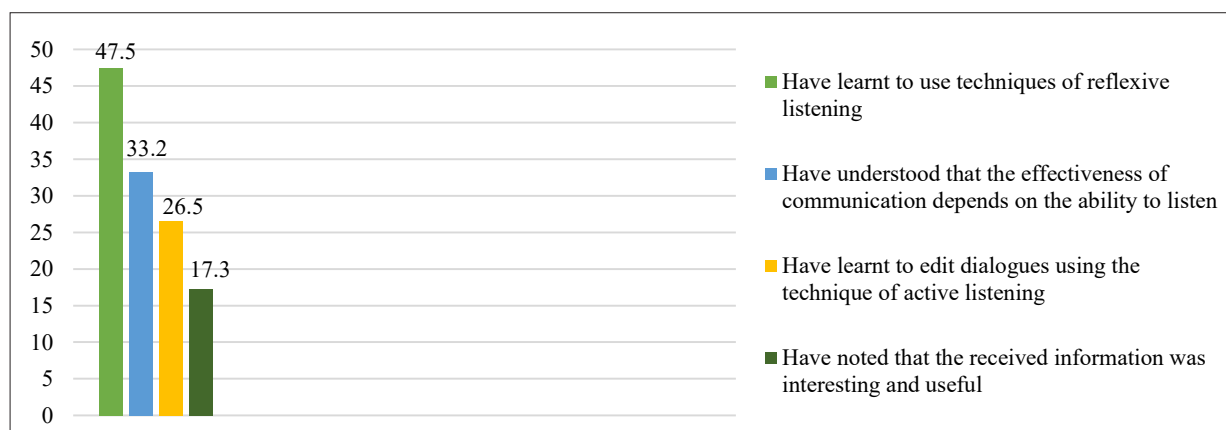


Figure 4. Statistics of answers to the question "How was the training useful? What new things have You learnt?" (in %)

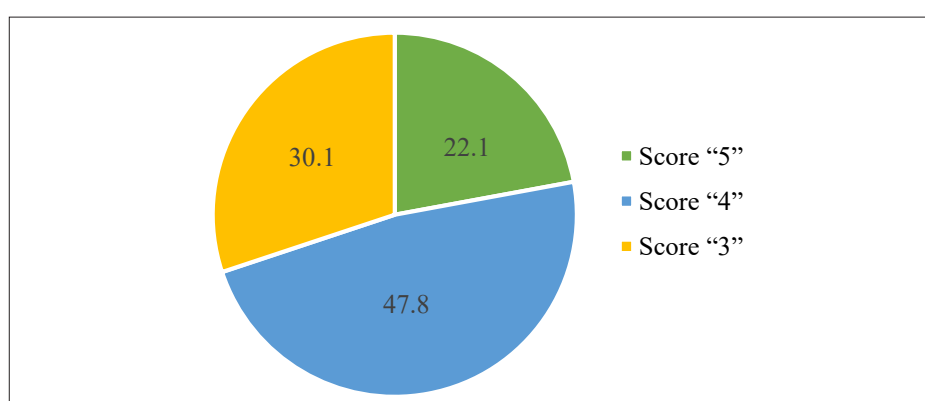


Figure 5. Statistics of students' assessment of their level of listening skills completeness

As is evident, quantitative and qualitative data on the self-assessment of students and future social workers after the training showed higher indicators of the completeness of listening skills than before taking part, as a result of which the authors can assert the effectiveness of such trainings in the process of training future specialists.

Conclusions

The ability to actively listen should be formed and developed in the course of training to carry out effective professional activities of a social worker. The developed ability of active

listening will help the social worker to influence the client, maintain a conversation to achieve a positive result, show interest in what the interlocutor is saying using verbal (clarification, paraphrasing, summarising) and nonverbal means of communication (gestures, posture, facial expressions) to establish interpersonal interaction.

The authors see the prospects for further research in substantiating the methodology for forming the ability to actively listen in the process of training future social workers in higher educational institutions.

References

- [1] Feuchtwanger, L. (2008). *Goya or the hard way to enlightenment*. St. Petersburg: AST/Astrel.
- [2] Rodat, S. (2020). Empathy and active listening in the humanistic social work. In D.V. Voinea, & A. Strungă (Eds.), *Research terminals in the social sciences* (pp. 9-25). Craiova: SITECH.
- [3] Jonsdottir, I.J., & Kristinsson, K. (2020). Supervisors' active-empathetic listening as an important antecedent of work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), article number 7976.

- [4] Canpolat, M., Kuzu, S., Yildirim, B., & Canpolat, S. (2015). Active listening strategies of academically successful university students. *Egitim Arastirmalari – Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 163-180.
- [5] Fassaert, T., van Dulmen, S., Schellevis, F., & Bensing, J. (2007). Active listening in medical consultations: Development of the Active Listening Observation Scale (ALOS-global). *Patient Education and Counseling*, 68(3), 258-264.
- [6] Mineyama, S., Tsutsumi, A., Takao, S., Nishiuchi, K., & Kawakami, N. (2007). Supervisors' attitudes and skills for active listening with regard to working conditions and psychological stress reactions among subordinate workers. *Journal of Occupational Health*, 49(2), 81-87.
- [7] Fischer-Lokou, J., Lamy, L., Guéguen, N., & Dubarry, A. (2016). Effects of active listening, reformulation, and imitation on mediator success: Preliminary results. *Psychological Reports*, 118(3), 994-1010.
- [8] Spataro, S.E., & Bloch, J. (2018). "Can you repeat that?" Teaching active listening in management education. *Journal of Management Education*, 42(2), 168-198.
- [9] Atwater, I. (1988). *I am listening to you: Advice to the leader on how to listen to the interlocutor correctly* (2nd ed.). Moscow: Izdatelstvo "Ekonomika".
- [10] Kazartseva, O.M. (2003). *Culture of verbal communication: Theory and practice of teaching*. Moscow: Flinta, Nauka.
- [11] Kunitsyna, V.N., Pogolsha, V.M., & Kazarinova, N.V. (2003). *Interpersonal communication*. St. Petersburg: Piter.
- [12] Batsevych, F.S. (2009). *Fundamentals of communicative linguistics* (2nd ed.). Kyiv: Vydavnychiy tsentr "Akademiia".
- [13] Savenkova, L.O., Shadova, V.V., & Borysenko, L.L. (2015). *Psychology of communication*. Kyiv: KNEU.
- [14] Orban-Lembryk, L.E. (2010). *Psychology of professional communication*. Chernivtsi: 21-Publishers.
- [15] Zozuliak-Sluchyk, R.V., & Kovbas, B.I. (2016). *Ethics of socio-pedagogical activities* (2nd ed.). Ivano-Frankivsk: NAIR.
- [16] Palykhata, E.Ya. (2013). Theoretical foundations of teaching listening as a type of dialogic speech activity. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 29, 132-135.
- [17] Kozыrev, G.I. (2008). *Political conflictology*. Moscow: Forum, Infra-M.

Список використаних джерел

- [1] Фейхтвангер Л. Гойя, или тяжкий путь познания. Санкт-Петербург, АСТ/Астрель, 2008. 528 с.
- [2] Rodat S. Empathy and active listening in the humanistic social work. *Research terminals in the social sciences* / Eds. by D.V. Voinea, A. Strungă. Craiova: SITECH, 2020. P. 9–25.
- [3] Jonsdottir I.J., Kristinsson K. Supervisors' active-empathetic listening as an important antecedent of work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17, No. 21. Article number 7976.
- [4] Active listening strategies of academically successful university students / M. Canpolat et al. *Egitim Arastirmalari – Eurasian Journal of Educational Research*. 2015. Vol. 60. P. 163–180.
- [5] Active listening in medical consultations: Development of the Active Listening Observation Scale (ALOS-global) / T. Fassaert et al. *Patient Education and Counseling*. 2007. Vol. 68, No. 3. P. 258–264.
- [6] Supervisors' attitudes and skills for active listening with regard to working conditions and psychological stress reactions among subordinate workers / S. Mineyama et al. *Journal of Occupational Health*. 2007. Vol. 49, No. 2. P. 81–87.
- [7] Effects of active listening, reformulation, and imitation on mediator success: Preliminary results / J. Fischer-Lokou et al. *Psychological Reports*. 2016. Vol. 118, No. 3. P. 994–1010.
- [8] Spataro S.E., Bloch J. "Can you repeat that?" Teaching active listening in management education. *Journal of Management Education*. 2018. Vol. 42, No. 2. P. 168–198.
- [9] Атватер И. Я Вас слушаю: советы руководителю, как правильно слушать собеседника. 2-е изд. Москва: Издательство «Экономика», 1988. 110 с.
- [10] Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособ. Москва: Фланта, Наука, 2003. 496 с.
- [11] Куницына В.Н., Погольша В.М., Казаринова Н.В. Межличностное общение. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 544 с.
- [12] Бацевич Ф.С. Основы комунікативної лінгвістики. 2-ге вид., допов. Київ: Видавничий центр «Академія», 2009. 376 с.
- [13] Савенкова Л.О., Сгадова В.В., Борисенко Л.Л. Психологія спілкування: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2015. 309 с.
- [14] Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації: навч. посіб. Чернівці: Книги XXI, 2010. 528 с.
- [15] Зозуляк-Случик Р.В., Ковбас Б.І. Етика соціально-педагогічної діяльності: навч. посіб. 2-е вид., переробл. та допов. Івано-Франківськ: NAIR, 2016. 212 с.
- [16] Палихата Е.Я. Теоретичні основи навчання слухання як одного з видів діалогічнорозмовленнєвої діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 29. С. 132–135.
- [17] Козырев Г.И. Политическая конфликтология: учеб. пособ. Москва: Форум, Инфра-М, 2008. 432 с.

UDC 37.015.31:316.7]:378:37.011.3-051:004.031.42(045)
DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.109-115

Lesia I. Varha*, **Nataliia V. Martyn**

Mukachevo State University
89600, 26 Uzhhorodska Str., Mukachevo, Ukraine

Criterion Approach to the Development of the Communicative Culture of Future Teachers by Means of Interactive Technologies

Article's History:

Received: 15.02.2020

Revised: 20.03.2020

Accepted: 15.04.2020

Suggested Citation:

Varha, L.I., & Martyn, N.V. (2020). Criterion approach to the development of the communicative culture of future teachers by means of interactive technologies. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 109-115.

Abstract. The relevance of the chosen topic is conditioned upon a qualitatively new approach to the training of future employees of the pedagogical sphere based on the development of individual competencies, communicative and interactive in particular, in the context of the development of their communicative culture. The purpose of the article is to analyse the criterion component in the context of the development of the communicative culture of future teachers by means of interactive technologies. The goal of the study was achieved using general research methods based on criteria and component approaches. The paper defines the role of communication as one of the most important tools for the professional activity of future teachers. Notably, the development of the communicative culture of students of the pedagogical direction in a higher education institution is a complex and multidimensional process, the effectiveness of which is conditioned upon the interrelated components of the communicative culture of future teachers: value-oriented; emotional-personal; speech-communicative, interactive-activity. The semantic load of each individual component of the communicative culture of future teachers is justified, according to which the value-orientation component influences the choice of professional activity of the student based on established and experienced value and moral and ethical attitudes; the emotional-personal component assumes the ability to regulate one's own emotional state in the conditions of a student-centred space; the speech-communication component is responsible for communication skills and abilities; the interactive-activity component determines the use of interactive technologies in the process of training future teachers. The practical value of scientific work lies in the application of a criterion approach in the context of studying the communicative culture of teachers, which actualises the systematic training of future teachers

Keywords: criteria component, communicative competence, internet technologies, future teachers, communication

*Corresponding author

Леся Іванівна Варга, Наталія Володимирівна Мартин

Мукачівський державний університет
89600, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Україна

Критеріальний підхід до формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій

Анотація. Актуальність обраної тематики зумовлена якісно новим підходом до підготовки майбутніх працівників педагогічної сфери на основі розвитку окремих компетентностей, комунікативної та інтерактивної зокрема, в контексті становлення їхньої комунікативної культури. Метою статті є аналіз критеріальної складової в умовах становлення комунікативної культури майбутніх вчителів засобами інтерактивних технологій. Досягнення поставленої мети дослідження відбувалось за допомогою загальнонаукових методів дослідження на основі критеріального та компонентного підходів. У роботі визначено роль спілкування як одного з важливих інструментів професійної діяльності майбутніх учителів. Зазначено, що формування комунікативної культури студентів педагогічного напрямку закладу вищої освіти є складним і багатоаспектним процесом, ефективність якого зумовлена взаємопов'язаними компонентами комунікативної культури майбутніх учителів: ціннісно-орієнтаційним; емоційно-особистісним; мовленнєво-комунікативним, інтерактивно-діяльним. Обґрунтовано смислове навантаження кожного окремого компонента комунікативної культури майбутніх учителів, відповідно до якого ціннісно-орієнтаційний компонент здійснює вплив на вибір професійної діяльності студента на основі усталених і пережитих ціннісних та морально-етичних настанов; емоційно-особистісний компонент передбачає здатність до регуляції власного емоційного стану в умовах студентоцентрованого простору; мовленнєво-комунікативний компонент відповідає за комунікативні навички й уміння; інтерактивно-діяльний компонент визначає застосування інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутніх вчителів. Практична цінність наукової роботи полягає в застосуванні критеріального підходу в контексті дослідження комунікативної культури педагогічних працівників, що актуалізує системність підготовки майбутніх вчителів

Ключові слова: критеріальна складова, комунікативна компетентність, Інтернет-технології, майбутні педагоги, спілкування

Постановка проблеми

Українські науковці наголошують на винятковій важливості оволодіння професією в житті кожної людини, стверджуючи, що, постаючи «способом самоактуалізації особистості у соціально-схвалюваних видах діяльності, професійна діяльність одночасно слугує й одним із основних способів життєвого самовизначення» [1, с. 228]. Відомо, що з розвитком тієї чи тієї професії формуються професійні правила, норми, вимоги до представника певної сфери діяльності. Ці вимоги охоплюють необхідні знання, уміння, навички, професійні обов'язки, особистісні якості.

Як зазначено вище, в педагогічній теорії глибоко й усебічно схарактеризовано роль спілкування у вихованні та розвитку особистості: спілкування є найважливішим чинником формування особистості людини, засобом виховання, бо виховувати – це «не лише впливати на уявлення і поняття дитини, формувати переконання, але й забезпечувати практичну регуляцію її поведінки, взаємин з іншими людьми» [1, с. 11]. Водночас спілкування значно впливає на молоду людину, оскільки «формування її особистості, необхідних соціальних якостей відбувається лише у процесі різноманітної діяльності у світі речей, явищ, людей і людських взаємин, що її оточують» [2, с. 29]. Спілкування – один

із важливих інструментів професійної діяльності майбутніх учителів. Саме спілкування дає змогу встановити контакт, вирішувати проблемні аспекти та збирати інформацію, потрібну для пошуку належного рішення проблеми. «Одночасно в процесі спілкування відбувається цілеспрямований вплив фахівця. Окрім того, від володіння засобами спілкування часто залежить результат ділових переговорів майбутніх учителів з представниками структур виконавчої влади, ділових кіл, різних закладів та організацій. Без перебільшення можна сказати, що спілкування є чи не найважливішим, а іноді й найскладнішим видом діяльності майбутнього учителя» [3].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Українські й зарубіжні вчені В. Бочарова [4], Д. Годлевська [5], А. Капська [6], І. Мигович [7] серед багатьох якостей і вмінь майбутнього фахівця особливу увагу звертають на необхідність розвитку вмінь і навичок спілкування, взаємодії, ефективної комунікації. Особливо актуальними для дослідження є напрацювання А. Фахрутдінової, І. Васильєвої [8; 9], І. Кондратьєвої, Н. Плотнікової [10], Н. Базиляк, О. Черхавої [11], Є. Жесткової [12], Є. Шишової [13], які стверджують,

що комунікативна функція майбутнього вчителя виявляється під час реалізації всіх інших функцій. Вона дає змогу трансформувати особливості його діяльності під час виконання інших функцій: у процесі реалізації діагностичної функції майбутньому спеціалістові необхідні вміння налагоджувати контакт з учнями, уміння слухати; ставити запитання й відповідати на них, доводити, обґрунтовувати, аргументувати та переконувати, критикувати і спростовувати тощо, а для виконання прогностичної – уміння прогнозувати комунікацію, концентрувати й розподіляти увагу тощо.

Мета статті

Визначення критеріальної складової комунікативної культури майбутніх вчителів у контексті їхньої підготовки в закладах вищої освіти.

Результати дослідження

У контексті сьогодення майбутні вчителі мають володіти вагомим професійним комунікативним потенціалом. Ця якість впливає на характер їхнього спілкування й складається з комунікативних якостей, які маркують розвиток здатності до спілкування; комунікативних здібностей, тобто здібностей володіти ініціативою в

спілкуванні, здатності емоційно відгукуватися про стан партнерів зі спілкування, здатності до самостимуляції та взаємної стимуляції в спілкуванні; комунікативної компетентності, тобто знання норм і правил спілкування. Незважаючи на те, що за такими вміннями закріплена поширена в психолого-педагогічній і мовознавчій теорії та практиці назва «комунікативні», не обмежуємо їхню характеристику лише здатністю людини до передання інформації [1; 4]. Авторське бачення зосереджене на трьох аспектах аналізу поняття «спілкування»: комунікативному, інтерактивному та перцептивному, а також на основних функціях спілкування, що виявляються в обміні діями, вчинками; у здатності до сприймання партнера зі спілкування, до інтерпретації отриманих результатів, їхнього оцінювання. На основі цього можна сформулювати сутність комунікативних мовленнєвих професійних умінь студентів – майбутніх педагогів. Під інформаційним змістом професії майбутнього вчителя розуміємо сукупність знань про предмет цієї галузі, методи та прийоми його дослідження, сутність наукових термінів, що становлять поняттєво-категорійний апарат педагогічної сфери. Вважаємо, що комунікативні мовленнєві професійні вміння можна розподілити за такими групами (рис. 1):

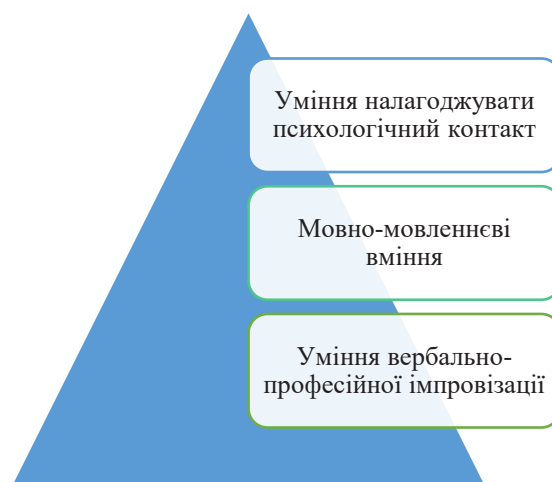


Рисунок 1. Структура комунікативних мовленнєвих професійних умінь

Відтак із рисунку 1 бачимо, що комунікативні мовленнєві професійні вміння доцільно поділити на три групи, серед яких *уміння налагоджувати психологічний контакт*, забезпечувати необхідні для спільної діяльності взаємини з колегами; *мовно-мовленнєві вміння* (здатність ефективно використовувати загальноживану літературну лексику та спеціальну термінологію й професійні слова для досягнення успішності мовленнєвого акту, ознаками якого є змістовність, доступність, зрозумілість, доречність, різноманітність, виразність); *уміння вербально-професійної імпровізації* (творча діяльність у мінливих умовах різноманітних професійних ситуацій).

Безперечно, розв'язання проблеми ефективності формування комунікативної культури в майбутнього вчителя залежить від знання структури культури спілкування. Узагальнення теоретико-методологічних

положень науковців [2; 14; 15] засвідчило, що вчені виокремлюють структурні компоненти комунікативної культури. Розглянемо різні підходи до опису компонентів комунікативної культури, запропоновані фахівцями різних галузей:

- аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, афективний;
- інформаційно-мовленнєвий, перцептивно-когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-мотиваційний;
- мотиваційно-ціннісний, перцептивний, інтерактивний, комунікативний;
- знання основ теорії спілкування, професійно-гуманістична спрямованість особистості, комунікативно-творчі здібності й уміння, результативність спілкування;
- мовленнєва культура, стратегії поведінки в спілкуванні;

– культура мислення, емоційна культура, культура мовлення.

Незважаючи на відмінності в поглядах на компоненти структури комунікативної культури, більшість авторів виокремлює аксіологічний, мотиваційний,

мовленнєвий, емоційний, операційний компоненти [8; 16; 17]. З огляду на напрацювання спеціалістів різних галузей і специфіку професійної діяльності майбутніх учителів, диференційовано такі взаємопов'язані компоненти (рис. 2):



Рисунок 2. Взаємопов'язані компоненти структури комунікативної культури

Ціннісно-орієнтаційний компонент комунікативної культури майбутніх учителів передбачає спрямованість на суб'єкта, відображає внутрішній світ особистості. Моральні цінності формуються на основі потреб та інтересів особистості, яка формує індивідуальну систему цінностей, що є основою становлення ціннісних орієнтацій особистості. Відповідно до системи цінностей, прийнятої особистістю, формуються переконання, настанови й ідеали життєдіяльності, симпатії чи антипатії, схильності або неприязнь, волюві зусилля, рішучість. На базі ціннісних орієнтацій, усталених у суспільстві, розробляють систему соціальних норм поведінки особистості, що впливає на формування й розвиток комунікативної культури та регулює поведінку людини [18]. Ціннісно-орієнтаційний компонент містить початковий досвід діяльності особистості з оволодіння, оцінювання, обрання, переосмислення, формування власної системи етичних цінностей, світогляду. Він окреслює мотиви вибору професії, шляхів і способів оволодіння обраною спеціальністю (наприклад, тип навчальної діяльності: механічне запам'ятовування, вивчення й розуміння наданого матеріалу, робота з додатковими джерелами, участь у наукових гуртках, проведення глибоких наукових досліджень тощо). Серед моральних цінностей, значущих для майбутнього вчителя, варто назвати такі: любов до людей, відповідальність, совість, соціальна справедливість, рівність, доброта, такт. Однак перше місце серед усіх моральних цінностей посідає гуманізм, тобто любов до людей. Гуманізм майбутнього вчителя визначає мотивацію діяльності, ієрархію цілей та цінностей, формулювання мети й обрання шляхів її досягнення, або характер діяльності [18]. Ціннісно-орієнтаційний компонент

тлумачитимемо як такий, що містить початкову систему культурних, духовних, етичних, психологічних та інших цінностей, яка визначає спосіб взаємодії людини з суспільством та світом узагалі, формує світогляд особистості, впливає на рівень її культури. Цей компонент є простором існування аксіосфери особистості, тобто системи її цінностей.

Емоційно-особистісний компонент комунікативної культури передусім регулює формування особистісного смислу (складники – рефлексія й емпатія) та його емоційну реалізацію, що відіграє посутню роль у комунікативній підготовці студентів до професійної практичної діяльності. Усвідомлення, критичний аналіз та окреслення шляхів конструктивного вдосконалення своєї діяльності відбувається в процесі професійної рефлексії. Якщо рефлексія – це «принцип людського мислення, який спрямовує на осмислення і усвідомлення власних форм і передумов, предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, яка розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини» [19], то професійна рефлексія доповнює названі характеристики специфікою професійної діяльності майбутнього вчителя. Професійна рефлексія маркує ставлення спеціаліста до себе як до суб'єкта професійної діяльності. У випадку недостатньо високого рівня рефлексії вчитель схильний нав'язувати учневі власний спосіб мислення та свої дії. Надмірна орієнтація «на себе», на власний спосіб мислення засвідчує невміння об'єктивно оцінювати й аналізувати власний стиль взаємодії.

Мовленнєво-комунікативний компонент комунікативної культури регулює та визначає комунікативну

діяльність майбутнього вчителя; постає як набір мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок, що реалізує комунікативний аспект комунікативної культури [20]. Спілкування відіграє важливу роль у професійній діяльності майбутнього вчителя, оскільки є важливим інструментом технології навчання й виховання. Найтипівішими формами спілкування в педагогіці вважаються формальне та неформальне спілкування. Формальне спілкування передбачає налагодження зв'язків із різними людьми.

Інтерактивно-діяльнісний компонент передбачає вияв комунікативної культури, апробованої в дії через інтерактивні методи навчання та засвоєної особистістю як найбільш ефективний чинник впливу на учня [16]. Під час формування комунікативної культури майбутніх учителів, що охоплює розвиток умінь і навичок, значущих для професійного спілкування, особистісних якостей, необхідно залучати студентів

до діяльності (навчальної, позанавчальної, виробничої практики, участі в проектах, акціях тощо). Лише безпосередня участь у діяльності, пов'язаній із формуванням комунікативної культури, може сприяти зацікавленості студентів до саморозвитку й підвищення її рівня. Можемо стверджувати, що комунікативна культура майбутнього учителя – обов'язкова в структурі його професійної діяльності.

Для розроблення структурних компонентів комунікативної культури майбутнього вчителя вагоме значення мають також критерії, показники й рівні її сформованості, за якими проходить оцінювання. Це зумовлене потребами підвищення якості освіти й вимогами до кваліфікації спеціаліста. У дослідженні диференційовано критерії формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій (рис. 3):

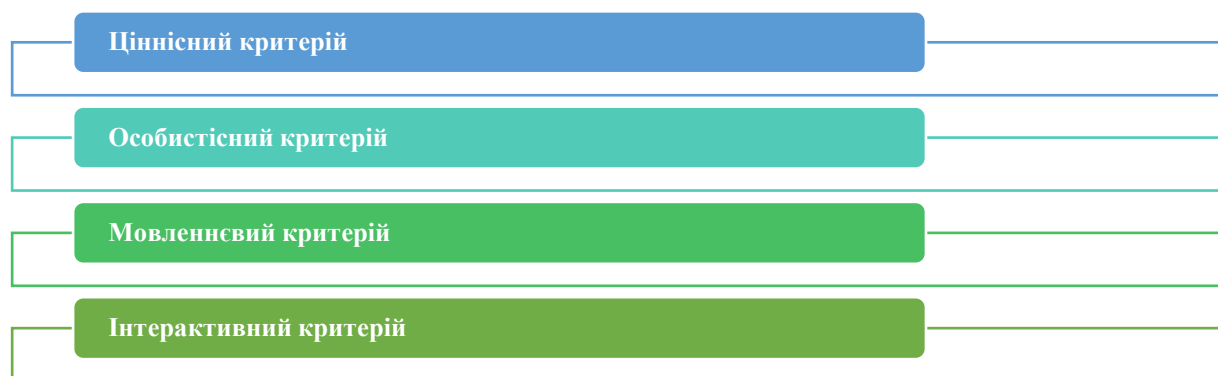


Рисунок 3. Критерії формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій

Визначаючи й доповнюючи один одного через вияв якостей та індикатори, зазначені критерії характеризують якісний і кількісний аспекти професійності особистості студента. Так, ціннісний критерій комунікативної культури передбачає врахування системи ціннісних орієнтацій і смислових настанов, які маркують спрямованість спілкування, притаманного майбутньому вчителю, спосіб включення у взаємодію з суб'єктами спілкування. Складники цього критерію базовані на системі цінностей професійної діяльності, що забезпечить сприятливе ставлення студента до професії майбутнього вчителя. Він вирізняється такими показниками: уміння сприймати та відчувати внутрішній стан партнера в спілкуванні; ініціативність у спілкуванні; наявність адекватних прийомів утримання уваги співрозмовника; наявність ціннісних орієнтацій у професійній взаємодії. Для окреслення наступного критерію формування комунікативної культури майбутнього учителя важливе розуміння того, що емоції – один з основних механізмів внутрішньої регуляції процесів сприймання, розуміння й оцінювання суб'єктів та ситуацій спілкування. Це забезпечить сприятливе емоційне ставлення студента до професії майбутнього вчителя та її комунікативних засад. На підставі цього

вважаємо за доцільне виокремити особистісний критерій сформованості комунікативної культури. Показниками критерію є самоставлення, емпатійність, самооцінка, самоконтроль. Мовленнєвий критерій комунікативної культури передбачає наявність системи комунікативних знань, умінь, навичок. Для цього критерію характерні такі показники: наявність вербальних і невербальних засобів спілкування; нормативність мовлення; дотримання етичних норм спілкування.

Аналіз вияву в студентів, зокрема майбутніх учителів, диференційованих показників комунікативної культури за виокремленими критеріями дає змогу дослідити динаміку її формування й характеристики рівнів її розвитку. Рівень сформованості комунікативної культури майбутніх учителів передбачає якість сукупності зазначених вище критеріїв і показників.

Висновки

Формування комунікативної культури студентів вищого навчального педагогічного закладу – складний і багатоплановий процес, ефективність якого зумовлена взаємопов'язаними компонентами комунікативної культури майбутніх учителів: ціннісно-орієнтаційним, емоційно-особистісним, мовленнєво-комунікативним,

інтерактивно-діяльним. З'ясовано, що ціннісно-орієнтаційний компонент відповідає за ціннісну та морально-етичну базу, сформовану на основі попереднього досвіду, відповідно до якої надалі здійснюється вибір професійної діяльності; емоційно-особистісний компонент характеризує емоційний інтелект та орієнтованість на учнів у педагогічній діяльності викладача; мовленнєво-комунікативний компонент відповідає за уміння та навички комунікації майбутнього вчителя; інтерактивно-діяльним компонент доцільний у

використанні новітніх методів викладання в процесі впровадження комунікативної культури. Авторами було визначено, що процес розроблення компонентів комунікативної культури потребує виокремлення відповідних критеріїв, зокрема ціннісного, особистісного, мовленнєвого та інтерактивного. Перспективи подальших досліджень полягають у практичному застосуванні критеріального підґрунтя комунікативної культури майбутніх вчителів у процесі їхнього педагогічного становлення.

Список використаних джерел

- [1] Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
- [2] Alderson J.Ch. Assessing reading. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 398 p.
- [3] Coombe Ch., Folse K., Hubley N. A practical guide to assessing English language learners. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2007. 202 p.
- [4] Бочарова В.Г. Соціально-педагогіческая парадигма реформирования образования. *Педагогическое образование в России*. 2010. Вып. 1. С. 69–74.
- [5] Годлевська Д.М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2007. 23 с.
- [6] Капська А. Зміст і структура професійно-етичної культури соціального педагога. *Соціально-педагогические проблемы детей и молодежи*. 2009. Вып. 5. С. 93–101.
- [7] Myhovich I. Slovak system of higher education in its connection to society's transformations: Transition from medieval times to XXI century European integration. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2020. Vol. 7, No. 1. P. 134–143.
- [8] Fahrutdinova R.A., Vasileva I.D. The formation of foreign communicative competence as the basis of professional competence of future teacher of foreign language. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*. 2016. Vol. 20, No. Special Issue. P. 209–214.
- [9] Fahrutdinova R.A., Fahrutdinov R.R., Yusupov R.N. The model of forming communicative competence of students in the process of teaching the English language. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Vol. 11, No. 6. P. 1285–1294.
- [10] Kondrateva I., Plotnikova N. Future teachers' communicative and educational competence development: Didactic principles of education process. *Astra Salvensis*. 2018. Vol. 6. P. 383–389.
- [11] Bazylyak N.O., Cherkhava O.O. Communicative competence formation of future English language teacher. *Man in India*. 2017. Vol. 97, No. 3. P. 341–352.
- [12] Zhestkova E. Subject information and educational environment as means of formation of information and communication competence of future professionals. *Vide. Tehnologija. Resursi – Environment, Technology, Resources*. 2017. Vol. 2. P. 180–184.
- [13] Shishova E.O. Communicative culture as a component of professional competence of future teachers in the bilingual environment. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Vol. 6, No. 3. P. 344–349.
- [14] Алексеенко Т.А. Формування пізнавальної активності студента в умовах блокової організації навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України. Київ, 1995. 205 с.
- [15] Alderson J.Ch., Clapham C., Wall D. Language test construction and evaluation. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 310 p.
- [16] Future teachers' communicative culture forming by means of drama-based pedagogy / Y.E. Sudakova et al. *Man in India*. 2017. Vol. 97, No. 14. P. 103–113.
- [17] Professional culture of the future teacher of vocational education: A communicative aspect / R. Shadiev et al. *Journal of Critical Reviews*. 2020. Vol. 7, No. 4. P. 399–400.
- [18] Turebayeva C.Z., Doszhanova S.Y. Forming communicative competence as a condition for successful realization of student's individuality. *World Applied Sciences Journal*. 2013. Vol. 21, No. 9. P. 1316–1327.
- [19] Павелків Р.В. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2019. № 8(37). С. 84–98.
- [20] Ilyashenko L.K. Pedagogical conditions of formation of communicative competence of future engineers in the process of studying humanitarian disciplines. *International Journal of Civil Engineering and Technology*. 2018. Vol. 9, No. 3. P. 607–616.

References

- [1] Aleksiuk, A.M. (1998). *Pedagogy of higher education in Ukraine. History. Theory*. Kyiv: Lybid.
- [2] Alderson, J.Ch. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [3] Coombe, Ch., Folse, K., & Hubley, N. (2007). *A practical guide to assessing English language learners*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- [4] Bocharova, V.G. (2010). Social-pedagogical paradigm of reforming education. *Pedagogical Education in Russia*, 1, 69-74.
- [5] Hodlevska, D.M. (2007). *Formation of professional communicative competence of future social workers in the conditions of pedagogical university* (Candidate thesis, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine).
- [6] Kapska, A.Y. (2009). Professional and ethical culture of the social worker: The import and structure. *Sotsialno-Pedagogicheskiye Problemy Detey i Molodezhi*, 5, 93-101.
- [7] Myhovich, I. (2020). Slovak system of higher education in its connection to society's transformations: Transition from medieval times to XXI century European integration. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 7(1), 134-143.
- [8] Fahrutdinova, R.A., & Vasileva, I.D. (2016). The formation of foreign communicative competence as the basis of professional competence of future teacher of foreign language. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 20(Special Issue), 209-214.
- [9] Fahrutdinova, R.A., Fahrutdinov, R.R., & Yusupov, R.N. (2016). The model of forming communicative competence of students in the process of teaching the English language. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(6), 1285-1294.
- [10] Kondrateva, I., & Plotnikova, N. (2018). Future teachers' communicative and educational competence development: Didactic principles of education process. *Astra Salvensis*, 6, 383-389.
- [11] Bazylyak, N.O., & Cherkhava, O.O. (2017). Communicative competence formation of future English language teacher. *Man in India*, 97(3), 341-352.
- [12] Zhestkova, E. (2017). Subject information and educational environment as means of formation of information and communication competence of future professionals. *Vide. Tehnologija. Resursi – Environment, Technology, Resources*, 2, 180-184.
- [13] Shishova, E.O. (2015). Communicative culture as a component of professional competence of future teachers in the bilingual environment. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3), 344-349.
- [14] Aliksieienko, T.A. (1995). *Formation of cognitive activity of the student in the conditions of the block organization of training* (Candidate dissertation, Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine).
- [15] Alderson, J.Ch., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [16] Sudakova, Y.E., Kryukova, N.I., Yevgrafova, O.G., Derdizova, F.V., Aleksandrova, N.S., & Shaidullina, A.R. (2017). Future teachers' communicative culture forming by means of drama-based pedagogy. *Man in India*, 97(14), 103-113.
- [17] Shadiev, R., Khimmataliev, D., Fayzullaev, R., & Chorshanbiev, Z. (2020). Professional culture of the future teacher of vocational education: A communicative aspect. *Journal of Critical Reviews*, 7(4), 399-400.
- [18] Turebayeva, C.Z., & Doszhanova, S.Y. (2013). Forming communicative competence as a condition for successful realization of student's individuality. *World Applied Sciences Journal*, 21(9), 1316-1327.
- [19] Pavelkiv, R. (2019). Reflection as a mechanism for the formation of individual consciousness and activity of a personality. *Bulletin of Postgraduate Education. Social and Behavioural Sciences Series*, 8(37), 84-98.
- [20] Ilyashenko, L.K. (2018). Pedagogical conditions of formation of communicative competence of future engineers in the process of studying humanitarian disciplines. *International Journal of Civil Engineering and Technology*, 9(3), 607-616.

UDC 37.091.4-042.2(73+71)
DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.116-124

Tamara I. Bondar*

Mukachevo State University
89600, 26 Uzhhorodska Str., Mukachevo, Ukraine

Comparative Analysis of the Development of Inclusive Teacher Education System on the Example of the USA and Canada

Article's History:

Received: 11.01.2020

Revised: 12.03.2020

Accepted: 15.04.2020

Suggested Citation:

Bondar, T.I. (2020). Comparative analysis of the development of inclusive teacher education system on the example of the USA and Canada. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 116-124.

Abstract. The relevance of the study is conditioned by the growing number of children with special educational needs, which necessitates forming a proper Ukrainian system of inclusive education and training of future teachers in accordance with international standards. The purpose of the study is to identify the features of the development of the teacher education system for improving inclusion in the United States and Canada in the context of a historical retrospective. To obtain new knowledge, the author applied methods of analysis, synthesis, comparison, and generalisation. The article describes in a chronological context the development of teacher education in the United States and Canada to improve teachers' readiness to provide high-quality education to all children in a mainstream school environment. Attention is focused on the importance of the "general education initiative", which prohibited the distinction between general and special education in the United States and regulated the mandatory special training of "inclusive teachers". It was discovered that the US Federal Government expects teachers of a general education school to be responsible for teaching children with disabilities, and requires constant revision of the qualification characteristics of a teacher of a general education mainstream school. The differences in the development of the Canadian teacher education system are described on the example of the provinces of Ontario and Saskatchewan, which are generated by the recommendatory form of state initiatives of the provinces of Canada to develop inclusive education. The practical value of the study is to determine the key characteristics of the development and establishment of pedagogical inclusive education in the USA and Canada, based on which further methodological and practical improvement of the Ukrainian education system is possible

Keywords: teacher education system, inclusive education, special educational needs, general education initiative, education management style, competence approach, highly qualified teacher

*Corresponding author

Тамара Іванівна Бондар

Мукачівський державний університет
89600, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Україна

Компаративний аналіз становлення системи інклюзивної педагогічної освіти на прикладі США та Канади

Анотація. Актуальність дослідження визначається зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами, внаслідок чого виникає потреба у формуванні належної української системи інклюзивного навчання та підготовки майбутніх педагогів зокрема відповідно до міжнародних стандартів. Метою роботи є виокремлення особливостей розвитку системи педагогічної освіти для поліпшення інклюзії в США й Канаді в контексті історичної ретроспективи. Для отримання нових знань у роботі автором було застосовано методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення. У статті охарактеризовано в хронологічному контексті розвиток педагогічної освіти в США та Канаді, що спрямований на підвищення готовності педагогічних працівників до забезпечення якісної освіти всім дітям в умовах масової школи. Акцентовано увагу на значущості «Ініціативи загальної освіти», що забороняла розмежування загальної та спеціальної освіти в США й регламентувала обов'язкову спеціальну підготовку «інклюзивного вчителя». З'ясовано, що Федеральний уряд США очікує від учителів загальноосвітньої школи відповідальності за навчання дітей з інвалідністю, вимагає постійного перегляду кваліфікаційних характеристик учителя загальноосвітньої масової школи. Описано відмінності в розвитку системи педагогічної освіти Канади на прикладі провінцій Онтаріо й Саскачеван, що породжені рекомендаційним характером державних ініціатив провінцій Канади щодо розвитку інклюзивної освіти. Практична цінність наукової роботи полягає у визначенні ключових характеристик розвитку та становлення педагогічної інклюзивної освіти в США та Канаді, на основі чого можливе подальше методичне та практичне удосконалення української системи освіти

Ключові слова: система педагогічної освіти, інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, ініціатива загальної освіти, стиль управління освітою, компетентнісний підхід, висококваліфікований учитель

Problem Statement

The moral and material lack of readiness of the teacher education system for the implementation of state initiatives of Ukraine in the field of inclusive education necessitates a radical revision of the areas of development of teacher education to focus efforts on training highly qualified teachers, modernise the education system. Success, the level of democracy and the responsibility of society is proportional to the level of teachers' training. Based on the above, it is urgent to identify the areas for the development of teacher education systems in the United States and Canada – countries that are moving along somewhat different ways of training teachers but remain constant leaders in providing all students with a high-quality education.

Analysis of Recent Research and Publications

Trends in the development of the teacher education system in the United States and Canada are the study subject of research by Ukrainian and foreign specialists. A. Kolupaieva [1], O. Martynchuk [2], N. Mukan [3] substantiate the philosophical foundations of the development of modern teacher education in the USA and Canada. S. Shandruk focuses on the specific features of professional teacher training in the United States [4]. O. Ohienko highlights the general and distinctive characteristics of the development of the teacher

education system in the USA and Canada through the prism of comparative analysis [5]. Canadian researcher J. Laenz notes the integration (synthesis of theoretical and practical components, school practice and research component) and the multi-level system as a common characteristic of the development of teacher education in the USA and Canada [6]. Researchers L. Goguen and P. Leslie establish the failure of the education systems of the Canadian provinces to comply with the requirements of the law on compulsory education of children with disabilities in the least restrictive environment (inclusive environment), which allowed operating two parallel systems of training teachers – for general and special education [7]. American researchers V. Pilato, T. Proffitt, M. Rosenthal, D. Hinkle outlined the areas of reformatting teacher education in the United States during the fourth period of development of inclusive education [8].

Purpose of the Article

To identify the features of the development of the teacher education system for improving inclusion in the United States and Canada (on the example of Ontario and Saskatchewan provinces), to highlight the general and distinctive features of the development of the teacher education system in the United States and Canada from 1954 to the present day.

Research Results

The main characteristics of the development of teacher education in the USA and Canada are compared in a chronological context. Despite the commonality of the lower chronological limit of the development of teacher education in the United States and Canada, there is a difference in the intensity of

state policy implementation. At the first stage of the development of inclusive education in the United States (1954-1974), the development of teacher education was aimed at training teachers for special education (Fig. 1).

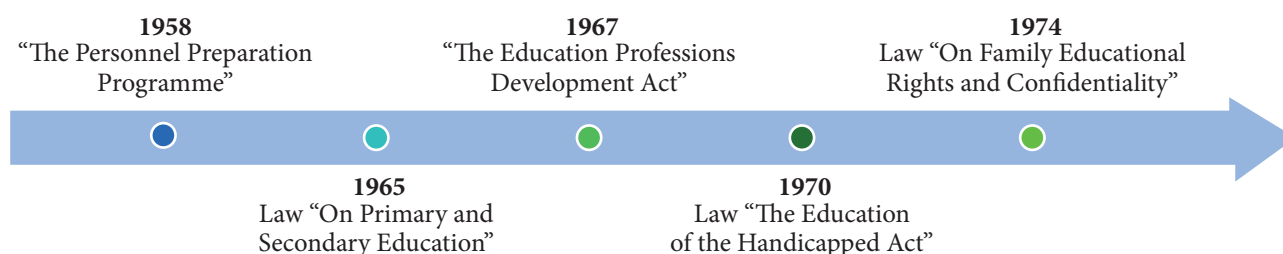


Figure 1. The first stage in the development of inclusive education in the United States

In 1958, the “The Personnel Preparation Programme” was launched – training specialists to work with blind children, children who do not hear, have speech disorders, vision disorders, emotional disorders, diseases of the musculoskeletal system, and other health disorders [9]. In 1965, the Law “On Primary and Secondary Education” was adopted, which contributed to the beginning of training researchers in the field of special education [10]. In 1967, with the adoption of the Law “The Education Professions Development Act” funding is allocated to the preparation of general education teachers for educational activities in an inclusive classroom [11]. In 1970, Part D of the Law “The Education of the Handicapped Act – EHA” regulated the financing of training of pedagogical personnel [12]. The Law “On Family Educational Rights and Confidentiality” (93-380) of 1974 allocates three million dollars in grants from the department of special educational programmes to train and retrain teachers of general and special schools (in 2013, the amount was only 15 million dollars) [13].

In Canada, from 1954 to 1982, during a period spanning two stages in the development of inclusive education, two separate systems – the system of special and general secondary education were actively developed. The training of teachers drew attention to this distinction. The exception is Saskatchewan province, which regulated mandatory special training for GMS teachers after the adoption of the Law “On Education for Persons with Disabilities” in 1971 [14]. In the province of Ontario, the requirements for teacher qualifications had been increased. At the first stage (1954-1959), achievements in teacher training in the province of Ontario are considered minor; the *Normal School* was replaced by *Teachers’ College* in 1953. At the second stage (1960-1981), the teacher education system was being reformed, considering the need to fulfil the goals of education – to provide education to special needs students. In Ontario, the report of the Ministerial Committee on secondary school teacher training (1962), known as *The Patten Report*, is presented [15]. The government creates a new image of the teacher not as a transmitter of knowledge, but as “a responsible and creative

person, a qualified specialist who understands the subtleties of the educational process in a democratic society.” The system of higher teacher education is developing. The *Hall-Dennis Report* was published in 1968 – it recommended increasing the requirements for the selection of applicants for pedagogical specialties [16, p. 62-64; 17]. In the 1970s, the attitude towards the teaching profession was changing in Ontario, the prestige of the teaching profession was growing, professional standards were being raised, salaries were being increased, and the requirements for competitive admission to higher education institutions were being tightened. In 1971, Saskatchewan passed the Disability Education Act, four years earlier than in the United States [14]. In 1974, the Ontario “Order 269” defined the qualifications of teachers, outlined the curriculum for teacher training, described additional qualifications, special courses for administration [18]. The decentralisation of teacher education was part of a comprehensive modernisation of educational reform aimed at meeting the educational needs of students. In 1978, the Saskatchewan Department of Education developed a manual for teachers on the education of children with intellectual disabilities. The philosophy of mainstream education as a methodological base of the textbook outlined ways to achieve optimal self-actualisation of students [19].

At the second stage of the development of inclusive education in the United States (1975-1985), teacher education was being reformed; since 1975, there had been a movement to reform the training of teachers through the inclusion of special disciplines in the curriculum of teachers of general education mainstream schools (hereinafter – GMS). However, due to the lack of readiness of teachers to implement the law “On the education of persons with disabilities”, it was concluded that raising the effectiveness of training programme for inclusive teachers is impossible through the inclusion of one or two additional disciplines in the curriculum. This view initiated the development of professional programmes for training GMS teachers to work with students with disabilities, the establishment of the amount of knowledge for training teachers.

At the third stage of the development of inclusive education in the United States (1986-2000), under pressure from the “*Regular Education Initiative*”, which recognised separate systems as a violation of the law, the movement towards standardisation of teacher education began – the search for ways to meet the diversified educational needs of students through the definition of competencies (knowledge, skills, attitude) of an inclusive GMS teacher [20]. Numerous federal initiatives serve as proof of the movement for teacher education reform: “*Tomorrow’s Teachers: A Report of the Holmes Group*” 1986 [21], National Report of the Maryland Commission for Higher Education Institutions “*Teacher Education Task Force Report*” 1995 [8], report of the National Commission on the state of development of teacher education and the future of America “*What Matters Most: Teaching for America’s Future*” 1996 [22].

The third stage of development of inclusive education in Canada covers a longer period than in the United States (1982-2009). At that time, in Canada, the issue of training teachers for inclusive schools was activated by the adoption of the “*Canadian Charter of rights and freedoms*” [23], which initiated the movement for inclusive education (hereinafter – IE), shifted the focus to children with special educational needs (hereinafter – SEN), and the Law “*The Canadian Multicultural Act*” [24]. Since multiculturalism was recognised as a leading feature of Canadian society at the federal level, in the scientific discourse of Canada, the

problem of ensuring SEN was discussed in the context of the diversified needs of all students in the general education environment (hereinafter referred to as EE). The IE movement requires the modernisation of the teacher education system, expanding the list of competencies of SE teachers, and raising the issue of the quality of education. The publication of the report “*Nation in Danger*” (USA) had a considerable impact on the development of the system of pedagogical education in Canada [25, p. 69].

The textbook “*Special Education: A Handbook of Legislation, Regulations, Policies, and Regulations*” [26] was published in Saskatchewan, expanding the list of competencies for special education teachers. In 1988, *The Canadian Multicultural Act* was passed, emphasising values such as freedom and democracy. In 1989, in Saskatchewan, the *Special Education Policy Manual* was amended to include the need for new research and information on special needs students, and the Basic Education Standards were developed, which were recognised as compulsory for all students in the province of Saskatchewan [26]. In planning the educational process, teachers are taught to consider the student’s SEN. For most provincial governments in Canada, the issue of inclusion was not of paramount importance if the level of importance is measured by the level of funding, support, and provision of personnel [25]. Therefore, a number of similar features were identified for the United States and Canada (Fig. 2):

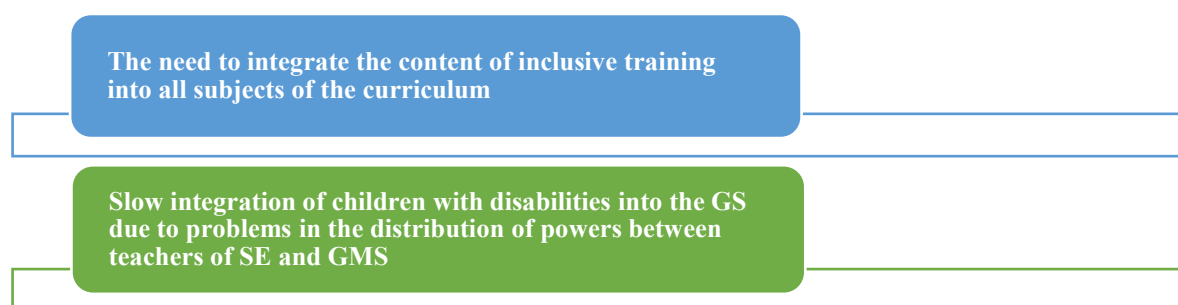


Figure 2. Similar features of the third stage of inclusive education development in Canada and the United States

The lack of established knowledge for training future teachers of an inclusive class hinders the development of teacher education in the United States and Canada. The issue of making changes to the incentive system that would facilitate the active involvement of teachers in the development of inclusive strategies was debatable. Despite a number of general trends in the development of IE, the US General Education Initiative [20] made considerable adjustments to the training of teachers for professional activities in an inclusive school in the United States. The US Federal Government expected GMS teachers to be more responsible for teaching children with disabilities, and the qualification characteristics of a GMS teacher were being revised.

The motto of the fourth stage of the development of inclusive education in the United States (2001-2014) was to ensure the training of a highly qualified teacher who can work with a diversified contingent of inclusive schools. It was believed that it is impossible to expect high academic

results from students without demanding high achievements from their teachers and other teachers. The level of academic performance of students depends on the level of pedagogical training of teachers. The law “*No child behind*” regulates: “...SE teachers must have knowledge of the basic subjects they teach, understand the impact of student disability on their development, learning, and behaviour if they study under the GMS programme” [27]. A “*Teacher Incentive Fund*” had been created, the “*Teacher to Teacher Initiative*”, T2T-2004 programme has been introduced. The pedagogical system was designed to train specialists who are able to meet the diversified individual needs of students.

In the fourth stage of development (2010-2018) – the legal stage of development of inclusive education in Canada, initiated by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the training of teachers for an inclusive school in Canada was based on the training of teachers “*Special education*” (“*BSpEd*”) [28]. In Canada, effective

methods of organising inclusive schools continued to be studied during this period. Teacher education continued to meet the needs of two separate systems – the system of general and special education, but the gradual convergence of general and special education systems actualised the reformation of teachers' training.

In the fifth stage of the development of inclusive education in the United States (2015-2018), the "Every Student Succeeds" Act (2015) placed the responsibility of the state government to increase the readiness of teachers for professional activities in inclusive classrooms [9]. At this stage, the issue of evidence-based research that can update approaches to the organisation and management of teacher education was relevant in the United States. The goal of developing teacher education was to train qualified teachers and school leaders to provide each student with the opportunity to get an education at the level of world standards. The possibility was open for alternative programmes of teachers' professional development, without restriction by conventional teacher colleges, reducing federal funding for the development of teacher education. This stage was also characterised by instability and drastic changes caused by the country's political course at the request of the law on compulsory education of children with disabilities in the least restrictive environment (synonymous with an inclusive

environment in the terminology of the United States and some provinces of Canada). The authors are certain that Canada's public policy hindered the placement of students with disabilities in GS.

Differences in the organisation of teacher education were justified by excellent methodological and scientific-theoretical positions that form approaches to the organisation of IE. In the United States, the ideas of existentialism were actively professed, which required teacher education to cover and develop the individual, the capabilities of a person in a situation of "choice", conflict with the immediate environment, and opposition to "mainstream". The influence of the ideas of existentialism on the problem of upbringing and education of children with disabilities in the United States contributed to the shift of priorities and values of education of such children from the result to the child's personality; pragmatism based on the interests and abilities of students focuses on their goals and values. Valuable for the development of teacher education is the idea of D. Dewey on the need to organise training and upbringing in accordance with the individual characteristics of the child, recognition of its uniqueness as a necessary condition for the holistic development of personality. Among the ideas of postmodernism that have an impact on the development of teacher education, the following can be distinguished (Fig. 3):

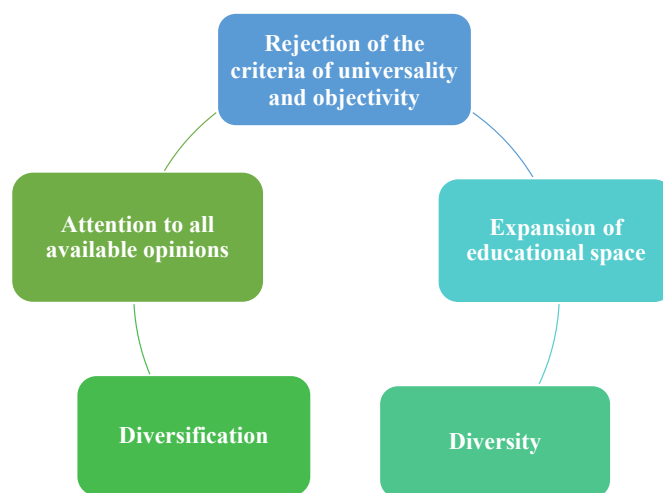


Figure 3. Structure of postmodern ideas influencing the development of teacher education

At the present stage in the United States, teacher education is developing based on the philosophy of postmodernism and social constructivism, focusing on the importance of the environment for the development of children, striving to build a humane society through attentive attitude to all people of any level, gender, age, deny racial and national discrimination and discrimination on the level of poverty [4]. Canada is dominated by the philosophy of essentialism, perennialism, and the psychology of behaviourism. Proponents of modern essentialism and perennialism, which are similar in essence, argue that effective pedagogical education should provide thorough training in fundamental areas of science that have developed as a result of humanity's long search for useful knowledge, cultural understanding,

and intellectual power [9]. Essentialists insist that these subjects should be mandatory at school and at the basic level of teacher education at the university since they are an important foundation of modern life [4]. The training of professionals to work with a diversified contingent in the Canadian education system takes place within the framework of a multiculturalist paradigm, insufficiently covering the education of children with disabilities.

To understand the features of the development of teacher education in Canada, it is important to consider the classification of teacher education management styles. In 1993, H. Gideonse presented a description of three styles of teacher education management (Fig. 4) [29]:

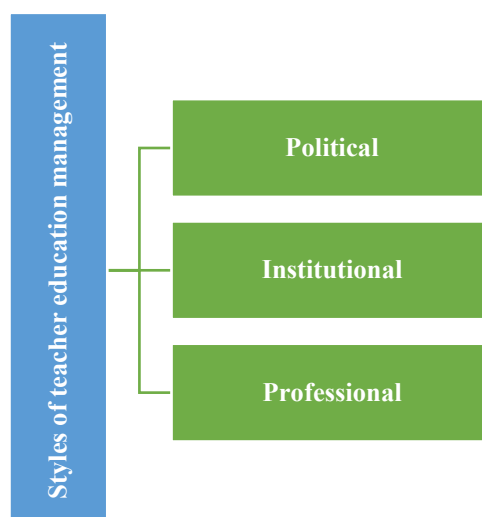


Figure 4. Styles of teacher education management according to H. Gideons

The political style of education management is implemented by the government, educational bodies, for example, the Ministry of Education; the institutional style of management means that educational institutions have the right to outline the requirements for teacher education; according to the professional style, the management of teacher education issues is managed by professional bodies and organisations. Each management style has its own conceptualisation of the teacher's role. Within political management style, teachers are considered civil servants; an institutional management style is considered a public intellectual; a professional style positions teachers as qualified practitioners [29, p. 396]. The management of the teacher education system in British Columbia and Manitoba is qualified as institutional; in Ontario as professional, in Alberta as political. H. Bergmann and J. Walker suggest that the classification should be based on an approach to the organisation of teacher education [25]. For example, in the province of Alberta, a characteristic feature of teacher education development is responsibility in teacher training, which requires the development of high standards and numerous standardised tests. Membership in professional organisations is optional; conservatives who are capable of implementing long-term reforms are in power. In British Columbia, the negotiating style of teacher education organisation is high-lighted, which is reflected in various types of agreements between different factions, universities, and education departments. In Manitoba, the "Laissez-faire" policy prevails, which characterises the donor attitude to the management of teacher education. In the province, standardised tests are optional, more funds are invested in education, and public policies promote change rather than reform for the sake of reform. In the province of Ontario, the management approach to the development of teacher education brought the province back under the control of the General Directorate of Education, similar to the neoliberal Harris era. It supports professional management and also contributes to the diversification of educational institutions and private schools [25, p. 84-85]. Consequently,

the analysis of the development of the teacher education system should also consider the socio-political context of the province, which affects the management of education.

Under the influence of the legal paradigm of development IE teacher education in Canada is acquiring new features. According to V. Halstead, the reform in education in Canada at the end of the 20th century was marked by "a movement from individualism and idealism to the pragmatism of the pedagogical system and the logical validity of teaching methods and the choice of disciplines" [30]. As a result of the reform based on pragmatism, research on ways to transform the system of teacher education based on social constructivism in the context of international requirements for inclusive education has been intensified. Common to all provinces is the influence of the main federal regulations of the country and UN conventions to ensure the right to education of children with disabilities; lack of centralised leadership (deregulation); insufficient communication between provinces and territories; the division of the education system into general and special, which hinders the training of IE specialists; intensive study of issues related to ensuring the needs of the school by teachers (professionalisation), increasing the requirements for admission to pedagogical specialities; sensitivity of the system of pedagogical training to changes in the educational process of the GMS; school responsibility for student performance; constant improvement of requirements for professional qualifications of teachers.

The structure of training teachers in the United States and Canada has certain common and distinctive characteristics, since higher education in Canada initially focused on the British hierarchical system of higher education, and then gradually moved to a more egalitarian American model [5]. The commonality of teacher education systems in the USA and Canada consists in integration (synthesis of theoretical and practical components, school practice and research component) and multi-level, which predicts the hierarchy of universities, colleges, community colleges and the hierarchy of educational qualification levels [6, p. 163]. The

pedagogical system of the USA and Canada provides training of specialists in three academic levels: The Bachelor's level is awarded after studying at the Faculty of Humanities (or natural sciences) for 4 years (USA) and 3-5 years (Canada); The Bachelor's level of pedagogy can be obtained in parallel or after a one-year (USA) or two-year (Canada) specialisation at the Faculty of Education; obtaining a Master's level requires two years of specialisation at the Faculty of Education (USA) and 2-4 years (Canada); the degree of Doctor of Philosophy (Doctor of Pedagogy), which masters apply for, requires three more years and defence of a doctoral thesis (USA) and at least three years of study and a year of practical activity on campus (Canada). The requirements for a GMS teacher are also different: in the United States, graduates with the educational qualification level "Master" have the right to teach at the GMS, in Canada – "Bachelor". According to the National Centre for Education Statistics, the U.S. teacher education system covers 1,206 teacher training schools, colleges, faculties, or departments, which are located in 78% of four-year colleges and universities in the United States [27]. The Bachelor's degree programme is offered by 401 departments of teacher education (colleges, departments of faculties), which annually graduate 13% of teachers for primary and secondary schools. Master's programmes are accredited in 562 higher pedagogical schools, colleges, and faculties of pedagogical education of universities. Annually, 54% of teachers graduate from them. 228 structural divisions of universities offer programmes for training doctors in the field of Education [27].

Conclusions

Based on a comparative analysis of the development of teacher education systems in the USA and Canada, the features of training teachers to meet the special needs of students in an inclusive educational environment are highlighted, the commonalities and differences between the modernisation of the education system to ensure access to quality education for all children are clarified. It is proved that the United States has more than fifty years of experience in preparing teachers for professional activities in an inclusive school. In Canada, under the influence of the ratification of the UN Convention On the rights of persons with disabilities in 2010, the training of a teacher capable of providing SEN to all students in the context of GMS was updated. Common features of development of pedagogical education in the USA and Canada have a strong dependence between the values, purpose, tasks of the policy, the requirements of the legislation to the organisation of IE and the formulation of the purpose and the objectives of the system of pedagogical education; the constancy of the reform of teacher education, given the dynamic changes in the numbers of students from the requirement to prepare teachers for inclusive schools; the development of the legislative base in the field of teacher education under the influence of the policy of the current government and the responsibility of states,

provinces, and territories on the development of the requirements and standards of teacher education; enhancing the role of education standards; continuous improvement of the requirements for the qualification of teachers; public requirement to provide equality and fairness in ensuring the right to education for all children; integration and multi-level systems, providing training of highly qualified specialists; transition system of postgraduate training of specialists to "lifelong learning" that allows a constant process of updating the knowledge of the teacher; reformatting of teacher education to ensure the SEN diversified enrollment; the integration of contents, inclusive of preparation for all subjects of the curriculum; slow integration of children with disabilities to GS due to the difficulty in the distribution of powers between special and general educators (in the US, this issue was solved after IGE), increasing the responsibility of schools for student achievement, periodic cuts funding for the training of pedagogical workers, depending on the policy orientation of the state (government policies, and the ruling party); the emergence of alternative ways of postgraduate training of teachers; the importance of teaching practice to ensure the quality of professional training of future teachers; the combination of theoretical and practical modules, which requires close cooperation between the colleges and bases practice; the transdevelopment of the system of pedagogical education on the principles of social constructivism in the context of international requirements of inclusive education.

The main difference is that in the United States, the federal government ensured the centralisation of the development of teacher education, as evidenced by a number of legislative initiatives. In Canada, numerous reports from the ministries of education and the Royal Education Commission have been responsible for developing teacher education to meet special educational needs. Each province has its own IE development trajectory, as demonstrated by the different time frames for the adoption of legislation on the development of special education. In the United States, the reform of teacher training takes place at the national level, is centralised and regulated by federal programmes; in Canada, the lack of a coordinating body for education at the federal level explains the diversification of requirements in provinces and territories. Differences in the development of teacher education are also chronological: the reform of Teacher Education in Canada, which provided for the inclusion of only certain inclusive disciplines, the lack of integrated programmes was characteristic of the United States of the period 1970-1980, which was due to separate education systems; in Canada, this trend continued until 2010, which was due to the separation of education systems; since 2010, Canada has had a tendency to update inclusive teacher training in the HEI; in the United States at the present stage, there is a tendency to cut funding for the training system of teachers, which is caused by changes in the country's political course.

References

- [1] Kolupaieva, A. (2014). Inclusive education as a model for social system. *Exceptional Child: Teaching and Upbringing*, 2, 7-18.
- [2] Martynchuk, O.V. (2019). Inclusive pedagogy as a scientific factor of development of competence in the field of inclusive education of children with special educational needs. *Current Issues of Correctional Education*, 13, 157-175.
- [3] Mukan, N.V. (2012). Formation of relations between parents and children in the creative work of Ukrainian-Canadian teachers. *Scientific Herald of Chernivtsi University. Pedagogic and Psychology*, 620, 132-137.
- [4] Shandruk, S.I., Bulakh, V.P., Akhmetshin, E.M., Nogovitsina, O.V., Panachev, V.D., Legotkina, L.R., & Ponomarev, N.L. (2019). Professional training of teachers in the United States as an example for improving the professionalism and competence of pedagogues in Ukraine. *Space and Culture*, 7(2), 101-111.
- [5] Ohiienko, O. (2016). Professional training of teachers in Great Britain, France, Canada, and the USA: Commonalities and differences. In N. Nyczkal, & A. Solak (Eds.), *Edukacja zawodowa i ustawiczna* (pp. 362-374). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
- [6] Laenz, J. (2007). Teacher training system in Canada. *Osvita i Upravlinnia*, 1(4), 163-169.
- [7] Poirier, D., Goguen, L., & Leslie, P. (1988). *Educational rights of exceptional children in Canada: A national study of multi-level commitments*. Toronto: Carswell.
- [8] Hinkle, D.E., Proffitt, T.D., Pilato, V.H., & Rosenthal, M. (1998). Shaping educational policy in Maryland: Teacher education reform and beyond. *Reports Descriptive*, 141. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418073.pdf>.
- [9] Bondar, T. (2016). Training teachers for the inclusive classroom in the USA: Historic development. *Naukovyi Visnyk Shkhidnoevropeiskoho Natsionalnoho Universytetu imeni Lesi Ukrainky. Pedagogichni Nauky*, 1(2), 91-98.
- [10] Elementary and Secondary Education Act of 1965. (1965, April). Retrieved from <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-79/pdf/STATUTE-79-Pg27.pdf>.
- [11] The Education Professions Development Act of 1967. (1967, January). Retrieved from https://dbpedia.org/page/The_Education_Professions_Development_Act_of_1967.
- [12] Education (Handicapped Children) Act 1970. (1970, July). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1970/52/body/enacted>.
- [13] Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA). (1974, August). Retrieved from <https://www2.ed.gov/policy/gen/guid/fpco/ferpa/index.html>.
- [14] Bessarabova, I.S., & Kuryshcheva, E.S. (2020). Multicultural orientation of inclusive education in the modern school of the USA. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 43(1), 180-193.
- [15] The Patten report on policing: Summary of recommendations. (1962). Retrieved from <https://cain.ulster.ac.uk/issues/police/patten/recommend.htm>.
- [16] Kitchen, J., & Petrarca, D. (2013/2014). Teacher preparation in Ontario: A history. *Teaching & Learning*, 8(1), 56-71.
- [17] The Hall-Dennis report. (1968). Retrieved from <https://foundations.ed.brocku.ca/week10/5/>.
- [18] Ontario Regulation 269/06: Teachers' qualifications. (1974, June). Retrieved from <https://www.ontario.ca/laws/regulation/r06269>.
- [19] McCrimmon, A.W. (2015). Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation. *Intervention in School and Clinic*, 50(4), 234-237.
- [20] The regular education initiative: A statement by the Teacher Education Division, Council for Exceptional Children. (1986, October). Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002221948702000508?journalCode=ldxa>.
- [21] Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group. (1986). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270454.pdf>.
- [22] What matters most: Teaching for America's future. Report of the National Commission on Teaching & America's Future. (1996). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395931.pdf>.
- [23] The Canadian Charter of Rights and Freedoms. (1982, April). Retrieved from <https://publications.gc.ca/collections/Collection/CH37-4-3-2002E.pdf>.
- [24] Canadian Multiculturalism Act. (1988, July). Retrieved from <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/c-18.7/page-1.html>.
- [25] Walker, J., & Bergmann, H. (2013). Teacher education policy in Canada: Beyond professionalization and deregulation. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 65-92.
- [26] Special education services: A manual of policies, procedures and guidelines. (1982). Retrieved from https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/independent-schools/special_ed_policy_manual.pdf.
- [27] Karger, J.D. (2005). Access to the general curriculum for students with disabilities: A discussion of the interrelationship between IDEA 2004 and NCLB. Retrieved from <http://aim.cast.org>.
- [28] Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (2006, December). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71/ed20061213#Text.
- [29] Gideonse, H. (1993). The governance of teacher education and systemic reform. *Educational Policy*, 7(4), 395-426.
- [30] Halstead, V. (2003). Teacher education in England: Analysing change through scenario thinking. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 63-75.

Список використаних джерел

- [1] Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. Вип. 2. С. 7–18.
- [2] Мартинчук О.В. Інклюзивна педагогіка як науковий чинник формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. Вип. 13. С. 157–175.
- [3] Мукан Н.В. Формування взаємин батьків і дітей у творчому доробку українсько-канадських педагогів. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. 2012. Вип. 620. С. 132–137.
- [4] Professional training of teachers in the United States as an example for improving the professionalism and competence of pedagogues in Ukraine / S.I. Shandruk et al. *Space and Culture*. 2019. Vol. 7, No. 2. P. 101–111.
- [5] Ohienko O. Professional training of teachers in Great Britain, France, Canada, and the USA: Commonalities and differences. *Edukacja zawodowa i ustawiczna* / Eds. by N. Nyczka, A. Solak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, 2016. P. 362–374.
- [6] Лаенз Дж. Система професійної підготовки вчителів у Канаді. *Освіта і управління*. 2007. Т. 1, № 4. С. 163–169.
- [7] Poirier D., Goguen L., Leslie P. Educational rights of exceptional children in Canada: A national study of multi-level commitments. Toronto: Carswell, 1988. 128 p.
- [8] Shaping educational policy in Maryland: Teacher education reform and beyond / D.E. Hinkle D.E et al. *Reports Descriptive*. 1998. Vol. 141. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418073.pdf> (accessed date: 15.01.2020).
- [9] Бондар Т. Генеза педагогічної підготовки вчителів США для інклюзивної школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2016. Т. 1, № 2. С. 91–98.
- [10] Elementary and Secondary Education Act of 1965. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-79/pdf/STATUTE-79-Pg27.pdf> (accessed date: 12.12.2019).
- [11] The Education Professions Development Act of 1967. URL: https://dbpedia.org/page/The_Education_Professions_Development_Act_of_1967 (accessed date: 12.12.2019).
- [12] Education (Handicapped Children) Act 1970. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1970/52/body/enacted> (accessed date: 12.12.2019).
- [13] Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA). URL: <https://www2.ed.gov/policy/gen/guid/fpco/ferpa/index.html> (accessed date: 12.12.2019).
- [14] Bessarabova I.S., Kuryshcheva E.S. Multicultural orientation of inclusive education in the modern school of the USA. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*. 2020. Vol. 43, No. 1. P. 180–193.
- [15] The Patten report on policing: Summary of recommendations. URL: <https://cain.ulster.ac.uk/issues/police/patten/recommend.htm> (accessed date: 12.12.2019).
- [16] Kitchen J., Petrarca D. Teacher preparation in Ontario: A history. *Teaching & Learning*. 2013 / 2014. Vol. 8, No. 1. P. 56–71.
- [17] The Hall-Dennis report. URL: <https://foundations.ed.brocku.ca/week10/5/> (accessed date: 12.12.2019).
- [18] Ontario Regulation 269/06: Teachers' qualifications. URL: <https://www.ontario.ca/laws/regulation/r06269> (accessed date: 12.12.2019).
- [19] McCrimmon A.W. Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation. *Intervention in School and Clinic*. 2015. Vol. 50, No. 4. P. 234–237.
- [20] The regular education initiative: A statement by the Teacher Education Division, Council for Exceptional Children. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002221948702000508?journalCode=ldxa> (accessed date: 12.12.2019).
- [21] Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270454.pdf> (accessed date: 12.12.2019).
- [22] What matters most: Teaching for America's future. *Report of the National Commission on Teaching & America's Future*. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395931.pdf> (accessed date: 12.12.2019).
- [23] Canadian Charter of Rights and Freedoms. URL: <https://publications.gc.ca/collections/Collection/CH37-4-3-2002E.pdf> (accessed date: 12.12.2019).
- [24] Canadian Multiculturalism Act. URL: <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/c-18.7/page-1.html> (accessed date: 12.12.2019).
- [25] Walker J., Bergmann H. Teacher education policy in Canada: Beyond professionalization and deregulation. *Canadian Journal of Education*. 2013. Vol. 36, No. 4. P. 65–92.
- [26] Special education services: A manual of policies, procedures and guidelines. URL: https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/independent-schools/special_ed_policy_manual.pdf (accessed date: 12.12.2019).
- [27] Karger J.D. Access to the general curriculum for students with disabilities: A discussion of the interrelationship between IDEA 2004 and NCLB. URL: <http://aim.cast.org> (accessed date: 12.12.2019).
- [28] Конвенція про права осіб з інвалідністю: офіц. текст від 13.12.2006 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71/ed20061213#Text (дата звернення: 12.12.2019).
- [29] Gideonse H. The governance of teacher education and systemic reform. *Educational Policy*. 1993. Vol. 7, No. 4. P. 395–426.
- [30] Halstead V. Teacher education in England: Analysing change through scenario thinking. *European Journal of Teacher Education*. 2003. Vol. 26, No. 1. P. 63–75.

UDC 376.54
DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.125-131

Oksana L. Protas*

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
76018, 57 Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk, Ukraine

Conceptualisation of the Problem of Giftedness in Foreign and Domestic Research

Article's History:

Received: 10.02.2020

Revised: 15.03.2020

Accepted: 18.04.2020

Suggested Citation:

Protas, O.L. (2020). Conceptualisation of the problem of giftedness in foreign and domestic research. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 125-131.

Abstract. The phenomenon of talent and giftedness is the driving force of innovative progress, but the lack of a clear definition of this concept hinders the development of a clear system of training and upbringing of capable children, which has led to the relevance of the study. The purpose of the scientific work is to compare foreign views on the interpretation of the concept of "giftedness" for further borrowing of educational methods of training in the Ukrainian scientific space. General research methods, in particular structural and comparative analysis, including the synthesis method, allow achieving this goal. The article highlights the main theoretical concepts of giftedness in foreign and Ukrainian discourse. In this context, the problem of identifying the concepts of "giftedness", "talent", and "abilities" is considered. The views of foreign scientists on the interpretation of the phenomenon of giftedness are presented. It is found that many scientists consider certain aspects of giftedness in relation to related humanities, including history, anthropology, psychology and cultural studies. Examples of the main models of the structure of giftedness in the context of historical development are given. Based on the conducted categorical analysis, the author's definition of the concept of "giftedness" is suggested, which is identified through such structural elements as the basis and factors of giftedness, experience, and favourable environmental conditions. The concepts of giftedness considered in the article allow stating that they have not only a theoretical but also a practice-oriented character since they are aimed not only at interpreting the phenomenon of giftedness and mechanisms of its development but are the theoretical and methodological basis for systematic activities with gifted children

Keywords: talent, intellectual abilities, creativity, concepts of giftedness, models of giftedness, gifted children

*Corresponding author

Оксана Любомирівна Протас

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
76018, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна

Концептуалізація проблеми обдарованості у зарубіжних та вітчизняних дослідженнях

Анотація. Феномен таланту й обдарованості є рушійною силою інноваційного прогресу, однак відсутність чіткого визначення вказаного поняття стає на заваді формуванню чіткої системи підготовки й виховання здібних дітей, що й зумовило актуальність дослідження. Метою наукової роботи є здійснити порівняння зарубіжних поглядів на тлумачення поняття «обдарованість» для подальшого запозичення освітніх методів підготовки в українському науковому просторі. Досягнення поставленої мети уможливили загальнонаукові методи дослідження, зокрема структурний і компаративний аналіз, а також метод синтезу. У статті висвітлено основні теоретичні концепції обдарованості в зарубіжному та українському дискурсі. У зазначеному контексті розглянуто проблему ототожнення понять «обдарованість», «талант», «здібності». Представлено погляди зарубіжних науковців на тлумачення феномену обдарованості. З'ясовано, що чимало науковців розглядають окремі аспекти обдарованості у взаємозв'язку із суміжними гуманітарними науками, серед яких історія, антропологія, психологія та культурологія. Наведено приклади основних моделей структури обдарованості в контексті історичного розвитку. На основі проведеного категорійного аналізу, запропоновано авторське визначення поняття «обдарованість», що розкривається через такі структурні елементи як основа та чинники обдарованості, досвід, а також сприятливі умови середовища. Розглянуті в статті концепції обдарованості дають змогу констатувати, що вони мають не тільки теоретичний, а й практико-орієнтований характер, оскільки спрямовані не лише на тлумачення феномену обдарованості й механізмів її розвитку, а є теоретико-методологічним підґрунтям для системної діяльності з обдарованими дітьми

Ключові слова: талановитість, інтелектуальні здібності, креативність, концепції обдарованості, моделі обдарованості, обдаровані діти

Постановка проблеми

Проблема обдарованості особистості є актуальною в будь-якій країні, а тому пошук талановитих дітей, розвиток їхніх здібностей та обдарувань є одним із пріоритетів державної політики. Формування творчого потенціалу суспільства, який забезпечує можливості соціального й науково-технічного поступу, вдосконалення різних галузей діяльності, – важливе завдання розвитку й освіти обдарованих дітей. З огляду на це, закономірно постає проблема виявлення, підтримки й розвитку таких дітей. Попри значну кількість досліджень, які висвітлюють проблеми обдарованості, відсутня єдина теоретико-методологічна позиція щодо визначення структури обдарованості, водночас динаміка змін у суспільстві зумовлює потребу оновлення теоретичного підґрунтя, модифікації наявних і створення нових концепцій обдарованості [1; 2; 3].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Феномен обдарованості, її види, чинники формування, потенціал обдарованої особистості, проблеми обдарованих дітей, досліджували вчені багатьох країн, зокрема Дж. Рензулі [4], П. Торренс [5], В. Моляко, О. Музика [6], О.В. Палагнюк, І.І. Романюк [7], Т.В. Яценко [8]. Водночас варто звернути увагу на зарубіжних науковців, що займалися вивченням окремих аспектів тематики

обдарованості. Так, американський автор Д.К. Сімонтон досліджував проблему геніальності, творчості, обдарованості в контексті психопатологій [9]. Дослідник описував основні питання існування «божевільного генія». М.Г. Кокінакі досліджував аспект геніальності в умовах інноваційного простору [10]. Заразом автор намагався поєднати концепт «генія» з антропологічними аспектами, такими як розмір мозку, домінування лівої/правої півкулі тощо. Л.С. Болл розглядала феномен «генія» та «обдарованості» в історичній ретроспективі з метою порівняння визначення соціумом талановитих осіб відповідно до соціокультурних умов і вимог кожної окремої епохи [11]. Цікавими для аналізу є напрацювання Д.Р. Саліван [12]. Дослідник у своїх роботах вивчав особливості культивування феномену «обдарованості» серед дітей афроамериканців. Так, Д.Р. Саліван розглядав освітні методики розвитку таланту в дітей афроамериканців, а також формування кваліфікаційних програм підготовки педагогів для розвитку окремих здібностей [12]. Загалом доцільно зазначити, що тема обдарованості залишається актуальною вже тривалий час, внаслідок чого варто здійснити порівняльний аналіз окремих зарубіжних та українських концепцій з метою виокремлення особливостей формування обдарованих дітей і методик їхньої підтримки.

Мета статті

Здійснення порівняльного аналізу теоретичних концепцій розвитку обдарованості в зарубіжному науковому дискурсі задля подальшої екстраполяції досвіду й освітніх методик в українському просторі.

Результати дослідження

Сьогодні серед міжнародних організацій, що опікуються проблемами обдарованості є Всесвітня Рада для обдарованих і талановитих дітей (*World Council for Gifted and Talented Children*), метою діяльності якої є «привернення уваги світової спільноти до проблем обдарованих дітей, сприяння реалізації їхнього потенціалу на користь людству» [13]. Попри таку актуалізацію феномену «обдарованості», наукова література зокрема засвідчує відсутність усталеного визначення. Загалом термін

«обдарованість» походить від його кореня «дар», що в українській, російській і англійській (*gifted*) мовах означає «подарунок». Тлумачний словник поняття «обдарований» пояснює в такий спосіб: «той, хто має великі природні здібності, талановитий» [14]. Водночас у більшості наукових праць «обдарованість» тлумачиться як якісно своєрідне поєднання здібностей людини, що дають змогу їй досягти значних успіхів у певній галузі діяльності [15; 16; 17]. На думку вчених, основою обдарованості є здібності – сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, які є умовою успішного виконання певної діяльності [6; 18]. Природними передумовами здібностей є задатки, які спадково зумовлюються та розвиваються в процесі життєдіяльності дитини. Зазвичай здібності класифікують у такий спосіб (рис. 1) [19]:

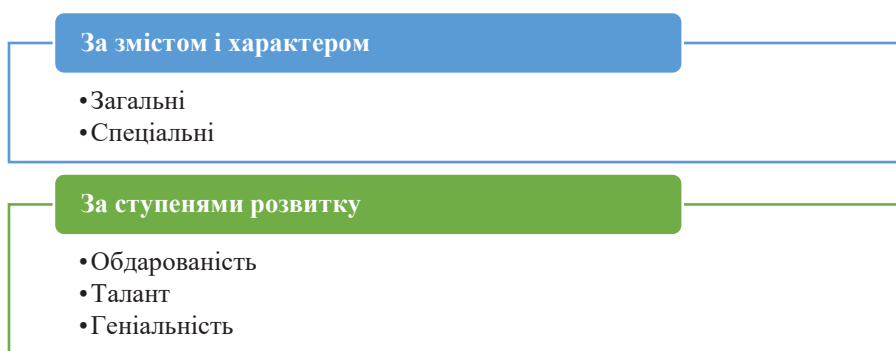


Рисунок 1. Типи класифікації поняття «здібності»

У наукових практиках поняття «обдарованість» часто отожднюють з поняттям «талант». Відтак термін «талант» тлумачать як високий ступінь розвитку здібностей, а геніальність – вищий ступінь прояву таланту [20, с. 342]. У науковій літературі є різні підходи до природи обдарованості: як інтегративної якості особистості, здатності до значних успіхів у багатьох видах діяльності; та пов'язаної з певним видом діяльності [21; 22]. Зазначимо, що в зарубіжних дослідженнях замість терміну «концепція» часто вживається «модель обдарованості», хоча розуміння їх в українській науці дещо відрізняється [5]. Враховуючи зазначене, у дослідженні терміни «концепція» та «модель». будемо використовувати синонімічно. Аналіз зарубіжних та українських досліджень свідчить про відсутність єдиного підходу до розробки концепції обдарованості, у яких спочатку розглядали тільки інтелектуальні та творчі чинники, пізніше їх доповнювали особистісними якостями, сьогодні ж проблема потребує системного підходу до її розв'язання [6; 17]. Розглянемо концепції обдарованості, які є базою для таких систем.

На перших етапах дослідження проблеми обдарованості, основним її показником вважався інтелект, високий рівень коефіцієнту інтелекту (IQ), а поняття «інтелект» і «обдарованість» застосовувалися синонімічно. Так, німецький психолог В. Штерн визначав

інтелект як «загальну розумову здібність адаптовуватися до нових завдань та умов життя» [23, с. 342]. Комітетом з питань освіти США запропоновано формулу для визначення обдарованості, яка враховує і академічні успіхи людини, згідно з якою «обдарованість – якість особистості, що має виявлятися фахівцями, враховуючи взаємопов'язані між собою параметри: випереджальний розвиток пізнання, психологічний розвиток та фізичні дані» [18]. Зі свого боку польський дослідник В. Добролович стверджує, що до «обдарованих» належать діти з високим розумовим рівнем розвитку, які під час виконання тестових завдань отримали результати вище за середні [24]. Однак дослідження Л. Термена засвідчило, що для видатних результатів у діяльності потрібен не тільки високий інтелект, а й інша, якісна своєрідність психіки індивіда (здатність генерувати нові ідеї, оригінальність розв'язування завдань (пізніше якість визначена як «креативність»)) [25]. Варто зазначити, що в дослідженні структури обдарованості виокремилися такі підходи до співвідношення інтелекту та креативності, як відмова від відокремлення цих понять; визнання певних співвідношень між ними (для прояву креативності потрібен рівень інтелекту не нижче середнього); їхнє розмежування як незалежних характеристик. Так, наприклад, П. Торранс у структуру обдарованості включає (рис. 2) [5]:



Рисунок 2. Структура обдарованості за П. Торрансом

Водночас П. Торранс зауважує, що високий рівень досягнень забезпечують не лише здібності, а поєднання дивергентного та конвергентного мислення [5, с. 199].

У процесі наукового дослідження доцільно розглянути й інші зарубіжні моделі визначення обдарованості. Відтак популярною є концепція обдарованості Дж. Рензуллі [4]. Обдарованість, згідно з його поглядами, є результатом взаємодії трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (перевищують середній рівень), творчості (креативність) і наполегливості (мотивації). Ця модель у модифікованому вигляді є у більшості концепцій обдарованості [4]. Зі свого боку мультифакторна модель обдарованості Ф. Монкса містить: мотивацію, креативність і виняткові здібності [26]. Вона дає змогу пояснювати прояви обдарованості у різних сферах. Автор також доповнює модель чинниками розвитку обдарованості (сім'я, школа, однолітки) [26, с. 39]. Мюнхенська модель обдарованості К. Хеллера включає: чинники обдарованості (інтелектуальні здібності, креативність, соціальну компетентність тощо), умови середовища; досягнення (спорт, мови тощо) і некогнітивні характеристики (мотивація, стратегія діяльності) [27, с. 234].

Польська вчена В. Лімонт запропонувала «Модель спеціальних здібностей», що враховує відмінності внутрішніх структур та впорядковує взаємозв'язки спеціальних і загальних здібностей з видатною творчістю [28]. Водночас концепція обдарованості її колеги польського психолога С. Попека включає: високий рівень інтелекту, спеціальні та творчі здібності [28]. На думку Н. Лейтеса, обдарованість включає набір здібностей [29]. Він виокремив особливості обдарованих дітей: уважність, готовність до напруженої діяльності; працьовитість, швидкість і оперативність мислення, систематичність розуму, підвищена здатність до аналізу і узагальнень, висока продуктивність розумової діяльності; широкі інтереси [29]. Зі свого боку О. Матюшкін

вважає, що «обдарованість – це комплекс інтелектуальних, творчих та мотиваційних чинників» [30]. Він стверджує, що структура обдарованості включає основні структурні компоненти: домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька творча активність; оригінальні рішення; прогнозування і передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі естетичні, моральні й інтелектуальні оцінки [30, с. 23].

Варто звернути увагу й на «Робочу концепцію обдарованості», що була розроблена вченими Д. Богоявленською та В. Шадриковим, відповідно до якої «обдарованість» тлумачиться як системна, динамічна якість психіки людини, що визначає можливість досягнення нею надзвичайних результатів в діяльності порівнюючи з іншими [10]. Погоджується з думкою російських вчених й О. Кульчицька, яка стверджує, що «обдарованість – це комплексне явище, яке включає набір когнітивних, сенсорних та особистісних якостей особистості» [31]. На її думку, обдарованість містить такі основні компоненти: високий інтелектуальний рівень, здатність до творчості та наполегливість, бажання досягти успіху, інтерес до певної галузі знань [31]. В. Моляко вважає, що «обдарованість як системне утворення особистості є координатором, стимулятором творчої діяльності та сприяє віднаходженню рішень, які дають змогу особистості краще адаптуватися до оточення та самої себе. Він виокремлює прояви обдарованості: домінування інтересів і мотивів; емоційна зануреність у діяльність; вольові якості; задоволеність від діяльності; розуміння сутності завдання; інтуїтивне розв'язання проблеми; здатність розробляти стратегії в інтелектуальній поведінці; багатоваріантність рішень; швидкість рішень; мистецтво знаходити, обирати» [32]. Водночас в основі моделі обдарованості О. Антонової закладена концепція тривимірної структури особистості, елементи якої

зазнають системного впливу та поєднують функції трьох типів: соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та вікового [32]. Обдарованість визначається як система, що охоплює такі складові: 1) ядро обдарованості, що включає: здібності на рівні вищому за середній, креативність та спрямованість до певного виду діяльності; 2) чинники обдарованості (задатки, середовище, виховні впливи, досвід, особливості емоційно-вольової сфери, системи цінностей, випадковість) [18, с. 272].

На основі проведеного категорійного аналізу, визначаємо обдарованість як індивідуально своєрідне поєднання задатків, особистісних та соціальних передумов для розвитку здібностей особистості вище середнього рівня, що дають змогу здобути значних успіхів у певному виді діяльності. Загалом обдарованість можна визначити як систему, що містить складові: основу обдарованості (вище середнього рівень здібностей, креативність та спрямованість (мотивація до певного виду діяльності); чинники обдарованості (задатки; особистісні характеристики (система цінностей, емоційно-вольової сфери, «Я»-концепція); досвід; сприятливі умови середовища.

Висновки

Отже, аналіз розглянутих концепцій обдарованості свідчить, що спочатку до уваги брались інтелектуальні й творчі чинники, пізніше їх доповнювали особистісними

якостями, а на сучасному етапі ця проблема визначення обдарованості розглядається в межах системного підходу її розв'язання. З'ясовано, що американська освіта характеризується трикомпонентною моделлю обдарованості (здібності вище середніх; мотивація; творчість). Згідно з дослідженнями польських вчених, обдарованість визначається високим рівнем розумового розвитку, конфігурацією загальних і спеціальних здібностей, які дають змогу виконувати певну діяльність на високому рівні. На сучасному етапі для концепцій обдарованості характерним є розгляд її як системної, динамічної характеристики особистості, яка розвивається, що сприяло розробці моделей обдарованості, які включають чинники внутрішнього потенціалу особистості та чинники впливу середовища, що опосередковуються успішним виконанням діяльності особистості. Отже, розглянуті в статті зарубіжні та українські концепції обдарованості дають змогу констатувати практичну орієнтованість означених моделей тлумачення обдарованості, що в подальшому сприятиме формуванню теоретико-методологічного підґрунтя для системної діяльності з обдарованими дітьми. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні умов ефективної системи діяльності з обдарованими дітьми в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, спрямованої на розвиток їхньої обдарованості.

Список використаних джерел

- [1] Rajavee H. Ecce genius. *Keel ja Kirjandus*. 2020. Vol. 63, No. 3. P. 202–220.
- [2] Koltsova V.A., Holondovich E.N. Genius: Psychological-and-historical study. *Psikhologicheskii Zhurnal*. 2012. Vol. 33, No. 2. P. 101–118.
- [3] Gifted students / F.C. Worrell et al. *Annual Review of Psychology*. 2019. Vol. 70. P. 551–576.
- [4] Renzulli J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* / Ed. by S.M. Reis. Austin: Prufrock Press, 2016. P. 55–90.
- [5] Torrance E. Broadening concepts of giftedness in the 70's. *Exceptional children: Educational resources and perspectives* / Eds. by S.A. Kirk, F.E. Lord. Boston: Houghton Mifflin, 1970. P. 199–208.
- [6] Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. 320 с.
- [7] Палагнюк О.В., Романюк І.І. Обдарованість на перетині психологічних та педагогічних наук. *Молодий вчений*. 2019. № 7.1.(71.1.). С. 54–58.
- [8] Яценко Т.В. Сучасний стан досліджень проблеми обдарованості дошкільників в Україні. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 28. С. 692–702.
- [9] Simonton D.K. Genius and creativity. *Encyclopedia of mental health* / Ed. by H. Friedman. Cambridge: Academic Press, 2016. P. 269–276.
- [10] Kokkinaki M.G. Cerebral evolution: The making of a Genius introducing the “Theory of intellectual motivators”. *Human Evolution*. 2008. Vol. 23, No. 3–4. P. 241–249.
- [11] Ball L.C. The genius in history: Historiographic explorations. *The Wiley handbook of genius* / Ed. by D.K. Simonton. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2014. P. 3–19.
- [12] Sullivan D.R. Cultivating genius: Black children and gifted education. *Advances in Race and Ethnicity in Education*. 2017. Vol. 5. P. 85–121.
- [13] Official website of the World Council for Gifted and Talented Children. URL: <https://world-gifted.org/> (accessed date: 15.03.2020).
- [14] Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Бусела. Київ, Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
- [15] Simonton D.K. Reverse engineering genius: Historiometric studies of superlative talent. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2016. Vol. 1377, No. 1. P. 3–9.

- [16] Belavina O.V. Gifted children: Problems of diagnostics and adaptation. *Psikhologicheskii Zhurnal*. 2010. Vol. 31, No. 1. P. 41–54.
- [17] Cao T.H., Jung J.Y., Lee J. Assessment in gifted education: A review of the literature from 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics*. 2017. Vol. 28, No. 3. P. 163–203.
- [18] Антонова О. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: монографія. Житомир: ЖДУ, 2005. 456 с.
- [19] Варій М. Загальна психологія: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
- [20] Загальна психологія: підручник / за ред. О. Скрипченко, Л. Долинської, З. Огороднійчук. Київ: Каравела, 2017. 464 с.
- [21] Assessment of student's potential based on the data concerning productivity and psychological comfort of education / I.S. Samokhin et al. *Espacios*. 2018. Vol. 39, No. 2. Article number 22.
- [22] Amini M. Identifying stressors and reactions to stressors in gifted and non-gifted students. *International Education Journal*. 2005. Vol. 6, No. 2. P. 136–140.
- [23] Stern W. General psychology: From personalistic standpoint. New York: Macmillan, 1938. 589 p.
- [24] Dobrowolowicz J. A student capable of schooling. *Psychologia w Szkole*. 2004. Vol. 1. P. 5–9.
- [25] Terman L.M. Talent and genius in children. *The new generation* / Eds. by V.F. Calverton, S.D. Schmalhausen. New York: The Macaulay Company, 1930. P. 405–423.
- [26] The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation in Holland / F.J. Monks et al. *Identifying and nurturing the gifted* / Eds. by K.A. Heller, J.F. Feldhusen. Toronto: Hans Huber, 1986. P. 39–65.
- [27] Хеллер К. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков. *Современные концепции одаренности и творчества* / под ред. Д. Богоявленской. Москва: Молодая гвардия, 1997. С. 234–264.
- [28] Limont W. A talented student. How to recognize him and how to work with him. *Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne*, 2010. 235 p.
- [29] Лейтес Н. Психология одаренности детей и подростков. Москва: Академия, 2000. 336 с.
- [30] Матюшкин А. Концепция творческой одаренности. *Вопросы психологии*. 1989. Вып. 6. С. 23–33.
- [31] Кульчицька О. Обдарованість: природа і сутність. *Обдарована дитина*. 2007. Вип. 1. С. 17–24.
- [32] Моляко В. Проблеми психології творчості та розробка підходу до вивчення обдарованості. *Обдарована дитина*. 2002. Вип. 4. С. 19–25.

References

- [1] Rajavee, H. (2020). Ecce genius. *Keel ja Kirjandus*, 63(3), 202–220.
- [2] Koltsova, V.A., & Holondovich, E.N. (2012). Genius: Psychological-and-historical study. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 33(2), 101–118.
- [3] Worrell, F.C., Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D.D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551–576.
- [4] Renzulli, J.S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In S.M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 55–90). Austin: Prufrock Press.
- [5] Torrance, E. (1970). Broadening concepts of giftedness in the 70's. In S.A. Kirk, & F.E. Lord (Eds.), *Exceptional children: Educational resources and perspectives* (pp. 199–208). Boston: Houghton Mifflin.
- [6] Moliako, V.O., & Muzyka, O.L. (Eds.). (2006). *Abilities, creativity, talent: Theory, methods, research results*. Zhytomyr: Ruta.
- [7] Palahnyuk, O., & Romaniuk, I. (2019). Giftedness between of psychological and pedagogical sciences. *Young Scientist*, 7.1(71.1), 54–58.
- [8] Yatsenko, T.V. (2015). Present-day state of researching the giftedness problem of pre-school children in Ukraine. *Problems of Modern Psychology*, 28, 692–702.
- [9] Simonton, D.K. (2016). Genius and creativity. In H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (pp. 269–276). Cambridge: Academic Press.
- [10] Kokkinaki, M.G. (2008). Cerebral evolution: The making of a Genius introducing the “Theory of intellectual motivators”. *Human Evolution*, 23(3–4), 241–249.
- [11] Ball, L.C. (2014). The genius in history: Historiographic explorations. In D.K. Simonton (Ed.), *The Wiley handbook of genius* (pp. 3–19). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- [12] Sullivan, D.R. (2017). Cultivating genius: Black children and gifted education. *Advances in Race and Ethnicity in Education*, 5, 85–121.
- [13] Official website of the World Council for Gifted and Talented Children. (n.d.). Retrieved from <https://world-gifted.org/>.
- [14] Bysel, V. (Ed.). (2005). *Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language*. Kyiv, Irpin: Perun.

- [15] Simonton, D.K. (2016). Reverse engineering genius: Historiometric studies of superlative talent. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 3-9.
- [16] Belavina, O.V. (2010). Gifted children: Problems of diagnostics and adaptation. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 31(1), 41-54.
- [17] Cao, T.H., Jung, J.Y., & Lee, J. (2017). Assessment in gifted education: A review of the literature from 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 163-203.
- [18] Antonova, O. (2005). *Giftedness: Experience of historical and comparative analysis*. Zhytomyr: ZhSU.
- [19] Varii, M. (2009). *General psychology*. Kyiv: Center of Educational Literature.
- [20] Skrypchenko, O., Dolynska, L., & Ohorodniichuk, Z. (Eds.). (2017). *General psychology*. Kyiv: Karavela.
- [21] Samokhin, I.S., Sergeeva, M.G., Tabuyeva, E.V., Stanchulyak, T.G., & Kolesina, E.G. (2018). Assessment of student's potential based on the data concerning productivity and psychological comfort of education. *Espacios*, 39(2), article number 22.
- [22] Amini, M. (2005). Identifying stressors and reactions to stressors in gifted and non-gifted students. *International Education Journal*, 6(2), 136-140.
- [23] Stern, W. (1938). *General psychology: From personalistic standpoint*. New York: Macmillan.
- [24] Dobrowolowicz, J. (2004). A student capable of schooling. *Psychologia w Szkole*, 1, 5-9.
- [25] Terman, L.M. (1930). Talent and genius in children. In V.F. Calverton, & S.D. Schmalhausen (Eds.), *The new generation* (pp. 405-423). New York: The Macaulay Company.
- [26] Mönks, F.J., Van Boxtel, H.W., Roelefs, J.J.W., & Sanders, M.P.M. (1986). The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation in Holland. In K.A. Heller, & J.F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted* (pp. 39-65). Toronto: Hans Huber.
- [27] Heller, K. (1997). Diagnostics and development of gifted children and adolescents. In D. Bogoyavlenskaya (Ed.), *Modern concepts of giftedness and creativity* (pp. 234-264). Moscow: Molodaya gvardiya.
- [28] Limont, W. (2010). *A talented student. How to recognize him and how to work with him*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- [29] Leytes, N. (2000). *Psychology of giftedness in children and adolescents*. Moscow: Akademiia.
- [30] Matyushkin, A. (1989). Creative giftedness concept. *Voprosy Psychologii*, 6, 23-33.
- [31] Kulchytska, O. (2007). Giftedness: Nature and essence. *Gifted Child*, 1, 17-24.
- [32] Moliako, V. (2002). Problems of creativity psychology and development of an approach to the study of giftedness. *Gifted Child*, 4, 19-25.

UDC 378.1; 377.8

DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.132-140

Liubov M. Fenchak*, Daryna Ye. Ziablovskaya

Mukachevo State University

89600, 26 Uzhhorodska Str., Mukachevo, Ukraine

Analysis of the State of Professional Training of Future Designers in European Higher Education Institutions

Article's History:

Received: 29.12.2019

Revised: 05.03.2020

Accepted: 10.04.2020

Suggested Citation:

Fenchak, L.M., & Ziablovskaya, D.Ye. (2020). Analysis of the state of professional training of future designers in European higher education institutions. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 132-140.

Abstract. The modern integration of the Ukrainian state into the European scientific and educational space and the focus on improving the methods of teaching and training specialists in the field of design determine the need to study foreign pedagogical experience. In accordance with this, the purpose of the research is to identify the specific features and state of professional training of future designers in leading higher educational institutions in Europe. To achieve this purpose, the study used general research methods, in particular systems analysis, synthesis, and comparison. It is discovered that design education is characterised by qualitative features, including orientation to solving everyday problems, focus on the final result, and inclusion in the field of art. The authors consider the state of professional training of future designers in European higher educational institutions, which have the highest world ranking among universities in the field of "Art and design" according to QS 2019. The study identified the main trends of design education in Europe: professional training is applied and has a personality-oriented development area; close connection with actual production to provide students with work experience. Based on the generalisation, it is summed up that in these higher education institutions in Europe, multidisciplinary education and research are deeply integrated with applied education, design, and business thinking. Thus, the necessity of borrowing foreign experience of the functioning of higher educational institutions in the field of training future designers of higher educational institutions of Ukraine was substantiated. The originality of the study consists in an analytical comparison of the state of professional training of future designers in European higher education institutions, which have the highest world ranking among universities in the field of "Art and design" according to QS 2019

Keywords: higher education, quality of education, education system, design education, professional training, future specialist

*Corresponding author

Любов Михайлівна Фенчак, Дарина Євгенівна Зябловська

Мукачівський державний університет
89600, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Україна

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти Європи

Анотація. Сучасна інтеграція української держави в європейський науково-освітній простір і спрямованість на вдосконалення методів викладання та підготовки фахівців у межах сфери дизайну зумовлює потребу в дослідженні зарубіжного педагогічного досвіду. Відповідно до цього метою наукової розвідки є визначення особливостей і стану професійної підготовки майбутніх дизайнерів у провідних вищих навчальних закладах Європи. Задля досягнення поставленої мети у роботі використовувались загальнонаукові методи дослідження, зокрема системний аналіз, синтез і порівняння. З'ясовано, що дизайн-освіта характеризується якісними ознаками, серед яких орієнтація на вирішення буденних проблем, спрямованість на кінцевий результат і включеність до сфери мистецтва. Авторами розглянуто стан професійної підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах Європи, що мають найвищий світовий рейтинг серед університетів за напрямом «Мистецтво та дизайн» за версією QS 2019 року. Визначено основні тенденції дизайн-освіти в Європі: фахова підготовка має прикладний характер та особистісно-орієнтований напрям розвитку; тісний зв'язок із реальним виробництвом для забезпечення студентів досвідом роботи. На основі узагальнення підсумовано, що у вказаних вищих навчальних закладах Європи багатoproфільна освіта та наукові дослідження глибоко інтегровані з прикладною освітою, дизайном та бізнес-мисленням. У такий спосіб було обґрунтовано необхідність запозичення зарубіжного досвіду функціонування вищих навчальних закладів у сфері підготовки майбутніх дизайнерів закладів вищої освіти України. Наукова новизна дослідження полягає в аналітичному порівнянні стану професійної підготовки майбутніх дизайнерів у європейських закладах вищої освіти, що мають світовий рейтинг серед університетів за напрямом «Мистецтво та дизайн» за версією QS 2019 року

Ключові слова: вища освіта, якість освіти, система освіти, дизайн-освіта, професійна підготовка, майбутній фахівець

Problem Statement

The integration of Ukraine into the international educational space and the global trend towards a new quality of professional training necessitate a more detailed study of the current state of education in European countries. The main purpose of such a vector is to identify promising orientations for improving the quality indicators of Ukrainian higher education, in particular the training of future designers.

It is well known that the establishment of design as a type of artistic activity is associated with the 20th century when after the triumphant industrial revolution in many European countries, conditions were created for the development of a new artistic area in higher education. However, in modern conditions, design has been transformed into one of the most influential types of artistic creativity, which, focusing on the latest technologies, creates a comfortable environment for a person, facilitates work, everyday life, and educates aesthetic taste [1].

Analysis of Recent Research and Publications

General problems of design education are the subject of studies by: S. Kumar, A. Ritzhaupt [1], K. Perold-Bull [2],

J. Reitan [3], U. Hameed, S. Umer [4], M. Guedes, A. Buest [5], F. Yusop, A. P. Correia [6], etc. A number of Ukrainian researchers have highlighted theoretical and practical aspects of improving the quality of higher education. In Particular, N. Sukhova studied the quality of higher education as one of the foundations of the education transformation [7], N. Statinova drew attention to the quality of education in the context of the integration of higher education into the world space [8], L. Sushentseva and N. Zhytnyk devoted their studies to the problems of education quality management in the Ukrainian educational space and identifying innovative ways to solve them [9]. The issues of studying the European experience of improving the quality of education were studied by: A. Kocharian, N. Morze (ways to improve the quality of higher education in Ukraine in the context of European standards) [10], G. Tovkanets (studies the problems of professional education in higher education in the Czech Republic and Slovakia) [11], etc. Valuable for research are the investigations of O. Fursa [12] and Jia Yaocheng [13], who study the modernisation of the design education system and the professional competence of designers through the prism of the experience of European countries.

Purpose of the Article

To identify the features and state of professional training of future designers in leading institutions of higher education in Europe.

Research Results

A modern designer is characterised not only by knowing the basics of the chosen speciality, but also by seeing the

immediate prospects, the level of their own professional potential and its development, and the ability to solve new problems that constantly arise in the face of challenges of modern practice. It is important to emphasise that the main task of professional education of a future designer is one's development and self-development. According to the researchers, the design education is determined by the following qualitative features (Fig. 1) [13]:

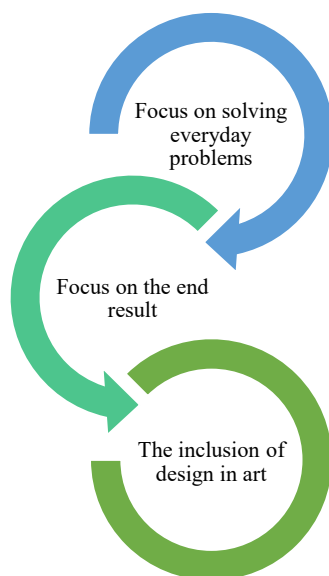


Figure 1. Structure of qualitative features of design education

In the context of research, it is necessary to clarify the current understanding of “design education”. E. Tkachenko and S. Kozhukhovskaya define “design education” from two perspectives [14]. First, as a systematic form of organising the cultural environment in an educational institution, society, and the state. Second, design education can be presented as a means (tool) of creative self-fulfilment of the future specialist and their communication with society [14]. Therefore, one of the tasks of the selected study was to cover the features and state of professional training of future designers in European higher education institutions that have the highest rating. Based on the analysis of information sources [15; 16], it was discovered that in compiling this rating, attention is drawn to the list of specialties in which applicants for higher education are trained, levels of higher education, educational programmes, scientific achievements of higher education institutions, etc. During research aimed at analysing the state of training specialists in a particular field (speciality) to evaluate the content of training, the following parameters were used: 1) educational qualification levels (bachelor, master, doctor of philosophy); 2) types of professional activities of graduates (research, production and technological, organisational and managerial, project, etc.), according to which the HEI provides training; 3) the main educational

programmes that are implemented by the HEI in the field (speciality) of training; 4) the development of individual educational trajectories of students and their receipt of consultations in HEI on the chosen disciplines 5) state certification; 6) interdisciplinary approach; 7) availability of an interdisciplinary state exam [11]

In the current conditions, the renewal of the higher professional education system in Ukraine requires further study through the prism of positive foreign experience in training, in particular design specialists, among which a special place, due to the holistic concept of professional education, is occupied by the training of specialists in the UK [17]. According to the QS 2019 ranking of world universities in the field of “Art and design”, two leading positions are occupied by universities in the United Kingdom, namely the Royal College of Art (1st place) and the University of the Arts London (UAL) – 2nd place [15]. Notably, the Royal College of Art is the oldest art and design university in the world, the priority areas of which are innovation and the creative component of education. The wide range of disciplines studied is based on a solid foundation of practical research and combines the following subjects: natural sciences, technology, engineering, art, and mathematics (Table 1) [17].

Table 1. Parameters and indicators for evaluating the content of training specialists in the field of design of the Royal College of Art of the United Kingdom

No.	Parameter	Indicator
1	Educational and qualification levels	Bachelor of Arts and design, Master of Arts (MA), Master of Natural Sciences (MSc), Master of Philosophy (MPhil), Master of Research (MRes), PhD
2	Duration of training	Bachelor's degree – 3 years; Master of Science – 1 Year (2 years – extramural form); Doctor of Philosophy – 3-4 years
3	Types of professional activities of graduates	Production and technological, research, project, innovation. PhD Research centre: PhD Design Centre – research, project; Intelligent Mobility of PhD – organisational and managerial, project
4	Educational programmes	– Design (MPhil/PhD), MREs design, PhD design; – MA product design; – Fashionable men's clothing MA; – Fashionable women's clothing MA; – Global innovative MA/MSc design; – Healthcare and MREs design; – Innovative design. MA engineering; – Intelligent Mobility; – MA Design Service; – Textile MA
5	Organisation of the learning process	Bachelor's degree: lectures, seminars, work in studios and fashion laboratories, project work (the main part of training), industrial practice. Master's degree: group work, seminars, emphasis on self-study. Doctoral studies: lectures, practical exercises, dissertation research
6	Development of individual educational trajectories of students	The institution offers hundreds of programmes of the appropriate level, the student freely chooses one of them
7	State certification	Diploma project (Bachelor's, Master's) publication of research material, dissertation (doctoral programme)
8	Interdisciplinary approach	+

The University of the Arts London (UAL) has been ranked second in the world in the field of Art and design for two consecutive years. It has more than 19,000 students from more than 130 countries. UAL unites six colleges of art, design, and fashion [15]. The university offers three-level training. In the context of the study, hereinafter the activities of the London College of Fashion will be analysed, which provides educational services to future humanities specialists of “Bachelor” degree (Table 2). During the last year of bachelor studies, design students perform assistant work in cooperation with companies and organisations on their own professional design projects (final projects) [18].

The seventh place in the QS ranking of world universities in 2019 in the field of “Art and design” is occupied by Aalto University, Finland. Aalto University is a new university established in 2010, it is a merger of three leading universities in Finland – the Helsinki School of Economics, the Helsinki University of Technology and the Helsinki University of Art and Design. Educational services in the

field of art and design at Aalto University are provided by the School of art, design, and architecture (Table 3). Collaboration and interaction between all the different disciplines of the school challenge technological thinking and place more emphasis on a user-centric approach to the creative process. This university offers new opportunities for multidisciplinary education and research [18]. At Aalto University, science and art are combined with technology and business. The focus is on interdisciplinary projects and practical training. Therefore, a characteristic feature of training in professional HEIs is a close connection with the production. Due to this, graduates obtain considerable work experience and have a wide range of professional skills (Table 3).

Universities and institutes in Finland have not only achieved, but also constantly maintain a high level of quality of education. This applies to teaching, a wide range of courses offered in English, and research work, creating comfortable conditions for students and postgraduates to study and live.

Table 2. Characteristics of the state of training of design specialists at the London College of Fashion (LCF)

No.	Parameter	Indicator
1	Educational and qualification levels	Bachelor of Arts – BA (Hons)
2	Duration of training	3 years
3	Types of professional activities of graduates	A mixture of educational, discursive and problem-solving project activities
4	Educational programmes	– BA (Hons) – 3D effects for production and fashion; – BA (with honours) – Individual tailoring; – BA (Hons) – Fashion bags and accessories; – BA (Hons) – Cordwainers shoes: product design and innovation; – BA (Hons) – Stage costume; – BA (with honours) – Creative area for fashion; – BA (with honours) – Fashion shopping and merchandising; – BA (with honours) – Fashion Contour; – BA (Hons) – Fashion design and development; – BA (with honours) – Fashion Design Technology: men's clothing; – BA (Hons) – Fashion Design Technology: women's clothing; – BA (Hons) – Fashion jewelry; – Bachelor of fashion (with honours); – BA (with honours) – Fashion Media: practice and criticism; – BA (with honours) – Fashionable cut; – BA (Hons) – Fashion public relations and communications; – BA (Hons) – Fashionable sportswear; – BA (with honours) – Fashion style and production; – BA (Hons) – Fashion textiles: embroidery; – BA (Hons) – Fashion textiles: knitting; – BA (Hons) – Fashion textiles: print; – BA (with honours) – Fashion Visual: merchandising and branding – BA (with honours) – Hairstyle and makeup for fashion; – BA (with honours) – Hairstyles, makeup, and prosthetics; – Bachelor's degree (with honours) – Fashion Management; – Bachelor's degree (honours) – Fashion psychology
5	Organisation of the learning process	Lectures, practical exercises, work on real orders and projects (the main part of training), industrial practice
6	Development of individual educational trajectories of students	The widest selection of courses and programmes
7	State certification	Final project
8	Interdisciplinary approach	+

Table 3. Characteristics of the state of training of specialists in the field of design at the Aalto University School of Arts, Design, and Architecture, Finland

No.	Parameter	Indicator
1	Educational and qualification levels	Bachelor's degree (candidaatti), Master's degree (masteri), Licentiate (lisenziatti), Doctor of Philosophy (tohtori)
2	Duration of training	Bachelor's degree – 3 years, Master's degree – 2 years, Licentiate – 2 years, Doctor of Philosophy – 2-4 years

Table 3, Continued

No.	Parameter	Indicator
3	Types of professional activities of graduates	Development of free research activities. solving systemic problems and innovations, where scientific discoveries are deeply integrated with design and business thinking, applied education
4	Educational programmes	Bachelor of Design Fashion, Bachelor of Arts Design, Bachelor of Arts Master's programme in general and industrial design; Master's programme in modern design Master's programme in fashion, fashion design and textiles; Master's programme in creative sustainability Master's programme in international business management design
5	Organisation of the learning process	Several types of classes (lectures, seminars), performing exercises, writing papers, or other forms of independent work
6	Development of individual educational trajectories of students	90 training programmes in the fields of art, art education, architecture, design, film, television and scenography, media, graphic design, and photography
7	State certification	Bachelor's thesis Master of Science thesis, Doctoral thesis
8	Interdisciplinary approach	+

The nineteenth place in the QS world university ranking is occupied by the Design Academy Eindhoven (DAE), the Netherlands. Learning there is personality-oriented. The Design Academy Eindhoven believes that curiosity and

openness to creative ideas and creative people are a vital part of the design. The Design Academy is a place where students learn how to fully fulfil themselves, determine their future purpose, and find their own life path [15; 16] (Table 4).

Table 4. Characteristics of the state of training of design specialists by the Design Academy Eindhoven (DAE), the Netherlands

No.	Parameter	Indicator
1	Educational and qualification levels	Bachelor's (BSc), Master's (MBA) – doctorandus
2	Duration of training	Bachelor's degree – 3 years; Master's degree – 1-2 years
3	Types of professional activities of graduates	A wide range of design and research skills, scientific activities, educational innovations, knowledge development, and research
4	Educational programmes	Interdisciplinary departments: Faculty of human and life; Faculty of human and communications; Faculty of human and welfare; Faculty of human and leisure; Faculty of human and mobility; Faculty of human and identity; Faculty of human and activity; Faculty of human and public space; Faculty of sustainable structures. Three master's programmes in the field of contextual design; social design; design information
5	Organisation of the learning process	Seminars, training halls, master space
6	Development of individual educational trajectories of students	According to the concept of training, the structure of the curriculum is designed to be flexible: students can freely move between the faculties of the HEI. All of them then graduate with one joint Bachelor of Design degree
7	State certification	Bachelor's degree exam; master's thesis
8	Interdisciplinary approach	+

In the course of professional training for students of Bachelor degree, the following subjects are taught: theory and history of art, architecture, fashion and design, graphic

design, industrial design, etc. For Master's students, the focus is on a comprehensive study of complex social and cultural issues. DAE has gained international fame as one

of the most conceptually verified design institutes in Europe for these studies. The work of its teachers and graduates brought it international recognition. According to the indicators of the British specialised magazine "Icon", DAE is one of the five most influential world training centres in the field of design [19]. Graduates of the Academy are nominated for the "Designer of the Year" award, held by the Museum of Design in London [20].

The Royal Danish Academy of Fine Arts (KADK)

is ranked 20th in the 2019 QS World University Ranking (Table 5). KADK is a higher education institution under the auspices of the Ministry of higher education and science, providing three main areas of education: architecture, design, and conservation, which are divided into seven departments. The Royal Danish Academy of Fine Arts is a prestigious HEI with a wide range of its own teaching methods accumulated over almost 300 years [15; 16].

Table 5. Characteristics of the state of training design specialists of the Royal Danish Academy of Fine Arts (KADK)

No.	Parameter	Indicator
1	Educational and qualification levels	Bachelor of Fine Arts (BFA), Master of Fine Arts (MFA)
2	Duration of training	Bachelor's degree – 3 years, Master's degree – 3 years
3	Types of professional activities of graduates	Search, practice, and art; research of works of art, practices and styles of painting; project activities, training techniques, research and experiments, methods of working with materials
4	Educational programmes	Architecture, design, and conservation: sculpture; graphics; drawing(painting); media art; design and decoration art; exploration of language, space, and scale from the perspective of art; study of media art in the context of time
5	Organisation of the learning process	Art training through personal guidance, group orientation (group criticism), seminars, presentations and criticism; for independent creativity of students, there are many equipped workshops and laboratories; permanent exhibitions of students' works in the academy, galleries, museum halls
6	Development of individual educational trajectories of students	–
7	State certification	Graduation exhibition
8	Interdisciplinary approach	+

Highly qualified teaching staff, own equipped workshops and laboratories, a campus with an extensive infrastructure, permanent exhibitions of students' works in the academy, galleries, museum halls provide a highly rated diploma in the artistic environment. Graduates work not only as artists but also as teachers, appraisers, designers, experts, consultants, etc. Research in Denmark is virtually fully concentrated in universities, so the preparation of research for obtaining a Doctor of Philosophy (Ph. D) degree and its open defence to the public takes place at relevant specialised universities. Universities in Copenhagen, Aarhus, Odense, Roskilde, and Aalborg have a full cycle of study along with doctoral studies [15; 16].

Thus, the analysis of the structure of training specialists in European higher education institutions, which have the highest rating in the field of design, showed that the training of future designers is carried out in accordance with the requirements of step-by-step education. Notably, all European countries are characterised by continuous advanced training, which has its own specific features and consists of phased vocational training and self-improvement.

Therefore, the main priority in the field of design education in European countries is the continuous provision of development and quality of higher education.

Conclusions

Thus, the quality of higher education can be characterised as its compliance with the established needs, purposes, standards determined by individual citizens, organisations, society, and the state. The developing function of the future designer's educational activity affects not only the subjects of the educational process but also the potential consumer – society. For that reason, it is necessary to systematically review the ratings of related universities, study their experience, conduct a comparative analysis, identify promising trends, and adapt them to the Ukrainian education system to improve quality indicators in the training of future fashion designers. Prospects for further research are in a deeper study and detailed analysis of the education system of leading European universities to disseminate foreign experience in training fashion designers in Ukrainian design education.

References

- [1] Kumar, S., & Ritzhaupt, A. (2017). What do instructional designers in higher education really do? *International Journal on E-Learning: Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 16(4), 371-393.
- [2] Perold-Bull, K. (2020). Becoming designer / researcher / teacher: Working towards decolonization of / through design in South African higher education. *Art, Design and Communication in Higher Education*, 19(2), 131-148.
- [3] Reitan, J.B. (2015). Learning-by-watching as concept and as a reason to choose professional higher design education. In *Proceedings of the 17th International Conference on Engineering and Product Design Education: Great Expectations: Design Teaching, Research and Enterprise, E and PDE 2015* (pp. 512-517). Glasgow: The Design Society.
- [4] Hameed, U., & Umer, S. (2017). Comparative study on fashion & textile design higher education system, Pakistan vs UK. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 254(22), article number 222005.
- [5] Guedes, M.G., & Buest, A. (2018). Fashion designer, fashion consumer, fashion learner. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 459(1), article number 012043.
- [6] Yusop, F.D., & Correia, A.-P. (2012). The civic-minded instructional designers framework: An alternative approach to contemporary instructional designers' education in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 180-190.
- [7] Sukhova, N.M. (2009). The quality of higher education as one of the philosophical foundations of the transformation of education in the XXI century: The European context. *Proceedings of the National Aviation University*, 1, 170-174.
- [8] Statinova, N.P. (2010). Quality of education in the context of integration of higher education into the world space. *Scientific Works of the Petro Mohyla Black Sea National University. Series: Pedagogy*, 136(123), 9-13.
- [9] Sushentseva, L.L., & Zhytnyk, N.V. (Eds.). (2014). *Education quality management: Experience and innovation*. Dnipro: IMA.
- [10] Kocharian, A.B., & Morze, N.V. (2014). ICT competence standards for higher educators and quality assurance in education. *Information Technologies and Learning Tools*, 43(5), 27-39.
- [11] Tovkanets, H.V. (2013). *Economic education in higher education in the Czech Republic and Slovakia in the twentieth century*. Kyiv: Kondor.
- [12] Fursa, O.O. (2014). *Trends in the development of design education in Ukraine (second half of the XX – beginning of the XXI century)* (Doctoral thesis, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine).
- [13] Yaochen, C. (2016). Peculiarities of vocational training of future designers in higher education institutions. *Scientific Review*, 10(31), 115-120.
- [14] Tkachenko, E.V., & Kozhukhovskaya, S.M. (2004). *Design education. Theory, practice, development trajectories*. Yekaterinburg: AKVA-PRES.
- [15] Rating of world universities QS on the topic 2019: Art and design. (2020). Retrieved from <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2020/art-design>.
- [16] Sysoieva, S., & Krystopchuk, T. (2012). *Educational systems of the European Union: General characteristics*. Rivne: Ovid.
- [17] Dmytyuk, S. (2014). Multidisciplinary program of studies of future designers in higher educational institutions of Great Britain. *The Sources of Pedagogical Skills*, 13, 108-111.
- [18] Official website of the School of Arts, Design and Architecture. (n.d.). Retrieved from <https://www.aalto.fi/en/school-of-arts-design-and-architecture>.
- [19] Art and education: Eindhoven Academy of Design. (n.d.). Retrieved from <https://medinaschool.org/world/iskusstvo-i-obrazovanie-akademiiya-dizajna-v-ejndhovene>.
- [20] Official website of the University of the Arts London. (n.d.). Retrieved from <https://www.i-l.ru/higher/university/25/>.

Список використаних джерел

- [1] Kumar S., Ritzhaupt A. What do instructional designers in higher education really do? *International Journal on E-Learning: Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. 2017. Vol. 16, No. 4. P. 371–393.
- [2] Perold-Bull K. Becoming designer / researcher / teacher: Working towards decolonization of / through design in South African higher education. *Art, Design and Communication in Higher Education*. 2020. Vol. 19, No. 2. P. 131–148.
- [3] Reitan J.B. Learning-by-watching as concept and as a reason to choose professional higher design education. *Proceedings of the 17th International Conference on Engineering and Product Design Education: Great Expectations: Design Teaching, Research and Enterprise, E and PDE 2015*. Glasgow: The Design Society, 2015. P. 512–517.
- [4] Hameed U., Umer S. Comparative study on fashion & textile design higher education system, Pakistan vs UK. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2017. Vol. 254, No. 22. Article number 222005.
- [5] Guedes M.G., Buest A. Fashion designer, fashion consumer, fashion learner. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2018. Vol. 459, No. 1. Article number 012043.
- [6] Yusop F.D., Correia A.-P. The civic-minded instructional designers framework: An alternative approach to contemporary instructional designers' education in higher education. *British Journal of Educational Technology*. 2012. Vol. 43, No. 2. P. 180–190.

- [7] Сухова Н.М. Якість вищої освіти як одна з філософських засад трансформації освіти XXI століття: європейський контекст. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2009. Вип. 1. С. 170–174.
- [8] Статінова Н.П. Якість освіти у контексті інтеграції вищої школи у всесвітній простір. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія: Педагогіка*. 2010. Т. 136, № 123. С. 9–13.
- [9] Управління якістю освіти: досвід та інновації: монографія/ за ред. Л.Л. Сушенцевої, Н.В. Житник. Дніпро: ІМА, 2014. 462 с.
- [10] Кочарян А.Б., Морзе Н. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 43, № 5. С. 27–39.
- [11] Товканець Г.В. Економічна освіта у вищій школі Чехії та Словаччини у XX столітті: монографія. Київ: Кондор, 2013. 506 с.
- [12] Фурса О.О. Тенденції розвитку дизайн-освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2014. 44 с.
- [13] Яочен Ц. Особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах. *Науковий огляд*. 2016. Т. 10, № 31. С. 115–120
- [14] Ткаченко Е.В., Кожуховская С.М. Дизайн-образование. Теория, практика, траектории развития. Екатеринбург: АКВА-ПРЕСС, 2004. 240 с.
- [15] Рейтинг світових університетів QS за темою 2019: Мистецтво та дизайн. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2020/art-design> (дата звернення: 20.01.2020).
- [16] Сисоева С., Кристопчук Т. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посіб. Рівне: Овід, 2012. 352 с.
- [17] Дмитрук С. Багатодисциплінарна програма навчання майбутніх фахівців із дизайну у вищих навчальних закладах Великої Британії. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 13. С. 108–111.
- [18] Official website of the School of Arts, Design and Architecture. URL: <https://www.aalto.fi/en/school-of-arts-design-and-architecture> (accessed date: 20.01.2020).
- [19] Мистецтво та освіта: Академія дизайну в Ейндховені. URL: <https://medinaschool.org/world/iskusstvo-i-obrazovanie-akademiya-dizajna-v-ejndhovene> (дата звернення: 20.01.2020).
- [20] Official website of the University of the Arts London. URL: <https://www.i-l.ru/higher/university/25/> (accessed date: 20.01.2020).

UDC 373.24:004.5.031.42:37.064.1
DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.141-148

Nataliia I. Cherepania*, Nadiia M. Rusyn

Mukachevo State University
89600, 26 Uzhhorodska Str., Mukachevo, Ukraine

Interactive Forms of Working with Parents of Educatees in the Conditions of Modern PSI

Article's History:

Received: 18.02.2020

Revised: 20.03.2020

Accepted: 18.04.2020

Suggested Citation:

Cherepania, N.I., & Rusyn, N.M. (2020). Interactive forms of working with parents of educatees in the conditions of modern PSI. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 141-148.

Abstract. The relevance of research is conditioned upon the update of the legislative and regulatory framework in the field of educational activities aimed at finding modernising approaches to the organisation of preschool education and its individual areas. The aim of the work is to analyse individual methods of interactive interaction of parents with preschool educational institutions in the context of determining their content and characteristic features. This goal was achieved using general scientific theoretical research methods, namely system analysis, synthesis and generalisation of data. In the course of the study, a number of Ukrainian and foreign sources on the problem of communication between preschool institutions and parents of its educatees were analysed. It is found out that the functional component of the modern family institution is transformed under the influence of socio-cultural conditions, according to which there is a need to update the methods of communication of subjects of the educational process. Methods of interpretation of the concepts of "interactivity" and "interactive forms of interaction" are defined. The key features of interactive interaction are described, including dialogue communication, the involvement of all participants in the process, the equality of roles of participants in the process, and respect and alternative views. The basic rules of interaction organisation, which provide for motivational support and a rationalised approach to quantitative and qualitative components, are described. The relevant interactive forms of interaction of parents with representatives of preschool education institutions are highlighted, such as educational discussion, case method, "brainstorming", "reverse brainstorming", "list of adjectives and definitions", collective recording and writing on sheets, "heuristic questions", "mini-experiment", thematic acts, "pedagogical living room", pedagogical conference and pedagogical conference – auction, workshop, master class, talk show, training and game modelling, etc. The value of scientific work lies in the theoretical justification of the feasibility of using interactive methods of interaction, and in providing key aspects of their implementation for further practical use

Keywords: preschool education, educational process, interaction with parents, interaction, interactive interaction, atmosphere of trust

*Corresponding author

Наталія Іванівна Черепаня, Надія Михайлівна Русин

Мукачівський державний університет
89600, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Україна

Інтерактивні форми роботи з батьками вихованців в умовах сучасного ЗДО

Анотація. Актуальність наукового дослідження зумовлена оновленням законодавчо-нормативної бази у сфері освітньої діяльності, спрямованим на пошук модернізаційних підходів до організації дошкільної освіти й окремих її напрямів. Метою роботи є аналіз окремих методів інтерактивної взаємодії батьків із дошкільним закладом освіти в контексті визначення їхнього змісту та характерних особливостей. Досягнення поставленої мети відбувалось за допомогою загальнонаукових теоретичних методів дослідження, а саме системного аналізу, синтезу й узагальнення даних. У процесі дослідження було проаналізовано низку українських і зарубіжних джерел із проблеми комунікації закладу дошкільної освіти та батьків його вихованців. З'ясовано, що функціональна складова сучасного інституту сім'ї трансформується під впливом соціокультурних умов, відповідно до чого виникає потреба в оновленні методів комунікації суб'єктів освітнього процесу. Визначено способи тлумачення понять «інтерактивність» та «інтерактивні форми взаємодії». Описано ключові особливості інтерактиву, серед яких діалогове спілкування, включеність усіх учасників у процес, рівноцінність ролей учасників процесу, а також повага та альтернативність поглядів. Охарактеризовано основні правила організації інтеракції, що передбачають мотиваційну підтримку та раціоналізований підхід до кількісних і якісних складових. Виокремлено актуальні інтерактивні форми взаємодії батьків із представниками закладу дошкільної освіти, такі як навчальна дискусія, кейс-метод, «мозковий штурм», «реверсивна мозкова атака», «список прикметників і визначень», колективний запис і запис на аркушах, «евристичні питання», «мініексперимент», тематичні акції, «педагогічна вітальня», педагогічна конференція та педагогічна конференція – аукціон, семінар-практикум, майстер-клас, ток-шоу, тренінг та ігрове моделювання тощо. Цінність наукової роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні доцільності застосування інтерактивних методів взаємодії, а також у наданні ключових аспектів їхнього впровадження з метою подальшого практичного використання

Ключові слова: дошкільна освіта, освітній процес, взаємодія з батьками, інтеракція, інтерактивна взаємодія, атмосфера довіри

Постановка проблеми

Сучасне суспільство характеризується усвідомленням визначальної ролі сім'ї в процесі розвитку й виховання дитини, а в подальшому й соціуму загалом. Попри такий чіткий розподіл ролей на сьогодні простежується кризовий стан соціального інституту сім'ї. Це зумовлено насамперед нестабільними й соціально напруженими умовами навколишнього простору, за яких виховна функція батьків відходить на другий план. У цьому контексті відповідальність за становлення дошкільника як окремої особистості частково переноситься на заклад дошкільної освіти, що зі свого боку потребує встановлення належного рівня комунікації батьки – заклад дошкільної освіти. Застосування інтерактивних групових форм роботи здатне задовольнити вказану потребу й вирішити низку суміжних проблем, таких як психологічна й педагогічна підтримка майбутніх школярів, встановлення зворотнього зв'язку між суб'єктами освітнього процесу тощо. Відтак детальний аналіз інтерактивних методів взаємодії з батьками вихованців дошкільних закладів освіти дасть змогу сформувати вичерпну теоретичну базу задля подальшого практичного впровадження в закладах дошкільної освіти та встановлення відповідності до стандартів, затверджених на законодавчо-нормативному рівні.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Сім'я й заклад дошкільної освіти – два важливі інститути соціалізації дитини. Про це наголошує базовий компонент дошкільної освіти в Україні: «Дошкільний заклад виступає своєрідним посередником між вузьким родинним колом, з якого виходить малюк, і незнайомим світом, до життя якого він має прилучитися» [1, с. 1]. Останнім часом спостерігається активізація уваги науковців і педагогів-практиків до вивчення різних аспектів проблеми співробітництва ЗДО з сім'ями вихованців. Цим питанням присвячені праці Н. Виноградової [2], Т. Кулікової [3], Я. Ковальчук [4], Ю. Лагутіної [5], О. Семіної [6] та інших. Наприклад, Т. Кротова в контексті педагогічної взаємодії з родинними виділяє чотири групи форм роботи: інформаційно-аналітичну, пізнавальну, наочно-інформаційну, дозвільну [7].

Науковці зазначають, що основним завданням інформаційно-аналітичних форм організації спілкування з батьками є збір, обробка та використання даних про сім'ю кожного вихованця, загальнокультурний рівень батьків, наявність у них педагогічних знань, інтереси, потреби батьків у психолого-педагогічній інформації [8; 9]. Ґрунтуючись лише на аналітичному прийомі можна здійснити індивідуальну, особистісно-освітню роботу з дітьми та побудову спілкування з їхніми

батьками [10]. Пізнавальні форми організації співпраці педагогів з родиною необхідні для ознайомлення батьків з особливостями психологічного та вікового розвитку дітей, раціональними прийомами і методами виховання з метою формування у батьків практичних навичок [11]. Завдання наочно-інформаційних форм організації спілкування педагогів ЗДО та батьків полягає в ознайомленні батьків з умовами, змістом і методами виховання дітей в умовах закладу дошкільної освіти, що дають можливість правильно оцінити діяльність педагогів, змінити погляди на прийоми і методи сімейного виховання, об'єктивно оцінити діяльність вихователя [12]. На погляд М. Машовець, педагогічна співпраця з сім'єю полегшує досягнення цілей, що висувуються перед дошкільним закладом (практичний стимул), робить важливий внесок в єдиний процес виховання дитини в сімейному та освітньому середовищі (педагогічний стимул); участь батьків є також певною формою демократизації та культурної взаємодії, що особливо важливо в умовах полікультурного простору (соціальний стимул) [13].

Мета статті

Охарактеризувати інтерактивні форми взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю дитини через призму визначення їхнього змісту і завдань, а також алгоритму використання в роботі з батьками.

Результати дослідження

У сучасному дошкільному навчальному закладі використовуються нові, інтерактивні форми співпраці з батьками, що дають змогу залучити їх до процесу навчання, розвитку та пізнання власної дитини [14]. У контексті наукового дослідження «інтерактивність» доцільно тлумачити як здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (наприклад, людиною). Відтак під «інтерактивними формами взаємодії» насамперед розуміємо діалог, у процесі якого здійснюється взаємодія. Серед основних характеристик «інтерактиву» виокремлюють такі: 1) спеціальна форма організації, з комфортними умовами взаємодії, за яких вихованець відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність; 2) процес взаємодії організовується в такий спосіб, що всі учасники виявляються втягнутими в процес пізнання, обговорення; 3) діалогове спілкування веде до взаємодії, взаєморозуміння, до спільного прийняття загальних, однак значимих для кожного учасника завдань; 4) кожен учасник робить свій особливий індивідуальний внесок, має можливість

обмінятися знаннями, власними ідеями, способами діяльності, почути іншу думку колег; 5) відсутність домінування окремої особи чи окремої думки; 6) формується вміння критично мислити, міркувати, вирішувати суперечливі проблеми на основі аналізу почутої інформації та обставин; 7) формується повага до чужої думки, вміння вислуховувати, робити обґрунтовані висновки; 8) учасник може не тільки висловити свою думку, погляд, дати оцінку, а й, почувши доказові аргументи колег, відмовитися від своєї точки зору або істотно змінити її; 9) учасники вчаться зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, правильно висловлювати свої думки, брати участь в дискусіях, професійно спілкуватися тощо [15]. Як показує практика, інтерактивні методи виконують діагностичну функцію, внаслідок чого прояснюються батьківські очікування, уявлення, тривоги й страхи, що сприяє отриманню інформації, на яку значно менший вплив надає чинник соціальної бажаності. Застосування інтерактивних методів дає змогу значно поглибити вплив педагога на батьків. Вони отримують досвід безпосереднього проживання й реагування, що сприяє інтеграції психолого-педагогічних знань і навичок.

На сьогодні активно використовуються нетрадиційні інтерактивні форми роботи з батьками, засновані на співпраці та взаємодії педагогів і батьків [16]. У нових формах взаємодії з батьками реалізується принцип партнерства, діалогу із плануванням методів вирішення подальших суперечливих точок зору з питань виховання дітей (покарання та заохочення, підготовки до школи). Позитивною стороною таких форм є те, що учасникам не нав'язується готова точка зору, їх змушують думати, шукати власний вихід з ситуації, що склалася. Такий аспект варто розглянути на прикладі актуальних форм взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Однією з найактивніших форм роботи вихователя з батьками є батьківські збори, де батьки є не пасивними слухачами, а активними учасниками розмови [17]. Тут обговорюються найцікавіші, найболючіші питання і приймаються рішення всіма учасниками освітнього процесу щодо проблем формування здорового способу життя, організації літньої оздоровчої кампанії, організації логіко-математичного розвитку дітей в різних видах діяльності, інтеграції взаємодії дитячого садка, школи, сім'ї, громадськості щодо реалізації освітньої програми тощо. Водночас для того, щоб організувати батьківські збори із застосуванням інтерактивних форм і методів роботи, вихователям необхідно знати правила організації інтеракції (рис. 1):

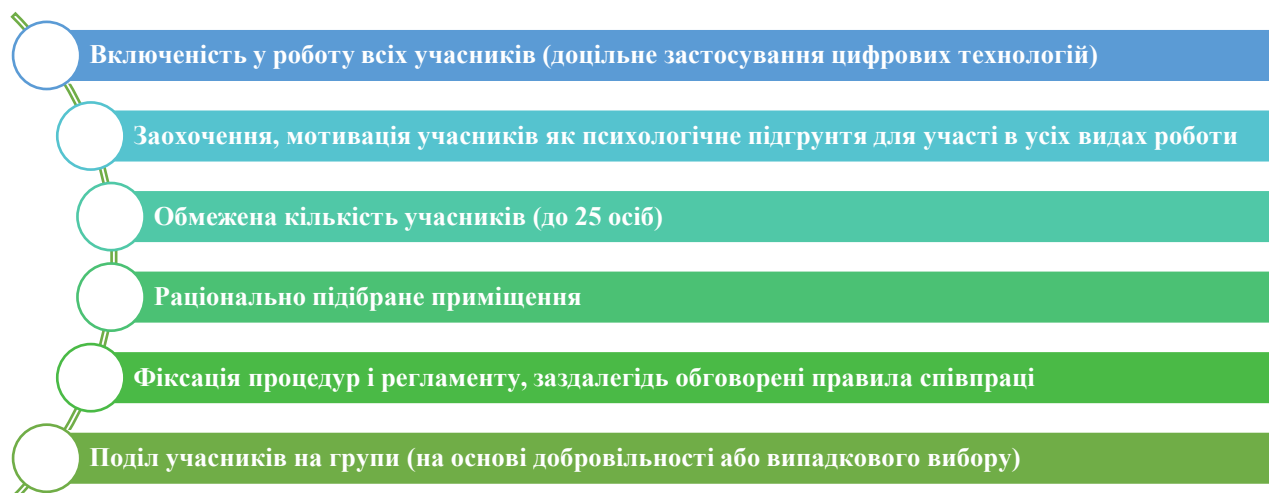


Рисунок 1. Структурні елементи організації інтеракції

Відтак з огляду на структуру організації інтеракції можна виокремити основні інтерактивні форми роботи з батьками вихованців закладів дошкільної освіти, серед яких навчальна дискусія, кейс-метод, «мозковий штурм», «реверсивна мозкова атака», «список прикметників і визначень», «колективний запис», «запис на аркушах», «евристичні питання», «мініексперимент», тематичні акції, «педагогічна вітальня», «педагогічна конференція», «педагогічна конференція – аукціон», семінар-практикум, майстер-клас, ток-шоу, тренінг та ігрове моделювання. Розглянемо кожен із них детальніше.

Суть навчальної дискусії полягає в проведенні групових дискусій з конкретної проблеми у відносно невеликих групах батьків (від 6 до 10 осіб). Навчальна дискусія відрізняється від інших видів дискусій тим, що новизна її проблематики відноситься лише до групи осіб, що беруть участь в дискусії, тобто те рішення проблеми, яке вже знайдено в науці, належить знайти в навчальному процесі у певній аудиторії. Педагоги-практики розрізняють такі форми дискусії: 1) круглий стіл – найвідоміша форма, особливість якої полягає в тому, що учасники обмінюються думками один з одним за умови повної рівноправності кожного; 2) симпозіум – обговорення будь-якої проблеми, в процесі якого учасники по черзі виступають з повідомленнями, після чого відповідають на питання; 3) дебати – обговорення у формі заздалегідь підготовлених виступів представників протилежних сторін і спростувань, після чого слово надається для запитань і коментарів учасникам від кожної

команди [18]. Варто зазначити, що цей метод дає змогу максимально повно використовувати досвід батьків. Це обумовлено тим, що в груповій дискусії не вихователь говорить батькам про те, що є правильним, а вони самі виробляють докази, обґрунтування принципів і підходів, максимально використовуючи свій особистий досвід. Зі свого боку кейс-метод передбачає перехід від методу накопичення знань до діяльнісного, практико-орієнтованого щодо реальної діяльності підходу. Це один із найуживаніших на практиці методів навчання навичкам прийняття рішень і вирішення проблем. Мета цього методу – навчити батьків аналізувати інформацію, виявляти ключові проблеми, вибирати альтернативні шляхи вирішення, оцінювати їх, знаходити оптимальний варіант і формулювати програми дій. У процесі аналізу конкретних ситуацій особливо важливо те, що тут поєднується індивідуальна робота з проблемною ситуацією і групове обговорення пропозицій, підготовлених кожним членом групи. Це дає змогу розвивати навички групової, командної роботи, що розширює можливості для вирішення типових проблем. У результаті проведення індивідуального аналізу, обговорення в групі, визначення проблем, знаходження альтернатив, вибору дій і плану їхнього виконання батьки отримують можливість розвивати навички аналізу і планування. Звертаючись до таких суміжних інтерактивних форм роботи як «Мозковий штурм» і «Реверсивна мозкова атака», доцільно вказати, що вони передбачають такі аспекти (рис. 2):

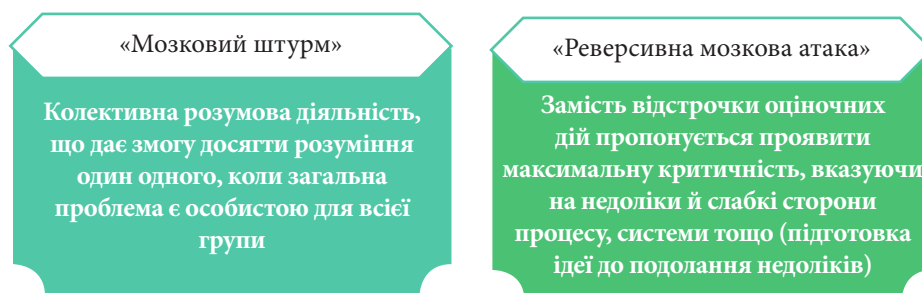


Рисунок 2. Особливості застосування суміжних інтерактивних форм роботи «Мозковий штурм» і «Реверсивна мозкова атака»

У процесі взаємодії з батьками вихованців закладів дошкільної освіти варто застосовувати й інтерактивний метод «Список прикметників і визначень», що допомагає визначити різні якості, властивості та характеристики об'єкта, діяльності або особистості, які необхідно поліпшити. Так, батькам пропонуються якості або характеристики (прикметники) для розгляду й пошуку подальшого способу їхнього поліпшення чи посилення. Наприклад, педагог задає питання «Якою б Ви хотіли бачити свою дитину перед початком школи?». На задане питання батьки складають перелік якостей у формі прикметників, які б у подальшому хотіли вдосконалювати у своїх дітях під час освітнього процесу. З іншого боку, використання методів «Колективного запису» й «Запису на аркушах» дає змогу знайти відповідь на чітко сформульоване питання в процесі обговорення. У такий спосіб батьки можуть отримати рекомендації щодо вирішення тієї чи іншої проблеми, уникаючи критики, як від інших батьків, так і від педагога. Схожий підхід до вирішення проблеми забезпечує й використання інтерактивного методу «Евристичних питань». До таких питань належать «Хто? Що? Де? Чим? Як? Коли?». Цей метод підходить для збору досить повної інформації про будь-яку подію. Можна також об'єднувати ці питання між собою, щоб отримати новий альтернативний погляд на проблему.

Водночас встановлення комунікативних зв'язків із батьками в процесі дошкільного навчання можливе через застосування методів «Мініексперименту» та тематичних акцій. Так, метод «Мініексперименту» спрямований на включення батьків у дослідницьку

діяльність, формування в батьків пізнавального конфлікту та використання інтелектуальних почуттів в контексті будь-якої тематики. Метод тематичних акцій спрямований на співпрацю сім'ї у вирішенні проблем освіти й виховання дітей, підвищення ролі і відповідальності батьків у справі громадянської освіти та виховання дитини. Такі акції можуть проводитись як у межах окремих груп, так і в межах всього освітнього закладу. Основними цілями проведених акцій є: формування системи педагогічної взаємодії ЗДО і сім'ї в інтересах розвитку особистості дитини, розробка технології реалізації цієї взаємодії за різними напрямками [19]. Внаслідок проведення акцій створюється сприятливе середовище для кращої підтримки батьків з педагогами, формується позитивне ставлення батьків до установи, зростає потреба в організації сімейного дозвілля. У процесі реалізації тематичних акцій вирішуються разом й завдання сімейного виховання: фізичний розвиток дитини, трудове і патріотичне виховання, формування екологічної культури, підготовка до сімейного життя тощо. Тематичні акції, як інтерактивна форма взаємодії з батьками, сприяють розширенню уявлень у дітей і батьків щодо різних освітніх сфер програми, зокрема вони можуть бути спрямовані на формування ціннісного ставлення до рідного міста, до його історії, основних визначних пам'яток, сприяти підвищенню рівня знань у дошкільників про рідний край, активізувати співпрацю дитячого садка і сім'ї у вирішенні актуальних питань патріотичного виховання. Алгоритм підготовки, створення та проведення тематичних акцій полягає в таких аспектах (рис. 3):



Рисунок 3. Алгоритм підготовки, створення та проведення тематичних акцій

Варто додати, що тематика акцій педагогам пропонується заздалегідь. Надалі йде творчий пошук, нестандартне рішення. Активне включення педагогів у створення тієї чи іншої тематичної акції – це можливість стати основними розробниками і виконавцями низки

дій для досягнення мети. У такий спосіб педагоги визначають проблеми, пропонують шляхи їхнього вирішення й самі разом з дітьми та їхніми батьками працюють над вирішенням вказаних проблем, підвищуючи свій творчий і професійний рівень.

Звертаючись до методу педагогічної вітальні, насамперед необхідно вказати, що його рекомендується проводити на початку або наприкінці року. На таких зустрічах обговорюється участь батьків у різних заходах, проводиться опитування «Батько-дитина-дитячий садок», проходять обговорення або намічених заходів, або аналізуються минулі й підбиваються підсумки. На початку року анкетування проводиться для того, щоб вихователь ближче пізнав дитину, її особливості. Батьків знайомлять із заходами, запланованими на рік, слухають пропозиції батьків, яку допомогу та підтримку вони можуть надати в запланованих заходах, й водночас їхнє побажання та пропозиції на навчальний рік. Наприкінці року на таких зустрічах підбивають підсумки минулого року, дають оцінку й аналізують досягнення і помилки.

Актуальним інтерактивним методом в умовах сучасного закладу дошкільної освіти вважається проведення педагогічних конференцій. У процесі підготовки заходу проводиться підготовчий етап, де батькам дається якесь завдання з певної теми. Підготовлене завдання обговорюється з різних позицій. За два тижні до зустрічі, батькам пропонують матеріали на певну тему, вихователь просить прокоментувати той чи інший вислів, висвітлює суть теми і дає питання для обговорення. Наприклад, зустріч у другій молодшій групі може бути присвячена темі «Криза 3-х років». Батькам пропонується прокоментувати кілька висловлювань класиків: як вони розуміють цей вислів, потім батьки і педагоги дають свої поради щодо вирішення проблеми. Найвдаліші поради оформляються в картотеки або альбоми «Педагогічна скарбничка: батьки для педагогів», «Педагогічна скарбничка: педагоги для батьків». Суміжним інтерактивним методом є педагогічна конференція – аукціон, відмінність якої полягає у форматі проведення, а саме обміні досвідом у вигляді «продажу» корисних порад з обраної теми в ігровій формі. Наприклад, вихователь дає поняття «кризи трьох років», спільно з батьками він аналізує, як гостро протікає цей період у дітей. Потім пропонує поділитися батькам досвідом, як вони долали цей період, або як вони зараз з ним справляються. Все відбувається у вигляді гри і за кожну пораду даються фішки (тобто поради продаються за фішки). Поради, які набрали більшу кількість фішок, також оформляються в картотеки або альбоми «Педагогічна скарбничка: батьки для педагогів», «Педагогічна скарбничка: педагоги для батьків».

Водночас у педагогічній практиці досить часто звертається увага на практичний аспект взаємодії з батьками, який можливо опрацювати за допомогою методів семінару-практикуму, майстер-класу, ток-шоу, тренінгу або ж ігрового моделювання [20]. Наприклад, семінар-практикум передбачає виступ не лише вихователя чи одного з батьків, а й спеціалізованих фахівців, таких як психолог або логопед. У такий спосіб з батьками відбувається обігрування або вирішення проблемних ситуацій за заздалегідь визначеними темами.

Зі свого боку, майстер-клас передбачає, що вихователі, батьки або запрошені фахівці дитячого садка можуть провести маленький урок, тобто поділитися досвідом з виховання та розвитку дітей, продемонструють свої досягнення в тій чи іншій сфері. Попередньо вихователь визначає тему зустрічі, враховуючи запити батьків. Потім можна дати тему кільком батькам, які зможуть пояснити або продемонструвати на практиці, як навчити дитину прибирати за собою іграшки, вмиватися тощо. Наприкінці зустрічі підбиваються підсумки. Схожий формат вирішення проблеми знаходимо під час проведення ток-шоу, тобто зустрічі, що має на увазі обговорення однієї проблеми з різних точок зору, деталізацію проблеми і можливих шляхів її рішення. На «Ток-шоу» можуть виступати батьки, вихователі, можуть бути запрошені фахівці. Наприклад, тема зустрічі «Домашні вихованці – плюси і мінуси», учасники зустрічі довільно діляться на дві підгрупи, одна з яких відстоює думку про позитивний вплив наявності домашнього улюбленця, інша – про переваги відсутності домашнього вихованця. Батькам пропонуються різні ситуації, їх потрібно розглянути з різних точок зору, обов'язково аргументуючи їх. Усі позиції спільно обговорюються. Наприкінці зустрічі учасникам кожної команди пропонується перейти в іншу команду, якщо вони змінили свою точку зору, або залишитися в своїй команді. Також можна провести голосування з метою визначення, яка ж точка зору перемогла.

Активною формою роботи з батьками, які хочуть змінити свою взаємодію з власною дитиною, є батьківський тренінг [21]. У ньому мають брати участь обоє батьків. Для результативності тренінг має складатись з 5–8 занять. Як правило, він проводиться психологом, який дає можливість батькам тимчасово відчувати себе дитиною, пережити емоційно ще раз дитячі переживання. Прикладами тренінгових завдань можуть бути: «Дитячі гримаси», «Улюблена іграшка», «Мій казковий образ», «Спогади дитинства» тощо. Також батьківські тренінги можуть готуватися у вигляді відповідей на питання з педагогічних проблем. На одне питання відповідають дві сім'ї, у яких можуть бути різні думки. Експерти визначають, яка сім'я в відповідях на питання була найближча до істини. Зі свого боку форма ігрового моделювання полягає в рольовому програванні проблемних ситуацій сімейного виховання, ігровій взаємодії батьків і дітей у різній дитячій діяльності, моделюванні способів батьківської поведінки, обміні досвідом сімейного виховання тощо. Позитивною стороною таких форм є те, що вони сприяють встановленню неформальних контактів з батьками, виключають нав'язування готової точки зору, націлюють на пошук власного виходу з ситуації, що склалася.

Отже, у такий спосіб бачимо, що сучасні умови дошкільної освіти потребують нових методів комунікації з батьками з метою забезпечення належного процесу виховання майбутніх школярів і відповідної підготовки до подальшого навчального процесу. Застосування у

комплексі інтегративних методів взаємодії з батьками дошкільнят сприятиме формуванню позитивного психологічного клімату як в кожній окремій групі, так і в закладі освіти загалом.

Висновки

Отже, у процесі наукової розвідки було з'ясовано, що взаємодія сім'ї та ЗДО – це тривалий процес, довга й кропітка праця, що вимагає від педагогів і батьків терпіння, творчості та взаєморозуміння. Визначено, що нові інтерактивні форми взаємодії з батьками реалізуються відповідно до принципів партнерства та

діалогу. Обґрунтовано, що різноманітність інтерактивних форм взаємодії з батьками дає змогу вихователям значно поліпшити відносини з сім'ями, підвищити педагогічну культуру батьків, розширити знання дітей у різних освітніх сферах. Виокремлено основні цілі інтерактивної взаємодії – обмін досвідом, вироблення спільної думки, формування умінь, навичок, створення умов для діалогу, групове згуртування, зміна психологічної атмосфери. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні практичних аспектів проблеми навчання батьків педагогічно – ефективному спілкуванню з дітьми.

Список використаних джерел

- [1] Базовий компонент дошкільної освіти / за ред. А.М. Богуша. Київ: МОН, 2012. 26 с.
- [2] Микляева Н.В., Микляева Ю.В., Виноградова Н.А. Дошкольная педагогика. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2019. 411 с.
- [3] Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. Москва: Академия, 1999. 232 с.
- [4] Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка. Москва: Просвещение, 1985. 112 с.
- [5] Вершинина Н.А., Лагутина Ю.В. Педагогическая поддержка как основное условие развития познавательной самостоятельности дошкольников. Вестник Череповецкого государственного университета. Педагогические науки. 2020. Вып. 1. С. 125–136.
- [6] Семина Е.Е., Семина А.Р., Кузьмина Е.А. Творческое развитие современного ребенка дошкольного возраста. Педагогика и психология образования. 2020. Вып. 1. С. 38–44.
- [7] Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект. Москва: Сфера, 2014. 80 с.
- [8] Rimm-Kaufman S.E., Pianta R.C. Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention. *Early Education and Development*. 2005. Vol. 16, No. 3. P. 287–316.
- [9] Rimm-Kaufman S.E., Zhang Y. Father-school communication in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*. 2005. Vol. 34, No. 3. P. 287–308.
- [10] Горячева Р.Н., Анучкина О.А. О педагогической культуре родителей дошкольников. *Воспитатель дошкольного образовательного учреждения*. 2014. Вып. 2. С. 94–98.
- [11] Богославец Л.Г. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения в условиях малого города. *Управление дошкольным образовательным учреждением*. 2012. Вып. 5. С. 35–39.
- [12] Snell E.K., Hindman A.H., Wasik B.A. Exploring the use of texting to support family-school engagement in early childhood settings: Teacher and family perspectives. *Early Child Development and Care*. 2020. Vol. 190, No. 4. P. 447–460.
- [13] Машовець М.А., Науменко М.С. Формування конкурентоспроможного фахівця дошкільної освіти в умовах євроінтеграції. *Молодий вчений*. 2017. № 10.2(50.2). С. 42–46.
- [14] Bordalba M.M. Main channels for family-school communication: Needs analysis and proposals for improvement. *Revista Complutense de Educacion*. 2019. Vol. 30, No. 1. P. 147–165.
- [15] Bordalba M.M., Bochaca J.G. Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers and Education*. 2019. Vol. 132. P. 44–62.
- [16] Kocyigit S. Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*. 2015. Vol. 15, No. 1. P. 141–157.
- [17] Carapito E., Ribeiro M.T., Pereira A.I. Preschool parent involvement questionnaire: Validation study of the parent version. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*. 2015. Vol. 1, No. 40. P. 83–93.
- [18] Murray E., McFarland-Piazza L., Harrison L.J. Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*. 2015. Vol. 185, No. 7. P. 1031–1052.
- [19] Hatcher B., Nuner J., Paulsel J. Kindergarten readiness and preschools: Teachers' and parents' beliefs within and across programs. *Early Childhood Research and Practice*. 2012. Vol. 14, No. 2. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997132.pdf> (accessed date: 10.02.2020).
- [20] Mendez J.L. How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending head start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 2010. Vol. 16, No. 1. P. 26–36.
- [21] Yngvesson T., Garvis S. Preschool and home partnerships in Sweden, what do the children say? *Early Child Development and Care*. 2019. Vol. 191, No. 11. P. 1729–1743.

References

- [1] Bohusch, A.M. (Ed.). (2012). *The basic component of preschool education*. Kyiv: MON.
- [2] Miklyayeva, N.V., Miklyayeva, Yu.V., & Vinogradova, N.A. (2019). *Preschool pedagogy* (2nd ed.). Moscow: Yurayt.
- [3] Kulikova, T.A. (1999). *Family pedagogy and home education*. Moscow: Akademiya.
- [4] Kovalchuk, Ya.I. (1985). *An individual approach to raising a child*. Moscow: Prosveshcheniye.
- [5] Vershinina, N.A., & Lagutina, Iu. (2020). Educational support as an essential condition for the development of children's cognitive independence. *Cherepovets State University Bulletin. Pedagogy*, 1, 125-136.
- [6] Semina, E., Semina, A., & Kuzmina, E. (2020). Creative development of a modern preschooler. *Pedagogy and Psychology of Education*, 1, 38-44.
- [7] Zvereva, O.L., & Krotova, T.V. (2014). *Communication of a teacher with parents in a preschool educational institution: Methodological aspect*. Moscow: Sfera.
- [8] Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R.C. (2005). Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention. *Early Education and Development*, 16(3), 287-316.
- [9] Rimm-Kaufman, S.E., & Zhang, Y. (2005). Father-school communication in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 34(3), 287-308.
- [10] Goryacheva, R.N., & Anuchkina, O.A. (2014). On the pedagogical culture of parents of preschoolers. *Vospitatel Doshkolnogo Obrazovatel'nogo Uchrezhdeniya*, 2, 94-98.
- [11] Bogoslavets, L.G. (2012). Interaction of a preschool educational institution in a small town. *Upravleniye Doshkolnym Obrazovatel'nyim Uchrezhdeniyem*, 5, 35-39.
- [12] Snell, E.K., Hindman, A.H., & Wasik, B.A. (2020). Exploring the use of texting to support family-school engagement in early childhood settings: teacher and family perspectives. *Early Child Development and Care*, 190(4), 447-460.
- [13] Mashovets, M.A., & Naumenko, M.S. (2017). Formation of the competitive specialist of preschool education in the conditions of European integration. *Young Scientist*, 10.2.(50.2), 42-46.
- [14] Bordalba, M.M. (2019). Main channels for family-school communication: Needs analysis and proposals for improvement. *Revista Complutense de Educacion*, 30(1), 147-165.
- [15] Bordalba, M.M., & Bochaca, J.G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers and Education*, 132, 44-62.
- [16] Kocyigit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 15(1), 141-157.
- [17] Carapito, E., Ribeiro, M.T., & Pereira, A.I. (2015). Preschool parent involvement questionnaire: Validation study of the parent version. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 1(40), 83-93.
- [18] Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L.J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052.
- [19] Hatcher, B., Nuner, J., & Paulsel, J. (2012). Kindergarten readiness and preschools: Teachers' and parents' beliefs within and across programs. *Early Childhood Research and Practice*, 14(2). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997132.pdf>.
- [20] Mendez, J.L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending head start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 26-36.
- [21] Yngvesson, T., & Garvis, S. (2019). Preschool and home partnerships in Sweden, what do the children say? *Early Child Development and Care*, 191(11), 1729-1743.

Olha V. Litvinova^{1*}, Liydmyla V. Pylypenko²

¹Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
39600, 20 Pershotravneva Str., Kremenchuk, Ukraine

²Territorial Center of Social Service of Avtozavodskyi District of the DSPP
39623, 130 Svobody Ave., Kremenchuk, Ukraine

Empirical Indicators of Psychological Components of Self-Attitude in Men with Acquired Musculoskeletal Disorders

Article's History:

Received: 10.01.2020

Revised: 15.03.2020

Accepted: 21.04.2020

Suggested Citation:

Litvinova, O.V., & Pylypenko, L.V. (2020). Empirical indicators of psychological components of self-attitude in men with acquired musculoskeletal disorders. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 149-156.

Abstract. The relevance of the research is determined by the need to study the specific features of self-perception and self-identification of persons with disabilities, in particular acquired disorders of the musculoskeletal system, in the context of the current Ukrainian socio-political situation. The purpose of the work is to study the psychological components of self-attitude in middle-aged men with acquired musculoskeletal disorders based on a comparative analysis of the pronouncement of self-attitude components in men with disorders of the cervical and lumbar spine. The study consisted of two stages, in particular theoretical using general scientific research methods, such as analysis, synthesis, and comparison, and empirical, which included the use of survey and questionnaire methods. The problem of studying the psychological features of self-attitude in middle-aged men with musculoskeletal disorders of various nosological forms is presented. It was established that loss of physical health, violation of elementary motor functions are the dominant factors of decreased self-esteem, self-respect, and self-acceptance. It is empirically proven that self-attitude in men with injuries to different parts of the spine has its own characteristics, in particular, men with injuries to the cervical region are more confident in themselves, expect a positive attitude from others. It is proved that men with injuries of the lumbar spine are more prone to self-blame, closeness. It was summed up that all men are characterised by internal conflict, doubts about opportunities and achievements. The necessity of introducing psychological assistance practices into the rehabilitation system of people with disabilities is noted. The practical value of the study is to identify the key features of self-perception of persons with acquired musculoskeletal disorders, which will further contribute to the improvement of practical methods of rehabilitation of these persons

Keywords: self-attitude, a person with a disability, musculoskeletal disorders, self-accusation

*Corresponding author

Ольга Володимирівна Літвінова¹, Людмила Віталіївна Пилипенко²

¹Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
39600, вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук, Україна

²Територіальний центр соціального обслуговування Автозаводського району ДСЗН
39623, просп. Свободи, 130, м. Кременчук, Україна

Емпіричні показники психологічних складових самоставлення у чоловіків з набутими порушеннями опорно-рухового апарату

Анотація. Актуальність наукового дослідження визначається потребою вивчення особливостей самосприйняття та самоідентифікації осіб з інвалідністю, зокрема набутими порушеннями опорно-рухового апарату, в контексті сучасного українського соціально-політичного становища. Метою роботи є вивчення психологічних складових самоставлення чоловіків середнього віку з набутими порушеннями опорно-рухового апарату на основі порівняльного аналізу вираженості складових самоставлення у чоловіків з порушеннями шийного та поперекового відділів хребта. Дослідження складалось з двох етапів, зокрема теоретичного з використанням загальнонаукових методів дослідження, таких як аналіз, синтез і порівняння, та емпіричного, що передбачав застосування методів опитування та анкетування. Представлено проблему вивчення психологічних особливостей самоставлення у чоловіків середнього віку з порушенням опорно-рухового апарату різних нозологічних форм. З'ясовано, що втрата фізичного здоров'я, порушення елементарних рухових функцій є домінуючими чинниками зниження самооцінки, самоповаги та самоприйняття. Емпірично доведено, що самоставлення у чоловіків з травмами різних відділів хребта має свої особливості, зокрема чоловіки з травмами шийного відділу більш впевнені у собі, очікують від навколишніх позитивного ставлення. Обґрунтовано, що чоловіки з травмами поперекового відділу хребта більш схильні до самозвинувачення, закритості. Підсумовано, що для всіх чоловіків притаманна внутрішня конфліктність, сумніви щодо можливостей і досягнень. Наголошено на необхідності впровадження в систему реабілітації людей з інвалідністю практик психологічної допомоги. Практична цінність наукової роботи полягає у виокремленні ключових особливостей самосприйняття осіб з набутими порушеннями опорно-рухового апарату, що в подальшому сприятиме удосконаленню практичних методів реабілітації вказаних осіб

Ключові слова: самоставлення, людина з інвалідністю, порушення опорно-рухового апарату, самозвинувачення

Problem Statement

The relevance of the analysis of this problem is determined by the need to identify the functions and characteristics of self-attitude of a person with a disability. Loss of physical attractiveness and violation of elementary motor functions are the dominant factors of decreased self-esteem and self-attitude. The psychological problem of a person with a disability is primarily the impossibility of full-fledged social relations, the problem of identification with any social group, which is associated with changes in the structure of self-attitude, the need to remove negative attitudes towards oneself due to the presence of illness.

The actualisation of this problem is also related to the gender and age aspect since it is in middle age that the main age task is self-fulfilment, acquisition of a certain professional and personal status. The loss of the opportunity to fulfil oneself in professional activities, with the existing limited motor activity received as a result of trauma, leads to self-isolation, self-blame, negative perception of oneself and the world in general. Conventional, sometimes stereotypical, ideas about the male role also have an impact on the process of self-attitude because if there is a limited opportunity to perform a labour function, implement professional skills,

a man loses the ability to correspond to the conventional accepted image, the role of "defender", "breadwinner". Therefore, the chosen topic is relevant, insufficiently developed, and requires empirical study.

Analysis of Relevant Research and Publication

The problem of studying self-attitude is not new in psychology, it was considered from the standpoint of various sciences. For the first time, the concept of self-attitude in the domestic psychological literature was used by N. Sardzhveladze [1]. The scientist considered it as a complex multi-level emotional assessment system, which was divided into two blocks – objective ("I" as an object) and subjective ("I" as a subject). Both of these methods of self-attitude are fulfilled through cognitive activity, emotional reactions, and systems of actions or readiness for such actions in relation to oneself. According to the scientist, self-attitude is one of the structural units of the dispositional core of the individual, which allows one to interact with society and with themselves in a certain way [1, p. 155]. A. Milert, V. Klich, T. Ridan [2], S. Subramaniam, S.Y. Chan, I.N. Soelaiman [3], and R.J. 4. Maunder, J. Hunter [4], P. Musholt, S. Schipper, M. Niemeyer [5], R. Pujol, L. Puig,

E. Daudén [6], G. Ungureanu, A. Chitu [7], L. Norelli, J. O'Connor [8] and many others have devoted their works to the development of this issue in the context of psychological research. In Ukrainian and foreign psychological literature, self-attitude is understood as an emotional component of self-awareness, which, on the one hand, is based on self-knowledge, and on the other, creates the main prerequisites for the development of self-regulation, self-actualisation, and self-development.

In 2016, the Concept of "A Person with a Disability" was officially introduced in Ukraine. In the "Big Definition Dictionary of the Ukrainian language", the Concept of a "Disabled Person" is considered as "a person who is completely or partially deprived of working capacity due to an anomaly, injury, defect, and illness" [9, p. 556]. Thus, in the interpretation of the concept of a "disabled person", the emphasis is placed on physiological aspects. According to the rehabilitation programmes of the 44th Session of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe of 5 May 1992, the term "disability" is defined as the limitation of certain opportunities that are caused by psychological, sensory, physical, social, cultural, and legislative or other barriers that prevent a person from being integrated into society and taking part in the life of a family or society on the same conditions as other members of society [10].

The study of self-attitude in people with disabilities was presented in the work of O. Kupreeva [11]. Studying the features of the "I-concept" of adults with disabilities, the author identified the following types of attitude to their own physical disability: ignoring, denying, rejecting thoughts about imperfections and their consequences; escape from the defect in work, exaggerated concern about it; mixed attitude to their own physical defect, which includes contradictory states. O. Kupreeva identifies disharmonious, dependent, and egocentric types of interpersonal relationships in people with impaired body functions [11, p. 48]. I. Chukhri, studying the psychological features of adaptation of young people with musculoskeletal disorders, came to the conclusion that they are insecure, expect outside help and shift responsibility for their lives to others [12].

Musculoskeletal disorders include poliomyelitis, infantile cerebral paralysis, amputation of limbs, spinal injury, etc. The disability group is essential in the psychology of people with such disabilities. Thus, for example, S. Popov identified the psychological characteristics of people with musculoskeletal disorders depending on the disability group – these are people with congenital and acquired disabilities. People with musculoskeletal disorders acquired in adulthood have experienced a crisis, a deformation of their usual relationships with the world around them. They, as well as people with disabilities of III group from childhood, have a more negative overall attitude to the environment than other categories of people with disabilities. Their relationships with their loved ones are particularly complex and contradictory. They are passive, do not believe in the possibility of changing anything [13]. In the context of studying the problem of disability, the research of A. Adler regarding the

feeling of inferiority is of great importance [14]. He noted that "everyone experiences a deep sense of their own inferiority" [14, p. 64]. This feeling can be so strong that it can turn into an inferiority complex. With physical disabilities, a feeling of psychological inferiority can develop, which can provoke the emergence of a "superiority complex". In individual psychology, the emphasis is placed on the mechanisms of compensation and over compensation. U. Stern also pointed out the dual role of physical disability: the functions of the defective organ are replaced by others [15]. Due to compensation, strength arises from weakness, and from shortcomings – abilities in the field of psychological functions that are insufficiently developed are compensated by a stronger development of others [15, p. 120]. L. Vygotsky believed that physical disability changes the social position of a child, leads to the occurrence of special traits and qualities in behaviour and character [16]. A person who has physical disabilities, according to L. Vygotsky, can resort to compensation, turning it into talent and advantages due to work on themselves: "the defect is not just mental poverty but also a source of wealth: not only weakness but also a source of strength" [16, p. 221]. Thus, the compensatory capabilities of the body allow a person with a disability to adapt to the surrounding reality, precondition a sense of psychological strength.

At the same time, a person with a disability can form a protest against the negative image of disability, regrets that form a condition of a "forced helplessness" and increase the feeling of helplessness. The term "forced helplessness" was introduced by M. Seligman, which means that a child with physical disabilities "in conditions of overprotection often faces restrictions of their own control in various life situations, ceases to influence the result of their efforts not only in specific situations but also in those new situations in which they can do without outside help" [17]. Therefore, refusal to help may indicate a tendency to strength, to be on an equal footing with others.

O. Romanenko believes that "among the deficient ways of forming a system of ideas about the own identity of persons with musculoskeletal disorders is the presence of communicative difficulties" [18, p. 6]. However, according to O. Ramos and N. Dementieva, on the one hand, the environment may cause negative emotional reactions in relation to persons with functional disorders – mockery, guilt, negativism, overprotection, fear, etc., and on the other hand – negative emotions in the person with a disability, in particular self-pity, malevolence to others, the desire to get overprotection, blame others for their own defect, the desire for isolation, etc. [13].

In many literature sources related to this subject, attention is mainly paid to the somatic state of a person, the study of personal characteristics of people with a diagnosis of ICP caused by congenital factors, and there are practically no studies concerning the self-attitude of persons with musculoskeletal disorders due to injuries, that is, acquired factors, there is no comparison of self-attitude considering various forms of nosology. The limited empirical data

describing the specific features of a sick person's attitude to themselves makes this type of research necessary.

The Purpose of the Paper

Consists in an empirical study of the psychological components of self-attitude in middle-aged men with acquired musculoskeletal disorders, in comparison of the severity of self-attitude components in men with disorders of the cervical and lumbar spine.

Research Results

The empirical study was conducted on the basis of the territorial Centre for social services (provision of social services) of the Department of social protection of the population and anti-terrorist operation issues of the executive committee of the Kremenchug City Council of Avtozavodsky District, Poltava region, directly in the day department. The study involved men with musculoskeletal disorders who are registered in the territorial centre, receive various types of social services, and are members of public organisations "ARHCDP" (adaptation and rehabilitation health club for

disabled people), "Union of organisations of disabled people of Ukraine" and "Stimul" in Gorishni Plavni. To achieve the purpose and solve the set tasks of the research topic, the methodology of self-attitude research of V. Stolin, S. Panteleeva [19], which is built according to the V. Stolin's hierarchical model of the self-attitude structure.

The authors have selected 20 men aged 32 to 40 years who had such a diagnosis – injuries to various parts of the spine (cervical and lumbar) and had a disability group. Some men with servical injuries could move independently with crutches but they have paralysis of the upper extremities, so such patients have problems with self-care. Men with lumbar injuries have paralysis of the lower extremities so they do not move independently, only in a wheelchair. The authors believe that all these problems with the musculoskeletal system contribute to the negative self-attitude of men to themselves, the presence of the idea of guilt, low self-esteem due to the discrepancy between social ideas about a "real man".

Let us consider the structure of self-attitude of the individual using the self-attitude questionnaire (Table 1).

Table 1. Distribution of scales of individual's self-attitude according to the self-attitude questionnaire of V.V. Stolin, S.R. Panteleeva (general sample)

No.	Scale names	Levels of manifestation		
		High	Average	Low
1	Closeness	40%	35%	25%
2	Self-confidence	15%	35%	50%
3	Self-management	20%	25%	55%
4	Reflected self-attitude	30%	45%	25%
5	Self-esteem	15%	30%	60%
6	Self-acceptance	25%	40%	35%
7	Self-attachment	35%	45%	20%
8	Internal conflict	60%	25%	15%
9	Self-accusation	30%	35%	35%

The lowest indicators for the sample are on the following scales: self-confidence (50%), self-management (55%), self-esteem (60%), which indicates that men with musculoskeletal disorders are unsure of their abilities, often doubt their ability to overcome difficulties and obstacles, achieve their goals; they avoid contact, plunging into their own problems. The mechanisms of self-regulation are weakened and volitional control is insufficient to overcome external and internal obstacles on the way to achieving the goal. The main source of what happens to a person is recognised as external circumstances. Such men have an increased sensitivity to comments and criticism of others towards them, which makes them very vulnerable.

There is a high level on the scales: "closeness" (40%), internal conflict (60%), which is manifested by a tendency to avoid openness and trust in oneself, a superficial vision of oneself, unwillingness to reveal oneself, the predominance of a negative background of attitude towards oneself; which contributes to focusing on those qualities and properties that are condemned. At the same time, such individuals

make high demands on themselves, which often leads to a conflict between the real "I" and the ideal "I", between the level of claims and actual achievements, to the recognition of their low value.

The average level of self-attitude components prevails on the scales of "reflected self-attitude" (45%), self-acceptance (40%), self-attachment (45%), self-accusation (35%). These indicators are manifested in a person's selective perception of the attitude of others to themselves; a tendency to selectively treat their advantages and disadvantages; a desire to change only some of their qualities while preserving others; blaming themselves for certain actions in combination with expressing anger and annoyance towards others.

Thus, the authors notice the inconsistency of some components of self-attitude, for example, on the one hand, there is a manifestation of closeness from understanding one's weaknesses and strengths, and on the other – a scrutinious attitude towards oneself, high demands on oneself. Perhaps this is due to the presence of a defect, to the fact that this defect occurred unexpectedly, changing the usual

life of men. Awareness of the presence of this defect and adaptation to life in new conditions create a situation of internal conflict, a situation of uncertainty. Therefore, the attitude towards oneself is contradictory, unstable, and depends on the situation and conditions of the social environment. In a situation of forced communication, men with musculoskeletal disorders tend to hide uncertainty, and alone or in the circle of loved ones, they allow themselves to show anger directed at themselves. In addition, respondents have a low level of self-esteem – they are sure that the events of their life are difficult to predict, determined by external circumstances, which may be due to a lack of confidence in their capabilities. Such results are combined with the conclusions of I. Golubeva, who during the study of self-attitude of persons with disabilities, established that people with such defects generally have a positive attitude towards themselves but tend to exceed the properties and qualities of their personality, are characterised by a lack of understanding of the reasons for their experiences and actions [20]. Therefore, in the process of working with such a category of people, it is worth paying attention to the lack of expression of autosympathy, low criticism of oneself, and a reduced level of self-respect [20].

Since the scientific study involved men with disabilities who had different diagnoses – injuries to different parts of the spine (cervical and lumbar), it would be advisable to compare the manifestation of characteristic features of self-attitude separately in these groups. Experimental Group 1 (EG1) which included 10 people are men with cervical injuries, and Experimental Group 2 (EG2), which also included 10 people, are men with lumbar injuries.

In some severe spinal fractures, the spinal cord, which

is responsible for the motor activity of the limbs (arms and legs), is disrupted, resulting in their paralysis. The spine can be broken in different places (at different levels). The level of damage indicates a part of the spinal cord below which sensitivity and movement are impaired or even absent. Their absence can be complete or partial, permanent or temporary. The consequences of a spinal injury vary depending on which part of the spinal cord is affected and how much. Paraplegia means that the spinal cord has abnormalities anywhere below the cervical region. As a result, in a person with paraplegia, the lower body, lower limbs, as well as part of the internal “pelvic” organs do not function. Such people are also called “spinal patients”. Tetraplegia means that the spinal cord has disorders at the level of the cervical region, as a result of which the arms and legs are completely or partially inactive and do not have sensitivity. In this case, there may be violations of the respiratory system, thermoregulation, such a person can be called a “cervical patient” [13].

The main limitations of these people are related to spatial mobility: the difficulty of physical movement, the lack of opportunities to leave the house on their own, get into the premises and use public transport. In young disabled people (20-35 years old) the greatest changes are manifested in the emotional and value component of the “I-concept”, which is expressed in a decrease in autosympathy, loss of interest in their “I”, negative self-attitude and self-blame, while in disabled people of mature age (36-50 years), changes primarily occur in the cognitive component of the “I-concept”, which affects a decrease in self-respect [11]. Let us compare the results of self-attitude indicators in groups of men with different diagnoses (Table 2).

Table 2. Distribution of self-attitude questionnaire scales in EG1 and EG2 (high level of indicators), %

Experimental groups	Closeness	Self-confidence	Self-management	Reflected self-attitude	Self-esteem	Self-acceptance	Self-attachment	Internal conflict	Self-accusation
EG1 (“cervical patients”)	10	10	10	20	15	20	25	25	15
EG2 (“spinal patients”)	30	5	10	10	0	5	10	35	15
R (correlation coefficient)*	-0.29	-0.14	0.23	0.55	-0.2	0.15	-0.02	-0.46	-0.12

Note: *the significance level of the correlation coefficient at the level of 0.05

According to the comparison data, there is a significant difference between the indicators of men of EG1 (“cervical”) and EG2 (“spinal”). The scale “Closeness”, which is characterised by a tendency to avoid open relationships of the individual with themselves, a superficial vision of themselves, or awareness of unwillingness to reveal themselves and recognise the existence of personal problems, in representatives of EG1 has a manifestation of only 5%, and EG2 – 30%, which is characterised by the predominance of one of two trends: either conformity, expressed motivation for social approval, or criticality, deep self-awareness,

inner honesty, and openness. Results on the “Self-confidence” scale also differ. EG1 men have a higher level of self-confidence – 10%, than EG2 men – 5%. This can be explained by the fact that men with cervical disorders can still move independently, do not limit themselves to home space, they are more mobile than men with lumbar spine disorders who need a wheelchair, ramps, and special transport to move. Therefore, representatives of EG2 mostly feel insecure about their own capabilities, doubt their abilities, do not trust their decisions, often doubt their ability to overcome difficulties and obstacles and achieve their goals.

There are no significant differences on the scale of "Self-management", representatives of both groups have 10% of people with a level that can be explained by weakened mechanisms of self-regulation, insufficient volitional control for overcoming external and internal obstacles on the way to achieving the goal. External circumstances are recognised as the main source of the current situation. On the "Reflected self-attitude" scale, there is also a significant difference between EG1 – 20%, and EG2 – 10%. "Cervical patients" perceive themselves as accepted by the environment, they feel that they are valued for their personal and spiritual qualities, actions, commitment to group norms and rules. They feel sociable, emotionally open to interacting with others, and easiness to establish business and personal contacts. "Spinal patients" are more likely to characterise themselves as a person who is not able to arouse respect in others, as those who cause condemnation in other people, while they do not expect approval and support from others.

The "Self-esteem" scale also has a difference in indicators but it showed a higher level in EG1 – 15%, for representatives of EG2 it is not inherent at all, which can be explained by the greater mobility of men with disorders of the cervical spine. As for the "spinal patients", they showed a lower level of self-esteem and this can be explained by the fact that they are characterised by a selective attitude towards themselves. They tend to recognise a number of their qualities, accept their uniqueness but in their lives there is a tendency to succumb to the opinion of another person, seeing in it more value than in themselves.

On the scale of "self-acceptance", there is also a difference in indicators. EG1 has a significantly higher level of self-acceptance – 20%, while EG2 – 5%. A positive background of general self-perception dominates in "cervical patients", they often feel sympathy for themselves, for all the qualities of their personalities. They consider their shortcomings to be a continuation of their advantages. Failures and conflict situations do not give grounds to consider oneself a bad person. "Spinal patients" tend not to accept all their advantages and criticise not all their imperfections, perhaps because there is no person who can show them the pros and cons of their personality. Regarding the scale of "self-attachment", once again a high level prevails in EG1 – 25%, which characterises their desire to keep their qualities, requirements for themselves unchanged, and most importantly – their vision and assessment of themselves. Men from the EG2 tend to be selective about their personal qualities, they strive to change only some of their qualities, while maintaining others. The "Internal conflict" scale showed higher results in representatives of EG2 – 35%, than in EG1 – 25%. This scale determines the presence of internal conflicts, doubts, disagreements with oneself, the pronouncement of tendencies to introspection and reflection. The scale of "Self-accusation" showed the same results

in the manifestation of such a component of self-attitude – 15%, respectively, for representatives of both groups. There is an attitude to self-accusation, which is accompanied by the development of internal tension, a sense of impossibility to meet basic needs.

Based on the development of the self-attitude questionnaire according to V. Stolin, S. Panteleev [19], it was established that among men with musculoskeletal disorders representatives of both groups have some differences in the manifestation of components of self-attitude, which is associated with the impossibility of free movement and lack of social mobility. Men who are restricted in the movement of their lower limbs and are confined to a wheelchair are more prone to self-accusation, closeness, and internal conflict. However, men who have disorders in the cervical spine, problems with fine motor skills, or hand movements, are still more confident in themselves, expect a positive attitude from others. Despite the diagnoses, all men are characterised by internal conflict, doubts about their capabilities and achievements.

Conclusions

Thus, an empirical study conducted using the method of self-attitude according to V. Stolin and S. Panteleeva has shown a high level of manifestation of such components of self-attitude as self-accusation and internal conflict in representatives of two groups (with disorders of the cervical and lumbar spine). Men with cervical disorders, compared with men with lumbar disorders, are more mobile, they have a better manifestation of reflected self-attitude, self-acceptance, and self-confidence. "Spinal patients" have a lower level of self-management, self-attachment, reflected self-attitude, etc. Representatives of both groups need the implementation into the process of rehabilitation practical measures of psychocorrective work, which would be aimed at developing self-acceptance, considering the strengths of the individual, creating an image of the future, developing skills to overcome negative emotional states, and develop communication skills. It would be particularly good practice to unite representatives of both groups of subjects in a group for training sessions, who could help each other during the exercise, thereby increasing their self-respect and self-esteem.

The research does not cover all the problems associated with self-attitude in men with musculoskeletal disorders. The influence of family and educational status on self-attitude requires further research. Best practices may include the development and testing of a programme for psychological correction of self-attitude in men with musculoskeletal disorders of various nosological forms. The introduction of such forms of psychological rehabilitation along with physical rehabilitation would contribute to improving self-acceptance, self-confidence, the desire for personal growth and finding new meanings in life.

References

- [1] Sardzhveladze, N.I. (1989). *Personality and its interaction with the social environment*. Tbilisi: Metsniyereba.
- [2] Milert, A., Klich, W., & Ridan, T. (2018). Self-assessment of health condition and its association with the risk of fracture of Tai Chi practitioners. *Physical Activity Review*, 6, 127-135.
- [3] Subramaniam, S., Chan, C.-Y., Soelaiman, I.-N., Mohamed, N., Muhammad, N., Ahmad, F., Ng, P.-Y., Jamil, N.A., Aziz, N.A., & Chin, K.-Y. (2019). The performance of osteoporosis self-assessment tool for Asians (OSTA) in identifying the risk of osteoporosis among Malaysian population aged 40 years and above. *Archives of Osteoporosis*, 14(1), article number 117.
- [4] Maunder, R.G., & Hunter, J.J. (2018). An internet resource for self-assessment of mental health and health behavior: Development and implementation of the self-assessment kiosk. *JMIR Mental Health*, 5(2), article number e39.
- [5] Pfützner, A., Musholt, P.B., Schipper, C., Niemeyer, M., Qvist, M., Schorsch, A., & Forst, T. (2012). Self-assessment and objective determination of dexterity in patients with type 1 or type 2 diabetes mellitus. *Current Medical Research and Opinion*, 28(1), 15-21.
- [6] Pujol, R.M., Puig, L., Daudén, E., Sánchez-Carazo, J.L., Toribio, J., Vanaclocha, F., Yébenes, M., Sabater, E., Casado, M.A., Caloto, M.T., & Aragón, B. (2013). Mental health self-assessment in patients with moderate to severe psoriasis: An observational, multicenter study of 1164 patients in Spain (The VACAP study). *Actas Dermo-Sifiliograficas*, 104(10), 897-903.
- [7] Ungureanu, G., Chitu, A., Iancu, I., Kakucs, C., Maior, T., & Florian, I.S. (2018). Gender differences in the self-assessment of quality of life and disability after spinal fusion for chronic low back pain at a neurosurgical center in Eastern Europe. *Neurospine*, 15(3), 261-268.
- [8] Norelli, L.J., & O'Connor, J.J. (2015). Posttraumatic stress disorder in men: Psychosocial, cultural and neurobiological factors. In *Neurobiology of men's mental health* (pp. 207-226). New York: Nova Science Publishers.
- [9] Busel, V.T. (Ed.). (2005). *Big Definition Dictionary of the Ukrainian language*. Kyiv, Irpin: Perun.
- [10] Recommendation of the International Labor Organization No. 165 "Regarding Vocational Rehabilitation and Employment of the Disabled". (1983, June). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993_091#Text.
- [11] Kupreyeva, O.I. (2003). *Features of the "I-concept" of disabled adults with amputation defects of the limbs* (Candidate dissertation, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine).
- [12] Chukhrui, I.V., & Mochikina, I.H. (2018). Psychological features of socio-psychological adaptation of young people with the musculoskeletal system limitations. *Scientific Bulletin of KSU. Series Psychological Sciences*, 2(2), 180-184.
- [13] Features of different types of disabilities. (n.d.). Retrieved from <https://perspektiva-inva.ru/publications/966-vw-966>.
- [14] Adler, A. (1997). *Understand human nature*. Sankt-Petersburg: Akademicheskii proyekt.
- [15] Shtern, V. (1998). *Differential psychology and its methodological foundations*. Moscow: Nauka.
- [16] Vygotskiy, L.S. (1983). *Collected works* (Vol. 5). Moscow: Pedagogika.
- [17] Klopota, Ye.A., & Klopota, O.A. (2008). Analysis of society's views on the process of integrated education of visually impaired people in Ukraine. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Correctional Pedagogy and Special Psychology*, 10, 256-262.
- [18] Romanenko, O.V. (2003). *Features of self-image formation in schoolchildren with cerebral palsy* (Candidate thesis, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine).
- [19] Self-assessment test questionnaire of V. Stolin, S. Pantelev. (n.d.). Retrieved from <https://onlinetestpad.com/ru/test/17-test-oprosnik-samootnosheniya-stolin-pantelev>.
- [20] Golubeva, I. (2013). Self-esteem as a psychological condition of a successful self-realization of people with psychophysical disabilities. In *Personality, family and society: Issues of pedagogy and psychology: Materials of the scientific and practical conference with international participation* (pp. 140-146). Novosibirsk: SibAK.

Список використаних джерел

- [1] Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 206 с.
- [2] Milert A., Klich W., Ridan T. Self-assessment of health condition and its association with the risk of fracture of Tai Chi practitioners. *Physical Activity Review*. 2018. Vol. 6. P. 127-135.
- [3] The performance of osteoporosis self-assessment tool for Asians (OSTA) in identifying the risk of osteoporosis among Malaysian population aged 40 years and above / S. Subramaniam et al. *Archives of Osteoporosis*. 2019. Vol. 14, No. 1. Article number 117.

- [4] Maunder R.G., Hunter J.J. An internet resource for self-assessment of mental health and health behavior: Development and implementation of the self-assessment kiosk. *JMIR Mental Health*. 2018. Vol. 5, No. 2. Article number e39.
- [5] Self-assessment and objective determination of dexterity in patients with type 1 or type 2 diabetes mellitus / A. Pfutzner et al. *Current Medical Research and Opinion*. 2012. Vol. 28, No. 1. P. 15–21.
- [6] Mental health self-assessment in patients with moderate to severe psoriasis: An observational, multicenter study of 1164 patients in Spain (The VACAP study) / R.M. Pujol et al. *Actas Dermo-Sifiliograficas*. 2013. Vol. 104, No. 10. P. 897–903.
- [7] Gender differences in the self-assessment of quality of life and disability after spinal fusion for chronic low back pain at a neurosurgical center in eastern Europe / G. Ungureanu et al. *Neurospine*. 2018. Vol. 15, No. 3. P. 261–268.
- [8] Norelli L.J., O'Connor J.J. Posttraumatic stress disorder in men: Psychosocial, cultural and neurobiological factors. *Neurobiology of men's mental health*. New York: Nova Science Publishers, 2015. P. 207–226.
- [9] Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В.Т. Бусела. Київ, Ірпінь: Перун, 2005. 556 с.
- [10] Щодо професійної реабілітації та працевлаштування інвалідів: Рекомендація Міжнародної організації праці від 20.06.1983 р. № 168. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993_091#Text (дата звернення: 20.04.2020).
- [11] Купреева О.И. Особенности «Я-концепции» взрослых инвалидов с ампутационными дефектами конечностей: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины. Киев, 2003. 199 с.
- [12] Чухрій І.В., Мочікіна І.Г. Психологічні особливості соціально-психологічної адаптації молодих людей з обмеженнями функцій опорно-рухового апарату. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Т. 2, № 2. С. 180–184.
- [13] Особливості різних видів інвалідності. URL : <https://perspektiva-inva.ru/publications/966-vw-966> (дата звернення 17.04.2020 р.)
- [14] Адлер А. Понять природу человека. Санкт-Петербург: «Академический проект», 1997. 256 с.
- [15] Штерн В. Дифференциальная психология и ее методологические основы. Москва: Наука, 1998. 336 с.
- [16] Выготский Л.С. Собрание сочинений. Москва: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
- [17] Клопота Є.А., Клопота О.А. Аналіз поглядів суспільства на процес інтегрованого навчання осіб з порушеннями зору на Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та психологія*. 2008. Вип. 10. С. 256–262.
- [18] Романенко О.В. Особливості формування Я-образу у школярів з церебральним паралічем: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2003. 18 с.
- [19] Тест-опитувальник самоствлення В. Століна, С. Пантелеєва. URL: <https://onlinetestpad.com/ru/test/17-test-oprosnik-samoотноsheniya-stolin-panteleev> (дата звернення: 20.04.2020).
- [20] Голубева И.В. Самоотношение как психологическое условие успешности самореализации лиц с ограниченными психофизическими возможностями. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Новосибирск, 29 мая 2013 г.). Новосибирск: СибАК, 2013. С. 140–146.

UDC 371.213.8
DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.157-165

Liubov A. Kartashova^{1*}, Iryna V. Plish²

¹University of Educational Management of NAES of Ukraine
04053, 52-A Sichovykh Striltsiv Str., Kyiv, Ukraine

²Specialized School-Kindergarten "Lisova Kazka"
03062, 24 Chystiakivska Str., Kyiv, Ukraine

Digital Agenda for the Development of Education: Focus on the Formation of Digital Competencies

Article's History:

Received: 25.01.2020
Revised: 05.03.2020
Accepted: 11.04.2020

Suggested Citation:

Kartashova, L.A., & Plish, I.V. (2020). Digital agenda for the development of education: Focus on the formation of digital competencies. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 157-165.

Abstract. The modern educational space is characterised by active processes of digitalisation and informatisation, according to which there is a need for proper mastering of digital competence by both teachers and students, which determines the search for relevant methods of providing it. The purpose of the article is to analyse the features of the digitalisation process of society and its impact on the system of educational subject-subject relations. The study of the digital agenda for the development of education was conducted based on the analysis of the theoretical base of scientific intelligence and synthesis of the obtained data, followed by generalisation of the results. The article examines trends in digital society and challenges for education in Ukraine, harmonisation of educational trends with European and international scientific initiatives. Ways to solve the problems that are formed by the digitalisation process of society and its impact on the development of the education system are analysed. Approaches to determining promising methods for improving Ukrainian education based on European experience are highlighted. It is clarified that Ukrainian education is faced with the task of creating a foundation for lifelong learning and promoting the development of new ways to provide and receive high-quality education and encourage creative thinking. The authors noted that the formation of a team to complete the task is of new importance because the lack of preparation of the education system for the impact of digitalisation is a significant obstacle to further development. The practical value of scientific work lies in the theoretical justification of the importance of the digitalisation process and the features of its implementation, according to which it is possible to improve the educational system of Ukraine according to European standards

Keywords: digital technologies, information and communication technologies, digitalisation, education system, educational process, digital intelligence

*Corresponding author

Любов Андріївна Карташова¹, Ірина Валеріївна Пліш²

¹Університет менеджменту освіти НАПН України
04053, вул. Січових стрільців, 52-А, м. Київ, Україна

²Спеціалізована школа-дитсадок «Лісова казка»
03062, вул. Чистяківська, 24, м. Київ, Україна

Цифровий порядок денний розвитку освіти: спрямованість на формування цифрових компетентностей

Анотація. Сучасний освітній простір вирізняється активними процесами цифровізації та інформатизації, відповідно до яких виникає потреба в належному оволодінні цифровою компетентністю як педагогами, так і студентами, що й зумовлює пошук актуальних методів його забезпечення. Метою статті є аналіз особливостей процесу цифровізації соціуму та його вплив на систему освітніх суб'єкт-суб'єктних відносин. Дослідження цифрового порядку денного розвитку освіти проводилось на основі аналізу теоретичної бази наукової розвідки та синтезу отриманих даних з подальшим узагальненням результатів. У статті розглянуто тенденції цифрового суспільства, цифрові тренди та виклики для освіти України, гармонізації освітніх тенденцій з європейськими та світовими науковими ініціативами. Опрацьовано шляхи розв'язання проблем, які сформовані процесом цифровізації суспільства та його впливом на розвиток системи освіти. Виокремлено підходи для визначення перспективних методів удосконалення української освіти на основі європейського досвіду. Уточнено, що перед українською освітою постало завдання створення підґрунтя для навчання протягом усього життя, а також сприяння розробленню нових способів надання та отримання якісної освіти і заохочення до креативного мислення. Авторами зазначено, що нового значення набуває формування команди для виконання поставленого завдання, адже відсутність підготовки системи освіти до впливу цифровізації є значною перешкодою для подальшого розвитку. Практична цінність наукової роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні важливості процесу цифровізації та особливостей його впровадження, відповідно до яких можливе удосконалення освітньої системи України за європейськими стандартами

Ключові слова: цифрові технології, інформаційно-комунікаційні технології, цифровізація, система освіти, освітній процес, цифровий інтелект

Постановка проблеми

Стрімкий рух цифровізації суспільства виокремлює інформаційні технології (ІТ) та цифрові технології (ЦТ) в основоположний інструмент управління всіма галузями: промисловості, сільського господарства, будівництва, освіти тощо. Нині, як можна відзначити, традиційні ланцюжки створення цінностей руйнуються, а міжгалузеві межі загладжуються. Через активне залучення функцій цифрових технологій змінюється цінність продуктів та послуг, протікання фізичних процесів та використання даних, котрі стали цифровими трендами, перетворюючись на сервіси та стаючи частиною цифрової економіки. Цифровими трендами вважаються напрями розвитку цифрових технологій. Так, ключовими цифровими трендами називають [1]: дані, які стають головним джерелом конкурентоспроможності; розвиток сфери Інтернет-речей (Internet of things, IoT); цифрові трансформації як окремого бізнесу, так і цілих секторів; економіку спільного користування (sharing economy); віртуалізацію фізичних інфраструктурних ІТ-систем; штучний інтелект (artificial intelligence (AI)); цифрові платформи.

Водночас ключовим фактором долучення молоді до цифрового ринку праці став розвиток їхніх цифрових

та підприємницьких компетентностей. В еру цифровізації в авангарді стануть ті, хто не буде уникати впливу потоку цифровізації та будуть захоплені його течією або будуть затягнуті «цифровим вихром» (Digital Vortex). Такий термін дослідники бізнес-школи IMD (Швейцарія) застосовують, щоб показати, як, на перший погляд, невеликі, іноді непомітні зміни, набираючи «вихрову» швидкість, перетворюються на величезні світові трансформації: «так відкриваються нові можливості, яких не існувало, так народжуються знання та інформація, яких не було, так з'являються бізнес-моделі, які навіть не можна було уявити – так вихор «цифровізації» трансформує наше життя» [2]. Стає зрозумілим, що переможцями стануть ті, хто зможуть адаптуватися до змін, викликаних «цифровим вихром» та не будуть боятися мислити масштабно. Цифрові технології можуть стати основою добробуту України, адже вони породжують цифровий світ, де формуються нові можливості для кожного. Однак варто враховувати, що в цифровому світі завжди треба бути готовим до перемін різного характеру: як до кращих, так і до гірших. Цифрові технології формують нові тенденції в усіх галузевих напрямках. Як стверджує В. Биков, «це зумовлює

як прямий вплив на зміст освіти, пов'язаний з рівнем науково-технічних досягнень, так і опосередкований, пов'язаний з появою нових професій. Нині під впливом новітніх інформаційних технологій відбуваються процеси цифрової трансформації суспільного розвитку настільки фундаментальні й глобальні, що, крім позитивного впливу, закономірно несуть з собою серйозні проблеми, загрози і ризики в разі недооцінки нових факторів і умов» [3, с. 2].

Варто зауважити, що про цифрову трансформацію, як невідпинний процес, світ твердить вже більше 20-ти років, однак про цифровізацію освіти, як незворотний процес, йдеться лиш останнім часом. Українська освіта, так само як і будь-яка інша галузь, очікує зміни моделей навчання саме завдяки цифровим трансформаціям [4]. У підґрунті стратегії розвитку освіти має знаходитись сформований на державному рівні порядок денний або адженда «цифровізації» як перспективна основа діяльності. Цифрова адженда має показати освітянам з чого розпочати й в який спосіб досягти успіху. Варто додати, що у світі багато закладів освіти різних країн вже інвестують в технологію підвищення результативності освіти та якості навчання, але недостатньо інтегрують її із додатками, які використовуються як закладом, так і педагогами та учнями/студентами. З досвіду можна припустити, що багатьом із них не вистачає IT-інфраструктури – автентичного цифрового простору, цифрових робочих місць тощо. Отже, цифрова трансформація, створення цифрового простору та цифрових робочих місць – це досить глибокі теми, які потребують ретельного огляду.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Дослідженню цифровізації та її впливу на розвиток освіти присвячено багато робіт відомих світових науковців, серед яких: Ф. Поло, Дж. Кантола [5], О. Овчарук, І. Іванюк, Н. Сороко, О. Гріценчук та О. Кравчина [6], С. Кранмер [7]. Аналіз наукових робіт дав змогу виявити ключові визначення терміну «цифровізація», зокрема такі: впровадження цифрових технологій в усі сфери життя: від взаємодії між людьми до промислових виробництв, від предметів побуту до дитячих іграшок, одягу, будівництва тощо; перехід біологічних та фізичних систем у кібербіологічні та кіберфізичні

(об'єднання фізичних та обчислювальних компонентів); перехід діяльності з реального світу у світ віртуальний (онлайн) [1; 5; 6].

Погоджуємось з тим, що цифровізацію варто розглядати як інструмент, а не як самоціль. Цифровізація освіти України має потребувати нових форм солідарності, партнерства і співробітництва системи освіти та держави [8]. Як свідчить Б. Ведренн-Клоке: «Поступове оцифрування освіти повинно розглядатися як тривалий прилив, який може бути «супердивідендом освіти», що покращує економіку в усьому світі. Однак, незважаючи на зміну парадигми цифрових технологій, їхнє впровадження залишається значно повільнішим, ніж це спостерігається в інших галузях. Переосмислення «цифрової освіти як послуги» може прискорити інтеграцію інноваційних освітніх технологій та краще підготувати суспільство до зайнятості у 21 ст.» [9, с. 1]. Варто погодитись із думкою, що нині «є актуальними проблеми адаптації та запровадження міжнародно визнаних процедур стандартизації, сертифікації фахівців освіти, зокрема педагогічних працівників, щодо володіння IT, формування і розвитку їхніх цифрових компетентностей» [3].

Мета статті

Розглянути процес цифровізації суспільства та його вплив на освіту як систему та якість як результат.

Результати дослідження

Варто розпочати з того, що цифровий вибух, який відбувається протягом останніх 20 років, змінює все, починаючи з підприємництва, промисловості, закінчуючи освітою тощо. Протягом першого десятиліття цей процес відбувався досить повільно, але з часом він стає все швидшим, особливо така тенденція спостерігається за останні п'ять років. Світ рухається досить стрімко і стає все більш глобальним, мобільним і більш цифровим – сьогодні всі співпрацюють частіше, ніж раніше, використовуючи цифрові технології для роботи в командах, в різних регіонах і в режимі реального часу. Досліджуючи це явище, Європейська Комісія (ЕК) просуває різні ініціативи, спрямовані на такі аспекти (рис. 1):

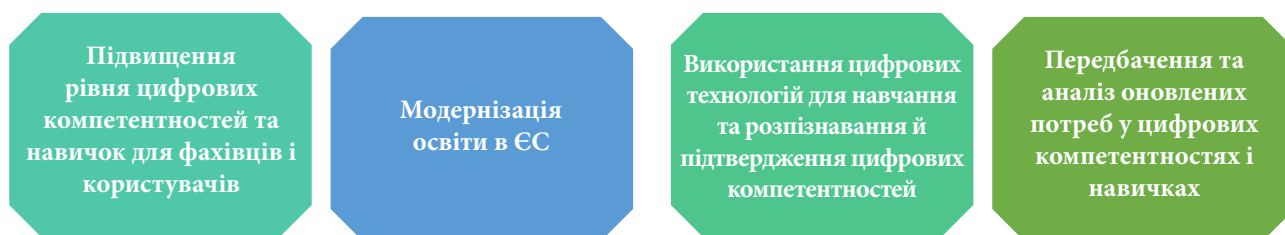


Рисунок 1. Схема спрямованості ініціатив Європейської Комісії

Крім того, молоде покоління стає все більш досвідченим у використанні всіх наявних технологічних інструментів і вимагає ширшої свободи в управлінні

діяльністю. Згідно з опитуванням, проведеним компанією Teknion [10]: а) 88 % компаній пропонують своїм співробітникам персональні пристрої, такі як смартфони

і планшети; б) 90 % компаній планують збільшити свої інвестиції в технології, що забезпечують підвищення продуктивності, такі як голосова активація і складні відеоконференції; в) до 2015 р. програми мобільності на робочих місцях вже приносили кінцеву економію до 30 %.

Європейська комісія розробила ініціативи для сприяння створенню Європейської освітньої зони, яка б дала змогу молоді отримати найкращу освіту та знайти роботу на підприємствах Європи [11]. Бачення, яке знаходиться в підґрунті цієї політики, полягає в тому, що в Європейському Союзі (ЄС): навчання та викладання за кордоном має стати нормою; навчальні цени мають визнаватися в усьому ЄС; знання двох мов, окрім рідної, має бути стандартним; кожен повинен мати доступ до якісної освіти, незалежно від соціально-економічного походження; люди повинні мати сильне відчуття своєї ідентичності як європейця, культурної спадщини Європи та її різноманітності. Вважаємо, що підходи цифровізації освіти, які проголошує ЄС, є актуальними й перспективними, внаслідок чого було прийнято рішення здійснити їхній ретельний аналіз з можливістю зробити висновки для розвитку відповідних процесів в системі освіти України. Виявлено, що

свого часу Європейською Комісією було розроблено та опубліковано нову програму розвитку цифрових компетентностей та навичок для Європи (цифрову адженду), спільно працюючи над зміцненням суспільного капіталу, працевлаштування та конкурентоспроможності молоді [12]. У документі представлено низку дій та ініціатив, що спрямовані на нівелювання дефіциту цифрових компетентностей та навичок у Європі. Уже в 2018 р. комісія представила перший пакет заходів у напрямі формування [13]: ключових компетентностей для навчання протягом усього життя; цифрових компетентностей; загальних цінностей людини та забезпечення інклюзивної освіти. На основі зазначеного було розроблено та прийнято «План дій щодо цифрової освіти», який включив одинадцять дій (заходів) щодо підтримки використання ЦТ та розвитку цифрових компетентностей в освіті [14]. План дій включив три пріоритети, визначаючи шляхи та формати, з розрахунком на те, що їхній вибір допоможе державам-членам ЄС вирішити проблему нових можливостей для освіти в цифрову епоху. Убачається потреба ретельного аналітичного огляду окреслених Європейською комісією підходів (пріоритетів) з метою визначення перспективних рухів освіти України в епоху цифровізації (рис. 2):

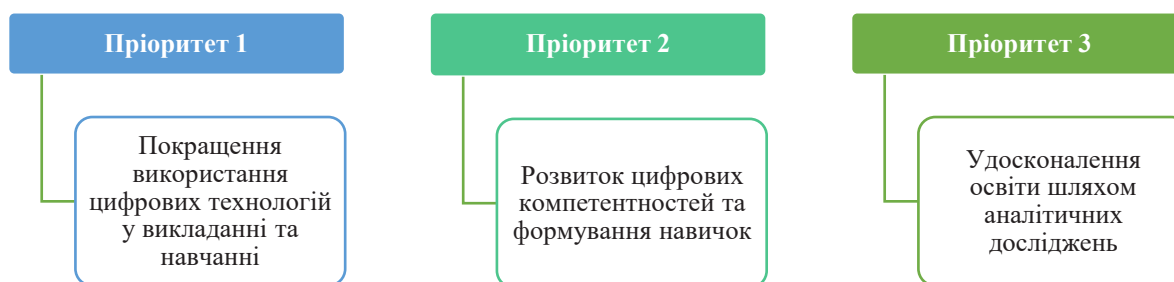


Рисунок 2. Підходи для визначення перспективних методів удосконалення української освіти

Цифрова адженда як новий порядок денний має на меті покращити якість та актуальність формування цифрових компетентностей та навичок, зробити їх та кваліфікацію більш видимими та порівняними, а також здійснити дослідження про перспективу розвитку цифрових компетентностей та навичок [15]. Відповідно до рисунку 2, вважаємо за доцільне розглянути основні пріоритети та дії цифрової адженди.

Пріоритет 1, тобто покращення використання цифрових технологій у навчанні та навчанні, передбачає виконання 3 дій, серед яких: покращення зв'язку в школах через впровадження широкосмугових мереж, розроблення інструменту саморефлексії та започаткування схеми наставництва та кваліфікація з цифровим підписом (цифрова сертифікація). Так, Дія 1 спрямована на те, що до 2025 року всі школи мають отримати доступ до гігабітного Інтернету. Причиною появи цієї дії стало не тільки те, що приблизно тільки 18 % шкіл у ЄС мають надійні широкосмугові зв'язки. Спонуванням стало також й те, що якісне підключення до Інтернету передбачає переваги для шкіл у: доступі до сучасних

ресурсів та спеціалізованих матеріалів; використанні платформ для співпраці та підтримки активного навчання та роботи над проектами [12]. Дія 2, зокрема розроблення інструменту саморефлексії та започаткування схеми наставництва, характеризується спрямованістю на підтримку шкіл із використанням ЦТ для викладання та навчання шляхом розроблення безкоштовного онлайн-інструменту саморефлексії SELFIE щодо використання цифрових технологій. Метою цієї наставницької схеми стала: побудова стійкої мережі, де вчителі та заклади освіти можуть підтримувати один одного та обмінюватися досвідом використання цифрових технологій для викладання та навчання; підтримка впровадження практик навчання та викладання на основі цифровізації шляхом співпраці. Спонуванням дії стало також й те, що лише 20–25 % учнів навчаються викладачами, впевненими у використанні технологій. Зрештою Дія 3 спрямована на використання електронних документів, виданих закладами освіти для підтвердження присвоєння кваліфікації певній особі [15]. Поштовхом до цієї дії стало те, що процеси навчання

різноманітні й існують різні способи відображення цих результатів. Роботодавці, провайдери освіти та інші органи повинні мати можливість перевірити справжність і дійсність сертифікатів чи дипломів. Будь-яка особа, що отримала освіту, зі свого боку, повинна отримати можливість надавати свій сертифікат в електронному форматі роботодавцям або постачальникам освітніх послуг. У межах цієї дії вже розроблено загальний технічний підхід для надання цифрових кваліфікаційних підписів, які будуть гарантувати, що сертифікати з однієї держави-члена ЄС можуть бути зрозумілими та правильно інтерпретованими в будь-якій іншій. Підхід заснований на відкритих стандартах та інтегрований у нову платформу Europass [16], де можна зберігати та обмінюватися цифровими кваліфікаційними підписами. Цифровий кваліфікаційний підпис на Europass вирішить низку проблем, на які наштовхуються студенти, випускники, роботодавці та заклади освіти всієї Європи.

Пріоритет 2, а саме розвиток цифрових компетентностей та навичок, спрямований на виконання Дій 4, 5, 6, 7 та 8, зокрема мова йде про створення центру вищої освіти, відкритість наукових навичок, впровадження тижня коду ЄС у школах, забезпечення кібербезпеки

в освіті та гендерної рівності отримання освітніх цифрових послуг. Зокрема Дія 4 передбачає створення загальноєвропейської цифрової онлайн-платформи для підтримки закладів вищої освіти (ЗВО) у використанні цифрових технологій для: підвищення якості навчання та викладання; сприяння інтернаціоналізації; підтримки співпраці між ЗВО по всій Європі. Для наявних європейських, національних та регіональних платформ, що займаються навчанням в Інтернеті, змішаною/віртуальною мобільністю, он-лайнними кампусами та обміном найкращими практиками, розроблена платформа буде виконувати головну роль. У перспективі платформа може принести цілу низку переваг для ЗВО: підвищення якості та актуальності навчання та викладання; доступність вищої освіти для більш широкого кола студентів; створення зв'язків між ЗВО, науково-дослідними установами, роботодавцями та широкою громадськістю. Онлайн-платформа буде єдиною точкою доступу до наявних онлайн-платформ ЄС та покращить розповсюдження найкращої практики у всіх ЗВО. Вона сприятиме міжнародному співробітництву та співпраці в обміні знань та навчально-методичним змістом. Платформа забезпечить ЗВО матеріалами для таких видів діяльності (рис. 3):

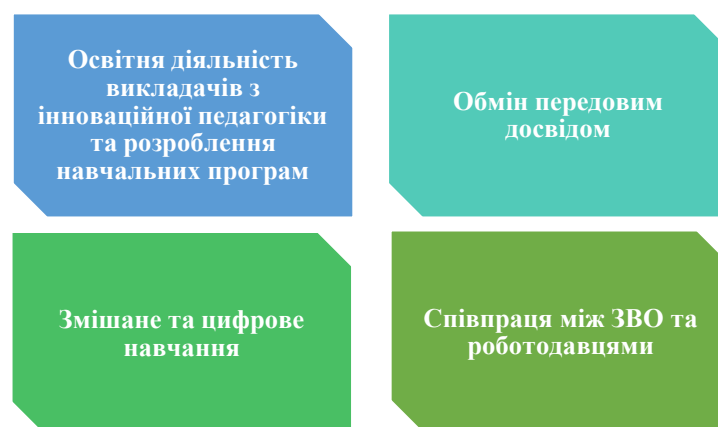


Рисунок 3. Структура видів діяльності для забезпечення матеріалами з онлайн-платформи

Відкриті наукові навички (відкрита освіта), тобто Дія 5, спрямовані на сприяння розвитку цифрових компетентностей та відкритих наукових навичок у вищій освіті. Метою стала потреба залучення до співпраці студентів ЗВО, викладачів, дослідників та працівників, що дасть їм змогу спільно розробляти та створювати програми, які вирішують суспільні та технологічні проблеми. У процесі розроблення ідеї відкритої освіти йдеться не про розроблення іншого педагогічного змісту, а про використання інноваційного методологічного підходу до самого процесу. Основу освітнього процесу у відкритій освіті становить цілеспрямована, контрольована, інтенсивна самостійна робота учнів/студентів, які можуть навчатися в зручному для себе місці, за індивідуальним графіком, маючи з собою комплект спеціальних засобів навчання і погоджену можливість контакту з викладачем, а також контактів між собою. Метою

відкритої освіти стала підготовка учнів/студентів до повноцінної і ефективної участі у громадській та професійній діяльності в умовах інформаційного та цифрового суспільства.

Звертаючись до Дії 6, доцільно зазначити про її спрямованість на активне залучення початкових, середніх та професійно-технічних шкіл до участі у Тижні коду ЄС. Тиждень коду ЄС – це низовий рух, який проводять волонтери по всій Європі. Цей захід сприяє логічному мисленню, кодуванню, творчому та критичному використанню цифрових технологій. Ідея полягає в тому, щоб зробити програмування більш помітним, показати молодим, дорослим та людям похилого віку, як втілюються в життя ідеї з кодуванням. Поштовхом до впровадження схожої практики стали такі аспекти: а) 1 з 5 молодих людей не мають базових цифрових навичок; б) 90 % усіх робочих місць сьогодні потребують хоча б

базового рівня цифрових компетентностей [17]. У 2017 р. на Мальті, Італії, Естонії та Польщі було проведено найбільше подій на тижні коду ЄС. Проведення Тижня коду для шкіл різних країн може забезпечити більшість дітей рівними можливостями у формуванні позитивного ставлення до кодування та обчислювального мислення. Мета: заохотити 50 % шкіл Європи до 2020 р. взяти участь у Тижні коду ЄС. Варто відмітити, що Україна також є учасником Тижня коду ЄС.

Забезпечення кібербезпеки в освіті, тобто виконання Дії 7, характеризується спрямованістю на підвищення обізнаності про ризики, на які натрапляють користувачі в Інтернеті, та підтримку розширення потенціалу освітан у галузі безпеки в Інтернеті. Передбачаються дві ініціативи: 1) загальноєвропейська кампанія з підвищення обізнаності щодо кіберкультури, яка сприятиме безпеці в Інтернеті, медіаграмотності та «кібергігієни» для учнів/студентів, батьків/опікунів та педагогів; 2) комбінований курс (онлайн та віч-на-віч) для педагогів з питань кібербезпеки та педагогічних підходів до викладання кібербезпеки в початковій та середній освіті. Поштовхом до Дії 7 стали такі статистичні дані: а) 1 на 3 користувачів Інтернету – дитина; б) приблизно половина 11–16-річних дітей в ЄС натрапляли на один або декілька ризиків в Інтернеті; в) 51 % європейських громадян не мають навичок боротьби з кіберзагрозами [18]. Відповідно виокремилась нагальна потреба підвищити неперервну поінформованість громадськості про потенційні ризики роботи в Інтернеті та формування цифрових навичок безпечної та відповідальної діяльності.

Важливою в контексті цифрової адженди є Дія 8, що підтверджує основну цінність ЄС, зокрема рівність між жінками та чоловіками. Ключовими пріоритетами цієї дії стало збільшення участі жінок у цифровому та підприємницькому секторах. Робота комісії над цією темою ґрунтується на стратегічному залученні до гендерної рівності, що зосереджується на п'яти напрямках: збільшення участі жінок на ринку праці; зменшення гендерної оплати праці, заробітку та пенсійних розривів; сприяння рівності між жінками та чоловіками при прийнятті рішень; боротьба з гендерним насильством та підтримка жертв; сприяння гендерній рівності та правам жінок у всьому світі.

Останнім пріоритетом цифрової адженди є вдосконалення освіти шляхом кращого аналізу даних та передбачення, зокрема його втілення відбувається через виконання Дій 9, 10 та 11. Так, Дія 9 спрямована на проведення досліджень щодо ролі та значення ІТ та ЦТ в освіті – аналіз актуальності та доцільності нових орієнтирів на формування цифрових та підприємницьких компетентностей. У 2000 р. ЄС вперше включив анкету з опитуванням PISA про використання ІТ учнями/студентами. Відтоді опитувальник пропонується країнам як не обов'язковий компонент оцінювання PISA [19]. Основна мета акції – оновити анкету за підтримки міжнародних експертів у цій галузі. Дослідження вимірюватиме

прогрес у використанні цифрових технологій у шкільній освіті. Цілями досліджень виокремлено: здійснення оцінювання прогресу, досягнутого у впровадженні використання цифрових технологій в освіті, та порівняння отриманих результатів дослідження з попередніми, проведеним у 2011–2012 навчальному році; зробити оцінювання щодо того, скільки коштуватиме облаштування та підключення всіх початкових та середніх класів ЄС, та дати рекомендації щодо особливостей підключеного класу. У результаті анкету PISA щодо використання цифрових технологій буде переглянуто та оновлено. Відповідно планується розроблення основ для педагогічного використання ЦТ у навчанні. Збір даних про оцифровування освітнього процесу в закладах освіти та використання цифрових технологій у навчанні мають вирішальне значення для формування результативної інформації. Спонуканням до Дії 9 стали такі аспекти: а) порівняні та вичерпні дані про використання ЦТ в освітніх системах часто є дефіцитними, частковими або застарілими; б) є необхідним більш ефективний та скоординований збір даних на рівні ЄС; в) результати опитування дають змогу європейським розробникам політики обмінюватися практикою та даними щодо впровадження ЦТ у школах; г) отримані результати нададуть реальні відомості про нові явища в Інтернеті, які впливають на учнів/студентів, такі як фейкові новини та інші ризики в Інтернеті [20]. У межах дії заплановано дослідження початкових, нижчих середніх та вищих середніх професійних шкіл від 31 країни (ЄС 27, Ісландія, Норвегія, Туреччина та Великобританія).

У контексті штучного інтелекту та аналітики (Дія 10) планується, що будуть розпочаті пілотні проекти з питань штучного інтелекту та аналітики для прогнозування дефіциту майбутніх компетентностей та навичок, адже відкритими для перспективи освіти залишаються питання: Які навички знадобляться на ринку праці в найближчі роки? Як якнайкраще використовувати доступні дані в Інтернеті для збору інформації та покращення прийняття рішень в освіті? Заплановано, що будуть об'єднані різні джерела даних, порівняні та проаналізовані за допомогою методів штучного інтелекту для побудови прогнозних моделей майбутніх навичок. Дія також дасть змогу зрозуміти, яка освітня політика буде необхідною для забезпечення гендерного балансу та включення його в певні сектори. Виявлення прогалин у навичках та компетентностях, ретельний аналіз отриманих даних з використанням штучного інтелекту та аналітичного навчання, дасть змогу державам ЄС адаптуватися та відповідати потребам й тенденціям щодо специфіки формування інноваційних цифрових компетентностей та навичок в перспективі. Започаткування пілотних проектів у цих галузях може допомогти визначити модель прогнозування дефіциту цифрових компетентностей та навичок у майбутньому й підтримати освітні системи у розробленні цільових адаптивних освітніх пропозицій.

Остання Дія, зокрема стратегічне передбачення, передбачає опублікування низки доповідей про політику, дослідження та рекомендації щодо впливу й потенціалу цифрових технологій у початковій, середній та вищій освіті. Останніми роками організовано загальноєвропейський хакатон з метою визначення інноваційних рішень проблем, які стоять сьогодні перед закладами освіти [20]. Оскільки у цифровому суспільстві надто великого значення набуває здатність громадян адаптуватися, вчитися та перекваліфіковуватись, заклади освіти мають реагувати на трансформаційні виклики та адаптуватись у власних організаційних, методичних і навчальних рішеннях. Стратегічне передбачення та перспективний аналіз передбачуваних змін у перспективі дадуть уявлення про теми та напрями, які торкатимуться системи освіти у викладанні та навчанні. Зазначене має сприяти у розроблюванні політики та стратегій для вирішення майбутніх освітніх тенденцій і потреб. Мета дії: отримати краще розуміння цифрових ключових тенденцій, що впливають та трансформують системи освіти у методиках, викладанні та навчанні; стимулювати дебати щодо майбутнього освіти на європейському рівні; залучати держави-члени ЄС до обміну перспективними ідеями щодо подальшого розвитку політики освіти. Результати проведених досліджень дадуть змогу сформувати площину і відкрити можливість експертній аудиторії зрозуміти ключові тенденції в освіті. Організовані в межах дії навчальні хакатони будуть активно залучати зацікавлених сторін з різних закладів освіти у щорічному конкурсі, який проводиться одночасно протягом 48 год у Європі з метою визначення ключових викликів для освіти в епоху цифрових технологій та розроблення й прийняття спільних рішень для різних дисциплін та напрямів. Необхідно зауважити, що означена ініціатива підтримує зобов'язання ЄК сприяти транскордонному співробітництву в галузі освіти та сприятиме створенню Європейського освітнього простору.

Висновки

Як можна бачити, цифрова адженда освіти в ЄС розроблена для підтримки національних дій країн-членів ЄС та надання допомоги у вирішенні спільних проблем, таких як: застарілі підходи до організації освіти, дефіцит кваліфікаційної робочої сили, розвиток цифрових компетентностей, формування цифрових навичок тощо. Аналітичне вивчення дій ЄК вказує на те, що в сучасному суспільстві є досить нагальна потреба у вирішенні проблем, породжених цифровізацією, що, зі свого боку, потребує творчого та креативного планування, формування у освітян здатності прийняття своєчасних рішень. Досить складно спрогнозувати, з якими вимогами будуть затребувані робочі місця в перспективі, проте, зрозуміло, що всім фахівцям знадобиться неперервно оновлюваний, динамічний цифровий інструментарій. Результати огляду напрацювань ЄК дають змогу зробити припущення, що цифрова адженда освіти України може відбуватись у співпраці з системами освіти ЄС, яка передбачатиме проведення форумів з метою обміну найкращими практиками та методиками навчання, організацією збору та поширення важливої професійної інформації, а також надання консультацій та підтримки політичних державних реформ. Тут не можна обійтись без реальних дій та планування змістовної, загальнодержавної «цифрової» діяльності – тільки інтеграція потужностей політичних, державних та приватних установ дасть змогу розпочати трансформацію системи освіти в країні.

Перед освітою України зокрема, та перед державою загалом, постало завдання створення підґрунтя неперервного навчання, сприяння розробленню гнучких підходів до надання та отримання освіти і заохочення до креативного мислення. Відповідно великого значення набуває формування кваліфікованої команди для її виконання, адже відсутність підготовки системи освіти до впливу «цифрового вихору» може стати величезною загрозою для розвитку країни.

Список використаних джерел

- [1] Україна 2030e – країна з розвинутою цифровою економікою. URL: <https://strategy.uifuture.org/kraina-z-rozvinutoyu-cifrovoyu-ekonomikoyu.html> (дата звернення: 20.09.2019).
- [2] Wade M.R. Life in the digital vortex. The state of digital disruption in 2017. URL: <https://www.imd.org/research-knowledge/reports/digitalvortex/> (accessed date: 20.09.2019).
- [3] Биков В.Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку: матеріали метод. семінару* (м. Київ, 4 квітня 2019 р). Київ: НАУ, 2019. С. 20–26.
- [4] Study of digital competence of the students and teachers in Ukraine / O. Kuzminska et al. *Communications in Computer and Information Science*. 2019. Vol. 1007. P. 148–169.
- [5] Polo F., Kantola J. Tomorrow's digital worker: A critical review and agenda for building digital competency models. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2020. Vol. 1209. P. 107–115.
- [6] The use of digital learning tools in the teachers' professional activities to ensure sustainable development and democratization of education in European countries / O. Ovcharuk et al. *E3S Web of Conferences*. 2020. Vol. 166. Article number 10019.
- [7] Cranmer S. Digital skills and competencies in schools. *IFIP Advances in Information and Communication Technology*. 2014. Vol. 444. P. 165–177.

- [8] Цифрова адженда України – 2020. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 20.09.2019).
- [9] Vedrenne-Cloquet B. EdtechXGlobal founder: Resetting the global economy with digital education. URL: <https://hottopics.ht/21413/5-ways-to-speed-up-the-digitization-of-education/> (accessed date: 01.04.2020).
- [10] Terrar D. What is digital transformation? URL: <http://www.theagileelephant.com/what-is-digital-transformation/> (accessed date: 01.04.2020).
- [11] European education area. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en (accessed date: 01.04.2020).
- [12] Digital agenda for Europe. URL: <https://eufordigital.eu/library/a-digital-agenda-for-europe/> (accessed date: 20.03.2020).
- [13] New measures to boost key competences and digital skills, as well as the European dimension of education. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_18_102 (accessed date: 15.02.2020).
- [14] Digital education action plan. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en (accessed date: 15.02.2020).
- [15] Sugliano A.M. Toward a certification of digital competences acquired at school: A proposal. *Encyclopaideia*. 2015. Vol. 19, No. 42. P. 77–108.
- [16] Official website of the National Europass centres. URL: <https://europa.eu/europass/en> (accessed date: 25.02.2020).
- [17] Romero-Rodríguez L.M., Contreras-Pulido P., Pérez-Rodríguez M.A. Media competencies of university professors and students. Comparison of levels in Spain, Portugal, Brazil and Venezuela. *Cultura y Educacion*. 2019. Vol. 31, No. 2. P. 326–368.
- [18] Machín N., Gazapo M. Cybersecurity as a critical factor for the security of the European Union. *UNISCI Discussion Papers*. 2016. Vol. 2016, No. 42. P. 11–46.
- [19] Official website of PISA. URL: <https://www.oecd.org/pisa/> (accessed date: 12.02.2020).
- [20] Giannone D., Santaniello M. Governance by indicators: the case of the Digital Agenda for Europe. *Information Communication and Society*. 2019. Vol. 22, No. 13. P. 1889–1902.

References

- [1] Ukraine 2030e – a country with a developed digital economy. (2018). Retrieved from <https://strategy.uifuture.org/kraina-z-rozvinutoyu-cifrovoyu-ekonomikoyu.html>.
- [2] Wade, M.R. (2017). *Life in the digital vortex. The state of digital disruption in 2017*. Retrieved from <https://www.imd.org/research-knowledge/reports/digitalvortex/>.
- [3] Bykov, V.Yu. (2019). Digital transformation of society and development of computer-technological platform of education and science of Ukraine. In *Information and digital educational space of Ukraine: Transformation processes and prospects of development: Materials of the methodical seminar* (pp. 20-26). Kyiv: NAU.
- [4] Kuzminska, O., Mazorchuk, M., Morze, N., Pavlenko, V., & Prokhorov, A. (2019). Study of digital competence of the students and teachers in Ukraine. *Communications in Computer and Information Science*, 1007, 148-169.
- [5] Polo, F., & Kantola, J. (2020). Tomorrow's digital worker: A critical review and agenda for building digital competency models. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1209, 107-115.
- [6] Ovcharuk, O., Ivaniuk, I., Soroko, N., Gritsenchuk, O., & Kravchyna, O. (2020). The use of digital learning tools in the teachers' professional activities to ensure sustainable development and democratization of education in European countries. *E3S Web of Conferences*, 166, article number 10019.
- [7] Cranmer, S. (2014). Digital skills and competencies in schools. *IFIP Advances in Information and Communication Technology*, 444, 165-177.
- [8] Digital agenda of Ukraine – 2020. (2016). Retrieved from <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>.
- [9] Vedrenne-Cloquet, B. (2020). *EdtechXGlobal founder: Resetting the global economy with digital education*. Retrieved from <https://hottopics.ht/21413/5-ways-to-speed-up-the-digitization-of-education/>.
- [10] Terrar, D. (2015). *What is digital transformation?* Retrieved from <http://www.theagileelephant.com/what-is-digital-transformation/>.
- [11] European education area. (2020). Retrieved from https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en.
- [12] Digital agenda for Europe. (2010). Retrieved from <https://eufordigital.eu/library/a-digital-agenda-for-europe/>.
- [13] New measures to boost key competences and digital skills, as well as the European dimension of education. (2018). Retrieved from https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_18_102.
- [14] Digital education action plan. (2020). Retrieved from https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en.
- [15] Sugliano, A.M. (2015). Toward a certification of digital competences acquired at school: A proposal. *Encyclopaideia*, 19(42), 77-108.

- [16] Official website of the National Europass centres. (n.d.). Retrieved from <https://europa.eu/europass/en>.
- [17] Romero-Rodríguez, L.M., Contreras-Pulido, P., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2019). Media competencies of university professors and students. Comparison of levels in Spain, Portugal, Brazil and Venezuela. *Cultura y Educacion*, 31(2), 326-368.
- [18] Machín, N., & Gazapo, M. (2016). Cybersecurity as a critical factor for the security of the European Union. *UNISCI Discussion Papers*, 2016(42), 11-46.
- [19] Official website of PISA. (n.d.). Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/>.
- [20] Giannone, D., & Santaniello, M. (2019). Governance by indicators: The case of the Digital Agenda for Europe. *Information Communication and Society*, 22(13), 1889-1902.

UDC 371.3:811.111

DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.166-174

Marianna I. Levrints*

Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
90202, 6 Kossuth Sq., Berehove, Ukraine

Organisational and Content-Based Approaches to Training Foreign Language Teachers at the US Universities

Article's History:

Received: 15.02.2020

Revised: 16.03.2020

Accepted: 14.04.2020

Suggested Citation:

Levrints, M.I. (2020). Organisational and content-based approaches to training foreign language teachers at the US universities. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 166-174.

Abstract. The relevance of the study is conditioned by socio-cultural changes, according to which there is a need to review the methodological support for professional training of future foreign language teachers based on foreign experience. The purpose of the study is to determine organisational and content-based approaches to the training of future foreign language teachers at the US universities. The study uses a number of general scientific theoretical methods, namely thematic analysis, content analysis, and comparison. The paper analyses foreign scientific and methodological literature in the context of professional training of foreign language teachers, as well as educational programmes of higher educational institutions in the US specialisation. The paper highlights organisational and content-based approaches to training foreign language teachers at the US universities, as well as features of developing the content of educational programmes. It has been established that the content of foreign language teacher education is a symbiosis of requirements for the professional establishment and development of a teacher-philologist, presented in educational standards, visualisation by the scientific and educational community of professional competencies, selection of a repertoire of relevant thematic courses and interests, needs of students and local communities. The paper presents for the first time quantitative characteristics of curriculums of educational programmes for training philological teachers in American universities. It was determined that the most popular disciplines are methods of teaching a foreign language, linguodidactics, scientific research, assessment/monitoring in teaching a foreign language, the use of information technologies in teaching a foreign language, planning a foreign language educational process. The practical value of paper consists in identifying and systematising the features of American education with the further application of positive experience in training Ukrainian specialists in foreign language education

Keywords: future teacher, foreign languages, teacher education, educational content, curriculum, university, USA

*Corresponding author

Маріанна Іванівна Леврінц

Закарпатський угорський інститут імені Ракоці Ференца II
90202, площа Кошута, 6, м. Берегове, Україна

Організаційно-змістові підходи до підготовки вчителів іноземних мов в університетах США

Анотація. Актуальність дослідження обумовлена соціокультурними змінами, відповідно до яких виникає необхідність у перегляді методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови на основі зарубіжного досвіду. Метою роботи є визначення організаційно-змістових підходів до підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах США. У дослідженні застосовано низку загальнонаукових теоретичних методів, а саме тематичний аналіз, контент-аналіз і порівняння. Проаналізовано зарубіжну науково-методичну літературу в контексті професійної підготовки вчителів-мовників, а також освітні програми вищих навчальних закладів за спеціальністю США. У статті висвітлено організаційно-змістові підходи до підготовки вчителів іноземних мов в університетах США, а також особливості укладання змісту освітніх програм. З'ясовано, що зміст іншомовної педагогічної освіти є симбіозом вимог до професійного становлення і розвитку вчителя-філолога, представлених в освітніх стандартах, візуалізації науково-освітньою спільнотою фахових компетентностей, добору репертуару релевантних тематичних курсів та інтересів, потреб студентів і місцевих общин. У статті вперше представлено кількісні характеристики курикулумів освітніх програм підготовки вчителів-філологів в американських університетах. Визначено, що найпопулярнішими дисциплінами є методика викладання іноземної мови, лінгводидактика, наукове дослідження, оцінювання/моніторинг у навчанні іноземної мови, застосування інформаційних технологій у навчанні іноземної мови, планування іншомовного освітнього процесу. Практична цінність наукової роботи полягає у виокремленні та систематизації особливостей американської освіти з подальшим застосуванням позитивного досвіду в підготовці українських фахівців іншомовної освіти

Ключові слова: майбутній учитель, іноземні мови, педагогічна освіта, зміст освіти, навчальний план, університет, США

Problem Statement

The modern Ukrainian educational process, in particular the methodology of training future specialists in foreign language education, requires a qualitative update in accordance with internationally recognised standards. Such a change in the scientific pedagogical paradigm leads to the updating of research on the foreign experience of advanced Western countries, which are characterised by a high level of professional qualification of specialists. In this case, it is advisable to turn specifically to American foreign language teacher training programmes as examples of a multicomponent educational system. In the educational and political discourse of the American society, the problem of the quality of teacher education and professional and pedagogical activity for a long period is recognised as key in solving strategic tasks for the development of the national educational system. According to L. Darling-Hammond, American teachers have learnt a practical and empirically proven lesson well: the introduction of innovative ideas is entrusted to practical teachers, so the success of school reforms depends entirely on their competence [1].

Analysis of Recent Research and Publications

The foundation of professional competence is laid during university studies, which, according to quantitative and qualitative indicators of the research, determines the success of professional development of a future teacher [2]. The main developments on the problem of forming the content of teacher education, in particular the study of curriculums of foreign language teacher training programmes belong to such American scientists as K. Graves [3], K. Johnson [4], J.R. Yates [5], M. Reid [6], F. Huijboom [7], M. Freeman [8], etc. Scientists see the solution of important tasks of the outlined problem through the prism of the professional knowledge base of educational programmes [9] but there are not enough studies devoted to the analysis of curriculums of existing educational programmes for training teachers of philology, which led to the choice of the purpose of the research.

The Purpose of the Paper

To cover organisational and content approaches to the training of future foreign language teachers at the US universities.

Research Results

The essence of teacher training programmes is their content, which in the United States is reproduced in the curriculum that outlines the goals, mission, tasks, thematic content, learning results, educational and methodological support for educational processes of teacher education programmes, etc. Based on the analysis of the source base, it was identified that American researchers in the study of educational content are guided by the conceptualisation of professional knowledge of the industry, that is, what a future philology teacher should know and be able to do [3-5].

The professional knowledge base is defined as the leading criterion for accreditation of higher education institutions, in particular by the National Council for accreditation of Teacher Education. The content of educational programmes is formed considering the requirements of the profession, philosophy, and mission of the educational institution, the needs and interests of society, based on empirical and practical experience in the field of training teachers-philologists [10, p. 762]. Thus, the standards of the council for accreditation of teacher training establish the primacy of careful selection of the content of pedagogical education according to the professional subject and psychological and pedagogical knowledge and practical training [11]. At the same time, it was established that these documents are only advisory, outlining the main areas of necessary professional knowledge, while didactic ways of implementing the knowledge base are specified by each educational institution individually.

Turning to the practices of training future foreign language teachers, it is worth noting that American researchers D. Goldberg and E. Wells established that in 11% of American higher educational institutions, the training of foreign language teachers falls within the competence of foreign language faculties or departments, in 45% of cases, the responsibility is shared by foreign language and pedagogy departments (school of education), at the same time, in 42% of institutions, the professional and pedagogical component of training falls within the competence of departments

of pedagogy [11, p. 189]. For a long time, the system of training teachers of philology in the United States was characterised by relying on applied linguistics [12] but now the curriculums of educational programmes include an expanded range of disciplines of the psychological and pedagogical cycle and pedagogical practice. Now balancing the linguistic and psychological and pedagogical components is one of the most urgent tasks of teachers' training.

The study of organisational and content approaches to the training of foreign language teachers in the United States was carried out based on a detailed analysis of the educational and methodological documentation of 15 bachelor's programmes in philology of the pedagogical area, 25 master's programmes in the relevant field, and 5 certificate programmes of higher educational institutions located in different US states. In the process of thematic, discourse, and content analysis of educational documentation, which reproduces the content component of the foreign language teacher training system, it was established that during its establishment, American teachers proceed from the visualisation of the professional group of knowledge base and professional competencies that a future pedagogical specialist needs to acquire, as well as the requirements of standards for training foreign language teachers, the assessment of which is a cross-cutting element of teachers' professional establishment and development. Accordingly, the components and content configuration of the curriculums of educational programmes for training teachers are a reflection of the individual interpretation of these requirements by leading representatives of the teaching staff of the university, which determines the variability of the content and volume of training courses.

The structure of the content of training foreign language teachers is multicomponent, integrating general education, social and humanitarian, foreign language, linguistic, literary, cultural, information technology, psychological and pedagogical, and linguodidactic components. Analysis of curriculums of foreign language bachelor's programmes identified that the listed content characteristics are represented by the following blocks of disciplines (Fig. 1):

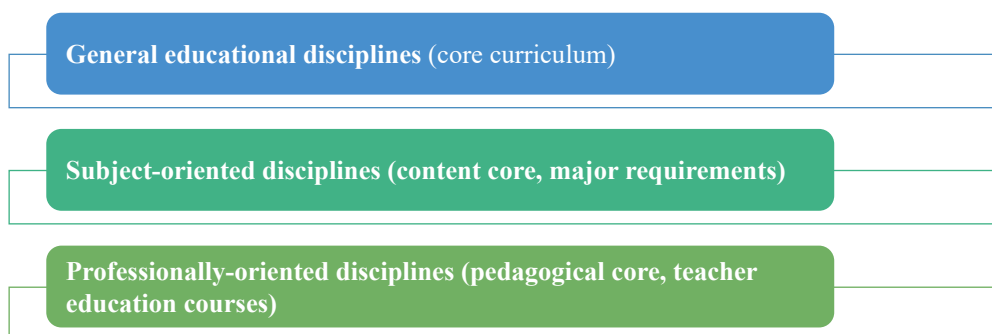


Figure 1. Blocks of programme disciplines for training bachelors in foreign language

Content blocks are aimed at forming professionally important competencies according to the requirements of the accountability system (accreditation, licensing, and certification) and meet the leading tasks and missions of educational programmes. Thus, the block of subject-oriented

academic disciplines is designed to develop subject-professional competence (linguistic, speech, socio-cultural, linguocultural, literary, research, etc.). The professionally-oriented block of academic disciplines serves to form general and specialised psychological and pedagogical competence,

linguodidactic/methodological competence. The block of general educational academic disciplines develops competencies of universal importance that distinguish an educated specialist in the humanities: communicative, ideological, motivational-value, social, cognitive, reflexive, etc.

Based on the study of curriculums, it was established that subject-oriented and professionally-oriented academic disciplines bear the greatest credit load of philological teacher training programmes, and the block of general educational training courses bears the least. For example, the bachelor's programme in foreign language education at *The New York University Steinhardt* offers the following division between the content blocks: 48 units are the study of general educational academic disciplines, and 80 – specialised, among which there are: subject – 28 units (practical foreign language courses, linguistics, literature, culture, etc.); psychological and pedagogical – 21 units; linguodidactic – 16 units; disciplines of free choice of students – 15 units [13]. The foreign language teacher training programme in *The University of Kansas*, which is one of the top ten educational programmes in the United States (U.S. News and World Reports Best Public Education Schools), allocates 55 credit hours for studying a block of general educational disciplines, and 65 – for specialised courses that include

subject-oriented courses: practical foreign language course, fundamental philological disciplines; psychological and pedagogical, linguodidactic courses, and school pedagogical practice [14]. A transparent element of the programme is teaching practice, which begins with the first year of the bachelor's programme and provides for 60-80 hours at the end of the third year, that is, before the start of teaching practice. In total, 800 hours are allocated for school teaching practice [14].

The curriculum of the foreign language teacher programme in *The University of Southern Maine* provides for 76 credit hours for the study of specialised disciplines, of which 51 credit hours are allocated for the subject block, namely for foreign language practical courses, linguistics, literature, etc., 25 hours – for the study of psychological, pedagogical, and linguodidactic disciplines [15]. The entire fourth year is allocated for school teaching practice, where students are trained to teach, while at the same time listen to a cycle of linguodidactic disciplines [15].

It is advisable to identify what subject courses are offered to students in the three selected blocks of curricula of foreign language teacher training programmes at the bachelor's level. The block of subject-oriented disciplines includes (Fig. 2):

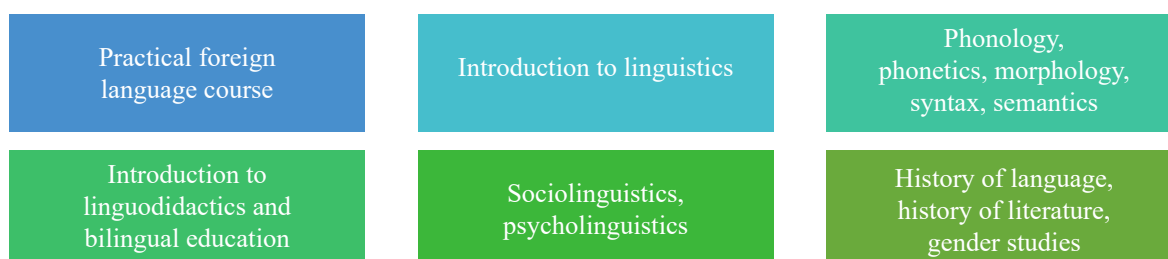


Figure 2. The structure of the block of subject-oriented disciplines at the bachelor's level

Due to the considerable autonomy of the US higher educational institutions, the range of courses offered and the credit volume of the subject-oriented block differ significantly from university to university. At the same time, the profile-oriented block of disciplines is characterised by a wide range and involves the study of psychological, pedagogical, and linguodidactic training courses. For example, within the cycle of psychological and pedagogical disciplines, such courses as pedagogical psychology, age psychology or developmental psychology, introduction to the teaching profession, training students with special needs, education as a social institution, learning and teaching research, language acquisition in a multilingual and multicultural environment, comparative and international education, prevention of violence/drug, alcohol addiction, social responsibilities of a teacher, inclusivity, diversification and equality, information technologies in education, curriculum planning, educational management, the role of culture in education, pedagogical ethics, development of basic learning skills, development of language skills and literacy, cross-cultural personal development, work with gifted

students, research of pedagogical effectiveness, critical pedagogy, applied research in education, and many others. The list of linguodidactic courses is somewhat narrower than the previous one but it is also marked by a variety of subjects: theory and practice of foreign language teaching, a foreign language lesson in primary and secondary schools, teaching foreign language in middle and high schools, approaches to teaching a foreign language, linguodidactics (*second language acquisition*), acquiring foreign language grammar and vocabulary, forming a pedagogical portfolio, forming a curriculum for foreign language teaching, foreign language teaching methods, linguistic analysis for teachers of English as a second/foreign language, etc. The general education cycle for future foreign language teachers can include both humanities (history, literature, cultural studies, sociology, philosophy, art, etc.) and natural sciences (algebra, biology, statistics, physics, etc.). For junior students, within the framework of this cycle, some universities hold introductory courses in pedagogy, such as introduction to the pedagogical profession, problems of education [13; 14; 16].

In the course of the study, it was identified that the grouping of disciplines by blocks, the division into mandatory and elective courses, the order of their study, and the credit load vary among American universities, due to the decentralisation of management and considerable autonomy in the choice of organisational and content approaches to training teachers of philology, as well as considering the correlation between the *major and minor* specialisations, *double major*, etc. The principle of academic freedom, which is observed in the development of the content component of the teacher educational system, allowing the future teacher to improve according to the individual learning trajectory, choosing the educational programme, specialisation, branch of specialisation, training courses, and university in which they want to master the course, is applied to even greater heterogeneity of the content of professional training.

Despite the considerable differences in the curricula of universities, the study of practical foreign language courses in the first and second years is common to the vast majority of foreign language teacher training programmes at the bachelor's level, which provides for the development of foreign language competencies by all students of foreign language faculties without considering further specialisation,

introductory courses in linguistics and pedagogy belonging to the disciplines of *lower division*. At the beginning or end of the second year, students officially confirm their intentions to receive a teacher education. In the senior years, the acquisition of specialised disciplines continues; in the fourth year, the main pedagogical practice at school is added, which lasts for two semesters with simultaneous study of linguo-didactic and psychological-pedagogical disciplines in the seventh semester. The eighth semester is mostly devoted entirely to teaching practice in the programmes (15-16 weeks).

The development of the content of master's educational programmes in the field of foreign language pedagogical education is determined based on the requirements for the competence of specialists of the appropriate educational qualification level, the purposes of the educational institution, the conceptualisation of high-quality professional and pedagogical activities, as well as the field of specialisation of educational programmes, of which there are several only in the field of training linguistic teachers. For example, at *The University of Pittsburgh* at the master's level, foreign language teachers are trained in four educational programmes (Fig. 3) [17]:

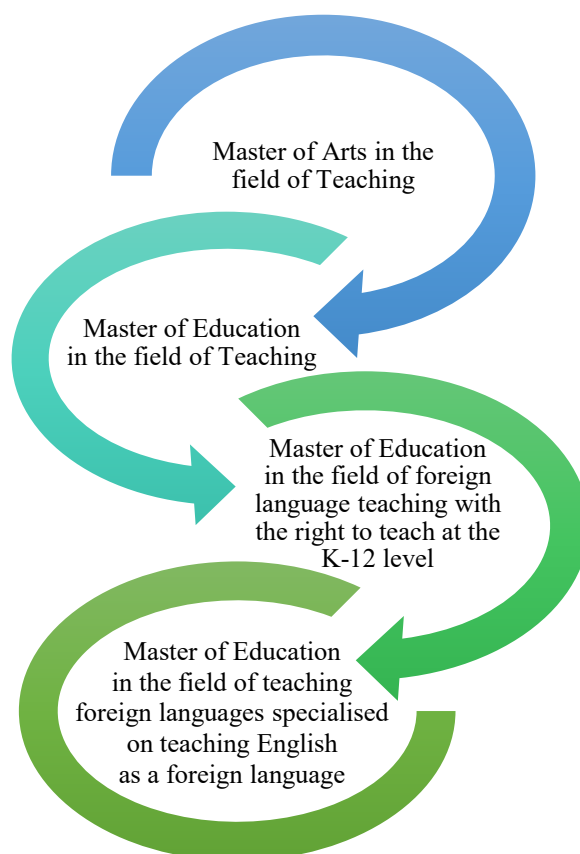


Figure 3. Master's degree programmes for foreign language teacher training at the University of Pittsburgh

Additionally, students of the master's programme of American universities are given the opportunity to receive a general pedagogical education with a research emphasis. In the first case, there is theoretical and practical professional

training of future foreign language teachers; in the second – students study according to an identical curriculum with an emphasis on the development of research competence, practice in performing creative research individual and group

works, projects, improving in writing a master's project [18]. The total number of credits required for students of foreign language master's degree programmes is approximately 30 (Auburn University), 42 (Lewis University), and more credits. Most of the programmes require acquiring 36-37 credits. It is important that students at the bachelor's level can accumulate credits that will be included in the total credit volume during their master's degree studies [17].

In the process of analysing the documentation of master's programmes, it was established that the curricula consist of 2-4 main blocks of disciplines, such as *subject area*: linguodidactic and applied linguistics courses; *psychological and pedagogical*; *teaching practice*; *preparation of research work* (master's thesis, master's project, paper) [13; 14; 16]. For example, at Columbia University, students of master's programmes in the field of foreign language education study the following thematic blocks: general professional courses (applied linguistics, linguodidactics); basic professional courses (foreign language teaching methods, school pedagogical practice); elective courses; additional courses in related fields of knowledge. The educational programme of *The New York University Steinhardt* includes five blocks: the main subject (applied linguistics, 3-9 credits); psychological and pedagogical, 8 credits; elective courses and linguodidactics, 5-11 credits; foreign language teaching methods and other linguodidactic courses, 13 credits; teaching practice, 6 credits [13; 19; 20]. For the most part, educational programmes that train foreign language teachers offer two main blocks of disciplines, namely psychological and pedagogical and linguodidactic [21-23]. At the same time, in some educational programmes, students study only the cycle of linguodidactic disciplines [18; 24; 25].

A detailed study of the curricula of master's educational programmes for training teachers of foreign language has shown that the cycle of linguodidactic disciplines and applied linguistics includes the study of methods of

teaching a foreign/second language at different educational levels, linguodidactics/second language acquisition (SLA), pedagogical grammar, the development of a curriculum and educational materials in the field of foreign language education, assessment in foreign language education, *task-based language learning*, intensive foreign language learning, methodological foundations of the organisation of immersion programmes, the use of information technologies in teaching foreign languages, motivation in teaching foreign languages, reflection in foreign language education, the basics of foreign language education, linguistics for foreign language teachers, research, research in action, training students who study English as a second/foreign language, planning the educational process, evaluating the foreign language educational process, applied linguistics and research, pedagogical linguistics, sociolinguistics and education, text/discourse analysis, lingual socialisation, school discourse, linguistic analysis for teachers of English as a second/foreign language, etc. The psychological and pedagogical block includes the study of such thematic courses as pedagogical psychology, developmental psychology, educational process management, bilingual education, multicultural education, intercultural communication, curriculum planning for bilingual education, history of urban education, sociology of urban education, teaching and learning in a multicultural environment, philosophy of education, education in a diversified society, principles of curriculum development, pedagogical research, anthropology, foundations of learning and teaching, working with talented students, etc.

Based on the thematic analysis, it was identified that the content design of foreign language teacher training programmes is characterised by considerable variability and diversification. However, the use of content analysis allows studying the quantitative characteristics of the curricula of educational programmes included in the sample of research (Table 1).

Table 1. Representation of the disciplines of the profile block in the curricula of master's foreign language teacher training programmes in the USA

Subject course	Quantitative indicators
Methods of foreign language teaching	100%
Linguodidactics	80%
Research	77%
Assessment in foreign language teaching	67%
Application of information technologies in teaching foreign languages	58%
Curriculum development	56%

In particular, it was established that the most popular courses in the profile cycle of disciplines are the methodology of teaching a foreign/second language, which is taught in all educational programmes for training foreign language teachers included in the sample. Although the name of the discipline is sometimes presented in a slightly different wording, familiarisation with its subject based on a thorough

analysis of the curricula of 25 universities indicates that this refers to an identical or very close in content field of knowledge. The second discipline in terms of frequency of inclusion in the curricula of these educational programmes is linguodidactics (*second language acquisition*). The group of disciplines related to research, organisation and implementation of monitoring in foreign language

education, the use of information technologies in educational processes, in particular in teaching foreign languages and planning/organising the process of teaching foreign languages is somewhat inferior in the number of inclusions in the curriculums.

Notably, it is impractical to generalise the obtained empirical data of the research since the sample is represented by a relatively small number of educational programmes. The data obtained are based on curriculums for only one academic year (2019/20) so the presence or absence of a particular discipline may vary. Students also can choose training courses that are not included in the main curriculum, which also provides for the probability of studying mentioned disciplines.

After completing their studies and meeting the requirements prescribed in the educational programme, students of some universities [17; 24] take the general master's exam or write a research qualification paper in several variations, or pass the specified exam and prepare a research. Options for creative research are a master's thesis or its equivalent, a master's project, or a paper. Special certificate programmes allow future and practicing foreign language teachers in the United States to achieve greater professional perfection at the master's educational qualification level. The popularity of such programmes is growing every year due to the social mandate for teachers in the field of foreign language education, as well as due to the increasing number of non-English-speaking students. The condition for access to certificate programmes is mainly a master's degree in a related field of knowledge. At the same time, certificate programmes for bachelor graduates also function based on American universities. Since certificate programmes are based on the idea of serving the interests and needs of local communities, as well as based on the professionogram of relevant specialists, their organisational and content features are very variable. Credit volumes of certificate programmes range from 12 to 30 credits lasting mainly 2 semesters [17; 18; 26]. The curricula of certificate foreign language teacher training programmes have a pronounced subject and practical orientation, including the study of cycles of linguodidactic, psychological and pedagogical disciplines, and applied linguistics. All the analysed programmes involve taking a teaching internship, and the vast majority – writing research projects. Attention is drawn to the fact of a significant practical orientation of certificate programmes in the field of foreign language education.

Conclusions

Developing the content of programmes in the field of foreign language teacher education in the United States is subject to the general strategic goal of training a competent,

highly educated, comprehensively developed pedagogical specialist capable of high-quality performance of their professional duties, contributing to the growth of students' academic performance through effective professional and pedagogical activities. It is established that the American scientific and educational community in the selection of the content of foreign language teacher training relies on the conceptualisation of branch scientific knowledge and their practical use. Currently, the relevant branch developments in professional literature are presented in the paradigm of professional competencies that future teachers-philologists acquire in the process of professional development. The content of modern philological and pedagogical education is a symbiosis of requirements for their professional establishment and development, presented in educational standards, visualisation by the scientific and educational community of key professional competencies, selection of the repertoire of thematic courses necessary for their development, as well as personal interests and needs of students and local communities.

The content of teacher training in the field of foreign language education is structured according to the blocks of general educational, profile-oriented, and subject-oriented disciplines. Among the teacher training programmes of different educational and qualification levels, the greatest variability in credit volumes was distinguished by certificate programmes (with a total number of credits from 12 to 30), master's programmes (30-42 credit units) and the smallest – bachelor's programmes, which require an average of 120-128 credits. The variability of subject staffing of curriculums is an essential feature of educational programmes. The widest range of academic disciplines is presented at the bachelor's level, which is somewhat inferior to master's and certificate programmes. The content design of bachelor's programmes is marked by subject orientation since the corresponding block of disciplines is the largest in terms of credit volumes.

Based on the content analysis, quantitative characteristics of curriculums of master's programmes for training foreign language teachers in American universities are presented. The most popular disciplines are the methodology of teaching foreign languages (100%), linguodidactics (80%), research (77%), assessment/monitoring in teaching foreign languages (67%), the use of information technologies in teaching foreign languages (58%), planning the educational process/development of the curriculum in teaching foreign languages (56%). The authors consider the prospects for further research in this field to be the identification of opportunities for modernising the Ukrainian system of foreign-language teacher education by borrowing progressive ideas from the American experience in concluding curriculums of educational programmes.

References

- [1] Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 5(66), 46-53.
- [2] Darling-Hammond, L., Holtzman, D.J., Gatlin, S.J., & Heilig, J.V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42). Retrieved from <https://cutt.ly/ORMAYjz>.

- [3] Graves, K., & Garton, S. (2017). An analysis of three curriculum approaches to teaching English in public-sector schools. *Language Teaching*, 50(04), 441-482.
- [4] Johnson, K.E., & Golombek, P.R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York: Routledge.
- [5] Yates, J.R., & Ortiz, A.A. (1991). Professional development needs of teachers who serve exceptional language minorities in today's schools. *Teacher Education and Special Education*, 14(1), 11-18.
- [6] Reid, M., & Reid, S. (2017). Learning to be a math teacher: What knowledge is essential? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 851-872.
- [7] Huijboom, F., Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2020). How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: operationalising a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice. *Professional Development in Education*, 46(5), 751-769.
- [8] Freeman, M., & Kirke, A. (2017). Review of periodical literature on the history of education published in 2016. *History of Education*, 46(6), 826-853.
- [9] Chun, H.C., & Cho, Y.-M.Y. (2018). Building a locally relevant curriculum for Korean language teachers. *Korean Language in America*, 22(1), 46-70.
- [10] Fradd, S.H., & Lee, O. (1998). Development of a knowledge base for ESOL teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 761-773.
- [11] Goldberg, D., & Welles, E. (2001). Successful college and university foreign language programs, 1995-99. In *Profession* (pp. 171-210). New York: Modern Language Association of America.
- [12] Crandall, J.J. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55.
- [13] Official website of the New York University Steinhardt. (n.d.). Retrieved from <https://steinhardt.nyu.edu/degree/bs-foreign-language-education-grades-7-12-initial-certification>.
- [14] Official website of the University of Kansas. (n.d.). Retrieved from <https://soehs.ku.edu/student-life/field-experience>.
- [15] Official website of the University of Southern Maine. (n.d.). Retrieved from <http://usm.maine.edu/linguistics/course-descriptions>.
- [16] The Washington University in St. Louis. Bulletin undergraduate catalog. (2019). Retrieved from http://bulletin.wustl.edu/undergrad/Bulletin_2019-20_undergraduate.pdf.
- [17] Official website of the University of Pittsburgh. (n.d.). Retrieved from https://catalog.upp.pitt.edu/preview_program.php?catoid=171&poid=51561&returnto=15393.
- [18] Official website of the Florida State University. College of Education. (n.d.). Retrieved from <https://www.masterstudies.com/universities/USA/Florida-State-University-College-of-Education/>.
- [19] Official website of the Columbia University. (n.d.). Retrieved from <http://www.tc.columbia.edu/arts-and-humanities/applied-linguistics-tesol>.
- [20] Official website of the Auburn University. (n.d.). Retrieved from <http://www.education.auburn.edu/foreign-language-education>.
- [21] Official website of the Boston University. (n.d.). Retrieved from <https://www.bu.edu/academics/wheelock/programs/modern-foreign-language-education/mat/>.
- [22] Lewis University. Foreign language instruction. (n.d.). Retrieved from <https://www.lewisu.edu/academics/foreignlanguageeducation/index.htm>.
- [23] Official website of the University of Virginia. (n.d.). Retrieved from <https://curry.virginia.edu/academics/master-teaching-foreign-language>.
- [24] Official website of the Buffalo State College. (n.d.). Retrieved from <http://ecatalog.buffalostate.edu/graduate/graduate-programs/foreign-language-education-1-6-extension-7-12-msed/>.
- [25] Concordia College. Master of education in world language instruction. (n.d.). Retrieved from <http://www.concordialanguagevillages.org/adult-programs/educator-programs/masters>.
- [26] Official website of the Drexel University. (n.d.). Retrieved from <https://drexel.edu/soe/academics/certifications/teaching-english-as-a-second-language/>.

Список використаних джерел

- [1] Darling-Hammond L., Richardson N. Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*. 2009. Vol. 5, No. 66. P. 46-53.
- [2] Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness / L. Darling-Hammond et al. *Education Policy Analysis Archives*. 2005. Vol. 13, No. 42. URL: <https://cutt.ly/ORMAYjz> (accessed date: 10.03.2020).
- [3] Graves K., Garton S. An analysis of three curriculum approaches to teaching English in public-sector schools. *Language Teaching*. 2017. Vol. 50, No. 04. P. 441-482.

- [4] Johnson K.E., Golombek P.R. Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development. New York: Routledge, 2016. 178 p.
- [5] Yates J.R., Ortiz A.A. Professional development needs of teachers who serve exceptional language minorities in today's schools. *Teacher Education and Special Education*. 1991. Vol. 14, No. 1. P. 11–18.
- [6] Reid M., Reid S. Learning to be a math teacher: What knowledge is essential? *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2017. Vol. 9, No. 4. P. 851–872.
- [7] How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: Operationalising a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice / F. Huijboom et al. *Professional Development in Education*. 2020. Vol. 46, No. 5. P. 751–769.
- [8] Freeman M., Kirke A. Review of periodical literature on the history of education published in 2016. *History of Education*. 2017. Vol. 46, No. 6. P. 826–853.
- [9] Chun H.C., Cho Y.-M.Y. Building a locally relevant curriculum for Korean language teachers. *Korean Language in America*. 2018. Vol. 22, No. 1. P. 46–70.
- [10] Fradd S.H., Lee O. Development of a knowledge base for ESOL teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 1998. Vol. 14, No. 7. P. 761–773.
- [11] Goldberg D., Welles E. Successful college and university foreign language programs, 1995–99. *Profession*. New York: Modern Language Association of America, 2001. P. 171–210.
- [12] Crandall J.J. Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2000. Vol. 20. P. 34–55.
- [13] Official website of the New York University Steinhardt. URL: <https://steinhardt.nyu.edu/degree/bs-foreign-language-education-grades-7-12-initial-certification> (accessed date: 15.02.2020).
- [14] Official website of the University of Kansas. URL: <https://soehs.ku.edu/student-life/field-experience> (accessed date: 15.02.2020).
- [15] Official website of the University of Southern Maine. URL: <http://usm.maine.edu/linguistics/course-descriptions> (accessed date: 15.02.2020).
- [16] The Washington University in St. Louis. Bulletin undergraduate catalog. URL: http://bulletin.wustl.edu/undergrad/Bulletin_2019-20_undergraduate.pdf (accessed date: 15.02.2020).
- [17] Official website of the University of Pittsburgh. URL: https://catalog.uppitt.edu/preview_program.php?catoid=171&pooid=51561&returnto=15393 (accessed date: 15.02.2020).
- [18] Official website of the Florida State University. College of Education. URL: <https://www.masterstudies.com/universities/USA/Florida-State-University-College-of-Education/> (accessed date: 17.02.2020).
- [19] Official website of the Columbia University. URL: <http://www.tc.columbia.edu/arts-and-humanities/applied-linguistics-tesol> (accessed date: 20.02.2020).
- [20] Official website of the Auburn University. URL: <http://www.education.auburn.edu/foreign-language-education> (accessed date: 20.02.2020).
- [21] Official website of the Boston University. URL: <https://www.bu.edu/academics/wheelock/programs/modern-foreign-language-education/mat/> (accessed date: 25.02.2020).
- [22] Lewis University. Foreign language instruction. URL: <https://www.lewisu.edu/academics/foreignlanguageeducation/index.htm> (accessed date: 25.02.2020).
- [23] Official website of the University of Virginia. URL: <https://curry.virginia.edu/academics/master-teaching-foreign-language> (accessed date: 25.02.2020).
- [24] Official website of the Buffalo State College. URL: <http://ecatalog.buffalostate.edu/graduate/graduate-programs/foreign-language-education-1-6-extension-7-12-msed/> (accessed date: 25.02.2020).
- [25] Concordia College. Master of education in world language instruction. URL: <http://www.concordialanguagevillages.org/adult-programs/educator-programs/masters> (accessed date: 25.02.2020).
- [26] Official website of the Drexel University. URL: <https://drexel.edu/soe/academics/certifications/teaching-english-as-a-second-language/> (accessed date: 25.02.2020).

UDC 159.942
DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.175-181

Olha M. Palamarchuk*, Yuliia A. Korotsinska

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
21100, 32 Ostrozkyi Str., Vinnytsia, Ukraine

Technologies for the Development of Emotional Self-Regulation in Young People

Article's History:

Received: 12.02.2020

Revised: 14.03.2020

Accepted: 18.04.2020

Suggested Citation:

Palamarchuk, O.M., & Korotsinska, Yu.A. (2020). Technologies for the development of emotional self-regulation in young people. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 175-181.

Abstract. Modern technologies of emotional self-regulation are focused on solving the problems of individual manifestations of emotions, in accordance with which the issue of systematic research and ordering the processes of emotion regulation in adolescence, in particular, is updated. The aim of the study is to determine the basic principles of developing emotional self-regulation of young people in the context of Ukrainian and foreign research in accordance with the principles of consistency and integrity. Research was made possible by the use of general research methods, in particular analysis and systematisation. In the course of the research, key scientific works in the field of psychology and psychotherapy on the topic of emotional self-regulation were analysed. The special influence of the emotional state on the personality of adolescence with its subsequent transfer to professional activity is confirmed. The concept of "regulation of emotions" is defined. The authors consider the basic principles of classification of ways of regulating emotions. It is determined that the method of self-regulation of emotions in adolescence should be considered from the standpoint of key areas of personality, including motivational-need, cognitive, emotional-characterological, regulatory-behavioural and value-emotional. A comprehensive system of influence on the establishment and further development of emotional self-regulation of a young person is suggested, consisting of six activities, namely, passing trainings, performing independent work, organising systematic meetings of curators with participants, holding educational events with specialists in certain areas, and the "peer-to-peer" format, and conducting lectures for teachers to enhance their skills in monitoring the psychological state of students. The value of scientific work lies in providing a systematic set of methodological measures for the development of emotional regulation in young people, which will contribute to practical coverage of the chosen problem

Keywords: emotional intelligence, emotional competence, emotional stability, emotional maturity, self-regulation, youth

*Corresponding author

Ольга Миколаївна Паламарчук, Юлія Анатоліївна Короцінська

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
21100, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, Україна

Технології розвитку емоційної саморегуляції в осіб юнацького віку

Анотація. Сучасні технології емоційної саморегуляції орієнтовані на вирішення проблематики окремих проявів емоцій, відповідно до чого актуалізується питання системного дослідження й упорядкування процесів регуляції емоцій в юнацькому віці зокрема. Метою дослідження є визначення основних принципів розвитку емоційної саморегуляції осіб юнацького віку в контексті українських і зарубіжних досліджень відповідно до принципів системності та цілісності. Наукову розвідку уможливило використання загальнонаукових методів дослідження, зокрема аналізу та систематизації. У процесі дослідження було проаналізовано ключові наукові праці у сфері психології та психотерапії з теми емоційної саморегуляції. Підтверджено особливий вплив емоційного стану на особистість юнацького віку з подальшим його перенесенням на професійну діяльність. Надано визначення поняттю «регуляція емоцій». Авторами розглянуто основні принципи класифікації способів регуляції емоцій. Визначено, що методику саморегуляції емоцій в юнацькому віці доцільно розглядати з погляду на ключові сфери особистості, серед яких мотиваційно-потребова, когнітивна, емоційно-характерологічна, регулятивно-поведінкова та ціннісно-емоційна. Запропоновано комплексну систему впливу на становлення й подальший розвиток емоційної саморегуляції особистості юнацького віку, що складається з шести заходів, а саме проходження тренінгів, виконання самостійної роботи, влаштування систематичних зустрічей кураторів з учасниками, організації просвітницьких заходів як з фахівцями окремих сфер, так і формату «рівний-рівному», а також проведення лекторіїв для викладачів з метою формування в них навиків моніторингу за психологічним станом студентів. Цінність наукової роботи полягає в наданні системного комплексу методичних заходів задля формування емоційної регуляції в осіб юнацького віку, що сприятиме практичному висвітленню обраної проблематики

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційна компетентність, емоційна стійкість, емоційна зрілість, саморегуляція, юність

Постановка проблеми

Юнацький вік – це активний, однак досить складний період, в процесі якого інтенсивно розвиваються фізичні й психічні властивості особистості, формується ставлення до себе та складаються перспективи власного життя. Ключову роль у цей період відіграє підтримка оточення та соціальне прийняття. Соціальні психологи відмічають, що емоційно нестійкі, неспокійні особи юнацького віку не користуються популярністю в соціальних групах (студентських, робочих колективах), адже вони або уникають контакту з іншими членами групи через невпевненість, недостатність комунікативних навичок, низьку стресостійкість, або, навпаки, проявляють нав'язливість і надокучливість у контактах з оточенням [1; 2]. Юнацький вік стає сензитивним до розвитку навичок емоційної саморегуляції, емоційної стійкості та самоконтролю, оскільки фізіологічна база емоційно-вольової та когнітивної сфер розвинена на достатньому рівні, а рівень самоаналізу та рефлексії дає змогу спрямовувати власну активність відповідно до цілей і поставлених завдань. Саме в юнацькому віці вплив емоцій на особистість та життєві орієнтири є чи не найважливішим, що зумовлено появою більш стійких почуттів, тривалішим емоційним ставленням до явищ життя, розширенням кола процесів соціальної дійсності і загалом поглибленням спектру емоційних переживань.

Водночас домінантність навчально-професійної діяльності, вплив науково-технічного прогресу й сучасної культури в юнацькому віці визначають принципи подальшого розвитку психічного стану, зокрема емоційного інтелекту. Відтак дослідження технологій емоційної саморегуляції актуалізуються та набувають нових практичних форм.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Питаннями регулювання та управління емоціями, а також створенням низки технологій емоційної саморегуляції, займалися численні представники української та зарубіжної психології, серед яких багато корифеїв психології та психотерапії, засновників власних теорій емоцій і психотерапевтичних шкіл. Зокрема Ф. Перлз [3], В. Франкл [4], З. Фрейд [5], А. Фрейд [6] вивчали захисні механізми психіки, усвідомлення та відреагування емоцій. Стратегії подолання стресу досліджували Л. Анцифєрова [7], Н. Ейзенберг [8], Р. Лазарус [9] тощо. Власне емоційну регуляцію, управління емоціями й емоційний інтелект у структурі особистості описали у своїх працях Є. Ільїн [10], Д. Карузо [11], П. Лафренє [12]. Такі вчені, як А. Холмогорова [13], І. Малкіна-Пих [14], дослідили та описали наслідки деструктивного контролю емоцій та психоемоційні причини виникнення психосоматичних розладів.

Серед видатних психотерапевтів, які розробили концепції саморегуляції емоцій за допомогою різноманітних способів та технік варто виділити такі імена: Р. Бендлер [15], А. Елліс [16] (описали когнітивні методи подолання несприятливих емоцій); М. Еммонс [17] (поведінкова терапія); Н. Лінде [18], Х. Льюїнер [19] (емоційно-образна терапія та кататимно-імагінативна терапія). Однак зарубіжні автори намагалися дослідити можливості впливу на емоційну сферу особистості, опираючись лише на один із аспектів прояву емоцій, здебільшого – фізичний та когнітивний, оминаючи особистісний аспект (крім представників психоаналізу) та власне емоційний [20]. Водночас як представники діяльнісної теорії робили акцент на конативних (довільних) і фізіологічних структурах особистості та зосереджували увагу лише на розвитку волі як головному стримуючому й рушійному чиннику емоційної саморегуляції в процесі виконання діяльності [21].

З огляду на те, що особистість юнацького віку вже є не лише біологічно обумовленою та всі структури особистості мають необхідний рівень розвитку, варто розглядати її емоційну саморегуляцію – як цілісне явище, в якому задіяні усі компоненти (сфери) особистості: мотиваційно-потребова сфера особистості, ціннісно-емоційна сфера особистості, когнітивна сфера особистості, регулятивно-поведінкова сфера особистості, емоційно-характерологічна сфера особистості.

Мета статті

Розкрити принципи формування та розвитку емоційної саморегуляції осіб юнацького віку на основі досліджень представників української та зарубіжної сфери психології.

Результати дослідження

Варто розпочати з того, що емоції як механізм регуляції поведінки еволюційно з'являються значно раніше, ніж розум, внаслідок чого вони проявляються в простіших

і більш спонтанних способах вирішення життєвих ситуацій. Попри це вказані способи не завжди є конструктивними та не завжди співвідносяться з потребами оточення. Людина, яка не вміє керувати емоціями, вважається особистістю з недовстатнім рівнем розвитку та соціальної адаптації. Зі свого боку це зумовлює потребу у формуванні в осіб юнацького віку емоційної компетентності навичок емоційної саморегуляції, що надалі сприятиме формуванню в них емоційної стійкості й емоційної зрілості. Тривалий час у прикладній психології емоційна саморегуляція зводилася до контролю над емоціями та їхнього гальмування. Однак сучасні науковці та практики (практичні психологи, психотерапевти, клінічні психологи) все більше схилиються до думки, що регуляція емоцій – це усвідомлення своїх емоційних переживань з подальшим їхнім біологічно й соціально доцільним використанням для досягнення мети і задоволення потреби [22; 23]. У новому науковому вимірі регуляція емоцій розуміється як трансформація деструктивних емоцій у конструктивні, тобто перетворення емоцій, що перешкоджають діяльності та спілкуванню, в емоції, що сприяють продуктивному здійсненню поточної або майбутньої діяльності та спілкування [24].

Класифікацій способів регуляції емоцій існує небагато. Так, К. Ізард виділяє такі способи регуляції емоційного стану: а) взаємодія емоцій – свідомо активізація іншої емоції, протилежної пережитій, з метою. придушення, зниження інтенсивності останньої; б) когнітивна регуляція – використання уваги і мислення для придушення небажаної емоції або контролю над нею; в) моторна регуляція – фізична активність, яка б знизилася інтенсивність емоційного переживання [25]. Водночас авторка книги «Регуляція емоцій: тренінги управління почуттями і настроями» Ю. Саєнко пропонує об'єднати усі відомі прийоми емоційної саморегуляції у 3 групи методів (рис. 1) [24]:

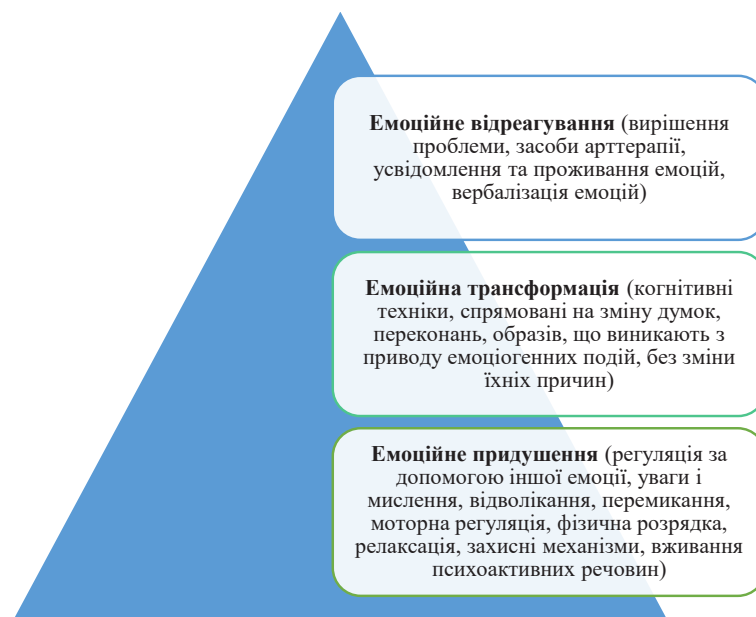


Рисунок 1. Класифікація прийомів емоційної саморегуляції за Ю. Саєнко

Дослідники Е. Головаха та Н. Паніна вказують на значущість «принципу врівноваженості емоцій» в процесі емоційної саморегуляції [26]. Автори зазначають, що стійка емоційна врівноваженість як показник розумного управління емоціями не може бути досягнута тільки шляхом ситуативного контролю за переживаннями [26]. Деякими вченими емоційність розглядається як стійка риса особистості, пов'язана з її темпераментом [27]. Відомий психофізіолог В. Небиліцин вважав емоційність одним з основних компонентів темпераменту людини і виділяв в ній такі характеристики, як вразливість (чутливість до емоціогенних впливів), імпульсивність (швидкість і необдуманість емоційних реакцій), лабільність (динамічність емоційних станів) [28]. Він виявив, що залежно від темпераменту людина з більшою або меншою інтенсивністю емоційно включається в різні ситуації [28].

Емоційність людини можна вважати постійною величиною, водночас сила та тривалість емоційної реакції в кожній конкретній ситуації може істотно змінюватися залежно від кількості емоціогенних ситуацій для конкретно взятої особистості. Прийнято вважати, що з віком емоційність значною мірою послаблюється. Однак найімовірніше, що з накопиченням життєвого досвіду, особистість проявляє менш інтенсивну реакцію. З віком людина поводить себе більш стримано, аніж в юності, а внутрішні реакції стають менш помітними. Крім того, чим вищий культурний рівень конкретно взятої особистості, тим більшу стриманість вона проявляє, заразом некеровані пристрасті та бурхливі спалахи емоцій, так звані афекти, характерні для осіб з низьким рівнем загальної культури. Відповідно до цього Е. Головаха й Н. Паніна пропонують три способи емоційної саморегуляції: розподіл емоцій (полягає в

розширенні кола емоціогенних ситуацій, що призводить до зниження інтенсивності емоцій у кожній із них), зосередження (необхідний у тих обставинах, коли умови діяльності вимагають повної концентрації емоцій на чомусь одному, що має вирішальне значення в певний період життя) та перемикання (пов'язаний із переносом переживань з емоціогенних ситуацій на нейтральні) [26].

Виходячи з наукової позиції К. Ізарда про взаємодію трьох компонентів емоцій (моторного, когнітивного та, власне, емоційного), ефективну емоційну саморегуляцію в роботі розглядаємо як систему впливів на кожну з трьох вказаних сфер особистості [25]. До моторної сфери відносяться психофізіологічні прояви виникнення та відреагування емоцій, тобто використання дихальних технік і технік рухової терапії, йоги, релаксаційних методів. До когнітивної сфери належать техніки усвідомлення й аналізу емоційних переживань. До емоційної сфери відносяться прийоми відреагування емоцій, зокрема арттерапія, символдрама, метафоричні асоціативні карти тощо. Описана концепція перекликається з теорією Ю. Саєнко про три групи методів емоційної саморегуляції [24]. Відтак емоційне відреагування є психофізіологічним аспектом, емоційна трансформація – когнітивним аспектом, а емоційне придушення корелюється з емоційним аспектом. Вплив на вказані сфери неможливий без залучення мотиваційного й особистісного компонентів саморегуляції, оскільки саме мотивація до емоційної саморегуляції та формування необхідних емоційно-характерологічних рис особистості юнацького віку дають змогу сформувати свідомий і систематичний контроль над власними емоціями та потребу регулювати свій емоційний простір. Процес емоційної саморегуляції в юнацькому віці варто розглядати у взаємозв'язку всіх ключових сфер особистості (рис. 2):



Рисунок 2. Структурна модель ключових сфер особистості

Така структурна модель емоційної саморегуляції осіб юнацького віку відображає не лише поетапність самого процесу емоційної саморегуляції їхньої поведінки, а й дає змогу оцінити ступінь емоційної зрілості та рівень розвитку особистості особи. Впливаючи на усі 5 сфер особистості юнацького віку можна зробити процес розвитку емоційної саморегуляції більш ефективним і стійким. Схожа модель емоційної саморегуляції дає змогу розробити актуальний підхід до розвитку емоційної саморегуляції осіб юнацького віку в умовах навчання у вищому навчальному закладі. У цьому контексті мова йде про комплексний підхід, що вважається найдієвішим, адже дає змогу впливати на всі ключові сфери особистості юнацького віку та сформувати необхідні емоційно-характерологічні риси особистості: емоційну компетентність, емоційну стійкість, емоційну зрілість тощо. Крім того, він допомагає отримувати зворотній зв'язок і відстежувати дії осіб юнацького віку в процесі корекційної роботи. Водночас використання такої програми відповідає важливим віковим особливостям осіб юнацького віку: потреба в соціальних контактах і соціальному прийнятті, засвоєння інформації через навчання інших, залучення авторитетних осіб.

Відтак з огляду на вищесказане, системний розвиток емоційної саморегуляції в осіб юнацького віку варто розглядати як комплекс систематичних методів впливу на емоційну сферу й особистість юнацького віку загалом, що включає в себе такі 6 груп заходів:

1. *Тренінг з оволодіння прийомami емоційної саморегуляції.* У межах тренінгу особи юнацького віку мають можливість засвоїти практичні техніки саморегуляції емоцій: м'язову релаксацію, арттерапевтичні прийоми, прийоми спрямованої візуалізації. Вказана група методів спрямована на формування вміння керувати емоціями на 3-х рівнях: фізичному (релаксація), розумовому (усвідомлення) та, власне, емоційно-чуттєвому. Як наслідок очікується, що особи юнацького віку зможуть усвідомлювати власні емоції, їхній ступінь і динаміку та застосовувати запропоновані техніки саморегуляції у своєму щоденному житті.

2. *Самостійна щоденна робота з формування рефлексивності й емоційної саморегуляції.* Така форма роботи передбачає ведення «Щоденника саморегуляції», «Емоційного щоденника», фіксування «Шкали емоцій». З використанням методів самоаналізу, особи юнацького віку зможуть відстежувати джерело, динаміку та силу власних емоційних станів, а також зменшувати їхній негативний вплив на власну психіку та здоров'я.

3. *Систематичні зустрічі з учасниками з метою моніторингу ефективності та систематичності виконання завдань.* Схожі зустрічі проходять у форматі групової психокорекції, групової дискусії, фокус-групи. Це дає змогу особам юнацького віку висловити власну позицію, обмінятися актуальними думками та переживаннями. Водночас куратор проекту отримує змогу відстежувати динаміку процесу розвитку емоційної

саморегуляції та скеровувати діяльність учасників у необхідне річизе.

4. *Просвітницькі заходи із залученням фахівців з медицини, бізнесу та відомих особистостей, метою яких є розширення уявлення осіб юнацького віку про вплив емоцій на здоров'я, працездатність і самореалізацію.* Тематика зустрічей: «Фізіологія емоцій», «Вплив емоцій на здоров'я», «Як керування емоціями допомагає досягти успіху?», «Емоційність: перевага чи перешкода?», «Емоції та спорт» тощо. Як наслідок очікується формування стійкої мотивації до емоційної саморегуляції та отримання позитивного підкріплення з цієї теми.

5. *Лекторій для викладачів вузу щодо особливостей емоційної сфери осіб юнацького віку з метою надання соціально-психологічної підтримки.* Метою такого програмного заходу є сприяння встановленню емоційного контакту викладачів зі студентами, профілактика конфліктів і непорозуміння у системі «викладач-студент» та створення атмосфери довіри й безпеки в стінах вузу. Забезпечення базових емоційних потреб особистості в безпеці та прийнятті сприятиме створенню довірливого середовища й мотивуватиме осіб юнацького віку до саморозвитку. Крім того, це дає змогу викладачам відстежувати емоційний стан студентів і надавати ефективний зворотній зв'язок як самим студентам, так і куратору проекту.

6. *Просвітницькі заходи у форматі «рівний-рівному» для однолітків і студентів молодших курсів з метою актуалізації знань та закріплення практичних навичок емоційної саморегуляції.* Тематика заходів: «Психологія емоцій», «Як долати власні страхи?», «Що робити, коли відчуваєш гнів?», «Приручи емоцію», «У гармонії з собою та оточенням» тощо.

Отже, як бачимо, в такий спосіб шестикроковий алгоритм системного розвитку емоційної саморегуляції осіб юнацького віку визначається довготривалим ефектом і можливістю формування емоційного інтелекту в подальшому.

Висновки

Отже, в процесі дослідження було підтверджено, що юнацький вік є одним із критичних періодів онтогенезу через його визначальну роль у розвитку емоційної сфери особистості. З'ясовано, що особи юнацького віку не лише соціалізуються протягом вказано періоду та проявляють своє «Я», а й формують плани на майбутнє й слідуєть власним цілям у контексті потреби відповідності очікуванням оточення. Авторами визначено, що в сучасній психології існує низка технологій емоційної саморегуляції осіб юнацького віку, які успішно себе зарекомендували, однак описані теорії стосуються одного з аспектів емоцій чи особистості. Вказано, що останні десятиліття характеризуються системним підходом до пошуку методів емоційної саморегуляції. Надано тлумачення емоційної саморегуляції як багатоаспектного процесу, що охоплює декілька сфер особистості (фізичну,

емоційно-вольову, когнітивну, особистісну) та пов'язаний з темпорально-характерологічними рисами особистості, зокрема мова йде про емоційність, емоційну компетентність, емоційну стійкість, емоційну зрілість.

Обґрунтовано, що емоційно компетентні та зрілі особи юнацького віку, що ефективно застосовують прийоми емоційної саморегуляції, здатні скеровувати власні дії й підпорядковувати їх необхідним цілям, що дає змогу зменшити відсоток емоційних розладів і дезадаптації серед молоді та сприятиме формуванню емоційно зрілого й емоційно стійкого суспільства. Описана технологія

емоційної саморегуляції в юнацькому віці розглядається у взаємозв'язку усіх ключових сфер особистості: мотиваційно-потребової, ціннісно-емоційної, когнітивної, регулятивно-поведінкової та емоційно-характерологічної. Запропоновано 6-ти кроковий алгоритм просвітницьких і корекційних заходів, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції в осіб юнацького віку. Перспективи подальших досліджень полягають в експериментальному підтвердженні ефективності запропонованого алгоритму просвітницьких і корекційних заходів у діяльності вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел

- [1] Yeager D.S. Social and emotional learning programs for adolescents. *Future of Children*. 2017. Vol. 27, No. 1. P. 73–94.
- [2] The role of emotional reactivity, self-regulation, and puberty in adolescents' prosocial behaviors / G. Carlo et al. *Social Development*. 2012. Vol. 21, No. 4. P. 667–685.
- [3] Перлз Ф. Практика гештальттерапії. Москва: Інститут общегуманитарных исследований, 2001. 288 с.
- [4] Франкл В. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2016. 96 с.
- [5] Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. Москва: АСТ, 2006. 400 с.
- [6] Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. Санкт-Петербург: Питер, 2018. 160 с.
- [7] Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва: Институт психологии РАН, 2006. 512 с.
- [8] The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study / N. Eisenberg et al. *Child Development*. 1995. Vol. 66. P. 1239–1261.
- [9] Lazarus R. Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*. 2006. Vol. 74, No. 1. P. 9–43.
- [10] Ильин Е.П. Психология делового общения. Санкт-Петербург: Питер, 2017. 233 с.
- [11] Карузо Д.Р. Развитие эмоционального интеллекта. Основы и тенденции от основателя концепции Д. Карузо. *Управление человеческим потенциалом*. 2014. Вып. 4. С. 254–258.
- [12] Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2004. 256 с.
- [13] Холмогорова А.Б., Герасимова А.А. Психологические факторы проблемного использования интернета у девушек подросткового и юношеского возраста. *Консультативная психология и психотерапия*. 2019. Т. 27, № 3. С. 138–155.
- [14] Malkina-Pykh I., Pykh Yu. Environmental sustainability and quality of life: From theory to practice. *International Journal of Sustainable Development and Planning*. 2016. Vol. 11, No. 6. P. 853–863.
- [15] Bandler R., Benson K. Teaching excellence: The definitive guide to NLP for teaching and learning. New York: New Thinking Publications, 2018. 392 p.
- [16] Эллис А. Успокойся! Контролируй тревогу, прежде чем она начнет контролировать тебя. Санкт-Петербург: Питер, 2020. 290 с.
- [17] Эммонс Р. Психология высших устремлений. Мотивация и духовность личности. Москва: Смысл, 2004. 416 с.
- [18] Линде Н.Д. Эмоционально-образная терапия. Москва: Генезис, 2015. 384 с.
- [19] Лейнер Х. Кататимное переживание образов. Основная ступень. Введение в психотерапию с использованием техники сновидений наяву. Москва: Эйдос, 1996. 253 с.
- [20] Halvaeipour Z., Nosratabadi M., Khanzadeh M. External criticism by parents and obsessive beliefs in adolescents in Iran: The mediating role of emotional self-regulation. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 2017. Vol. 29, No. 6. Article number 20160016.
- [21] Wisner B.L., Jones B., Gwin D. School-based meditation practices for adolescents: A resource for strengthening self-regulation, emotional coping, and self-esteem. *Children and Schools*. 2010. Vol. 32, No. 3. P. 150–159.
- [22] Milić J. Relationship between mindfulness and emotional competence in adolescents. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*. 2019. Vol. 55, No. 1. P. 26–39.
- [23] Emotional regulation problems and mental health in adolescents in northern Chile / A. Caqueo-Urizar et al. *Terapia Psicológica*. 2020. Vol. 38, No. 2. P. 203–222.
- [24] Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 232 с.
- [25] Изард К.Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 464 с.

- [26] Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. Киев: Политиздат Украины, 1989. 189 с.
- [27] Young adolescents' emotional and regulatory responses to positive life events: Investigating temperament, attachment, and event characteristics / A.L. Gentzler et al. *Journal of Positive Psychology*. 2014. Vol. 9, No. 2. P. 108–121.
- [28] Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. Москва: Наука, 1976. 336 с.

References

- [1] Yeager, D.S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *Future of Children*, 27(1), 73-94.
- [2] Carlo, G., Crockett, L.J., Wolff, J.M., & Beal, S.J. (2012). The role of emotional reactivity, self-regulation, and puberty in adolescents' prosocial behaviors. *Social Development*, 21(4), 667-685.
- [3] Perls, F. (2001). *Practice gestalt therapy*. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy.
- [4] Frankl, V. (2016). *Suffering from the meaninglessness of life. Topical psychotherapy*. Novosibirsk: Sibirskoye universitetskoye izdatelstvo.
- [5] Freud, S. (2006). *Basic psychological theories in psychoanalysis*. Moscow: AST.
- [6] Freud, A. (2018). *Psychology of self and defense mechanisms*. St. Petersburg: Piter.
- [7] Antsiferova, L.I. (2006). *Personality development and problems of gerontopsychology*. Moscow: Institute of Psychology of RAS.
- [8] Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, N. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1239-1261.
- [9] Lasarus, R. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9-43.
- [10] Ilin, E.P. (2017). *Psychology of business communication*. St. Petersburg: Piter.
- [11] Caruso, D.R. (2014). Development of emotional intelligence. Basics and trends from the founder of the concept D. Caruso. *Upravliniye Chelovecheskim Potentsialom*, 4, 254-258.
- [12] Lafrenye, P. (2004). *Emotional development of children and adolescents*. St. Petersburg: Praym-Evroznak.
- [13] Kholmogorova, A.B., & Gerasimova, A.A. (2019). Psychological factors of problematic internet use in adolescent and young girls. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 27(3), 138-155.
- [14] Malkina-Pykh, I., & Pykh, Yu. (2016). Environmental sustainability and quality of life: From theory to practice. *International Journal of Sustainable Development and Planning*, 11(6), 853-863.
- [15] Bandler, R., & Benson, K. (2018). *Teaching excellence: The definitive guide to NLP for teaching and learning*. New York: New Thinking Publications.
- [16] Ellis, A. (2020). *How to control your anxiety. Before it controls you*. St. Petersburg: Piter.
- [17] Emmons, R. (2004). *Psychology of higher aspirations: Motivation and spirituality of the personality*. Moscow: Smysl.
- [18] Linde, N.D. (2015). *Emotional imaging therapy*. Moscow: Genezis.
- [19] Leuner, H. (1996). *Catatimic experience of images. The main stage. An introduction to psychotherapy using the waking technique*. Moscow: Eydos.
- [20] Halvaiepour, Z., Nosratabadi, M., & Khanzadeh, M. (2017). External criticism by parents and obsessive beliefs in adolescents in Iran: The mediating role of emotional self-regulation. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 29(6), article number 20160016.
- [21] Wisner, B.L., Jones, B., & Gwin, D. (2010). School-based meditation practices for adolescents: A resource for strengthening self-regulation, emotional coping, and self-esteem. *Children and Schools*, 32(3), 150-159.
- [22] Mihić, J. (2019). Relationship between mindfulness and emotional competence in adolescents. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja*, 55(1), 26-39.
- [23] Caqueo-Urizar, A., Narea, M., Mena-Chamorro, P., Flores, J., & Irarrazabal, M. (2020). Emotional regulation problems and mental health in adolescents in northern Chile. *Terapia Psicologica*, 38(2), 203-222.
- [24] Sayenko, Yu.V. (2010). *Emotion regulation: Trainings for managing feelings and moods*. St. Petersburg: Rech.
- [25] Izard, K.E. (2012). *The psychology of emotions*. St. Petersburg: Piter.
- [26] Golovakha, E.I., & Panina, N.V. (1989). *Psychology of human understanding*. Kyiv: Politizdat Ukrainy.
- [27] Gentzler, A.L., Ramsey, M.A., Yuen, Y.C., Palmer, C.A., & Morey, J.N. (2014). Young adolescents' emotional and regulatory responses to positive life events: Investigating temperament, attachment, and event characteristics. *Journal of Positive Psychology*, 9(2), 108-121.
- [28] Nebylitsyn, V.D. (1976). *Psychophysiological studies of individual differences*. Moscow: Nauka.

UDC 159.9:07:095.5

DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.182-189

Olena F. Volobuieva*, Andrii O. Fedyk

Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine

29003, 46 Shevchenko Str., Khmelnytskyi, Ukraine

Methodological Aspect of Future Border Guard Officers' Professional Thinking Development

Article's History:

Received: 29.01.2020

Revised: 04.03.2020

Accepted: 11.04.2020

Suggested Citation:

Volobuieva, O.F., & Fedyk, A.O. (2020). Methodological aspect of future border guard officers' professional thinking development. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 182-189.

Abstract. The relevance of the subject is conditioned by the changes in approaches to professional training of qualified specialists based on the establishment of a correlation between psychological readiness, professional thinking, and further activities within the chosen specialisation. The purpose of the study is to analyse the process of forming professional thinking of future border guard officers under the influence of the author's development programme. To achieve this purpose, a number of empirical research methods were used, including surveys and questionnaires, as well as the Pearson statistical criterion. The study presents the results of an experimental review of the programme for developing professional thinking of future border guard officers. A diagnostic study of the level of completeness of cadets' professional thinking was carried out according to certain criteria (cognitive, need-motivational, operational) and levels (high, average, low). The existence of problems in the development of professional thinking of future border guard officers is confirmed and the absence of a significant difference in the conditions of groups according to certain levels and criteria of completeness is confirmed. To confirm the validity and uniformity of the control and experimental groups, they were tested using the Pearson statistical criterion. External influence on the studied experimental groups is carried out by a complex of developed tools of the author's programme for the development of professional thinking. Positive changes (at least 95%) in the completeness of the corresponding components of cadets' professional thinking of all groups are experimentally substantiated. The value of the research is determined by the confirmation of the author's methodology effectiveness for the development of professional thinking, according to which it is possible to introduce it in related specialisation of Ukrainian higher educational institutions in the future

Keywords: professional activity, problem-based training, management of educational activities, border guard service employee, professional consciousness

*Corresponding author

Олена Федорівна Волобуєва, Андрій Олександрович Федик

Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
29003, вул. Шевченка, 46, м. Хмельницький, Україна

Методичний аспект розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників

Анотація. Актуальність тематики зумовлена зміною підходів до професійної підготовки кваліфікованих фахівців на основі встановлення кореляції між психологічною готовністю, професійним мисленням та подальшою діяльністю в межах обраної спеціалізації. Метою наукової роботи є аналіз процесу формування професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників під впливом авторської програми розвитку. Для досягнення поставленої мети було використано низку емпіричних методів дослідження, серед яких опитування та анкетування, а також статистичний критерій Пірсона. У статті подано результати експериментальної перевірки програми розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників. Проведено діагностичне дослідження рівня сформованості професійного мислення курсантів за визначеними критеріями (когнітивним, потребнісно-мотиваційним, операційним) та рівнями (високим, середнім, низьким). Засвідчено наявність проблематики розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників, а також підтверджено відсутність істотної різниці станів груп за визначеними рівнями та критеріями сформованості. Для підтвердження достовірності однорідності контрольних та експериментальних груп їх було перевірено за допомогою статистичного критерію Пірсона. Здійснено зовнішній вплив на досліджувані експериментальні групи комплексом розроблених засобів авторської програми розвитку професійного мислення. Експериментально обґрунтовано позитивні зміни (не менше 95 %) у сформованості відповідних компонентів професійного мислення курсантів всіх груп. Цінність наукової роботи полягає в підтвердженні ефективності авторської методики розвитку професійного мислення, відповідно до чого надалі можливе її впровадження на суміжних спеціальностях українських вищих навчальних закладів

Ключові слова: професійна діяльність, проблемне навчання, управління учінневою діяльністю, працівник прикордонної служби, професійна свідомість

Problem Statement

Professional activity in any field requires the appropriate theoretical and practical knowledge and skills, which further form the general level of professional competence and professional thinking in particular. The specific features of the professional activity of personnel of the State Border Guard Service of Ukraine (hereinafter – SBGS), who perform tasks in conditions of considerable psychological loads, modern challenges, and threats and in real time, also causes the need to form an appropriate level of their professional thinking; psychological readiness to effectively solve professional tasks for the protection of the state border of Ukraine. In this context, there is a need to find appropriate methods and techniques for developing professional thinking and the psychological component of border guards, which has led to the relevance of the chosen research topic.

Analysis of Recent Research and Publications

Results of the analysis of elaborations on the development of specialists' professional thinking in various industries on the example of research by G.V. Kaposlyoz [1], V.A. Lefterov [2]; psychological analysis of the features of

border guards' professional activity in the developments of S.A. Mul [3], Ye.M. Potapchuk, and N.D. Potapchuk [4]; solving professional problems of certain specialisations, as well as the essence of the concepts of "professional thinking" in the research of such Ukrainian and foreign scientists as D.Z. Wang, U. Zou, H.V. Li [5], M. Kashapov, Yu. Poshekhonova [6], G. Kodekova, K. Mukatayeva [7], I. Taraskina [8], T.D. Solbrekke, T. Englund [9], A.I. Kupin, O.V. Tarasova [10], stated the relevance of the chosen research subject but at the same time it was established that currently the problems of developing professional thinking of border guard officers have remained out of the attention of scientists.

The Purpose of the Paper

Analysis of the impact of the professional thinking development programme on the level of future border guard service employees' professional thinking completeness.

Research Results

Based on the results of the study, the author's programme for developing professional thinking of future border guard

officers was developed, substantiated, and experimentally tested. Based on the conducted theoretical and methodological analysis of the views of Ukrainian and foreign scientists [9-11], as well as the results of psychological analysis of the features of professional activity of border guard officers [12], the programme was based on the conceptual provisions of problem-based learning as a management of educational activities, according to Yu.I. Mashbits [13, p. 79]. The theoretical and methodological basis of the research is the philosophical concept of the dialectical connection of the phenomena of objective and subjective reality; the connection of theory and practice in the context of the unity of consciousness and activity in the process of personal development, as well as the main provisions of the theory of knowledge and the principle of considering the specific features of the educational process in higher educational institutions. In the process of developing the programme, systematic and personal-activity approaches were taken as a psychological and pedagogical basis for training future border guard officers. During the development of the programme, the conditions of unpredictability of events in which the state border guard service operates were considered, the lack of time, the discrepancy between the proactive nature of social development needs, and the urgent need for border guards to master the system of knowledge and skills to collect information from various sources and the ability to establish connections between them when making decisions [11].

The thinking development programme is a complex of purposeful influence of the teacher on the cognitive, need-motivational, and operational spheres based on the leading type of professional activity and considering the individual psychological characteristics of future border guards. The effectiveness of the proposed programme was tested in several stages. Thus, at the beginning of the 2015-2016 academic year, a diagnostic study of the level of cadets' professional thinking completeness on the 3rd year of Bohdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine was carried out according to certain criteria and levels. Complementary criteria for the systematic development of professional thinking of future border guard officers were defined: cognitive – for the purpose of developing the ability to logical thinking and decision-making, need-motivational – for the purpose of self-development, accumulation and systematisation of professional knowledge, self-actualisation and fulfilment of their capabilities, as well as operational – for the purpose of professionalisation and professional growth. In total, the study covered 192 cadets of all areas of training, in particular: 85 cadets of the Faculty of National Border Safety and Protection (NBSP), 76 cadets of the Faculty of Law Enforcement (LE), 18 cadets of the Faculty of Foreign Languages and Humanities (Phil), and 13 cadets of the Engineering and Technical Faculty (ET). The results of the study of the levels of professional thinking completeness are presented in Table 1.

Table 1. Levels of completeness of criteria for professional thinking of the 3rd year cadets of Bohdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine according to the diagnostic study (2015-2016 academic year)

Faculty	Number of people	Levels of completeness	Criteria for professional thinking					
			Cognitive		Need-motivation		Operational	
			Number of people with this level	%	Number of people with this level	%	Number of people with this level	%
NBSP	85	High	10	11.76	11	12.94	9	10.59
		Average	42	49.42	40	47.06	37	43.53
		Low	33	38.82	34	40	39	45.88
LE	76	High	12	15.79	10	13.16	11	14.47
		Average	35	46.05	38	50	34	44.74
		Low	29	38.16	28	36.84	31	40.79
Phil	18	High	2	11.11	2	11.11	2	11.11
		Average	10	55.56	11	61.11	12	66.67
		Low	6	33.33	5	27.78	4	22.22
ET	13	High	1	7.69	2	15.38	2	15.38
		Average	8	61.53	6	46.15	5	38.46
		Low	4	30.78	5	38.47	6	46.16
Total	192	High	25	13.02	25	13.02	24	12.5
		Average	95	49.48	95	49.48	88	45.83
		Low	72	35.5	72	37.5	80	41.67

The next stage of testing the effectiveness of the proposed programme was held in September 2017. The results of the analysis of the levels of professional thinking completeness of Bohdan Khmelnytsky National Academy of the

State Border Guard Service of Ukraine cadets are presented in Table 2. Based on the results of this analysis, the participants of the experiment were divided into control and experimental groups.

Table 2. Levels of completeness of criteria for professional thinking of the 3rd year cadets of Bohdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine according to the diagnostic study (2016-2017 academic year)

Faculty	Number of people	Levels of completeness	Criteria for professional thinking					
			Cognitive		Need-motivation		Operational	
			Number of people with this level	%	Number of people with this level	%	Number of people with this level	%
NBSP	96	High	8	8.33	8	8.33	4	4.17
		Average	40	41.67	47	48.96	45	46.87
		Low	48	50.0	41	42.71	47	48.96
LE	87	High	7	8.05	9	10.34	6	6.89
		Average	43	49.42	42	48.28	38	43.68
		Low	37	42.53	36	41.38	43	49.43
Phil	47	High	5	10.64	9	19.15	4	8.51
		Average	27	57.45	20	42.55	28	59.57
		Low	15	31.91	18	38.30	15	31.92
ET	22	High	3	13.64	4	18.18	3	13.46
		Average	13	59.09	10	45.46	12	54.54
		Low	6	27.27	8	36.36	7	31.82
Total	252	High	23	9.1	30	11.91	17	6.75
		Average	123	48.81	119	47.22	123	48.81
		Low	106	42.06	103	40.87	112	44.44

To ensure the representativeness of the study, the control and experimental groups were randomly selected. Thus, study groups with odd numbers were assigned to the control groups, and those with even numbers were assigned to the experimental groups. Since all faculties of Bohdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine have certain features regarding the qualification requirements of studying specialists, it was decided to form control and experimental groups. However, during the study at the Engineering and Technical Faculty, in the process of forming such groups, there was only one study group, the number of which was 22 cadets and which was decided to be assigned to control groups due to non-compliance with experimental requirements. Thus, an experimental group (EG1) of 42 cadets was formed at the Faculty of NBSP. The experimental group of the Law Enforcement Faculty (EG2) consisted of 41 cadets. The remaining cadets of these faculties were assigned to control groups. An experimental group (EG3) of 47 cadets was formed from cadets of the Faculty of Foreign Languages and Humanities, and the joint group of Engineering and Technical and Humanitarian faculties of 2015-2016 (CG3) with a total number of 31 people acted as a control group for them.

To increase the reliability of the study, the uniformity of the control and experimental groups was also verified using the statistical χ^2 Pearson criterion [13, p. 113]. The distribution according to levels and criteria in the control and experimental groups is shown in tables 3-5. The empirical value of the criterion was calculated using a calculation programme based on Microsoft EXCEL software. The obtained empirical value of the criterion was compared with the critical value $\chi^2_{\text{emp}} = 7,815$ ($p \leq 0.05$) та $\chi^2_{\text{emp}} = 11,345$ ($p \leq 0.01$) [14, p. 328]. Statistical hypotheses were constructed as follows: H_0 – the distribution of respondents according to the specified criterion in the EG and CG groups does not differ; H_1 – the distribution of respondents according to this criterion in the EG and CG groups is significantly different. In the process of comparing the obtained empirical value with the critical one, a choice is made in favour of H_0 , if the empirical value appears to be smaller than the critical value. If the empirical value of the criterion is greater than the critical value, the hypothesis H_1 is valid. Moreover, the greater the empirical value, the greater the reliability of changes, and the probability of error, on the contrary, decreases. It is worth noting that all the restrictions of this criterion were met.

Table 3. Levels of completeness of the cognitive criterion of cadets' professional thinking (at the first stage of the formative experiment)

Groups	Number of cadets in groups that are at the relevant level					
Levels	CG1(54)	EG1(42)	CG2(46)	EG2(41)	CG3(31)	EG3(47)
High	5	3	4	3	3	5
Average	23	17	24	19	18	27
Low	26	22	18	19	10	15
χ^2_{emp}	0.2370		0.4655		0.0187	

Table 4. Levels of completeness of the need-motivational criterion of cadets' professional thinking (at the first stage of the formative experiment)

Groups	Number of cadets in groups that are at the relevant level					
Levels	CG1(54)	EG1(42)	CG2(46)	EG2(41)	CG3(31)	EG3(47)
High	5	3	5	4	4	9
Average	28	19	22	20	17	20
Low	21	20	19	17	10	18
χ^2_{emp}	0.7597		0.0302		1.2214	

Table 5. Levels of completeness of the operational criterion of cadets' professional thinking (at the first stage of the formative experiment)

Groups	Number of cadets in groups that are at the relevant level					
Levels	CG1(54)	EG1(42)	CG2(46)	EG2(41)	CG3(31)	EG3(47)
High	3	1	4	2	4	4
Average	24	21	19	19	17	28
Low	27	20	23	20	10	15
χ^2_{emp}	0.7543		0.5906		0.4247	

The results of the study indicate that for all criteria of the levels of professional thinking completeness, the empirical value of the Pearson Criterion did not exceed the critical values. Thus, in all cases, the main statistical hypothesis is adopted that there are no differences between respondents of all groups according to these criteria (cognitive, need-motivational, and operational).

The experimental work was carried out during 2016-2018 as part of the formative experiment, and at the final stage, a second check of the completeness of the levels of relevant criteria for future border guard officers' professional

thinking was carried out, the results of which are presented in tables 6-8. Statistical processing was performed using Excel software. The obtained empirical values of the criterion appeared to be higher than the critical ones, which indicates significant differences between the respondents of the control and experimental groups in terms of the levels of completeness of professional thinking criteria [14, p. 141; 15].

The generalised results of the levels of completeness of cadets' criteria for professional thinking based on Tables 6-8 are visually reproduced in Figures 1-3.

Table 6. Levels of completeness of the cognitive criterion of cadets' professional thinking (at the final stage of the formative experiment)

Groups	Number of cadets in groups that are at the relevant level					
Levels	CG1(54)	EG1(42)	CG2(46)	EG2(41)	CG3(31)	EG3(47)
High	9	16	6	18	8	21
Average	32	23	30	18	15	23
Low	12	3	10	5	9	3
χ^2_{emp}	8.3126		10.4137		7.7503	

Table 7. Levels of completeness of the need-motivational criterion of cadets' professional thinking (at the final stage of the formative experiment)

Groups Levels	Number of cadets in groups that are at the relevant level					
	CG1(54)	EG1(42)	CG2(46)	EG2(41)	CG3(31)	EG3(47)
High	7	15	10	19	10	25
Average	35	19	28	20	14	20
Low	12	8	8	2	7	2
χ^2_{emp}	7.0601		7.4637		7.2899	

Table 8. Levels of completeness of the operational criterion of cadets' professional thinking (at the final stage of the formative experiment)

Groups Levels	Number of cadets in groups that are at the relevant level					
	CG1(54)	EG1(42)	CG2(46)	EG2(41)	CG3(31)	EG3(47)
High	8	16	8	16	7	23
Average	30	19	24	20	17	21
Low	16	7	14	5	7	3
χ^2_{emp}	7.2714		7.0293		7.5918	

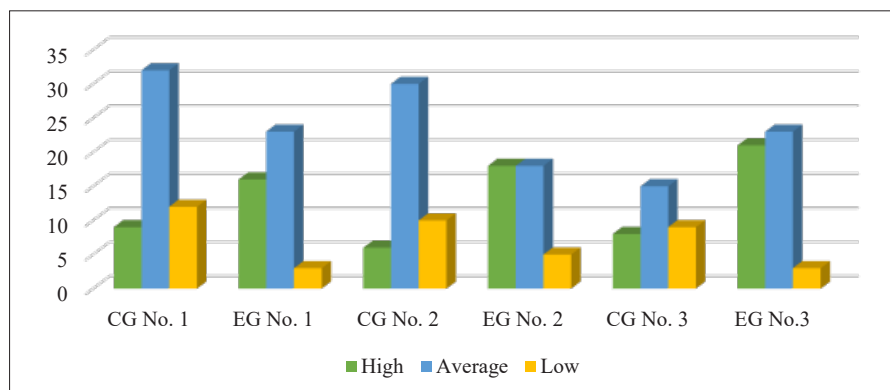


Figure 1. Statistical data on the level of cognitive criterion for the completeness of professional thinking

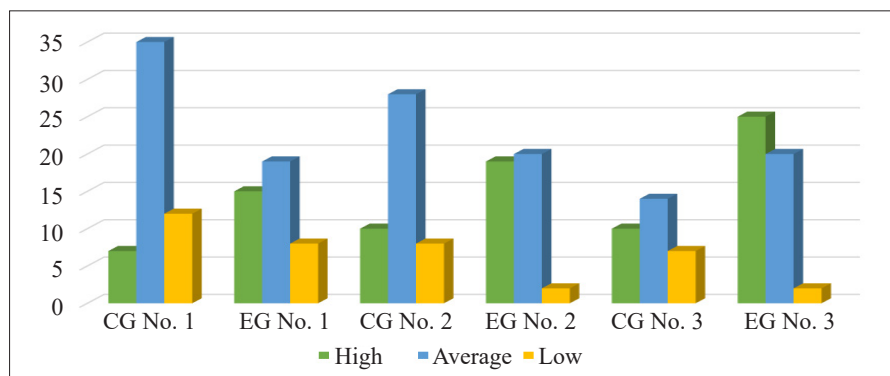


Figure 2. Statistical data on the level of the need-motivational criterion for the completeness of professional thinking

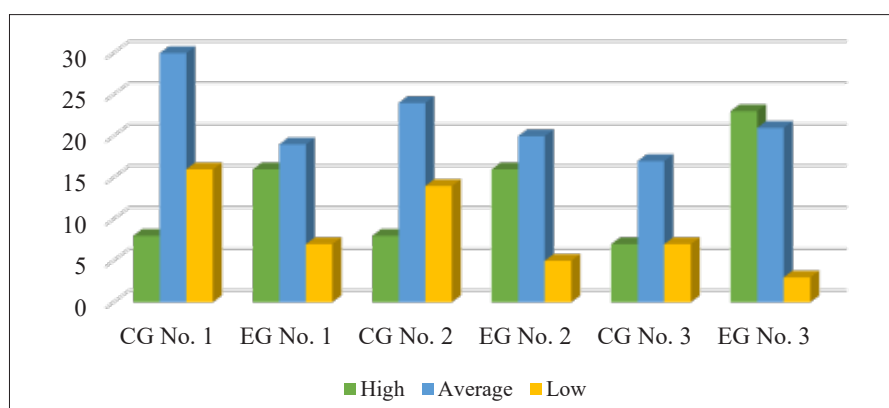


Figure 3. Statistical data on the operational criterion of professional thinking completeness

The results of a study conducted at the end of the 2017-2018 academic year have shown that cadets of the Engineering and Technical Faculty also had positive

changes in the completeness of the corresponding components of professional thinking, however, not statistically significant (Table 9).

Table 9. The completeness of criteria for cadets' professional thinking of the Engineering and Technical Faculty (compared to the data obtained at the beginning of the experimental study)

Criteria Levels	Cognitive		Need-motivation		Operational	
	Initial	Eventual	Initial	Eventual	Initial	Eventual
High	3	6	4	5	3	6
Average	13	14	10	15	12	13
Low	6	2	8	2	7	3
χ^2_{emp}	3.0370		4.7111		2.6400	

Thus, in this way, the influence of the author's programme for the development of professional thinking of future border guard service employees on the process of their establishment was confirmed, as evidenced by the criterion indicators of the level of professional thinking completeness obtained as a result of empirical research.

Conclusions

A systematic study of the psychological foundations of the development of future border guard officers' professional thinking allowed the author to reach a new level of theoretical understanding of the features of future border guards' thinking activity using problem-based training and develop

a "programme for the development of professional thinking of border guard officers" as a component of professional training in a higher military educational institution. Thus, the results of an experimental study of the development of professional thinking of future border guard officers have shown the effectiveness of the developed author's programme.

Further scientific developments consist in elaborating on practical recommendations for teachers of educational institutions of the State Border Service of Ukraine on the use of the programme for developing professional thinking of future border guard officers based on problem-based training.

References

- [1] Kaposlyoz, G. (2013). Features of motivation for professional activities (to master a profession) in adolescence. *Military Education*, 2, 96-109.
- [2] Lefterov, V. (2012). Personal-professional development of specialists in extreme activities by means of psychological training. *Psychology & Society*, 2(48), 91-107.
- [3] Mul, S.A. (2015). Psychological peculiarities of professional activity of officers of operating subdivision. *Actual Problems of Psychology*, 10(27), 344-353.
- [4] Potapchuk, Ye.M., & Potapchuk, N.D. (2015). Self-control of the individual in extreme and crisis situations, as important conditions for self-preservation. *Problems of Extreme and Crisis Psychology*, 17, 231-240.
- [5] Wang, D.-Z., Zou, Y., Li, X.-W., & Li, Y.-M. (2014). Status survey on medical students' professional thinking and the analysis of influencing factors. *Journal of Shanghai Jiaotong University (Medical Science)*, 34(2), 230-234.
- [6] Kashapov, M.M., & Poshekhonova, Yu.V. (2017). The role of metacognition in professional thinking of pedagogues. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 38(3), 57-65.

- [7] Kodekova, G., Mukatayeva, K., Korvyakov, V., Auyezova, Z., & Turganbayeva, B. (2018). Model of developing professional thinking in modern education conditions. *Opcion*, 34(85-2), 458-478.
- [8] Taraskina, I.V. (2016). Higher education in the context of formation of professional thinking of students. *Integration of Education*, 20(1), 82-87.
- [9] Solbrekke, T.D., Englund, T., Karseth, B., & Beck, E.E. (2016). Educating for professional responsibility: From critical thinking to deliberative communication, or why critical thinking is not enough. *Professional and Practice-based Learning*, 17, 29-44.
- [10] Kupin, A.I., Tarasova, O.V., Sulyma, T.S., Sokolova, S.V., Muzyka, I.O., & Tron, V.V. (2019). Defining and modeling of students' professional thinking development dependence on their training process organization. *CEUR Workshop Proceedings*, 2433, 33-47.
- [11] Fedyk, A.O. (2019). The results of a comparative analysis of the views of domestic and foreign scientists on the issues of professional training. *Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Psychological Sciences*, 2(13), 304-325.
- [12] Fedyk, A.O. (2019). Formation of professional thinking as a scientific problem. *Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Psychological Sciences*, 3(14), 208-231.
- [13] Mashbyts, Yu.I. (2019). *Psychological mechanisms and learning technology*. Kyiv: Interservice.
- [14] Sidorenko, E.V. (2000). *Methods of mathematical statistics in psychology*. St. Petersburg: Rech.
- [15] Shuvalova, E.M., & Tuhvatullin, A.H. (2015). Professional thinking formation of the students of pedagogical department: Didactic conditions. *Journal of Sustainable Development*, 8(7), 29-34.

Список використаних джерел

- [1] Капосльоз Г.В. Особливості мотивації до професійної діяльності (опанування професією) в юнацькому віці. *Військова освіта*. 2013. Вип. 2. С. 96–109.
- [2] Лефтеров В.О. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності засобами психологічного тренінгу. *Психологія і суспільство*. 2012. № 2(48). С. 91–107.
- [3] Мул С.А. Психологічні особливості професійної діяльності офіцерів оперативних підрозділів. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 10, № 27. С. 344–353.
- [4] Потапчук Є.М., Потапчук Н.Д. Самоконтроль особистості в екстремальних та кризових ситуаціях як важлива умова самозбереження. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2015. Вип. 17. С. 231–240.
- [5] Status survey on medical students' professional thinking and the analysis of influencing factors / D.-Z. Wang et al. *Journal of Shanghai Jiaotong University (Medical Science)*. 2014. Vol. 34, No. 2. P. 230–234.
- [6] Kashapov M.M., Poshekhonova Yu.V. The role of metacognition in professional thinking of pedagogues. *Psikhologicheskii Zhurnal*. 2017. Vol. 38, No. 3. P. 57–65.
- [7] Model of developing professional thinking in modern education conditions / G. Kodekova et al. *Opcion*. 2018. Vol. 34, No. 85-2. P. 458–478.
- [8] Taraskina I.V. Higher education in the context of formation of professional thinking of students. *Integration of Education*. 2016. Vol. 20, No. 1. P. 82–87.
- [9] Educating for professional responsibility: From critical thinking to deliberative communication, or why critical thinking is not enough / T.D. Solbrekke et al. *Professional and Practice-based Learning*. 2016. Vol. 17. P. 29–44.
- [10] Defining and modeling of students' professional thinking development dependence on their training process organization / A.I. Kupin et al. *CEUR Workshop Proceedings*. 2019. Vol. 2433. P. 33–47.
- [11] Федик А.О. Результати компаративного аналізу поглядів вітчизняних і зарубіжних вчених щодо проблематики професійної підготовки. *Збірник наукових праць НАДПСУ. Серія: Психологічні науки*. 2019. № 2(13). С. 304–325.
- [12] Федик А.О. Формування професійного мислення як наукова проблема. *Збірник наукових праць НАДПСУ. Серія: Психологічні науки*. № 3(14). С. 208–231.
- [13] Машбиць Ю.І. Психологічні механізми і технологія навчання. Київ: Інтерсервіс, 2019. 208 с.
- [14] Сидоренко Е.В. Методы математической статистики в психологии. Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2000. 350 с.
- [15] Shuvalova E.M., Tuhvatullin A.H. Professional thinking formation of the students of pedagogical department: Didactic conditions. *Journal of Sustainable Development*. 2015. Vol. 8, No. 7. P. 29–34.

UDC 159;316.621
DOI: 10.52534/msu-pp.6(1).2020.190-196

Inessa M. Vizniuk*

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
21001, 32 Ostrozkyi Str., Vinnytsia, Ukraine

Personal Alienation as a Factor in the Occurrence of Hypochondriac Disorders in the Elderly

Article's History:

Received: 13.02.2020

Revised: 15.03.2020

Accepted: 16.04.2020

Suggested Citation:

Vizniuk, I.M. (2020). Personal alienation as a factor in the occurrence of hypochondriac disorders in the elderly. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 190-196.

Abstract. The relevance of the article is conditioned upon socio-cultural factors, in particular the problem of demographic ageing of the population, as a result of which there is a need for new research on the specific features of the physical and mental state of health of elderly people in order to develop an appropriate level of assistance to them based on causal relationships. The purpose of the scientific article is a theoretical analysis of personal alienation as one of the factors in the occurrence of hypochondriac disorders in the elderly. The study of the chosen problem allowed applying general research methods, namely system analysis, synthesis, generalisation and systematisation. The article provides a theoretical analysis of the problem of personal alienation as a factor in the occurrence of hypochondriac disorders in the elderly. The article reveals the specific features of experiencing personal alienation in the elderly, its socio-psychological characteristics and causes of development. It was found out that the phenomenon of alienation in older people is based on the emotional and personal aspects, as a result of which the probability of hypochondriac disorders increases. A theoretical justification of the semantic load of the concept of hypochondriac disorders is given, the attributes of their occurrence and development in old age are considered, including the types of the most common diseases, such as cardiovascular diseases, from the list of hypochondriac disorders. Among the main manifestations of hypochondria in the elderly, increased anxiety, depression, apathy, lack of trust, sentimentality, frustration, despondency, fear of the future, bad mood, etc. were found. The obtained results of the study provide an exhaustive analysis of the chosen problem, which is the scientific value of the work and also become the theoretical basis for the development of further practical methods for preventing the appearance of hypochondriac disorders in the elderly

Keywords: social isolation, alienation, hypochondria, the elderly, ageing, personality

*Corresponding author

Інесса Миколаївна Візнюк

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
21001, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, Україна

Особистісне відчуження як фактор виникнення іпохондричних розладів у людей похилого віку

Анотація. Актуальність статті зумовлена соціокультурними чинниками, зокрема проблемою демографічного старіння населення, внаслідок чого виникає потреба в нових дослідженнях специфіки фізичного й психічного стану здоров'я людей похилого віку задля формування належного рівня надання їм допомоги на основі причинно-наслідкового зв'язку. Метою наукової статті є теоретичний аналіз особистісного відчуження як одного з чинників виникнення іпохондричних розладів літніх людей. Вивчення обраної проблематики уможливило застосування загальнонаукових методів дослідження, а саме системного аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми особистісного відчуження як чинника виникнення іпохондричних розладів у людей похилого віку. Розкрито специфіку й особливості переживання особистісного відчуження в похилому віковому періоді, його соціально-психологічні характеристики та причини розвитку. З'ясовано, що феномен відчуження в літніх людей базується на емоційно-особистісному аспекті, внаслідок чого зростає ймовірність появи іпохондричних розладів. Надано теоретичне обґрунтування смислового навантаження поняття іпохондричних розладів, розглянуто атрибути їхнього виникнення та розвитку в похилому віці, а також типи найчастіших захворювань, таких як серцево-судинні хвороби, з переліку іпохондричних розладів. Серед основних проявів іпохондрії людей похилого віку виявлено підвищену тривожність, пригніченість, апатичність, відсутність довіри, сентиментальність, засмученість, понурість, страх перед майбутнім, поганий настрій тощо. Отримані результати дослідження надають вичерпний аналіз обраної проблематики, що й становить наукову цінність роботи, а також стають теоретичною базою для формування подальших практичних методів запобігання появи іпохондричних розладів у людей похилого віку

Ключові слова: соціальна ізоляція, відчуженість, іпохондрія, літні люди, старіння, особистість

Постановка проблеми

У сучасних психологічних і соціальних дискурсах все частіше виявляється інтерес до такого вікового етапу як старіння. Насамперед такі зацікавлення спричинені демографічними змінами в сучасному світі, що виражаються в збільшенні відсоткової частки населення похилого віку. Відтак на стикові медичної та психологічної наукових сфер своє відображення знаходить проблематика нового рівня – іпохондричні розлади, які одночасно мають фізіологічні та психологічні прояви й дуже часто трапляються серед людей похилого віку.

Ознаки такого стану психіки людини, як іпохондрія, були описані ще в II столітті до нашої ери. Нині цей стан характеризується як астено-іпохондричний синдром, що відрізняється болісно перебільшеним побоюванням людини за стан власного здоров'я і життя, що так часто властиво літнім людям. Як відомо, до основних критеріїв загального здоров'я, за визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), відносять структурне і функціональне збереження органів і систем, значну пристосованість організму до змін соціального оточення, збереження оптимального самопочуття [1]. Натомість іпохондричний розлад – один з найбільш малодосліджених психопатологічних феноменів, основна ознака якого полягає в надмірній зосередженості на власних психосоматичних відчуттях.

Надмірна сконцентрованість і включеність у власні психосоматичні переживання виникає внаслідок низки соціально-психологічних феноменів. Одним із таких феноменів є особистісне відчуження – процес поступового зменшення, або ж руйнування соціально-психологічних контактів між особистістю й соціальним оточенням. З огляду на вищезазначене, оскільки в наукових джерелах особистісне відчуження як чинник виникнення іпохондричних розладів у людей похилого віку, майже не досліджувалося, доцільним буде здійснити теоретичний аналіз цього феномену.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Поняття особистісного відчуження є одним із центральних понять соціального тлумачення людини. Як підтвердження цієї тези можна навести досвід XVIII–XIX ст., де нерівність індивідів та їхня неоднаковість досягли такого ступеня розповсюдження, що загрожували взагалі зруйнувати взаєморозуміння різних класів і верств суспільства та соціальну комунікацію, як поняття [2–4]. Хоч і на сучасному етапі розвитку суспільства різниця між різними категоріями населення майже не помітна, проблема особистісного відчуження знову виходить на передній план. Поняття особистісного відчуження з'явилося та активно вивчалось вже протягом тривалого

часу, в процесі аналізу теоретичною базою були дослідження в річці філософії: Т. Гоббс [5], Ж.-Ж. Руссо [6], Л. Фейєрбах [7]; соціології: Е. Дюркгейм [8], Г. Маркузе [9] та власне психології: Е. Фромм [10], Д. Леонтьєв [11], С. Мадді [12]. Концептуальні основи розвитку іпохондричного захворювання відображені в працях таких вчених як Н.Н. Іванець, Р.А. Шестакова, Є.М. Гончарова, Є.А. Антропова [13], Т.І. Андрєєва, М.А. Лінкулкіна [14], Дж. Менг, С. Гао, С. Тан, Х. Ван, З. Тао [15] тощо.

Для всебічного аналізу людей похилого віку та проблематики цього періоду значна увага приділялась дослідженням українських і закордонних спеціалістів, які розробляли цю проблему в різних контекстах. Психологічні особливості осіб похилого віку в контексті проблем закономірностей і періодизації психічного розвитку особистості досліджували Л. Анциферова [16], О. Лідерс [17] та ін.; соціальні проблеми старіння та старості ґрунтовно розглядаються в роботах В.Г. Подорожного [18], Е.І. Холостової [19]; соціально-психологічні контакти в похилому віці, зокрема в сім'ї досліджували О. Коваленко [20], Т.В. Смірнова [21] тощо.

Мета статті

Теоретично проаналізувати проблему особистісного відчуження як чинника виникнення іпохондричних розладів у людей похилого віку.

Результати дослідження

Варто розпочати з того, що термін «відчуження» в роботах психологів використовується досить рідко, однак водночас, не дивлячись на чисельність описової термінології різних психологічних явищ, проблематика відчуження присутня чи не у всіх основних концепціях і підходах до вивчення психіки [22]. Так, М. Сімен розглядав окремі аспекти відчуження, зокрема такий аспект як «безсилля», дослідник відносив до відчуття неможливості людини вплинути на своє соціальне середовище; а «втрату сенсу» вважав почуттям того, що для досягнення важливих цілей потрібні недосяжні для особистості засоби; «ізолюваність», на думку вченого, виникає тоді, коли люди відчувають себе відокремленими від домінуючих у суспільстві цінностей; водночас «самоусунення» говорить про нездатність зайнятися тією діяльністю, яка приносила б психологічне задоволення [23]. Соціальний контекст відчуження, як правило, визначається як стан розриву між індивідом і навколишнім середовищем, й має значущі негативні наслідки, включаючи соціальну ізоляцію, соціальне або культурне відчуження, відчуття відчаю і безнадійність, стан стресу або тривоги [24]. Основною якістю відчуження є відокремлення або дистанціювання між 2 або більше сутностями,

що супроводжується вищеназваними негативними станами. Соціальне відчуження є віддаленням від інших людей і від'єднанням від культурних норм та цінностей [25]. Досить часто відчуження тлумачать як ступінь, який демонструє, наскільки людина відчуває себе безсилою в досягненні тієї ролі, яку вона визначає пріоритетною відносно актуальних життєвих цілей [23; 24]. Всі перелічені вище переживання та стани призводять до концентрації людини на собі, своєму внутрішньому світі, звертанні уваги на свої проблеми, а оскільки проблеми пов'язані із здоров'ям у похилому віці є чи не найбільш значимими, їм приділяється особлива увага, що може сприяти виникненню іпохондричних розладів у літніх людей. Відтак на основі зазначених аспектів у роботі особистісне відчуження людей похилого віку визначатимемо як складний процес поступового руйнування (зменшення) соціально-психологічних контактів між особистістю та соціальним оточенням, пов'язаний з виходом на пенсію, який полягає у виставленні обмежень власним ресурсам (особливо тим, які пов'язані зі здоров'ям), та супроводжується негативними переживаннями невідповідності соціальним нормам і стандартам. Особливо значимим в ситуації людей похилого віку є емоційно-особистісний аспект поняття відчуження: характеристика взаємовідношень людини й суспільства, відображення почуття безсилля, абсурдності, безглуздя дійсності та й самого існування, самотність і взаємне відчуження з іншими людьми, відчуття втрати автентичності особистості [22]. Емоційно-особистісний аспект поняття особистісного відчуження включає в себе і увагу та піклування про власне здоров'я, яке з огляду на вікові особливості вже є не таким міцним. У такій ситуації особливо зростає ризик виникнення іпохондричних розладів.

У сфері психології дослідники під іпохондричними розладами зазвичай розуміють розлади, які обумовлені пригніченістю настрою та підвищеною акцентуацією уваги до власного фізичного здоров'я, що усвідомлюється людиною як наявність невиліковного захворювання. Іпохондричні навіювання зазвичай локалізуються навколо серцево-судинних хвороб, органів статеві системи, шлунково-кишкового тракту та головного мозку. Механізм розвитку таких навіювань пов'язаний з особливістю когнітивних процесів панічно інтерпретувати імпульси від внутрішніх органів [26]. У похилому віці таких імпульсів, з огляду на вікові особливості стає все більше, а оскільки адаптаційні ресурси особистості знижені, зменшується критичність оцінки означених імпульсів. Критеріями іпохондричного розладу згідно з МКБ-10 є (рис. 1):

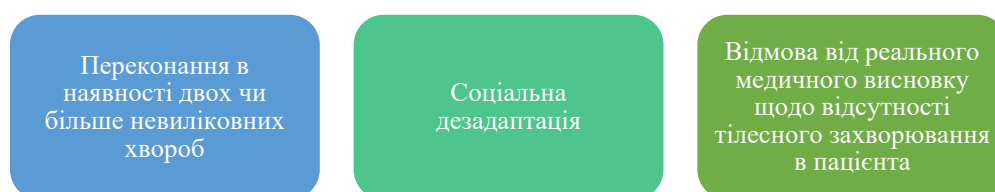


Рисунок 1. Критеріальна структура іпохондричного розладу згідно з МКБ-10

Відповідно до рисунку 1 бачимо, що до критеріальної структури іпохондричного розладу входять переконання в наявності двох чи більше невиліковних хвороб (переконання пацієнта в своїй хворобі має тривати не менше півроку, водночас хвороб в уяві пацієнта може бути декілька, але висловлюватися він має хоча б про одну); соціальна дезадаптація (постійні страждання та переживання людини про наявність невиліковної хвороби, що заважають їй у повсякденному житті, пошуки обстеження і лікування порушують звичний уклад життя людини, заважають їй інтегруватися в суспільство, псують сімейні відносини тощо, що лише сприяє посиленню особистісного відчуження); відмова від реального медичного висновку щодо відсутності тілесного захворювання в пацієнта (навіть якщо спочатку пацієнт визнає висновок лікаря про відсутність тілесного захворювання, то лише ненадовго, вже через декілька тижнів він стає знову стурбований своїм самопочуттям і починає вимагати нового медичного обстеження). Означені вище критерії можуть бути спричинені наявністю та розвитком особистісного відчуження.

Як описують дослідники К.Г. Гетц, Т.А. Чмура та Д. Ланська [27], вперше про іпохондричний розлад у своїх наукових надбаннях згадують такі науковці як Дж. Бьорд, Дж. Шарко та Ф. Раймонд. Вони зазначають, що лікування іпохондричних розладів має бути комплексним з урахуванням етіології та патогенетичних механізмів

в їхньому розвитку [27]. Іпохондрія асоціюється зі «страхом захворіти» однією або ж кількома хворобами, що є особливо актуальним у похилому віці. Іпохондрія вважається неправильним тлумаченням людиною власних симптомів хвороби, що дуже часто можна зустріти серед людей похилого віку, які внаслідок зниженої соціальної активності, особливо зосереджені на власному здоров'ї. Людина, зазвичай, вірить у власну інтерпретацію, навіть після медичного обстеження й спростування придуманого нею діагнозу. Іпохондрична хвороба знаходиться на межі нормального переживання за оптимального функціонування організму й гіпервідповідальності за своє здоров'я. Поведінкові симптоми іпохондрії характеризуються тривожністю за своє здоров'я, що призводить до змін поведінкової моделі пацієнта. У деяких випадках хвороба стає причиною соціальної ізоляції та значних труднощів у житті хворого, тобто починається зворотна дія, коли вже іпохондричний розлад сприяє посиленню соціальної ізоляції та особистісного відчуження. Схильність до постійного обговорення своїх уявних захворювань і повне поринання в турботу про свій стан призводить до того, що іпохондриків починають оминати колеги по роботі, друзі й навіть члени сім'ї, що лише посилює особистісне відчуження. У процесі життєдіяльності іпохондрія характеризує поведінку людини в умовах навколишнього середовища. Серед основних її проявів є (рис. 2):

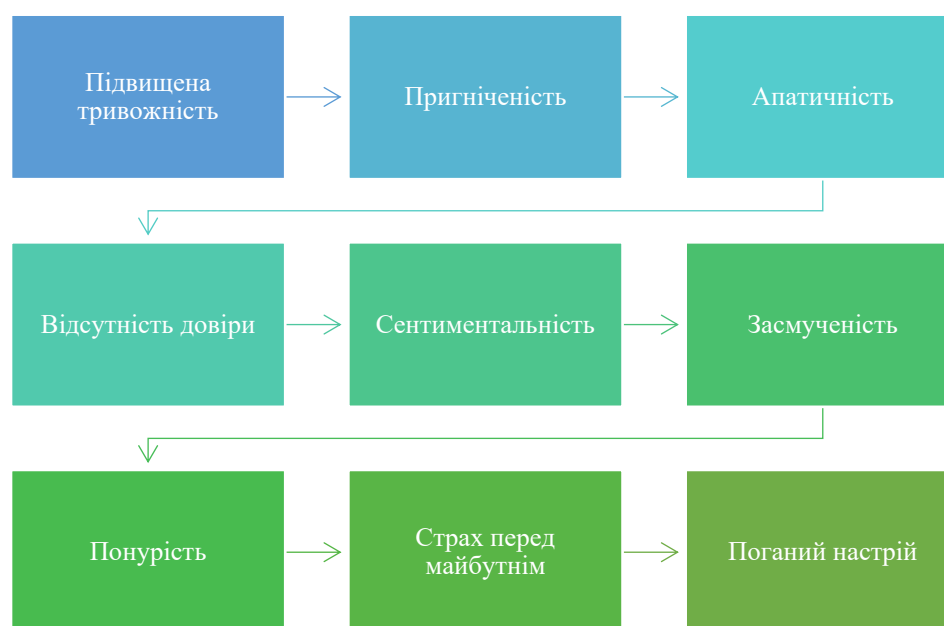


Рисунок 2. Основні прояви іпохондрії в людей похилого віку

Емпіричні показники поняття відчуження представлені у вигляді низки суб'єктивних феноменів: незадоволеність життям загалом або його окремими сферами, переживання безсилля, аномія, нігілізм або цинізм щодо суспільних цінностей, переживання ізоляції, відчуття втрати сенсу. У своїй сукупності вказані феномени можуть спричинювати виникнення іпохондричних розладів. Однак досить часто в наукових розвідках поняття

відчуження розглядають крізь призму лише одного з вказаних феноменів, такого як «втрата сенсу життя». Це поняття дає змогу пояснити спектр когнітивних, емоційних і поведінкових феноменів, традиційно пов'язаних з відчуженням. Зокрема окремі аспекти обраного феномену розглядалися у роботах А. Леонтьєва [28], С. Рубінштейна [29] та їхніх послідовників [11].

Звертаючись до психодинамічних психологічних

підходів і теорії, доцільно вказати, що вони інакше підходили до тлумачення особистого відчуження. Так, З. Фройд пов'язував феномен відчуження з патологічним розвитком особистості, для якої соціальна культура є чимось далеким, ворожим її природному середовищу Самовідчуження, за З. Фройдом, веде або до невротичної втрати свого власного я – деперсоналізації, або до втрати почуття реальності навколишнього світу – де-реалізації [30]. Неофрейдизм вважає джерелом відчуження та самовідчуження людини міжособистісні відносини, соціально-психологічні явища. В основі означеної психодинамічної моделі іпохондричного захворювання лежить дія механізмів психологічного захисту, що пригнічують агресивні настрої і трансформують їх у власні соматичні симптоми. Таким хворим властиві егоцентричні наміри, обмежений емпатійний потенціал і слабка зацікавленість потребами щодо інших. Вони зазвичай вважають себе розчарованими, ображеними, покинутими, малокомунікативними, залежними від часових проміжків минулого (дуже часто в розмовах літніх людей можна зустріти фрази «А ось раніше...», «А в мій час...» тощо), відштовхуючи від себе оточення. Симптом перетворюється на скаргу та символічно нехтується лікарем як нарікання чи докори невідповідності в житті людини. Можлива також дія інших психотравмуючих механізмів: підвищена заклопотаність тим, що відбувається у своєму організмі, яка, як наслідок, стає захистом від низької самооцінки, сприйняття своєї малоцінності, що часто можуть переживати люди з виходом на пенсію, коли втрачають роботу – основне джерело доходу. Соматичне страждання стає символічним засобом спокутування власної провини та непотрібності, заслуженим покаранням, яке виникає внаслідок особистісного відчуження, яке переживає людина похилого віку.

Зазвичай у переліку іпохондричних розладів найчастіше можна зустріти серцево-судинні захворювання (ССЗ). Аналіз наукових джерел і досліджень дає змогу стверджувати, що гіпертонія сприяє таким чинникам: пригнічена агресивність, внутрішньоособистісні конфлікти; хронічне напружене очікування; нереалізований конфлікт; психологічне успадкування; відчуття провини; психологічна відмова від майбутнього, втрата віри й оптимізму, високий рівень тривожності та мотивації досягнення. Ішемічна хвороба серця спричиняється толерантністю і безпечністю до симптомів захворювання; дією сильного емоційного подразника; постійним страхом, напруженням, агресивністю, відчуттям виснаженості; напруженим життєвим ритмом, прагненням до успіху, соціальної значущості; одержимістю манією успіху та кар'єрного зросту. До причин порушення серцевого ритму можна віднести ситуативні конфлікти; внутрішнє перенапруження, придушення потреб. Кардіоневрозу сприяють надмірна залежність від батьків; психологічні травми дитинства, депресивно-симбіотичні фантазії; самозахист у формі іпохондричного настрою. У

хворих на ССЗ, порівнюючи зі здоровими особами, значно вищий рівень депресії; значно нижчий рівень психологічної стійкості; неадекватне завищення соціальної значущості хвороби в таких сферах: матеріальні збитки, обмеження задоволень, формування відчуття непотрібності, обмеження відчуття сили та енергії, погіршення відношення до хворого в сім'ї [26]. Основними ознаками відчуження у світосприйнятті сучасної людини визнаються: відчуття безсилля перед долею; розуміння відсутності сенсу існування, неможливості досягти якими-небудь діями очікуваний результат; сприйняття навколишнього середовища як світу, де не виконуються взаємні соціальні зобов'язання, зруйнована інституціалізована культура; відчуття самотності та виключності людини з наявних соціальних зв'язків; відчуття втрати «справжнього Я», самовідчуження [22].

Опираючись на вищезазначене, можна стверджувати, що вагомим чинником іпохондричних розладів вважаються соціальні негаразди, другою за важливістю причиною виникнення іпохондричних розладів є емоційний дискомфорт у сім'ї та сімейні стреси: несприятливі стосунки з близькими, скрутне матеріальне становище, відсутність надійної опори, розлучення, смерть близької чи рідної людини, що особливо часто трапляється в похилому віці.

Висновки

Отже, під час дослідження обраної проблематики було з'ясовано, що особистісне відчуження має низку аспектів, які впливають на життя людини похилого віку. Зокрема відповідно до проаналізованих праць було виокремлено такі аспекти, як безсилля, втрата сенсу, ізольованість, самоусунення тощо. Визначено, що соціальна нерівність, індивідуально-психологічні особливості індивідів, соціальна ізоляція та відсутність контактів з іншими людьми можуть стимулювати виникнення іпохондричних розладів у людей похилого віку. Обґрунтовано ключові характеристики відчуженої людини: почуття безсилля, відчуття того, що її власна доля вийшла з-під контролю й визначається зовнішніми силами; відчуття безглуздості існування та неможливості досягти бажаного результату навіть внаслідок найбільшої активної діяльності. Підтверджено, що в процесі особистісного відчуження літня людина власноруч виставляє обмеження своїм можливостям через невідповідність соціальним стандартам і вимогам соціуму, що зі свого боку буде негативно переживатися особистістю на глибоко емоційному рівні й сприятиме виникненню іпохондричних розладів. Перспективи подальших досліджень полягають у напрацюванні практичної методики комунікації з літніми людьми з метою запобігання поширення феномену особистісного відчуження, що, зі свого боку, стане поштовхом до зменшення кількості хворих на іпохондрію осіб похилого віку.

Список використаних джерел

- [1] Статут (Конституція) Всесвітньої організації охорони здоров'я: офіц. текст від 22.07.1946 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_599#Text (дата звернення: 06.03.2020).
- [2] Nair N., Vohra N. The concept of alienation: Towards conceptual clarity. *International Journal of Organizational Analysis*. 2012. Vol. 20, No. 1. P. 25–50.
- [3] Kalekin-Fishman D., Langman L. Alienation: The critique that refuses to disappear. *Current Sociology*. 2015. Vol. 63, No. 6. P. 916–933.
- [4] Silver D. Alienation in a four factor world. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 2019. Vol. 49, No. 1. P. 84–105.
- [5] Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского. Москва: Мысль, 2001. 478 с.
- [6] Руссо Ж.Ж. Об общественном договоре. Трактаты. Москва: КАНОН-пресс, 1998. 416 с.
- [7] Фейербах Л. Сущность христианства. Москва: Юрайт, 2019. 307 с.
- [8] Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд. Москва: Мысль, 1994. 399 с.
- [9] Маркузе Г. Одномерный человек. Москва: RELF-book, 1994. 368 с.
- [10] Фромм Э. Революция надежды. Избавление от иллюзий. Москва: Айрис-Пресс, 2005. 352 с.
- [11] Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Смыслоутрата и отчуждение. *Культурно-историческая психология*. 2007. Т. 3, № 4. С. 68–77.
- [12] Maddi S.R., Hoover M., Kobasa S.C. Alienation and exploratory behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. Vol. 42, No. 5. P. 884–890.
- [13] Non-delusional hypochondriac disorders in old age / N.N. Ivanets et al. *Zhurnal Nevrologii i Psihiatrii imeni S.S. Korsakova*. 2019. Vol. 119, No. 11. P. 109–115.
- [14] Ivanets N.N., Avdeeva T.I., Kinkulkina M.A. Hypochondriac symptoms in late-onset depression: The relationship between hypochondria and somatic state of patients. *Zhurnal Nevrologii i Psihiatrii imeni S.S. Korsakova*. 2013. Vol. 113, No. 8. P. 10–18.
- [15] Prevalence of hypochondriac symptoms among health science students in China: A systematic review and meta-analysis / J. Meng et al. *PLoS ONE*. 2019. Vol. 14, No. 9. Article number e0222663.
- [16] Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. 2-е изд. Москва: Институт психологии РАН, 2006. 512 с.
- [17] Лидерс А.Г., Зеленская М.С. Роль эмпатии в супружеских отношениях: эмпирическое исследование. *Психологическая диагностика*. 2014. Вып. 4. С. 63–103.
- [18] Подорожний В.Г. Використання тренінгових технологій у подоланні особистісного відчуження у людей похилого віку. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Т. 1, № 1. С. 173–177.
- [19] Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: учеб. пособ. 2-е изд. Москва: Дашков и К, 2003. 295 с.
- [20] Коваленко О.Г. Міжособистісне спілкування як компонент психічної діяльності у похилому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. Вип. 2. С. 61–64.
- [21] Смирнова Т.В. Пожилые люди: стереотипный образ и социальная дистанция. *Социологические исследования*. 2008. Вып. 8. С. 49–55.
- [22] Зиновьева Д.М. Психология отчуждения: монография. Волгоград: ГОУ ВПО «ВАГС», 2005. 172 с.
- [23] Seeman M. On the meaning of alienation. *American Sociological Review*. 1959. Vol. 24, No. 6. P. 783–791.
- [24] Nicassio P.M. Psychosocial correlates of alienation: Study of a sample of Indochinese refugees. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1983. Vol. 14, No. 3. P. 337–351.
- [25] Johnson M.P. Commitment: A conceptual structure and empirical application. *The Sociological Quarterly*. 1973. Vol. 14, No. 3. P. 395–406.
- [26] Волель Б.А., Серебрякова Е.В. Вялотекущая ипохондрическая шизофрения (аспекты типологии и течения). *Психиатрия*. 2006. Вып. 04–06(22–24). С. 16–23.
- [27] Goetz Ch.G., Chmura T.A., Lanska D. The history of 19th century neurology and the American Neurological Association. *Annals of Neurology*. 2003. Vol. 53, No. S4. P. S2–S26.
- [28] Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
- [29] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 712 с.
- [30] Фройд З. Історії хвороб: Дора. Чоловік-щур. Шребер. Київ: Комубук, 2019. 344 с.

References

- [1] Statute (Constitution) of the World Health Organization. (1946, July). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_599#Text.
- [2] Nair, N., & Vohra, N. (2012). The concept of alienation: Towards conceptual clarity. *International Journal of Organizational Analysis*, 20(1), 25-50.
- [3] Kalekin-Fishman, D., & Langman, L. (2015). Alienation: The critique that refuses to disappear. *Current Sociology*, 63(6), 916-933.
- [4] Silver, D. (2019). Alienation in a four factor world. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 49(1), 84-105.
- [5] Hobbes, Th. (2001). *Leviathan, or Matter, the form and power of the state, ecclesiastical and civil*. Moscow: Mysl.
- [6] Rousseau, J.J. (1998). *On the social contract. Treatises*. Moscow: KANON-press.
- [7] Feuerbach, L. (2019). *The essence of Christianity*. Moscow: Yurayt.
- [8] Durkheim, E. (1994). *Suicide: A study in sociology*. Moscow: Mysl.
- [9] Marcuse, H. (1994). *One-dimensional man*. Moscow: RELF-book.
- [10] Fromm, E. (2005). *A revolution of hope. Beyond the chains of illusion*. Moscow: Airis-Press.
- [11] Osin, E.N., & Leontyev, D.A. (2007). Sense loss and alienation. *Cultural-Historical Psychology*, 3(4), 68-77.
- [12] Maddi, S.R., Hoover, M., & Kobasa, S.C. (1982). Alienation and exploratory behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(5), 884-890.
- [13] Ivanets, N.N., Shestakova, R.A., Goncharova, E.M., & Antropova, E.A. (2019). Non-delusional hypochondriac disorders in old age. *Zhurnal Nevrologii i Psikiatrii imeni S.S. Korsakova*, 119(11), 109-115.
- [14] Ivanets, N.N., Avdeeva, T.I., & Kinkulkina, M.A. (2013). Hypochondriac symptoms in late-onset depression: The relationship between hypochondria and somatic state of patients. *Zhurnal Nevrologii i Psikiatrii imeni S.S. Korsakova*, 113(8), 10-18.
- [15] Meng, J., Gao, C., Tang, C., Wang, H., & Tao, Z. (2019). Prevalence of hypochondriac symptoms among health science students in China: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE*, 14(9), article number e0222663.
- [16] Antsiferova, L.I. (2006). *Personality development and problems of gerontopsychology* (2nd ed.). Moscow: Institute of Psychology of RAS.
- [17] Lidars, A.G., & Zelenskaya, M.S. (2014). The role of empathy in marital relationships: An empirical study. *Psikhologicheskaya Diagnostika*, 4, 63-103.
- [18] Podorozhnyi, V.H. (2019). Using of training techniques to tackle social isolation in the elderly. *Theory and Practice of Modern Psychology*, 1(1), 173-177.
- [19] Kholostova, E.I. (2003). *Social work with the elderly* (2nd ed.). Moscow: Dashkov i K.
- [20] Kovalenko, O.H. (2014). Interpersonal communication as a component of mental activity in old age. *Applied Psychology and Social Work*, 2, 61-64.
- [21] Smirnova, T.V. (2008). Elderly people: Stereotypical image and social distance. *Sociological Studies*, 8, 49-55.
- [22] Zinovyeva, D.M. (2005). *The psychology of alienation*. Volgograd: GOU VPO "VAGS".
- [23] Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.
- [24] Nicassio, P.M. (1983). Psychosocial correlates of alienation: Study of a sample of Indochinese refugees. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 14(3), 337-351.
- [25] Johnson, M.P. (1973). Commitment: A conceptual structure and empirical application. *The Sociological Quarterly*, 14(3), 395-406.
- [26] Volel, B.A., & Serebryakova, E.V. (2006). Slow hypochondriac schizophrenia (aspects of typology and course). *Psychiatry*, 04-06(22-24), 16-23.
- [27] Goetz, Ch.G., Chmura, T.A., & Lanska, D. (2003). The history of 19th century neurology and the American Neurological Association. *Annals of Neurology*, 53(S4), S2-S26.
- [28] Leontyev, A.N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat.
- [29] Rubinshteyn, S.L. (2000). *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Piter.
- [30] Freud, Z. (2019). *Case histories: Dora. Rat Man. Schreber*. Kyiv: Komubuk.

Oksana P. Tsiuniak*

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
76000, 57 Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk, Ukraine

The Essence and Structure of Professional Readiness of Future Masters of Primary Education for Innovation Activity

Article's History:

Received: 11.01.2020

Revised: 16.02.2020

Accepted: 19.03.2020

Suggested Citation:

Tsiuniak, O.P. (2020). The essence and structure of professional readiness of future masters of primary education for innovation activity. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 6(1), 197-204.

Abstract. The relevance of the study is determined by changes in the legal framework in the field of teaching in accordance with international standards with a focus on innovative methods, resulting in the need to establish compliance and readiness of future teaching professionals to these innovations. The purpose of this work is to determine the essence of the professional readiness of future masters of primary education for innovation on the basis of the separation of its structural elements. In the process of research, the authors used a set of general scientific theoretical research methods, in particular analysis, synthesis, generalization in accordance with the principles of the criterion approach. The article analyzes the key views of Ukrainian and foreign scholars on the interpretation of the concepts of "readiness" and "pedagogical readiness". The author's definition of the concept of professional readiness of future masters of primary education for innovation is proposed, the essence of which is the perception of this phenomenon as a collective formation of individual components, including cognitive, motivational, reflective and praxeological. A description of each individual component of professional readiness of future primary school teachers is given. In accordance with the components identified by the author, the criteria of professional readiness are established, including information-content, personal-motivational, evaluation-reflexive, operational-activity, as well as indicators. Finally, based on a system of selected components and criteria, three levels of professional readiness of future masters of primary education for innovation were identified. The value of scientific work lies in the systematization of the theoretical basis of the selected issues with the prospect of its further implementation in pedagogical practice

Keywords: vocational training, primary education teachers, innovative pedagogy, components of professional readiness, criteria and levels of professional readiness

*Corresponding author

Оксана Петрівна Цюняк

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
76000, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна

Сутність і структура професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності

Анотація. Актуальність дослідження визначається зміною законодавчо-нормативної бази у сфері педагогічної діяльності відповідно до міжнародних стандартів з орієнтацією на інноваційні методики, внаслідок чого виникає потреба у встановленні відповідності та готовності майбутніх фахівців викладацької справи до вказаних нововведень. Метою роботи є визначення сутності професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності на основі виокремлення її структурних елементів. У процесі дослідження авторами був застосований комплекс загальнонаукових теоретичних методів дослідження, зокрема аналіз, синтез, узагальнення відповідно до принципів критеріального підходу. У статті проаналізовано ключові погляди українських і зарубіжних науковців на тлумачення понять «готовність» та «педагогічна готовність». Запропоновано авторське визначення поняття професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, суть якого полягає в сприйнятті вказаного явища як сукупного утворення окремих компонентів, зокрема когнітивного, мотиваційного, рефлексивного та праксеологічного. Надано характеристику кожному окремому компоненту професійної готовності майбутніх педагогів початкової школи. Відповідно до виокремлених автором компонентів встановлено критерії професійної готовності, серед яких інформаційно-змістовий, особистісно-мотиваційний, оцінно-рефлексивний, операційно-діяльнісний, а також показники. Наостанок на основі системи обраних компонентів і критеріїв, було визначено три рівні професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. Цінність наукової роботи полягає у систематизації теоретичної бази з обраної проблематики з перспективою подальшого її впровадження на педагогічній практиці

Ключові слова: професійна підготовка, педагоги початкової освіти, інноваційна педагогіка, компоненти професійної готовності, критерії та рівні професійної готовності

Постановка проблеми

Провідною тенденцією сучасної вищої педагогічної освіти є підготовка майбутніх фахівців до інноваційної діяльності, що зумовлено інтеграцією України до європейського освітнього простору. Відомо, що соціальним замовленням сучасного українського суспільства є особистість конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на інноваційну діяльність. У зв'язку з цим виникає необхідність в організації системи професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти, яка б забезпечувала цілеспрямований процес формування їхньої професійної готовності до інноваційної діяльності.

Стратегічні напрями інноваційних перетворень у галузі освіти визначені в Законах України «Про освіту» [1], «Про вищу освіту» [2], «Про інноваційну діяльність» [3], Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. [4], Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року [5]; Концепції розвитку педагогічної освіти [6], Державному стандарті початкової освіти [7], Наказі «Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» [8]. Варто зазначити, що одним із ключових компонентів формули Нової школи є умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно. Як зазначають

дослідники, дітям на сьогодні потрібні сучасні та креативні вчителі, які насамперед розумітимуть їх [9].

Відтак, щоб забезпечити успішну професійну підготовку майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, потрібно здійснити системну характеристику означеного процесу, визначити концептуальні засади професійної підготовки, теоретично обґрунтувати й методично забезпечити таку систему у ЗВО, яка б заповнювала прогалини професійної підготовки майбутніх фахівців освітнього рівня «Магістр».

Аналіз актуальних досліджень і публікацій

Дослідженням професійної підготовки майбутнього вчителя у контексті становлення гуманістичної парадигми освіти займалися В. Андрущенко [10], В. Кремень [11] та ін. Науковому розв'язанню проблеми вдосконалення професійної підготовки вчителя сприяли дослідження тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та за кордоном (Л. Хомич [12], Л. Коваль, О. Попова, Т. Никоненко [13], Дж. Суред-Негре, М. Олівер-Тробат, Р. Комас-Форгас [14], О.В. Разумова, Є.Р. Садикова, Р.Р. Замалієв [15], Р.С. Наговіцин, І.А. Голубева [16], Є.А. Диганова, З.М. Явгільдіна, Н.В. Ширієва [17]) і

тенденцій розвитку системи університетської освіти (В.В. Гребенніков, Л.І. Грудцина та Н.М. Марчук [18], Ж.-П. Бушар [19]) і багато інших.

Мета статті

Визначити сутність і структуру професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності.

Результати дослідження

Здійснений аналіз наукової думки щодо наявності системи професійної підготовки фахівців до інноваційної діяльності показав, що інтенсивність дослідження зазначеної проблематики постійно збільшується, хоча спостерігаються певні відмінності у наукових поглядах щодо її сутності. Вбачаємо необхідність у тому, щоб визначитися з понятійним апаратом у межах означеної проблеми. Тож, перш ніж аналізувати сутність поняття «*професійна готовність*», схарактеризуємо поняття «*готовність*» у вимірі сучасної науки.

У статті автори оперують поняттям «*готовність*»,

яке дефінюється як наявність здібностей, якостей особистості, психологічний стан, суттєва ознака установки, психологічна умова успішності виконання діяльності, цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, знаннями про професію та практичними вміннями і навичками [20; 21]. У науковій літературі виділяють два підходи до визначення поняття «*готовність*»: розуміння готовності як певного психічного стану; розуміння готовності як певної властивості або системи властивостей та якостей особистості. Аналізуючи наукові джерела у галузі психології, приходимо до висновку, що «*готовність*» переважно розглядається як особливий психічний стан. Дослідниця Н. Кузьміна тлумачить «*готовність*» до професійної педагогічної діяльності як складне соціально-психологічне явище, що охоплює комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості та систему професійно-педагогічних знань, умінь і навичок [22]. Водночас у своєму дослідженні М. Галицька виділяє такі складові формування готовності [23] (рис. 1):

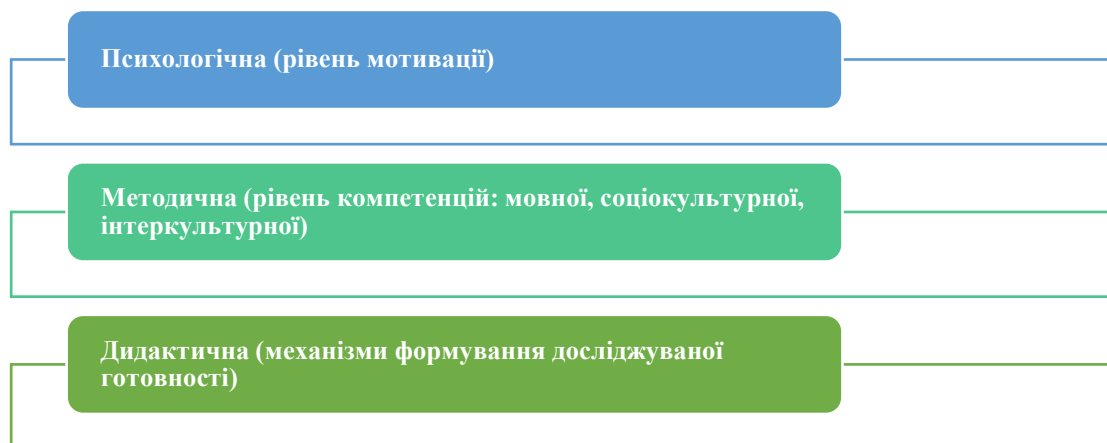


Рисунок 1. Складові формування готовності за М. Галицькою

Погоджуємося із міркуваннями М. Вікуліної про те, що готовність до професійної діяльності є надійним інструментом теоретичної і практико-перетворювальної діяльності педагога [24, с. 4–17]. Лаконічний аналіз сутності поняття «*готовність*» дає змогу визначити «*професійну готовність*» як результат професійної підготовки, психічний стан та якісні особистісні характеристики, що визначають цей стан. Отже, виникає необхідність розглянути сутність поняття «*професійна готовність*». Погоджуємося із твердженням С. Гаркуші про те, що «результатом професійної підготовки є готовність» [25, с. 198–201].

Професійну готовність дослідники тлумачать як інтегративну складну характеристику особистості, що визначається системною сукупністю професійних якостей, необхідних і достатніх для успішної самостійної фахової діяльності [20; 21]. Під професійною готовністю Я. Мандрик розуміє складне особистісне утворення, що

включає комплекс професійно важливих якостей і систему професійних знань в умовах діяльності з часовими й інформаційними обмеженнями та визначає її чотирьох компонентну структуру: мотиваційну (мотиви вибору професії); когнітивну (знання щодо відповідної професійної діяльності); операційну (навички та вміння, необхідні для виконання професійних завдань); емоційно-вольову (вольові риси характеру, емоційна стійкість) [26, с. 52]. Науковці, котрі досліджують професійну підготовку вчителів, розглядають професійну готовність «як інтегративне стійке утворення, що виявляється на основі сформованості потреб і здібностей та характеризується соціально-нормативним рівнем суспільних відносин у систему функцій індивіда, що визначає його ставлення до діяльності та її результативність» [27, с. 23].

Отже, здійснивши ґрунтовний аналіз наукових розвідок і дисертаційних досліджень з означеної проблеми, пропонуємо авторське визначення. Вважаємо, що

професійна готовність майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності – це результат професійної підготовки, інтегративне особистісне утворення, що характеризується поєднанням когнітивного (знання про зміст професії та інноваційної діяльності), мотиваційного (мотиви до інноваційної діяльності та інтереси), рефлексивного (уміння аналізувати результати власної інноваційної діяльності) та праксеологічного (актуалізація інноваційної компетентності) компонентів, що дають змогу виконувати професійні завдання інноваційного характеру.

Згідно з поставленою метою дослідження розв'язувалося завдання: визначити компоненти професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти, рівень сформованості професійної готовності до інноваційної діяльності, яка визначається за відповідними критеріями та показниками і шкалою рівнів кожного критерію. Для розробки сукупності критеріїв, показників та визначення рівнів, авторами була проаналізована сутність зазначених понять у науковому контексті. У контексті авторського дослідження, компонент є складовою професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. Відтак виділяємо *когнітивний, мотиваційний, рефлексивний та праксеологічний* компоненти професійної підготовки магістрантів. Розглянемо зміст означених компонентів.

Когнітивний компонент характеризується сформованою системою професійних знань та визначає зміст професійної підготовки, який спрямований на формування професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. Цей компонент відображено в таких документах: освітня програма, навчальний план та робочі програми навчальних дисциплін. Він допомагає створити умови для постійного вдосконалення умінь систематизувати зміст навчального матеріалу; виділяти елементи знань, що мають професійну спрямованість; знаходити у змісті навчального матеріалу суперечності і моделювати їхнє подолання; опрацьовувати наукові джерела з метою отримання інформації, що необхідна для вирішення певних завдань інноваційної діяльності. Також, варто зазначити, що здобувачі вищої освіти навчаються відбирати та опрацьовувати навчальний матеріал самостійно. У процесі діагностування рівня сформованості знань майбутніх магістрів початкової освіти потрібно брати до уваги їхню повноту, глибину, гнучкість та усвідомленість.

Мотиваційний компонент визначає сформованість мотивів до інноваційної діяльності як запоруки самореалізації і саморозвитку магістрантів; зацікавленість інноваційною діяльністю як важливим джерелом професійних потреб, особистісного росту, стійкий інтерес до творчості тощо; усвідомлення важливості застосування інноваційних форм та методів організації означеної діяльності. Про сформованість компонента свідчать орієнтація на інтереси до інноваційної діяльності; прагнення до реалізації власних можливостей, здібностей, особистісних якостей (когнітивних змін);

ступінь активності і самостійності розумової діяльності. Цей компонент задає вимоги до майбутніх магістрів початкової освіти в контексті їхньої професійної підготовки до інноваційної діяльності, а саме: спрямування змісту освіти магістрантів на інтеграцію навчальної, наукової і практичної діяльності у ЗВО; розробку нових, нетрадиційних, педагогічно доцільних і дидактично обґрунтованих способів і прийомів навчання.

Рефлексивний компонент визначає рівні власної значущості, розвитку власної самооцінки, самореалізації. Рефлексія є показником суб'єктності і дає змогу особистості регулювати власну активність, впливати на систему норм і стандартів, управляти навчальною та практичною діяльністю. Нагадаємо, що рефлексія є психологічним механізмом, спрямованим на самовдосконалення особистості, що передбачає вміння усвідомлювати рівень особистої діяльності, власних здібностей, знання про способи професійного самовдосконалення; уміння бачити причини недоліків у своїй діяльності; бажання саморозвиватися.

Праксеологічний компонент характеризується стійким ставленням майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, тобто, здобувачі освітнього рівня «Магістр» мають володіти системою необхідних для інноваційної діяльності знань та умінь; у них має бути сформована професійна готовність застосовувати знання та набуті уміння у майбутній інноваційній діяльності.

Зауважимо, що в сукупності всі чотири компоненти відображають зміст професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, кожен з яких не є усталеним, а має динамічний характер і відповідно передбачає динаміку змін. Виокремлені компоненти є взаємопов'язаними, взаємозалежними, взаємозумовленими та являють собою цілісне утворення. На основі аналізу змістових характеристик компонентів авторами визначено критерії сформованості професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, що є результатом професійної підготовки: *інформаційно-змістовий, особистісно-мотиваційний, оцінно-рефлексивний, операційно-діяльнісний*. Учені стверджують, що критерії мають відповідати певним вимогам, дотримання яких надає змогу досліджувати явища. Визначаючи критерії сформованості професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, було враховано основні вимоги, яким має відповідати критерій, а саме: об'єктивність, інформативність, можливість якісного опису, валідність, вірогідність.

Кожен із критеріїв конкретизується низкою показників, системно пов'язаних між собою. Критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою обумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій [28]. До когнітивного компоненту належить *інформаційно-змістовий критерій*,

показниками якого є знання, а саме: наявність системних теоретико-методичних знань про інноваційну діяльність; сформованість інноваційної компетентності; інноваційне мислення майбутніх магістрів початкової освіти; поінформованість про інноваційні форми, засоби та методи організації професійної діяльності; знання нормативно-правових документів; знання основ педагогіки, педагогічної інноватики.

Мотиваційний компонент представлений *особистісно-мотиваційним критерієм* – усвідомлене ставлення майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності; сформованість мотивів до професійного самовдосконалення та саморозвитку; стійкі орієнтації на гуманістичні цінності у педагогічній інноваційній діяльності; сформованість професійно значущих якостей особистості; потреба в здійсненні інноваційної діяльності; сформованість творчого потенціалу; професійна мобільність у педагогічній взаємодії.

До рефлексивного компоненту відносимо *оцінно-рефлексивний критерій*, показники якого: здатність прогнозування й адекватної оцінки своєї підготовленості до інноваційної діяльності; аналіз організаційно-методичного забезпечення; здатність виявляти та оцінювати кращий педагогічний досвід, уміння аналізувати результати інноваційної діяльності.

Праксеологічний компонент представлений *операційно-діяльнісним критерієм*, показниками якого є: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські уміння та навички, необхідні для здійснення інноваційної діяльності. Вони формуються у процесі виконання практичних робіт, написанні наукових повідомлень, есе, магістерських робіт, проходженні виробничої та науково-дослідницької практики тощо. Цей компонент показує взаємозв'язки між усіма компонентами, що необхідно для подальшого їх об'єднання у цілісну систему. Він передбачає, що внаслідок професійної підготовки формується кінцевий результат – сформованість професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності.

Визначивши критерії та показники професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, виникає необхідність охарактеризувати рівні професійної готовності магістрантів за кожним із запропонованих критеріїв. Авторами було виділено такі *рівні* професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності.

Низький рівень – майбутні магістри початкової освіти не усвідомлюють значущості педагогічної професії та сутності інноваційної діяльності у системі освіти; не володіють науково-теоретичними та науково-практичними знаннями про інноваційну діяльність; не сформована інноваційна компетентність; простежується безсистемність загальнопедагогічних знань; мають поверхневі знання про інноваційні методи та прийоми навчання; володіють низьким рівнем комунікативних умінь, необхідних для забезпечення освітнього процесу; простежується низький рівень розвитку інтелектуальних

умінь; відсутня мотивація досягнення успіху у професійній інноваційній діяльності; мають низький і середній рівні очікуваної регулятивної спроможності; відсутня спрямованість на рефлексивну самооцінку власних здібностей, умінь і якостей, що сприяють професійному становленню у процесі інноваційної діяльності.

Середній рівень – майбутні магістри початкової освіти загалом усвідомлюють значущість педагогічної професії та сутність інноваційної діяльності у системі освіти; частково володіють науково-теоретичними та науково-практичними знаннями про інноваційну діяльність; частково сформована інноваційна компетентність; загальнопедагогічні знання мають ознаки системного характеру, однак є недостатньо міцними та глибокими (можуть їх відтворити, однак зазнають труднощів у процесі вирішення практичних завдань); володіють репродуктивним досвідом щодо інноваційних методів і прийомів навчання; загалом володіють комунікативними уміннями, необхідними для забезпечення освітнього процесу; спостерігається прояв інтелектуальних умінь; загалом простежується мотивація досягнення успіху у професійній інноваційній діяльності; мають середній і високий рівні очікуваної регулятивної спроможності; системно демонструють рефлексивну самооцінку власних здібностей, умінь і якостей, що сприяють професійному становленню у процесі інноваційної діяльності.

Високий рівень – позитивне ставлення майбутніх магістрів початкової освіти до педагогічної професії; демонструють активний інтерес і потребу в реалізації інноваційної діяльності; добре сформована внутрішня мотивація в оволодінні загальнопедагогічними знаннями; науково-теоретичні та науково-практичні знання про інноваційну діяльність набувають системного діяльнісного характеру; сформована інноваційна компетентність; демонструють системність, міцність та творчий характер інноваційних знань; відстежується креативність під час застосування інноваційних методів і прийомів навчальної діяльності; володіють комунікативними уміннями, необхідними для забезпечення освітнього процесу; пізнавальна активність має творчий характер, що свідчить про розвиток творчого педагогічного мислення; добре простежується мотивація досягнення успіху у професійній інноваційній діяльності; мають високий рівень очікуваної регулятивної спроможності; високий рівень рефлексивної самооцінки власних здібностей, умінь і якостей, забезпечує сформованість високого рівня професійної готовності до інноваційної діяльності.

Висновки

Отже, в процесі дослідження виокремлено й обґрунтовано компоненти професійної підготовки (когнітивний, мотиваційний, рефлексивний, праксеологічний), відповідні критерії професійної готовності (інформаційно-змістовий, особистісно-мотиваційний, оцінно-рефлексивний, операційно-діяльнісний) та показники,

а також рівні (високий, середній, низький) професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. Плануємо подальше дослідження означеної проблеми у здійсненні констатувального

експерименту для виявлення фактичного стану сформованості професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

- [1] Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#Text> (дата звернення: 15.07.2019).
- [2] Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701#Text> (дата звернення: 15.07.2019).
- [3] Про інноваційну діяльність: Закон України від 04.07.2002 р. № 40-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15/ed20020704#Text> (дата звернення: 15.07.2019).
- [4] Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 15.07.2019).
- [5] Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 15.07.2019).
- [6] Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 15.07.2019).
- [7] Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.07.2019).
- [8] Про внесення змін до положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності: Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.07.2017 р. № 994. URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=5998> (дата звернення: 15.07.2019).
- [9] Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / за ред. Н.М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяда», 2017. 206 с.
- [10] Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи. *Філософія освіти*. 2015. № 1(3). С. 6–12.
- [11] Кремень В. Сучасна філософія освіти і педагогічна наука. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 4. С. 11–20.
- [12] Хомич Л.О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів у контексті концепції розвитку педагогічної освіти. *Проблеми освіти*. 2019. Т. 92. С. 210–216.
- [13] Koval L., Popova O., Nikonenko T. Practice-oriented direction of professional preparation of future teachers of primary education in the context of European integration processes. *Journal of History Culture and Art Research*. 2019. Vol. 8, No. 2. P. 85–92. doi: 10.7596/taksad.v8i2.2060.
- [14] Sureda-Negre J., Oliver-Trobat M., Comas-Forgas R. Improving the training of primary school teachers: Agreements and disagreements between active teachers and university professors. *Educational Practice and Theory*. 2020. Vol. 42, No. 2. P. 79–104.
- [15] Razumova O.V., Sadykova E.R., Zamaliev R.R. Meta-cognitive technologies in the training of students-future teachers. *Journal of Social Sciences Research*. 2018. Special Issue 1. P. 468–472.
- [16] Nagovitsyn R.S., Golubeva I.A. Forming future teachers' communicative competences through the student scientific society activities. *Integration of Education*. 2019. Vol. 23, No. 1. P. 66–84.
- [17] Dyganova E.A., Yavgildina Z.M., Shirieva N.V. The competition training method in the formation of professional competence of the future music teacher. *Man in India*. 2017. Vol. 97, No. 20. P. 403–414.
- [18] Practical recommendations to improve the quality of training and methodical support of professional teacher education / V.V. Grebennikov et al. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Vol. 11, No. 14. P. 7186–7194.
- [19] Bouchard J.-P. Proposal for the reform of the training of psychologists: From the division in the Master's degree to harmonisation with the introduction of a generalist Doctorate. *Annales Medico-Psychologiques*. 2017. Vol. 175, No. 9. P. 808–815.
- [20] Mkumbo K. The effectiveness of the new education and training policy in addressing the learning crisis in Tanzania. *International Journal of Management in Education*. 2017. Vol. 11, No. 3. P. 347–366.
- [21] Information and Communication Technologies (ICT) for teaching and learning of thermodynamic concepts as a tool for future teachers / C.A. Faúndez et al. *Formacion Universitaria*. 2017. Vol. 10, No. 4. P. 43–54.
- [22] Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Львів: ЛГУ, 1980. 170 с.
- [23] Галицька М.М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 20 с.
- [24] Викулина М.А. Непрерывное образование и подготовка педагога. *Педагогика*. 1999. Вып. 7. С. 14–27.

- [25] Гаркуша С. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 198–201.
- [26] Мандрик Я. Формування професійної готовності майбутніх диспетчерів координаційного центру пошуку та рятування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2015. 20 с.
- [27] Воронін Д. Питання готовності вчителів фізичної культури до професійної діяльності. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2011. № 2(14). С. 23–25.
- [28] Кулакова М.В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2006. 22 с.

References

- [1] Law of Ukraine No. 2145-VIII "On Education". (2017, September). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#Text>.
- [2] Law of Ukraine No. 1556-VII "On Higher Education". (2014, July). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701#Text>.
- [3] Law of Ukraine No. 40-IV "About Innovative Activity". (2002, July). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15/ed20020704#Text>.
- [4] Decree of the President of Ukraine No. 347 "On the National Doctrine of Education Development". (2002, April). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>.
- [5] Decree of the President of Ukraine No. 344 "On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021". (2013, June). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>.
- [6] Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 776 "On Approval of the Concept of Development of Pedagogical Education". (2018, July). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
- [7] Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 87 "On Approval of the State Standard of Primary Education". (2018, February). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.
- [8] Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 994 "On Amendments to the Regulations on the Procedure for Carrying Out Innovative Educational Activities". (2017, July). Retrieved from <https://base.kristti.com.ua/?p=5998>.
- [9] Bibik, N.M. (Ed.). (2017). *New Ukrainian school*. Kyiv: TOV "Vydavnychyy dim "Pleyady".
- [10] Andrushchenko, V. (2015). The philosophy of education of the XXI century: Looking for the perspective. *Philosophy of Education*, 1(3), 6-12.
- [11] Kremen, V. (2002). Modern philosophy of education and pedagogical science. *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 4, 11-20.
- [12] Khomych, L.O. (2019). Improvement of the professional training of future teachers in the context of the development concept of pedagogical education. *Problems of Education*, 92, 210-216.
- [13] Koval, L., Popova, O., & Nikonenko, T. (2019). Practice-oriented direction of professional preparation of future teachers of primary education in the context of European integration processes. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 85-92. doi: 10.7596/taksad.v8i2.2060.
- [14] Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M., & Comas-Forgas, R. (2020). Improving the training of primary school teachers: Agreements and disagreements between active teachers and university professors. *Educational Practice and Theory*, 42(2), 79-104.
- [15] Razumova, O.V., Sadykova, E.R., & Zamaliev, R.R. (2018). Meta-cognitive technologies in the training of students-future teachers. *Journal of Social Sciences Research*, (S1), 468-472.
- [16] Nagovitsyn, R.S., & Golubeva, I.A. (2019). Forming future teachers' communicative competences through the student scientific society activities. *Integration of Education*, 23(1), 66-84.
- [17] Dyganova, E.A., Yavgildina, Z.M., & Shirieva, N.V. (2017). The competition training method in the formation of professional competence of the future music teacher. *Man in India*, 97(20), 403-414.
- [18] Grebennikov, V.V., Grudtsina, L.Y., Marchuk, N.N., Sangadgiev, B.V., & Kudyashev, N.K. (2016). Practical recommendations to improve the quality of training and methodical support of professional teacher education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 7186-7194.
- [19] Bouchard, J.-P. (2017). Proposal for the reform of the training of psychologists: From the division in the Master's degree to harmonisation with the introduction of a generalist Doctorate. *Annales Medico-Psychologiques*, 175(9), 808-815.
- [20] Mkumbo, K. (2017). The effectiveness of the new education and training policy in addressing the learning crisis in Tanzania. *International Journal of Management in Education*, 11(3), 347-366.
- [21] Faúndez, C.A., Bravo, A.A., Ramírez, G.P., & Astudillo, H.F. (2017). Information and Communication Technologies (ICT) for teaching and learning of thermodynamic concepts as a tool for future teachers. *Formacion Universitaria*, 10(4), 43-54.

- [22] Kuzmina, N.V. (1980). *Methods of systematic pedagogical research*. Lviv: LSU.
- [23] Halytska, M.M. (2007). *Formation of students of higher educational institutions in the field of tourism readiness for foreign language communication* (Candidate thesis, Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine).
- [24] Vikulina, M.A. (1999). Continuing education and teacher training. *Pedagogy*, 7, 14-27.
- [25] Garkusha, S. (2013). Definition and components professional readiness future teachers for teaching activities. *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences*, 110, 198-201.
- [26] Mandryk, Ya. (2015). *Formation of professional readiness of future dispatchers of the coordination center of search and rescue* (Candidate thesis, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkiv, Ukraine).
- [27] Voronin, D. (2011). The question of readiness of physical education teachers for professional activity. *Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society*, 2(14), 23-25.
- [28] Kulakova, M.V. (2006). *Formation of readiness for professional activity in future specialists in higher maritime educational institutions* (Candidate thesis, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, Ukraine).

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»**

Збірник наукових праць

Том 6, № 1. 2020

Заснований у 2015 р. Виходить двічі на рік

Оригінал-макет видання виготовлено
у редакційно-видавничому відділі Мукачівського державного університету

Технічний редактор:

Козел А.І.

Підписано до друку 23.04.2020 р. Формат 60*84/8
Умовн. друк. арк. 24

Адреса видавництва:

Мукачівський державний університет
89600, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево
Закарпатська область, Україна
тел./факс: (03131) 2-11-09, (03131) 2-11-09
E-mail: info@pp-msu.com.ua
www: <https://pp-msu.com.ua>

**SCIENTIFIC BULLETIN
OF MUKACHEVO STATE UNIVERSITY
SERIES “PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY”**

Collection of scientific papers

Vol. 6, No. 1. 2020

Founded in 2015. Published twice a year

The original layout of the publication is made
in the publishing department of Mukachevo State University

Technical Editor:

Kozel A.I.

Signed for print 23.04.2020. Format 60*84/8
Conventional printed pages 24

Publishing Address:

Mukachevo State University
89600, 26 Uzhhorodska Str., Mukachevo
Transcarpathian region, Ukraine
tel./fax: (03131) 2-11-09, (03131) 2-11-09
E-mail: info@pp-msu.com.ua
www: <https://pp-msu.com.ua/en>