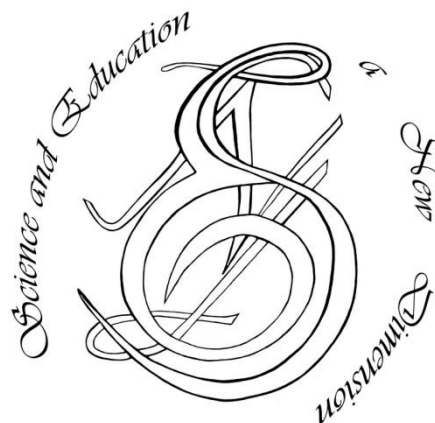


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

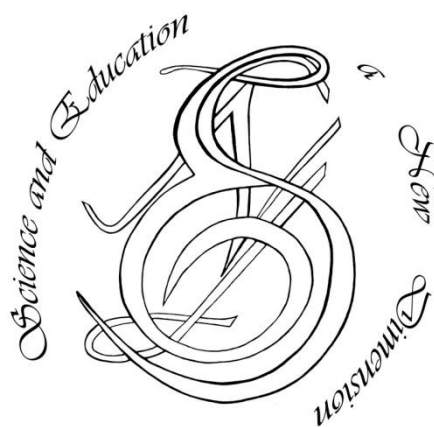
e-ISSN 2308-1996

VII(84), Issue 207, 2019 Nov.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VI84>

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos**Honorary Senior Editor:****Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015

Statement:

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

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

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

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY	7
Домашній хімічний експеримент як засіб розвитку пізнавальних інтересів учнів <i>А. К. Грабовий</i>	7
Діагностування розвиненості психофізичної витривалості офіцерів військового управління на етапі оперативно-тактичної підготовки <i>В. В. Ягунов, С. Ф. Костів</i>	11
Модель організації самостійної роботи майбутніх ІТ-фахівців в процесі навчання технічних дисциплін <i>П. М. Малезжик</i>	18
Основні виклики вищої школи в умовах глобалізації та інтернаціоналізації – тенденції та особливості <i>М. Є. М'яковський</i>	22
Student peer performance evaluation: importance of implementation for group work enhancement <i>N. Orlova</i>	26
Розвиток змісту післядипломної педагогічної освіти Придніпров'я (початок 60-х рр. ХХ ст.) <i>Т. Д. Побоча</i>	30
Формування міжкультурної компетентності студентів у закладах вищої освіти <i>О. Ю. Пришляк</i>	35
The differentiated teaching English-speaking interaction to prospective teachers <i>M. Shcherbyna, O. Bigych</i>	39
Особливості змісту методичної роботи в системі дошкільного виховання України (20-ті – 30-ті роки ХХ століття) <i>Т. Ю. Шинкар</i>	43
Особливості методики розвитку фізичних якостей підлітків на секційних заняттях з боротьби дзюдо в позашкільний час <i>І. М. Скрипка, А. В. Гета, Є. В. Вишар, Л. В. Клеценко, А. Я. Коломіць</i>	47
Обґрунтування програми професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинними учасниками бойових дій <i>В. Ф. Удот</i>	50
Communicative culture as a key element of future interpreter's professional training <i>K. Zavision</i>	54
PSYCHOLOGY	58
The Problems of Psychological Adaptation and Support of Internally Displaced First-Year Students <i>O. Lytvynenko</i>	58
Ідеї про психіку у читаному курсі психології в Київському університеті Св. Володимира представника філософсько-психологічної школи кінця ХІХ – початку ХХ століття Олексія Микитовича Гілярова <i>О. А. Мельник</i>	62
Динаміка показників емоційної сфери наркозалежних в період реабілітації <i>С. В. Михайлів</i>	66

Систематизація наукових поглядів на проблему мотиву та мотивації у психологічній науці

О. В. Струкова..... 71

PEDAGOGY

Домашній хімічний експеримент як засіб розвитку пізнавальних інтересів учнів

А. К. Грабовий

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
Corresponding author. E-mail: graboviy_ak@ukr.net

Paper received 17.10.19; Revised 28.10.19; Accepted for publication 05.11.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-01>

Анотація. В статті висвітлюються теоретико-методичні засади використання домашнього хімічного експерименту з метою розвитку пізнавальних інтересів учнів під час вивчення хімії в загальноосвітніх навчальних закладах. Розглянуто сутність організації домашнього хімічного експерименту, теоретичні основи пізнавальних інтересів учнів.

Розглянуто діяльність вчителя хімії щодо організації домашнього експерименту та формування пізнавальних інтересів учнів в реалізації такої діяльності.

Ключові слова: домашній хімічний експеримент; засіб розвитку; пізнавальні інтереси учнів; загальноосвітні навчальні заклади.

Вступ. Розвиток освіти на сучасному етапі передбачає упровадження нових засад організації навчання, урахування індивідуальних інтересів і потреб учнів, розвиток їх здібностей. Аби реалізувати таку настанову, треба забезпечити сприятливі умови для якісного засвоєння знань – виховання інтересу до навчального предмета. В навчанні хімії таким засобом є навчальний хімічний експеримент, зокрема домашній. Ось чому виховання і розвиток в учнів інтересу до вивчення хімії за допомогою домашнього хімічного експерименту наразі набуває неабиякого значення.

Короткий огляд з теми. Проблему використання домашнього хімічного експерименту в методичній науці досліджують українські науковці-методисти: Л. П. Величко, А. К. Грабовий, В. О. Григорович, Г. А. Лашевська, П. П. Попель, М. М. Савчин, О. Г. Ярошенко та інші.

В результаті наукового пошуку [1] ми дійшли висновку, що домашній хімічний експеримент – це дослід, які учні виконують в домашніх умовах за завданням вчителя. З огляду на це його можна розглядати як один із видів самостійної роботи учнів. Підставами для цього є ознаки, які характеризують самостійну роботу учнів: а) наявність завдання; б) відведення часу для виконання; в) виконання завдання; г) складання звіту про виконану роботу [5, с.15].

Водночас домашній хімічний експеримент можна характеризувати як вид домашнього завдання учнів, що характеризується самосійністю добору обладнання та реактивів; самостійним виконанням й самоорганізацією спостережень; формуванням висновків з проведених спостережень [10, с.3].

Окрім того, домашній хімічний експеримент ми розглядаємо як одну з форм позакласної роботи учнів з хімії [6, с.158].

Оновленими програмами з хімії [2017] домашній хімічний експеримент виокремлений в окрему групу експерименту і описаний в шкільних підручниках з хімії [7; 11].

Назвемо групи реактивів домашнього експерименту: 1) *речовини особистої гігієни*: зубна паста, біла

тканина; 2) *смакові речовини та харчові продукти*: оцет (розчин етанової кислоти, w=9%); кухонна сіль, картопля, цибуля, курячі яйця, цукор, олія, харчова сода; 3) *речовини медичного призначення*: йод (йодна настоянка, спиртовий розчин, w=5%), активоване вугілля (пігулки), амоніак (водний розчин, w=3%); 4) *обладнання*: пластмасові стакани, разові ложечки, пластмасові кришки для банок, пластмасові трубки, дерев'яні скіпки.

В результаті дослідження нами виокремлено функції домашнього експерименту. Окрім навчальної, виховної та розвивальної функції домашній експеримент створює умови для формування висновків, узагальнення, забезпечує розвиток дослідницьких умінь [2].

Методика проведення домашнього експерименту вимагає певної послідовності дій: *I – підготовчий етап*, під час якого відбувається ознайомлення учнів з експериментом, готуються реактиви та обладнання. На *II етапі* необхідно повторити правила безпеки й передбачити всі можливі несправності, що можуть виникати в процесі роботи. На *III етапі (основному)* проводяться дослідження, спостереження, записи спостережень.

Домашні дослідження виконуються учнями вдома за інструкціями підручника. Роль вчителя виявляється в тому, що для проведення дослідів і спостережень вчитель дає настанову щодо домашнього завдання.

Якщо вчитель передбачає складання письмових звітів учнями, то вони мають за формою нагадувати складання звіту про виконані практичні роботи в класі. Іншою формою контролю виконання домашніх дослідів є проведення фронтальної бесіди з учнями на уроці і під час актуалізації опорних знань, у процесі засвоєння планів, їх осмислення. Проблема формування і розвитку інтересів учнів до вивчення хімії відображена в методиці навчання хімії в працях вітчизняних та зарубіжних учених О. В. Березан, Н. М. Буринської, О. С. Зайцева, Г. А. Лашевської, П. О. Оржековського, В. С. Полосіна, А. І. Сологуба та інших. Дослідники розглядали форми, методи і прийоми формування інтересу до вивчення хімії, його

діагностики.

В результаті дослідження з'ясовано, що пізнавальний інтерес у педагогіці трактують як чітко усвідомлену спрямованість особистості на практичну діяльність з пізнання навчального матеріалу, в якій проявляється прагнення учнів до опанування знаннями в урочній та позакласній діяльності. Відтак, інтерес, з одного боку є умовою, а з іншого, – результатом навчальної діяльності й слугує стимулом навчання і виховання. Дослідження вчених доводять, що стійкий пізнавальний інтерес проходить певні етапи формування. Першою з'являється зацікавленість, їй на зміну приходить допитливість. Зацікавленість з'являється за певної ситуації, але при її зміні зникає. Допитливість супроводжується прагненням проникнути за межі побаченого, одержати відповідь на якесь запитання. Пізнавальний інтерес характеризується відносно стійким прагненням до глибокого вивчення навчального матеріалу, прагненням самостійно розв'язувати проблему.

Отже, пізнавальний інтерес учнів до предмета виявляється в процесі їх навчальної діяльності.

Такий елемент діяльності, як засоби та знаряддя, у навчальній діяльності школярів представлено різними видами засобів навчання. У навчанні хімії поряд із загальновідомими засобами навчання застосовують також специфічний засіб навчання – хімічний експеримент [6]. Тому, зупинимось на ролі домашнього хімічного експерименту у формуванні та розвитку інтересу учнів до вивчення хімії в загальноосвітніх навчальних закладах.

Методи дослідження. Розглянемо діяльність учителя хімії щодо використання домашнього експерименту з метою розвитку інтересу учнів до вивчення хімії.

Оновленою програмою для основної школи (2017) стосовно хімічного експерименту поставлені такі завдання: а) розвивати експериментальні уміння; б) сприяти застосуванню хімічних знань на практиці.

Програмою для 7 класу основної школи пропонується така тематика домашнього експерименту: 1) взаємодія харчової соди з соком квашеної капусти, лимонною кислотою, кефіром; 2) очищення забрудненої води за допомогою власноруч виготовленого фільтру.

Отже, перелік домашніх дослідів наводиться в програмі з хімії, а їх описи – в шкільних підручниках.

Розглянемо техніку виконання зазначених дослідів.

Домашній експеримент. Взаємодія харчової соди з лимонною кислотою, соком квашеної капусти, кефіром [7, с.104].

Реактиви та обладнання: харчова сода, лимонна кислота, сік квашеної капусти, кефір, пластмасові стакани (одноразові) місткістю 50 см³, ложечка, стакан з водою.

Техніка виконання

1. Приготування розчинів харчової соди і лимонної кислоти.

У один стакан поміщають пластмасову ложечку харчової соди, а в інший – лимонної кислоти. В кожний стакан додають воду об'ємом 30 см³. Вміст стаканів перемішують пластмасовою ложечкою.

2. Взаємодія харчової соди з лимонною кислотою.

а) У стакан відливають розчин харчової соди об'ємом 10 см³ і додають такий саме об'єм розчину лимонної кислоти. Спостерігають «закипання» розчину – інтенсивне виділення газу карбон(IV) оксиду.

б) До залишку водного розчину харчової соди додають половину ложечки лимонної кислоти. Спостерігають «закипання» розчину – інтенсивне виділення газу карбон(IV) оксиду.

в) До залишку водного розчину лимонної кислоти додають половину ложечки харчової соди. Спостерігають «закипання» розчину – інтенсивне виділення газу карбон(IV) оксиду.

3. Взаємодія харчової соди з соком квашеної капусти та кефіром.

Наливають в одну маленьку склянку трохи соку квашеної капусти, а в іншу – нежирного кефіру. В обидві склянки додають по 1/4 чайної ложечки харчової соди. Спостерігають «закипання» розчинів – інтенсивне виділення газу карбон(IV) оксиду.

Висновок: виявлені зовнішні ефекти (виділення газу) зумовлені хімічними реакціями, що відбулися під час експерименту.

Основна мета проведених дослідів полягає в тому, щоб познайомити учнів з поняттям «хімічна реакція» та явищами, що їх супроводжують, не знаючи ще кислот і солей. Це підтверджується дослідами взаємодії харчової соди з лимонною кислотою. Два інші досліди не можуть підтвердити перебігу реакції між окремими речовинами, бо і сік квашеної капусти і кефір не є чистими речовинами. Тому ці досліди зможуть підтвердити, що у складі соку та кефіру наявні кислоти, за участю яких відбуваються реакції з виділенням газу, як під час взаємодії лимонної кислоти з харчовою содою.

Компетентнісним таке завдання буде, якщо кожний учень знатиме, де і як використовується реакція взаємодії харчової соди з кислотами. Звичайно, одразу з'являється відповідь: під час замішування тіста для випічки. Вона використовується і з лікувальною метою при захворюваннях шлунка, виготовленні шипучих напоїв.

Домашній експеримент «Очищення забрудненої води за допомогою власноруч виготовленого фільтра» сприяє формуванню вмінь виготовляти самостійно фільтр, користуватись лійкою, марлею, ватою. Така постановка питання формує здатність виготовляти найпростіший фільтр, порівнювати спостережувані явища, вести спостереження, що виявляють подібність у перебігу реакції, їх ознак, розділення сумішей.

Домашній експеримент. Очищення забрудненої води за допомогою власноруч виготовленого фільтра» [7, с.182].

Реактиви та обладнання: пісок, стакан з водою, пластмасова лійка, ложечка, марля (стерильний медичний бинт), стакан місткістю 100 см³ (2 шт.).

Техніка виконання

1. Приготування фільтра.

У стакан місткістю 100 см³ вставляють конічну лійку, в яку вкладають марлеву тканину, складену в двоє.

2. Приготування забрудненої води.

У стакан місткістю 100 см³ наливають воду об'ємом 50 см³, додають ложечку піску. Вміст стакана

добре перемішують.

3. Фільтрування забрудненої води.

Забруднену воду поступово виливають на марлевий фільтр. Спостерігають осідання піску на марлі, а в стакані прозору рідину.

Висновок: одним із способів очищення води є її фільтрування.

У 8 класі виконують домашній експеримент «Дія на сік буряка чи червоноголової капусти лимонного соку, оцту, розчину харчової соди, мильного розчину», який дає змогу переконати учнів у тім, що буряковий сік є природним індикатором, за допомогою якого можна виявити кислі і лужне середовища.

Домашній експеримент «Дія на сік буряка чи червоноголової капусти лимонного соку, оцту, розчину харчової соди, мильного розчину» [3, с.169-190].

Реактиви та обладнання: столовий буряк (невеликий), харчова сода, оцет (водний розчин етанової кислоти, w=9%), шматочки мила, ніж, конічна лійка, марля, пластмасові склянки – 6 штук, пластмасова ложечка, каструля.

Техніка виконання

1. Приготування індикатора з буряка.

Для добування індикатора з буряка спочатку необхідно приготувати його відвар. Для цього нарізають невеликий буряк тонкими скибочками або соломкою. Поміщають в окріп (приблизно 0,5 л), щоб відвар вийшов досить концентрованим. Дають покипіти декілька хвилин, остиджують і відфільтровують від залишків буряка за допомогою марлевого фільтра. Одержується фільтрат темно-червоного кольору.

2. Дослідження індикаторних властивостей відвару столового буряка.

Готують чотири склянки місткістю по 50 см³ і в кожній з них наливають воду об'ємом 30 см³. Потім у першу склянку додають три ложечки оцту, у другу насипають половину ложечки харчової соди, у третій склянці розчиняють шматочок господарського мила, а четверта склянка для порівняння.

До кожної склянки додають 5-10 крапель відвару буряка. Спостерігають зміну забарвлення відвару з темно-червоного кольору на: а) у стакані з оцтом на рожевий; б) у стакані з харчовою содою на малинове; в) мила – малинове; г) у воді – без змін.

Отже, у першій склянці кислота, у другій і третій – луг.

Висновок: сік (відвар) столового буряка можна використовувати для виявлення кислот і лугів в якості індикатора.

У 9 класі пропонуються такі домашні досліди: 1) виготовлення колоїдних розчинів; 2) виявлення крохмалю в харчових продуктах; 3) порівняння мийної дії мила та прального порошку вітчизняного виробника.

Домашній експеримент. Виготовлення колоїдних розчинів [8, с.10-11].

Реактиви та обладнання: крохмаль, пластикова ложечка, пластикові стакани місткістю 100 мл (4); кухонна сіль (натрій хлорид), водопровідна вода, металева чашка.

Техніка виконання

1. Виготовлення колоїдного розчину крохмалю.

Поміщають у склянку ложечку крохмалю, додають

холодну воду об'ємом 50 мл і перемішують суміш. Утворюється суспензія.

Наливають у невелику металеву чашку воду об'ємом 100 см³ і нагрівають до кипіння. При перемішуванні обережно вливають в киплячу воду суміш води з крохмалем. Утворюється колоїдний розчин. Тільки-но він закипить, нагрівання припиняють і залишають розчин остудитися.

2. Властивості колоїдного розчину крохмалю.

У пластмасову склянку наливають воду об'ємом 50 см³ і розчиняють ложечку кухонної солі. Вміст стакана перемішують ложечкою і виливають цей розчин у колоїдний розчин крохмалю. Спостерігають протягом 5-15 хв. осадження частинок крохмалю.

Висновок: колоїдні розчини містять дуже великі молекули речовин. Викликати осадження молекул можна розчиненням у колоїдному розчині будь-якої солі.

Домашній експеримент. Виявлення крохмалю в харчових продуктах [9, с.185-186].

Реактиви та обладнання: йодна настоянка (спиртовий розчин, w=5%), пластмасова склянка місткістю 50 см³, пластмасова ложечка, пластмасова тарілка, ніж, картопля (сира), пшеничне борошно, шматочки вареної ковбаси.

Техніка виконання

1. Приготування розчину йоду. Зазвичай аптечна йодна настоянка містить йод з масовою часткою 5%. Для виявлення крохмалю такий розчин використовувати незручно: він дуже темний і появу синього забарвлення за наявності крохмалю можна не помітити. Тому розчин необхідно розбавити. Для цього у пластмасову склянку наливають воду об'ємом 50 см³ і додають краплями спиртовий розчин йоду до утворення розчину світло-солон'яного кольору.

2. Випробування харчових продуктів на вміст крохмалю.

Для проведення дослідження необхідно на пластикову тарілку помістити шматочки сирової картоплі, вареної ковбаси, хліба, ложечку пшеничного борошна. Потім до цих продуктів піпеткою додають по кілька крапель розчину йоду. Спостерігають появу синьо-фіолетового забарвлення на всіх продуктах.

Висновок: наявність крохмалю в харчових продуктах виявляють за допомогою йоду, що є якісною реакцією на крохмаль.

Домашній експеримент. Порівняння мийної дії мила та прального порошку [4, с.195-196].

Реактиви та обладнання: мило господарське (шматочки), пральний порошок для ручного прання, вода водопровідна, вода кип'ячена, пластикові склянки (4), пластикова ложечка.

Техніка виконання

1. Приготування водних розчинів мила і прального порошку.

У дві пластикові склянки наливають кип'ячену воду об'ємом 25-30 см³. У першу склянку додають шматочок господарського мила об'ємом не більше 1 см³ і після додавання чекають до повного його розчинення.

У другу склянку додають половину пластикової ложечки прального порошку і чекають до повного розчинення.

2. Порівняння властивостей мила і прального

порошку.

У дві пластикові склянки наливають водопровідну воду об'ємом по 20 см³. Добавляють в одну склянку розчин мила, в іншу – розчин прального порошку.

Склянки струшують протягом 1 хвилини. Спостерігають утворення стійкої піни у випадку прального порошку.

Висновок: пральний порошок володіє більшою

мийною дією від мила.

Висновки. Таким чином систематичне використання домашнього експерименту сприяє формуванню усвідомлених знань, посилює зв'язок з життєвим досвідом учнів, підвищує емоційне сприйняття, зацікавлює хімічною наукою, виробляє стійкий інтерес й забезпечує цілеспрямовану мотивацію до її вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грабовий А. К. Домашній хімічний експеримент / А. К. Грабовий // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 127. – Черкаси: Черкаський національний університет, 2008. – С.25-35.
2. Грабовий А. К. Теоретико-методичні засади навчального хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія / А. К. Грабовий. – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. – 376 с.
3. Григорович О. В. Хімія: підруч. для 8 класу загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Григорович. – Х.: Вид-во «Ранок», 2016. – 256 с.
4. Григорович О. В. Хімія: підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Григорович. – Харків: Вид-во «Ранок», 2017. – 256 с.
5. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроке / Б. П. Есипов. – М.: Учпедиз, 1961. – 120 с.
6. Найдан В. М. Використання засобів навчання на уроках хімії / В. М. Найдан, А. К. Грабовий. – К.: Рад шк., 1988. – С.158-159.
7. Попель П. П. Хімія: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / П. П. Попель, Л. С. Крикля. – К.: ВЦ «Академія», 2016. – 192 с.
8. Попель П. П. Хімія: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / П. П. Попель, Л. С. Крикля. – К.: ВЦ «Академія», 2017. – 240 с.
9. Попель П. П. Хімія: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / П. П. Попель, Л. С. Крикля. – Київ: ВЦ «Академія», 2017. – 240 с.
10. Савчин М. Практична спрямованість домашнього хімічного експерименту / Марія Савчин // Біологія і хімія в рідній школі. – 2016. №1. – С.2-5.
11. Хімія: 7-9 кл.: навч. програма для загальноосвіт. навч. закл.: програма затверджена Наказом МОН України від 07.06.2017 №804. [Електронний ресурс]. Сайт МОН України.

REFERENCES

1. Graboviy A. K. Home chemical experiment / A. K. Graboviy // Bulletin of the Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences. Issue 127. – Cherkasy: Cherkasy National University, 2008. – P.25-35.
2. Graboviy A. K. Theoretical and methodological foundations of educational chemical experiment in general educational institutions: monograph / A. K. Graboviy. – Cherkasy: CNU them. Khmel'nitsky, 2012. – 376 p.
3. Grigorovich O. V. Chemistry: textbook. for 8th grade general education. teach. closed / O. V. Grigorovich. – X.: Morning Edition, 2016. – 256 p.
4. Grigorovich O. V. Chemistry: textbook. for 9th grade general education. teach. closed / O.V. Grigorovich. – Kharkov: Morning Edition, 2017. – 256 p.
5. Esipov B. P. Independent work of students in the lesson / B. P. Esipov. – M.: Uchpediz, 1961. – 120 p.
6. Naidan V. M. The use of teaching aids in chemistry lessons / V.M. Naidan, A.K. Graboviy. – K.: Rad. Shk., 1988. – P.158-159.
7. Popel P. P. Chemistry: textbook. for 7 cells. general education. teach. closed / P. P. Popel, L. S. Crickla. – K.: Academy of Sciences, 2016. - 192 p.
8. Popel P. P. Chemistry: textbook. for 8 cells. general education. teach. closed / P. P. Popel, L. S. Crickla. – K.: Academy Academy, 2017. - 240 p.
9. Popel P. P. Chemistry: textbook. for 9 cells general education. teach. closed / P. P. Popel, L. S. Crickla. – Kyiv: Academy Academy, 2017. – 240 p.
10. Savchin M. Practical orientation of home chemical experiment / Maria Savchin // Biology and chemistry at home school. – 2016. №1. – P.2-5.
11. Chemistry: 7-9 cells.: teach. program for general education. teach. closed: the program was approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine №804 from 07.06.2017. [Electronic resource]. Ministry of Education and Science of Ukraine.

Home chemical experiment as a means of developing students' cognitive interests**A. K. Graboviy**

Abstract. The article describes the theoretical and methodological principles of the use of home chemical experiment in order to develop cognitive interests of students in the study of chemistry in general educational institutions. The essence of organization of home chemical experiment, theoretical bases of cognitive interests of students is considered. The activity of a chemistry teacher in organizing a home experiment and forming the cognitive interests of students in the implementation of such activity is considered.

Keywords: home chemical experiment; means of development; cognitive interests of students; general educational institutions.

Діагностування розвиненості психофізичної витривалості офіцерів військового управління на етапі оперативно-тактичної підготовки

В. В. Ягупов, С. Ф. Костів

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: 12skostiv@gmail.com

Paper received 08.10.19; Revised 18.10.19; Accepted for publication 22.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-02>

Анотація. У статті проведено комплексний науковий аналіз, узагальнення інформації, отриманої з наукових і літературних джерел, анкетування з науковими та науково-педагогічними працівниками, які були експертами, що сприяло обґрунтуванню критеріїв і показників діагностування розвиненості психофізичної витривалості у майбутніх професіоналів військового управління, які досить повно й об'єктивно дозволяють з'ясувати її розвиненість на етапі оперативно-тактичної підготовки в системі військової освіти.

Ключові слова: військово-професійна діяльність, оцінювання, рівні, критерії, показники, розвиток.

Вступ. Професійна підготовка військових фахівців є однією з головних завдань щодо забезпечення ЗС України висококваліфікованим персоналом. Відповідальність за формування і розвиток його військово-професійної компетентності покладена на систему військової освіти. Одним із компонентів цієї системи є підготовка офіцерів військового управління – майбутніх професіоналів військового управління (далі – ПВУ), однієї з цілей якої є розвиток їх професійно важливих якостей, у т. ч. безпосередньо й психофізичної витривалості. Для реалізації посадових компетенцій військовий професіонал повинен мати можливість успішно діяти зі складним озброєнням військового арсеналу і бути готовим до фізичного та емоційного перевантаження і при цьому мати хороше фізичне і психічне здоров'я, що є передумовою для подолання труднощів військово-професійної діяльності. Цілеспрямована військово-професійна адаптація військових професіоналів до регулярних психофізичних навантажень формує їх професійну та психологічну готовність до діяльності в складних умовах бойової обстановки, збереженню енергетичних ресурсів [1] у процесі виконанні бойових завдань. Таким чином, розвиток психофізичної витривалості майбутніх ПВУ сприяє якісному виконанню поставлених завдань.

Короткий огляд публікацій за темою. Сучасні військові реалії, зокрема призначення та завдання ЗС України в умовах збройної агресії РФ щодо нашої держави зумовлюють цілеспрямоване формування і розвиток психофізичної витривалості офіцерів у процесі військово-професійної підготовки. Ця якість відіграє важливу роль у процесі виконання ними поставлених завдань у стандартних та особливо в екстремальних ситуаціях, зокрема в бойових. Вона сприяє подоланню різних за об'ємом і рівнем бойових, фізичних і психічних навантажень і допомагає протистояти втомі – психічній, психофізіологічній і фізичній.

Аналіз і систематизація наукових джерел, узагальнення їх результатів дає можливість наголошувати про те, що вітчизняні і зарубіжні науковці досліджували та продовжують досліджувати професійно важливі якості фахівців, у т. ч. і психічні, психофізіологічні, фізичні. Актуальним для нас є наукові праці, в яких розглянуті професійні важливі якості з таких аспектів: фізичного (В.В. Андріанов, Н.Б. Вербин, N. Vysochina, С.М. Жембровський, С.М. Канішевський,

М.С. Корольчук, Т.Ю. Круцевич, О.В. Мещеряков, В.П. Озеров, Н.А. Орленко, В.М. Платонов, Л.П. Пилипей, Т.Р. Раєвський, С.В. Романчук, В.Г. Фотинюк, Sindre M. Dyrstad, Rune Soltvedt, Jostein Hallen та ін.), психологічного (Н.А. Агаєв, С.Д. Максименко, С.А. Мул, В.І. Осьодло, Н.А. Орленко, В.В. Стасюк, О.Ф. Хміляр, О.М. Шелухіна, В.В. Ягупов, J. Bondy, F. Martinescu та ін.), психофізіологічного (І.Ю. Александров, С.А. Данилов, О.М. Кокун, Г.В. Коробейніков, М.С. Корольчук, В.І. Кравченко, Т.В. Куценко, М.Ю. Макаручак та ін.), психофізичного (В.І. Вєсьолов, Я.М. Герчак, С.В. Залкін, Л.М. Кирилова, І.Г. Кривець, В.В. Пічурін, А.І. Полтавець, Л.В. Федотова, В.А. Чистяков, С.О. Юр'єв та ін.). Водночас нами з'ясовано, що недостатньо досліджуваною професійно важливою якістю є психофізична витривалість військових фахівців, у т. ч. майбутніх ПВУ.

Зокрема, така важлива психолого-педагогічна проблема як діагностувальний інструментарій для з'ясування розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ залишається не розв'язаною, незважаючи на її практичну значущість в їх військово-професійній діяльності.

Метою статті є обґрунтування діагностувального інструментарію для з'ясування розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ.

Матеріали та методи. Застосовано комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження. Теоретичні методи застосовувалися для проведення аналізу, синтезу та узагальнення інформації, що отримано з наукових і літературних джерел. Використано такі емпіричні методи, як анкетування експертів, які оцінювали діагностичний інструментарій розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ. Узагальнено та систематизовано результати, які отримані за допомогою теоретичних та емпіричних методів дослідження. Усе це в цілому сприяло обґрунтуванню діагностувального інструментарію щодо з'ясування розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ.

Результати і їх обговорення. Успішне виконання функціональних обов'язків майбутніми ПВУ у військово-професійній діяльності залежить від різних чинників і обставин, які насамперед пов'язані зі змістом цінностей військово-професійної діяльності та спрямованістю її мотивації, якістю військово-професійної

підготовки, здатністю успішно діяти у стандартних і найголовніше – в екстремальних бойових ситуаціях. Суттєву роль тут також відіграє сформованість професійно важливих якостей, серед яких важливим є психофізична витривалість, яка відіграє вирішальну роль у надскладних умовах бойової та навчально-бойової діяльності. Наприклад, в Війську Польському на Центральному полігоні Повітряних сил в Устці кандидати до служби в відділі Спеціальних Сил і відділі охорони в Варшаві закінчили свою 4-х місячну основну професійну підготовку сертифікаційним навчанням «HellWeek», на якому «протягом 5 діб досвідчені інструктори перевіряли межу їх психічної та фізичної витривалості» [2].

Отже, науковці слушно наголошують, що «Різні види діяльності призводять до втоми організму людини: розумової, сенсорної, емоційної, фізичної. Відповідно до них розрізняють чотири типи витривалості: розумову, сенсорну (витривалість аналізаторів), емоційну і фізичну... Витривалість... – це здібність людини протистояти втомі, що викликана м'язовою діяльністю. Мірою витривалості є час, протягом якого людина здатна підтримувати задану форму діяльності» [3, с. 98].

У зв'язку з цим для об'єктивного її діагностування необхідно обґрунтовувати діагностичний інструментарій, основу яких складають відповідні критерії і показники. У тлумачному словнику української мови критерій розглядається як «засіб судження, підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [4, с. 588].

«У психології під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці» [5, с. 35].

Науковці слушно наголошують, що «...критерій – це важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища та процесів, їхню сутність, а показник представляє собою кількісну характеристику явищ і процесів, які дають змогу зробити висновок про їхній стан у динаміці» [6, с. 161].

Зарубіжні дослідники (Девід Роберт Карлесс, Гордон Роуланд Джоухін та ін.) наголошують на точності виокремлення показників для оцінювання певних якостей компетентності, що дає можливість визначити змістовні проблемні питання для її оцінювання [7, с. 397], тобто кожен критерій має містити достатню кількість показників.

С.У. Гончаренко трактував критерій як «показники, які об'єднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез» [8, с. 181].

Науковцями сформульовані такі вимоги до критеріїв діагностування професійно важливих якостей: «а) об'єктивність, тобто відображення ознак, притаманних предмету, який досліджується, незалежно від свідомості та волі суб'єкта дослідження; б) відображення суттєвих ознак предмета діагностування; в) стійкість і постійність досліджуваних ознак; г) зв'язок із цілями, завданнями, функціями та змістом конкретного психологічного дослідження; д) безпосередній зв'язок між метою і кінцевим результатом досліджуваного явища» [9, с. 117].

Отже, у загальному розумінні критерій – це важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні аспекти досліджуваного явища. Показник – це складова конкретного критерію, яка дозволяє діагностувати окрему ознаку досліджуваного явища у статичній та динамічній. Водночас слід наголошувати, що критерій – це поняття ширше, ніж показник. А отже, можлива ситуація, коли при одному критерії існує ціла низка показників. Разом із тим, критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій [10, с. 145].

Вважаємо, що критерій за своїм змістом є ширшим, ніж показник і може розкриватися, як через один, так і через цілу низку показників, які складають певну систему. Критерій виражає загальну сутнісну ознаку, за якою і відбувається оцінювання, діагностування, вимірювання та порівняння досліджуваних педагогічних явищ. Відповідно, міра його вияву, якісна сформованість, розвиненість, визначеність виражається низкою показників, які поділяються, у свою чергу, за конкретними ознаками. При цьому критерії, показники та їх ознаки є елементами певної системи, яким характерна внутрішня впорядкованість, взаємозумовленість і, відповідно, цілісність якої забезпечується повнотою відображення досліджуваного явища, а в нашому випадку – певного компонента психофізичної витривалості ПВУ.

Для обґрунтування критеріїв і показників діагностування розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ проаналізуємо наукові підходи дослідників (Н.Б. Вербин, С.М. Жембровський, Т.М. Мацевко, Н.А. Орленко, В. Г. Фотинюк та ін.), які розв'язують проблему обґрунтування критеріїв і показників її діагностування у даній категорії військовослужбовців. Так Т.М. Мацевко виділяє такі критерії діагностування управлінської компетентності майбутніх магістрів військового управління (далі – МВУ): інтелектуальна готовність до вирішення завдань управлінської діяльності, інтерактивність, суб'єктна активність особистості слухача [11, с. 66-70]. Визначені критерії не дозволяють, на нашу думку, в повному обсязі об'єктивно оцінити їх управлінську компетентність, оскільки не охоплюють не всі її компоненти.

В. Г. Фотинюком у процесі дослідження професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх бакалаврів з авіації та космонавтики, які завжди діють, практично, в складних, а інколи й в екстремальних умовах, були виділені такі критерії для визначення ефективності методики такої підготовки: мотиваційний; когнітивний; діяльнісний; рефлексивний [12, с. 10]. Позитивним аспектом є те, що науковцем достатньо системно охоплені основні складові такої підготовки та її результат.

Н.Б. Вербиним, враховуючи змістовні характеристики і специфічні особливості розвитку професійної витривалості майбутніх МВУ вдосконалено професійно орієнтовані критерії та показники її оцінювання – «ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, інтелектуальний, операційний і суб'єктно-

результативний» [13, с. 10]. Важливим є те, що ці критерії оцінювання її розвиненості взаємопов'язані між собою та відображають компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний, контекстний і системний підходи щодо її розвитку та діагностування.

С.М. Жембровський визначив критерії оцінювання ефективності методики організації самостійної роботи з фізичної підготовки офіцерів оперативно-тактичної ланки управління, зокрема такі: ціннісно-мотиваційний – для відображення основних цілей, потреб, мотивів, цінностей і мотивації, що спонукають до постійних активних занять фізичною підготовкою (основним показником є сформованість мотиваційної сфери щодо фізичного самовдосконалення); морфо-функціональний – для вияву змін у фізичному стані майбутніх МВУ (фізичний розвиток, функціональний стан, фізична працездатність); суб'єктний – для визначення здоров'я майбутніх МВУ за показниками самооцінки та стійкості організму до несприятливих чинників навколишнього середовища; оцінно-результативний – для визначення рівня загальної фізичної підготовленості (загальна фізична підготовленість, розвиненість фізичних якостей) [14, с. 122]. Такий підхід є важливим для суб'єкта військово-професійної діяльності, який сприяє самовдосконалюванню управлінських якостей, у т. ч. й психофізичної якості.

Зазначимо, що для визначення критеріїв і показників діагностування розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ доцільно з'ясувати вимоги до них. Це такі: «свідома активність, безпосередньо спрямована на професійну діяльність; включеність у систему суспільно-виробничих відносин шляхом виконання конкретних посадових компетенцій у певному професійному середовищі як суб'єкта професійної діяльності; ступінь сформованості провідних психічних властивостей та якостей як представника певного професійного середовища та конкретного фахівця; це, насамперед, сформованість професійної свідомості та самосвідомості, фахової Я-концепції, системи індивідуальних цінностей професійної діяльності та фахового буття; свідома цілеспрямована саморегуляція та самодетермінація своєї поведінки й діяльності в певному професійному середовищі; готовність і здатність нести усвідомлено повну відповідальність за результати, а також наслідки своїх дій, вчинків, поведінки і діяльності в межах виконання своїх посадових компетенцій; професійна суб'єктність, тобто професійна підготовленість, суб'єктна готовність і фахова здатність бути суб'єктом професійної діяльності в певному професійному середовищі» [15, с. 23].

Водночас нами проведено бесіди з науковими та науково-педагогічними працівниками, які найбільш компетентні в сфері досліджуваного явища – психофізичної витривалості, та анкетування слухачів з метою з'ясування їх думок і ставлень, які впливають на розвиток їх психофізичної витривалості як майбутніх ПВУ. Висновок такий: у них необхідно розвивати такі якості: психічну стійкість, управлінське мислення, пам'ять, професійну витривалість, вольові якості.

Таким чином, особливості військово-професійної діяльності, специфіка управлінської діяльності офіцерів, різні погляди вчених, науково-педагогічних пра-

цівників, слухачів щодо розвитку професійно важливих якостей, результати досліджень щодо сутності і змісту психофізичної витривалості [16, с. 261-268] дають можливість виокремити такі критерії діагностування розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, професійно-діяльнісний і суб'єктний.

Ціннісно-мотиваційний критерій є важливим і вирішальним, оскільки він в першу чергу дає можливість діагностувати ціннісне ставлення майбутніх ПВУ до свого обраного військового фаху, що впливає на потреби, мотиви та мотивацію щодо їх майбутньої військово-професійної діяльності [17, с. 268]. Він дозволяє з'ясувати сукупність військово-професійних інтересів, а сформовані цінності і зміст мотивів виконують стимуляційну функцію у розвитку психофізичної витривалості. Цей критерій дозволяє з'ясувати їх мотивацію щодо розвитку психофізичної витривалості та її спрямованість.

Показниками цього критерію є такі: цінності військово-професійної діяльності та мотивація до розвитку психофізичної витривалості.

Когнітивний критерій дозволяє з'ясувати військово-професійні знання у майбутніх ПВУ, які відображають основні когнітивні аспекти – знання – щодо розвитку їх психофізичної витривалості, необхідну для успішного вирішення поставлених завдань у стандартних та екстремальних ситуаціях [17, с. 269]. Отже, майбутній ПВУ має знати свою природу психофізичної витривалості, методи, технології та засоби її розвитку.

Показники: знання щодо розвитку своєї психофізичної витривалості; знання з особливостей функціонування нервової системи та протікання психічних станів у стандартних та екстремальних ситуаціях діяльності.

Емоційно-вольовий критерій дає можливість діагностувати розвиненість емоційно-вольової складової психофізичної витривалості майбутніх ПВУ. Він дозволяє з'ясувати рівень розвиненості їх емоційно-вольових якостей (мобілізація фізичної і розумової здатності, терпіння, витримка, сміливість, рішучість тощо); емоційно-вольову стійкість до тривалих напружених дій і навантажень у процесі реалізації посадових компетенцій [17, с. 269].

Показники такі: емоційний стан, стресостійкість і соціальна адаптованість.

Професійно-діяльнісний критерій є важливим, оскільки дає можливість діагностувати практичну здатність переносити психофізичні навантаження майбутніми ПВУ. Він дозволяє з'ясувати у них такі навички, вміння та здатності, які необхідні в процесі виконання завдань у різних ситуаціях на фоні втоми [17, с. 269]. Це фізична витривалість, практичне мислення, увага, оперативна пам'ять, стійкість функціонування нервової системи протягом тривалого часу.

Показники такі: фізична витривалість військово-прикладного характеру, стан нервової системи, психічний стан.

Суб'єктний критерій дає можливість діагностувати суб'єктну здатність майбутніх ПВУ до подолання психофізичної втоми, з'ясувати усвідомлення ними

необхідності розвитку психофізичної витривалості [17, с. 270]. Функція даного критерію є інтегративною, оскільки вона дає можливість діагностувати їх суб'єкту здатність до самовдосконалення своєї психофізичної витривалості, об'єктивного її самооцінювання, самодетермінації та самокорегування.

Показники: самооцінка і загальна інтернальність щодо розвитку психофізичної витривалості.

Отже, визначені критерії і показники діагностування розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ дають змогу отримати кількісні показники трансформувати в їх якісні показники, що дозволяє об'єктивно діагностувати ступінь її розвиненості. Нами визначено чотири рівні її розвиненості: низький, середній, достатній і високий (табл. 1).

Таблиця 1. Критерії і показники діагностування розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ

Критерії	Показники	Рівні	Характеристика рівнів
1	2	3	4
Ціннісно-мотиваційний	1. Цінності фахової діяльності. 2. Мотивація до розвитку психофізичної витривалості.	Низький	Свідоме сприйняття необхідності розвитку психофізичної витривалості, як професійно важливої якості у майбутній управлінській діяльності майже відсутнє. Ця категорія займає позицію спостерігача, пріоритетом є власна матеріальна вигода; ціннісні орієнтації до військово-професійної діяльності недостатньо виражені; у мотиваційній сфері спостерігається уникнення труднощів; відсутня саморефлексія щодо професійного вдосконалення; переважає бажання здобути освіту без прагнення оволодіти глибокими знаннями і розвинути професійні важливі якості.
		Задовільний	Спостерігається виникнення потреби щодо розвитку психофізичної витривалості; проявляється домінування професійних інтересів над особистими; присутній стан тривожності і невпевненості в діях у процесі розвитку психофізичної витривалості; недостатнє розуміння сутності та важливості її розвитку.
		Достатній	Достатньо виражені ціннісні орієнтації щодо розвитку психофізичної витривалості; бажання отримати необхідні знання підкріплюються мотивацією; достатнє розуміння сутності та важливості розвитку психофізичної витривалості; усвідомлення цінностей щодо її розвитку та достатня мотивація до цього.
		Високий	Сильне вираження ціннісних орієнтацій щодо розвитку психофізичної витривалості; високий рівень мотивації щодо її розвитку; високий рівень розуміння сутності та важливості її розвитку; усвідомлення розвитку психофізичної витривалості як професійно важливої якості для успішної військово-професійної діяльності.
		Низький	Слабкі знання з проблеми психофізичної витривалості; не розуміння теоретичних основ військово-професійної підготовки слухачів, що впливає на розвиток їх психофізичної витривалості; відсутні знання особливостей функціонування нервової системи та протікання психічних станів у стандартних та екстремальних ситуаціях; відсутні знання щодо методів, засобів розвитку психофізичної витривалості в системі військово-професійної підготовки.
Когнітивний	1. Знання основ військово-професійної підготовки офіцерів, що впливає на розвиток їх психофізичної витривалості. 2. Знання особливостей функціонування нервової системи у стандартних і екстремальних ситуаціях. 3. Знання особливостей протікання психічних станів у стандартних і екстремальних ситуаціях.	Задовільний	Слабкі знання з проблеми психофізичної витривалості; знання окремих фрагментів з теоретичних основ військово-професійної підготовки, що впливає на її розвиток; елементарні знання особливостей функціонування нервової системи та протікання психічних станів у стандартних і екстремальних ситуаціях; знання прийомів, методів і засобів розвитку психофізичної витривалості в системі військово-професійної підготовки.
		Достатній	Достатні знання з теоретичних і практичних основ військово-професійної підготовки, що впливає на розвиток психофізичної витривалості; розуміння основних понять, явищ, закономірностей і в'язків щодо психофізичної витривалості; розуміння прийомів, методів, технологій і засобів її розвитку в системі військово-професійної підготовки.
		Високий	Системні знання з проблеми психофізичної витривалості; глибокі знання з теоретичних і практичних основ військово-професійної підготовки, що впливає на розвиток психофізичної витривалості; вміння застосовувати творчі підходи до функціонування нервової системи та протікання психічних станів у стандартних і екстремальних ситуаціях; самостійне розроблення нових методів, методик, засобів розвитку психофізичної витривалості в системі військово-професійної підготовки ПВУ.

Критерії	Показники	Рівні	Характеристика рівнів
1	2	3	4
Емоційно-вольовий	1. Емоційний стан. 2. Стресостійкість і соціальна адаптація.	Низький	Не розвинута емоційна реакція щодо розвитку психофізичної витривалості; недостатньо розвинуті вольові якості для подолання труднощів у процесі її розвитку; спостерігаються негативні емоції та вольові якості у процесі її розвитку; недостатньо розвинуті емоційно-вольові якості (мобілізація фізичних і розумових здатностей, терпіння, витримка, сміливість, рішучість тощо); слабка емоційно-вольова стійкість до тривалих напружень і навантажень.
		Задовільний	Спостерігається позитивна емоційна реакція на виконання військово-професійних завдань щодо розвитку психофізичної витривалості; розуміння необхідності управління психоемоційним станом у процесі її розвитку; емоційно-вольові якості недостатньо сприяють подоланню труднощів; з'являється розуміння необхідності розвитку емоційно-вольової стійкості.
		Достатній	Достатньо розвинуті емоційно-вольові якості щодо розвитку психофізичної витривалості; спостерігається управління психоемоційним станом у процесі військово-професійної діяльності; проявляється стійкість нервової системи при подоланні втом.
		Високий	Високий рівень розвиненості емоційно-вольових якостей; емоційно-вольова стійкість дозволяє виконувати військово-професійні завдання довготривалого характеру; здатність протистояти втомі; висока витривалість нервової системи.
Професійно-діяльнісний	1. Фізична витривалість. 2. Стан нервової системи. 3. Психічний стан.	Низький	Слабка фізична витривалість, що не досягає порогового рівня таблиці нарахування балів за виконання вправ з фізичної підготовки; не виражене зусилля у процесі розвитку витривалості на навчально-тренувальних заняттях з фізичної підготовки; нестійкий психічний стан негативно впливає на психічну роботу мозку щодо розвитку психофізичної витривалості.
		Задовільний	Низька фізична витривалість, яка перевищує пороговий рівень таблиці нарахування балів за виконання вправ з фізичної підготовки, але він не досягає до показників достатнього рівня; виражене не повне викладення зусиль у процесі розвитку витривалості на навчально-тренувальних заняттях з фізичної підготовки; виявлення середньо-сильної нервової системи у процесі розвитку витривалості; недостатньо стійкий психічний стан знижує психічну роботу мозку щодо розвитку психофізичної витривалості.
		Достатній	Рівень розвиненості фізичної витривалості значно перевищує пороговий рівень таблиці нарахування балів за виконання вправ з фізичної підготовки; спостерігається старанність у процесі розвитку витривалості на навчально-тренувальних заняттях з фізичної підготовки; виявлена середня сила нервової системи у процесі розвитку витривалості; стійкий психічний стан покращує психічну роботу мозку щодо розвитку психофізичної витривалості.
		Високий	Висока фізична витривалість; спостерігається повне викладення зусиль у процесі розвитку витривалості на навчально-тренувальних заняттях з фізичної підготовки; виявлена сильна нервова система у процесі розвитку витривалості; стійкий психічний стан підвищує психічну роботу мозку щодо розвитку психофізичної витривалості.
Суб'єктний	1. Самооцінка. 2. Загальна інтернальність.	Низький	Відсутність умінь об'єктивно самооцінювати результати розвитку психофізичної витривалості; низький рівень суб'єктивного контролю; не сформованість здатності самостійно застосувати знання, навички і вміння щодо розвитку психофізичної витривалості; не спостерігається самоаналіз щодо її розвитку; не усвідомлення необхідності її самовдосконалювати.
		Задовільний	Спостерігається зацікавленість у позитивних результатах розвитку психофізичної витривалості; присутнє переконання того, що успіхи і невдачі залежать насамперед від зовнішніх обставин; усвідомлення самостійного застосування знань, навичок і умінь; усвідомлення необхідності самовдосконалювати психофізичну витривалість; спостерігається самоаналіз щодо її розвитку.
		Достатній	Усвідомлення необхідності вдосконалення результатів розвитку психофізичної витривалості; розуміння того, що рівень її розвиненості залежить насамперед від особистісних і професійно важливих якостей; достатнє вираження самостійного застосування знань, навичок і умінь; спостерігається постійне самовдосконалення психофізичної витривалості; своєчасний самоаналіз рівня її розвиненості; спостерігається рефлексія щодо її розвитку.
		Високий	Усвідомлення необхідності постійного вдосконалення результатів розвитку психофізичної витривалості; високий рівень суб'єктивного контролю; високе вираження самостійного застосування знань, навичок і умінь; спостерігається систематичне самовдосконалення психофізичної витривалості; систематичний самоаналіз і самооцінка її розвиненості; свідома саморефлексія щодо її розвитку.

Результати аналізу наукових джерел підтвердили, що недостатньо досліджуваною професійно важливою якістю є психофізична витривалість військових фахівців. При узагальненні результатів вивчення наукових праць вітчизняних і зарубіжних науковців з'ясовано, що проблемою розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ не займалися. Але для вирішення мети нашого дослідження необхідно обґрунтування критеріїв і показники її діагностування.

На початку дослідження з'ясовано зміст понять «критерій» і «показник». Ми підтримуємо думку науковців, які наголошують, що «...критерій – це важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища та процесів, їхню сутність, а показник представляє собою кількісну характеристику явищ і процесів, які дають змогу зробити висновок про їхній стан у динаміці» [6, с. 161].

На другому етапі дослідження проаналізовано наукові підходи дослідників (Н.Б. Вербин, С.М. Жембровський, Т.М. Мацевко, Н.А. Орленко, В. Г. Фотинюк та ін.), які розв'язують проблему обґрунтування критеріїв і показників діагностування професійно важливих якостей та процесів у даній категорії військовослужбовців, зокрема, – це управлінське мислення, професійно-прикладна фізична підготовка, професійна витривалість. Це дозволило нам з'ясувати зміст і головні складові, які науковці наповнюють критерії і показники для якісного діагностування досліджуваної якості чи процесу. Отже, особливості військово-професійної діяльності, специфіка управлінської діяльності офіцерів, різні погляди вчених, нау-

ково-педагогічних працівників, щодо розвитку професійно важливих якостей, результати досліджень щодо сутності і змісту психофізичної витривалості [17, с. 261-268] дозволило виокремити такі критерії діагностування розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, професійно-діяльнісний і суб'єктивний.

Для оцінювання та логічного розташування критеріїв діагностування досліджуваного явища проведено анкетування з науковими та науково-педагогічними працівниками, які є експертами та найбільш компетентними в розв'язанні даного проблемного питання.

Ці результати є новими у порівнянні з даними інших наукових праць.

Висновки. Проведення комплексного наукового аналізу, узагальнення інформації отриманої з наукових і літературних джерел, анкетування наукових і науково-педагогічних працівників, які були експертами, обрахування коефіцієнту конкордації Кенделла та його статистична значущість сприяло обґрунтуванню критеріїв і показників діагностування розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ, які досить повно й об'єктивно дозволяють з'ясувати її динаміку.

Обґрунтовано такі критерії діагностування розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, професійно-діяльнісний і суб'єктивний.

Визначено та охарактеризовано чотири рівні її розвиненості: низький, середній, достатній і високий

ЛІТЕРАТУРА

- Romanchuk S. V., Boyarchuk A. M., Romanchuk V. N. Existent state and prospective directions of physical training improvement in Land Forces. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. 2010. Vol.12, P. 125–128.
- Ekstremalny sprawdzian wytrzymałości psychicznej i fizycznej: wytrzymałość zawodowa (Hell Week). URL : <http://www.zoom.mon.gov.pl/galerie/hell-week-ekstremalny-sprawdzian-wytrzymalosci-psychicznej-i-fizycznej/> (updated 2019 may 29).
- Опанасюк Ф. Г., Грибан Г. П. Витривалість та методика її вдосконалення. *Основи розвитку фізичних якостей студентів*: Навч.-метод. посіб. Житомир: Вид-во «Державний агроєкологічний університет», 2006. С. 91–98.
- Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови : з дод., Ірпінь : ВТФ Перун, 2009. 1736 с.
- Києнко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічна проблема : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київ, 2007. 235 с.
- Ягупов В. В., Застело О. Критерії та показники оцінювання розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Košice, Slovak Republic: Academic society of Michal Baludansky Editorial Office. 2018. Vol. 6, № 3. P. 159–164. (ISSN 1338-9432).
- Carless D. R., Joughin G. R., Mok M. C. Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2006. № 31(4), P. 395–398.
- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 374 с.
- Ягупов В. В., Фурс О. Й. Особливості діагностування психічної саморегуляції у майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності. *Організаційна психологія економіки*
- мична психологія: Науковий журнал / За науковою редакцією С. Д. Максименка та Л. М. Карамушки. 2018. № 1 (12), С. 116–123.
- Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 244 с.
- Мацевко Т. М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю : дис.... канд. психол. наук : 19.00.09 / Національна академія оборони України. Київ, 2007. 220 с.
- Фотинюк В. Г. Професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх бакалаврів з авіації та космонавтики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 239 с.
- Вербин Н. Б. Розвиток професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління у процесі оперативного-тактичної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. Київ, 2018. 18 с.
- Жембровський С. М. Методика організації самостійної роботи з фізичної підготовки офіцерів військового управління оперативно-тактичного рівня : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Хмельницький, 2013. 240 с.
- Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НАУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. Київ, 2015. Т. 175. С. 22–28.
- Костів С. Ф. Сутність і зміст психофізичної витривалості професіоналів військового управління у сфері оборони оперативно-тактичного рівня. *Проблеми освіти. Науко-*

вий збірник. Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Вінниця, 2018. Вип. 88, ч. 1. С. 261–268.

17. Костів С. Ф. Критерії, показники і рівні оцінювання розвитку психофізичної витривалості майбутніх професіоналів військового управління. *Військова освіта. Збірник наукових праць. Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського*. Київ, 2018. Вип. 37, №1. С. 166–173.
- REFERENCES**
3. Opanasyuk F.G., Griban G.P. Endurance and how to improve it. // *Fundamentals of students' physical qualities development*. Zhytomyr, 2006. P. 91-98.
 4. Busel V. T. The Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian. Irpin, 2009. P. 1736.
 5. Kienko-Romanyuk L. A. Development of critical thinking of student youth as a pedagogical problem. Kyiv, 2007. P. 235.
 6. Yagupov V.V., Zastelo O. Criteria and indicators of assessment of the development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher education institutions // *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Kosice, Slovak Republic: Academic society of Michal Baludansky Editorial Office, 2018. P. 159-164.
 8. Goncharenko S. U. *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv, 1997. P. 374.
 9. Yagupov V. V., Furs O. Y. Features of diagnosing mental self-regulation in future specialists of extreme activities // *Organizational Psychology Economic Psychology: Scientific Journal*, 2018. P. 116-123.
 10. Boyko O. V. Formation of readiness for management activity in future masters of military-social management.. *Cand. Diss.* Kyiv. 2005; p. 244.
 11. Matsevko T. M. Psychological features of development of managerial competence of future masters of military profile.. *Cand. Diss.* Kyiv, 2007. P. 220.
 12. Fotinyuk V. G. Professional-applied physical training of future bachelors in aviation and cosmonautics.. *Cand. Diss.* Kyiv, 2014. P. 239.
 13. Verbin N. B. Development of professional endurance of future masters of military management in the process of operational and tactical training.. *Cand. Diss.* Kyiv, 2018. P. 18.
 14. Zembrovskiy S.M. Methods of organization of independent work on physical training of officers of military management of operative-tactical level. *Cand. Diss.* Khmelnytsky, 2013. P. 240.
 15. Yagupov V.V. Professional development of the personality of the specialist: concepts, content and features. *Proceedings. Pedagogical, psychological sciences and social work*. Kyiv, 2015; P. 22-28.
 16. Kostiv S. F. The essence and content of psychological and physical endurance of military management professionals in the field of defense of tactical and tactical level / *Problems of education. Scientific collection // Institute for the Modernization of the Content of Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine*. Vinnytsia, 2018; P. 261-268.
 17. Kostiv S. F. Criteria, indicators and levels of evaluation of the development of psychological and physical endurance of future military management professionals / *District education // Collection of scientific papers. Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine*. Kyiv, 2018; 37(1). P. 166-173.

Diagnostics of psychological and physical endurance development of military management officers at the stage of operative and tactical training

V. Yagupov, S. Kostiv

Abstract. The article provides a comprehensive scientific analysis, generalization of information, received from scientific and literature sources, questionnaire of scientific and pedagogical workers, who were experts, which helped us to substantiate criteria and indicators of psychological and physical endurance development of future professionals of military management's diagnostics, which fully and objectively allow to determine its development at the stage of operative and tactical training in the system of military education.

Keywords: *military and professional activity, evaluation, levels, criteria, indicators, development.*

Модель організації самостійної роботи майбутніх ІТ-фахівців в процесі навчання технічних дисциплін

П. М. Малезик

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: petko@i.ua

Paper received 03.10.19; Revised 16.10.19; Accepted for publication 22.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-03>

Анотація. У статті проаналізовано предметно-теоретичні, психолого-педагогічні основи організації самостійної роботи студентів – майбутніх фахівців з інформаційних технологій в процесі професійно орієнтованого навчання технічних дисциплін. Удосконалено види та форми самостійної роботи студентів при вивченні технічних дисциплін, прийоми використання засобів навчання, умови забезпечення оптимального поєднання аудиторної та поза аудиторної роботи на засадах компетентнісного підходу. Дидактичний комплекс забезпечення самостійної роботи представлено завданнями та електронними дидактичними ресурсами, необхідними для самоосвіти та самовдосконалення. Показано, що продуктивна самостійна робота в процесі навчання технічних дисциплін є проявом високого рівня організації навчальної діяльності, а також визначається індивідуальними психологічними якостями студента.

" <f Z c [m l g n Z b \ p • k Z f h k l • z g Z l j r h [h g l • \ g Z \ q Z g g y l i e o g p q g Z b c j Z b g g b Z e v y e g k l v

Вступ. Самостійна робота студентів (СРС) займає важливе місце в ефективній пізнавальній діяльності, оскільки є основою підготовки майбутніх фахівців до їх професійної діяльності. В законі України «Про вищу освіту» в статті 50 визначені наступні форми організації освітнього процесу в ЗВО: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи [1]. Нині державні стандарти вищої освіти передбачають самостійну роботу в обсязі понад 50% навчального часу. В зв'язку з чим, відбувається переорієнтація процесу навчання з екстенсивного на інтенсивний, проводяться пошуки шляхів забезпечення умов для підготовки фахівця, який має володіти фундаментальними знаннями та професійними вміннями, способами самостійного поповнення знань з обраної спеціальності, здатного до прийняття ефективних рішень у нестандартних ситуаціях.

Найпоширенішим є випадок коли СРС здійснюється в традиційних формах таких, як написання реферату, курсового проекту, кваліфікаційної роботи, а для студентів з більш високим рівнем знань, – підготовка доповідей на наукові конференції. Відзначимо, що один із головних недоліків в організації СРС – одноманітність форм і видів її проведення. Отже, такі аргументи як недостатній рівень готовності студентів до самодіагностики знань та умінь, самоконтролю результатів навчання; необхідність у розробці та використанні різних типів диференційованих завдань; недостатність якісної різнорівневої джерельної бази для самостійного поповнення знань; низький рівень мотивації та умінь студентів самостійно здобувати необхідні знання підсилює актуальність проблеми організації СРС.

Огляд публікацій за темою. Сутність і методологічні засади самостійної пізнавальної діяльності викладено в працях А.С. Макаренка, К.Д. Ушинського, В.О. Сухолинського. Роль і місце самостійної роботи в навчальному процесі ЗВО досліджували В.К. Буряк, Я.Г. Гендлер, О.Г. Мороз, Т.А. Нечаєва, П. Підкасистий та ін. Організацію управління самостійною роботою студентів в поза аудиторний час розглядали Г.М. Гнищецька, Л.І. Заякіна, Л.В. Клименко, О.В. Малихін, В.П. Шпак.

З останніх досліджень, що стосуються цієї проблематики слід відзначити роботу О.В. Гурської де аналізується місце та роль самостійної роботи студентів вищів І – ІІ рівня акредитації в навчальному процесі та даються

практичні рекомендації для покращення її ефективності [2]. У статті І.Є. Дацків проведено аналіз особливостей організації, видів, значення самостійної роботи студентів та проблеми впровадження у відповідності з Болонськими вимогам [3]. Дидактична система організації самостійної роботи студентів ґрунтовно розглядалася в дослідженні О. Демченко [4]. Однак наукові праці та розробки, присвячені проблемі організації СРС, не вирішують повністю цю проблему. Поза увагою залишилися такі її важливі аспекти: зміст структурних складових самостійної роботи в контексті компетентнісного підходу, особливості використання інформаційно-комунікативних технологій під час організації СРС в майбутніх ІТ-фахівців.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики організації самостійної роботи ІТ-фахівців у процесі професійно орієнтованого навчання технічних дисциплін.

Результати та їх обговорення. У процесі впровадження кредитно-модульної системи навчання у вищому навчальному закладі значна частина навчального матеріалу вноситься на самостійне опрацювання студентами. Тому основним завданням викладача у вищій школі стає не репродуктивне викладання матеріалу, а організація активної самостійної роботи студентів [2, с.103].

Найміцнішими є ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду та ініціативі. За даними ЮНЕСКО в процесі викладання навчального матеріалу на слух засвоюється близько 15 відсотків інформації, на слух і за допомогою органів зору – 65 відсотків. А якщо навчальний матеріал опрацьовується власноручно, самостійно, то засвоюється не менше 90 відсотків інформації [5, с. 86]. Саме тому навчальні заклади приділяють значну увагу організації самостійної роботи та формуванню у студентів навичок самостійної творчої діяльності, адже це сприяє у студента формуванню мислення майбутнього професіонала, створює умови для зародження самостійної думки, пізнавальної активності. На жаль, не вся здобута інформація зберігається в пам'яті на довгі роки, людина має здатність забувати. Але навички самостійного пошуку та опрацювання літературних джерел допоможуть в майбутньому швидко знаходити потрібну інформацію різної тематики та підтримають рівень всебічно розвиненої та інтелектуально багатой

особистості, що має безпосередній прикладний характер. Тому звернення до виявлення її специфіки не можливе без орієнтації на підготовку фахівців певної галузі діяльності. Аналіз самостійної роботи студентів на пряму підготовки "Інформаційні технології" обумовлений не тільки реформами в системі освіти, але й наявними проблемами інформатизації освіти, процесами розвитку та розгалуження цього професійного фаху.

Оскільки на сьогоднішній день на самостійну роботу з технічних дисциплін майбутнім ІТ-фахівцям відводиться близько половини навчального навантаження, наприклад (у дужках вказано години загальні та СРС): «Теорія електричних і магнітних кіл» (150/82), «Архітектура комп'ютера» (150/82), «Операційні системи» (150/82), «Комп'ютерні системи» (120/52), «Комп'ютерні мережі» (150/82), «Тестування і ремонт апаратного забезпечення комп'ютерних систем» (120/68), «Системне програмування» (120/66) та ін., вона вимагає особливої уваги до її планування, виконання та контролю. Тому організація самостійної роботи студентів має здійснюватися за певними правилами:

1. Ознайомлення з подібного роду роботою, її правилами та вимогами.

2. Розвиток установки на самостійну роботу та мотивація навчальної діяльності студентів.

Аналіз навчально-пізнавальної діяльності надає можливість виділити наступні компоненти: мотиваційний; змістовий; процесуально-операційний; прогностичний (рис 1).

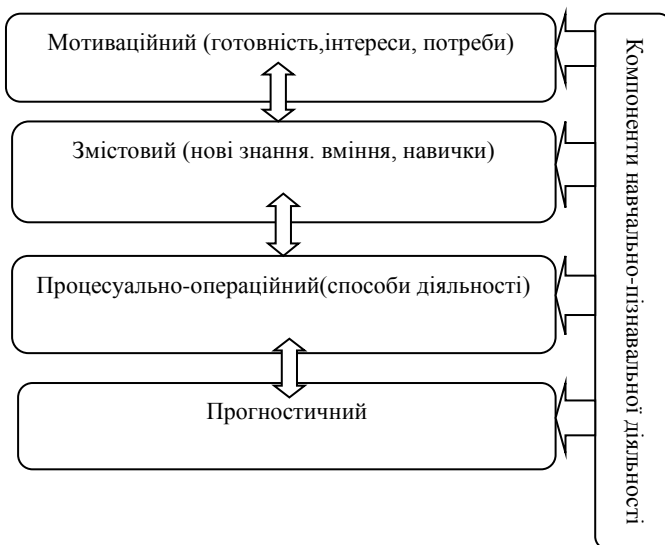


Рис. 1. Компонентна структура навчальної діяльності.

Із змісту компонентів навчально-пізнавальної діяльності можна виокремити наступні чинники, які свідчать про те, що студент вміє вчитися. Якщо він:

- х самостійно або за допомогою викладача визначає мету та завдання діяльності;
- х усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити;
- х відшукує та оволодіває потрібними знаннями, формує способи для вирішення як предметних, так і прикладних технічних завдань;
- х самостійно організовує свою працю для досягнення результату;
- х виконує в певній послідовності розумові та практичні дії, операції;

х володіє вміннями й навичками самоконтролю та самооцінки;

х проявляє постійну зацікавленість у навчанні.

Перехід до модульної побудови змісту навчання передбачає інтеграцію різних видів і форм навчання, які підпорядковуються загальній темі навчального предмета. Для кожного змістового модуля формують набір довідкових та ілюстративних матеріалів, які студент одержує перед початком вивчення. Також додають список рекомендованої літератури. Кожен студент переходить від одного змістового модуля до іншого в міру засвоєння матеріалу і проходить етапи поточного контролю.

Аналіз матеріалів експериментальної роботи дозволив виявити недоліки в організації СРС і це надало можливість теоретично і експериментально обґрунтувати методичні умови для її поліпшення. В цілому, удосконалення СРС проведено шляхом інтенсифікації та стимулювання, контролю і самоконтролю, організації і планування.

Безумовно, що поза аудиторна СРС, в поєднанні з використанням інноваційних розробок, є резервом активізації пізнавальної та навчальної діяльності. Враховуючи вище наведені вимоги нами було розроблено модель організації СРС в процесі навчання технічних дисциплін майбутніх фахівців з інформаційних технологій в НПУ імені М.П. Драгоманова, структурна схема якої наведена на рис. 2.

Пропонована нами модель організації СРС складається з низки взаємозв'язаних компонентів.

Ця складова розробляється і формується викладачем та використовується студентами на різних етапах навчання.

включає ряд дій, що зв'язані з НМЗ:

- х індивідуальне планування СР та створення графіка звітності;
- х постановка та аналіз завдань, прогнозування результатів;
- х моделювання задач;
- х пошук методів розв'язування та визначення способів діяльності.

А також містить наступні дії, що формуються самостійно:

- х визначення цілей і додаткових задач;
- х самоорганізація навчання. Здійснення способу розв'язання (при необхідності за допомогою викладача чи колег);
- х дослідження знайденого розв'язку. Самоаналіз та самокорекція;
- х обговорення результатів СР. Звітність з виконаної роботи.

Діяльність викладача містить дії, які безпосередньо взаємопов'язані з НМЗ:

- х підбір диференційованої системи завдань з урахуванням наступності;
- х діагностика рівня знань;
- х визначення мети СР і обґрунтування дидактичних, методичних та технологічних засобів її виконання. Забезпечення інформаційно-методичними дидактичними матеріалами;
- х створення графіків та дидактичних карт з навчання.

ціальних дисциплін. Планування організації СР. Ознайомлення з формами перевірки завдань;

х контроль, аналіз та оцінка виконання СР. Забезпечення дидактичних матеріалів для самоконтролю та самокорекція, що включають тести, ключі, відповіді до завдань.

Діяльність викладача містить, також дії, які безпосередньо не пов'язані з НМЗ:

х визначення часу на виконання СР та обсягу матеріалу, що виноситься на СР з урахуванням навчальних досягнень студента;

х інструктаж з питань організації і методики виконання СР. Проведення індивідуальних консультацій;

х спостереження за перебігом СР, періодичне підведення підсумків та корекція подальшої роботи.

" " , якими керується викладач,

це:

- х мотивації навчання;
- х диференційованої реалізованості;
- х індивідуалізації навчання;
- х доступності чіткості та визначеності завдань;
- х професійної спрямованості;
- х реалізації міждисциплінарних зв'язків;
- х інформатизації;
- х зворотного зв'язку та активізації навчання.

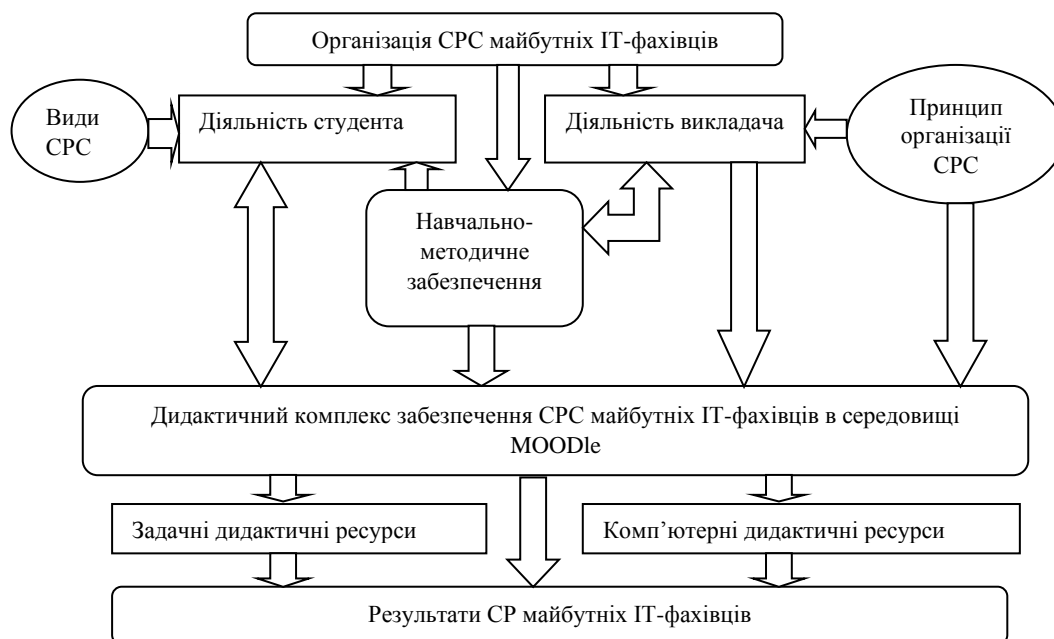


Рис. 2. Структурна модель організації СРС в процесі навчання технічних дисциплін майбутніх ІТ-фахівців.

" . Які використовує в своїй діяльності студент поділяються на індивідуальну, групову, фронтальну та ситуаційну, реконструктивно-варіативну, репродуктивну.

" " " . Ця компонента організації СРС охоплює індивідуалізовані задачі, проекти, ситуаційні завдання та задачі прикладного спрямування;

х комплекти базових типових завдань, типових розрахунків;

х проблемні, творчі нестандартні завдання;

х ситуаційні завдання та задачі прикладного спрямування;

х проектні завдання.

А також комп'ютерний глосарій; комп'ютерне тестування; самостійна робота з Web-ресурсами; Web-версії індивідуальних самостійних завдань;

х Web-квести. Віртуальні дошки оголошень.

х Автоматизація та візуалізація за допомогою спеціалізованих програмних засобів Aida64, MHDD, Victoria, RMClock, Electronic WorkBanch, MicroCap.

Окрім того тут містяться такі комп'ютерні дидактичні ресурси, як самостійна робота з використовуваними навчальними Інтернет-ресурсами:

- о ІТ-основи Cisco [7];

- о Вступ до архітектури розумних смарт пристроїв [8];

- о Платформа Arduino та C-програмування [9];

- о Архітектура та організація ЕОМ [10];

- о Архітектура мікропроцесорів [11];

- о Архітектура ЕОМ та мова асемблера [12];

- о Архітектура паралельних обчислювальних систем [13];

- о Вступ до цифрової схемотехніки [14];

- о Вступ до цифрової електроніки [15].

" подаються у вигляді сформованих:

- х мотивації до отримання знань, умінь і навичок;

- х самоусвідомлення;

- х прагнення до самовдосконалення;

Відзначимо, що взаємозв'язок між компонентами забезпечує послідовну, системну підготовку викладача, підвищення якості навчання, можливість оцінити не тільки вивчене студентом, але й скерувати його у вірному напрямку, допомогти організувати процес самостійного вивчення матеріалу.

Висновки. Таким чином підсумовуючи результати аналізу з проблеми дослідження можна відзначити, що технічна підготовка фахівців з інформаційних технологій має бути цілісною складною педагогічною системою, орієнтованою на індивідуальні особливості студента, в якій однією із ключових ланок виступає організація СРС.

Виділено дидактичні функції СР та обґрунтовано, що формування у майбутніх ІТ-фахівців навчально-пізнавальної, дослідницької, розвивальної та виховної функцій сприятимуть розвитку ініціативності, самостійності, самоорганізації та самоконтролю. Виокремлено види і форми самостійної роботи, найвищою складовою яких є творчі завдання. Запропоновано модель організації СР майбутніх ІТ-фахівців в процесі навчання техніч-

них дисциплін, навіть попередня апробація якої дає підстави стверджувати, що ефективність самостійної роботи залежить від відбору навчальних завдань; систематичного контролю за виконанням СР; наявності методичних вказівок до даних тем; результатів вхідного контролю; умінь вирішувати завдання прикладного спрямування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України №928-VIII від 25.12.2015 «Про вищу освіту» // <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 26.03.2019).
2. Гурська О.В. Місце та роль самостійної роботи студентів у навчальному процесі / О.Гурська // Витоки педагогічної майстерності. - 2014. - №13. - С.103-107.
3. Дацків І.Є. Особливості організації самостійної роботи студентів у відповідності із болонськими вимогами/Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». – 2014. - Вип. 20. – С.25-27.
4. Демченко А. А. Інформаційні технології в забезпеченні самостійної позааудиторної роботи студентів / А. А. Демченко // Молодий вчений. - 2014. - № 6(2). - С. 127-130. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2014_6\(2\)_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2014_6(2)_36).
5. Драч І.І. Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів як важливий елемент сучасної підготовки фахівців / І.І. Драч // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 37. – С. 86 – 90.
6. Гурська О.В. Основні аспекти та проблеми організації самостійної роботи студентів ВНЗ / О.В. Гурська // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка А. С. Макаренка в полікультурному освітньому просторі», присвяченої 125-й річниці з дня народження А.С. Макаренка (м. Полтава, 12 – 14 березня 2013 року). – Полтава, 2013. – 221с.
7. Cisco IT Essentials [Е. ресурс] - Режим доступу: <https://www.netacad.com/ru/courses/os-it-it-essentials>
8. Introduction to Architecting Smart IoT Devices [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://ru.coursera.org/learn/iot-devices>
9. Платформа Arduino та програмування на С [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://ru.coursera.org/learn/arduino-platform>
10. Архитектура и организация ЭВМ [Е. ресурс] - Режим доступу: <https://www.intuit.ru/studies/courses/60/60/info>
11. Архитектура микропроцессоров: [Е. ресурс] - Режим доступу: <https://www.intuit.ru/studies/courses/604/460/info>
12. Архитектура ЭВМ и язык ассемблера [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://www.intuit.ru/studies/courses/535/391/info>
13. Архитектура параллельных вычислительных систем [Е. ресурс] - Режим доступу: <https://www.intuit.ru/studies/courses/80/80/info>
14. Введение в цифровую схемотехнику [Е. ресурс] - Режим доступу: <https://www.intuit.ru/studies/courses/104/104/info>
15. Введение в цифровую электронику [Е. ресурс] - Режим доступу: <https://www.intuit.ru/studies/courses/588/444/info>

REFERENCES

1. Zakon Ukrayiny №928-VIII vid 25.12.2015 «Pro vyshchu osvitu» // <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (access date 26.03.2019). (in Ukr)
2. Gurskaya OV The place and role of independent work of students in the educational process / O.Gursk // The origins of pedagogical mastery. - 2014. - №13. - P.103-107. (in Ukr)
3. Datskiv IE Features of students' independent work organization in accordance with Bologna requirements / Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series "Pedagogy, Social Work". - 2014. - Vip. 20. - P.25-27. (in Ukr)
4. Demchenko AA Information technologies in the provision of independent extracurricular work of students / AA Demchenko // Young scientist. - 2014. - № 6 (2). - pp. 127-130. - Access mode: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2014_6\(2\)_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2014_6(2)_36). (in Ukr)
5. Drach I. Independent work of students of higher educational institutions as an important element of modern training of specialists / II. Drach // New Learning Technologies: Scientific Method. Sat. - K.: Scientific method. Center for Higher Education, 2004. - Iss. 37. P. 86-90. (in Ukr).
6. Gurskaya OV Main aspects and problems of organization of independent work of university students / OV. Gurskaya // Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Pedagogy of AS Makarenko in Multicultural Educational Space", dedicated to the 125th Anniversary of A.G. Makarenko (Poltava, March 12 - 14, 2013). - Poltava, 2013. - 221s. (in Ukr).
7. Cisco IT Essentials [Electronic resource] – URL: <https://www.netacad.com/ru/courses/os-it-it-essentials>
8. Introduction to Architecting Smart IoT Devices [Electronic resource] – URL: <https://ru.coursera.org/learn/iot-devices>
9. The Arduino Platform and C Programming [Electronic resource] – URL: <https://ru.coursera.org/learn/arduino-platform>
10. Architecture and organization of computers. [Electronic resource] – URL: <https://www.intuit.ru/studies/courses/60/60/info> (in Rus).
11. Microprocessor architecture [Electronic resource] – URL: <https://www.intuit.ru/studies/courses/604/460/info> (in Rus).
12. Computer architecture and assembly language [Electronic resource] – URL: <https://www.intuit.ru/studies/courses/535/391/info> (in Rus).
13. Architecture of parallel computing systems [Electronic resource] – URL: <https://www.intuit.ru/studies/courses/80/80/info> (in Rus).
14. Introduction to digital circuitry [Electronic resource] – URL: <https://www.intuit.ru/studies/courses/104/104/info> (in Rus).
15. Introduction to Digital Electronics [Electronic resource] – URL: <https://www.intuit.ru/studies/courses/588/444/info> (in Rus).

Model of organization of independent work of future IT professionals in the process of teaching technical disciplines

P. M. Malezhyk

The article analyzes the subject-theoretical, psychological and pedagogical bases of organization of independent work of students - future specialists in information technologies in the process of professionally oriented training of technical disciplines. The types and forms of students' independent work in the study of technical disciplines, the methods of using teaching aids, the conditions for ensuring the optimal combination of classroom and out-of-class work on the basis of competence approach have been improved. The didactic complex of self-employment is represented by tasks and electronic didactic resources necessary for self-education and self-improvement. It is shown that productive independent work in the process of teaching technical disciplines is a manifestation of a high level of organization of educational activities, as well as determined by the individual psychological qualities of the student.

Keywords: future IT-professionals, independent work of students, studies of technical disciplines, educational and cognitive activity.

Основні виклики вищої школи в умовах глобалізації та інтернаціоналізації – тенденції та особливості

М. Є. М'яковський

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка
Corresponding author. E-mail: mmj2003@ukr.net

Paper received 20.09.19; Revised 03.10.19; Accepted for publication 06.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-04>

Анотація. У статті розкривається сутність процесів глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти; інтернаціоналізація розглядається як тривалий процес, який в сучасній соціокультурній реальності стає більш гнучким і передбачає міжкультурну взаємодію систем освіти в суперечливих умовах посилення культурного розмаїття і культурної уніфікації. Досліджуються передумови, стратегії та форми інтернаціоналізації вищої освіти у світовому контексті; виокремлюються провідні тенденції.

Ключові слова: глобалізація, інтернаціоналізація, вища освіта, освітня політика, освітній процес, міжнародна освіта.

До числа масштабних факторів, які не піддаються точному визначенню та прогнозу, належить феномен глобалізації. Питання впливу глобалізації на ту чи іншу сферу економічної або громадської діяльності постійно включаються до порядку денного представницьких національних і міжнародних конференцій. Природно, що ця проблема привертає особливу увагу академічної спільноти, оскільки система освіти і особливо система вищої освіти є наймасовішою і найвідкритішою до зовнішніх впливів секторами соціально-економічного життя.

Вплив процесів глобалізації та інтернаціоналізації, розвиток світового ринку освітніх послуг в останні десятиліття викликають підвищений інтерес і досліджуються вченими багатьох країн світу. Різні аспекти державного регулювання вищої освіти, особливості надання освітніх послуг ВНЗ в умовах глобальних змін у світовій економіці досліджувалися в працях багатьох українських учених, зокрема: А. Амоша, В. Антонюк, Л. Антошкіна, О. Арефьевой, А. Грішнов, І. Зінов'єва, І. Каленюка, В. Кременя, А. Кузьміна, В. Куценка, А. Левченка, А. Левченка, В. Лугового, Д. Лук'яненко, Л. Лутая, А. Мазаракі, І. Манцурова, А. Музиченко, В. Новікова, Сбруєва А., Солощенко В. М..

Для висвітлення проблем глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти, на нашу думку, варто окреслити такі **основні питання**, а саме:

- термінологічна відмінність між глобалізацією та інтернаціоналізацією освіти;
- прояви глобалізації у системі вищої освіти;
- глобалізація і перехід до суспільства знань
- зростання світової тенденції попиту на ринку вищої освіти;
- ефект розмивання національних рамок як наслідок інтернаціоналізації та глобалізації;

Завдяки аналізу чинних факторів можна якомога краще підійти до висвітлення питання проблеми глобалізації та інтернаціоналізації освіти.

Отже, **метою** нашого дослідження є аналіз основних тенденцій глобалізації, її наслідків для світового освітнього простору, зокрема, інтернаціоналізації вищої освіти, форм її прояву та впливу на соціально-економічний розвиток країн світу, а **завданням** – виявлення основних факторів, які при потребі, можна екстраполювати на освітній процес локально, зокрема в Україні.

Термін «глобалізація» зустрічається на сторінках

багатьох досліджень, присвячених сучасним проблемам освіти, перш за все вищої. Більшість дослідників визнає, що всі вищі навчальні заклади так чи інакше залучені в процеси глобалізації, і що сама глобалізація – явище нове, відмінне від інтернаціоналізації, невіддільне від нових форм суспільного життя і нових парадигм виробництва знань. Отже, варто спочатку розглянути термінологічну відмінність між *глобалізацією та інтернаціоналізацією*.

З інтернаціоналізацією пов'язаний такий порядок світоустрою, при якому домінуюча роль належить національним державам з чіткими політичними кордонами, через які може здійснюватися традиційна діяльність по інтернаціоналізації освіти (міграція студентів, обмін персоналом, співпраця університетів, спільна дослідницька робота). Загалом, у всі часи університет був інститутом інтернаціональним. [4, с. 3-8].

Глобалізація спонукає до фундаментальних змін світового порядку, при якому національні кордони втрачають своє значення. Глобалізація, на думку деяких західних експертів, є найбільш фундаментальним викликом, з яким зіткнулося сучасне суспільство, в тому числі вища школа за всю свою довгу історію. Глобалізація ставить під сумнів саму життєздатність університету як суспільного інституту.

Серед фахівців йде жвава дискусія з питання про співвідношення понять «інтернаціоналізація» і «глобалізація» стосовно освіти. Якщо по відношенню до поняття «інтернаціоналізація освіти» між експертами існує консенсус (по суті інтернаціоналізація визнається синонімом міжнародної складової освіти), то «глобалізація» освіти кожен трактує по-своєму (одні вважають її вищою формою інтернаціоналізації, інші зводять її до електронної глобалізації освіти, створення віртуальних університетів).

Процеси глобалізації в освіті варто, на наш погляд, розглядати в декількох аспектах: інституційному, концептуальному, процесуальному [2]. До основних напрямів інституціонального аспекту можна віднести створення різних міжнародних освітніх організацій. Наприклад, ЮНЕСКО здійснює регулювання процесу формування світового освітнього простору, розробляє для всіх країн міжнародно-правові акти, сприяє розвитку інтеграційних процесів у сфері освіти.

Аналізуючи концептуальний аспект в освітній сфері, світове педагогічне співтовариство запропонувало весь спектр концепцій розділити на три групи:

асиміляційні, що передбачають забезпечення пріоритетного культурного і освітнього розвитку однієї домінуючої нації і занепад інших внаслідок уніфікації; мультикультурні, що визначають автономний розвиток різних культурних груп, які підкреслюють свою унікальність; інтеркультурний, спрямований на взаємобогачення різних культур шляхом взаємодії, взаємопроникнення.

Прикладами глобальних перетворень, що ілюструють процесуальний аспект, можуть бути введення в усьому світі в XVII столітті класно-урочної системи, введення обов'язкової початкової, а потім і середньої освіти, розробка і введення стандартів якості освіти.

Яскравим прикладом глобалізації освіти може бути Болонський процес, метою якого є зближення і гармонізація систем освіти країн Європи з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти. В даний час Болонський процес об'єднує 48 країн світу.

Активне впровадження процесу глобалізації в освітній процес пов'язано не лише з позитивними моментами, але і має низку серйозних проблем, які суттєво ускладнюють інтеграцію країн в світовий освітній простір.

Викликом в освіті в процесі глобалізаційних змін є неможливість часто для високоосвічених громадян країн, що розвиваються або в окремих регіонах знайти належне застосування своїм знанням та вмінням. Це призводить до того, що людина намагається знайти роботу не в своїй країні, а в іншому місті або державі. Наслідком цього є така проблема, як міграція вчених і висококваліфікованої робочої сили, так і (що особливо небезпечно) в масовому неповерненні студентів в свої країни і міста після навчання в кращих університетських центрах світу. В результаті спостерігається феномен, відомий як «відтік мізків».

Тому можна прогнозувати, що така тенденція призведе до довгострокового закріплення нерівності між розвиненими і всіма іншими країнами, оскільки виграють в цій конкурентній боротьбі за фахівця частіше ті соціуми, які можуть запропонувати найкращі умови для діяльності фахівця. Відтік фахівців з будь-якої галузі економіки, втрата кращих перспективних студентів вкрай негативно позначиться на економіці країни. На жаль, дана проблема не втрачає своєї актуальності для багатьох країн світу, зокрема, і для України.

Іншим істотним ризиком глобалізації є руйнування досягнень національної освітньої системи. Негативна тенденція дійсно спостерігається в еволюції сучасної української середньої та вищої освіти. Відмовившись від формування цілісної картини світу у випускника школи і вишу (який раніше був здатний вирішувати найрізноманітніші завдання), ми готуємо «кваліфікованого споживача», що може працювати переважно за інструкціями, але не здатного мислити творчо [3]. Традиційне викладання, яке ще недавно практикувалося, витоки якого сягають давньогрецької платонівської Академії і аристотелівського Ліцею, налічує сотні років, протягом яких відпрацьовувалися прийоми та методи ведення лекційних та семінарських занять. З античних часів студенти і викладачі, учні та вчителі намагалися віднайти найкращі форми взаємодії в процесі навчання, які втілилися в комбінації: викладач-студентська аудиторія, яскраві авторські лекції-семінари,

дискусії, диспути, в яких бере участь вся студентська група.

Негативний вплив ідеології глобалізації проявляється також в деструктивних змінах спрямованості і якості виховного процесу. Ринковий менталітет, пронизуючи всю систему освіти, викликає масштабну перебудову ціннісних орієнтацій і мотивацій діяльності як викладачів, так і студентів. Вилучення з освітнього процесу виховної складової і зосередження його на вузькопрофесійних цілях сприяє переорієнтації свідомості студентів на задоволення утилітарних потреб, ставить на чільне місце споживчі цінності і запити. Формується культ матеріального благополуччя, складаються установки на обов'язковий зв'язок професійної праці з збагаченням і комерційним успіхом.

Але, як зазначав німецький філософ Г. Маркузе, споживчі цінності, перетворюючись в базу соціальної інтеграції, справляють враження замикання культурного простору, втрати ним духовного виміру, в результаті чого складається тип «одновимірної людини» [1].

Ідеал, до якого має прагнути освіта, з позиції загальнонаціональних інтересів (в порядку пріоритетності) та інтересів національної безпеки – це духовно-моральна людина, патріот, громадянин, висококласний спеціаліст [1].

На жаль, система освіти, яка зараз формується, такому ідеалу не відповідає. Педагогічна спільнота давно б'є на сполох з приводу того, що ігнорування духовних основ національної культури є серйозною небезпекою, оскільки ослаблення духовного потенціалу суспільства веде до втрати нею здатності зберігати свої життєво важливі параметри. Йдеться про нормальну реалізацію процесу соціокультурного відтворення, передачі молодим поколінням базових соціальних цінностей та ідеалів. Впровадження в освітній простір уявлень про споживацьке суспільство як найлюдяніший тип соціальної організації підриває вікові традиції національної духовності, які полягали якраз в протилежному: в прагненні виховати у молодих людей здатність до безкорисливого служіння загальному благу.

Ушинський К. Д. наголошував, що характер і спрямованість суспільного виховання є «продуктом тривалого історичного розвитку нації, яке не можна запозичувати у інших народів» [5]. Роль минулого культурного досвіду та інерції культурних процесів не можна теж применшувати. У суспільному менталітеті й менталітеті соціуму, стосовно до певного покоління, завжди існують ті елементи, які вибудовані минулими поколіннями людей. Тому вторгнення іншокультурних виховних моделей становить серйозну небезпеку з позиції ефективності соціокультурного відтворення.

Отже, розвиток глобалізаційних тенденцій у сфері освіти поряд з об'єктивною необхідністю підвищення конкурентоспроможності економіки і людського потенціалу суспільства безальтернативно вимагають модернізації парадигми, змісту, економічної та інституційної організації освіти в напрямку відповідності світовим та європейським стандартам.

Проте акцент на активне включення освіти в ринкові відносини в сучасних умовах життя суспільства означає його агресивну комерціалізацію і прагматизацію при фактичному усуненні держави від фінансу-

вання освітніх структур і формування соціального замовлення в сфері освіти і виховання. Крім того, глобалізація освіти орієнтує її на відтворення уніфікованих моделей глобальної культури і подальшу дистанційованість від духовних цінностей національної культури, що має приховану загрозу не лише втрати унікальних освітніх технологій національної культури, а й звуження ролі системи освіти в процесі відтворення культурної ідентичності. Реалізація цих позицій дозволяє прогнозувати прискорення подальшої дезінтеграції і дестабілізації суспільства. Глобалізація розглядається як процес всевітньої економічної, політичної та культурної інтеграції.

Безумовно, і освіта не може стояти осторонь від процесу загальної інтеграції, стандартизації і зближення між різними країнами світу. Тут слово «глобальний» визначає головну мету освітньої системи готувати висококваліфікованих фахівців для вирішення глобальних (світових) проблем.

Очевидно, що в даний час можна говорити про значне пришвидшення тенденцій інтернаціоналізації освіти, збільшенні питомої ваги її міжнародної складової, зокрема, під впливом тенденцій глобалізації економіки, розвитку сучасних глобальних інформаційних мереж.

Особливу увагу необхідно звернути на такі прояви глобалізації, які роблять безпосередній вплив на систему освіти:

- збільшення не тільки реальної, але й віртуальної мобільності людей, капіталу і знань, що стала можливою завдяки не лише новим формам транспорту, розвитку інтернету і збільшення інтеграції світової спільноти, але й також і за рахунок масових міграцій населення, викликаних прагненням людей уникнути бідності, наявністю біженців, що рятуються від воєн і небезпек;
- розмивання концепції «держава-нація» і здатність контролювати економічні та політичні перетворення, призводять як до глобального підприємництва без кордонів, так і до нових форм міжнародної злочинності;
- ускладнюються процеси в культурі, що характеризуються, з одного боку, такими аспектами єднання, як культурні обміни і полікультурність, всевітня гегемонія англійської мови і експансія комерції в культурі, а з іншого боку, такими елементами відмінностей і поділу в культурі, як різного виду фундаменталізми (включаючи новий націоналізм), тенденції регресивності, нетерпимості і загальне відчуття втрати особистості, духовності.

Вплив різних тенденцій, викликаних глобалізацією, на установи і політику в галузі вищої освіти є загальним і глибоким, але й також і специфічним в залежності від локалізації цих тенденцій. Існує небезпека надмірного узагальнення і спрощення, коли мова заходить про глобалізацію; необхідно визнати наявність всіх проявів значного різноманіття. Проте, можна зробити спробу визначити кілька загальних тенденцій у вищій освіті, які так чи інакше пов'язані з глобалізацією, а саме:

- *Глобалізація і перехід до суспільства знань висувають нові і значимо важливі вимоги до університетів як центрів знань.*

Нова роль університетів як «центрів знання» поширюється не тільки на науку і дослідження, але й на інші функції. Університети покликані брати на себе більше відповідальності за розвиток суспільства і культури в цілому, брати участь в якості посередників в конфліктах, поглиблювати демократію, функціонувати як центри критичного обговорення і моральних цінностей. Високий ступінь загальноновизнаних вимог, які ставляться до університетів, створює в них певну напруженість і спонукає їх бути професійнішими.

- *Майбутнє збільшення попиту в усьому світі на вищу освіту.*

У розвиненому світі суспільству знань будуть потрібні все більш кваліфіковані працівники. Розвиток економіки, процеси модернізації та демографічного зростання стимулюватимуть попит на вищу освіту в інших частинах світу, де бідні верстви населення не здатні фінансувати вищу освіту. Ні місцеві органи влади, ні уряди багатьох країн не матимуть достатніх ресурсів для задоволення цих масових потреб, надаючи цю можливість лише для представників вищих і середніх класів населення низки країн. Попит на вищу освіту зростає не лише кількісно, але й стає також диверсифікованішим.

- *Інтернаціоналізація і глобалізація призводять до розмивання національних рамок освітньої політики, у яких знаходяться університети.*

У контексті даного питання можна зробити висновок, що для усунення застарілих підходів в проведенні національної освітньої політики і стимулювання глобальної інтеграції систем вищої освіти необхідно поетапно вводити міжнародні рамки, які б регулювали галузь вищої освіти. Без цих рамок глобалізація вищої освіти буде необмеженою і некерованою, вона спровокує опір і протест.

- *Одним з найбільш очевидних проявів глобалізації є виникнення ринку вищої освіти без кордонів.*

Значне збільшення попиту на вищу освіту, існуючі проблеми бюджету і ресурсів, з якими стикаються багато країн, бажаючи задовольнити цей попит – все це визначає простір, в якому нові установи, головним чином приватні, можуть розширити пропозицію освітніх послуг.

Є істотні відмінності в тому, як в різних країнах ставляться до приватних університетів, нових освітніх структур і до вищої транснаціональної освіти. У деяких країнах, наприклад в Греції та Ізраїлі, майже повністю відмовилися включати ці недержавні структури в систему вищої освіти або визнавати їх дипломи і звання. Інші країни, особливо ті, що належать до країн, що розвиваються (наприклад, Малайзія, Шрі-Ланка та ін.), визнають нездатність своїх національних освітніх структур задовольнити існуючі потреби і позитивно приймають участь іноземних освітніх інститутів.

Отже, проведене дослідження спонукає нас зробити наступні **висновки**: зміни, що відбуваються в сфері вищої освіти ставлять перед нею нові завдання, які, за своїм значенням, багато фахівців називають «викликами вищої освіти». У наші дні до таких викликів належать:

- масифікація, тобто істотно зростаючий попит на вищу освіту;
- прагматизація – трансформація цілей і цінностей вищої освіти;

- змінюється роль держави, небезпека зниження частки відповідальності держави за сферу вищої освіти;
 - маркетизація, тобто впровадження в сферу вищої освіти ринкових відносин;
 - високий ступінь нерівності серед закладів вищої освіти;
 - глобалізаційні процеси провокують також і цілу низку проблем, а саме: труднощі інтеграції окремих країн у світовий освітній простір; неналежне застосування для високоосвічених громадян країн, що розвиваються, своїх знань і навичок; «відтік мізків», ігнорування основ національної культури і т.п.

На завершення необхідно відзначити, що процес глобалізації є незворотним, і освітній простір України неминуче повинен інтегруватися у світовий освітній простір. Але діалектичний принцип, який тут важливо реалізувати, полягає в тому, що заперечення старого новим необхідно здійснити не через знищення, як це нерідко бувало на пострадянському просторі, а через спадкоємність, через впровадження інновацій з опорою на традиційні методи навчання та виховання.

Дослідження даного питання не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору дослідження особливостей та механізмів академічної мобільності у європейських країнах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аракелов А.В., Алиева М.Ф. Система образования в условиях глобализации. Вестник АГУ, 2014. №4. С.17.
2. Баширов Т.А., Нафикова А.И. Глобализационные процессы и кризис европейской цивилизации. Современные проблемы науки и образования. 2015. №22. с.14.
3. Глобалистика. Международный энциклопедический словарь. М.; Спб.; Нью-Йорк, 2006. С 256.
4. Скотт П. Глобализация и университет // Alma mater. - М., 2000. - №4, с. 3-8.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6-ти томах. Т.2. М. 1988. с. 354
6. Lambert R.D. International education and international competency in the United States // European J. of education – Oxford, 1993, vol. 28, N 3, p. 309-325.

REFERENCES

1. Arakelov A.V., Aliyev M.F. The education system in the context of globalization. Herald of AGU, 2014. №4. P.17.
2. Bashirov, T.A., Nafikova, A.I. Globalization processes and the crisis of European civilization. Modern problems of science and education. 2015. №22. P.14.
3. Global Studies. International Encyclopedic Dictionary. M; St. Petersburg; New York, 2006.
4. Scott P. Globalization and the University // Alma mater. - М., 2000. - №4, P. 3-8.
5. Ushinsky K.D. Pedagogical works in 6 volumes. .vol.2. М. 1988. 354 p.

The main issues of higher education in the conditions of globalisation and internationalisation - trends and peculiarities

M. Miaskovsky

Abstract. The article reveals the essence of processes of globalisation and internationalisation of higher education; Internationalisation is considered as a long process that, in the modern socio-cultural reality, becomes more flexible and involves the intercultural interaction of education systems in contradictory conditions of strengthening cultural diversity and cultural unification. The preconditions, strategies and forms of internationalisation of higher education in the world context are explored; the leading tendencies are singled out.

Keywords: *globalisation, internationalisation, higher education, educational policy, educational process, international education.*

Student peer performance evaluation: importance of implementation for group work enhancement

N. Orlova

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

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

Paper received 19.09.19; Revised 03.10.19; Accepted for publication 07.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-05>

Abstract. In the context of cooperative or group-based learning, student peer performance evaluation can serve a useful instrument because it has a beneficial effect on both the learning process and learning outcomes. It increases students' involvement in the learning process, promotes development of students' autonomy and responsibility. Unfortunately, student peer performance evaluation has not been implemented into the system of higher education in Ukraine. In order to introduce this form of evaluation to Ukrainian universities, it is required to develop tools for students to acquaint them with it, to obtain knowledge of students' views and attitudes towards it and then, train students using the correctly developed instruments. Thus, the aim of the work is to develop tools for collecting information on students' perspectives of peer performance evaluation as a part of the process of teaching-learning English for Specific Purposes. The article has considered the role and place of peer performance evaluation in education, especially its significance in the context of group/team work. The author has generalised and systematised data necessary to design the instruments that can ensure successful implementation of student peer performance evaluation in the process of teaching English for Specific Purposes. As a result, statements for Likert-like Scale Questionnaires have been assumed and formulated to amass data concerning the ways students view the value of the aspects to be evaluated. The questionnaire will cover not only academic factors. It will also include productivity and social and organisational constructs. Moreover, the questions for the semi-structured interview to collect qualitative data have been proposed and formulated. To sum up, it is important to highlight that in case of correctly formulated statements for obtaining peer performance evaluation from the students, members of the same group, and proper implementation of student peer performance evaluation in the educational process in the higher education system in Ukraine, this type of evaluation will be an effective tool that will help improve both the educational process and its outcomes, while fostering the competences required in the further professional life in university students.

Keywords: *assessment, student peer performance evaluation, cooperative learning, group-based learning, English for Specific Purposes, higher education.*

Introduction. Present-day methods and approaches to teaching English for Specific Purposes (hereinafter as ESP) are aimed at the complex development of personalities of university students. They are supposed to be based upon the fundamental principles of student-centred education organisation, students' active involvement in the learning process, development of social interaction skills, taking into account the principles of diversity and inclusion, acquisition of cross-cultural peculiarities, formation of general, special (professional) and integral competences related to students' future professional activities. Today, professional requirements placed on prospective specialists include the high level of profession-oriented knowledge and skills, combination of willingness and ability to master their occupational proficiency, to be a competitive and mobile expert in the modern integrated world. Consequently, the final goal of higher education is to train qualified and competitive specialists capable of meeting employers' demands built upon definite competences of the specific character. [1] Among the methods and approaches used in teaching ESP with varying intensity, cooperative learning is known to promote cognitive activity, increase the level of independence in students in the learning process and so on. [2] The dynamic nature of the educational process within the framework of cooperative learning, awakening of students' natural curiosity, implementation of the approach of active involvement and the use of student-oriented tasks and activities make cooperative learning important for inclusion in the university syllabus. [3] Despite the lack of its application, cooperative learning is considered a useful approach in teaching ESP because of its deployment of cooperation and collaboration. This approach to ESP learning is focused

on the diversity of participants within the learning process and the direct involvement of all students, regardless of their level of knowledge and pace of study. Cooperative learning meets the current requirements for university graduates. Among the latter are the graduates' competencies divided into general, special (professional) and integrated. [4] General competencies include ability to apply the acquired knowledge in practical situations, the readiness and ability for self-development and use of their own potential, ability to solve problems, make informed decisions, the capacity and willingness to analyse and synthesise, interpersonal skills, ability to work in a team. Special or professional competences within general professional areas include readiness for communication with the purpose of solving problems within future professional activity, possessing the skill of establishing professional contacts and advanced professional communication, the ability to be responsible for the results of one's professional activity personally, etc. Integral competence includes the ability to use in-depth theoretical and fundamental knowledge, to solve complex specific problems during professional activities or the process of study effectively that involves the formation of general and special competencies. [4] While performing educational tasks in the context of cooperative learning, students acquire and develop leadership skills, effective communication skills, establish mutual trust and the ability to resolve conflict situations for the productive group functioning. The implementation of the cooperative approach to ESP teaching and learning will give students the opportunity to take an active part in the learning activities such as idea generation or brainstorming, opinion-exchange, problem-solving, decision-making, puzzle activities, group projects

or presentations etc, which may include group/team task activities. Therefore, cooperative learning is aimed at forming the majority of the listed competences of graduates. However, cooperative learning, on the one hand, aims to develop certain social and professional competences, on the other hand, it is dependent on personal responsibility and interpersonal skills, as well as systematic discussion and evaluation of group/team work as a whole, and the effectiveness of each individual member. In this case, student peer performance evaluation (hereinafter as SPPE) within the same group is crucial in clarifying the aspects of success or failure, their causes, and finding ways to improve both the learning process and the learning outcomes.

Recent literature and studies review. The analysis of recent studies and publications demonstrated that the issues of implementation of SPPE in higher education institutions in Ukraine had not been addressed. That is why, it was difficult to find and analyse corresponding publications. However, the study is based upon the works of non-Ukrainian authors that have been focused on the usefulness of the application and benefits of SPPE. Thus, recent literature and studies encompass the works of Jui-Ching Peng from Indiana University who has examined the aspects of peer performance evaluation in terms of teaching foreign languages. The focus of Jerrold Frank has been placed on the concept of assessment and the roles of assessment in language teaching in higher education. Eddy White from Tokyo Woman's Christian University has made successful attempts to study the issues linked to student perspectives of peer assessment for learning within a public speaking course. The work by Irfan Tosuncuoglu has studied importance of assessment and evaluation in teaching the English language. However, there is a relative lack of systematising works on SPPE in the tertiary educational level in Ukraine. Thus, it would be essential to make attempts to research this subject, systematise the data collected and develop the tools required to detect university students' views on peer performance evaluation in order to implement this type of formative assessment into higher education settings in Ukraine.

The article aims to substantiate the necessity of creating an effective tool for implementing and conducting SPPE in the system of higher education in Ukraine. Thus, the work was aimed to develop instruments for collecting qualitative and quantitative understanding of the students' views on peer performance evaluation in the context of ESP teaching at the tertiary educational level in Ukraine. To collect quantitative data, Likert-like Scale Questionnaires should be designed and developed. For qualitative data collection, it is necessary to design and develop semi-structured interviews for later thematic breakdown to investigate the backgrounds leading to the ways students consider and perceive peer performance evaluation in the ESP context.

Materials and Methods. To achieve the objective, the following methods of analysing scientific and methodological literature on the topic under research; designing and development of the pedagogically approved interview questions and Likert-like Scale Questionnaires for their subsequent implementation; theoretical generalisation, and systematisation have been applied.

Results and Discussion. SPPE in the context of cooperative learning can be a useful tool that will improve both the learning process and its outcomes, but it also prepares students for engaging in and accomplishing group tasks in their future professional fields as successful and productive industry professionals who work together to achieve common goals. Cooperative or group-based learning is highly dependable on various socio-psychological factors. The most influential group-work phenomena include social facilitation and social loafing. The latter is an example of social inhibition as a general effect where the presence of others interferes with or inhibits the carrying out of actions [5]. According to Colman (2009), social loafing as a tendency to reduce the effort toward a task as part of a cooperative group, tends to occur when individuals contribute to a group product. [6] In academic, cooperative settings, the effect of social loafing can be noticeable as students put less effort into solving academic or applied cognitively complex problems when these tasks are carried out in a group. As been mentioned by Zajonc (1965), a reason for social loafing to occur can be the presence of other people that can make individuals feel relaxed and anonymous. [7] Another cause of group pathologies including social loafing described in a recent comprehensive review on group behaviour by Baumeister et al (2015) linked their occurrence to submerging of the individual self in the group. [8] Thus, social loafing can be reduced by making individual contributions identifiable within the group evaluated adequately. It means that group members' efforts can be enhanced when the group is subject to student peer performance evaluation. SPPE can improve reciprocal communication within the group; consequently, better communication quality will promote the reduction of social loafing.

As stated by Hall (2011), assessment as the general process of monitoring or keeping track of the learners' progress can fulfil both a formative and summative role. [9] Jerrold Frank suggested that student peer evaluation can serve an effective alternative form of formative assessment involving students who themselves evaluate each other's levels of participation, engagement, behavioural and organisational aspects. [10]

In higher education in Ukraine, summative assessment focusing on results of learning, in other words, on learning as an end product, is traditionally used to grade students who are exceptionally passive in the process of assessment. Formative assessment, or evaluation aims to facilitate the development of content and competences through evaluation of students' own activity and that of their peers', members of the same group, activity. In this case, students play an active role and are highly involved in the teaching-learning process as its valuable part. However, this form of evaluation is not widespread in the system of higher education in Ukraine. It is significant to promote and implement SPPE in the tertiary educational level in Ukraine, as it is supposed to be beneficial for both learning as a process of gaining new knowledge, skills and competences, and learning outcomes as a final product to be assessed summatively by a tutor. Due to its features, SPPE helps students develop essential skills, increases students' autonomy and engagement as well as enhances the degree of responsibility towards their own

learning and that of other students. SPPE is usually associated with group/team work with each group/team member's contribution to the process and final product being significant. The levels of group/team work competences and skills can hardly be assessed by teachers or tutors solely. As a rule, group members have more opportunities to amass the information required for a sufficient evaluation. Thus, SPPE can be considered an effective tool for tutors aiding them in a group-work evaluation. However, it is crucial to point out the weaknesses SPPE has. Information about students obtained from students, peer group members, is definitely influenced by social acceptance within a group, students' relationships and attitudes towards other group members. Depending on relationships within a group, or personality traits of individual students, group members can either express unwillingness to criticise other students as their friends or be overwhelmed by a wish to overcriticise those they have bad relations with or negative attitudes to. As the subjectivity seems to be the main weakness influencing the effectiveness of SPPE, the thorough evaluating instruments should be developed to solve the issue. The students need explanation, demonstration, preparation and training. As stated by Hains-Wesson (2013), the teaching staff should inform students and discuss aspects linked to SPPE, starting with its objectives, procedure and expectations. [11]

Since SPPE is not incorporated into the system of higher education in Ukraine, its implementation in the context of teaching ESP requires substantial preparation, including preliminary studies on students' perspectives on possibilities of involvement into SPPE, design and development of questionnaires, experiment verification of the influence SPPE has on the progress of individual students as well as of team/group work, and subsequent implementation of SPPE into the learning progress. Thus, effective SPPE implementation requires development of SPPE tasks with clear, unambiguous, and understandable criteria and standards, engagement in training and practicing SPPE activities before actual employment of SPPE. In case of evaluating students' contribution to group work or project, it should be clearly stated what degree, content and extent of a student's contribution will be evaluated. Therefore, it is vital for students' explicit encouragement to provide them with adequate instruments to practice SPPE effectively. In this context, it is necessary to know students' views of the form and contents of SPPE questionnaires, as well as their attitudes towards SPPE as a prospect form of evaluation during ESP teaching and learning.

Since the purpose of this work is to design SPPE tools, including interview questions and Likert-like scale questionnaires for obtaining information concerning tertiary students' perspectives on SPPE and its implementation in the process of ESP teaching and learning. To develop effective SPPE instruments to examine students' views on SPPE for learning and improvement of the learning process and learning outcomes with regard to group/team work, we need to distinguish students' key skills and activities to be evaluated by their peers. As mentioned by Peng (2010), the core skills revealed during students' group work to be evaluated encompass participation in group meetings and discussions, degree of preparation for meetings and discussions, communication with other

group members, effective contribution to group work and fulfilment of allocated responsibilities. [12] It is assumed that these five skills are definitely associated with group/team work and should be included into questionnaires. However, some skills are more complicated. Consequently, they need formulation that is more detailed. To amass required data concerning students' personal attitudes and considerations as for SPPE and its implementation, it is essential to design a questionnaire for conducting a semi-structured interview. Moreover, a Likert-like questionnaire should be created to collect information about students' thoughts and views on the aspects to be covered through SPPE while and after carrying out group/team work. Since collaborative group/team work presupposes that not only academic factors will be involved, it is necessary to add evaluating statements concerning social aspects, productivity and organisational constructs.

Consequently, the questions for a semi-structured interview are supposed to clear up the following:

Have you ever experienced SPPE?

Do you think your personal relationships can influence the objectivity of your evaluation?

How will your personal relationships influence your evaluation of other group members?

Can SPPE influence the quality of the whole group/teamwork? (If Yes – explain how)

Can SPPE influence productivity of work of individual group members? (If Yes – explain how)

Can SPPE be used as a means to influence group members?

Is there a possibility that the prospective implementation of SPPE will improve the quality of preparation and learning outcomes of group/teamwork?

Will SPPE implementation influence group/team work dynamics? (If Yes – explain how)

Do you consider it necessary to implement SPPE in the system of higher education in Ukraine?

The Likert-like scale questionnaire statements can be divided into four skill groups: an academic field, an organisational side, productivity and social factors. The academic aspects to be evaluated cover awareness and ease with material under discussion, enthusiasm and interest in the project contents, intellectual contributions made to the group/team project discussion etc. The organisational side will be represented by the following statements: regular and punctual attendance of group meetings, prompt completion of the assigned tasks, qualitative preparation of the tasks assigned, accuracy in task completion, participation in developing ideas and planning project work, participation in leading or facilitating group/team work or discussion, reliability in terms of attending group/team work meetings. Students' effectiveness and productivity may be evaluated through the next assertions: the amount of work done, the quantitative value of the useful ideas brought in, willingness and readiness to accept and fulfil the tasks given, accurate and complete completion of the assigned tasks. Among social skills, we should distinguish demonstration of cooperation and support with other members of the group, willingness to cooperate with individual members of the group in successive project work, the degree of contribution of each group member to the collective project work, will-

ingness to discuss the ideas of others, assistance and readiness to foster and support other group members, capacity to share thoughts, listen attentively and appreciate the views of other group members, positive contribution to the group work, assistance and support given to other members of the group in their tasks, awareness of the personal value of each group member.

Conclusions. SPPE is believed to be very useful in order to prevent social loafing, since it can help distinguish individual contribution from group products. [12]. However, to become actively engaged in SPPE, students should be aware of its benefits, know how to learn from

it, not just simply judge others and be judged by others. The non-directive nature of SPPE promotes its positive association with forthcoming improvements and developments in students' current learning process as well as their future career. In order to implement SPPE effectively, we should consider students as significant stakeholders with their individual and different from those of teaching staff perspectives on SPPE in general and within ESP context in university settings. Subsequently, the implementation of SPPE will serve a functional construct of the process of teaching students at the tertiary educational level in Ukraine.

REFERENCES

1. Orlova, N. (2018). English Language Teaching at the Tertiary Education Level: Syllabus Types and Design. // *Cherkasy University Bulletin, Pedagogical Sciences Series*. Issue №1, 2018 – Cherkasy, 2018. – 150 p. (pp. 81-87)
2. Orlova, N. (2019). Teaching Foreign Languages for Occupational Purposes to University Students of Non-linguistic Study Fields: Concept's Multifaceted and Complex Nature.// *Humanities Science Current Issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers*. – Drohobych: Publishing House "Helvetica", 2019. – Issue 23. Vol. 3, 2019. – 188 p. (93-99 pp.) DOI: <http://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166379>
3. Orlova, N. (2016). Methods of Increasing Motivation for Learning Foreign Languages for Occupational Purposes. // *Cherkasy University Bulletin, Pedagogical Sciences Series*. Issue № 3, 2016 – Cherkasy, 2016. – pp. 89-95
4. Orlova, N. (2017). Competence-Based Education: Context Analysis for the Subject Area of Philology. // Abstracts of papers'17: *Philological Education in Modern University – Project-based Approach to the Work Organisation According to the Guidelines of the European Qualifications Framework (Experience of Danubius University)* (pp. 71-76). Sladkovicovo.
5. Reber, A. S., Allen, Rh., & Reber, E. S. (Ed.). (2009). *The Penguin Dictionary of Psychology* (4th Ed). London: Penguin Books.
6. Colman, A. M. (Ed.). (2009). *A Dictionary of Psychology* (3d Ed.). Oxford and New York: Oxford University Press.
7. Zajonc, R. B. (1965). Social Facilitation. // *Science*, New Series, Vol. 149, №3681. Jul. 16, 1965, pp. 269-274.
8. Baumeister, R., Ainsworth, S. & Vohs, K. (2015). Are Groups More or Less than the Sum of their Members? The Moderating Role of Individual Identification. // *The Behavioral and brain sciences*. 2015, May 1. pp.1-38 DOI: 10.1017/S0140525X15000618.
9. Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. New York: Routledge.
10. Frank, Jerrold. (2012). The Roles of Assessment in Language Teaching. *English Teaching Forum*, Vol. 50, № 3, C. 32, retrieved 10.09.2019 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997527.pdf>.
11. Hains-Wesson, R. (2013). Peer and Self Assessment. Retrieved 10.09.2019 from https://www.deakin.edu.au/_data/assets/pdf_file/0020/53462/peer-and-self-assessment.pdf.
12. Peng, Jui-ching. (2010). Peer Assessment in an EFL Context: Attitudes and Correlations. // *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum*, ed. Mathew T. Prior et al., 89-107. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Розвиток змісту післядипломної педагогічної освіти Придніпров'я (початок 60-х рр. XX ст.)

Т. Д. Побоча

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти Дніпропетровської обласної ради»
Corresponding author. E-mail: pobocha@ua.fm

Paper received 22.09.19; Revised 03.10.19; Accepted for publication 06.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-06>

Анотація. У статті подано основні результати аналізу архівних документів Дніпропетровської та Запорізької областей, що містять матеріал щодо змісту післядипломної педагогічної освіти Придніпров'я у 60-х рр. XX ст. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що попри визначальне місце у змісті цієї освіти ідеологічного складника, заслуговує на увагу факт посилення у змісті освіти саме теоретичного аспекту як загально так і конкретно наукового. Зокрема це відобразилося на посиленні вивчення найбільш актуальних питань розвитку не лише науки та техніки, а й психології та педагогіки. Водночас практичний складник більшою мірою стосувався методичних аспектів та питань, пов'язаних із практичним застосуванням знань і навичок, здобутих учнями у школі.

Ключові слова: освіта, зміст освіти, післядипломна освіта, післядипломна педагогічна освіта, Придніпров'я.

Українська система освіти перебуває на етапі свого активного розвитку та значного реформування, яке торкнулося всіх освітніх рівнів, зокрема післядипломної педагогічної. Становлення цієї системи відбувалося у складні повоєнні часи середини XX ст., коли вся система освіти України перебувала у занепаді та потребувала свого відновлення. Інтенсивність цього процесу призвела до того, що вже у 60-х рр. XX ст. було створено доволі струнку систему післядипломної педагогічної освіти України, традиції якої досі простежуються у підготовці вчителів.

Із 60-х рр. XX ст. в історії соціально-політичного розвитку СРСР (до якого входила Україна) почався період, який тогочасними ідеологами визначався як період «розвиненого соціалізму». Серед провідних факторів розвитку вітчизняної системи освіти знаходився економічний стан країни. Так, на думку дослідників (Т. Мухіна, Є. Копосов, В. Бородачев), уповільнення темпів економічного росту у 1960-1970-ті рр. «спонукало її керівництво звернути увагу на науково-технічний прогрес та відповідно на рівень освіти нових поколінь» [8, с. 117]. Вересневий (1965 р.) Пленум ЦК КПРС ухвалив рішення про проведення економічної реформи, із певною самостійністю для підприємств. Країна була спрямована на пришвидшення науково-технічного прогресу в народному господарстві, що потребувало перебудови й освітньої сфери, тобто освітньої реформи. На думку вітчизняних дослідників (В. Курок, Б. Шевель) ключовим у цій реформі «став перехід до загальної середньої освіти, задекларований як пріоритет радянської освітньої політики. Ідея політехнізації в різних тлумаченнях, була парадигмальною примарою радянської освіти» [7, с. 282]. Відбулися у цей час певні зміни у змісті середньої освіти: «формування його на основі відповідності науково-технічного розвитку, марксистсько-ленінського світогляду, поєднання формальної та матеріальної концепції освіти; уведення як самостійного предмету «трудового навчання» [1, с. 109]. М. Богуславський визначає цей період як один з найбільш продуктивних у розвитку змісту загальної середньої освіти (власне на це був зорієнтований і зміст післядипломної педагогічної освіти). На цей час припадають *методологічна розробка теорії змісту освіти* у дидактиці радянської школи (наукове

товариство під керівництвом Г. Щедровицького), ствердження концепції розвивального навчання (В. Давидов та Д. Ельконін), розробка культурологічної концепції змісту освіти (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін та ін.) [3, с. 105-107].

Викладене вище дозволяє стверджувати виключне значення розглядуваного періоду для розвитку змісту вітчизняної освіти. Реформувальний характер тогочасного суспільного розвитку значною мірою відповідає і сучасним темпам модернізації вітчизняної освіти, яка також опинилася перед низкою викликів, до яких відносимо запит на відповідність змісту післядипломної педагогічної вчителів змісту оновлюваної шкільної освіти. Отже метою публікації стало з'ясування продуктивних шляхів удосконалення змісту освіти вчителів у 60-х рр. XX ст., задля можливої експлікації педагогічного досвіду до сучасної післядипломної педагогічної освіти.

Матеріалом дослідження стали архіви Запорізької та Дніпропетровської областей, які становлять єдиний економічний (промисловий) регіон сучасної України, що знайшло своє відображення на соціокультурному розвитку регіону. Серед методів дослідження провідним став історико-ретроспективний аналіз нормативно-правових документів та архівних матеріалів, що відображають тогочасну діяльність інститутів удосконалення кваліфікації вчителів (далі – ІУКВ) Дніпропетровської та Запорізької областей.

У своєму дослідженні ми спиралися на твердження О. Сухомлинської: «Якщо взяти до уваги той факт, що змістом освіти впродовж існування радянської держави вчені займалися, приділяючи увагу переважно його політико-ідеологічному складнику, то реформування змісту освіти 60-х – початку 70-х рр. стало більш науково виваженим, продуманим і, наскільки це було можливим в тогочасних умовах, позбавленим прямого ідеологічного впливу, як це було в 30-40-х рр.» [12, с. 20]. Утім рішення партійних постанов та з'їздів ставали дорогівказами у формуванні і організації і змісту підготовки вчителів на курсах підвищення кваліфікації.

Червневий (1963 р.) пленум ЦК КПРС та постанова Президії ЦК КПУ «Про стан і заходи до поліпшення комуністичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл Української РСР» (від 21 жовтня 1964 р.) обласні ІУКВ

спрямовували свою роботу і роботу педагогічних колективів на подальше піднесення ідейного і наукового рівня викладання, забезпечення учням міцних знань, умінь і навичок. Майже на всіх курсах і семінарах (які проводилися на базі опорних шкіл) читались лекції і доповіді з питань «теорії і практики естетичного виховання, розвитку науки, запровадження програмованого навчання, технічних засобів тощо» [13, арк.39]. Значна частина навчального часу у Дніпропетровському ІУКВ відводилася на виконання практичних робіт (для розв'язання задач, проведення практичних і лабораторних робіт, оволодіння технічними засобами тощо. Для ознайомлення вчителів з новітніми тенденціями у промисловому виробництві та сільському господарстві, лекції на курсах були прочитані на хімічному і агрохімічному факультетах народного університету).

Головними завданнями у роботі ІУКВ на цей час було: забезпечення органічної єдності навчання і виховання учнів, індивідуальний підхід до учнів як засіб попередження неуспішності і розвитку здібностей дітей, підвищення наукового рівня викладання та запровадження технічних засобів навчання. Основною темою, над якою працював Дніпропетровський обласний ІУКВ, було «Широке запровадження технічних засобів навчання як один із шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу», для чого було проведено семінари-практикуми завідуючих районними/міськими кабінетами технічних засобів навчання, обладнано обласний опорний кабінет, на базі якого проводилися систематичні заняття з слухачами курсів і семінарів усіх категорій по оволодінню технічною апаратурою (на вивчення цієї тематики на всіх курсах відводилося 48 годин навчального часу). В освітній сфері роботи Запорізького ІУКВ передбачалося «піднесення рівня навчання та комуністичного виховання підростаючого покоління, поліпшення науково-теоретичного рівня викладання основ наук в школі, удосконалення методичної роботи, вивчення, узагальнення та широке впровадження в практику передового педагогічного досвіду» [15, арк.3]. Тобто головним у роботі закладів післядипломної педагогічної освіти було розв'язання поставлених Партією та Урядом завдань щодо удосконалення системи народної освіти в країні.

У 60-х рр. ХХ ст. зміст шкільної освіти максимально наближувався до тогочасного рівня розвитку науки і техніки, внаслідок «посилення політехнічної спрямованості навчання, необхідності підготовки учня до життя і праці» [6, с. 92]. Саме на цей час припадає широка наукова дискусія щодо змісту шкільної освіти, докладно описана Л. Пироженко. На підставі аналізу матеріалів Державної комісії з розробки змісту загальної середньої освіти (створена у 1964 р. Постановою АПН РСФСР та Академії наук СРСР) дослідниця робить висновки щодо розробки нової концепції змісту загальної середньої освіти, яка полягала у врахуванні актуальних науково-теоретичних проблем у їхньому співвідношенні із «психологічними особливостями пізнавальної діяльності дітей, яка базується на чуттєвому досвіді» [10, с. 11]. З позицій нашого дослідження особливо цінним є зауваження щодо розгляду на комісії проблеми підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів.

Переконливим здається наведене дослідницею критичне судження одного з членів комісії щодо низького рівня загальнопедагогічної культури багатьох тогочасних вчителів, що неминуче «веде до примітивізму у викладанні і нівелює ефективність будь-яких спроб позитивного вирішення проблеми змісту освіти» [4, с. 56]. Тож у змісті підвищення кваліфікації вчителів у цей час (1965-1966 н.р.) були актуалізовані питання удосконалення форм і методів навчання і комуністичного виховання, прищеплення учням навичок і умінь практичного застосування одержаних в школі знань. Також чи не вперше почали розглядати проблеми диференційованого навчання, індивідуального підходу учнів до навчання і виховання.

Варто також наголосити, що у звітних документах роботи обласних ІУКВ підкреслювалося підсилення педагогічного компоненту у змісті підвищення кваліфікації вчителів. Зокрема Дніпропетровський ІУКВ констатував що на курсах і семінарах, які було проведено для вчителів впродовж 1965-1966 н.р. «відводилася значна частина часу (до 8-10 годин) для читання кваліфікованих лекцій з актуальних питань педагогіки й психології» [14, арк.9]. Крім того «всі слухачі курсів прослухали лекції з питань використання рішень ХХІІІ з'їзду партії в навчально-виховному процесі, про профорієнтаційну роботу в школі, поліпшення наукового рівня викладання основ наук, забезпечення органічної єдності навчання і виховання, здійснення системи естетичного виховання учнів» [14, арк.9]. Вказаний перелік питань, що входили до змісту підвищення кваліфікації вчителів ілюструє той факт, що попри те, що зміст курсів будувався на стандартних програмах і планах, у викладачів була можливість їхньої модифікації з урахуванням місцевої специфіки та потреб вчителівства.

Упродовж всього часу розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів значну увагу приділяли наочності та застосуванню в освітньому процесі технічних засобів навчання: від наочного приладдя, які створювали учні та вчителі у лабораторіях та навчальних кабінетах до кінофільмів, з яких склалися окремі фільмотеки. Крім того, окремими наказами по облвно як позитивний результат діяльності щодо підвищення кваліфікації вчителів наводилися відомості про кількість тих, що пройшли «технічний всеобуч» та отримали права «кінодемонстратора» (на 1967 р. таких вчителів у м. Дніпропетровськ нараховувалося 3500 осіб). Методичний аспект підготовки вчителів було підсилено у 1966-1967 н.р. Під час занять вчителям надавалася безпосередня методична допомога щодо поліпшення форм і методів викладання основ наук і забезпечення глибоких знань учнів.

Крім питань методичного характеру за архівними даними розглядалися питання науково-теоретичні, які мали на меті піднести рівень фахової підготовки вчителів. Такі ж питання докладно обговорювалися на науково-практичних конференціях з питань піднесення рівня викладання математики, фізики, хімії та біології, з питань підсумків роботи опорних шкіл та шкіл передового досвіду, з питань піднесення рівня навчально-виховної роботи в початкових класах, з питань трудового виховання тощо. До плану роботи входили лекції з питань марксистсько-ленінської теорії, педагогіки,

психології, мовознавства, літературознавства тощо.

Традиційно до змісту навчання були також включені актуальні теоретичні питання, вчителів знайомили з найновішими досягненнями сучасної науки і використання її в практичній діяльності. До кінця 60-х рр., як зауважує Т. Коршевнік, «зміст середньої освіти розглядався як синонім основ наук; центральним компонентом змісту визнавались знання як духовне багатство людства» [6, с. 93], та зазначає, що у визначеннях окремих учених того періоду має місце розширення трактування змісту освіти як чітко окресленого кола «систематизованих знань, умінь і навичок, які слугують основою для всебічного розвитку учнів, формування в них діалектико-матеріалістичного світогляду, комуністичних поглядів і пізнавальних інтересів» [9, с. 32]. Тому на цей час порівняно із попередніми роками було значно збільшено кількість годин для опанування теоретичних питань (які займали до 60% навчального часу). Також до плану роботи були включені практичні роботи (відвідування і обговорення уроків, різних виховних заходів; розв'язування задач, проведення лабораторних робіт, виготовлення наочності, тощо). Порівняно із попередніми роками змінюється характер виконання практичних завдань. Зокрема, в роботі Запорізького обласного ІВКУ (1965-1966 рр.) значна увага під час проведення таких семінарів приділялася відвідуванню відкритих уроків, кращих практичних занять та виконанню мінімуму практичних і лабораторних робіт.

На курсах підвищення кваліфікації проходили перепідготовку з відривом і без відриву від виробництва педагогічні працівники різного фаху (від директорів середніх та восьмирічних шкіл до педагогічних працівників-керівників семінарів з технічних засобів навчання). Крім курсових заходів проводили обласні, районні, міжрайонні, куцові тощо семінари. Задля підготовки вчителів до роботи за новими програмами до навчальних планів були включені питання теоретичного характеру з метою поглиблення теоретичної, спеціальної перепідготовки фахівців. Увага працівників шкіл на курсах і семінарах також акцентувалася на покращенні якості викладання основ наук, удосконаленні педагогічної майстерності кожного вчителя «Центральними питаннями на курсах були: використання матеріалів ХХІІІ з'їзду КПРС в роботі школи, підвищення науково-теоретичної підготовки вчителів, органічне поєднання навчання та виховання в єдиний процес, вивчення і запровадження передового педагогічного досвіду в практику роботи вчителів, попередження неуспішності, подолання другорічництва тощо» [16, арк.22].

Задля підвищення фахового рівня вчителів були визначені нові форми. Зокрема, у Запоріжжі 1965 р. було створено університет наукових знань, в якому працювало декілька (6) факультетів, лекції яких сприяли розширенню загального кругозору вчителів та поглибленню знань за фахом. Головний акцент у роботі університету робився на «актуальних питаннях методичного характеру, питаннях впровадження в практику роботи шкіл та вчителів передового педагогічного досвіду; проведення лабораторних робіт слухачів університету в лабораторіях і кабінетах вузів» [15, арк.19]. Такий саме «університет» існував і в Дніпропетровській області. Саме тут проходило поглиблення вчителями своїх фахових знань. З 1963 р. працював у Дніпро-

петровську хімічний факультет народного університету, з 1964 – агрохімічний факультет.

Крім того, було запроваджено нову форму – очно-заочне (дворічне) навчання вчителів. Під час очних занять було прочитано низку лекцій з основ марксизму-ленінізму, успіхів розвитку радянської науки тощо. На цих курсах також проходили навчання керівний склад педагогічних працівників. Повністю поділяємо думку Н. Протасової про те, що «застосування очно-заочної форми підвищення кваліфікації для деяких категорій педагогічних працівників дало можливість, не відриваючи їх безпосередньо від роботи, забезпечити постійне зростання їхньої професійної кваліфікації» [11, с. 17]. Так, лише у Запорізькій області у 1966-1967 н.р. такою формою роботи було охоплено 843 особи. Порівняно із попереднім роком (52 особи) це значний показник, що свідчив про привабливість для вчителів такої форми роботи. На курсах були прочитані «оглядові лекції з актуальних питань теорії і практики виховної роботи, контролю та керівництва, питань педагогіки, психології тощо» [15, арк.27].

У 1966 р. було ухвалено постанову колегії МО УРСР «Про часткову зміну трудової підготовки в середній загальноосвітній школі» (від 27.05.1966 р.), постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР, ЦК КП України і Ради Міністрів України «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (від 10.11.1966 р. та 15.12.1966 р.), якими спрямовувалася подальший розвиток загальної середньої освіти зокрема у напрямі організації трудового профільного навчання, задля «професійної підготовки з найбільш масових поширених та потрібних народному господарству спеціальностей у тих школах, де є для цього відповідні умови» [2, с. 278]. Тож 1966-1967 та 1967-1968 н.р. більшу увагу приділяли питанням роботи за новими навчальними планами та програмами, озброєнні вчителів найновішими досягненнями сучасної науки і техніки (додамо, що до цього загального переліку у 1967 р. додали – культуру і мистецтво). Зміст навчання у цей час було побудовано за такими напрямками: теоретичні, що розкривали перед вчителями найновіші досягнення тогочасної науки і техніки, сприяли піднесенню їхнього ідейно-теоретичного рівня, що мало позначитися на «якості знань, умінь і навичок учнів» [15, арк.7]. Ця підготовка, як вказано у архівних матеріалах, відобразилася у змісті курсової підготовки не за рахунок простого збільшення кількості годин на розкриття теоретичних положень чи досягнень науки і техніки, а за рахунок ознайомлення з актуальними питаннями педагогічної теорії і практики.

За слухним зауваженням І. Жорової наприкінці 60-х рр. «ускладнюються завдання, котрі вирішувала система післядипломної освіти, оскільки науково-технічний прогрес зумовив стрімке збільшення обсягу інформації, яку мали опанувати учні, що вимагало від педагогів постійного творчого вдосконалення методик навчання, пошуку способів формування в молодого покоління пізнавального інтересу та стійкої потреби до систематичного поповнення знань» [5, с. 19]. Тож актуальним було питання співвідношення у змісті підготовки вчителів питань науково-теоретичних та методичних. Наразі ситуацію у Запорізькому ІУКВ розв'язали таким чином: для вчителів-предметників

(математика, фізика, хімія, біологія, мова і література, історія, географія) більше часу приділяли вивченню теоретичних питань, а для вихователів (шкіл-інтернатів, груп продовженого дня) і класних керівників більше уваги приділяли вивченню питань методичних.

Викладене вище дозволяє зробити такі висновки. Необхідність пришвидшення економічного розвитку країни та зокрема Придніпров'я спонукало тогочасних освітян до пошуку ефективних шляхів осучаснення змісту післядипломної педагогічної освіти. Попри те, що визначальне місце у змісті цієї освіти відводилося ідеологічному складнику, заслуговує на увагу факт посилення у змісті освіти саме теоретичного аспекту як загально так і конкретно наукового. Зокрема це відо-

бразилося на посиленні вивчення найбільш актуальних питань розвитку не лише науки та техніки, а й психології та педагогіки. Водночас практичний складник більшою мірою стосувався методичних аспектів та питань, пов'язаних із практичним застосуванням знань і навичок, здобутих учнями у школі. Останній аспект, на нашу думку, є актуальним у сучасному реформуванні змісту післядипломної педагогічної освіти, проте він значною мірою перевищує власне психолого-педагогічну підготовку вчителів. Проте оновлювана школа потребує вчителів, які добре орієнтуються не лише в питаннях педагогічних технологій, а й у питаннях сучасного розвитку педагогічної науки, яка демонструє вихід за межі традиційної освітньої парадигми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті крізь призму джерелознавства: наук.-допом. бібліогр. показч. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. 251 с.
2. Богатирчук К. О. Трудове профільне навчання учнівської молоді в Україні в 60-80-ті рр. ХХ ст. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2016. Вип. 46. С. 278–281.
3. Богуславський М. В. Приоритети модернізації содержания общего образования в отечественной педагогике ХХ века. *Проблеми сучасного образования*. 2012. № 6. С. 99–111.
4. Гончаров М. К. Про науковий зміст освіти в середній школі *Радянська школа*. 1967. № 10. С. 52–57.
5. Жорова І. Я. Професійний розвиток педагогів у системі науково-освітніх координат. КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»: від витоків до сьогодення. *Таврійський вісник освіти*. 2014. Спецвипуск. С. 4–72.
6. Коршевнік Т. В. Ретроспективний аналіз підходів до визначення поняття «зміст освіти» в педагогічній науці ХХ століття *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 121. С. 89–99.
7. Курок В., Шевель Б. Аналіз результатів освітньої реформи 1958 р. для професійно-технічної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 7. С. 278–284.
8. Мухина Т. Г., Копосов Е. В., Бородачев В. В. История и перспективы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы: Монография. Н. Новгород: Изд-во ННГАСУ, 2013. 289 с.
9. Педагогика / отв. ред. Г. И. Щукина. Москва: Просвещение, 1966. 648 с.
10. Пироженко Л. Пошуки теоретичних засад реформування змісту загальної середньої освіти у 1964-1966 рр. *Історико-педагогічний альманах*. 2008. Вип. 2. С. 4–12
11. Примакова В. Періодизація розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948-2012 роки). *Обрії*. 2014. № 1 (38). С. 43–46.
12. Сухомлинська О. В. Уплив радянської ідеології на організацію освітнього процесу в загальноосвітній школі. *Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. ХХ ст.): посібник / Кол.-в авт.: О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. М. Гупан, Л. В. Пироженко та ін.; за заг. ред. д. п. н., проф. Н. П. Дічек. Київ : Педагогічна думка, 2017. С. 7-26.*
13. Отчёт о работе Днепропетровского областного института усовершенствования квалификации учителей за 1964/65 учебный год. *ДАДО* (Держ. архів Дніпропетр. обл.). Ф.3101. Оп.2. Спр.24. 73 арк.
14. Отчёт о работе Днепропетровского института усовершенствования квалификации учителей за 1965/66 учебный год. *ДАДО* (Держ. архів Дніпропетр. обл.). Ф.3101. Оп.2. Спр.62. 64 арк
15. Годовой отчёт о работе института за 1966-1967 учебный год. *ДАЗО* (Держ. архів Запорізьк. обл.). Ф.2569. Оп.1. Спр.363. 214 арк.
16. Годовой отчёт о работе института за 1965-1966 учебный год. *ДАЗО* (Держ. архів Запорізьк. обл.). Ф.2569. Оп.1. Спр.340-а. 184 арк.

REFERENCES

1. Berezivska L. D. Reformuvannia shkilnoi osvity v Ukraini u XX stolitti kriz pryzmu dzhereloznavstva: nauk.-dopom. bibliohr. pokazch. Vinnytsia : TOV «TVORY», 2019. 251s. [Reforming of School Education in Ukraine in the Twentieth Century through the Prism of Source Studies: Scientific Assist. Bibliographies sh.]. Vinnitsa: LLC «TVORY», 2019. 251 p.
2. Bohatyrchuk K. O. Trudove profilne navchannia uchnivskoi molodi v Ukraini v 60-80-ti rr. XX st. Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. 2016. Vyp. 46. S. 278–281. [Profile work training of student youth in Ukraine in the 60-80's of the XX century.] Scientific works of the History Department of Zaporizhzhya National University. 2016. Vyp. 46. Pp. 278 – 281.
3. Boguslavskiy M. V. Prioritety modernizatsii sodержaniya obshchego obrazovaniya v otechestvennoy pedagogike XX veka. *Problemy sovremennoy obrazovaniya*. 2012. № 6. S. 99–111. [Priorities of modernization of the content of general education in domestic pedagogy of the twentieth century.] Problems of modern education. 2012. № 6. Pp. 99–111.
4. Honcharov M. K. Pro naukovyi zmist osvity v serednii shkoli Radianska shkola. 1967. № 10. S. 52–57. [About the scientific content of education in the secondary school]. Soviet school. 1967. № 10. Pp. 52–57.
5. Zhorova I. Ya. Profesiyni rozvytok pedahohiv u systemi naukovy-osvitnikh koordynat. KVNZ «Khersonska akademiia neperovnoi osvity»: vid vyotokiv do sohodennia. *Tavriiskiy visnyk osvity*. 2014. Spetsvypusk. S. 4–72. [Professional development of teachers in the system of scientific and educational coordinates.] Kherson Academy of Continuing Education: from its origins to the present. The Taurian Herald of Education. 2014. Special issue. Pp. 4 – 72.
6. Korshevniuk T. V. Retrospektyvnyi analiz pidkhodiv do vyznachennia poniattia “zmist osvity” v pedahohichnii nauki XX stolittia. *Pedahohichni nauky*. 2014. Vyp. 121. S. 89–99. [A retrospective analysis of approaches to defining the concept of "content of education" in the pedagogical science of the twentieth century] Pedagogical sciences. 2014. Vol. 121. Pp. 89–99.
7. Kurok V., Shevel B. Analiz rezultativ osvitnoi reformy 1958 r.

- dla profesiino-tehnichnoi osvity v Ukraini. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. 2013. № 7. S. 278–284. [Analysis of the results of the 1958 educational reform for vocational education in Ukraine.] Problems of preparation of the modern teacher. 2013. № 7. Pp. 278–284.
8. Mukhina T. G., Kopusov Ye. V., Borodachev V. V. Istoriya i perspektivy razvitiya otechestvennoy sistemy dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya v usloviyakh vysshey shkoly: Monografiya. N. Novgorod: Izd-vo NNGASU, 2013. 289 s. [History and prospects of development of the domestic system of additional vocational education in higher school]. Monograph. N. Novgorod: NNASU Publishing House, 2013. 289 p.
 9. Pedagogika / otv. red. G. I. Shchukina. Moskva: Prosveshchenie, 1966. 648 s. [Pedagogy] Moscow: Enlightenment, 1966. 648 p.
 10. Pyrozhenko L. Poshuky teoretychnykh zasad reformuvannya zmistu zahalnoi serednoi osvity u 1964-1966 rr. Istoryko-pedahohichniy almanakh. 2008. Vyp. 2. S. 4–12 [The search for theoretical foundations for reforming the content of general secondary education in 1964-1966.] Historical and pedagogical almanac. 2008. Iss. 2. Pp. 4–12.
 11. Prymakova V. Periodyzatsiia rozvytku pisliadyplomnoi osvity vchyteliv pochatkovykh klasiv v Ukraini (1948-2012 roky). Obrii. 2014. № 1 (38). S. 43–46. [Periodization of development of postgraduate education of primary school teachers in Ukraine (1948-2012).] Horizons. 2014. No. 1 (38). Pp. 43–46.
 12. Sukhomlynska O. V. Uplyvadianskoi ideolohii na orhanizatsiiu osvitnoho protsesu v zahalnoosvitnii shkoli. Narysy z istorii rozvytku dyferentsiiovanoho pidkhodu do orhanizatsii navchannia v ukrainskii shkoli (kinets 30-kh – 80-ti rr. XX st.) : posibnyk / Kol.-v avt. : O. V. Sukhomlynska, N. P. Dichek, L. D. Berezivska, N. M. Hupan, L. V. Pyrozhenko ta in.; za zah. red. d. p. n., prof. N. P. Dichek. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2017. S. 7-26. [The influence of Soviet ideology on the organization of the educational process in a comprehensive school. Essays on the history of the development of a differentiated approach to the organization of education in the Ukrainian school (late 30's - 80's of XX century): a manual], Kyiv: Pedagogical thought, 2017, Pp.7-26.
 13. Otchyot o rabote Dnepropetrovskogo oblastnogo instituta usovershenstvovaniya uchiteley za 1964/65 uchebnyiy god. [Report on the work of the Dnipropetrovsk regional institute for the improvement of teachers for the 1964/65 academic year] DADO (Derzh. arhiv Dnipropetr. obl.). F. 3101. Op. 2. Spr. 24. 73 ark.
 14. Otchyot o rabote Dnepropetrovskogo oblastnogo instituta usovershenstvovaniya uchiteley za 1964/65 uchebnyiy god. [Report on the work of the Dnipropetrovsk regional institute for the improvement of teachers for the 1964/65 academic year] DADO (Derzh. arhiv Dnipropetr. obl.). F. 3101. Op. 2. Spr. 62. 64 ark.
 15. Godovoy otchyot o rabote instituta za 1966-1967 uchebnyiy god. [Annual report on the work of the institute for the 1966-1967 academic year]. DAZO (Derzh. arhiv Zaporizz. obl.). F. 2569. Op. 1. Spr. 363. 214 ark.
 16. Godovoy otchyot o rabote instituta za 1965-1966 uchebnyiy god. [Annual report on the work of the institute for the 1966-1967 academic year]. DAZO (Derzh. arhiv Zaporizz. obl.). F. 2569. Op. 1. Spr. 340-a. 184 ark.

Development of the content of the postgraduate pedagogical education of Dnieper (early 60's of XX c.)

T. D. Pobocho

Abstract. The article presents the main results of the analysis of archival documents of Dnipropetrovsk and Zaporizhzhya regions, which contain material on the content of postgraduate pedagogical education in the Dnieper in the 60's of the XX century. The conducted research makes it possible to conclude that despite the decisive place in the content of this education of the ideological component, the fact of enhancement in the content of education of the theoretical aspect in general and specifically scientific means deserves attention. In particular, it reflected on the intensified study of the most pressing issues of development not only of science and technology, but also of psychology and pedagogy. At the same time, the practical component was more concerned with the methodological aspects and issues related to the practical application of the knowledge and skills acquired by students in school.

Keywords: education, content of education, postgraduate education, postgraduate pedagogical education, Dnieper.

Формування міжкультурної компетентності студентів у закладах вищої освіти

О. Ю. Пришляк

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна
Corresponding author. E-mail: pryshlyak_o@yahoo.com

Paper received 24.09.19; Revised 06.10.19; Accepted for publication 10.10.09.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-07>

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування міжкультурної компетентності студентів у закладах вищої освіти. Закцентовано увагу на взаємозв'язку процесів культурної глобалізації та професійної підготовки фахівців у контексті формування міжкультурної компетентності, розкрито змістовну сутність поняття міжкультурної компетентності.

Ключові слова: міжкультурність, міжкультурна компетентність, компоненти міжкультурної компетентності, мультикультурне суспільство, професійна підготовка, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Суттєві соціально-економічні зміни в Україні, прискорення процесів формування мультикультурного суспільства актуалізують потребу якісних змін у системі вищої освіти. Актуальність статті визначається необхідністю посилення полікультурної складової у навчальному процесі, на перший план виходить формування міжкультурної компетентності студентів у закладах вищої освіти. У сучасних умовах міжкультурна компетентність стала необхідною умовою якісного виконання своїх професійних обов'язків та безперечного досягнення успіху в будь якій сфері діяльності. Проблема формування міжкультурної компетентності студентів в процесі професійної підготовки є актуальною, проте недостатньо дослідженою і потребує доопрацювання.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Дослідження формування міжкультурної компетентності розпочалися в середині минулого століття, що послужило основою створення бази наукових робіт для наукового осмислення цього поняття та розробки алгоритму формування міжкультурної компетентності фахівців з урахуванням сфери й особливостей їх професійної діяльності. Аналіз наукової літератури свідчить, що у наукових студіях останнього десятиліття спостерігається тенденція до активного вивчення сутності й змісту міжкультурної компетентності.

Проблематику формування міжкультурної компетентності фахівців різних сфер досліджували Ю. Бондаренко, О. Зеліковська, Г. Чердніченко, О. Фролова (економічних спеціальностей); О. Гуренко (соціальних педагогів); С. Міхеєва (курортного сервісу); Ю. Бжиська, Дж. Хофстед (міжнародного бізнесу); І. Плужнік (гуманітарного профілю); С. Александрова (фахівців сфери туризму); Р. Крафець (сільського господарства); І. Грібан (фахівців зі зв'язків із громадськістю); Т. Осадча, Н. Закарія (менеджерів); Т. Маркова, О. Зеленська, Т. Шмідт (військових, курсантів, офіцерів) та ін. Загальні проблеми формування міжкультурної компетентності як кінцевої мети іншомовної освіти висвітлюються в дослідженнях Н. Баришнікова, А. Бардичівського, І. Зимової, Н. Гез, Г. Єлізарової та ін. Філософський аспект цієї проблеми представлений у працях М. Бахтіна, В. Біблера, О. Єгоричева, А. Садохіна та ін.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях висвітлюється зміст поняття «міжкультурна (полікультурна) компетентність» та аналізується співвідно-

шення освіти й культури (О. Гуренко, Н. Крилова, Н. Якса, А. Солодка та ін.), розглядаються шляхи формування міжкультурної компетентності викладачів вищих закладів освіти (Є. Сабаненко, В. Кузьменко, А. Гончаренко). Науковий доробок О. Гончарової, А. Маслової, І. Міронової, Т. Осадчої, Т. Попової, В. Тупченко висвітлює способи формування міжкультурної компетентності студентів в аспекті начання іноземної мови. Дослідженню сутності та особливостей міжкультурної комунікації та міжкультурної взаємодії присвячені роботи С. Гудкової, О. Садохіна, Н. Паниної, Т. Якушевої. Міжкультурну компетентність назвали автори розуміють як невід'ємний елемент вищої наукової школи, що характеризується інтенсивним обміном інформацією, цінностями, результатами діяльності тощо [3, 8, 9].

Метою статті є спроба здійснити теоретичний аналіз проблеми формування міжкультурної компетентності студентів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасному глобалізованому світі реальністю вже є існування мультикультурного суспільства. Це, відповідно, вимагає від особистості сприйняття нових духовно-культурних цінностей, притаманних саме такому суспільству. Формування мультикультурного суспільства проходить не безболісно; необхідні компромісні зусилля, виникнення бажання представників різних культур чимось поступатися одні одним у визначенні спільних духовно-культурних цінностей, поряд з тим це не означає відмову від власних національних цінностей. Вони продовжують існувати у мультикультурному суспільстві, лише дуже повільно трансформуючись у щось спільне. Так, А. Лапшин стверджує, що «усвідомлення розходжень в ідеях, звичаях, культурних традиціях, властивих різним народам, вимагає побачити загальне і різне в різноманітних культурах, поглянути на культурні цінності, традиції власного суспільства очима представників інших народів» [6, 47].

Як стверджує А. Гідденс, функціонування сучасного суспільства прямо залежить від стану взаємовідносин і взаємодій різних етнічних груп, їхньої толерантності, сприйняття духовно-культурних цінностей інших етнічно-культурних суспільних груп, від рівня взаємовідносин між ними. Зазначені відносини і взаємодії визначаються станом рівня культурної освіченості, толерантності, засвоєння культурних цінностей, які домінують в цьому суспільстві [14, 228].

Це зумовлює потребу суспільства у фахівцях, які, у поєднанні із професійною компетентністю, володіють також і міжкультурною компетентністю не лише як засобом взаємодії в повсякденному житті, а й як засобом професійної взаємодії. Дослідники Дж. Кестер, Р. Вайсмен та Дж. Сандерс вказують на те, що міжкультурна компетентність має елемент соціального судження, що оцінюється іншими, з якими люди взаємодіють. Поєднання самооцінки та іншої оцінки є логічним, а визначення міжкультурної компетентності охоплює ефективні (з точки зору себе) та належне (з точки зору інших) спілкування [15, 106].

Л. Воротняк стверджує, що «міжкультурна компетентність – це здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної та міжкультурної взаємодії, що, зрештою, сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір» [2, 106].

Цікавою є позиція М. Сімоненко, котрий трактує міжкультурну компетентність як «цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особистості у вищому навчальному закладі та в процесі неперервної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, які сприяють соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних і науково-професійних поглядів та майстерності, визначають успішність професійної діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку й самовдосконалення впродовж життя» [10, 61].

Опираючись на визначення, запропоновані вітчизняними та зарубіжними дослідниками (К. Беннет, В. Джонсон, Д. Діерфорд, Н. Якса), міжкультурна компетентність розглядається як інтегрована єдність, що включає міжкультурні знання, уміння, навички, розуміння та позитивне ставлення до інших культур, даючи змогу ефективно та адекватно здійснювати комунікативну діяльність у міжкультурному середовищі. Окрім того, як зазначає О. Щукін, «...формування міжкультурної компетентності є безперервним процесом, значущим чинником якого є освіта» [13].

Формування міжкультурної компетентності на думку С. Тер-Минасової передбачає також оволодіння наступними вміннями: бачити у представникові іншої культури не лише те, що нас відрізняє, але і те, що об'єднує; змінювати оцінки у результаті зрозуміння іншої культури; відмовлятися від стереотипів; використовувати знання про чужу культуру для глибшого пізнання своєї [12].

Враховуючи, що формування міжкультурної компетентності відбувається в органічному поєднанні із процесом формування професійної компетентності, нашу увагу не може не привернути проблема визначення компонентів міжкультурної компетентності.

Т. Гур'янова до компонентів міжкультурної компетентності відносить: когнітивний (це сформованість базової основи знань полікультурного характеру); мотиваційно-ціннісний (виникнення полікультурного

світогляду, який базується на ціннісних орієнтаціях і духовних цінностях мультикультурного суспільства) і діяльнісний компонент, що забезпечує реалізацію засвоєних знань полікультурного характеру, а також полікультурного світогляду у мультикультурному середовищі [5, 11].

На думку О. Гуренко провідними компонентами міжкультурної компетентності є такі: – мотиваційно-ціннісний (наявність ціннісних орієнтацій у полікультурному просторі, мотивація на позитивні професійні взаємостосунки з представниками іноетнічного населення); – особистісний (особистісні здатності, що проявляються в певних психологічних якостях); – комунікативний (здатність до іншомовної комунікації); – когнітивний (знання та вміння, пов'язані з мультикультурністю, особливостями професійної діяльності в мультикультурному суспільстві); – діялісно-поведінковий (певна модель професійної взаємодії з представниками різних етнічних спільнот) та рефлексивний (здатність до самоаналізу та самооцінки професійних дій у полікультурному просторі)» [4, 108].

Заслугує також на увагу тлумачення міжкультурної компетентності як інструменту вираження професійних якостей фахівця, що проявляються за умов формування затребуваних особистісних рис незалежно від напряму фахової підготовки. До рис, які впливають на професійну поведінку фахівця, Є. Степанов відносить довіру, щирість, відвертість, порядність, відповідальність, толерантність, неупередженість, культуру міжкультурної комунікації тощо. У працях науковця міжкультурна компетентність виступає важливим компонентом формування культури міжетнічних відносин, що передбачає знання широкого спектра всесвітньої культури: мистецтва різних народів та епох, етнокультурної специфіки народів, їхнього характеру, етнопсихологічних особливостей, декількох іноземних мов. Особливу увагу дослідник зосереджує на мистецтві як засобі міжетнічного спілкування і взаємодії. Сприйняття іншого «Я», іншого народу та його культури відбувається через твори мистецтва, в яких представлено різноманіття культур [11, с. 13].

Дослідниця С. Авхутська слушно вказує на переважачу роль у формуванні міжкультурної компетентності особистості предметів гуманітарного циклу, порівняно з природничо-математичними дисциплінами. Дослідниця вважає (і зовсім не безпідставно), що саме суспільні та історичні науки, володіючи значним фактичним матеріалом, уможливають цілковите усвідомлення процесів розвитку й становлення полікультурного середовища. Під час дослідження етнокультурних відмінностей С. Авхутська особливого значення надає врахуванню конкретного часу та соціального простору, коли бере свій початок певна спільнота. На думку дослідниці, лише висококваліфікований педагог здатен забезпечити продуктивний ріст міжкультурної компетентності студентів. А готовність педагогів до виховання молодого дослідника трактує як цілісну систему, що має свою структуру та сукупність якостей, властивостей і станів, які допомагають їм виконувати професійну діяльність [1]. Вона погоджується з міркуваннями А. Леонтєва [7, 153], який у свій час стверджував, що формування світоглядних смислів (мотивів) відбувається як процес

осмислення й переоцінки людиною важливих складових її життєдіяльності у площині часу й життєвого простору становлення особистості в суспільстві. Цим зумовлений характер взаємин з іншими людьми, мотиви соціального та професійного самовизначення, потреба в моральному самовдосконаленні.

Висновки. Процес глобалізації сприяє збільшенню кількості конфліктів на міжетнічному ґрунті, що в свою чергу зумовлює загострення уваги до розвитку міжкультурної освіти, яка стала невід'ємним компонентом державної політики сучасної України.

Низка науковців розглядають міжкультурну компетентність як необхідну умову для успішного входження в світовий багатокультурний соціум й освоєння світової культури, що дозволяє брати активну участь у процесі міжкультурної комунікації, а також як чинник, що сприяє мінімізації негативних впливів глобалізації.

Дослідниками доведено, що формування міжкультурної компетентності – це складний, багатогранний процес цілеспрямованого навчання/учіння майбутніх фахівців для успішної професійної діяльності у мультикультурному середовищі. В сучасних умовах вони мають володіти сукупністю загальнотеоретичних і спеціальних знань, особистісними якостями (неупередженість, відповідальність, стресостійкість, конкуретоздатність), поведінковими моделями та здатністю здійснювати свою професійну діяльність у

полікультурному середовищі.

Формування міжкультурної компетентності передбачає готовність індивіда до взаємодії з іншими системами культурної орієнтації та базується на повазі інших культурних цінностей. Міжкультурна компетентність є здатністю розпізнавати, поважати і ефективно використовувати відмінності в сприйнятті власної і чужої культури у міжкультурних контактах.

У полікультурному освітньому просторі міжкультурна компетентність стає важливою складовою у формуванні особистості. На наш погляд, підготовка студентів в закладах вищої освіти в умовах полікультурності має бути присутня у змісті професійної освіти, у формі окремого навчального курсу та у різнобічних системних зв'язках з циклами гуманітарних та соціально-економічних, фундаментальних, професійно орієнтованих дисциплін, практикою, науководослідною роботою студентів та магістрантів.

Також ми робимо висновок, що міжкультурна компетентність розглядається дослідниками у всьому світі як необхідна складова професійної компетентності фахівців для успішної діяльності у міжкультурному середовищі, як необхідна умова успішної інтеграції у світовий соціум, як чинник, що дозволяє ефективно взаємодіяти в процесі міжкультурної взаємодії. Подальші дослідження в сфері міжкультурної компетентності у прямому чи прихованому сенсі мають на меті підвищення рівня міжкультурної компетентності індивідів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авхутська С.О. До питання формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя / С.О. Авхутська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – № 2(12). – 2011. – С. 233–241.
2. Воротняк Л.І. Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах / Л.І. Воротняк // Вісник Житомирського державного університету. – Серія: Педагогічні науки. – 2008. – № 39. – С. 105–109.
3. Гудкова С. А., Якушева Т. С. Концептуальные особенности подготовки педагогов высшей школы к межкультурному общению / С. А. Гудкова, Т. С. Якушева // Вектор науки ТГУ. — 2015. — № 3.
4. Гуренко О. І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект: монографія. Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2014. – 588 с.
5. Гурьянова Т. В. Формирование поликультурной компетентности студентов вузов (на материале обучения иностранному языку): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2008. – 21 с.
6. Лапшин А.Г. Международное сотрудничество в области гуманитарного образования: перспектива кросс-культурной грамотности // Кросс-культурный диалог: компаративные исследования в педагогике и психологии. Сб.ст. Владимир, 1999. – С.45-50.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: В 2-х томах ; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 94-231.
8. Панина Н. В. Факторы национальной идентичности, толерантности, ксенофобии и антисемитизма в современной Украине / Н. В. Панина // Социология: теория, методы, маркетинг. — 2005. — № 4. — С. 26–45.
9. Сабаненко Е.И. Межкультурное взаимодействие: сущность, типология, социальная регуляция / Е.И. Сабаненко // Молодой ученый. — 2014. — №21. — С. 816–819.
10. Сімоненко М.В. Полікультурна компетентність майбутніх вчителів-філологів у контексті культурологічної парадигми освіти / М.В. Сімоненко // Проблеми підготовки спеціалістів. – Серія: Педагогічні науки. – Севастопольский городской гуманитарный ун-тет. – № 2. – 2010. – С. 58–62.
11. Степанов Є.П. Проблема формування культури міжетнічних відносин у сучасній педагогічній науці / Є.П. Степанов // Освіта Донбасу. – 2010. – № 3. – С. 10–14.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 171 с.
13. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – С. 139-140.
14. Giddens A. Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Weber. Cambridge University Press. 1971. 261 p.
15. Koester J., Wiseman R. L., Sanders J. A. (1993). Multiple perspectives of intercultural communication competence. In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), Intercultural communication competence (pp. 3–15). Thousand Oaks, CA: SAGE.

REFERENCES

1. Avkhutskaia S.O. Formation of the Intercultural Competence of the Future Teacher / S.O. Avkhutskaia // Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. - No. 2 (12). – 2011. – P. 233–241.
2. Vorotnyak L.I. Features of formation of intercultural competence of masters in higher pedagogical institutions / L.I. Vorotnyak // Bulletin of the Zhytomyr State University. – Series: Pedagogical Sciences. – 2008. – №39. – P. 105–109.
3. Gudkova S.A., Yakusheva T.S., “Conceptual features of teacher training of higher education for intercultural communication of masters in higher pedagogical institutions / L.I. Vorotnyak // Bulletin of the Zhytomyr State University. – Series: Pedagogical Sciences. – 2008. – №39. – P. 105–109.

- nication” / CA Gudkova, TS Yakusheva // Vector Science of TGU. – 2015. – № 3.
4. Gurenko O.I. Multicultural education of future social educators: theoretical and methodical aspect: monograph. Berdyansk: Publisher Tkachuk O.V., 2014. – 588 p.
 5. Guryanova T.V. Formation of intercultural competence of students of universities (on the material of teaching a foreign language): author. diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08. Cheboksary, 2008. – 21 p.
 6. Lapshin A.G. International cooperation in the field of humanitarian education: the perspective of cross-cultural literacy // Cross-cultural dialogue: comparative studies in pedagogy and psychology. Sat. Vladimir, 1999. – P.45-50.
 7. Leont'ev A.N. Activity. Consciousness. Personality / A.N. Leont'ev // Selected psychological works: In 2 volumes; ed. V.V. Davydova, V.P. Zinchenko, A.A. Leontiev, A.V. Petrovsky. – M.: Pedagogy, 1983. – Vol.2. – P. 94-231.
 8. Panina N.V. Factors of national identity, tolerance, xenophobia and anti-Semitism in modern Ukraine / NV Panina // Sociology: theory, methods, marketing. – 2005. – № 4. – P. 26–45.
 9. Sabanenکو E.I. Intercultural interaction: essence, typology, social regulation / E.I. Sabanenکو // Young scientist. – 2014. – №21. – P. 816–819.
 10. Symonenکو M.V. Intercultural competence of future philology teachers in the context of the cultural paradigm of education. Simonenko // Problems of training specialists. – Series: Pedagogical Sciences. – Sevastopol city humanitarian university. – № 2. – 2010. – P. 58–62.
 11. Stepanov E.P. The Problem of Forming the Culture of Interethnic Relations in Modern Pedagogical Science / E.P. Stepanov // Education of Donbass. – 2010. – № 3. – P. 10–14.
 12. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication / S.G. Ter-Minasova. – M.: Slovo, 2000. – 171 p.
 13. Shchukin A.N. Foreign Language Teaching: Theory and Practice: A Textbook for Teachers and Students / A.N. Shchukin. – M.: Filomatis, 2004. – P. 139-140.
 14. Giddens A. Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Weber. Cambridge University Press. 1971. – 261 p.
 15. Koester J., Wiseman R. L., Sanders J. A. Multiple perspectives on intercultural communication competence. In R.L. Wiseman, J. Koester (Eds.), Intercultural communication competence. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1993. – P. 3-15.

Formation of intercultural competence of students in higher education establishments

O. Yu. Pryshlyak

Abstract. The article deals with the theoretical analysis of the problem of formation of intercultural competence of students in institutions of higher education. Emphasis is placed on the interconnection of cultural globalization processes and professional training of specialists in the context of intercultural competence formation, the substantive essence of the concept of intercultural competence is revealed.

Keywords: *intercultural competence, intercultural competence, components of intercultural competence, multicultural society, vocational training, professional competence.*

The differentiated teaching English-speaking interaction to prospective teachers

M. Shcherbina, O. Bigych

Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: madina70@ukr.net

Paper received 12.10.19; Revised 23.10.19; Accepted for publication 29.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-08>

Abstract. Among the techniques of foreign languages and cultures teaching, the technology of differentiated teaching is recognized. We realize internal differentiation of English-speaking interaction teaching in the context of the learner-centered approach while educating prospective teachers. We distinguish the motivation-affective, cognitive, and emotion differentiation. Thus, the cognitive differentiation includes two more subtypes such as the receptive-cognitive differentiation and the reproductive-cognitive one. Every type of the differentiation has its inherent mean of diagnostics and implementation.

Keywords: *differentiation, English, prospective teachers, speaking interaction.*

Introduction. Each higher education lecturer is looking for new teaching technologies to form their students' foreign communicative target competences more effectively. Among the techniques of foreign languages and cultures teaching in higher education institutions, the technology of differentiated teaching is worth being investigated. Thus, the differentiated approach enables teaching students by means of the programs based on self-learning.

Literature review. Babanskii [2, p. 17] defines *the differentiated approach* to teaching as matching of all the study components and students' abilities, especially their skills and level of knowledge.

Unt [12] distinguishes *differentiated* and *individualized instruction*. According to the scientist, *individualized instruction* is a teaching approach due to which teachers involve their students' individual characteristics by means of different teaching techniques. However, *differentiated teaching* turns out to be a way of individualized instruction realization by grouping students due to their similar characteristics.

Artuhov [1, p. 11] claims that *differentiated teaching* is a special educational system with its subsystem of teaching that involves both individual and prevailing group characteristics.

Sikorskii [11, p. 19] distinguishes between terms *differentiated approach*, *differentiated teaching*, and *differentiation of teaching*. The scientist explains that the differentiated approach is applied when a teacher diversifies educational components. *Differentiated teaching* is pedagogical collaboration between a teacher and a student, where student's individual characteristics are recognized and developed. *Differentiation of teaching* is students' grouping by some criteria and further adaptation of study context, methods, and forms to each typological group.

In the context of modern methodology, differentiation can be internal and external. Artuhov [1, p. 11] explains that external differentiation is realized by means of grouping students' due to their age, interests, and specialty. Specialized classes, different types of educational institutions, specialties etc. exemplify external differentiated teaching.

Internal differentiation requires educational and methodological work within studying group to solve the problem of its diversity considering individual characteristics of each student [17, p. 7].

In this research, we are aimed at internal differentiation of teaching English-speaking interaction to prospective teachers. Therefore, it is important to choose the criteria we are going to group students by. However, the scientists

mentioned above have not found out unified criteria yet.

Osmolovska [10] suggests grouping students due to their creative skills. Babanskii [2] and Humankova [7] find it effective to group students by their knowledge and skills. Honey and Mumford [18], and Gardner [16] investigate the differentiated teaching based on cognitive (learning) styles [7, pp. 167-170]. Nevertheless, the criteria suggested in the previous research are lack of systematic approach.

The aim of the article is to organize criteria which students can be grouped by and introduce an authorial methodology of differentiated teaching English-speaking interaction to prospective English teachers.

Materials and methods. To make grouping more organized and systematic, we [6] realize the methodology of differentiated teaching of English-speaking interaction in the context of the learner-centered approach.

Due to the learner-centered approach, a student's development includes motivational, intellectual (cognitive), emotional, studying, and communicative aspects of their personalities. Thus, we apply different criterion depending on the aspect considered and form typological groups of students while teaching them English-speaking interactive communication. In addition, a chosen criterion predetermines a type of differentiated teaching English-speaking interactive competence.

Thus, students' motives to study English-speaking interaction, their cognitive processes, and emotions involved are the criteria that we group students by. Consequently, we distinguish *motivational*, *cognitive*, and *emotional* [5] types of differentiated teaching English-speaking interaction. Moreover, we distinguish between *receptive-cognitive differentiation* [13, pp. 128-134] and *reproductive-cognitive differentiation* [15, pp. 139-145].

Stages of teaching speaking interaction. Top-down processing of teaching foreign speaking interaction [4, p. 318] provides for listening an example of a pattern dialogue first and its further transformation. Students eventually make their own creative conversations.

Therefore, there are four stages of speaking interaction competence development, such as *turn-taking*, *adjacency pair exchange*, *mini-dialogue making*, *a conversation making* [4, pp. 318-319]. Following Metiolkina [9, p. 9], we find it necessary to add a preparatory stage aimed at listening a pattern dialogue.

Thus, the methodology of differentiated teaching English-speaking interaction that is introduced in this research involves such stages as the preparatory stage, the first stage, and the second stage.

At the preparatory stage, students listen to a pattern dialogue and enact some of its parts practicing turn-taking. Then, they combine turns into adjacency pairs mastering their communicative skills.

At the first stage, gained at the preparatory stage knowledge, students reproduce while developing communicative skills of making mini dialogues. A teacher should provide their students with learning prompts, which may be visual, spoken, or written, for greater efficiency.

At the second (final) stage, students practice making a conversation (dialogue) of a learned functional type.

Diagnostic means and students' typological groups.

In order to form typological groups of students, we implemented several diagnostic methods. First, we conducted a questionnaire to find out the students' motives for learning speaking interaction and divide them into groups such as "Inner-motivated students" and "Outer-motivated students".

According to the questionnaire, 46% of the students have inner motives for learning English-speaking interaction, whereas only 25% are influenced by their outer motives. The rest of the respondents (29%) have both types of learning motivation involved on the same level. The results of the survey prove that outer and inner motivation affect a student simultaneously [8, pp. 34-35]. It is important to mention that the predominance found out in one of the groups is little. Thus, it is wrong to believe that students are charged by one type of the learning motives.

Secondly, we conducted a survey to examine students' dominant sensor modality and divide them into visual, aural, and kinesthetic learners. The results show that 46% of the students are so called audials, 33% – visuals, and 21% – kinesthetic learners. However, the majority of respondents seem to have multi-modal perception with insignificant domination of visual or aural reception. According to the survey results, following Beliavskaia [3, p. 34], we believe that for better study performance teaching should be multi-modal, though, with an emphasis on a dominant perception channel.

In addition, we tested students to measure the activity of their verbal and visual thinking and group them accordingly. 55% of the examined students coped with verbal tasks better and faster than with illustrative ones. 45% showed an opposite result.

As a result, we introduced the following typological groups:

- "inner-motivated" and "outer-motivated" students by their dominant motives for studying English-speaking interaction;
- "audials", "visuals", and "kinesthetics" by their dominant perceptive modality;
- "verbally oriented" and "visually oriented" students by their dominant type of thinking.

At each stage of the teaching English-speaking interaction, we provided every typological group of students with differentiated teaching technique.

The receptive-cognitive differentiation. At the preparatory stage, we provide all the students with both recorded and printed versions of a pattern dialogue to realize multi modal perception of the information studied. "Audials" listen to a pattern dialogue first and enact it while practicing turn-taking or making adjacency pairs taken out of the record and printed in the context of exercises. "Visuals"

should work on the printed text first, where their attention should be drawn to initiative and reactive turns colored differently, highlighted etc. As concerns "kinesthetics", they should enact a pattern dialogue by reading its script with movements, emotions, and props if possible.

Even though we realize multi-modal perception this way, the first information flow is targeted at a dominant perceptive channel. Thus, the mean of realization of the receptive-cognitive differentiation at the preparatory stage of teaching English-speaking interaction is a providing format of a pattern dialogue.

The reproductive-cognitive differentiation. While investigating educational potential of a comic strip [14], we found out that its creolized nature had positive impact on students' studying by activating their different cognitive processes and two channels of perception. Thus, we suggest a comic strip as means of realization of reproductive-cognitive differentiation while teaching students English-speaking interaction.

At the first stage, while students create their own mini dialogues, depending on their dominant type of thinking, they get different comic strips as learning prompts. The students with dominant verbal thinking use self-made black-and-white comic strips where verbal component prevails (Figure 1). Oversaturation of pictures and other colors may distract such students' attention, while exercises aimed at filling the gaps or making turns contribute to their verbal cognition.

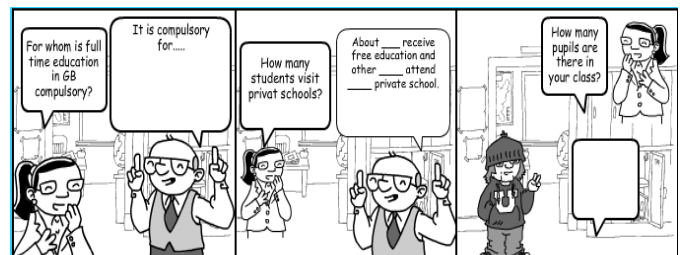


Fig. 1. Learning comic strip for students with dominant verbal thinking

On the contrary, it is important that students with more developed visual thinking get colorful comic strips with a greater part of illustrations and reduced verbal component (Figure 2). Otherwise, the latter one can either overload or distract such students' attention having negative impact on their studying performance. Thus, all the lines should be given apart from a comic strip (e.g. in a table). The students create mini dialogues filling the gaps with necessary lines, ordering panels chronologically, adding self-made images etc.

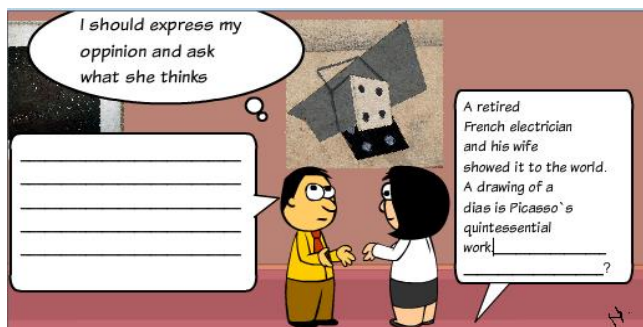


Fig. 2. Learning comic strip for students with dominant visual thinking

We introduced an algorithm (Table 1) for the application of a comic strip while teaching English-speaking interaction to students with either visual or verbal dominant way of thinking.

Hence, verbal and illustrative components of a comic strip make it possible to apply differentiation by dominant type of students' thinking at the English class. Consequently, we suggest that a comic strip be means of realization of reproductive-cognitive differentiation while teaching students English-speaking interaction at the stage of their making mini dialogues.

The motivation-affective differentiation. At the second stage, students create their own dialogues playing role games. First, by means of questionnaire, we divide students

into two groups depending on their dominant (inner or outer) learning motives.

Students with prevailing outer motivation get a task to make a conversation due to communicative situations which reflect their everyday social life or refer to future profession: job interview, seeing a doctor, conversation with a friend etc.

However, students whose prevailing motives are inner ones enact non-standard situations (e.g. time-travel, space research etc.) In that case, students have to apply more creativity and additional extra-linguistic knowledge.

Thus, a communicative situation is considered to be a means of motivation differentiation at the point of students making their own dialogues.

Table 1. Algorithm for the application of a comic strip as means of reproductive-cognitive differentiation realization

	<i>Typological group of "verbally oriented" students</i>	<i>Typological group of "image oriented" students</i>
<i>Presentation of verbal component in a comic strip</i>	- verbal component prevails over images in its amount; - text conveys general meaning	- reduced verbal component; - usage of creative colors and prints
<i>Presentation of images in a comic strip</i>	- reduced number of images; - a black-and-white comic strip; - unfilled speech bubble occupies a greater part of a panel	- bright images rendering involving plot; - greater number of illustrative details; - space for self-made images / sketches
<i>Exercises</i>	- lines transformation; - lines extension	- chronological or logical sequence of panels; - matching lines with images; - adding self-made images to given lines

What is more, in order to make friendly and comfortable atmosphere for students working in pairs, we consider diversity of their temper [5].

Sthenic type is characterized by greater activity, constant desire for activity, initiative, and prevailing positive emotions. *Asthenic* type is quite indifferent and suffers from negative emotions or weakness.

Facing failures, *emotionally strong* students can resist stress; they are always ready for new tasks. On the contrary, *affective* students tend to have too emotional unexpected reactions hard to be predicted at class.

Passionately involved students seek constant activity; they are always excited and express great interest in studying no matter what they have to do. However, students who are *less motivated* should enact different roles not to get bored at class. They are more likely to act as professionals discussing field they are good at.

Being sociable and expansive, *extraverts* adapt to all the

changes in the surrounding fast; they tend to make quick decisions and gain new skills sooner than the others. Such students should get leading roles. At the same time, *introverts* are internally focused people. They are involved into studying activity and appear to prolong its preparatory stages to understand a task better. They happen to be at the bottom of a social ladder in a group more frequently than extraverts.

Hence, the means of realization of emotional differentiation at the stage of making dialogues are the roles that are proposed by the lecturer.

Since motivation differentiation and differentiated teaching by emotions (temper) are implemented at the same stage and by means of a role-play, we find it possible to unite them into motivation-affective differentiation.

Conclusions. The authorial methodology of differentiated teaching English-speaking interaction to students is concluded and introduced in Table 2.

Table 2. The methodology of differentiated teaching English-speaking interaction to students

Learning stage and its content	Type of differentiation	Diagnostic tool	Means of realization
Preparatory stage: •listening to a pattern dialogue; •turn-taking and adjacency pair exchange	The receptive-cognitive differentiation	Survey	Format for presenting a pattern dialogue
The first stage – making a mini-dialogue	The reproductive-cognitive differentiation	Testing	A comic strip
The second stage – making a dialogue	The motivation-affective differentiation	Questionnaire	A communicative role play

In this way, we introduced theoretical basis and practical value of the receptive-cognitive, reproductive-cognitive, and motivation-affective differentiation of teaching English-speaking interaction to prospective teachers; organized criteria students should be grouped by at every stage of their studying English-speaking interaction, introduced

authorial methodology of differentiated teaching English-speaking interaction to prospective teachers with another subtype of differentiation at every stage. The further aim of our research is to investigate a professional component of differentiated teaching English-speaking interaction to prospective teachers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артюхов М. В. Дифференцированное обучение учащихся в условиях про-мышленно-развитого региона: Автореф. ди-

- сс.... канд. пед. наук. - Новокузнецк, 1996.- 23 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (методические основы) [Текст] / Ю. К. Бабанский. - Москва: Просвещение, 1982. - 192 с.
 3. Белявська О. О. Перцептивні стилі – запорука ефективного навчання / О. О. Белявська // Педагогічна освіта: теорія і практика. - 2015. - Вип. 18. - С. 30-36.
 4. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
 5. Бігич, О. Б. і Щербина, М. Б. (2017). Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів: емоційна диференціація. В Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації. (с. 274-276). Переяслав Хмельницький.
 6. Бігич, О. Б., Щербина, М. Б. (2017). Особистісно-діяльнісний підхід до формування іншомовної комунікативної компетентності. В аспекті гуманізуючого впливу освіти на особистість. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції до 100-річчя Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, 25-27 жовт. (с. 76-78). Дніпро: Літограф.
 7. Гуманкова О. С. Реалізація диференційованого навчання у процесі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови дошкільних навчальних закладів / О. С. Гуманкова // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. - 2016. - Вип. 74(1). - С. 166-170
 8. Докучина, Т. О. (2011). Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. Педагогічна освіта: теорія і практика, 8, С. 32-36.
 9. Метьолкіна О. М. Формування англомовної професійно орієнтованої компетенції у діалогічному мовленні майбутніх митників [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Метьолкіна Олена Миколаївна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К., 2012. - 21 с.
 10. Осмоловская И. М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И. М. Осмоловская; Акад. пед. и социал. наук, Моск. психол.-социал. ин-т, Ин-т практ. психологии. - Москва; Воронеж: Модэк, 1998. - 155 с.
 11. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах [Текст]: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Сікорський Петро Іванович ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. - К., 2001.
 12. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. / И. Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
 13. Щербина М. Б. Рецептивно-когнітивна диференціація формування компетентності в англійському діалогічному мовленні: теоретичне обґрунтування й засоби реалізації / М. Б. Щербина // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – Вип. 29. – 2019. – С. 128-134.
 14. Щербина М. Б. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами коміксів / М. Б. Щербина // Іноземні мови. - 2016. - № 1. - С. 31-36.
 15. Щербина М. Б. Репродуктивно-когнітивна диференціація формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні: теоретичне обґрунтування й засоби реалізації // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – Вип. 30. – 2019. – 139-145.
 16. Gardner, H. 2004. Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice. NY: Ingram publisher services US.
 17. Heymann, H. W. 2010. Binnendifferenzierung – eine Utopie? Pädagogischer Anspruch, didaktisches Handwerk, Realisierungschancen. Weinheim: Pädagogik, no. 11: 6-11.
 18. Honey, P. and Mumford A. 1992. The Manual of Learning Styles. London: Maidenhead.

REFERENCES

1. Artiuhov, M. V. 1996. Differentiated instruction for students at an industrialized region. PhD diss., Novokuznetsk State Pedagogical Institute.
2. Babanskii, I. K. 1982. The system of the ways to optimize teaching. Voprosi psihologii, no. 5: 12-22.
3. Beliavskaia, O. 2015. Perceptual styles as the key to effective learning foreign languages, no. 18: 30-36.
4. Bigych, O. et al. 2013. Metodika navchannia inozemnih mov i kultur: teoriia ta praktika: pidruchnik dlia stud. Nikolaieva, S., ed. Kyiv: Lenvit.
5. Bigych, O. and Shcherbyna, M. 2017. Development of prospective teachers': emotion differentiation. Paper presented at the 30th international scientific online-conference *Tendentsii ta perspektivi rozvitku nauki y osviti v umovah globalizatsii*, Pereiaslav-Khmelnytskii, November 28. Accessed August 21, 2019. <http://confscientific.webnode.com.ua>
6. Bigych, O. and Shcherbyna, M. 2017. Learner-centered approach to foreign communicative competence. V aspekti humanizuiuchoho vplyvu osvity na osobystist'. Published materials of the international scientific conference dedicated to the 100th anniversary of Oles Honchar Dnipro National University, October 25-27. Dnipro: Litohraf, 76-78.
7. Humankova O. 2016. The realization of the differentiated instruction in the process of prospective preschool English language teachers' professional methodological training. Pedagogichni nauki, no. 74: 166-170.
8. Dokuchyna, T. 2011. Motivated studying as the key to encourage students to succeed. Pedagogichna osvita: teoriia i praktika, no. 8: 34-35.
9. Metiolkina, O. 2012. Developing in future custom officers professionally oriented competence in English dialogical speech. PhD diss., Dragomanov National Pedagogical University.
10. Osolovska, I. M. 2005. The organization of differentiated teaching at modern comprehensive school. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute.
11. Sikorski, P. I. 2001. Theory and methods of differentiated instruction in secondary and professional educational institutions. PhD diss., Pedagogics and Psychology Institute of Professional Education, Ukrainian Academy of Pedagogics.
12. Unt, I. 1990. Individualization and differentiated teaching. Moscow: Pedagogika.
13. Shcherbyna, M. 2016. Development of foreign language communicative competence by means of comic strips. Inozemni movy, no. 1: 31-36.
14. Shcherbyna, M. 2018. The development of the English-speaking interaction competence of the prospective teachers by means of receptive-cognitive differentiation. Visnyk KNLU. Series Pedagogy and psychology, no. 29: 128-134.
15. Shcherbyna, M. 2019. The development of the English-speaking interaction competence of the prospective teachers by means of reproductive-cognitive differentiation. Visnyk KNLU. Series Pedagogy and psychology, no. 30: 139-145.

Особливості змісту методичної роботи в системі дошкільного виховання України (20-ті – 30-ті роки ХХ століття)

Т. Ю. Шинкар

Київський університет імені Бориса Грінченка
Corresponding author. E-mail: t.shynkar@kubg.edu.ua

Paper received 03.09.19; Revised 16.09.19; Accepted for publication 21.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-09>

Анотація. На основі архівних джерел, аналізу наукової літератури, педагогічного досвіду у статті розкрито особливості змісту методичної роботи в системі дошкільного виховання України (20-ті – 30-ті роки ХХ століття). Розглянуто діяльність керуючих органів державної влади, щодо розвитку методичної роботи в радянській системі дошкільного виховання.

Ключові слова: методична робота, система дошкільного виховання, зміст, форми, методи, розвиток, досвід, історико-педагогічне дослідження, інспектор, заклад дошкільного виховання.

Вступ. Розвиток сучасних інформаційно-комунікативних технологій, запити батьків та потреби дітей призводять до змін у змісті та технологіях навчання і виховання дітей дошкільного віку, підвищення рівня організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти. Стрімкий розвиток суспільного дошкільного виховання в Україні зумовлює необхідність дослідження історії дошкільної педагогіки та педагогічного досвіду для виокремлення й трансформації продуктивних ідей організації методичної роботи в сучасні умови діяльності закладів дошкільної освіти.

Короткий огляд публікацій з теми. Генеза організації методичної роботи в радянській та вітчизняній освіті розглянуто в працях А. Єрмоли, Л. Калініної, О. Капченко, Г. Литвиненко, Т. Ткачевої та ін., але ці праці переважно розглядають розвиток методичної роботи в школі. Загальні теоретичні аспекти методичної роботи в закладах освіти висвітлено у працях І. Жерносек, С. Майданенко, В. Павленко, та ін.; розкрито зміст, форми, особливості організації методичної роботи в сучасних закладах дошкільної освіти в працях Я. Бенціон, Г. Беленької, К. Білої, А. Богуш, О. Долинної, І. Жерносек, О. Кононко, В. Крижко, К. Крутій, А. Морозової, Н. Савінової, Л. Швайки, та ін. Ю. Сирова вивчала організаційно-педагогічні засади методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України (друга половина ХХ століття). Історико-педагогічні аспекти розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні, зміст, форми, методи, планування навчально-виховного процесу вивчали: Л. Артемова, О. Бондар, З. Борисова, О. Венгловська, О. Проскура, Т. Степанова, І. Улюкаєва, та ін. Проте, різноманітність та багатоаспектність наукових досліджень не розкриває повною мірою проблему розвитку змісту методичної роботи в системі дошкільного виховання України (20-ті – 30-ті роки ХХ століття).

Мета. Розкрити особливості змісту методичної роботи в системі дошкільного виховання України (20-ті – 30-ті роки ХХ століття) в єдності педагогічного досвіду, аналізу наукових досліджень, особливостей розвитку суспільного дошкільного виховання України в зазначений період.

Матеріали і методи. Для досягнення мети дослідження було використано такі методи: хронологічно-системний, конкретно-історичний, історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення.

Результати та їх обговорення. У 1920 році на першій Всеукраїнській нараді з народної освіти було прийнято модель системи освіти України. Відділ народної освіти було поділено на ряд підвідділів, одним з яких був дошкільний [2]. У кожному підвідділі передбачалися штатні одиниці завідувачів відділами та інструкторів, що працювали над визначенням організаційних форм та методів керівництва дошкільними навчальними закладами [8]. Цей період представлений працями українських фундаторів дошкільної педагогіки (А. Гендріхівська, О. Дорошенко, С. Русова, І. Соколянський, В. Чередніченко, Е. Яновська та ін. На той час українська педагогічна думка розвивалась в загальному контексті побудови й розвитку радянської педагогіки. Праці російських педагогів (Ю. Аркіна, Н. Сакуліної, Є. Тихеевої, Є. Фльоріної та ін.) широко використовувалися в практиці роботи дитячих установ в Україні.

У 20-ті– 30-ті роки ХХ століття суспільне дошкільне виховання лише розпочинало свій розвиток. Базовим питанням було матеріальне та санітарно-гігієнічне забезпечення дитячих садків. Але не залишалося поза увагою визначення змісту освіти, впровадження нових наукових ідей в практику, підвищення педагогічної майстерності вихователів дитячих установ, що спонукало до розвитку методичної роботи. Методична робота у закладах для дітей дошкільного віку активно розвивалася, хоча це поняття і не використовувалось у широкому педагогічному обігу, а було лише прописане у назвах інструкційних листів, рекомендаціях, положеннях тощо. У 20 – 30-ті рр. ХХ століття почали активно розвиватися та діяти такі форми організації методичної роботи, як педагогічні виставки, стаціонарні та пересувні бібліотеки, педагогічні музеї, досвідні станції, педагогічні комітети та спеціальні комісії з дошкільного виховання при Народному комісаріаті освіти в Україні. Українські делегації долучилися до участі у Всеросійських з'їздах з дошкільного виховання, Всеукраїнських нарадах та конференціях дошкільних працівників. На курсах підготовки дошкільних працівників обговорювалися питання розроблення та впровадження в практику навчальних посібників та методичних рекомендацій з фізичного, морального, трудового розвитку дітей дошкільного віку.

На першій Всеукраїнській нараді інструкторів з соціального виховання (11-17 жовтня 1921 року) були

розглянуті питання про роль, форми та методи інструкторської роботи, про інструкторські об'єднання, про плани роботи інструкторів, про схему дослідження дитячих закладів, а також розглянуто Положення про роботу інструкторів на місцях. У нараді взяли участь Харківська, Полтавська, Волинська, Донецька, Кременчуцька та Катеринославська області. Всі представники виступили з доповідями про стан педагогічної роботи, підготовці персоналу, матеріальне забезпечення установ, роботу з дефективними дітьми [19].

В 20-х роках підвідділом дошкільного виховання було розроблено та розіслано до районних відділів ряд інструкцій загально-педагогічного та організаційно-методичного характеру. Також було організовано колектив з кращих працівників дошкільного виховання для проведення щонедільних конференцій на яких заслуховувались доповіді та реферати з дошкільного виховання. До таких конференцій залучали також батьків вихованців. Недостатня кількість дошкільних працівників змусила відкрити короткострокові курси в 8 містах України, на яких мали підготувати близько 300 дошкільниць [18].

У березні 1923 року у складі губернських відділів освіти були створені інспектури соціального виховання. В коло їхніх обов'язків входило організувати та забезпечувати діяльності закладів дошкільного виховання у губерніях і повітах, розробляти нові регламентуючі документи з питань організації дошкільного виховання, а також контролювати виконання закладами політичних рішень партійних органів та директивних документів державних структур усіх рівнів. Інспектори соціального виховання проводили перевірки усіх підпорядкованих закладів. Але впродовж 20-х – початку 30-х років тільки три міста в Україні – Київ, Харків і Проскурів (нині м. Хмельницький) мали окремого інспектора з дошкільного виховання [1].

Інструкторами підвідділу соціального виховання періодично проводились анкетування з визначення змісту діяльності дітей та методів педагогічної роботи в дитячих установах. Анкета містила такі положення: які прийоми застосовуються у роботі вихователя, яка підготовка роботи керівника перед початком кожного робочого дня, чи проводяться заняття за програмою, що покладено в основу програми якою користувався заклад [15].

За наказом організаційно-інструкторського відділу було створено Волостні відділи Народної Провісти з метою розширення просвітницької роботи на селі. У складі відділу, окрім керівника мало бути 2 інструктори: один з позашкільного просвітництва, інший з дошкільного та шкільного. Для постійного живого зв'язку між периферією та центром раз на місяць планувались збори всіх завідуючих Волостними відділами для виробничих нарад.

У інструкції Волостних відділів освіти зазначалось, що інструктор з соціального виховання стежить за тим, як проводиться навчання у школах, дитячих садках, захистках, дає вказівки щодо організації виховної та навчальної роботи в установах для дітей. Не менше трьох разів на рік інструктор мав відвідати кожную установу та прозвітувати керівнику відділу. Структура доповідей Волостних інструкторів дошкільних ус-

танов містила такі положення: як організована робота в дошкільній установі; який режим дня; який характер мають забави дітей, виховуючий, чи лише розважальний; які методи навчання використовуються; взаємостосунки між дітьми та працівниками установ; придатність працівників до роботи з дітьми [17].

У 20-х роках в Україні починають відкриватися методичні кабінети для працівників дошкільної справи, розпочалася активна робота щодо методичного забезпечення дитячих садків. Виходить друком збірник статей «На допомогу дошкільному працівнику» (Н. Альмедінген, Г. Туміма 1925 рік). У збірнику розглянуто деякі аспекти дошкільного виховання. Дошкільна справа визначалася першою сходинкою в системі пролетарської педагогіки. Основний акцент у вихованні дітей спрямований на організацію дитячого життя в праці та злиття з тогочасною політичною ситуацією [9].

У звітах про роботу окружних і районних відділів освіти до 1925 року містилася інформація, переважно, про організаційні, господарські та матеріально-технічні питання забезпечення діяльності в дошкільних установах. З методичної роботи дошкільні підвідділи вимагали від вихователів чіткого дотримання режиму, а також рекомендували списки дитячої літератури [1].

У 1926 році було організовано Український науково-дослідний інститут педагогіки (Харків), він став координаційним центром для всієї науково-педагогічної діяльності. Науковці вивчали процес розвитку дитини від одного до семи років, передовий досвід організації роботи дошкільних закладів, брали участь у Всеукраїнських та Всесоюзних з'їздах, створювали опорні садки. В інституті діяла дошкільна секція під керівництвом професора А. Гендрихівської і секція переддошкільництва під керівництвом С. Лівшиної. Секція дошкільного виховання Українського науково-дослідного інституту педагогіки та Науково-методичний сектор Наркомпросу УРСР розробили й видали великим тиражем низку методичних посібників для вихователів щодо організації роботи в дитячих закладах [1, 8].

Існували опорні дитячі садки («детский сад-очаг»), в яких принципи дошкільного виховання були дотримані повною мірою. Ці садки ставали центром пропаганди і взірцевої організації дошкільної справи, в них працювали кращі «керівниці». При таких садках організовувалися бібліотеки, музеї життя та творчості дітей, вони були базами для навчальних закладів з підготовки спеціалістів. Показовий садок безпосередньо був підпорядкований місцевим органам Народного комісаріату освіти, матеріальна база, а також заробітна плата працівників була вищою ніж у масовому садку. У штатному розписі передбачено посади методистів. В цих садках вивчався досвід організації дошкільної справи і широко популяризувався на різноманітних педагогічних конференціях, нарадах, з'їздах, у пресі. Вони існували в обласних та районних центрах УСРР (Київ, Харків, Полтава, Донецьк, Маріуполь, Ворошиловськ, Артемівськ та ін.). Загалом, на початку 30-х років кількість зразкових садків була досить обмеженою – не більше 8–10 на всю Україну і розміщувались вони в Одесі, Харкові і Києві [1, 20].

Архівні документи свідчать, що з 1926 року аналіз масового досвіду роботи установ для дітей дошкільного віку та критичного перегляду буржуазної педології сприяв поступовому переходу до планової програмно-методичної роботи в системі дошкільного виховання під керівництвом науково-методичного сектору Управління Соціального Виховання.

Поглиблювалась виховна і методична робота в дитячих садках. Дошкільні працівники вимагали кращих матеріалів для роботи з дітьми, більш різноманітних іграшок, розроблених методичних матеріалів з різних питань виховної роботи. З 1931 року в Україні починає видаватися щомісячний журнал «За комуністичне виховання дошкільника» для обміну кращим досвідом і популяризації ідей дошкільного виховання серед населення [10]. В ньому друкувалося багато матеріалів методичного характеру, зокрема з організації різних типів закладів суспільного дошкільного виховання. Журнал значною мірою сприяв підвищенню методичного рівня організації роботи дитячих установ, а матеріали розміщені в ньому дозволяли вихователям знайомитися зі здобутками теорії та практики дошкільного виховання [8].

Формування радянської системи народної освіти тривало до середини 30-х років. У закладах для дітей дошкільного віку вперше було введено обов'язкові державні програми. На III з'їзді Російської Соціалістичної Федеративної Радянської Республіки з дошкільного виховання були підняті питання про створення радянської системи комуністичного виховання, зміст роботи дитячих садків, створення програм для дошкільних закладів.

Наприкінці 1936 року відбулася Республіканська нарада дошкільних працівників, де обговорювались питання про конкретні завдання методичного керівництва, планування та організації роботи дитячих садків. Розгорнулася широка робота над критичним переглядом програм виданих у 1935 році [11].

З метою поліпшення і поглиблення виховної роботи з дітьми в усіх обласних центрах Української РСР і великих містах (Київ, Харків, Дніпропетровськ, Одеса та ін.) було створено сітку обласних та міських кабінетів дошкільного виховання, які глибоко вивчали кращий досвід дитячих садків і широко популяризували його на методичних об'єднаннях і конференціях дошкільних працівників, на сторінках журналу «За комуністичне виховання дошкільника» [12].

Для кращого методичного керівництва зусиллями обласних кабінетів дошкільного виховання і обміну досвідом роботи у 1939 році при Народному Комісаріаті освіти відкрився Центральний науково-методичний кабінет дошкільного виховання [13].

Після Великої Вітчизняної війни центром організації методичної роботи, а також узагальнення і поширення кращого передового досвіду стали кабінети

дошкільного виховання інститутів удосконалення вчителів [14].

Кінець 30-х років XX століття – період, коли в результаті напрацювань науковців та практиків були закладені організаційно-змістові засади методичної роботи, затверджено «Керівництво для вихователів дитячого садка» (1938) в якому було сформовано теоретичні, організаційні та методичні основи діяльності дошкільних навчальних закладів в Україні. У 1939 р. відбулося возз'єднання українських земель. Це позначилося і на системі освіти, зокрема були визначені спільні теоретичні, організаційні і методичні основи діяльності закладів дошкільного виховання.

Висновки. Аналіз джерел свідчить, що період 20-х – 30-х років XX століття характеризується становленням радянської системи дошкільної освіти, науковим обґрунтуванням теоретичних, організаційних та методичних основ діяльності дошкільних навчальних закладів. У складний період становлення, зважаючи на існуюче матеріальне та санітарно-гігієнічне забезпечення закладів дошкільної освіти, науковці та практики намагалися визначити зміст освіти, впроваджували нові наукові ідеї в практику, підвищували педагогічну майстерність вихователів дитячих установ. З'ясовано, що це період активного розвитку форм організації методичної роботи в системі дошкільного виховання, серед яких педагогічні виставки, стаціонарні та пересувні бібліотеки, педагогічні музеї, досвідні станції, педагогічні комітети та спеціальні комісії з дошкільного виховання, підготовчі курси, участь у Всеросійських з'їздах, нарадах та конференціях з дошкільного виховання, розроблення та впровадження в практику навчальних посібників та методичних рекомендацій. Для організації та забезпечення діяльності закладів дошкільної освіти у великих містах, губерніях та повітах створювались інспектури соціального виховання, що дало поштовх для активного розвитку методичної роботи на місцях.

Узагальнюючи дані теоретичного дослідження, можемо констатувати, що особливості змісту методичної роботи в системі дошкільного виховання полягали у тому, що: концептуальні засади розроблялися на загальнодержавному рівні; найбільш успішно методична робота здійснювалась у великих містах України, що було пов'язано з кадровим забезпеченням та матеріальною базою дошкільних закладів; напрацьований досвід методичної роботи обговорювався на з'їздах, конференціях, виробничих нарадах з дошкільного виховання і поступово впроваджувався в роботу дошкільних закладів України.

Не всі прогресивні ідеї того часу, що стосувалися методичної роботи в системі дошкільного виховання були втілені у життя. Це обумовлено специфікою соціально-політичної ситуації в державі. Тому вивчення історико-педагогічного досвіду в окреслених рамках дослідження розглядаємо як перспективне.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар А.Д. Розвиток суспільного дошкільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А.Д. Бондар. – К.: Видво Київ. ун-ту. 1968. – 226с.
2. Дітковська С.О. Становлення системи дошкільного виховання в УРСР (1917–1929 рр.) / Дітковська С.О. // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського: (зб. наук. пр.). – Одеса, 2003. – № 9/10. – С. 99–107.
3. Дорошенко О. Дитячий садок. – Київ, 1922. – 217 с.
4. Єрмола А.М. Система науково-методичної роботи інформаційно-методичних центрів з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01 / Єрмола Анатолій Михайлович. – Х., 1998. –

255с.

5. Литвиненко Г.М. Інноваційний розвиток районних (міських) методичних кабінетів і центрів як науково-методичних установ [Е. ресурс] / Г.М. Литвиненко // Освіта України. – 2012. – №26. – Режим доступу: oipopp.ed-sp.net/metod/1483/1483_1.doc.
6. Про реорганізацію мережі і системи педагогічної освіти. Постанова РНК УРСР від 11.08.1930 р. // Бюлетень Наркомосу УРСР. – 1930. – № 40. – С. 633
7. Ситник А.П. Должность – методист / А.П. Ситник // Методист. – 2001. – № 1. – С. 11-13.
8. Улюкаєва І.Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні: навч. посіб. / І. Г. Улюкаєва; Бердян. держ. пед. ун-т [та ін.]. – Бердянськ: Колор-Прінт, 2007. – 169 с.
9. В помощь дошкольному работнику / Под ред. Н. Альмединген, Г. Тумима: сб.статей. – Л.: Брокгауз-Еффон, 1925. – 198 с.
10. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВОВ України), Фонд 166, оп. 15, спр.2188, арк. 14.
11. ЦДАВОВ України, Фонд 166, оп. 15, спр.2188, арк. 16.
12. ЦДАВОВ України, Фонд 166, оп. 15, спр.2188, арк. 17.
13. ЦДАВОВ України, Фонд 166, оп. 15, спр.2188, арк. 20.
14. ЦДАВОВ України, Фонд 166, оп. 15, спр.2188, арк. 23,24.
15. ЦДАВОВ України, Фонд 166, оп. 1, спр.921, арк. 118.
16. ЦДАВОВ України, Фонд 166, оп. 1, спр.933, арк. 1.
17. ЦДАВОВ України, Фонд 166, оп. 1, спр.938, арк. 36,38.
18. ЦДАВОВ України, Фонд 166, оп. 1, спр.939, арк. 17.
19. ЦДАВОВ України, Фонд 166, оп. 1, спр.539, арк. 99.
20. ЦДАВОВ України, Фонд 166, оп. 1, спр.199, арк. 30,31,32,57.

REFERENCES

1. Bondar A.D. Development of Social Preschool Education in Ukrainian SSR (1917-1967)/ A.D. Bondar. – K.: Publishing House of Kyiv University, 1968. – 226 p.
2. Ditkovska S.O. The Formation of System of Preschool Education in USSR (1917-1929)/ Ditkovska S.O.//Scientific Bulletin of Pivdenoukrainskyi State Pedagogical University Named after K.D. Ushynskiy: (collection of scientific works). – Odesa, 2003. – № 9/10. – pp. 99-107.
3. Doroshenko O. The Kindergarten. – Kyiv, 1922. – 217 p.
4. Yermola A.M. System of Scientific and Methodological Work of Information and Methodical Centers with Teachers of General Educational Institutions: diss. PhD in Science: 13.00.01 / Yermola Anatolii Mykhailovych. – Kh., 1998. – 255 p.
5. Lytvynenko H.M. Innovative Development of District (city) Methodological Offices and Centers as Scientific and Methodological Institutions [Electronic resource] /H.M. Lytvynenko //Education of Ukraine. – 2012. - № 26. – Access mode: oipopp.ed-sp.net/metod/1483/1483_1.doc.
6. On the reorganization of the network and system of pedagogical education. Resolution of the RNA of the USSR of 11.08.1930, // Bulletin of the People's Commissar of the USSR. - 1930. - № 40. - P. 633
7. Sytnyk A.P. Position - Methodologist / A.P. Sytnyk // Methodologist. - 2001. - №. 1. – pp. 11-13.
8. Uliukaieva I.H. The History of Social Preschool Education in Ukraine: tutorial / I.H. Uliukaieva; Berdiansk State Pedagogical University. – Berdiansk: Color-Print, 2007. – 169 p.
9. To help a preschool worker / Ed. N. Almedingen, H. Tumima: collection of articles. - L.: Brockhaus-Effon, 1925. - 198 p.
10. Central State Archives of Higher Authorities and Governance of Ukraine (CSAHAG of Ukraine), Fund 166, op. 15, file 2188, fol. 14.
11. CSAHAG of Ukraine, Fund 166, op. 15, file 2188, fol. 16.
12. CSAHAG of Ukraine, Fund 166, op. 15, file 2188, fol. 17.
13. CSAHAG of Ukraine, Fund 166, op. 15, file 2188, fol. 20.
14. CSAHAG of Ukraine, Fund 166, op. 15, file 2188, fol. 23, 24.
15. CSAHAG of Ukraine, Fund 166, op. 1, file 921, fol. 118.
16. CSAHAG of Ukraine, Fund 166, op. 1, file 933, fol. 1.
17. CSAHAG of Ukraine, Fund 166, op. 1, file 938, fol. 36, 38.
18. CSAHAG of Ukraine, Fund 166, op. 1, file 939, fol. 17.
19. CSAHAG of Ukraine, Fund 166, op. 1, file 539, fol. 99.
20. CSAHAG of Ukraine, Fund 166, op. 1, file 199, fol. 30, 31,32,57.

Peculiarities of the Content of Methodical Work in the System of Preschool Education of Ukraine (20s - 30s of the 20th century)

T. Yu. Shynkar

Annotation. In this article peculiarities of the content of methodical work in the system of preschool education of Ukraine (20s - 30s of the 20th century) are discovered on the basis of archival sources, analysis of scientific literature and pedagogical experience. The activity of the governing bodies of the state power in the development of methodical work in the Soviet system of preschool education is considered.

Keywords: *methodical work, system of preschool education, content, forms, methods, development, experience, historical and pedagogical research, inspector, preschool educational establishment.*

Особливості методики розвитку фізичних якостей підлітків на секційних заняттях з боротьби дзюдо в позашкільний час

I. М. Скрипка*, А. В. Гета, Є. В. Вишар, Л. В. Клеценко, А. Я. Коломієць

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

Полтавський інститут економіки і права, м. Полтава, Україна

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка, м. Полтава, Україна

Сумський Національний аграрний університет, м. Суми, Україна

*Corresponding author. E-mail: iraskripka1986@gmail.com

Paper received 03.10.19; Revised 14.10.19; Accepted for publication 16.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VPI84-10>

Анотація. У статті підтверджена популярність оздоровчого спортивного руху в Україні серед підлітків, який висуває нові вимоги до методики підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. У статті подані зміст і структура занять з дзюдо для хлопців 15–17 років та розроблена методика розвитку фізичних якостей засобами дзюдо. Визначено, що фізична підготовка учнів під час навчання в школі – багатокомпонентний процес, успіх якого залежить саме від реалізації всіх форм фізкультурно-оздоровчої роботи в школі. Встановлено, що розроблена методика секційних занять з дзюдо сприяє розвитку фізичних якостей учнів 10–11 класів.

Ключові слова: дзюдо, підлітки, фізичні якості, фізична підготовленість.

Поширення оздоровчого спортивного руху в Україні, який в останній час є популярним серед школярів, висуває нові вимоги до розробки методики секційних занять із різних видів спорту з метою їх впровадження в позашкільній роботі з учнями різного віку та фізичної підготовленості. Навчально-виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах за даними фахівців [4, 5] повинен бути спрямований на удосконалення та розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, а також формування морально-етичних якостей, зміцнення здоров'я. Питання самовдосконалення учнів і підвищення рівня їхньої рухової активності на секційних заняттях під час навчання в школі розглянуті Саєнко С. [3], та Матросовим О. О. [5]. За даними науковців [2, 5, 6, 7], вирішення проблеми популяризації здорового способу життя серед дітей і підвищення рівня розвитку їхніх фізичних якостей можливе шляхом запровадження занять різними видами спорту у процес фізичного виховання, де необхідно застосовувати оздоровчі заняття різними видами спорту в процесі фізичного виховання. Останнім часом є дуже популярними серед молоді і часто застосовуються фахівцями з фізичного виховання різні види одноборств, які в світі набули значної популярності.

Боротьбу дзюдо можна розглядати не лише як вид спортивного одноборства, його можна застосовувати як засіб розвитку фізичних якостей, засіб самозахисту, а, отже, і як засіб виховання гармонійної особистості. Ефективність застосування засобів боротьби панкратіон на фізкультурно-оздоровчих заняттях зі школярами підтверджена І. М. Скрипкою [6]; впровадження методик східних одноборств у систему урочних і позаурочних занять учнів проведені Єрьоменко Е. А. (на прикладі хортингу), Панасюк І. М. Динзелюк А. І. (на прикладі самбо), Чередніченко С. В. (на прикладі панкратіону).

Актуальність роботи полягає в тому, що раціональне використання доступних для учнів спеціальних вправ і технічних дій боротьби дзюдо може значно поліпшити їхню фізичну підготовленість і, тим самим, підвищити їхній стан здоров'я. У зв'язку з цим актуальність, практична і теоретична значущість, недостатня розробленість окресленої проблеми розвитку фізичних якостей

підлітків на секційних заняттях з дзюдо є актуальною темою дослідження, яка потребує подальшого вивчення.

Мета дослідження – розробити та обґрунтувати методику розвитку та удосконалення фізичних якостей підлітків на секційних заняттях з дзюдо

Для розв'язання поставленої мети були поставлені такі **завдання**:

1. Проаналізувати та узагальнити дані спеціальної літератури з проблеми організації навчально-виховного процесу з фізичного виховання школярів.
2. Розробити зміст і структуру секційних занять з дзюдо для школярів 10–11 класів.
3. Експериментально перевірити ефективність розробленої методики занять дзюдо у процесі фізичного виховання учнів 10–11 класів у позашкільний час.

Матеріал і методи дослідження. Педагогічний експеримент проводився в реальних умовах навчально-виховного процесу школярів з вересня 2018 року по травень 2019 року на базі ЗОШ № 22 м. Суми. На підставі контрольного тестування рухових здібностей на початку навчального року була сформована експериментальна група (ЕГ) в кількості 18 учнів 15–17-річного віку і контрольна група (КГ) – 18 учнів того ж віку. ЕГ займалася за розробленою експериментальною методикою проведення секційних занять із застосуванням елементів дзюдо, КГ займалась у групі загальної фізичної підготовки.

У дослідженні були застосовані наступні методи дослідження: методи теоретичного аналізу й узагальнення даних науково-методичної літератури та документальних матеріалів; педагогічне тестування, педагогічний експеримент; методи математичної статистики.

Результати дослідження та їх обговорення. Фізичне виховання школярів спрямоване на те, щоб гарантувати необхідний кожній людині базовий рівень фізичної і загальної дієздатності. Заняття дзюдо формують твердий характер, стійкість і витривалість, сприяють виробленню самодисципліни і розвитку якостей, необхідних для досягнення життєвих цілей. В свою чергу, саме необхідний рівень розвитку фізичних якостей учнів може гарантувати їх успішне засвоєння нових, раніш невідомих

вправ і рухових дій, необхідних їм для успішної професійної діяльності в майбутньому.

Головна мета розробленої методики секційних занять з дзюдо для підлітків ЕГ полягає у підвищенні рівня розвитку фізичних якостей, внаслідок чого їхні результати в тестових вправах з фізичної культури підвищуються до високого рівня. Розроблена методика передбачала вирішення таких завдань: розвиток спеціальних фізичних якостей, характерних для цього виду спорту; удосконалення засад техніки, опанування та засвоєння більш складних за координацією елементів у дзюдо; підвищення здатності організму протидіяти травмам і захворюванням; формування життєво важливих навичок і умінь; сприяння навчанню елементів дзюдо для подальшого удосконалення навичок спортивної боротьби.

Основна спрямованість секційних занять з дзюдо для підлітків ЕГ – це фізична підготовка, процес формування базової техніки дзюдо з метою самозахисту та впевненості в своїх силах. Технічна підготовка на загальнопідготовчому етапі навчання (вересень-жовтень) учнів

ЕГ спрямована на ознайомлення з основними прийомами дзюдо, технікою страхування та самострахування. В основному етапі секційних занять з дзюдо (жовтень-травень) одним із засобів технічної підготовки для учнів ЕГ були рухливі ігри борця, а також після засвоєння учнями основних прийомів дзюдо їх об'єднували в комбінації та зв'язки для подальшого удосконалення техніки виконання.

Так як у навчанні техніці в основному етапі секційних занять з дзюдо мусить бути витримана міра оптимального та найдоступнішого, з цією метою на секційних заняттях з дзюдо використовували рухливі ігри. Саме рухливі ігри з елементарними формами боротьби передбачають найадекватніший засіб впливу на розвиток фізичних якостей підлітків. За допомогою використання в розробленій методиці спеціалізованих ігрових комплексів хлопці ЕГ створили уявлення про основи ведення одноборства, ознайомились із діями, які несуть перевагу одного суперника над іншим, апробували технічний арсенал, сформувавши базову техніку дзюдо.

Таблиця 1. Зміст секційного заняття з дзюдо на загальнопідготовчому етапі навчання

Частина заняття	Зміст уроку	Дозування	Організаційно-методичні вказівки
Основна частина (20-25 хв)	1. Розучити підвідні вправи самострахування при падінні	10 хв	Фронтальний метод. Звернути увагу на чіткість і точність виконання. Демонстрація. Фронтальний метод. Звернути увагу на чіткість і точність виконання. Демонстрація навчального відео.
	2. Ознайомити з технікою виконання початкових технічних дій у дзюдо: – стійки (пряма, лівостороння, правостороння); – задня підніжка.	12-15 хв	Сійки: Пряма стійка – ноги нарізно, маса тіла знаходиться на передніх частинах стоп, коліна і плечі розслаблені. Лівостороння – ліва нога приблизно на 60 см попереду правої, відстань між ними близько 75 см. Правостороння – права нога попереду. Відстань між ногами близько 75 см, зігнути коліна, трохи опустивши таз вниз. Техніка навчання задньої підніжки: обидва учня знаходяться в правій стійці у правосторонньому захопленні. Лівою ногою, розгорнувши носок назовні, зробити крок вперед і вліво. Потім занести трохи зігнуту праву ногу вліво вперед і поставити її позаду правої ноги супротивника, щоб вона була пряма, стояла на повній ступні і її підколінний згин був щільно притиснутий до підколінного згину правої ноги супротивника. У момент постановки підніжки вага тіла повинна бути на зігнутій у коліні лівій нозі. Кидок виконується без падіння – учікомі, але все одно страхувати партнера потрібно лівою рукою за правий рукав.
	3. Розучування рухливої гри з елементами одноборств (ігри витиснення).		Ігрове завдання: витіснити супротивника за межі умовного квадрата або кола. Хід гри: гравці стоять у квадраті або колі. За командою вони починають виштовхувати один одного за межу. Виштовхувати можна різними способами: спиною або обличчям один до одного, без допомоги і за допомогою рук. При зштовхуванні без допомоги рук гравці знаходяться весь час у контакті.
	4. Сприяти розвитку спеціальних фізичних якостей, характерних для цього виду спорту.		Оцінка. Перемагає той, хто витіснить суперника за межу. Фронтальний метод організації діяльності, звернути увагу на чіткість виконання.

При визначенні структури тижневого мікроциклу ми орієнтувались на мінімальну кількість занять на тиждень, при якій би забезпечувався оптимальний інтервал відпочинку між навантаженнями однакової спрямованості. Тренувальна спрямованість кожного окремого заняття за умови трьохразових занять на тиждень не може бути цілком вибірковою, оскільки конкретні функціональні системи будуть залучатись до роботи лише раз на тиждень, внаслідок чого зникає позитивний ефект заняття; крім того, втрачаються оптимальні умови вирішення освітніх завдань.

Оптимальна послідовність розв'язання тренувальних завдань є така: швидкість – сила – витривалість – гнучкість. Приблизний зміст основної частини секційного заняття з дзюдо для учнів 10–11 класів поданий у таблиці 1 (тривалість секційного заняття для підлітків ЕГ 60 хв). З метою з'ясування вихідних даних і динаміки фізичної підготовленості досліджуваного контингенту для обґрунтування методики секційних занять з елементами дзюдо проводили визначення резервних можливостей учнів за видами, що визначають рівень розвитку фізичних якостей.

Результати проведених досліджень засвідчили, що у дітей КГ приріст результатів за період експерименту, що характеризують розвиток гнучкості, швидкісно-силових,

швидкісних, координаційних здібностей незначний (табл. 2).

Таблиця 2. Порівняльна характеристика показників фізичних якостей учнів ЕГ та КГ до та після експерименту, $X \pm m$

Показники	Група	Результати	
		до дослідження	після дослідження
Нахил тулубу вперед із положення сидячи, см	ЕГ	2,1±0,82	4,1±0,67*
	КГ	2,5±0,80	2,4±0,61
Стрибок у довжину з місця, см	ЕГ	171,8±1,06	182,9±0,88*
	КГ	173,9±1,33	177,8±1,15
Біг 30 м, с	ЕГ	7,0±0,05	6,1±0,03*
	КГ	7,0±0,04	6,6±0,03
Човниковий біг 4x9 м,с	ЕГ	11,1±0,05	10,2±0,05*
	КГ	11,0±0,04	10,6±0,04

Примітки: * – статистично достовірна різниця після експерименту показників ЕГ порівняно з показниками КГ відповідно ($p < 0,05$).

Висновки. Таким чином, результати тестування фізичної підготовленості учнів протягом педагогічного експерименту дозволили виявити практично за всіма компонентами розвитку фізичних якостей очевидні

переваги підлітків ЕГ. Саме цілеспрямований відбір вправ на розвиток фізичних якостей школярів на секційних заняттях з елементами дзюдо, які проводились в позашкільний час, сприяв значним темпам їх зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дзензелюк Д. О. Методика развития физических качеств студентов-аграриев средствами борьбы самбо / Д. О. Дзензелюк // Актуальные вопросы организации научно-методического обеспечения университетского образования: материалы Международной научно-практ. интернет-конф. (г. Минск, 26–27 октября 2017 г.). – Минск, 2017. С. 44–52.
2. Єр'оменко Едуард. Формування цінностей здорового життя дітей, учнівської та студентської молоді засобами хортингу / Едуард Єр'оменко // Матеріали Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції «Хортинг – національний вид спорту України: досвід і перспективи» – К.: Паливода А. В., 2019. – С. 5–12.
3. Матросов С. О. Ефективність впровадження методики навчання спортивного орієнтування у процес фізичного виховання учнів 8–9-х класів / С. О. Матросов, І. М. Скрипка, С. В. Чередніченко, А. В. Фесенко // Матеріали XVIII Міжнародної наук.-практ. конф. молодих учених. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка. 2018. – Т.1. – С. 95–99.
4. Панасюк О. О. Методика формування рухових умінь старшокласників у процесі занять єдиноборствами у дитячо-юнацьких спортивних школах: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук.: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» (фізична культура, основи здоров'я). – Луцьк, 2015. – 17 с.
5. Саєнко Світлана. Використання рухливих ігор з елементами вільної боротьби у режимі продовженого дня молодших школярів / Світлана Саєнко, Олександр Бурла // Збірник наукових праць «Фізична культура, спорт та здоров'я нації». – Львів, 2015. – Вип. 19. – Т. 1. – С. 368–373.
6. Скрипка І. М. Застосування елементів панкратіону в процесі фізичного виховання молодших школярів / І. М. Скрипка, С. В. Чередніченко // Науковий журнал «Молодий вчений». – № 3.1 (43.1) березень, 2017. – С. 250–254.
7. Krivoruchko N. V., Masliak I. P., Bala T. M., Skripka I. N., Honcharenko V. I. The influence of cheerleading exercises on the demonstration of strength and endurance of 15–17-year-olds girls. Physical education of students, 2018; 22(3):127–133.

REFERENCES

1. Dzenzelyuk D. O. Metodyka razvytyya fizycheskykh kachestv studentovahraryev sredstvamy bor'by sambo // Aktual'nye voprosy orhanyzatsyy nauchnometodycheskoho obespechenyya unyversytet-skoho obrazovanyya: materyaly Mezhdunarodnoy nauchno-prakt. ynternet-konf. (h. Mynsk, 26–27 oktyabrya 2017 h.). Mynsk, 2017. S. 44–52.
2. Yer'omenko Eduard. Formuvannya tsinnostey zdorovoho zhyttya ditey, uchniv's'koyi ta student-s'koyi molodi zasobamy khortynhu // Materialy Pershoi Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Khortynh – natsional'nyy vyd sportu Ukrayiny: dosvid i perspektivy» – K.: Palyvoda A. V., 2019. – S. 5–12.
3. Matrosov S. O., Skrypka I. M., Cherednichenko S. V., Fesenko A. V. Efektyvnist' vprovadzhennya metodyky navchannya sportyvnoho oriyentuvannya u protses fizychnoho vykhovannya uchniv 8–9-kh klasiv // Materialy XVIII Mizhnarodnoyi nauk.-praktych. konf. Molodykh uchenykh. – Sumy: SumDPU imeni A.S. Makarenko. 2018. – T.1. – S. 95–99.
4. Panasyuk O. O. Metodyka formuvannya rukhovyykh umin' starshoklasnykiv u protsesi zanyat' yedynoborstvamy u dytyacho-yunats'kykh sportyvnykh shkolakh: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stup. kand. ped. nauk.: spets. 13.00.02 «Teoriya ta metodyka navchannya» (fizychna kul'tura, osnovy zdorov'ya). – Luts'k, 2015. – 17 s.
5. Sayenko Svitlana, Burla Oleksandr. Vykorystannya rukhlyvykh ihor z elementamy vil'noyi borot'by u rezhymi prodovzhenoho dneya molodshykh shkolyariv // Zbirnyk naukovykh prats' «Fizychna kul'tura, sport ta zdorov'ya natsiyi». L. – 2015. Vyp. 19. T. 1. – S. 368–373.
6. Skrypka I. M. Cherednichenko S. V. Zastosuvannya elementiv pankrationu v protsesi fizychnoho vykhovannya molodshykh shkolyariv // Naukovyy zhurnal «Molodyy vchenyy» №3.1 (43.1) berezen', 2017. – S. 250–254.

Features of the technique of development of physical qualities of teenagers in section classes on judo fight in after-school time I. M. Skripka, A. Heta, Y. Vyshar, L. Kletsenk, A. Kolomiyets

Abstract. The article confirms the popularity of the wellness sports movement in Ukraine among teenagers, which puts forward new requirements for the method of training students in secondary schools. The article describes the content and structure of judo classes for boys aged 15–17 and elaborates a technique for developing physical qualities by judo. It is determined that the physical preparation of students during their education at school is a multicomponent process of success which depends on the realization of all forms of physical and health work at school. It was found that the developed methodology of section judo classes promotes the development of physical qualities of students in grades 10–11.

Keywords: judo, teens, physical qualities, fitness.

Обґрунтування програми професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій

В. Ф. Удот

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
Corresponding author. E-mail: viktoriya.onyshchuk@gmail.com

Paper received 25.09.19; Revised 06.10.19; Accepted for publication 10.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-11>

Анотація. В статті розглянуто шляхи удосконалення змісту науково-теоретичної підготовки магістрів дошкільної освіти. Обґрунтовано програму професійної підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта», яка має назву «Робота вихователів закладів дошкільної освіти по взаємодії з родинами учасників бойових дій». Визначено мету, завдання курсу, вміння та навички, якими повинні оволодіти студенти після опанування предмету. Побудовано структурно-логічну схему курсу. Описано основні методи підготовки майбутніх вихователів до взаємодії: проблемні педагогічні ситуації, рольові ігри, тренінги.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, вихователь, родина учасника бойових дій, взаємодія з родинами, підготовка майбутніх вихователів, програма підготовки.

Вступ. Потреба підвищення ефективності змісту та технологій професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до взаємодії з родинами зумовлена важливістю забезпечення під час переходу закладів дошкільної освіти до інноваційних освітніх технологій, визначених у Законах «Про освіту», «Про дошкільну освіту», конкретизованих у Положенні «Про заклад дошкільної освіти», у «Базовому компоненті про дошкільну освіту» тощо, до неперервності професійного розвитку та саморозвитку педагога шляхом посилення його готовності до інноваційної діяльності, забезпечення власної конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг [2]. У концепції про освіту окреслені пункти, щодо важливості взаємодії, співпраці з родинами, серед яких: «Запровадження механізми заохочення сімей з низьким соціально-економічним становищем до участі їхніх дітей у дошкільній освіті та пристосування системи до потреб сімей. Забезпечення організації домашніх візитів (home visits) з метою виявити потреби сімей у підтримці розвитку й навчання їхніх дітей». [3].

Короткий огляд публікацій з теми. Сучасні підходи до проблеми професійної підготовки кадрів для системи дошкільної освіти досліджували Л. Артемова, Г. Беленька, Л. Загородня, І. Луценко, М. Машовець, Т. Поніманська, С. Попиченко та інші. Проблеми підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками присвячено праці – А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, сучасних дослідників: Т. Алексеєнко, О. Докукіної, В. Заслуженюк, А. Марушкевич, О. Семенова, М. Стельмаховича, В. Постоного, І. Трубавіної, Т. Шанскової, Т. Шульги. Окремі аспекти загальної проблеми взаємозв'язку сім'ї та дошкільного закладу у формуванні особистості дитини висвітлено у працях С. Бабюка, Л. Загик, В. Іванової, О. Кононко, О. Кочерги, Т. Кулікової, С. Ладивір, Н. Лисенко, Т. Маркової, В. Нечаєвої, Л. Островської, Л. Пелипенко, З. Плохій, Н. Семенової, Н. Химич та інших.

Мета – обґрунтувати програму професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій

Матеріали й методи. Матеріалами вивчення питання обґрунтування програми професійної підготов-

ки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій були дисертації, монографії, статті у наукових виданнях. Дослідження було проведено із застосуванням теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення, моделювання, систематизація) та емпіричних методів дослідження (спостереження, вивчення досвіду, вивчення документації).

Результати та їх обговорення. Удосконалення змісту професійної підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта», на нашу думку, є одним з основних шляхів реалізації моделі взаємодії майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій (далі РУБД). Така робота передбачала проведення аналізу навчального матеріалу кожної навчальної дисципліни з професійно-практичного циклу навчального плану підготовки магістрів у контексті підготовки до взаємодії з батьками, родинами тощо. Наступним етапом удосконалення змісту було введення до навчального матеріалу цих дисциплін додаткових змістових блоків (модулів або окремих тем), пов'язаних із заповненням прогалин у підготовці до взаємодії з РУБД. Третім кроком удосконалення змісту було введення до навчального плану магістерської підготовки додаткової вибіркової навчальної дисципліни – спецкурсу, орієнтованого на підготовку майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД.

Удосконалення змісту науково-теоретичної підготовки магістрів дошкільної освіти відбувалося шляхом впровадження у зміст навчальних дисциплін професійно-практичного циклу додаткових змістових компонентів, навчальний матеріал у яких відображає інформацію щодо сутності, механізмів, технологій педагогічної взаємодії. Було видозмінено зміст таких навчальних дисциплін: «Сучасні технології викладання методик дошкільної освіти», «Професійно-педагогічний тренінг», «Теорія і технологія науково-педагогічних досліджень», «Технології педагогічних досліджень та діагностики в дошкільній освіті». У зміст цих дисциплін додано теми «Родина учасника бойових дій як об'єкт педагогічного впливу вихователя ЗДО», «Особливості ефективної педагогічної взаємодії вихователів з родинами учасників бойових дій», «Технології педагогічної взаємодії з родинами учас-

ників бойових дій».

Навчальний план та освітня програма підготовки магістрів дошкільної освіти передбачають вивчення навчальних дисциплін за вибором, що сприяє розвитку умінь та навичок ефективної педагогічної взаємодії з РУБД у майбутніх вихователів. Такою навчальною дисципліною є спецкурс за вибором «Робота вихователів закладів дошкільної освіти по взаємодії з родинами учасників бойових дій». Його було введено до навчального плану підготовки магістрів дошкільної освіти закладу вищої освіти. Для повноцінного використання у навчальному процесі, названого вище спецкурсу, нами було розроблено навчальну програму.

Дана програма створена відповідно до структурно-логічної схеми «Робота вихователів ЗДО по взаємодії з родинами учасників бойових дій» (рис. 1.). Лекційні заняття зорієнтовані на надання теоретичної інформації щодо таких блоків схеми як «родина», «учасники бойових дій», «родина учасників бойових дій», «типи родин учасників бойових дій», «функції родин учасників бойових дій», «проблеми та потреби родин учасників бойових дій», «особливості родин учасників бойових дій», «вихователі закладів дошкільної освіти», «знання, уміння, навички вихователів ЗДО», «професійні якості та характеристики вихователів ЗДО», «професійні функції вихователів ЗДО у взаємодії з родинами учасників бойових дій».

Практичні заняття розроблені з метою вдосконалення практичних вмінь та навичок щодо організації взаємодії між вихователями та РУБД та зорієнтовані охоплюють блоки схеми. Тематика практичних занять не зорієнтована на репродуктивне відтворення лекційного матеріалу, а на самостійний пошук, систематизацію та підготовку різноманітних форм взаємодії таких як бесіди, тренінги, рольові ігри, консультації, практикуми тощо, які демонструватимуться безпосередньо на заняттях у груповій роботі студентів.

Самостійна робота студентів передбачає теоретичну підготовку, систематизацію та узагальнення знань щодо методів взаємодії вихователів з РУБД таких як вивчення документації, анкетування, тестування, опитування, узагальнення незалежних характеристик, інтерв'ювання, систематичне спостереження для підготовки до практичного заняття.

Індивідуальна робота студентів стосується окремого блоку, який пов'язаний складанням програми взаємодії з певною категорією РУБД, з певними особливостями, відповідно до визначених форм. Для реалізації даного індивідуального навчально-дослідного завдання необхідно відвідати заклад дошкільної освіти, провести спостереження за діяльністю педагогів по взаємодії з РУБД.

Предметом вивчення спецкурсу є закономірності, принципи, методи, завдання, зміст, організація та форми педагогічної взаємодії вихователя з родинами учасників бойових дій.

Мета вивчення курсу полягає у професійній підготовці вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

Завдання курсу:

- обґрунтувати професійні основи діяльності вихователя ЗДО в процесі взаємодії з РУБД;

- ознайомити з теоретичними основами функціонування та життєдіяльності РУБД;
- розвинути у студентів навички педагогічної взаємодії;
- сформувати у студентів уміння організувати різні форми ефективної педагогічної взаємодії з РУБД.

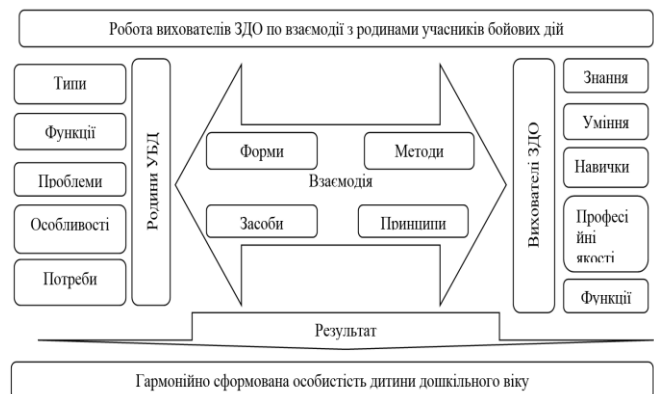
Таким чином, у процесі вивчення матеріалу курсу «Робота вихователів по взаємодії з родинами учасників бойових дій» магістри спеціальності «Дошкільна освіта» засвоювали такі знання: виховна роль родини як соціального інституту у формуванні та розвитку дитини дошкільного віку; типи, функції, особливості, проблеми та потреби РУБД; предмет, мету, задачі, теоретико-методологічні основи (закономірності та принципи) педагогічної взаємодії; форми, методи, засоби та принципи організації ефективної педагогічної взаємодії з РУБД; особливості використання технологій у процесі педагогічної взаємодії; особливості, освітні потреби дітей з родин учасників бойових дій.

Після опанування курсу студенти оволодівали такими вміннями: використовувати набуті теоретичні знання на практиці; готувати, проводити та аналізувати форми взаємодії; планувати педагогічну взаємодію; організувати різноманітну виховну діяльність з членами родин; проводити масові заходи просвітницького характеру з різними категоріями РУБД; стимулювати самоорганізацію педагогічної взаємодії членами родин.

Загалом навчальна дисципліна складається з 2 змістових модулів, які являють собою 8 лекцій та 10 практичних занять, самостійної та індивідуальної роботи.

Під час вивчення спецкурсу ми прагнули сформувати мотиви студентів до взаємодії з родинами, сприяти розвитку спрямованості на саморозвиток і самореалізацію в професійній діяльності. Ми спонукали студентів до поглиблення фахових знань, психолого-педагогічних, методичних, знань про основи ефективної педагогічної взаємодії з родинами вихованців, знайомлячи їх з відповідними методами, прийомами, формами. Під час вивчення спецкурсу викладач постійно надавав консультації як індивідуально так і електронним листуванням.

Рис. 1.



Огляд змісту професійної підготовки фахівців ЗДО дозволив нам виокремити комплекс методів, які ми використовували при впровадженні експериментальної моделі підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

модії з РУБД. Серед яких наступні:

1) методи організації і провадження навчально-пізнавальної діяльності (лекція, пояснення, розповідь, практичні роботи, ілюстрація, демонстрація; проблемний, частково-пошуковий, пошуковий, продуктивний методи; самостійна робота; індуктивний, дедуктивний та алгоритмічний методи; порівняльний, методи моделювання);

2) методи стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності (ділові й рольові ігри, проблемні педагогічні ситуації, навчальні диспути та дискусії, «круглий стіл»; інтерактивні методи (мозковий штурм, «пошук ідей», кейс-ситуації, обґрунтування ідей, метод експертного оцінювання, метод кейс, портфоліо, захист позиції));

3) методи контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів (діагностичні контрольні роботи, модульно-рейтинговий контроль, методи рефлексивного аналізу навчальної діяльності, самостійного узагальнення результатів; прогнозування, іспит, програмоване опитування, презентації тощо) [1].

Основними методами підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД, на наше переконання, є використання проблемних педагогічних ситуацій, рольових ігор і тренінгів.

Одним із найефективніших у педагогічному процесі методів підготовки студентів до зазначеного вище виду діяльності, ми вважаємо, проблемну педагогічну ситуацію. У дослідженні ми найчастіше застосовували професійно-орієнтовані педагогічні ситуації – спеціально відібрані задачі, які складено на основі типових педагогічних ситуацій, котрі виникають у реальній педагогічній дійсності. Дані задачі вимагали від майбутніх педагогів застосування набутих психолого-педагогічних знань, оволодіння комплексом педагогічних умінь та навичок ефективної педагогічної взаємодії, сучасних методологічних підходів, концептуальних ідей, гнучких інноваційних засобів та методів. Метою вирішення таких ситуацій було отримання продуктивного результату у вигляді налагоджених комунікативних, міжособистісних зв'язків між вихователями та родинами, які сприяють формуванню особистості дитини дошкільного віку і викликають у неї потребу у саморозвитку та самовдосконаленню у майбутньому та орієнтують на досягнення успіхів у різних видах діяльності.

Вирішення педагогічної ситуації включало в себе розв'язання педагогічної задачі. Цей процес складався з декількох етапів: орієнтація в ситуації, аналіз наявних даних (структурних компонентів задачі) → усвідомлення рівня її проблемності, виявлення суперечностей, формулювання проблеми педагогічної задачі → висунування гіпотези, щодо способів розв'язання задачі → прийняття рішення, вироблення альтернатив → реалізація прийнятого рішення, організація міжособистісних взаємодій у педагогічному процесі → оцінка та аналіз одержаного результату → визначення напрямів подальшої навчальної та виховної роботи [4].

Поміж тим, розв'язання проблемних педагогічних ситуацій є своєрідним підготовчим етапом, тренуванням у вирішенні завдань, наявних в реальному педагогічному процесі, оскільки моделювання різноманітних ситуацій дозволяє студентові відчути себе

суб'єктом освітнього процесу, оволодівати стратегією наукового пошуку, прогнозувати свої дії у суперечливих ситуаціях або передбачати та усувати негативні наслідки, спонукає до прийняття певних рішень.

Наступним методом, який ми використовуємо у ході нашого експерименту, була рольова гра. У педагогічному процесі вона дає можливість активно експериментувати як з реалістичними, так і частково реалістичними ролями педагогів. У процесі відтворення рольової гри студенти демонструють поведінку у реальному житті подібно до акторів у театрі, застосовуючи свій педагогічний, соціальний, побутовий досвід.

Рольові ігри у підготовці майбутніх вихователів – це особливий метод моделювання, який фокусує увагу на процесі міжособистісної взаємодії, суть якого була в розіграванні ролей. Ідея гри полягала у завданні для студентів представити в конкретній ситуації певного учасника педагогічного процесу. Академічна група студентів була розділена на мікрогрупи, кожна з яких представляла свій сюжет. В результаті учасники груп дізнавалися щось про цю роль (права та обов'язки вихователів/батьків /членів родин; вікові, фізіологічні, психологічні особливості дітей тощо) і шляхи вирішення проблеми. Таким чином, кожен гравець виступав як частина соціального оточення інших і демонстрував шаблон, поведінкову модель, у рамках яких вони апробували власний поведінковий стиль.

У процесі дослідження ми використовували рольові ігри, даючи можливість гравцям самостійно прийняти рішення у певній ситуації, задавали лише ситуацію – передісторію конкретної проблеми або умови, що склалися, і вказували обмежувальні моменти; описували ролі – характеристику педагогів, батьків, дітей включених у ситуацію.

Досить поширеним у науковій практиці є тренінг як метод. Достеменно відомо, що його використовують для отримання бажаного результату, нової інформації, для застосування отриманих знань на практиці. Тому тренінг може розглядатися з точки зору різних парадигм, як: своєрідна форма дресирування, за якого за допомогою позитивного підкріплення формуються потрібні форми поведінки, а за допомогою негативного – «стираються» небажані; тренування, у результаті якого відбувається формування та відпрацювання вмінь та навичок; форма активного навчання, метою якого є передача знань, розвиток деяких умінь та навичок; метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку способів вирішення власних психологічних проблем [5, с. 274]. Різновидів тренінгів існує досить велика кількість. Їх класифікують відносно різних критеріїв: за функціональною складовою; за типом об'єктів педагогічного впливу; за кількістю учасників; за кількістю ведучих; за тривалістю проведення; за типом керівництва; тощо.

В нашому дослідженні найчастіше використовувалися педагогічні та соціально-психологічні тренінги. Основним завданням педагогічних тренінгів було здобувати та поглиблювати знання, уміння та навички ефективної педагогічної взаємодії з РУБД шляхом застосування інтерактивних методів в навчальному процесі. Наведемо приклади таких тренінгів: «Вивча-

емо особливості родин учасників бойових дій», «Як визначити ефективні форми та методи взаємодії з РУБД», «Професійні якості вихователя, який взаємодіє з РУБД» тощо. З метою ефективної комунікації, прояву креативних здібностей у взаємодії вихователя з РУБД ми використовували соціально-психологічні тренінги. Серед них: «Партнерське спілкування з РУБД», «Формування комунікативної компетентності», «Модифікація поведінки під час взаємодії з РУБД».

Вище перераховані тренінги ми проводили за таким алгоритмом: 1) підготовчий етап (специфіка основної тематики; позиції учасників; очікування і побажання учасників, їх інтереси та актуальні завдання для навчання; формат і тривалість тренінгу, кількість учасників, місце проведення); 2) самостійне визначення реально можливого результату; 3) представлення запланованого результату у формі графічної концепції зон розвитку; 4) визначення критеріїв за якими буде визначене досягнення запланованого результату; 5) вивчення літератури і практичного досвіду по темі тренінгу; 6) створення загального зразкового сценарію тренінгу, який враховує групову динаміку, динаміку увагу та емоційне навантаження; 7) підготовка роздаткового матеріалу; 8) підготовка списку устаткування та канцтоварів; 9) проведення тренінгу, під час якого необхідно занотувати проблемні місця та

можливості вдосконалення; 10) спостереження за груповою динамікою і відповідністю тренінгу поставленим цілям; 11) перевірка досягнутих результатів.

Отже, тренінг у процесі підготовки майбутніх вихователів формує у студентів знання, уміння, навички організації різних видів взаємодії з РУБД, вдосконалює ефективність комунікативних здібностей з батьками, виробляє уміння аналізувати та вибирати кваліфіковані дії у професійних ситуаціях.

Висновки. Отже, навчальний курс «Робота вихователів закладів дошкільної освіти по взаємодії з родинами учасників бойових дій» відзначається спрямованістю на забезпечення формування умінь та навичок у студентів ефективної педагогічної взаємодії, відображає комплекс форм і методів, використаних і в його межах, і поза, що дає можливість досягнення його цілеспрямованості, системності, поетапності досліджуваного процесу та загальної ефективності.

Ми вважаємо, що моделювання та проектування педагогічних ситуацій і професійних проблем, використання проблемних завдань, ролевих ігор, педагогічних та соціально-психологічних тренінгів, активна участь студентів в організації начально-виховного процесу, високий рівень організації самостійної та індивідуальної роботи забезпечить ефективну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1980. – 224 с.
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Концепція розвитку освіти в Україні на період 2015-2025 років [Е. ресурс]. Режим доступу: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf
4. Кравченко Ю. М. Педагогические задачи и методика их решения: Методические рекомендации. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2005. – 39 с.
5. Лук'янчук Н. Класифікація видів тренінгів / Н. Лук'янчук // Навчання і виховання обдарованої дитини. - 2013. - Вип. 1. - С. 272-279.

REFERENCES

1. Babansky Yu. K. Teaching Methods in Modern School / Yu. K. Babansky. - M.: Pedagogy, 1980. - 224 p.
2. The Law of Ukraine "On Education" [Electronic resource]. Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. The concept of education development in Ukraine for the period of 2015-2025 [Electronic resource]. Access mode: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf
4. Kravchenko Yu. M. Pedagogical problems and methods of their solution: Methodical recommendations. - Sevastopol: Publishing House of SevNTU, 2005. - 39 p.
5. Lukyanchuk N. Classification of training types/ N. Lukyanchuk // Education and upbringing of a gifted child. - 2013. - Issue. 1, pp. 272-279.

Substantiation of the professional training program for future preschool educators to interact with combatant's families

V. Udot

Abstract. The article deals with the ways of improving the content of scientific and theoretical preparation of students, who obtain Master Degree in preschool education. The program of vocational training of students of the specialty «Preschool education». The purpose, course objectives, and skills that students have to master in the end of their study are determined. The structural and logical scheme of the course is constructed. The basic methods of future educators training are described: problematic pedagogical situations, role-plays, pedagogical, social and psychological trainings.

Keywords: preschool educational establishment, educator, combatant's family, interaction, future educators' preparation.

Communicative culture as a key element of future interpreter's professional training

K. Zavision

Alfred Nobel University, Dnipro
Corresponding author. E-mail: zavision.katherine@gmail.com

Paper received 19.09.19; Revised 03.10.19; Accepted for publication 07.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-12>

Abstract. In the XXI century translation study, pedagogy, psychology have been developing rapidly, however the problem of development future interpreter's communicative culture is still insufficiently researched. In the given research work a study of the key definitions to the notions "communication" and "culture" is offered, hence definition to the notion "interpreter's communicative culture" is presented. Further in the research work analysis of the main approaches by Ukrainian and foreign scientists to pedagogical process of forming interpreter's communicative culture is presented. The new integrated approach to forming communicative culture of future interpreters is introduced in the given paper. This approach combines key aspects of active (intensive teaching methods), profession-oriented (students' needs, interests and requirements of future profession are highly considered in the process of education), competence (the emphasis is placed on the result, rather than on the process of educational process) and cultural (beneficial interdependence of language and culture in education) approaches. Finally, various teaching tools for development future interpreter's communicative culture are represented. The research clearly shows that implementation of game technologies in educational process result in a more beneficial and effective teaching process. Analysis of the in-class experience shows that students who faced business games and other interactive activities had higher motivation to participate in the lesson and, thus, acquired new language skills, which are necessary in their future profession.

Keywords: *communicative culture, interpreter, professional training, pedagogy, integrated approach.*

Introduction. In the recent years our country has been facing an extremely active process of integration into European community that resulted in change of the translator's role in economic, political and social life of the nation. Nowadays demand for interpreters' professional training of is growing rapidly. Taking into consideration the above mentioned factors, universities are forced to change their approaches to preparation of future translators. It is vital to develop student's communicative culture, as the main role of an interpreter today is not to render words and phrases, but to act as a mediator between representatives of different nations. Today communication is highly influenced by culture. Even the means of communication chosen by businessmen depend upon cultural habits. Previously it was considered that in industrialized countries like the USA, Germany, France etc, people rely heavily on electronic technology, tending to use e-mails and the Internet rather than face-to-face communication. But recent research has shown that Japan, which has access to the most up-to-date technology, still relies mainly on real-life direct communication [6]. Analyzing these facts, we can come to conclusion, that determining factor for choosing means of communication is not the degree of industrialization, but historical and cultural predominance of the nation. In the process of their professional training future interpreters have to be taught, that there are cultural differences in ways of sending and retrieving messages, moreover in the content of a message itself. For instance in countries of Mediterranean region, Central and Eastern Europe, Latin America and Africa personal bonds and informal agreements are much more binding, than a signed document. Representatives of these countries tend to leave much of the information unspoken, understood from the context. In business, they pay immense attention to body language and intonation, silences and pauses. Whereas in countries of Western Europe people would expect to receive clear, specific and accurate message, they strictly observe wording of a document, being precise with every spoken or

written phrase. All the above-mentioned differences should be observed and considered by a professional interpreter. It is vital for him to consider receiver's pragmatics and to adopt the message to meet his demands.

Literature review. Analysis of recent research made by national and international scholars, namely V. Burikina, N. Volkova, M. Herskovits, V. Katkova, C. Goman, shows that the problem of forming interpreter's communicative culture has not been investigated properly. First of all, we believe it is necessary to study such notions as "communication" and "culture" in general, and then to offer definition of the notion "interpreter's communicative culture". For many years the problem of effective information exchange (communication) has been studied by numerous scholars all over the world. The history of communication investigation goes back to antiquity (IV-I century BC). In that period the essence of information exchange process was identified as well as some aspects of its studying and application. Such prominent philosophers of that period as Demosthenes, Socrates, Aristotle, M. Aurelius, Cicero were working on this problem [12]. Sophists have also studied the process of information exchange. Their work was primarily aimed at development of speech pomposity, they tried to increase the influence of every word pronounced. Socrates proclaimed: "A word puts us over animals. With its help we can build cities, create laws and perceive arts". Even at that period philosophers realized the power of speech, they paid special attention to the ability of making speeches and culture of dialogue. Socrates has said: "Talk to me so that I could see you" [12].

While studying modern approaches to defining a notion "communication", we can see that according to encyclopaedia "Communication is 1) means of transporting and connection between community facilities. 2) transmitting information from one person to the other in the process of their activity" [1]. Philosophic dictionary denotes "communication (Latin *communicatio* – informing, transmitting) as a contextual aspect of social interaction.

Actions aimed at transmitting and receiving a message. The key function of communication – reaching social unity while preserving individual features of every element [10]. Within the frameworks of our research, we offer to use the definition offered by V. Katkova: “Communication is a form of connection, stipulated by social interaction in which every participant has a specific communicative role and particular communicative skills [5].

Next we are going to study the notion “culture” and define the term “interpreter’s communicative culture”. A word “culture” derives from Latin «*cultura*» (cultivation, care, development) first meant working on the land, work of a grain grower, but later this word was used in a different, figurative meaning – knowledge, good behaviour. In modern science there are more than 200 definitions of this term, but we are going to study only those, which correspond to the topic of our investigation [12].

According to C. Goman, culture is a set of shared values that a group of people holds. Every culture has a set of rules that its members take for granted [2].

N. Mitrova gives a generalized definition of this term. She believes that culture is a combination of skills and abilities, which provide mutually beneficial communication of people and effective solving of various communicative tasks. It is composed of various psychological and ethical knowledge, skills, rules and norms of communication, general education, ability to think positively and finding ways to resolve different problems [8].

W. Sumner considers that culture is a level of development acquired in any field of humans activity [11]. M. Herskovits believes that culture is a combination of behaviour and way of thinking that is typical for a particular community [4].

Aim. The aim of the research is to present the definition to the notion “interpreter’s communicative culture” as well as to analyze the existing approaches to interpreter’s communicative culture formation and introduce new integrated pedagogical approach to forming the above-mentioned phenomenon.

Methods of study. Considering the aim of our paper we used the following methods of research: theoretical study of the problem, analysis of current approaches to translation/interpretation teaching methods and questioning 3rd year students. Hence, we identified the main difficulties which face future interpreters in the process of their education, and offered a way to overcome the above-mentioned troubles while forming future interpreter’s culture.

Results and discussions. Considering the main definitions offered by Ukrainian and foreign scholars in our research we are going to use the following definition: interpreter’s communicative culture is a structured functional combination of person’s knowledge, skills and abilities, which enables him to reach socio-communicative goals in the process of his professional activity.

Communication culture of people in different situations is based on certain rules, which have been developed by their society for many years. These rules define forms of interaction accepted in a particular society and are called etiquette. It embraces both technical aspects of communication, i.e. rules of behaviour and principles which should be followed, otherwise it would cause

blame or even punishment. Numerous rules of etiquette have become integral elements of communication culture. Thus, taking into consideration the above mentioned facts, we can say that forming future interpreter’s communicative culture is a vital aspect in his professional training.

Having defined the notion “interpreter’s communicative culture” it is worth stating which approach to forming this culture is the most effective. Within the frameworks of our investigation we offer to use the classification of approaches to teaching foreign languages published by S. Nikolaeva [9]. The author divides approaches as to the type of psychological effect, as to the object of study and as to the method of teaching.

While investigating psychological aspect of studying foreign languages, S. Nikolaeva differentiates behaviouristic, inductive-conscious, cognitive and complex approaches [9]. In behaviouristic approach she offers to evaluate the development level of student’s automatic reactions to words and phrases read or heard in foreign language. If choosing inductive-conscious approach, it is necessary to use intensive method of teaching. First students use a particular phrase or grammatical phenomenon and only after that they realize models and rules of using it. Cognitive approach presumes that students learn grammatical and lexical rules first and then use them in their speech. Whereas in complex approach all conscious and subconscious aspects are combined.

According to the object of our research there are language, speech and active approaches. In language approach the educational process is oriented to the studying language as a system. If at the lesson the speech approach is used, students are asked to express their thoughts without preparation. The focus of the active approach is on student’s speech, which is caused by the situation and fulfilled by means of language system.

According to the methods of teaching there are only two approaches:

- direct or intuitive approach – the language is studied in the process of communication and intuitive understanding of language units, moreover the native language is not used;
- cognitive or conscious approach students fully understand language units and are able to explain the reason of their use, native language is used.

Having studied the main approaches to forming communicative culture we have identified the absence of special approach to training future interpreters. Considering the main goals and objectives of forming interpreter’s communicative culture, we believe that in the process of professional interpreters’ training it is worthwhile using integrated approach to forming future translators’ communicative culture. This approach will naturally combine certain features of active, profession-oriented, competence, and cultural approaches as they are aimed at forming skills and abilities necessary for successful work of an interpreter. Thus we offer to study each of the above mentioned approaches to forming interpreter’s communicative culture in more details.

Active approach to future interpreter’s training is realized by means of intensive teaching methods (role-games). In this case students can study phonetic, lexical and grammatical rules in the process of a real-life use. At

the lesson the student's work is organized in a way that forces them to use a particular language material to reach a stated communicative purpose. Besides, an imaginary real-life situation helps students to interact more effectively, while rivalry caused by the rules of the game stimulates their motivation. We have decided to identify the active approach as the first one after a survey conducted in 2016 among 3rd year philology students at Alfred Nobel University, Dnipro. The results of the investigation have shown that 64% of students consider that absence of real-life communicative situations is the main reason for difficulties at the beginning of their professional life. Furthermore, most of the students consider that courses offering them role-games as a teaching method are the most effective.

Within the framework of the integrated approach we offer to consider requirements of students' future profession (feature of profession oriented approach). In the process of university education it is of vital importance to make sure, that students could realize the modern requirements of the chosen profession. To be successful in both national and foreign labour markets, graduates have to realize how the real work is done. Students can understand the main peculiarities of their future profession due to the meetings with representatives of business, participation in workshops as well as internships. All these teaching methods could give the students an opportunity to see how the system works and to realize how they can use particular skills and knowledge, obtained in the process of university education. Our teaching experience shows that those students, who have started their professional work while studying at the university are motivated better and aimed at positive result because they fully realize practical application of theoretical knowledge in real life.

We believe that the main goal of integrated approach should be not the process of education, but its results (feature of competence approach). This idea results in the shift of priorities – the main purpose of education should not be accumulation of knowledge, but forming and development of student's ability to act, using the previous experience of successful interpretation in the specific situation. Such approach ensures that a graduate is ready to render his professional services effectively.

Translator's professional work involves deep interrelation between language and native speakers' culture. Integrated approach to forming future interpreter's communicative culture has in its basis an idea that culture is a goal, and the language is an educational tool (feature of cultural approach). Such shift of interests took place in 1980-1990. In that period at foreign language lessons students were taught not only language as it is, but also culture of the country it originated from. This feature of integrated approach presumes including the following courses curriculum: culture studies, history of the language, basics of psychology etc. Moreover we offer to use two tendencies for interpretation of language and culture facts: 1) from fact of language to the facts of culture; 2) from facts of culture to the facts of language. Such a comprehensive training of future interpreters will let them realize cultural peculiarities of representatives from different countries and consider them while conducting negotiations or rendering translation services.

In the integrated approach student as a subject of education process is a central figure, moreover the system of education presumes full understanding and consideration of individual psychological, age and national peculiarities of the students as well as their interests. Thus, we believe that integrated the approach would be the most beneficial for forming future interpreter's communicative culture in the process of their university education.

We believe that for successful implementation of the integrated approach the most effective would be the use of interactive methods of teaching, namely game technology. Using role-games as a teaching tool is becoming increasingly popular among trainers both in Ukraine and abroad. It can be explained by high level of motivation and thus results in the groups which faced not only traditional, but also interactive teaching methods were substantially better. According to D. Green and C. Blaszczynski the main features of a game as a teaching method obtains, are motivation, lack of stress and individual student's work [3]. A role-game in future interpreter's training increases motivation, stimulates brainstorming activity, enables students express their natural behaviour thus improving their comprehension abilities. It is a useful pedagogical tool since it lets students feel and act as if in a real-life situation similar to the situations of their future professional environment.

The essence of a role-game itself defines its primary goal – to develop and improve student's professional competence. After defining the topic of the game, its goal may be altered, it can be oriented to particular aspects of students' future professional work, thus forcing students to solve particular professional tasks. Another favourable aspect of a business game as a teaching tool is its correspondence to the course topic. With its help the students are given a chance to practice in using all obtained lexical and grammatical material on a given topic.

We would like to offer a role-game "Telephone negotiations" which is designed for a 3rd year Philology students studying Business English course. The majority of students and graduates believe that the main problem occurring while conducting phone negotiations is the lack of actual "live contact" with an interlocutor. This is explained by the fact that in the process of their professional training students usually translate information that comes either from the teacher or from their colleagues. In this case a young translator pays huge attention to the speaker's mimics, using it as a hint to acquiring as much information as possible.

It is worth mentioning that teaching telephone communication is an important aspect of training future interpreters, thus we are offering a non-traditional approach to presenting this information.

A role-game as a teaching tool has three stages: preparation, active and analytical stages. The trainer participates in such a game at the preparation and analytical stages when the students receive instructions and rules, as well as at the time of final analysis of the game results. As a preparation for the game students are explained that it is necessary to avoid neutral phrases ("hello", "yes") while answering a phone call, instead it is advisable to state the name of the company, organisation or department. In the form of instruction, the trainer specifies general norms of business etiquette. Moreover before the game a group

receives the list of phrases that should be avoided, namely “I do not know”, “We cannot do this”, “You have to” etc. Before the game students are offered to make up a list of questions for telephone negotiations, they are also reminded that telephone communication has to be short and precise.

After receiving instructions and finishing preparation at home, follows the second stage of the role-game – active. There are two modes for this game. The first one is suitable for groups with average knowledge, as it doesn't have any extra complications. The trainer divides students in groups of three people each. This way each group will have the roles of “Translator”, “Foreigner”, and “Native Businessmen”. All participants know what information they have to obtain and what information they have to transmit, thus they are conducting telephone communication according to the stated tasks.

The second mode was developed on the basis of students' feedback as to the process and expected results of their education. Graduates and students, who provide the service of telephone communication interpretation have specified that a lot of problems are caused by poor signal and therefore their inability to anticipate what an interlocutor is likely to say. Thus the second mode of this role-game involves extra complications and is suitable for advanced groups. While students are conducting translation of an imaginary telephone conversation, the trainer turns on a player that produces various sounds (music, street traffic, people's voices etc), furthermore the trainer may walk among students and ask questions thus distracting them. Students are explained that this environment is similar to real-life working conditions, and this type of training will make them more competitive in the labour market.

At the third analytical stage the trainer assesses students' work, gives comments, answers questions, advises how to improve the results and asks students for a feedback.

Our experience shows that role-games are most effectively used at the final stage of studying a course or topic within a course. Only after a substantial theoretical work

and learning vocabulary and grammar on a given topic students will be able to participate in a game, efficiently and fluently communicate with their partners.

We also share G. McSharry and S. Jones's opinions as to the step by step preparation for the role game [7]. At the initial stage students learn the necessary vocabulary themselves, using vocabulary and textbooks if necessary. At the beginning of studying some topic it is extremely important to inform students that at the end of work with this topic they will participate in a role-game, thus helping students to concentrate on particular aspects of their education. At the second stage the trainer creates micro situations which are parts of a future role-game. At this stage students can practice particular lexical and grammatical units, which will help them to express their opinion on a discussed problem. At the last stage students work with language units which correspond the best to the topic of the game.

Considering the above mentioned, we can say that the role-game as a pedagogical tool for forming future interpreter's communicative culture is extremely useful. Preparing the lesson with game elements requires from both a trainer and a student an extra effort, but practical experience shows that such activities increase productivity, motivate students and train them for future real-life translation in their professional career.

Conclusions. Modern educational process of future interpreter's professional training is believed to be complex and integrated. A trainer has to consider the most up-to-date requirements of labour market, students' individual features and other aspects while developing scope of the lesson. A more beneficial educational process, better outcomes and achievement of pedagogical goals can be reached using the integrated approach as well as interactive teaching methods. With the help of authentic video materials which stimulate competition and enhance communication process, students can face their future professional environment within the framework of the lesson. The above-mentioned approach will make graduates more competitive in the global world market.

REFERENCE

1. Encyclopaedic sociology dictionary / Editor G.V. Osipova. – M.: ISPI RAN, 1995. – 676 p.
2. Green, D., & Blaszczynski, C. Effective strategies and activities for developing soft skills. // *Journal of Applied Research for Business Instruction*, 10(2). 2012.
3. Herskovits M. *Cultural Anthropology* / M. Herskovits. – N.Y., 1985. – 351 p.
4. How Culture Controls Communication by Carol Kinsey Goman. Available at: <http://www.forbes.com/sites/carolkinseygoman>, accessed: 13-06-2016
5. Katkova V.P. Forming communicative skills for future organization managers in extra curriculum activities. *Lugansk*, 2013. – 229 p.
6. Lihacheva ZH.V. (1) Forming business communication skills while teaching the English language // *Omskij nauchnyj vestnik*. – 2014. – №3 (129). – P. 184-186.
7. McSharry, G., & Jones, S. Role-play in science teaching and learning. // *School Science Review*. 2000. – P. 73-82.
8. Mitrova N.O. Forming communicative culture for university students in the process of their socio-cultural activities. *Adygejsk State University: Majkop*, 2006. – 27 p.
9. Nikolajeva S.Yu. (editor) *Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice*. Kyiv: Lenvit, 2013. – 590 p.
10. *Philosophic dictionary 4th ed.* / Editor I.T. Frolova. – M.: Polizdat, 1981. – 445 p.
11. Sumner W., Keller A. *The science of society*. – New Heaven, 1927. – P.46-47.
12. Volkova N.P. *Professional pedagogical communication: theory, technology, practice [Monography]*. Dnipropetrovsk National University, 2005. – 304 p.

PSYCHOLOGY

The Problems of Psychological Adaptation and Support of Internally Displaced First-Year Students

O. Lytvynenko

Borys Grinchenko Kyiv University
Corresponding author. E-mail: o.lytvynenko@kubg.edu.ua

Paper received 10.10.19; Revised 18.10.19; Accepted for publication 28.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-13>

Abstract. The article is devoted to the problem of psychological support of the first-year students, who had been internally displaced from their native regions because of hostilities and military actions. There is presented a concept of complex psychological adaptation of first-year students to the university life. Generalization of the theories of the adaptability of adolescents and the concepts of their adaptation to the new conditions of life allowed finding some ways of this problem solving. The results of an empirical study of the individual-psychological qualities of first-year students are presented, the features of their social interaction and academic motivation are described. The article may be of interest to the practical-psychologists, counsellors, psychotherapists and educators.

Keywords: *adaptation, first-year students, internally displaced people, adaptive resources, adaptive capacity, educational process.*

Main text introduction. Social processes that take place in the Ukrainian society have led to the emergence of a significant number of internally displaced people. These people were forced to leave their homes and start a new life because of hostilities in their native settlements. The specifics and duration of the period of adaptation and habituation to the new conditions of life depends on numerous factors such as individual psychological peculiarities of the person, his/her adaptive resources, specifics of the functioning of the emotional and volitional sphere, integration into social and professional activities, age, sex etc. The adaptation period may be particularly traumatic for adolescents whose displacing from the native places of living coincides with entering higher educational establishments and beginning of student life. Therefore, the purposeful and organized work of various specialists (psychologists, pedagogues and tutors) is needed. Such a work is able to improve the integration of such adolescents into the students' community and to eliminate the negative manifestations associated with forced relocation.

A preliminary analysis of literature has shown that there were numerous attempts of scientific interpretation of the process of adaptation of adolescents to the studying at higher educational establishments. So F. Berezin, V. Gritsenko, J. Kleyberg, P. Kuznetsov etc. talk about the complex structure of the process of adaptation of individuals to the new conditions of life and to the new activities. The beginning of the studying at the higher education establishments is traditionally associated with the transition to a new system of social interaction. The freshmen face with a change in the traditional way of living that automatically triggers processes of adaptation. In turn, these processes are associated with solving a wide range of problems. One of the central social-psychological problems of the process of adaptation is the mastery of a new social role – the role of a student [1]. V. Shlaina determines the adaptation of the students as a process of bringing the basic parameters of their social and personal characteristics to correspondence with a state of dynamic equilibrium with the new requirements of the environment of the higher educational institution as

an external factor in relation to the student [7]. T. Chikina suggests that the adaptation of students is a complex process of psychological restructuring of personality. This process includes the changes in the various individual characteristics of people and in changing the style of interaction between them, as well as different ratios of changes in the various stages of the adaptation process [6]. From the other side, C. Ricafort, J. Rivera and B. Battad argue that the adaptation of first-year students is related to overcoming the difficulties of joining a new social environment, establishing intra-group relations, adapting to new forms of educational activity and getting used to the new way of living in general [10]. The period of adaptation to the studying is also a serious stress factor for young people. The results of the researches suggest that at this time numerous mental disorders, such as depression, social exclusion, ADHD etc. arise or become aggravated [8]. That is why first-year students need special psychological assistance. To provide them with this assistance the counsellor should be aware of the stages of the adaptation to the studying.

F. Berezovin distinguishes four stages of adaptation of the freshmen to the new way of living, to their academic group and to the new social-cultural environment [1].

1. Initial stage. The individuals are aware of the need of acting in a new social environment, but they are not yet ready to accept and recognize a new system of values of an educational institution. Therefore, they try to adhere to the usual system of values.

2. Stage of tolerance. There is a mutual tolerance to traditional patterns of behaviour and value system between the individuals, the group and the new environment.

3. Accommodation. Takes place the adoption and recognition of a system of values in the new environment by the individual. Furthermore, the individuals start to recognize the new socio-cultural environment of the values of the group that had been unfamiliar for them earlier.

4. Assimilation. The combination of the value system of the individual (group) and the environment takes place in this stage.

Consequently, the process of adaptation to university studying is a complex system of transformations that occurs with a person in accordance with changes in living conditions. The beginning of students life is associated with numerous social changes; replacement of existing installations and stereotypes; stressful situations. For some students, this can lead to a substitute for a real sense of adolescence by such actions as the freedom to attend classes, unsystematic performance of homework, etc. All this can eventually be transformed into a negative attitude to studying, educational institution and the social functioning in general.

Such critical manifestations can be particularly acute in the life of adolescents and young people who not only changed their social status by entering the higher educational establishment but also were also forced to leave their homes due to military actions taking place in the region and have to get used to new activities in absolutely new living conditions. It is obvious that all these people who left their homes, their native land, relatives and friends (close society) need psychological help in adapting to new living conditions [8].

Researches and practical psychologists focus on the need of the individual approach to the adaptation of internally displaced people, their active social adaptation and re-socialization, as well as the need to provide them with qualified psychological assistance [9]. Actually in this context may be outlined several functions of psychological assistance to the settlers. According to V. Smal and O. Pozniak, the psychological work with internally displaced people first of all serves as an intermediary between cultures and helps both society and migrants [4]. On the other hand, G. Lazos states that the question of tolerant attitude towards internal migrants is relevant for today's Ukraine, that is why the study of the experience of specialists who have been working with the problems of migrants for a long time shows that in addition to psychological support, their assistance assumes assimilation in new cultural conditions and adaptation to unusual living conditions [3].

G. Lazos distinguishes the following main functions of a psychologist who provides psychological assistance to internally displaced persons: 1) psychological adaptation (processing of heavy stress states; helping in perceiving change and returning to life; helping to assimilate and integrate the experience gained and create new life prospects); 2) social adaptation (assistance to migrants in adapting to a new environment / relocation). So, to provide complex assistance to internally displaced people and to improve their psychological well-being psychologist should take into consideration both these factors [3].

Adaptation of internally displaced freshman students to studying should take place as an active creative adaptation of students to the conditions of higher education. This process should include the development of the skills and abilities of students in the organization of mental activities, recognition of the chosen profession, rational timing of the labour, rest and everyday life. Furthermore, they have to create their own work aimed at regular professional self-education and developing the meaningful traits and skills.

The purpose of the study was to summarize the practical experience of adapting first-year students to studying

at universities with the indication of specific techniques and technologies for working with students who are internally displaced.

Materials and Methods. Thus, we can state the necessity of multidimensional work on the adaptation of internally displaced to studying at higher educational establishments. That was the aim of our research and further practical work with this category of respondents. The research was conducted at Kyiv College of Light Industry. The general number of freshmen involved into the research was 173 and 11% of them were internally displaced. So we had a possibility to analyse the differences in psychological adaptation to the studying within two samples. The age of respondents was 15-19 years ($M=16$ years); 68% of them were female and 32% were male.

Our work included three basic lines. The first line was devoted to psychological diagnostics. Within this part of work we used such psychological methods as Individually-Typological Questionnaire [5], Academic Motivation Scale was used [2], a modification of a questionnaire for identifying a social position within a group, a psychological interview, etc. The second line of work included a number of group activities and trainings aimed at psychological integration of the students and optimization of the process of their adaptation to studying. The third line was devoted to the individual counselling with the students who appealed for psychological assistance.

The results of the diagnostics were reported to each student individually, and in a generalized form, they were given to the tutors of the academic groups. Interaction with tutors is a separate important stage in the work of the psychologist, aimed at adapting the freshmen. For the productive activities of grouping together and organizing extracurricular activities of the first-year students, the tutors should be informed about the individual peculiarities, features and qualities of the students from their groups. This allows tutors to integrate everyone into the student's life of the university as efficiently as possible.

Results. According to the results of psychological diagnostics of students, using the Individually-Typological Questionnaire [5], it was found that 79% of students belonging to the category of internally displaced have a high level of aggressiveness and 83% have a high level of sensitivity and emotionality. This may be connected with the desire of self-affirmation, activity and autonomy combined with emotional instability, vulnerability and tendency to depressive reactions to failure. According to other scales the statistically significant coincidence were not found. Besides, within the psychological interview we received the data about the general feeling of psycho-emotional well-being of students, their self-esteem, the desire of social activities, interest in academic activities, etc. The results of the interviews were compared with the results of an individual-typological survey. As we have seen, there was a strong direct correlation between anxiety and low self-esteem as well as between anxiety and the quest for academic activities (high academic motivation). It means, that academic achievements help anxious students to improve their self-esteem. On the other hand, high self-esteem correlates with extraversion. So we may say, that social activities and communication with others allows person to feel more self-confident. In general, psychological well-being is connected with extraversion

and spontaneity. So the respondents who have high indicators in these two scales usually overcome the process of psychological adaptation to studying much faster and easier than the others. The distribution of the results of the study of intra-group interaction corresponds to the normal distribution curve, that is, 27% of these students have a high social status in their academic groups; the status of 20% is low and 53% have social status, which can be described as average. This tendency is observed also in the analysis of the results of all the studied freshmen.

The statistical processing of the data was carried out with the help of the Spearman's ranking correlation coefficient. In order to avoid illogical or casual interactions, only correlations with a significance of <0.01 (that is, the most powerful) were analysed. So we should dwell on each of the 5 indicators listed in the table. Psychoemotional well-being has positive correlations with extraversion ($r = 0.4$; $p < 0.001$) and spontaneity ($r = 0.24$; $p < 0.001$). Low self-esteem has a positive correlation with anxiety ($r = 0.23$; $p < 0.001$) and emotion ($r = 0.16$; $p < 0.01$) and negative correlation with aggressiveness ($r = -0.21$; $p < 0.001$). On the other hand, high self-esteem correlates positively with extraversion ($r = 0.27$; $p < 0.001$) and rigidity ($r = 0.25$; $p < 0.001$). Quest for social activities has positive correlations with extroversion ($r = 0.23$; $p < 0.001$) and sensitivity ($r = 0.19$; $p < 0.01$) and negative correlations with introversion ($r = -0.22$; $p < 0.01$). Quest for academic activities has a positive correlation with anxiety ($r = 0.21$; $p < 0.01$) and a negative correlation with emotiveness ($r = -0.31$; $p < 0.001$). The long-term observation of group dynamics in the academic groups made it possible to state that the vast majority of internally displaced students tried to take administrative positions in academic groups in the early stages of interpersonal interaction (to become a senior, a head of seniority etc.). This indicates that they have such common features as purposefulness and aspiration for leadership.

However, having succeeded in getting those administrative positions quite easy, more than half of respondents (60%) lost their interest in public activities and stopped showing the necessary initiative. As a result, by the end of academic year, they were all displaced from their positions. On the other hand, the last 40% of respondents have shown the ability to perform administrative and organizational activities, but they have achieved success not only at the level of the academic group but were also included in the social activities of the educational institution: they entered the students' council and the students' trade union, began to participate in the volunteer and charitable activities.

At the third stage of psychological diagnostics took place a definition of the structure and level of academic motivation of freshmen. The research was conducted in February-March, when the students had already completed the first session, faced the first difficulties and met the rating system of appointment of the scholarship, which became an additional frustration factor for them. According to current legislation, internally displaced students may not participate in the rating race and, in the case of positive completion of the exam session, will receive a social scholarship under any conditions. From our point of view, this is a fundamental factor that influences their academic motivation.

As a diagnostic tool, Academic Motivation Scale was used [2]. With its help, the following tendency was observed: for all students from the category of internally-displaced a high and very high level of external motivation is characteristic. The reason of such results may be connected with the fact that they consider studying to be a way to prevent any problems. In addition, the academic achievements of such students were analysed. All of them showed medium and high levels of studying. 20% of them even were included in the general scholarship rating, which included 45% of the most successful students of their specialty.

Generally, analysing the results of the diagnostics of adaptation of first-year students, particularly of those who were internally displaced, we are able to make a conclusion that they are quite ambitious, geared towards achieving leadership positions, open to social activities. All of this may be treated as a substitute factor that compensates the loss of the habitual circle of social interaction.

Within the second part of adaptation work, there were held the group training sessions with the freshmen. The aim of the training was to familiarize students with each other and to involve them into group activity. The criteria of effectiveness there was a degree of cohesion of academic groups and the feeling of psycho-emotional comfort in learning situations. In addition, there was held a series of lessons with elements of the training aimed at the development of students' skills in self-organization and constructive learning ability.

Internally displaced students were quite actively involved in training work and tried to get as much attention as possible from a psychologist. Having established a working contact with a psychologist and feeling the trust in him, they began to be visit personal consultations. The following statistics are interesting: among the first-year students during the academic year, 19% of the individuals came to the psychologist for individual consultation. On the other hand, the number of internally displaced students who realized the need of psychological help and applied for it was 70%. It means, that despite external stability and normal adaptation to learning and students' life, they are experiencing critical period that they cannot cope on without the help of the specialist.

The main reasons of applying of freshmen to a psychologist are the following: a feeling of meaninglessness of life and a depressive mood; problems in relationships with group mates; conflicts with beloved partners; difficulties in dealing with representatives of the opposite sex; unwillingness to learn and difficulties in mastering the academic material; individual fears and anxieties; the desire for self-understanding and self-examination; a desire to attract attention and be heard etc.

The main work of the psychologist was connected with emotional support and facilitation of students, elimination of the intensity of neurotic manifestations, development of interpersonal skills and looking for personal resources. In general, the process of adaptation of freshmen can be considered successful. During the school year and upon its completion, not a single student was dismissed due to debt training, or conflicts with group mates; the vast majority of students were integrated into extra-curricular activities and various types of social activity.

Discussion. Actual questions of modern Ukrainian

psychology, is a theoretical understanding and empirical study of the adaptation of internally displaced students to study at universities.

Adaptation to training is a complex process of assimilating the norms and rules of an educational institution, establishing friendly relations with group mates and constructive relationships with teachers; development of strategies of educational activities and extra-curriculum activities.

Within the framework of our diagnostics of the adaptation of the first year students of one of the Kyiv colleges to the training, it was discovered that those freshmen that belong to the category of internally displaced demonstrate in general normal indicators of inclusion into the educational process and students' life. On the other hand, they require in a much greater degree than other students an immediate attention and psychological assistance.

The main task of a psychologist was to create safe conditions for interaction with such students; help them to release their emotions and to remove psycho-emotional stress, to find the meaning of being and to formulate long-term goals, to establish friendly relations with peers etc. To achieve the goals of the counselling we used some techniques and methods of cognitive-behavioural therapy, existential psychotherapy and art-therapy.

Individual work with a psychologist allows students to overcome the stress connected with changes in living conditions and the usual social interaction and to remove the psycho-emotional stress associated with the impossibility of long-term planning (due to the uncertainty of future living conditions).

The results of the studies conducted at the end of the academic year showed that the indicators of adaptation to the studying of internally displaced students were within the limits of the norm. And there could be indicated a

sufficient level of their psycho-emotional well-being. In this work the main role was played by the psychological impact: individual and group counselling and trainings with elements of psychotherapy.

The main difficulties of psychological work with this category of students were connected with their comparatively high level of personal and situational anxiety, the distrust to the outside world, the desire to take a closed position in communication and some specific features of PTSD. To overcome these difficulties, we organized a process of providing continuous psychological assistance. After all, only regular, continuous interaction with a psychologist in relatively safe conditions can help to remove emotional stress, reduce anxiety and organize productive, purposeful work. Thus, in the course of work aimed at adaption of internally displaced students to college, there were held: 1) complex diagnostics of general personal characteristics and psychological state of these students; 2) the study of their past and previous living conditions; 3) regular, continuous psychological support; 4) series of training and group sessions; 5) diagnostics of the process of their adaptation to training and to other new forms of activities.

Our experience can be useful for professionals who provide psychological assistance to individuals who face the need to adapt to multiple changes in their everyday lives, and also for psychologists, who work in the sphere of higher education.

The prospect of further activities in this direction may be in developing a clear and structured algorithm of providing counselling and psychotherapeutic assistance to such students. This will facilitate the work of practical psychologists and other professionals who are involved in the process of with the socio-psychological adaptation of the freshmen to the conditions of students' life.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березовин Н. Адаптация студентов к жизнедеятельности вуза: психолого-педагогические аспекты // Выбранные научные работы БДУ, 2001. № 5. С. 11–25.
2. Гордеева Т., Сычев О., Осин Е. Опросник «Шкала академической мотивации», 2014. Том 35. № 4. С. 11–125.
3. Лазос Г. Психологічна допомога внутрішньо-переміщеним особам (на прикладі роботи з переселенцями з Криму). Київ: Логос, 2015. – 242 с.
4. Смаль В., Позняк О. Внутрішньо переміщені особи: соціальна та економічна інтеграція в приймаючих громадах. Київ: Логос, 2016. – 179 с.
5. Собчик Л. Психодиагностика в медицине. Практическое руководство. Москва: Боргес, 2007. – 303 с.
6. Чикина Т. Адаптивное обучение первокурсников // Высшее образование в России, 2009. №6. С. 143–145.
7. Шлаина В. Адаптация первокурсников к учёбе в ВУЗе // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология, 2013. № 2. С. 28–30.
8. Kenneth E. & Miller K. Rethinking a Familiar Model: Psychotherapy and the Mental Health of Refugees // Journal of Contemporary Psychotherapy, 1999. Vol. 29. No. 4. P. 283–306.
9. Morina N., Akhtar A., Barth J. & Schnyder U. Psychiatric Disorders in Refugees and Internally Displaced Persons After Forced Displacement: A Systematic Review // Frontiers in Psychiatry, 2018. No 9. P. 37–45.
10. Ricafort C. M., Rivera J. M. & Battad B. P. Academic stress, psychological adaptation, and sociocultural adaptation of undergraduate international students in the University of Santo Tomas // 6-th World Nursing and Healthcare Conference, 2016. London. P. 125–131.

REFERENCES

1. Berezovin N. Adaptation of students to the life of the university: psychological and pedagogical aspects // Selected science prazdy BDU, 2001. No. 5. P. 11–25.
2. Gordееva T., Sychev O., Osin E. Questionnaire “Scale of Academic Motivation”, 2014. Volume 35. No. 4. P. 11–125.
3. Lazos G. Psychological assistance to internally displaced people (on the example of the work with immigrants from Krimea). Kiev: Logos, 2015. – 242 p.
4. Smal V., Poznyak O. Internally displaced people: social and economic integration in host communities. Kyiv: Logos, 2016. – 179 p.
5. Sobchik L. Psychodiagnostics in medicine. A practical guide. Moscow: Borges, 2007. – 303 p.
6. Shlaina V. Adaptation of freshmen to study at the university // Management and personnel: management psychology, sociology and sociology, 2013. No. 2. P. 28–30.
7. Chikina T. Adaptive training of freshmen // Higher education in Russia, 2009. No. 6. S. 143–145.

Ідеї про психіку у читаному курсі психології в Київському університеті Св. Володимира представника філософсько-психологічної школи кінця XIX – початку XX століття Олексія Микитовича Гілярова

О. А. Мельник

Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Corresponding author. E-mail: melnyk.phd@gmail.com

Paper received 12.10.19; Revised 26.10.19; Accepted for publication 28.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-14>

Анотація. Статтю присвячено дослідженню психологічних ідей О.М. Гілярова. Вперше науковій спільноті подається детальна інформація проведеного аналізу щодо змісту і головних психологічних ідей, котрі представлені у рукописі О.М. Гілярова. Презентується концептуальна модель філософа-психолога стосовно розуміння психіки та уявлень про психічне. Вчений доводить, що провідні погляди стосовно розуміння психіки і психічних станів наприкінці XIX – початку XX століття зводяться до матеріалістичного, спіритуалістичного й дуалістичного підходів. Показані основні джерела знань про психічне та методи його дослідження. Доводиться, що в ідеях вченого акцентування уваги зосереджується на унікальності і неповторності психічного розвитку людини.

Ключові слова: психологія, психіка, методи дослідження психіки, психічні явища.

Вступ. Олексій Микитович Гіляров народився у Москві (8.12.1856), де закінчив відділення історико-філологічного факультету (1876-1881). Навчався в Парижі у відомого психіатра і психолога Жан-Маринета Шарко, а з 1885 р. займає посаду приват-доцента Московського університету. У 1887 р. переводиться на кафедру філософії до Київського університету Св. Володимира. В університеті окрім філософських дисциплін професор викладав курс психології, про що свідчать архівні джерела. Саме тому, ми вважаємо за необхідне для відтворення вітчизняної психологічної думки, шлях її формування, становлення та розвиток у рамках філософсько-психологічної традиції, що була характерною для київської психологічної школи кінця XIX – початку XX століття видається вкрай важливим висвітлення ідей О.М. Гілярова. У збереженому рукописі академіка, який знаходився у приватній власності глибина психологічних ідей вченого є вражаючою, а презентоване розуміння про психіку, трансформацію ідей про психічне як предмет психологічної науки, закони психічного розвитку не втрачають своєї актуальності і сьогодні.

Стислий огляд публікацій за темою. Науковій спільноті О.М. Гіляров на сьогодні відомий лише як філософ і педагог, ідеї якого визнавались прогресивними, випереджаючими і тому залишались не до кінця зрозумілими у свій час. Досить тривалий період, більше ніж пів століття про вченого не було згадок. Це забуття в останнє десятиліття XX століття було перервано на сьогодні доктором філософських наук, професором Мариною Леонідівною Ткачук у результатах її кандидатської дисертації, яка була присвячена вченому як історіку філософії (1990 р.). Олексій Микитович у наукових працях Марини Леонідівни презентується як частка історії філософської культури України, який здійснив вагомий внесок до розвитку вітчизняної професійної філософії [3]. У XXI столітті О.М. Гіляров презентується не лише як філософ, а як і педагог у працях доктора філософських наук, професора С.Л. Кузьміної. Для педагогічної думки, переконана Світлана Леонідівна, дуже цінною була ідея Олексія Микитовича про людину як єдність духу і матерії, де природні інстинкти слугують глибинним

підґрунтям духовного життя, цілісність якого забезпечує могутня сила творчого Еросу та ідеї вченого щодо проблем виховання, стверджуючи, що завданням останнього є сприяння саморозвитку людини [2]. Отже, вважаємо за необхідне в світлі вищезазначеного вперше представити Олексія Микитовича Гілярова і як психолога, представника київської школи філософської психології кінця XIX – початку XX століття.

Мета дослідження. Вивчення та аналіз психологічних ідей представника філософсько-психологічної школи кінця XIX – початку XX століття Олексія Микитовича Гілярова.

Методи дослідження. Методологічні засади дослідження засновувалися на комплексному використанні концептуальних підходів, принципів, загальнонаукових та спеціальних методів історико-психологічного аналізу. Наскрізними для всього дослідження стали історичний, структурно-системний, проблемно-теоретичний і критично-описовий підходи. Використовувалися загальнонаукові принципи об'єктивності, системності, історизму, принципи та засоби герменевтичної інтерпретації для розкриття змісту базових понять і категорій.

Результати та їх обговорення. Науку психологію О.М. Гіляров визначає як вчення про душевні переживання або стани, визначаючи при цьому існування різних поглядів щодо самого розуміння душевних станів.

Існує *матеріалістичний* погляд на душевні переживання, констатує професор, і такого підходу притримувався, наприклад, Теодюль Рібо (1839-1916). Згідно матеріалістичного погляду психологія зводиться до вивчення фізіологічного життя. Вважається, що фізіологічні процеси протікають і без душевних станів, тоді як душевні стани не можуть існувати без відповідних фізіологічних процесів. Психологи-матеріалісти порівнюють душевні стани зі світлом фосфору. Фосфор – нервова система; світло фосфору – психологічне явище. Як фосфоричного світла не може бути без фосфору, так психологічних явищ не може бути без нервової системи. Як фосфор може бути без світла, наприклад, червоний фосфор, так нервові процеси можуть протікати без душевних ста-

нів. “На точці зору матеріалістичної психології, - пише О.М. Гіляров, - стоять на теперішній час небагато психологів” [1, с. 4].

Окрім матеріалістичної течії, зазначає професор, в психології існує і психофізичний напрям. Психологи, котрі стоять на вказаній позиції розглядають душевні переживання паралельно з фізіологічними процесами. До числа таких психологів належить Вільгельм Максиміліан Вундт (1832-1920). Психологи цього напрямку притримуються неоднакового погляду на відношення фізіологічних процесів щодо душевних переживань. Одні примикають до матеріалістичних поглядів, вважаючи, що душевні процеси самостійного значення не мають, але висловлювати відкрито матеріалістичні погляди, що віджили себе все ж таки не наважуються. Інші схилиються у бік спиритуалізму і дуалізму душі й тіла, вказуючи на те, що душевні стани не можна вважати додатком до фізіологічних процесів, що вони мають самобутнє значення. Вільгельм Вундт, на думку О.М. Гілярова, коливався між спиритуалістичним і матеріалістичним тлумаченням щодо цієї точки зору.

Спіритуалістичний напрям, переконаний О.М. Гіляров в психології наприкінці XIX – поч. XX ст. є пануючим. Психологи цього напрямку відштовхуються від того погляду, що у людини є лише один досвід, котрий дається їй свідомістю і котрий професор називає змістом свідомості людини. “Зміст нашої свідомості, - пише професор, - розпадається на дві області – до однієї відноситься те, що ми називаємо зовнішнім досвідом, з чим спілкуємось за допомоги зовнішніх чуттів, до другої – внутрішній досвід, який ми називаємо душевний і який протиставляється зовнішньому досвіду” [там само, с. 5]. І зовнішній, і внутрішній досвід за своєю суттю, переконаний О.М. Гіляров, один і той самий психічний, духовний, внутрішній досвід, так як про зовнішній світ людина дізнається через внутрішній досвід.

Наступним напрямом в психології професором називається *дуалізм душі й тіла*. Психологи цього напрямку розглядають дух і тіло, як два різноманітних принципи. На їхній погляд, душевні стани неможливо пояснити із нервових процесів, але й фізіологічні явища неможливо пояснити виходячи з душевних переживань. Вони не заперечують, що дух і тіло пов'язані, але стверджують, що зв'язок між ними не є причинним і для людини неосяжний. Факт паралелізму душі й тіла визнається, але не пояснюється. Точка зору дуалізму душі й тіла відійшла у минуле, зазначає О.М. Гіляров, її притримуються небагато вчених. Дуалісти для пояснення взаємовідносин між духом і тілом посилаються на Бога, котрий на їх думку встановлює взаємовідношення душі й тіла. І це, вважає професор, є релігійною точкою зору, а не науковою.

Із вищезазначеного виходить, що існування всезагального погляду на душу не існує. Істота душі для людини є закритою і доводиться відмовитись від прагнення проникнути у ество душі, від вирішення питання, що таке душа і відмовитись навіть від терміну “душа”. “Виходить, - пише О.М. Гіляров, - сучасна психологія є вченням про душу без душі. Так як відмовитись абсолютно від терміну “душа” неможливо, то про душу говорять всі психологи, але, користую-

чись цим терміном, передові психологи пояснюють це тим, що він має допоміжне значення, ним позначається вся сукупність переживань, яку ми називаємо внутрішнім світом” [там само, с. 5]. І при такому стані справ психологія не може бути названа наукою про душу або про душевні явища. Наприклад, відмічає професор, Вільям Джеймс (1842-1910) у своїй книзі “Нарис психології” має на увазі те, “що ми називаємо психологією, надає лише розрізнені свідчення про душевні стани, які поки що не можливо поєднати в систему” [там само, с. 6].

Так, як у психології, продовжує професор, немає нічого достовірного, то систематичний курс психології викладати не можна. Проте О.М. Гіляров називає завданням університетського викладання – надати учням можливість розібратися у всьому тому, що пропонується сучасним станом знань. В інших галузях, де є неспростовні факти, можна притримуватись систематичного викладання. Такий стан справ є зі вступом у філософію, котрий спирається на беззаперечні факти, на узагальнення з філософських учень. У галузі психології, переконаний професор, кожна психологічна система може відстоювати справедливість своєї точки зору і якщо не існує психології в сенсі “науки про душу”, то існує наука про психологію, тобто про психологічні вчення. Таким чином, наука про психологію, констатує професор, “уособлює історичний огляд найбільш важливих психологічних поглядів від перших променів філософської свідомості до теперішнього часу” [1].

О.М. Гіляров поділяє історію психології на наступні *періоди*:

I Період. У розділі психології первісної людини відбувається знайомство з тим, як виникало уявлення про душу. Антропологія свідчить, що уявлення про душу вироблялось поступово.

II Період. Розділ психологічних поглядів східних народів – виправдовує те, про що зазначалось у першому періоді, тобто данні антропології. Східні народи стоять на відносно високому ступені розвитку, і розроблені ними психологічні уявлення подекуди співзвучні з точками зору кінця XIX – поч. XX ст.

III Період. Огляд психологічних поглядів на протязі всієї історії європейської філософії розкладається на три підрозділи: 1) психологічне вчення Давньої Греції, 2) психологія в середні віки і 3) історія нової психології.

Великої уваги надає О.М. Гіляров питанням джерел для вивчення душевного життя. Професор зауважує, що “при знайомстві з джерелами щодо вивчення психічного життя стає зрозумілим, чому в галузі психології так мало достовірного” [там само, с. 6].

Головним джерелом вивчення психічного життя О.М. Гіляров визнає *самостереження*, так як внутрішній світ людини є прямо й безпосередньо відкритим лише для неї самої. Душа є істотою явною лише для самої себе. У внутрішній світ іншої людини не можливо проникнути безпосередньо. Це можливо лише до певної міри, завдяки вираженим переживанням і за допомогою слова, письма, жестів. Безпосередньо душа відкрита лише для самої себе. Знання своєї душі є головним джерелом знань переживань інших людей. Самостереження є джерелом не лише го-

ловним, але й єдиним. Усі інші засоби щодо вивчення душевного життя зводяться до нього. Однак, зауважує професор, самоспостереження є далеко не досконалим джерелом. “Душевне життя знаходиться в потоці, - пише О.М. Гіляров, - думки і бажання змінюються; не існує такого стану, котрий би залишався у нашій свідомості невизначено тривалий час, за виключенням відносної постійності нав’язливих ідей і чуттів у божественних. У нормальних людей постійних станів не спостерігається. Вловити їх з потоку неможливо. Потік душевного життя живий; якщо вихватити з нього душевний стан, він стає віджитим” [там само]. Наприклад, вважає професор, в разі бажання людини відокремити будь-який душевний стан, необхідно поставити його об’єктом своєї думки і мати справу не з душевним станом, а лише з його відображенням у думці, котре схоже з самим душевним станом, але не тотожне, як схоже, і не тотожне зображення предмета в дзеркалі з самим предметом. Любов, ненависть, ревності так само не є розміркованням про любов, ненависть і ревності. Таким чином, людина спостерігає душевні стани не в наявній дійсності, а так, як вони відображаються у її думці.

Наступним джерелом у вивченні душевного життя О.М. Гіляров називає *спостереження над іншими людьми*. Воно обумовлене вираженням внутрішніх переживань. Як зазначалось вище, безпосередньо проникнути в чужу душу неможливо; при знайомстві з душевними станами інших людей, здійснюється керування аналогією з власними душевними станами. Однак, спостереження над душевним життям інших є цінним, так як урізноманітнює данні з допомогою яких можливе знайомство душевного життя людини взагалі. Але припускати, що душевний світ людей є тотожним, вважає професор, буде помилково.

Третім джерелом знань душевного життя О.М. Гіляров називає *спостереження над душевнохворими*. “У душевнохворих, - пише професор, - спостерігаються стійкі душевні стани, постійні ідеї, котрі допомагають психологу ретельно познайомитись з тими або іншими станами душі. Ненормальні явища в психічному житті є лише посилені нормальні явища” [там само, с. 7]. Наприклад, *манія величчя* є виражено перевищена висока думка про себе, *манія переслідування* – посилена підозрілість. Психологи, вважає професор, наприклад Теодюль Рібо вважають, що у ненормальних явищах немає нічого нового, чого б не було у нормальному стані, за винятком того, що в них усе проявляється яскравіше. Ненормальні стани, стверджує Олексій Микитович, психолог може також тлумачити на основі власних переживань.

Знайомство з зображенням душевного життя у письменників, головним чином у романістів також, згідно переконань О.М. Гілярова, слугує джерелом задля вивчення душевного життя. “Еміль Золя, Поль Бурже, Альфонс Доде, Антуан Прево, Лев Толстой, Федір Достоєвський, Іван Тургенєв, - пише професор, - надають тонкий психологічний аналіз, повну картину того або іншого душевного стану” [там само]. Але й у цьому випадку так само як і у попередніх джерелах знань, визнає професор, психологу необхідно зважати, керуватись власним внутрішнім досвідом і пам’ятати, що він має справу не з психологією авто-

рів, а з їх творчими здібностями.

Спосіб вивчення душевного життя, за допомоги *експерименту* в психології визнається багатьма психологами особливо цінним. Експериментальна психологія побудована на переконанні, що головним завданням психології є встановлення зв’язку між душевними процесами і відповідними їм фізіологічними процесами, що досягається за допомоги особливих пристосованих до цієї мети апаратів. “В психологічній лабораторії Вундта, - пише О.М. Гіляров, - знаходиться велика кількість приборів. Вундт – родоначальник експериментальної психології. Після Вундта нею стали захоплюватись й інші психологи” [там само].

Експериментальна психологія, вважає О.М. Гіляров, визначає швидкість душевних процесів і відношення між подразненням і відчуттям. У психологічних лабораторіях займаються дослідженням об’єктивних, зовнішніх даних, тобто зовнішніх процесів, котрі відбуваються в зовнішніх органах чуттів і в нервовій системі. Але, зазначає професор, *вивчення фізіологічного життя не проливає світла на світ внутрішній*. “Між фізіологічними процесами, - пише він, - і душевним життям лежить непрохідна прірва” [там само, с. 8]. Головним завданням експериментальної психології професору бачиться встановлення співвідношення між подразненням і відчуттям, тобто тим станом свідомості, котре обумовлено цим подразненням, і знаходження математичної формули, яка б виражала це взаємовідношення. Ця формула, вважає професор, буде здатною встановити лише співвідношення між внутрішніми процесами і зовнішніми, але не здатна з’ясувати сутність духовного життя.

Деякі психологи, відмічає Олексій Микитович, пропонують використовувати *анкети*, тобто задавати усні і письмові питання про душевні стани і на основі відповідей з’ясувати сутність душевних процесів. Однак, вважає професор, від цього методу бажаних результатів не виходить. “Між словами, - пише представник київської школи філософської психології, - котрими бажають виразити душевні стани, і самими станами немає нічого спільного. При тлумаченні відповідей психологу доводиться вдаватися до самоспостереження і на основі власних душевних переживань судити про душевне життя осіб, за якими він спостерігає” [там само].

Наприкінці XIX – початку XX століття в психології набуває великого значення течія, котра відмовляється від вивчення душевного життя і вивчає її фізіологічні прояви. Такий напрям називається *об’єктивною психологією*, його притримувався академік В.М. Бехтерев (1857-1927). При цьому, відмічає О.М. Гіляров, В.М. Бехтерев не заперечує існування душевних станів, але вважає, що вивчати душевні стани не можливо, а вивчати те, що їх супроводжує або їх обумовлює, тобто фізіологічні процеси цілком можливо, зводячи таким чином психологію до фізіології.

Висновки. Провідна психологічна проблематика О.М. Гілярова зазначена у наступних ідеях: 1) психологія визначається як вчення про душевні переживання або стани; 2) провідні погляди розуміння душевних станів зводяться до матеріалістичного, спіритуалісти-

чного й дуалістичного напрямів психології; 3) першим і головним джерелом вивчення душевного життя визнається самоспостереження, а усі інші засоби щодо вивчення душевного життя зводяться до нього; 4) другим джерелом психологічних знань є спостереження над іншими людьми, при цьому у внутрішній світ іншої людини не можливо проникнути безпосередньо, а лише до певної міри завдяки вираженням переживанням і за допомогою слова, письма, жестів; при знайомстві з душевними станами інших людей, здійснюється керування аналогією щодо власних душевних станів; 5) третім джерелом знань щодо душевного життя є спостереження над душевнохворими; у душевнохворих спостерігаються стійкі душевні стани, постійні ідеї, котрі допомагають психологу ретельно познайомитись з тими або іншими станами душі; визнається той факт, що ненормальні явища в психічному житті є лише посилені нормальні явища; 6) знайомство і аналіз витворів мистецтв, художніх творів де зображені або описані душевні прояви слугує четвертим джерелом знань; 7) п'ятим способом здобуття душевних знань пропонується використання анкет, проведення усних та письмових опитувань про душе-

вні стани і на основі цих відповідей з'ясувати сутність душевних процесів; 8) шостим способом вивчення душевного життя є експеримент, у якому головним завданням зазначено встановлення відносин між душевними процесами і відповідними їм фізіологічними процесами, що досягається за допомогою особливих пристосованих до цієї мети апаратів; 9) експериментальна психологія, встановлює швидкість протікання душевних процесів і відношення між подразненням і відчуттям; у психологічних лабораторіях займаються дослідженням об'єктивних, зовнішніх даних, тобто зовнішніх процесів, котрі відбуваються в органах зовнішніх чуттів і в нервовій системі; 10) головне завдання експериментальної психології полягає у встановленні співвідношення між подразненням і відчуттям, тобто тим станом свідомості, котре обумовлено цим подразненням та необхідності винайдення математичної формули, що виражає це співвідношення; проте зазначено, що ця формула здатна встановити лише співвідношення між внутрішніми процесами та зовнішніми і не здатна з'ясувати сутність духовного життя; 11) вивчення фізіологічного життя не проливає світла на світ внутрішній.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гиляров О. Н. Лекции по психологии. Рукопись. 1917. 82 с.
2. Кузьміна С. Л. Київська академічна традиція XIX – початку XX ст. і становлення педагогічної науки в Україні // Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2009. № 4. С. 51-55.
3. Ткачук М. Л. Проблема детерминации философского знания в творчестве А.Н. Гилярова // Проблемы философии. Киев, 1989. Вып. 82. С. 114-121.

REFERENCES

1. Gilyrov A. N. Lectures on Psychology. Manuscript. 1917. 82 p.
2. Kuzmina S. L. Kyiv Academic Tradition of the 19th - beginning of the 20th centuries. and formation of pedagogical science in Ukraine // Scientific notes. Psychological and Pedagogical Sciences Series (Mykola Gogol State University of Nizhyn). 2009. № 4. P. 51-55.
3. Tkachuk M. L. The problem of determination of philosophical knowledge in the work of A.N. Gilyarova // Problems of Philosophy. Kiev, 1989. Issue 82. P. 114-121.

Ideas about the psyche in a read psychology course at St. Vladimir's University of Kiev representative of the philosophical and psychological school of the late XIX - early XX century Alexey Gilyarova

O. A. Melnyk

Abstract. The article is devoted to the study of psychological ideas OM Gilyarova. For the first time, the scientific community is provided with detailed information about the analysis of the content and main psychological ideas presented in the manuscript. Gilyarova. The conceptual model of the philosopher-psychologist concerning the understanding of the psyche and ideas about the psychic is presented. The scientist argues that leading views on the understanding of the psyche and mental states at the end of the XIX - beginning of the twentieth century are reduced to materialistic, spiritualistic and dualistic approaches. The main sources of knowledge about the mental and methods of its research are shown. It is proved that in the ideas of the scientist, the emphasis is on the uniqueness and uniqueness of the human mental development.

Keywords: *psychology, psyche, methods of psychic research, psychic phenomena.*

Динаміка показників емоційної сфери наркозалежних в період реабілітації

С. В. Михайлів

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Paper received 08.09.19; Revised 20.09.19; Accepted for publication 28.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-15>

Анотація. Стаття присвячена висвітленню особливостей динаміки емоційної сфери наркозалежних у процесі реабілітації. Акцентовано увагу на важливій ролі емоційної сфери у становленні залежності завдяки поєднанню з образами фіксованої уяви та відповідно до особливої вразливості афективного компоненту психіки наркозалежного. Проаналізовано актуальні дослідження психологічних особливостей наркозалежних та виявлено необхідність наукового вивчення специфіки емоційної сфери даної категорії осіб. Описано та інтерпретовано результати емпіричного дослідження специфіки психічних станів наркозалежних у процесі реабілітації, їх агресивності, тривожності, нервово-психічної стійкості, імпульсивності. Виявлені показники динаміки емоційної сфери наркозалежних свідчать на користь ефективності реабілітаційного процесу та деякої гармонізації емоційної сфери даної категорії осіб.

Ключові слова: наркозалежна особистість, емоційна сфера особистості, узалежнення, реабілітація наркозалежних, тривожність, імпульсивність, емоційне забарвлення образів фіксованої уяви наркозалежних.

Постановка проблеми. Реабілітація наркотичної залежності – складний, тривалий і багатокомпонентний процес, що передбачає здійснення системних медико-психолого-соціальних впливів на особистість наркозалежного з метою відновлення її повноцінного функціонування в усіх площинах соціального буття особистості. В основі багатьох як традиційних, так і новітніх програм реабілітації наркотичної залежності акцентується увага на різних аспектах процесу реабілітації – комплексності реабілітаційних впливів, акцентуванні уваги на зміні соціального середовища наркозалежного, його поведінкових патернів, виокремленні системи нових надістуаутивних смислових утворень (саморозвиток, духовні практики, віднаходження системи соціальних стосунків), тощо. Проте, психологічні закономірності процесу реабілітації від наркотичної залежності повною мірою можна досягнути за умови врахування комплексу внутрішніх інтрапсихічних детермінант виникнення самої залежності, її перебігу і, відповідно, – подолання. У даному випадку мова йде про вагомий аспект психіки, що пов'язаний з процесом узалежнення – емоційною сферою особистості. Фокус наукової уваги саме на емоційній сфері наркозалежних у процесі реабілітації обумовлений: 1) кризовим характером емоційної сфери наркозалежних як у процесі вживання, так і після його завершення (що викликано впливом дисфункції афективного компоненту психіки як у контексті функціонування залежної особистості, так і в контексті постійного впливу хімічних агентів на нервову систему, руйнування процесів передачі нервових імпульсів, субстрату психіки загалом під впливом хімічних елементів наркотичної речовини, тощо); 2) превалюванням емоційного компоненту у процесі становлення адикції (як зазначено в актуальних дослідженнях), фіксування постійних позитивних емоційних зв'язків, амальгами переживань, пов'язаних із вживанням наркотичного агенту, та фіксування негативних емоційних переживань із процесом абстиненції, відмови від наркотичного агенту. Тобто, роль емоційної сфери у процесі як становлення наркотичної залежності, так і реабілітації достатньо важлива і потребує емпіричного осягнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема залежної поведінки і наркотичної залежності як її різновиду, зокрема, виступає предметом досліджень ряду авторів. В актуальних дослідженнях приділяється значна

увага вивченню окремих як окремих чинників чи закономірностей становлення наркотичної адикції, так і комплексному вивченню даного явища. Зокрема, в сучасних дослідженнях вивчається специфіка мотиваційної сфери наркозалежних (М.Л.Зобін, 2012; Н.А.Литвинова, 2009; В.І.Рерке, 2010), їх ціннісно-сміслові орієнтації (Н.Л.Арутюнян, 2007; С.П.Єгорченко, 2009; Д.О.Леонтєв, 2003; Н.Ю.Самікіна, 2007), особистісні характеристики (А.Д.Асєєва, 2014; А.А.Жарких, 2013; В.Д.Менделевич, 2010; А.І.Лешнер, 1997). Реабілітація наркозалежних виступає окремим предметом дослідження у таких авторів як О.І.Бондарчук (2006), Т.Є.Галактіонова (2009), І.Ю.Гусєв (2006); С.В.Дворяк (2012); І.П.Кутянова (2007); Н.Г.Штейн (2015), тощо.

Особливості емоційної сфери наркозалежних також досліджені науковцями. Зокрема, Т.І.Букановська (1993) визначила зв'язок емоційної сфери наркозалежного та системи його психологічних захистів; О.О.Коляго (2016) розкрито зміст депресивних станів та надцінних утворень особистості; В.В.Чирко (2009) частково акцентовано увагу на емоційних характеристиках наркозалежних у контексті симптомів і синдромів наркотичної залежності.

Проте, роль емоційної сфери у виникненні залежності та її подоланні часто залишається поза увагою дослідників, виступаючи аспектом особистісного ставлення чи оціночного судження, тощо. З огляду на здійснений нами теоретичний та емпіричний аналіз процесу узалежнення та реабілітації (К.В.Сєдих, О.О.Фільц, С.В.Михайлів, 2018), нами розроблено п'ятикомпонентну модель розвитку залежності, згідно з якою наркотична залежність розвивається у взаємодії таких елементів особистості залежного як мотивація, пам'ять, мислення, тілесний компонент, емоції та фіксована уява. Превалююча роль у становленні адитивного процесу належить фіксованій уяві, що розуміється нами як емоційно насичений образ, що створюється на основі процесу гіпертрофування частини дійсності в уяві та її добудування у фантазії. Взаємодія емоції та образу в процесі розвитку узалежнення розвивається по спіралі і поступово зумовлює фіксацію уявного образу. Створюється специфічна «амальгама» – сплав емоції і образу, який набирає самостійного надцінного значення. Фіксована уява у процесі розвитку залежності є центром цир-

кулярних зв'язків між іншими психічними процесами: емоціями – через надцінне емоційне ставлення до об'єкта адикції; пам'яттю, мотивацією та мисленням – через виникнення надцінних ідей. Визначено наявність циркулярного зв'язку між уявою та емоціями. Так, образи уяви завжди мають емоційне забарвлення, натомість, будь-яке почуття, емоція прагне втілитися в певні образи, що відповідають цьому почуттю. Тож, як свідчать результати теоретичного аналізу, емоційна сфера наркозалежного та його емоційні переживання стосовно різних аспектів дійсності носить характер одного з центральних компонентів процесу виникнення залежності, що і обумовило необхідність наукового дослідження специфіки даної сфери особистості в процесі реабілітації (К.В. Седих, В.А. Лаврінченко, 2016). Розгляд показників емоційної сфери наркозалежних в динаміці при реабілітації дав нам можливість виокремити конкретні феноменологічно значимі показники емоційних змін особистості при подоланні наркотичної залежності.

Мета статті полягає у вивченні показників емоційної сфери наркозалежних в період реабілітації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вивчення показників емоційної сфери наркозалежних у процесі реабілітації застосовано комплекс діагностичних

методик до якого увійшли: Опитувальник рівня агресивності Баса-Даркі, Опитувальник для дослідження рівня імпульсивності В.А. Лосенкова, Методика «Оцінка нервово-психічної напруги» Т.А. Немчина, Опитувальник «Самопочуття, активність, настрої» В.А. Доськиної, Н.А. Лаврентьєва, В.Б. Кулі і М.П. Мірошникова, Шкала тривоги Ч.Д. Спілбергера, в адаптації Ю.Л. Ханіна. Дослідженням було охоплено 60 осіб, з яких 30 наркозалежних з періодом реабілітації до року та 30 наркозалежних з періодом реабілітації з року до 5 років. Віковий діапазон вибірки опитуваних, які проходять період реабілітації становив 18-67 роки, гендерний склад даної вибірки налічував 43 жінок і 17 чоловіків.

Динаміку психологічних особливостей наркозалежних у період реабілітації до року (*1 група*) та від року до п'яти (*2 група*) проаналізуємо, почавши з порівняння самооцінки їх функціонального стану. Дослідження проводилося нами з використанням опитувальника «Самопочуття, активність, настрої» В.А. Доськиної, Н.А. Лаврентьєва, В.Б. Кулі та М.П. Мірошникова. З його допомогою нам вдалося визначити переважаючі стани і настрої наркозалежних в період реабілітації до 1 року та від 1 року до 5. Результати дослідження в узагальненому вигляді подані у таблиці 1.

Таблиця 1. Показники самооцінки функціональних станів наркозалежних в період реабілітації до року та від року до п'яти (n=60)

Рівень прояву	Самопочуття				Активність				Настрої			
	1 група		2 група		1 група		2 група		1 група		2 група	
	К-ть осіб	У %	К-ть осіб	У %	К-ть осіб	У %	К-ть осіб	У %	К-ть осіб	У %	К-ть осіб	У %
Низький	19	64	2	7	21	70	1	3	20	67	2	7
Помірний	4	13	11	37	3	10	18	60	3	10	15	50
Високий	7	23	17	56	6	20	11	37	7	23	13	43
Усього	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100

З табл. 1 можемо бачити, що по всім функціональним станам наркозалежних відбувається значне підвищення показників, зменшується кількість низьких значень та збільшується кількість середніх та високих значень по всіх шкалах методики. Так, низькі показники Самопочуття зменшуються з 64% до 7%, а середні і високі зростають відповідно з 13% до 37% та з 23% до 56%. Ці відмінності було встановлено на рівні статистичної значимості $p \leq 0,001$ ($t=3,81$), а отже, тривалий етап реабілітації обумовлює зменшення апатії, відчуття втоми та знесили наркозалежних, обумовлює відчуття піднесення, відчуття відновлення сили та здоров'я.

Низькі показники Активності зменшуються аж з 70% до 3%, а середні і високі зростають відповідно з 10% до 60% та з 20% до 37%. Ці відмінності було встановлено на рівні статистичної значимості $p \leq 0,001$ ($t=3,85$), що свідчить про збільшення темпів мисленнєвої та фізичної діяльності, збільшенням сконцентрованості та зацікавленості наркозалежних в період від року до п'яти років тривалої реабілітації.

Низькі показники Настрою також зменшуються з 67% до 7%, а середні і високі зростають відповідно з 10% до 50% та з 23% до 43%. Ці відмінності було встановлено на рівні статистичної значимості $p \leq 0,001$ ($t=3,72$), а отже, п'ятирічний етап реабілітації наркозалежних зумовлює покращення емоційного стану досліджуваних, що дозволяє їм адекватно оцінювати події, оточуючих людей, прогнозувати свої можливості, покладати надії на майбутнє, та не занадто переживати минулі невдачі.

Таким чином, всім складовим функціонального стану

наркозалежних в період реабілітації від року до п'яти відбувається позитивна динаміка, що є сприятливим підґрунтям для інших психологічних зрушень. Ці дані підтверджуються результатами наступного дослідження нервово-психічної напруги наркозалежних в період реабілітації, що проводилося з використанням методики «Оцінка нервово-психічної напруги» Т. А. Немчина (табл. 2).

Таблиця 2. Показники нервово-психічної напруги наркозалежних в період реабілітації до року та від року до п'яти (n=60)

Рівень прояву	1 група		2 група	
	Кількість осіб	У %	Кількість осіб	У %
Низький	19	63	9	30
Помірний	11	37	18	60
Високий	0	0	3	10
Усього	30	100	30	100

Як бачимо з таблиці, у наркозалежних в період реабілітації від року до п'яти відбувається зменшення удвічі низьких показників (з 63% до 30%) та відповідне зростання середніх (з 37% до 60%) і високих (з 0% до 10%) показників нервово-психічної напруги. Ці відмінності було встановлено на рівні статистичної значимості $p \leq 0,01$ ($t=2,79$), що свідчить про загальне підвищення якості продуктивності психічної діяльності.

Розглянемо результати дослідження показників імпульсивності наркозалежних в період реабілітації до року та від року до п'яти, отриманих за допомогою методики визначення імпульсивності В.А. Лосенкова (див. табл. 3).

Таблиця 3. Показники імпульсивності наркозалежних в період реабілітації до року та від року до п'яти (n=60)

Рівень прояву	1 група		2 група	
	Кількість осіб	У %	Кількість осіб	У %
Низький	0	0	0	0
Помірний	30	100	29	97
Високий	0	0	1	3
Усього	30	100	30	100

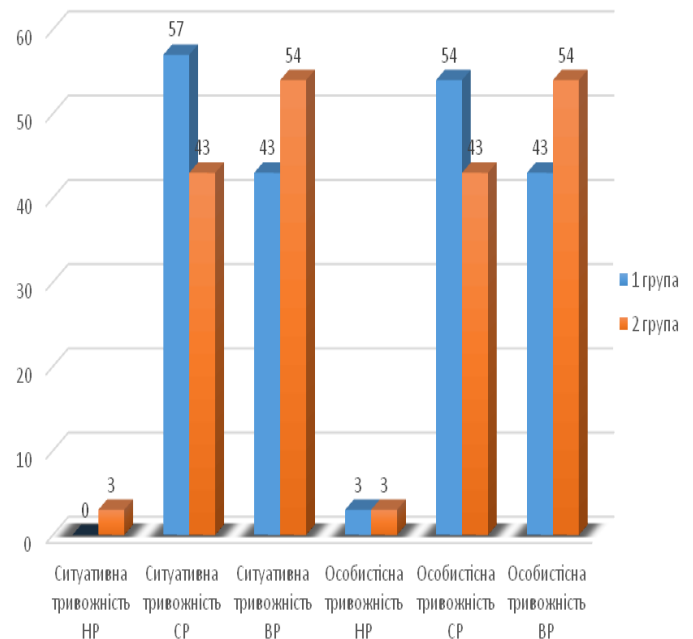
Як бачимо з таблиці 3, результати дослідження імпульсивності наркозалежних майже не змінилися, відбулося незначне підвищення показників, так, середні показники імпульсивності зменшуються з 100% до 97%, а високі зростають з 0% до 3%. Статистично значимої відмінності не встановлено. А отже, тривалий етап реабілітації підтримує стан певної рівноваженості у діях і вчинках досліджуваних, збалансованості визначення життєвих планів та визначення зусиль по їх досягненню.

Розглянемо далі результати дослідження показників тривожності наркозалежних в період реабілітації до року та від року до п'яти, отриманих за допомогою методики «Шкала тривожності Спілберга». Результати дослідження подано на рис. 1.

Як свідчать дані рис. 1, показники ситуативної й особистісної тривожності наркозалежних в період реабілітації до року та від року до п'яти розподілилися майже однаково. Середні показники ситуативної тривожності зменшилися з 57% до 43%, а високі значення зросли з 43% до 54%. Схожим чином середні показники особистісної тривожності зменшилися з 54% до 43%, а високі значення зросли з 43% до 54%. Статистично значимої відмінності не встановлено.

Наявність тривожності як властивості особистості особливо важлива, адже ця властивість багато в чому обумовлює поведінку суб'єкта, достатній її рівень – природна і обов'язкова особливість активної діяльної особистості. В період довготривалої реабілітації наркозалежні усвідомлюють велике коло тих завдань та труд-

нощів, на які закривали очі в період активного прийому психоактивних речовин. А отже, закономірним буде поява більш високого рівня тривожності як ситуативної, так і особистісної в період усвідомлення своїх проблем та прийняття відповідальності за своє життя в теперішньому, минулому і майбутньому.

**Рис. 1.** Показники тривожності наркозалежних в період реабілітації до року та від року до п'яти (n=60, %)

Далі розглянемо результати дослідження показників агресивності наркозалежних в період реабілітації до року та від року до п'яти, отриманих за допомогою методики Опитувальника рівня агресивності Баса-Даркі (див. табл. 4).

Таблиця 4. Показники агресивності наркозалежних в період реабілітації до року та від року до п'яти (n=60)

Шкала	1 група			2 група		
	Сер. знач.	Стени	Рівень	Сер. знач.	Стени	Рівень
Фізична агресія	54	5	вище середнього	63	5	вище середнього
Непряма агресія	70	8	високий	75	8	високий
Роздратування	51	6	вище середнього	58	6	вище середнього
Негативізм	38	3	середній	60	5	вище середнього
Образа	60	7	високий	71	8	високий
Підозріливість	56	6	вище середнього	55	6	вище середнього
Вербальна агресія	61	5	вище середнього	65	5	вище середнього
Почуття провини	77	7	високий	73	6	вище середнього
Ворожнечість	62	7	високий	72	8	високий
Агресивність	58	5	вище середнього	63	6	вище середнього

З таблиці видно, що показники агресивності наркозалежних в період реабілітації до року та від року до п'яти також майже не змінилися. Зросли показники Негативізму та Образи, зменшився показник Почуття провини. Відмінності за показниками Негативізму мають статистичну значимість на рівні $p \leq 0,001$ ($t=3,12$), а за показниками Образи мають статистичну значимість на рівні $p \leq 0,001$ ($t=3,01$). Отримані результати можуть пояснюватися особливостями реабілітаційної роботи, що передбачає обговорення витіснених емоцій, потягів і образ, що зменшує почуття провини та розширює життєві концепції особистості. В цілому наркозалежні як в період реабілітації до року, так і від року до п'яти характеризуються недовірою, заздрістю і неприязністю до зовніш-

нього світу, що має палітру прояву від пасивного невдоволення до активного словесного і фізичного протистояння.

Визначення Ворожнечості і Агресивності наркозалежних в період реабілітації до року та від року до п'яти виявило зростання обох показників – високого рівня Ворожнечості та рівня вище середнього Агресивності. Відмінності за показниками Ворожнечості мають статистичну значимість на рівні $p \leq 0,01$ ($t=2,65$). А отже, ми можемо констатувати наявність у них комплексу афектів, який включає в себе гнів, образу і підозріливість. Ворожнечість визначається як основа для агресії та збільшує імовірність імпульсивних агресивних актів, спрямованих на оточуючий світ чи самого себе (аутоагресія)

через знищення свого Я шляхом використання психоактивних речовин. Тобто така схильність у наркозалежних не зникає, а лише усвідомлюється та береться під власний контроль засобами реабілітації та психокорекції.

Кожна особистість повинна мати певний ступінь агресивності, відсутність її призводить до пасивності, відомості, конформності тощо. Таким чином, етап реабілітації наркозалежних має включати нормативну агресивність хворих, які повинні стати активними суб'єктами своєї життєдіяльності, ламати старі устої та вибудовувати натомість якісно нові.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Виявлено, що емоційна сфера виступає вагомим показником у процесі формування уязвленості та реабілітації від наркотичної залежності. Особлива роль емоційної сфери у даному процесі обумовлена її тісним зв'язком із образами фіксованої уяви (що завжди мають емоційну модальність), що закріплюють роль адиктивного агента в житті залежної особистості; дисгармонійністю емоційної сфери наркозалежних особистостей та значним впливом наркотичного агента на фізіологічні основи психіки, які забезпечують емоційні процеси.

За результатами дослідження самооцінки функціонального стану наркозалежних у період реабілітації, було визначено переважання низьких показників по всіх трьох шкалах – Самопочуття, Активність, Настрій. А отже наркозалежним в період реабілітації до року характерним є втома, апатія та байдужість. Ці дані підтверджуються результатами дослідження нервово-психічної напруги наркозалежних в період реабілітації, що виявило переважання також низьких показників та переважання середніх значень показників імпульсивності, що свідчить про те, що наркозалежні в період реабілітації мають нечіткі життєві плани та недостатньо цілеспрямовані,

проте мають ясні ціннісні орієнтації та проявляють наполегливість у досягненні поставленої мети.

Показники ситуативної й особистісної тривожності наркозалежних в період реабілітації розподілилися майже однаково з переважанням середніх та значним виявом високих значень. Таким чином, наркозалежні в період реабілітації оцінюють себе як високотривожних осіб, схильних сприймати великий діапазон ситуацій як загрозу своїй самооцінці і життєдіяльності і реагувати дуже вираженим станом тривожності в різноманітних ситуаціях, особливо коли вони стосуються оцінки її компетенції та престижу.

Результати дослідження показників агресивності наркозалежних в період реабілітації виявили переважання Непрямої агресії, Образи та Почуття провини. Це може пояснюватися тим, що вони постійно перебувають у відчуженні, тому не мають необхідності прямого протистояння з оточуючими, а також вони відчувають докори сумління за вибір, який вони зробили щодо власного життя та дій, що вони вчиняють щодо своїх близьких, проявляючи також невдоволеність світом, що нібито змусив їх зробити цей вибір. Також визначення Ворожечності і Агресивності виявило високий рівень Ворожечності та рівень вище середнього Агресивності. А отже вони здатні інтенсивно і тривало відчувати неприязнь, при якій агресивне ставлення до будь-кого проявляється як приховано, так і активним і відкритим чином.

Разом із тим, дане дослідження не вичерпує повною мірою питання ролі емоційної сфери наркозалежного і процесі формування уязвленості та реабілітації. Зокрема, перспективою подальших розвідок може виступати специфіка емоційного ставлення як вагомого компонента образу фіксованої уяви стосовно наркотичного агента в особистості у період вживання психоактивних речовин та під час реабілітації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнян Н. Л. Понятие «сверхконцепт» / Н. Л. Арутюнян // *Vita in lingua* : К юбилею профессора С. Г. Воркачева. Сб. ст. – Краснодар : Атриум, 2007. – С. 11–18.
2. Асеева А. Д. Психологические особенности личности, способствующие развитию зависимого поведения / А. Д. Асеева // *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. – 2014. – № 101. – С. 118–122
3. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки : курс лекцій / О.І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2006. – 176 с.
4. Букановская Т. И. Эмоциональное переживание и психологическая защита в структуре синдрома зависимости у больных опийной наркоманией / Т. И. Букановская // *Вопросы наркологии* – 1992. – №3–4. – С. 157–161.
5. Галактионова Т.Е. Клинические варианты героиневой наркомании в аспекте дифференцированной терапии: автореф. дисс. ... канд. мед. наук / Т.Е. Галактионова. – М., 2009. – 21с.
6. Гусев И. Ю. Психологические средства коррекции идентичности созависимой личности (на примере жен, имеющих мужей с алкогольными проблемами) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / И. Ю. Гусев. – Красноярск, 2006. – 19 с.
7. Дворяк С. В. Підтримувальна терапія агоністами опіоїдів / Методичний посібник / С. В. Дворяк, Г. А. Приб, Л. В. Влащенко [та ін.]. – К. : «УИИПОЗ», 2012. – 118 с
8. Егорченко С.П. Процессы смыслообразования, мотивация и межличностная активность у наркозависимых / С.П. Егорченко // *Медицинская психология*. – 2009. – №3. – С.31–34. Зобин М.Л. Теоретические модели аддиктивного влечения: связь с механизмами зависимости и лечение. Часть III / М.Л. Зобин // *Неврологический вестник*. – 2012. – №1. – С. 49–58
9. Жарких А.А. Психологические особенности наркозависимых заключенных: автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.06 – «юридическая психология» / А.А. Жарких. – Рязань, 2013. – 25 с.
10. Коляго О.О. Клинико-психопатологическая структура синдрома сверхценных образований, формирующегося в рамках эндогенной депрессии / О.О. Коляго // *Психиатрия*. – 2016. – № 70 (02). – С.15–20.
11. Кутянова И. П. Ресоциализация наркозависимых: социально-психологические аспекты : дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ирина Петровна Кутянова. – СПб., 2007. – 249 с.
12. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев / [2-е испр. изд.]. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
13. Литвинова Н.А. Основні чинники поширення вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику / Н.А. Литвинова // *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. – 2009. – № 17 (180). – Ч.2. – С. 110–115
14. Менделевич В.Д. Аддиктивное влечение: теоретико-феноменологическая оценка / В.Д. Менделевич // *Наркология*. – 2010. – №5. – С. 94–100.
15. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [Н.О. Гончарова, Ю.Л. Горбенко, Ю.І. Калюжна, В.А. Лаврінченко, та ін.]; за ред. К.В. Седих. – Полтава : Астроя, 2018. – 342 с.
16. Рерке В.И. О некоторых особенностях мотивационно-потребностной сферы личности подростков-наркоманов / В.И. Рерке, И.С. Бубнова // *Вестник Бурятского Государственного*

- тета. – 2010. – №5. – С.210–215.
17. Самыкина Н.Ю. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации: монография / Н.Ю. Самыкина, М.Е. Серебрякова. – Самара : Изд-во «Универс групп», 2007. – 148 с.
 18. Седих К.В. Формування метакогнітивної компетентності у практичних психологів системи освіти / К.В. Седих, В.А. Лаврінченко // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. – Психологія. Вип. 52. – Х. : ХНПУ, 2016. – С. 124–133.
 19. Фільц О.О. Фіксована уява як механізм виникнення узалеж-

- нення / О.О. Фільц, К.В. Седих, С.В. Михайлів // Психологія і особистість. – 2018. – №2(14). – С. 9–22.
20. Чирко В.В. Симптомы и синдромы аддиктивных заболеваний. Аддиктивная триада / В.В. Чирко, М.В. Демина // Наркология. – 2009. – №7. – С.77–85.
 21. Штейн Н.Г. Психолого-правові чинники ресоціалізації наркозалежної особистості / Н.Г.Штейн // Право і безпека. – 2015. – № 2 (57). – С. 227–232.
 22. Leshner A.J. Addiction is a brain disease, and in matters / A.J. Leshner // Science. – 1997. – Vol. 278. – № 5335. – P.45–47.

REFERENCES

1. Arutjunjan N. L. Ponjatie «sverhkoncept» / N. L. Arutjunjan // Vita in lingua : K jubileju professora S. G. Vorkacheva. Сб. ст. – Krasnodar : Atrium, 2007. – S. 11–18.
2. Aseeva A. D. Psihologicheskie osobennosti lichnosti, sposobstvujushhie razvitiyu zavisimogo povedenija / A.D. Aseeva // Politematicheskij setevoj jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta. – 2014. – № 101. – S. 118–122
3. Bondarchuk O.I. Psihologija deviantnoi povedinki : kurs lekcij / O.I. Bondarchuk. – K. : MAUP, 2006. – 176 s.
4. Bukanovskaja T. I. Jemocional'noe perezhivanie i psihologicheskaja zashhita v strukture sindroma zavisimosti u bol'nyh opijnoj narkomaniej / T. I. Bukanovskaja // Voprosy narkologii – 1992. – №3–4. – S. 157–161.
5. Galaktionova T.E. Klinicheskie varianty heroinovoj narkomanii v aspekte differencirovannoj terapii: avtoref. diss. ... kand. med. nauk / T.E. Galaktionova. – M., 2009. – 21s.
6. Gusev I. Ju. Psihologicheskie sredstva korrekcii identichnosti sozavisimoj lichnosti (na primere zhen, imejushhijh muzhej s alkogol'nymi problemami) : avtoref. dis. na soiskanie nauch.stepeni kand. psihol. nauk : spec. 19.00.05 / I. Ju. Gusev. – Krasnojarsk, 2006. – 19 s.
7. Dvorjak S. V. Pidtrimoval'na terapija agonistami opioidiv / Metodichnij posibnik / S. V. Dvorjak, G. A. Prib, L. V. Vlasenko [ta in.]. – K. : «UIIPOZ», 2012. – 118 с
8. Egorchenko S.P. Processy smysloobrazovanija, motivacija i mezhlíčnostnaja aktivnost' u narkozavisimyh / S.P. Egorchenko // Medicinskaja psihologija. – 2009. – №3. – S.31–34. Zobin M.L. Teoreticheskie modeli addiktivnogo vlechenija: svjaz' s mehanizmami zavisimosti i lechenie. Chast' III / M.L. Zobin // Nevrologicheskij vestnik. – 2012. – №1. – S. 49–58
9. Zharkih A.A. Psihologicheskie osobennosti narkozavisimyh zakljuchennyh: avtoref. dis. na soisk. nauch. stepeni kand. psihol. nauk : spec. 19.00.06 – «juridicheskaja psihologija» / A.A.Zharkih. – Rjazan', 2013. – 25 s.
10. Koljago O.O. Kliniko-psihopatologicheskaja struktura sindroma sverhcennyh obrazovanij, formirujushhegosja v ramkah jendogennoj depressii / O.O. Koljago // Psihiatrija. – 2016. – № 70 (02). – S.15–20.
11. Kutjanova I. P. Resocializacija narkozavisimyh: social'no-psihologicheskie aspekty : dis.... kand. psihol. nauk : 19.00.05 / Irina Petrovna Kutjanova. – SPb., 2007. – 249 s.
12. Leont'ev D.A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti / Dmitrij Alekseevich Leont'ev / [2-e ispr. izd.]. – M. : Smysl, 2003. – 487 s.
13. Litvinova N.A. Osnovni chinniki poshirenija vzhivannja narkotichnih rechovin pidlitkami grupi riziku / N.A. Litvinova // Visnik LNU imeni Tarasa Shevchenka. – 2009. – № 17 (180). – Ch.2. – S. 110–115
14. Mendelevich V.D. Addiktivnoe vlechenie: teoretiko-fenomenologicheskaja ocenka / V.D. Mendelevich // Narkologija. – 2010. – №5. – S. 94–100.
15. Psihologija rozvitku osobistosti u pidlitkovomu ta rann'omu junackomu vici. Navchal'nij posibnik dlja studentiv vishhijh navchal'nih zakladiv / [N.O. Goncharova, Ju.L. Gorbenko, Ju.I. Kaljuzhna, V.A. Lavrinenko, ta in.]; za red. K.V. Sedih. – Poltava : Astraja, 2018. – 342 с.
16. Rerke V.I. O nekotoryh osobennostjah motivacionno-potrebnostnoj sfery lichnosti podrostkov-narkomanov / V.I.Rerke, I.S.Bubnova // Vestnik Burjatskogo Gosuniversiteta. – 2010. – №5. – S.210–215.
17. Samykina N.Ju. Dinamika cennostno-smyslovoj sfery lichnosti v processe narkotizacii: monografija / N.Ju. Samykina, M.E. Serebrjakova. – Samara : Izd-vo «Univers grupp», 2007. – 148 s.
18. Sedih K.V. Formuvannya metakognitivnoi kompetentnosti u praktichnih psihologiv sistemi osviti / K.V. Sedih, V.A. Lavrinenko // Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni G.S. Skovorodi. – Psihologija. Vip. 52. – H. : HNPU, 2016. – S. 124–133.
19. Fil'c O.O. Fiksovana ujava jak mehanizm viniknennja uzalezhenija / O.O. Fil'c, K.V. Sedih, S.V. Mihajliv // Psihologija i osobistist'. – 2018. – №2(14). – S. 9–22.
20. Chirko V.V. Simptomy i sindromy addiktivnyh zabolevanij. Addiktivnaja triada / V.V. Chirko, M.V. Demina // Narkologija. – 2009. – №7. – S.77–85.
21. Shtejn N.G. Psihologo-pravovi chinniki resocializacii narkozaleznoi osobistosti / N.G.Shtejn // Pravo i bezpeka. – 2015. – № 2 (57). – S. 227–232.

The emotional sphere of drug addicts in the process of rehabilitation dynamics

S. V. Mychailiv

The article is aimed to reveal the peculiarities of the emotional sphere of drug addicts in the process of rehabilitation dynamics. Emphasis is placed on the important role of the emotional sphere in the addiction development due to its combination with images of a fixed imagination and in accordance with the particular vulnerability of the affective component of the addictive psyche. The actual researches of psychological features of drug addicts are analyzed and the necessity of this category of persons emotional sphere specificity scientific study of is revealed. The results of an empirical study of the psychiatric states of drug addicts specifics in the process of rehabilitation, their aggressiveness, anxiety, neuro-psyche stability, impulsivity are described and interpreted. Indicators of the drug addicts emotional sphere dynamics testify in favor of the effectiveness of the rehabilitation process and some harmonization of the emotional sphere of this category of persons are revealed.

Keywords: drug addict, emotional sphere of personality, addiction, rehabilitation of drug addicts, anxiety, impulsiveness, emotional coloring of images of fixed imagination of drug addicts.

Систематизація наукових поглядів на проблему мотиву та мотивації у психологічній науці

О. В. Струкова

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

Paper received 01.10.19; Revised 15.10.19; Accepted for publication 22.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-207VII84-16>

Анотація. У статті розглянуто особливості систематизації наукових уявлень про мотиви та мотивацію у зарубіжній та вітчизняній науці, виділені основні показники, за якими систематизація здійснюється. Класифікація мотивів здійснюється на основі критеріїв: стійкості-нестійкості, традиційних форм людської активності (гри, вчення, професійної, суспільної діяльності), професійної та суспільної спрямованості, екстра-інтернальності, часової характеристики та загальної структуризації. В зарубіжній психології широко представлені підходи до мотивів як до: потреби, спонукання, особистісної диспозиції, стану.

Ключові слова: мотив, мотивація, мотиваційна сфера, класифікація, систематизація видів мотивів.

У науковому просторі зарубіжної та вітчизняної психології проблема мотивації викликає незмінний інтерес та постійні дискусії науковців щодо трактування основних понять. Складність дослідження мотиваційної сфери особистості, не дивлячись на її широку представленість в науці, пов'язана із необхідністю розпізнавання основних механізмів її формування та системоутворюючих структурних компонентів. Оскільки вивчення мотиваційної сфери складало проблемне поле для багатьох наукових розвідок, інтереси яких інколи були протилежними, особливої наукової уваги потребує спроба узагальнення та систематизації інформаційних підходів до мотивів та мотивації.

Традиційно у сучасній психології термін "мотив" визначається як: спонукання до діяльності або певного вибору, усвідомлена причина, яка лежить в основі здійснення вибору, тобто, завжди застосовується для окреслення кола явищ та станів особистості, які стимулюють її активність.

Зупинимось коротко на деяких критеріях систематизації та класифікації мотивів та мотивації в науці.

Х. Хекхаузен пропонуючи наступні види мотивів, основним критерієм вважав їхню *стійкість-нестійкість*:

1) узагальнені стійкі як абстрактні цілі, які виражаються у індивідуально-особистісних особливостях незалежно від ситуації або діяльності;

2) конкретні стійкі як систематична активність, які можуть бути реалізовані у конкретній діяльності (науковій, викладацькій, інструментальній та ін.);

3) загальні нестійкі із узагальненим предметним змістом, без будь-якої ієрархізації;

4) конкретні нестійкі, пов'язані із конкретною метою, якій властива вузька часова перспектива [20].

Наступним критерієм класифікації мотивів постають *традиційні форми людської активності* (гра, вчення, професійна, суспільна діяльність тощо).

Так, С.Л. Рубінштейн, зосередив науковий інтерес на різних мотивах навчальної діяльності та виділив мотиви, пов'язані із:

1) безпосереднім інтересом до змісту навчального предмета;

2) інтересом до інтелектуальної діяльності, якої потребує навчальний предмет;

3) індивідуальною схильністю особистості до даної навчальної дисципліни;

4) опосередкованим інтересом щодо можливої практичної діяльності у майбутньому [17].

Досліджуючи мотиваційну готовність студентів - майбутніх економістів на різних етапах навчання, О.Б. Тринчук виявила, що у мотиваційній сфері майбутніх економістів відбуваються принципові зміни [18]. Так, на початку навчання у студентів визначальний характер має зовнішня позитивна мотивація, що визначає рушійним чинником наявність визнання у своїй соціальній групі, отримання вербальних та невербальних винагород та позитивної оцінки власної діяльності. На завершальній стадії навчання у студентів превалює вплив зовнішньої позитивної мотивації, наступною визначається внутрішня мотивація, а останнім чинником постає зовнішня негативна мотивація. М.Г. Лаврова, досліджуючи особливості емоційно-мотиваційних диспозицій студентів у сесійний та позасесійний періоди виявила негативні зв'язки між мотивацією уникнення невдачі і виразністю станів фрустрації та ригідності; позитивні зв'язки між нервово-психічною напругою і тривожністю, фрустрацією, ригідністю та рівнем мотивації досягнення [8].

На наш погляд, вдалою спробою дослідження мотиваційної сфери студентів є підхід К.І. Фоменко [19] - заломлення проблеми через губристичну мотивацію як аналог прагнення особистості до самоствердження. Вважаємо, що подібний підхід дозволяє знаходити витоки стійкого прагнення особистості до підвищення та постійного підкріплення самооцінки та власної значущості, закріплення власного місця у житті через здорове суперництво, постійне вдосконалення майстерності та професійне зростання. Подібний підхід до мотивації через губристичні прагнення особистості може, на наш погляд, бути продуктивним не тільки на стадії професійної підготовки у виші, але й у власній бізнесовій діяльності.

Різні аспекти *професійної мотивації* досліджувалися С.Я. Коваль, Є.М. Макотою, Л.В. Мокроусовою, Л.Г. Почебут, А.В. Толпекіною, О.Р. Фонарьовим, О.М. Ходусовим.

Вивчаючи мотивацію діяльності державних службовців низка українських вчених (М.В. Капустянський [5], Л.Г. Почебут [13] та ін.) основними мотивами професійної діяльності виділяли прагнення до досягнення успіху, вибір власних цілей, незалежність, установку на соціальну нерівність. В управлінській

діяльності мотивація має свою специфіку, оскільки сам керівник постає важливим компонентом цілісної системи управління будь-яким виробництвом, від його дій багато в чому залежать ефективність роботи персоналу, наявність сучасних технологій, конкурентоспроможність (Є.М. Макога [10]). Навіть така особистісна складова як психологічний клімат, корпоративна атмосфера, мотивацій працівників на досягнення загальних цілей, підтримка молодих співробітників тощо багато в чому залежать від того, наскільки вмотивований керівник підприємства.

Класифікація мотивів за *екстра-інтернальною спрямованістю* (Є.О. Єлфімов, К. Замфір, О. Захарко, В.І. Ковальов).

Так, Є.О. Єлфімов класифікує мотиви за типами активності, що їм відповідають та традиційно виділяє:

- зовнішню мотивацію і зовнішньо мотивовану поведінку;
- внутрішню мотивацію і внутрішньо мотивовану поведінку [1].

Зовнішня мотивація характеризується чинниками, ініціюючими та регулюючими активність, які знаходяться поза Я або індивідуальної поведінки, внутрішня мотивація виступає у вигляді прагнення виконувати діяльність заради самого процесу (тому її іноді називають процесуальною), відчуття радості та задоволення від виконання обов'язків без можливого отримання винагороди або зовнішнього тиску та контролю (О. Захарко [3]).

Не дивлячись на простоту та однозначність цієї класифікації, на думку В.І. Ковальова, психологічні наслідки можуть бути руйнівними та непередбачуваними [6]. Так, вчений наголошує, що система зовнішньої мотивації, пов'язана із зовнішнім контролем, може призвести до зростання напруженості, яку суб'єкт буде прагнути зняти будь-якими способами, у тому числі і асоціальними. Система внутрішньої мотивації, орієнтована на внутрішній контроль, пошук напруження та перешкод, супроводжується такими емоційними проявами як емоційне піднесення, завзятість, але, на думку вченого, складність полягає у тому, що відсутність напруження у системі внутрішньої мотивації може провокувати сум, апатію, що суттєво впливає на зниження ефективності діяльності [6].

Класифікація мотивів за *суспільною спрямованістю* (Т.М. Мальковська, І.О. Панкратова, О.І. Пенькова, О.Є. Рогова).

Ідеї суспільно-особистісної спрямованості мотивів досліджувалися: у контексті громадянського обов'язку, патріотизму та їх прояву у особливих та екстремальних умовах життя, коли ситуація потребує від особистості мужності, волі та жертвовності (Т.М. Мальковська [11]); як складовий компонент у структурі моральної свідомості, пов'язаний з усвідомленням власного місця у суспільстві, виробленням соціальної позиції, оволодінням певною соціальною роллю, почуттям відповідальності перед суспільством за свої дії та вчинки (О.І. Пенькова [12]); особливості структуризації соціальних мотивів, виділення зовнішньої (широкої соціальної та вузькоособистої), внутрішньої (позитивної та негативної) та далекої (дистантної, відстроченої) (І.О. Панкратова, О.Є. Рогова [16]).

Класифікація мотивів за *часовою характеристикою* (Є.П. Ільїн []). З урахуванням часової спрямованості виділяють: ситуативні та постійно (періодично) діючі; короточасні та стійкі []. В окрему темпоральну групу мотивів Є.П. Ільїн виділяє мотиваційні установки (оперативні, відстрочені до виконання, та перманентні, довготривалі, такі, що характеризують спрямованість особистості).

Класифікація мотивів за *їх структурою* є найбільш універсальною та широкою (Є.П. Ільїн, М.С. Пряжников).

Так, Є.П. Ільїн на підставі цієї класифікації виділяє первинні (абстрактні) мотиви, які мають абстрактну ціль, та вторинні, із наявністю конкретної цілі [4]. У свою чергу, вторинні мотиви за структурою є складнішими, оскільки поділяються на повні, які мають потребний, цільовий блоки та внутрішній фільтр, та скорочені, які формуються без участі внутрішнього фільтра [4].

На наш погляд, найбільш вдалою та універсальною, такою, що охоплює майже усі можливості структуризації мотивів є класифікація М.С. Пряжникова, який виділяє наступні види мотивів.

1) залежно від різних потреб: біологічні та соціальні; мотиви самоповаги та самоактуалізації; мотиви прагнення до результату та безпосередньо до діяльності; мотиви прагнення до успіху та уникнення невдачі;

2) за стимулами, що викликають потреби: зовнішні та внутрішні;

3) за соціальними установками та спрямованістю: особистісні та суспільні; егоїстичні та суспільно значимі (ідейні та моральні, що відображають світогляд та переконання особистості);

4) за провідним мотиватором: однозначні та багатозначні;

5) за видами активності: мотиви спілкування, вчення, діяльності (професійної, спортивної, суспільної та ін.);

6) з урахуванням темпоральних характеристик: короточасні та стійкі мотиваційні установки; ситуативні та постійно діючі;

7) на підставі структури: первинні (із абстрактною ціллю); вторинні - повні (із наявністю усіх компонентів: потребового, цільового та внутрішнього фільтра) та скорочені (відсутній внутрішній фільтр) [14].

Для максимально ефективного узагальнення проблеми мотиву та мотивації розглянемо її представленість в зарубіжній психології.

У особистісному вимірі проблема мотиву та мотивації представлена класичними дослідженнями J.W. Atkinson, К. Левіна, А. Маслоу, Д. Мак-Клелланда, Г. Мюррея, Г. Олпорта, В. Штерна.

Мотиваційна модель вибору ризику J.W. Atkinson уточнила зміст компоненту очікування як суб'єктивної вірогідності досягнення цілі та зв'язала його із привабливістю успіху, що дозволило додати важливі диспозиційні змінні – мотив досягнення успіху та мотив уникнення неуспіху [23].

Саме завдяки цим теоретичним передумовам у науковий перебіг при вивченні теорії мотивів та мотивації увійшли такі важливі поняття, як соціальні потреби, життєві цілі, цінності, рівень домагань тощо.

Умовно у зарубіжній психології можна виділити

наступні підходи до розуміння природи та походження мотивів, а саме, як до: потреби, спонукання, особистісної диспозиції та стану.

Підхід до *мотиву як до потреби* (Д. Кемпбелл, К. Левін, Е. Деці, Р. Рюан, К. Монтгомері, Н. Харлоу, Д. Хебб та ін.) дозволив встановити, що напруження особистісної сфери, пов'язане із виникненням потреби, не впливає суттєво на зміну її активності, а лише викликає зниження реактивності. Зокрема, Д. Хебб висунув гіпотезу про потребу будь-якого організму в оптимальному рівні активації нервової системи, який виникає у межах різних видів діяльності: дослідницької, ігрової, пізнавальної та, навіть, маніпулятивної [цит. за 4]. Ще одна гіпотеза щодо співвідношення зовнішніх та внутрішніх подразників активності, висунута Н. Харлоу та К. Монтгомері про «драйв», викликаний зовнішніми чинником, під яким вчені розуміють потребове напруження, яке не пов'язаний із зовнішніми станами організму, а викликається лише зовнішніми причинами [цит. за 3]. На наш погляд, ця гіпотеза є спірною, оскільки категорія драйву не є суто психологічною та не виконує усі необхідні функції спонукання.

К. Левін, пояснюючи вплив на поведінку актуального поля психологічних сил, порівнював їх із векторами, які впливають на особистість та визначають її активність [9]. У його моделі мотивація виражена у вигляді скупчення центральних або периферійних прошарків як напруженої системи, що прагне до розрядки через виконавчі функції, представлені потребою або квазіпотребою. Для соціально-психологічного розуміння мотивації важливою є категорія «сукупної ситуації», введена К. Левіна у межах його теорії поля: у неї входять не тільки особистість, але й її оточення, а поведінка розглядається як вектор взаємодії цих сил.

Окреме місце у розумінні мотиву як потреби займає компетентнісний підхід (М. Csikszentmihalyi, Р. DeCharms, Е. Деці, J.B. Murrey, Р. White). Так, Р. DeCharms наголошував на особливій ролі первинної мотивації, яка не тільки дозволяє людині відчувати себе джерелом усіх змін, але й зміцнює почуття її компетентності [25]. У цьому контексті Р. DeCharms виділив два типи особистостей: «самобутні», які є активними, цілеспрямованими, самодетермінованими та такими, що можуть впливати на навколишнє середовище, і «пішаки», які не відчують себе суб'єктами активності, а постійно знаходяться під впливом інших людей та подій, схильні до переживання безпорадності та безпомічності. Типи особистостей, виділені Р. DeCharms суголосні із екстернальним та інтернальним типами за Дж. Роттером, але є менш вдалою спробою диференціації за локусом контролю, оскільки Дж. Роттер чітко виокремлює локалізації відповідальності у всіх життєвих ситуаціях та методично забезпечує емпіричне вивчення цього феномену. Але, не дивлячись на це, теорія Р. DeCharms суттєво поглиблює поняття внутрішньої мотивації та роль локусу контролю як її центрального елемента, переконливо довів, що на формування мотивації, особливо при виконанні керівних функцій, суттєвий вплив створюють такі протилежні риси як владність або страх відповідальності [25]. Е. Деці та Р. Рюан розвинувши

екстра- та інтернальний напрямок у вивченні природи мотивації, ввели поняття інтринсивної та екстринсивної мотивації, а для визначення основних соціально-психологічних чинників інтринсивної мотивації, вчені розробили концепцію когнітивної оцінки та виділили базові психологічні потреби, які виявляються у інтринсивно мотивованій діяльності: потреба у відчутті власної компетентності, усвідомлення себе джерелом змін у навколишньому світі та підтримка значимих міжособистісних стосунків [26].

За М. Csikszentmihalyi, головною характеристикою інтринсивної мотивації є «потік», тобто, повна зануреність у діяльність, самовіддача [24]. Основними характеристиками потоку як суб'єктивного переживання процесуальної мотивації вчений вважає:

- фізичну та розумову зануреність у діяльність, повне розчинення у справі;
- глибоку зосередженість уваги, думок та почуттів на справі, у зв'язку з чим змінюється суб'єктивне відчуття часу;
- усвідомлення мети діяльності та успішності виконання завдання;
- відсутність тривоги з приводу можливої невдачі чи помилки;

Е. Деці, також дотримуючись компетентнісного підходу, окремо виділяв потребу у компетентності як так звану процесуальну потребу на психічному рівні, наголошував, що вона мотивує ігрову, дослідницьку та пізнавальну діяльність [26].

Підхід до *мотиву як до спонукання* (Ж. Нюттен, G.W. Allport). За G.W. Allport об'єктами, що спонукують діяльність людини, можуть бути не тільки реальні, але й уявні, такі, що існують у ідеальному вимірі: поряд із реальними характеристиками особистості G.W. Allport виділяв гіпотетичні конструкти, які проявляються у поведінці та впливають на неї [22]. Важливою складовою розуміння мотиву як спонукання постає сформульований G.W. Allport принцип функціональної автономії мотиву, який можна розглядати як провідну методологію у розуміння особливостей мотивації у бізнесі, коли рух уперед, можливі ризики постають невід'ємною частиною життєдіяльності. За концепцією G.W. Allport спонукання особистості зрілого професіонала не визначаються минулими мотивами, минуле залишається у минулому. Основні актуальні мотиви поведінки особистості не залежить від первинних спонук до поведінки.

Підхід до мотиву *як до особистісної диспозиції* (К. Левін, J. Atkinson, М. Madsen, Н. Murrey). У контексті цього підходу основними критеріями диференціації мотиву та мотивації виокремлюють: функціональні та стійкі змінні (Н. Murrey [29]), особистісні та ситуаційні детермінанти (J. Atkinson [23]). Узагальнюючи ідеї зарубіжних вчених, можна сказати, що особистісні диспозиції обумовлюють мотиваційну сферу таким же чином, як і зовнішні стимули, але формування конкретного мотиву визначається тільки особистісними диспозиціями.

Підхід до мотиву *як до стану* (М. J. Apter, Р. Guilford, R.B. Guilford, А. Hill) одним із чинників виникнення та підтримки активності виділяє стани особистості. Зокрема, А. Hill вважає, що мотивом може бути будь-який стан організму, який може підштовхувати

його до початку або продовження поведінки [28], а J.P. Guilford та R.B. Guilford за мотиви вважають і емоції, які вони також відносять до категорії станів [27].

Підхід до мотиву як до стану частково представлено також у теорії реверсивності M.J. Arter, згідно якої протягом усього життя людина реверсує між двома станами, які складають між собою рівновагу: телічним та парателічним [21]. Телічний стан передбачає, що низький рівень збудження викликає спокій та задоволення, а високий рівень збудження суб'єктивно переживається як тривога та супроводжується неприємними відчуттями; парателічний стан характеризується тим, що низький рівень збудження викликає скуку, а високий - задоволення. Тобто, походження внутрішньої мотивації може бути пов'язане саме із парателічною спрямованістю її активності. За M.J. Arter телічно мотивованою є людина, яка у процесі виконання діяльності переважно орієнтується на досягнення конкретної мети, а парателічна мотивація сприяє зосередженню інтересу на процесі діяльності та на відчуттях, які виникають під час її здійснення [21]. Важливою тезою M.J. Arter щодо виникнення певного виду мотивації є наголошення особливої ролі середовища, у якому здійснюється діяльність: саме умови та пропозиції, які висуває до людини оточення,

можуть бути соціальним маркером телічної або парателічної мотивації.

Вважаємо, що теорія мотивації як стану M.J. Arter переважно зосереджує методологічну спрямованість на розуміння безпосереднього процесу, а провідні внутрішні джерела залишаються поза зоною наукових викликів, що суттєво звужує практичні можливості застосування даної теорії, зокрема, при виявленні особливостей мотивації сучасних жінок у бізнесі.

Таким чином, погляди на сутність мотиву та мотивації в науці суттєво різняться, а за основу класифікації приймається один, конкретний критерій. Класифікація мотивів здійснюється на основі критеріїв: стійкості-нестійкості, традиційних форм людської активності (гри, вчення, професійної, суспільної діяльності), професійної та суспільної спрямованості, екстраінтернальності, часової характеристики та загальної структуризації. В зарубіжній психології широко представлені підходи до мотивів як до: потреби, спонукання, особистісної диспозиції, стану.

Як показав аналіз наукових першоджерел, не дивлячись на широку критеріальність проблеми мотивів та мотивації, в науці існують певні прогалини, зокрема, відсутні гендерні аспекти цього напрямку, які потребують глибоких теоретико-емпіричних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

- Елфимов Е.А. Внешняя и внутренняя мотивация как основа профессионального развития и самореализации в труде // Человеческий капитал, выпуск 11 (59). — 2013. — С. 102-103
- Замфир К. Удовлетворённость трудом. Мнение социолога /К. Замфир. — М.: Политиздат, 2003. — С. 69.
- Захарко О. Внутрішня мотивація як психологічний феномен. Соціогуманітарні проблеми людини. 2008. №3. С.143-149.
- Ильин Е.П. Мотивы и мотивация /Е.П. Ильин. -СПб.: Питер, 202. — 512 с.
- Капустянський М.В. Концепція емпіричного вивчення мотиваційних складових професійного зростання керівників. Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. 2014. Т.19. Вип.1 (31). С. 81-91.
- Ковалев В.И. Мотивационная сфера личности как проявление совокупности общественных отношений. Психологический журнал. 1984. Т.5. №4. С.3-13.
- Крутько С.В. Психологічні особливості професійної Я-концепції особистості /С.В.Крутько //Вісник ПУДПУ імені К.Д.Ушинського. — 2013. - №3-4. — С.89-94.
- Лаврова М.Г. Психологічні особливості перебігу студентами стресу /М.Г.Лаврова// Збірник наукових праць «Культурна інтеграція і імміграція в сучасному суспільстві: міждисциплінарна перспектива». Одеса - 2010. — С. 93-96.
- Левин К. Теория поля в социальных науках / [Пер. Е. Сурпина]. — СПб.: Речь, 2000. 167 с.
- Макога Е.М. Особенности мотивации трудовой деятельности современных руководителей // Мир культуры, образования и науки, выпуск 4 (35), Барнаул — 2012. — С. 245.
- Мальковская Т.Н Социальная активность старшеклассников. —М.: Педагогика, 1988. —140с.
- Пенькова О.І. Психологічні аспекти моральної спрямованості особистості / II Міжнародна науково-практична конференція «Генеза буття особистості» -К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. —Том I. —С. 293-297.
- Почебут Л.Г. Организационная социальная психология / Л.Г. Почебут. — СПб.: Речь, 2002. — 298 с..
- Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. - М.: Изд-во «Ин-т практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. — С. 205.
- Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение /А.А.Реан. — СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2004. — 416 с.
- Рогова Е.Е. Взаимосвязь профессиональных представлений и трудовой мотивации педагогов дошкольных образовательных учреждений / Рогова Е.Е., Панкратова И.А. // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 6http://mir-nauki.com/PDF/20PSMN616.pdf (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
- Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. В 2-х т / С.Л.Рубинштейн. — М.: Наука, 1989. — 487с.
- Тринчук О.Б. Особливості індивідуально-особистісної, мотиваційної та смислотвірчої готовності студентів до професійної діяльності /О.Б.Тринчук // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue: 4 (10)- / Ed. by S. Maksymenko, R. Iserman. — Publishing office: Accent Graphics Communications — Hamilton, ON, 2016. — P.97-104.
- Фоменко К.І. Атрибутивні особливості губристичної мотивації особистості майбутніх психологів. Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. 2013. Т.18. Вип. 4 (30).С.292-300.
- Хекхаузен.Х. Мотивация и деятельность /Х. Хекхаузен. - СПб.: М.: Смысл, 2003 - 860 с.
- Apter M. J. Faulty towers: A reversal theory analysis of a popular television comedy series // J. of Pop. Culture. 1982. V. 16. P. 128—138.
- Allport G.W. Trend in Motivations Theory // Am Journal of Orthopsychiatry. 1953. V. 23.-P. 38-51.
- Atkinson J.W. An Introduction to Motivation. N.Y., 1965. P. 350.
- Csikszentmihalyi M. Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play, 25th Anniversary Edition (Jossey-Bass, 2000), p. xix.
- DeCharms R. Enhancing motivation: chang in the classroom.

New York, 1976.

26. Deci E., Ryan R. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. – New York – London: Plenum Press. – 1985. – 371 c.
27. Guilford J.P., Guilford R.B. An Analysis of the Factors in a Typical Test of Introversion Extraversion // J. of Abnormal and Social Psychology, 1934, v. 70, №10, P. 1-26.
28. Hill A. Extraversion and variety seeking in a monotonous task // Brit. J. Psychol., 1975, v.66, p. 9-13.
29. Murrey J.B. Review of research on gambling // Psychological Reports. 1993.v.72, p. 791-810.

REFERENCES

1. Elfimov E.A. Vneshnyaya i vnutrennyaya motivatsiya kak osnova professionalnogo razvitiya i samorealizatsii v trude // Chelovecheskiy kapital, vyipusk 11 (59). —2013. — S. 102-103
2. Zamfir K. UdovletvorYonnost trudem. Mnenie sotsiologa /K. Zamfir. — M.: Politizdat, 2003. — S. 69.
3. Zakharko O. Vnutrishnia motyvatsiia yak psikhologichnyi fenomen. Sotsiohumanitarni problemy liudyny. 2008. №3. S.143-149.
4. Ilin E.P. Motiviyi i motivatsiya /E.P. Ilin. -SPb.: Piter, 202. – 512 s.
5. Kapustianskiy M.V. Kontsepsiia empirychnoho vyvchennia motyvatsiinykh skladovykh profesiinoho zrostantia kerivnykiv. Visnyk ONU imeni I.I. Mechnykova. 2014. T.19. Vyp.1 (31). S. 81-91.
6. Kovalev V.I. Motivatsionnaya sfera lichnosti kak proyavlenie sovokupnosti obschestvennyih otnosheniy. Psihologicheskii zhurnal. 1984. T.5. #4. S.3-13.
7. Krutko S.V. Psikhologichni osoblyvosti profesiinoy Yakontsepsii osobystosti /S.V.Krutko //Visnyk PUDPU imeni K.D.Ushynskoho. – 2013. - №3-4. – S.89-94.
8. Lavrova M.H. Psikhologichni osoblyvosti perebihu studentamy stresu /M.H.Lavrova// Zbirnyk naukovykh prats «Kulturna intehratsiia i immihratsiia v suchasnomu suspilstvi: mizhdystyplinarna perspektyva». Odesa - 2010. – S. 93-96.
9. Levyn K. Teoryia polia v sotsyalnykh naukakh /K. Levyn [Per. E. Surpyna]. — SPb.: Rech, 2000. 167 s.
10. Makota E.M. Osobennosti motivatsii trudovoy deyatelnosti sovremennyih rukovoditeley // Mir kulturyi, obrazovaniya i nauki, vyipusk 4 (35), Barnaul — 2012. — S. 245.
11. Malkovskaya T.N Sotsialnaya aktivnost starsheklassnikov /T.N. Malkovskaya. – M.: Pedagogika, 1988. –140s.
12. Penkova O.I. Psikhologichni aspekty moralnoi spriamovanosti osobystosti / II Mizhnarodna naukovopraktychna konferentsiia «Heneza buttia osobystosti» -K.: DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo», 2011. –Tom I. –S. 293-297.
13. Pochebut L.G. Organizatsionnaya sotsialnaya psihologiya / L.G. Pochebut. – SPb.: Rech, 2002. – 298 s..
14. Pryazhnikov N.S. Professionalnoe i lichnostnoe samoopredelenie / N.S. Pryazhnikov. - M.: Izd-vo «In-t prakticheskoy psihologii»; Voronezh: NPO «Modek», 1996. – S. 205.
15. Rean A.A. Psihologiya lichnosti. Sotsializatsiya, povedenie, obschenie /A.A.Rean. – SPb.: «praym-EVROZNAK», 2004. – 416 s.
16. Rogova E.E. Vzaimosvyaz professionalnyih predstavleniy i trudovoy motivatsii pedagogov doskolnyih obrazovatelnyih uchrezhdeniy / Rogova E.E., Pankratova I.A. // Internet-zhurnal «Mir nauki» 2016, Tom 4, nomer 6http://mir-nauki.com/PDF/20PSMN616.pdf (dostup svobodnyiy). Zagl. s ekrana. Yaz. rus., angl.
17. Rubinshteyn S.L. Problemyi obschey psihologii. V 2-h t / S.L.Rubinshteyn. – M.: Nauka, 1989. – 487s.
18. Trynchuk O.B. Osoblyvosti indyvidno- osobystinoi, motyvatsiinoi ta smyslozhyttievoi hotovnosti studentiv do profesiinoy diialnosti /O.B.Trynchuk // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue: 4 (10)– Hamilton, ON, 2016. – R.97-104.
19. Fomenko K.I. Atrybutyvni osoblyvosti hubrystychnoi motyvatsii osobystosti maibutnykh psikhologiv. Visnyk ONU imeni I.I. Mechnykova. 2013. T.18. Vyp. 4 (30).S.292-300.
20. Hekhauzen.H. Motivatsiya i deyatelnost /H. Hekhauzen. - SPb.: M.: Smyisl, 2003 - 860 s.
21. Apter M. J. Faulty towers: A reversal theory analysis of a popular television comedy series // J. of Pop. Culture. 1982. V. 16. P. 128—138.
22. Allport G.W. Trend in Motivations Theory // Am Journal of Ortopsyhiatry. 1953. V. 23.-P. 38-51.
23. Atkinson J.W. An Introduction to Motivation. N.Y., 1965. P. 350.
24. Csikszentmihalyi M. Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play, 25th Anniversary Edition (Jossey-Bass, 2000), p. xix.
25. DeCharms R. Enhancing motivation: chang in the classroom. New York,1976.
26. Deci E., Ryan R. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. – New York – London: Plenum Press. – 1985. – 371 c.
27. Guilford J.P., Guilford R.B. An Analysis of the Factors in a Typical Test of Introversion Extraversion // J. of Abnormal and Social Psychology, 1934, v. 70, №10, P. 1-26.
28. Hill A. Extraversion and variety seeking in a monotonous task // Brit. J. Psychol., 1975, v.66, p. 9-13.
29. Murrey J.B. Review of research on gambling //Psychological Reports. 1993.v.72, p. 791-810.

Systematization of scientific views on the problem of motive and motivation in psychological science

O. V. Srukova

Abstract. The article deals with the features of systematization of scientific ideas about motives and motivation in foreign and domestic science, the main indicators by which systematization is carried out. The classification of motives is based on the criteria: stability-instability, traditional forms of human activity (play, teaching, professional, social activity), professional and social orientation, extra-internality, temporal characteristics and general structuring. In foreign psychology approaches to motives as: needs, urges, personal disposition, condition are widely represented.

Keywords: motive, motivation, motivational sphere, classification, systematization of motives.

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

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

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.
1022 Budapest, Balogvár u. 1.
www.rcontact.hu