

Київський університет імені Бориса Грінченка

ISSN 2311-2409 (Print)

ISSN 2412-2009 (Online)

DOI: 10.28925/2311-2409.2022.37

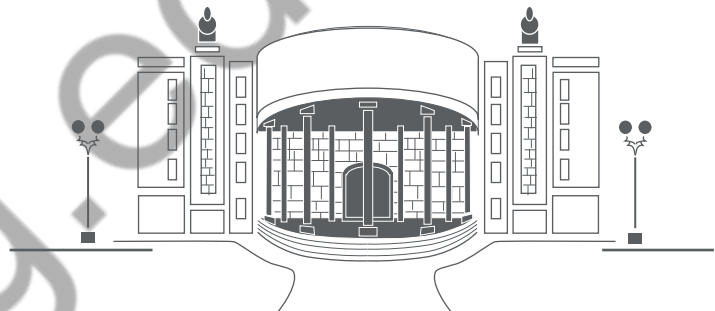
Педагогічна освіта:

теорія і практика

Pedagogical Education:
Theory and Practice

Психологія
Педагогіка

Psychology
Pedagogy



Збірник
наукових праць

№ 37 (1) • 2022

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

The year of foundation — 2001
Frequency: semi-annual

Київ • 2022

ЗАСНОВНИК

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
КВ № 19961-9761 ПР,
видане Державною реєстраційною службою України
28.05.2016 р. (перереєстрація)

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

Наукове фахове видання «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка» включено до переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»), у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук і доктора філософії (PhD) зі спеціальностей: 011 — «Освітні, педагогічні науки»; 012 — «Дошкільна освіта»; 013 — «Початкова освіта»; 015 — «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 р. № 886); 053 — «Психологічні науки» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 26.11.2020 р. № 1471)

Журнал індексується
в міжнародних бібліографічних базах
Google Scholar, ResearchBible, Index Copernicus

Журнал підтримує політику відкритого доступу

Рекомендовано до друку Вченою радою
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 6 від 28.06.2022 р.)

У журналі публікуються розвідки, присвячені актуальним проблемам педагогіки і психології; результати фахових, теоретичних й експериментальних досліджень психологічної і педагогічної галузей освітянського напрямку наукового знання та методичного забезпечення педагогічного процесу за результатами наукових пошуків.

URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/aboutJournal>

ISSN 2311-2409 (Print)
ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2022.37

Педагогічна освіта: теорія і практика Психологія. Педагогіка

Науковий журнал

№ 37 (1) 2022

Січень — червень

Головна редакторка:

Паламар Світлана Павлівна,
кандидатка педагогічних наук,
старша наукова співробітниця (Україна).

Заступниця головної редакторки:

Хоружа Людмила Леонідівна,
докторка педагогічних наук, професорка (Україна).

Відповідальна секретарка:

Козир Маргарита Валентинівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна).

Технічна секретарка:

Билан Ольга Миколаївна (Україна).

Редакційна колегія:

Ляпунова Валентина Анатоліївна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Зданевич Лариса Володимирівна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Нежива Людмила Львівна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Котенко Ольга Володимирівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Кизенко Василь Іванович,
кандидат педагогічних наук (Україна)
Варченко-Троценко Лілія Олександрівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Вембер Вікторія Павлівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Савенкова Ірина Іванівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Скрипник Тетяна Вікторівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Сергеєнкова Оксана Павлівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Лозова Ольга Миколіївна,
докторка психологічних наук (Україна).

Іноземні члени редакційної колегії:

Смирнова-Трибульська Євгенія
(*Smirnova-Trybulska Eugenia*),
докторка габілітована (Республіка Польща);
Малах Йозеф (*Malach Josef*),
доктор педагогічних наук (Чеська Республіка);
Пападопулос Ісаак М. (*Papadopoulos Isaak M.*),
доктор філософії, доцент з прикладної лінгвістики
та навчання мов. (Республіка Кіпр).

FOUNDER

BORYS GRINCHENKO
KYIV UNIVERSITY

Pedagogical Education: Theory and Practice Psychology. Pedagogy

Scientific Journal

№ 37 (1) 2022

January — June

Certificate of State Registration of Printed Mass Media
KV № 19961-9761 PR,
issued by the State Registration Service of Ukraine
28.05.2016
(re-registration)

The year of foundation: 2001
Frequency: semi-annual

Scientific professional publication “**Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy**” is included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine (Category “B”), in which the results of dissertations for the degree of Doctor of Science and Doctor of Philosophy (PhD) can be published in the following specialties: 011 — “Educational, Pedagogical Sciences”; Preschool Education”; 013 — “Primary Education”; 015 — “Professional Education (by specializations)” (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020); 053 — “Psychological Sciences” (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1471 dated 26.11.2020)

The journal is indexed
in international bibliographic databases Google Scholar,
Research Bible, Index Copernicus

The journal supports open access policy

Recommended for publication by the Academic Council
of Borys Grinchenko Kyiv University
(*Rec. No 6 dated 28.06.2022*)

The journal publishes findings on current issues of pedagogy and psychology; results of professional, theoretical and experimental research on psychological and pedagogical branches of educational direction of scientific knowledge and methodical maintenance of pedagogical process, according to the results of scientific researches.

URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/aboutjournal>

ISSN 2311-2409 (Print)
ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2022.37

Chief Editor:

Palamar Svitlana,
PhD in Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow
(Ukraine).

Deputy Chief Editor:

Khoruzha Lyudmyla,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine).

Executive Secretary:

Kozyr Margaryta,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine).

Technical Secretary:

Bylan Olga (Ukraine).

Editorial Board:

Lyapunova Valentina,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Zdanevych Larysa,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Nezhyva Lyudmyla,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Kotenko Olga,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Kyzenko Vasyl,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Varchenko-Trotsenko Lilia,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Wember Victoria,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Savenkova Iryna,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Skrypnyk Tetyana,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Sergeenkova Oksana,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Lozova Olga,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine).

Foreign members of Editorial Board:

Smyrnova-Trybulska Eugenia,
Doctor Habilitat (Republic of Poland);
Malach Josef,
Doctor of Pedagogical Sciences (Czech Republic);
Papadopoulos Isaak M.,
PhD, Assistant Professor of Applied Linguistics
and Language Teaching (Republic of Cyprus).

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<i>Братко М.</i> Академічний коучинг: тези до розуміння змісту поняття	6
<i>Паламар Б.</i> Психологічні умови та вплив негативних чинників на ефективність навчання в закладі вищої освіти	14

РОЗДІЛ II ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

<i>Bogusław Śliwerski.</i> The reception, comparatistics and timeliness of Sergei Hessen's pedagogical thought	21
<i>Struberga S.</i> China-CEEC Cooperation in Education and Science: Do Mutual Perceptions and Political Contexts Matter?	32
<i>Bilonozhko O.</i> Technology of the development of lyceum teachers pedagogical culture in the system of methodical work	42

РОЗДІЛ III ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

<i>Голота Н.</i> Діалогічні технології як складова практико зорієнтованої підготовки майбутніх педагогів	47
<i>Козир М., Філонова Н.</i> Формування в учнів 5-6 класів національної свідомості на уроках української мови	54
<i>Паламар С., Савченко Ю., Антупін Є.</i> Саморегуляція особистості як умова формування лідерських якостей майбутнього педагога.	61
<i>Удовиченко Л.</i> Проблема культурно-національної ідентичності та шляхи її вирішення у новій українській школі.	70

РОЗДІЛ IV ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

<i>Коханова О., Столярчук О., Сорокіна О.</i> Дослідження настановлень жінок щодо самореалізації чоловіків	76
---	----

РОЗДІЛ V НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

<i>Косенчук Ю.</i> Теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки	82
<i>Олійник О.</i> Поняття «інновація» та «новація» в освітньо-науковому дискурсі	88

CONTENTS

CHAPTER I THEORETICAL FUNDAMENTALS OF MODERN PEDAGOGY DEVELOPMENT

<i>Bratko, M.</i> Academic coaching: theses to understanding the meaning of the concept	6
<i>Palamar, B.</i> The psychological conditions and the influence of negative factors on the efficiency of education in the higher education institution	14

CHAPTER II EUROPEAN SCIENTIFIC STUDIES

<i>Bogusław Śliwowski</i> The reception, comparatistics and timeliness of Sergei Hessen's pedagogical thought	21
<i>Struberga, S.</i> China-CEEC Cooperation in Education and Science: Do Mutual Perceptions and Political Contexts Matter?	32
<i>Bilonozhko O.</i> Technology of the development of lyceum teachers' pedagogical culture in the system of methodical work	42

CHAPTER III APPLIED ASPECTS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE

<i>Holota, N.</i> Dialogic technologies as a component of future teachers' practice-oriented training	47
<i>Kozyr, M., Philonova, N.</i> Formation of national consciousness in students of 5-6 forms at Ukrainian language lessons	54
<i>Palamar, S., Savchenko, Yu., Antypin, Ye.</i> Self-regulation of personality as a condition for the formation of future teacher's leadership qualities	61
<i>Udovychenko, L.</i> The problem of cultural and national identity and ways to solve it in the New Ukrainian School	70

CHAPTER IV PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENCE

<i>Kokhanova, O., Stoliarchuk, O., Sorokina, O.</i> Research of women's attitudes towards men's self-realization	76
---	----

CHAPTER V SCIENTIFIC EXPLORATION OF YOUNG SCIENTISTS

<i>Kosenchuk, Yu.</i> Theoretical aspects of school education reform in the Republic of Finland	82
<i>Oliinyk, O.</i> The concepts of «innovation» and «novation» in educational and scientific discourse	88

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.091.12:37.014

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.371>

Марія Братко

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теорії та історії педагогіки,
Педагогічний інститут,
Київський університет імені Бориса Грінченка
Бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 Київ,
m.bratko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-7162-2841

АКАДЕМІЧНИЙ КОУЧИНГ: ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз сутнісного змісту поняття «академічний коучинг», виокремлено цільові орієнтири діяльності коуча в освіті, окреслено перспективи застосування технології академічного коучингу в практиці вітчизняних закладів вищої освіти. Зроблено короткий теоретичний огляд актуальних англомовних та україномовних наукових праць із досліджуваної проблеми. Проаналізовано сутність понять — коучинг, коучинг в освіті, навчальний коучинг, академічний коучинг. Виявлено сутнісну різницю між коучингом та менторством, яка пов'язана з концептом «передача знань». Менторинг (наставництво) передбачає передачу знань і досвіду від більш досвідченого учасника педагогічної взаємодії до менш досвідченого, а коучинг — самопізнання учня з метою розкриття внутрішнього потенціалу. Встановлено, що коучинг це специфічний діалогічний, праксеологічний метод навчання, спрямований на особистісний та/або професійний розвиток в процесі якого, завдяки підтримці, наданій коучем, особистість отримує психологічну та поведінкову допомогу, необхідну для досягнення конкретних цілей у різних царинах життя. Зроблено висновок, що академічний коучинг — це педагогічна технологія, цільове призначення якої допомога здобувачу освіти у досягненні своїх особистісних освітніх цілей, збільшенні продуктивності, покращанні освітніх результатів, через розкриття внутрішнього особистісного потенціалу, що дозволяє підібрати власні способи вирішення академічних проблем. Акцентовано на успішному запровадженні технології академічного коучингу у закладах післяшкільної освіти США, в межах діяльності Центрів академічного успіху (Academic success centers). Проведене дослідження актуалізувало необхідність ґрунтовного дослідження педагогічних та психологічних основ академічного коучингу, визначення педагогічних умов запровадження цієї технології у вітчизняну освітню практику.

Ключові слова: академічний коучинг; вища освіта; коучинг; коучинг в освіті; менторинг.

© Братко М., 2022

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2022

Вступ. Пошук ефективних шляхів підвищення якості вищої освіти спонукає до аналізу успішної практики організації освітнього процесу як в Україні, так і за кордоном. Найуспішніші інновації у цій царині характеризуються зорієнтованістю на особистість здобувача освіти як

активного суб'єкта освітнього процесу, переведення акцентів з викладання на учіння, збільшення ролі самокерованого навчання. Іде активний пошук освітніх технологій, які забезпечують максимальну результативність освітнього процесу посилюючи активність, вмотивованість здобувачів

освіти, враховують персональні освітні цілі, забезпечують гармонійний розвиток особистості. Відтак, упродовж останнього десятиріччя в світову освітню практику активно упроваджується коучинг (англ. *coaching*), який вже тривалий час успішно реалізується у спорті, менеджменті, бізнесі, сфері управління людськими ресурсами (HR-менеджмент), особистому житті та трактується як «сучасна технологія, яку створили для розвитку потенціалу людей і команд, задля досягнення заздалегідь узгоджених цілей та докорінної зміни моделей поведінки, що призводить до розкриття внутрішнього потенціалу особистості» (Нежинська, 2017, с.5), «розширення можливостей людей шляхом сприяння самостійному навчанню, особистісному росту і підвищенню продуктивності» (Bresser & Wilson, 2010, с. 10). Вважають, що коучинг, завдяки його особистісно орієнтованому підходу до навчання, є також потужним способом підтримки всіх тих людей, які беруть участь у освіті (van Nieuwerburgh C., 2012, с. 17).

Однак, не зважаючи на широкі трансформації, які відбуваються в Україні у сфері освіти, зокрема, у вищій, ми не бачимо такого широкого системного застосування академічного коучингу у практиці післяшкільної освіти в Україні, що спонукало нас до більш глибокого вивчення зазначеного феномена з метою запровадження.

Аналіз наукових публікацій. Актуальність проблематики коучингу підтверджено кількістю наукових публікацій. Так, пошук в англомовному сегменті Google Академії за ключовим словом «*coaching*» дав 1 млн. 770 тис. результатів; за ключовими словами «*academic coaching*» — 958 тис. результатів; в україномовному сегменті за пошуковим словом «коучинг» 16 тис., за пошуковими словами «коучинг в освіті» — 4,5 тис. результатів. Для дослідників академічного коучингу цінним буде знайомство з дисертаціями В. Брок (Brock, 2008), К. Робінсон (Robinson, 2015), в яких ґрунтовно досліджено еволюцію коучингу, його сутнісні риси з метою реалізації у сучасній практиці. Дослідники використовують широку джерельну базу, яка може слугувати для подальших ґрунтовних досліджень. В. Брок, досліджуючи генезу та розвиток коучингу, виявила, що перші наукові публікації про коучинг з'явилися у період 1937-1959 р.р. — таких публікацій було 9, але найбільше таких публікацій припадає на останні два десятиріччя (Brock, 2008, с.45). У праці В. Брок коучинг трактується як цілеспрямований, орієнтований на результати, систематичний процес, у якому одна людина сприяє стійким змінам в іншій людині чи групі, сприяючи самокерованості навчання та особистісному зростанню (Brock, 2008, с. 147). К. Робінсон зацентрувала увагу саме на академічному коучингу, оскільки «академічний коучинг» або «коучинг для досягнення

успіху» є відносно новою концепцією в університетських містечках, і поки що існує мало емпіричних доказів, які б підтвердили її корисність, ефективність, на відміну від вже традиційних послуг кампусу серед яких — академічні поради, консультування, наставництво та репетиторство. Дослідниця встановила, що в сфері вищої освіти цей феномен набув поширення десь з 2000 року, коли компанія InsideTrack запропонувала послуги коледжам та університетам, які прагнули зберегти контингент студентів через сприяння їхній успішності у навчанні (Robinson, 2015, с.10). Результати дослідження загальних питань коучингу представляють в своїх роботах Ф. Брессер та К. Вілсон (Bresser & Wilson, 2010), Дж. Вітмор (Whitmore, 2009), А. Грант і М. Кавана (Grant & Cavanagh, 2011), К. Кауфман (Kauffman, 2006), Дж. Флаєрти (Flaherty, 2010), Ф. Хадсон (Hudson, 1999). Частина з цих праць вже стали класичними. Дослідженню різних аспектів академічного коучингу приділено в роботах Е. Бетінгера та Р. Бекера (Bettinger & Baker, 2011), К. Ван Ньювербурга та М. Барра (van Nieuwerburgh & Barr, 2016), Дж. Кемпбелла (Campbell, 2015), Дж. Найта (Knight, 2008), С. Печак та С. Сланчевої-Дурст (Pechas & Slantcheva-Durst, 2021). Задекларована проблематика актуалізується і в дослідженнях українських учених, зокрема Т. Борова зробила спробу сформулювати концепцію освітнього коучингу (Борова, 2011), В. Сидоренко ґрунтовно досліджує педагогічний коучинг в післядипломній освіті (Сидоренко, 2014), О. Бородієнко і Л. Музичко розробляють методологічні засади використання інструментів коучингу в сучасній професійній освіті (Бородієнко & Музичко, 2014), різні аспекти реалізації коучингу як ефективної технології роботи зі студентами у вищій школі досліджують Н. Горук (Горук, 2015), Г. Поберезська (Поберезська, 2017), С. Романова (Романова, 2010), О. Рудницьких (Рудницьких, 2014), О. Хмельницька (Хмельницька, 2017), Л. Хоменко-Семенова (Хоменко-Семенова, 2015) та ін.

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз сутнісного змісту поняття «академічний коучинг», окреслити перспективи його застосування у практиці вітчизняних закладів вищої освіти, адже перенесення коучингу зі сфери бізнесу в царину освіти потребує певного переосмислення його цільового призначення, процесу, сутнісного змісту.

Результати дослідження. Насамперед зауважимо, що формулювання точного і однозначного визначення поняття коучинг утруднене через його багатогранність та існування численних шкіл, які реалізують різні методи коучингу. Разом з тим, узагальнюючи різні підходи, можна стверджувати, що за своєю суттю це специфічний спосіб тренінгу, в якому спеціальна людина — коуч

(англ. coach) — допомагає іншим особам досягнути певної конкретної цілі у професії/навчанні/особистому житті, через пошук та усвідомлення способу, яким особа може досягти цієї мети самоутужки. Це своєрідний засіб сприяння, допомоги іншій людині у пошуку її власних рішень або її просування в будь-якій складній ситуації. Отже, коуч-тренер не допомагає безпосередньо досягти мети, а спонукає особистість віднайти внутрішні ресурси та способи досягнення мети. Підґрунтям коучингу є теоретичні і практичні напрацювання позитивної, когнітивної та організаційної психології щодо можливостей постійного та цілеспрямованого розвитку людини, практичний досвід спортивних тренерів.

Про популярність та затребуваність коучингу як професії свідчить наявність потужної Міжнародної Федерації Коучингу (International Coach Federation — ICF; <https://coachingfederation.org/thought-leadership-institute>), яка є найбільшою у світі організацією професійно підготовлених коучів, провідним голосом світової коучингової спільноти та вважає коучинг невід'ємною частиною прогресивного суспільства. За визначенням цієї організації, коучинг — це партнерство з клієнтами в процесі, що спонукає до роздумів і творчого процесу, який надихає їх максимально розкрити свій особистий та професійний потенціал. Коучинг допомагає людям знайти в собі ресурси для досягнення стійкої трансформації. За твердженням Дж. Флаєрти, коучинг зосереджує свою увагу на питанні, як людина може допомогти іншим людям розвинути нові здібності, нові горизонти та нові світи можливостей для себе і оточуючих (Flaherty, 2010). У сфері бізнесу коучинг визначається як партнерство двох людей, одного клієнта та одного коуча, які разом створюють альянс, який покликаний поглибити знання клієнта про себе самих і підтримувати його в перенаправленні навчання до дії (Vansickel-Peterson, 2010, р. 1).

Отже, можна зробити висновок, що коучинг це специфічний діалогічний, праксеологічний метод навчання, спрямований на особистісний та/або професійний розвиток в процесі якого, завдяки підтримці, наданій коучем, особистість отримує психологічну та поведінкову допомогу, необхідну для досягнення конкретних цілей у різних царинах життя.

Відповідно до сфери застосування, фахівці виокремлюють понад десяток різновидів коучингу з специфічними характеристиками серед яких: коучинг лідерства (супровід і мотивація працівників); лайф-коучинг (планування життя, досягнення особистих цілей); кар'єрний або професійний коучинг (охоплює процес від пошуку роботи до визначення цілей і планування шляхів їхнього досягнення); адміністративний коучинг; менеджмент-коучинг; недерективний коучинг;

організаційний коучинг; бізнес-коучинг; коучинг спорту; сімейний коучинг; коучинг особистої ефективності тощо.

Щодо освітньої сфери, то зазвичай поняття коучинг охоплює широкий спектр посередництв (англ. interventions), які мають на меті покращити освітні результати здобувачів освіти. Це розширення можливостей людей шляхом сприяння самостійному навчанню, особистому зростанню та підвищенню продуктивності (Bresser & Wilson, 2010). В освіті практика коучингу передбачає процес індивідуального керівництва, коли академічний коуч використовує активне слухання та опитування, щоб допомогти студенту зосередитися на своєму досвіді навчання, вирішити проблему та працювати над досягненням конкретної мети (Pechac & Slantcheva-Durst, 2021). Під освітнім коучингом ще розуміють «систему заходів щодо встановлення взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу з метою досягнення взаємно визначених цілей як з удосконалення професійної діяльності так і підвищення якості навчання, що, у свою чергу, призведе до підвищення ефективності роботи освітнього закладу» (Борова, 2011). При цьому коучинг використовується у роботі з усіма учасниками освітнього процесу — здобувачами, педагогами, іншими членами освітньої спільноти (Campbell, 2015). Завдання коуча (освітнього тренера) — мотивувати, надихати, заохочувати поточні запити та роздуми учасників освітнього процесу.

Коли мова йде про коучинг в освіті, то, зазвичай, використовують загальне поняття *освітній коучинг* (англ. educoaching), а також поняття *навчальний коучинг* (англ. instructional coaching), *академічний коучинг* (англ. academic coaching).

Т. Борова наступним чином сформулювала основні ідеї концепції освітнього коучингу: «1. Розвиток людини як пріоритетний напрям в освіті. 2. Розкриття потенціалу людини для максимального його використання. 3. Допомога людині розвивати компетенції й усунути обмеження для досягнення особистісно значущих та стійких змін у професійній та особистій сферах життя. 4. Допомога людині вчитися. Коуч залучається для того, щоб у співпраці з клієнтом виробити та відокремити цілі та завдання й розробити план дій щодо досягнення цих цілей. 5. Ґрунтується на природі коучингових відносин, основою яких є плідна, активна співпраця коуча та клієнта. Ці відносини — альянс між двома рівними партнерами, що спрямований (мета якого) на досягнення потреб науково-педагогічного працівника. 6. Синтезує елементи коучингу та самокоучингу задля прискорення бажаних та очікуваних змін у результатах професійного розвитку науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу» (Борова, 2011). Навчальний коучинг застосовується для підвищення ефективності

діяльності педагогів. Принципи навчального коучингу пов'язані з принципами формування досвіду в будь-якій галузі шляхом застосування спеціальної цілеспрямованої практики, першим кроком якої є визначення кінцевої мети діяльності — цільової продуктивності. Вчителі можуть перейти від поточної роботи до цільової результативності, практикуючи послідовність підцілей за допомогою тренера. Це дозволяє їм подолати наявні вкорінені звички та прийняти нову поведінку. Внесок коуча полягає у спостереженні за поточною діяльністю практикуючого, постановці точних підцілей і розробці практики. Академічний коучинг активно застосовується у післяшкільній формальній і неформальній освіті, зокрема, вищій школі, освіті дорослих, системі професійної підготовки та перепідготовці, корпоративному навчанні як технологія вивчення академічних результатів здобувачів освіти.

В освіті практика коучингу передбачає процес індивідуального керівництва, коли академічний коуч використовує активне слухання та опитування, щоб допомогти студенту зосередитися на своєму досвіді навчання, вирішити проблему та працювати над досягненням конкретної мети (Martinez, 2015). Академічний коучинг — це серія розмов, призначених для покращення у студентів самопочуття та успіхів у навчанні. Він дає змогу визначати та реалізовувати особисті рішення складних проблем. Мета такого коучингу — допомогти здобувачу освіти повністю розкрити свій потенціал і досягти оптимальної продуктивності (Pechak & Slancheva-Durst, 2021). Розкриття потенціалу для максимізації продуктивності — це про виявлення в людях найкращого. Відносини між коучем та здобувачем освіти характеризуються як «конфіденційні» та «на основі довіри» (van Nieuwerburgh & Barr, 2016, p. 30). Завдяки постійному зворотному зв'язку з коучем, коучинг може допомогти студентам вивчити власне освітнє середовище; визначити фактори, які впливають на їхній академічний прогрес; стати залученими до академічної діяльності та підвищити самосвідомість, особисту відповідальність, рефлексію та постановку цілей (Robinson, 2015; van Nieuwerburgh, 2012). Академічний коучинг дає студентам індивідуальне партнерство з коучем, де вони можуть покращити свої академічні стратегії та звички, отримати допомогу в управлінні балансом між навчанням та життям. Коучинг заохочує до досягнення цілей та самопізнання. Коучі-тренери визнають студентів експертами свого життя — від природи креативними, винахідливими та цілісними (Robinson, 2015).

Зауважимо, що у вітчизняній теорії та практиці поки існують різні підходи до формулювання дефініції поняття освітній коучинг та досить вільне використання цього поняття для позначення різних процесів в сфері освіти. Разом з тим,

успішна реалізація коучингу в освіті, на нашу думку, насамперед пов'язана з достовірним розумінням його сутності. Проте практичний досвід демонструє, що часто поняття коучингу, яке з англійської мови перекладається як *тренерство*, використовують досить вільно у синонімічному ряді понять *менторинг* або *наставництво* (англ. mentoring), *викладання* або *навчання* (англ. teaching), *тьюторінг* або *репетиторство* (англ. tutoring). Для розуміння сутності коучингу в освіті основоположним може бути визначення піонера коучингу в бізнесі Дж. Вітмора (англ. J. Whitmore), який вбачає головну мету цієї технології у розкритті потенціалу людей, щоб максимізувати їхню власну продуктивність, а, відтак, швидше допомагати людям вчитися, ніж навчати їх (Whitmore, 2009). Такий підхід передбачає відокремлення коучингу від власне самого навчання. У цьому сенсі, коучинг може розширити методичний репертуар педагогів, забезпечуючи недиригтивний підхід до підтримки здобувачів освіти у їхньому самостійному навчанні. Виникає закономірне запитання, а яка ж концептуальна відмінність між коучингом (тренерством) і менторингом (наставництвом). Коучинг і менторинг — це своєрідні форми посередництва в освітньому процесі, що відбувається у форматі розмови один на один більш досвідченої людини зі здобувачем освіти з метою підтримки розвитку здобувача освіти через навчання. Ключова відмінність між процесами, які позначають ці поняття, пов'язана з концептом «передача знань». Якщо метою спілкування та педагогічної взаємодії є передача знань і досвіду від одного учасника взаємодії (більш досвідченого) до іншого (менш досвідченого) — учня, то це менторинг (наставництво). Якщо ж метою такого спілкування є самопізнання учня, то це — коучинг. Менторинг покладається на зовнішній — чужий — досвід, що може бути не завжди корисним, а, інколи, і шкідливим для здобувача освіти. Коучинг допомагає людям знайти в собі ресурси для досягнення стійкої трансформації.

Дослідники К. ван Нівербург і М. Бар (англ. Ch. van Nieuwerburgh and M. Bar) узагальнюючи підходи до тлумачення сутності коучингу в освіті приходять до висновку, що це розмова один на один, яка зосереджена на покращенні навчання та розвитку через підвищення самосвідомості та почуття особистої відповідальності, де тренер-коуч сприяє самостійному навчанню здобувача освіти за допомогою запитань, активного слухання, і відповідно створеному сприятливому, заохочувальному середовищу (van Nieuwerburgh & Barr, 2016). А от менторинг — це серія індивідуальних розмов, під час яких більш досвідчена людина ставить запитання, надає рекомендації, ділиться знаннями та дає поради, щоб підтримати здобувача освіти у досягненні успіху в навчанні. Ментор, завичай

відіграє роль своєрідного експерта, який навчає, а коуч — фасилітатора, який допомагає вчитися. Хороші коучі вважають, що у кожної людини є власні відповіді на проблеми, але вона розуміє, що має потребу у певній допомозі, щоб знайти ці відповіді. Тобто коучинг — це розкриття потенціалу людини, підвищення її обізнаності, відповідальності з метою збільшення продуктивності та максимізації результатів, допомоги у навчанні, але не у самому навчанні. Коучинг привертає увагу до сильних сторін, успіхів і майбутніх можливостей людини. Він залишає позаду помилки та невдачі, усуває перешкоди, обмежуючі переконання, сприяє утвердженню віри у власні сили, а відтак приводить до успіху. Сучасні коучі дотримують думки, що людина, не посудина, яку необхідно наповнити певними знаннями, а насінина з великим потенціалом, який, за умови усунення перешкод, підживлення, підбадьорення, може прорости і вирости у чудове дерево. Дж. Вітмор (англ. J. Whitmore) вважає що, щоб отримувати від людей найкраще, ми повинні вірити, що найкраще в них вже є (To get the best out of people, we have to believe the best is in there) (Whitmore, 2009).

Освітній коучинг, який активно упроваджується на різних рівнях освіти, набуває різних форм, спрямований на різні цільові аудиторії, широке коло бенефіціарів. Навчання навичкам коучингу є частиною професійної підготовки управлінського персоналу для закладів освіти у Великій Британії, ці навички входять до обов'язкового переліку лідерських навичок освітян США (van Nieuwerburgh, 2012, с. 17). У США майже у кожному університеті чи коледжі створені Центри академічного успіху (англ. Academic success centers), які реалізують системну підтримку здобувачів освіти, в тому числі, через коучинг. зі змістом цієї підтримки можна ознайомитися на офіційних сайтах університетів і коледжів (як приклад Iowa State University — <https://www.asc.dso.iastate.edu/academic-coaching>; Harvard University — <https://academicresourcecenter.harvard.edu/academic-coaching>; Northern Arizona University — <https://in.nau.edu/academic-success-centers/>; Bow Valley College — <https://bowvalleycollege.ca/student-resources/academic-services/academic-success-centre>; Santa Fe College — <https://www.sfcollege.edu/learning-commons/academic-success-coaching/index>). Так, на сайті Harvard University роз'яснюється, що академічні тренери працюють зі студентами над розвитком їхніх когнітивних навичок, допомагають студентам сприйняти думки щодо зростання, керувати академічною тривогою, розставляти пріоритети у роботі та встановлювати реалістичні короткострокові та довгострокові цілі. Рекомендується студентам зустрітися з тренером, щоб поговорити про адаптацію до коледжу, розпорядження часом, організацію своєї

навчальної роботи тощо. Зауважується, що деякі студенти зустрічаються з академічним тренером, тому що хочуть працювати ефективніше; інші зустрічаються з тренером, тому що повертаються з відпустки або через семестр для роботи на місцях і хочуть підтримки при поверненні до кампусу. Студенти можуть зустрітися з академічним тренером у будь-який час своєї академічної кар'єри (<https://academicresourcecenter.harvard.edu/academic-coaching>). Академічний коучинг в University of West Georgia (UGA) існує для задоволення потреб студентів, які впливають на їхній академічний успіх. Академічний коучинг допомагає студентам оцінити, де вони зараз, і сформулювати, куди вони хочуть рухатися. Тренери допомагають студентам визначити найкращі кроки для подальших дій, пов'язати ці кроки з довгостроковими цілями та основними цінностями. Академічний коучинг дає студентам можливість залучатися інтелектуально, використовувати цікавість та досліджувати творчі рішення власних унікальних проблем (<https://www.westga.edu/student-services/cas/index.php>). В University of North Carolina at Chapel Hill зауважують, що життя в Кароліні може бути насиченим і з ним не легко справлятися. Ствержують, що їхні академічні тренери допоможуть студентам досягти успіху, надаючи інструменти, щоб правильно збалансувати академічні вимоги та все інше. Акцентують, що тренери-коучі та студенти працюють один на один, щоб допомогти покращити академічні стратегії, виробити ефективні звички навчання та знайти баланс між школою та життям (<https://learningcenter.unc.edu/services/academic-coaching/>).

Наведено в українському перекладі приклад звертання до студентів у Santa Fe College, який пояснює сутність коучингової програми сприяння академічному успіху: «Чи доводилося вам навчатися годинами і відчувати, що ви все ще не розумієте матеріал? Ви коли-небудь залишалися порожнім бланк на тесті або замислювалися, куди йде весь ваш час? Тренер з академічних успіхів може допомогти! Підготовлені тренери з успіху в навчанні можуть допомогти вам у розумінні навчання — співпрацюючи з вами, щоб розвинути навички управління часом, постановки цілей і підготовки до тестів. Тренери з академічного успіху можуть допомогти вам розробити індивідуальний план успіху для досягнення ваших академічних, особистих та кар'єрних цілей» (<https://www.sfcollege.edu/learning-commons/academic-success-coaching/index>).

Вищезазначені приклади допомагають нам усвідомити сутність академічного коучингу та сферу його застосування в практиці післяшкільної освіти за кордоном. на нашу думку, варто було б більш детально дослідити діяльність Центрів академічного успіху з метою створення

аналогів у закладах вищої освіти в Україні, особливо за умов, коли українське студентство потерпає в умовах російсько-української війни і потребує академічної та психологічної підтримки, індивідуального педагогічного супроводу. Реалії та проблеми української освіти в умовах російської інтервенції наразі вже є предметом наукових досліджень (Калінічева, 2022), що дозволяє оперативно шукати відповіді на відповідні виклики.

Висновок. Справедливо буде зауважити, що дискусії та дебати щодо узгодженого визначення поняття *академічний коучинг* ще тривають. Проте, існує широкий консенсус щодо того, що цільове призначення академічного коучингу полягає в допомозі здобувачу освіти у досягненні своїх осо-

бистісних освітніх цілей, збільшенні продуктивності, покращанню освітніх результатів, через розкриття внутрішнього особистісного потенціалу, що дозволяє підібрати власні способи вирішення академічних проблем. Актуальність і доцільність застосування коучингу в освіті, на нашу думку, пояснюється його стратегічною метою, яка полягає у перемиканні людини на те, що заряджає енергією та надихає на дорозі до мрії. Саме на цьому аспекті коучингу наголошує К. Кауфман (Kauffman, 2006) і цей аспект спонукає до детального розроблення його технологічності в освіті. Зокрема, актуальним є розробка теоретичних засад та практичне впровадження різновиду коучингу в освіті — академічного коучингу.

ДЖЕРЕЛА

1. Борова, Т. А. (2011). Концепція освітнього коучингу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, (12), 12-16.
2. Бородієнко, О. В., & Музичко, Л. В. (2014). Методологічні засади використання інструментів коучингу в сучасній професійній освіті. *Молодий вчений*, 2, 22-25.
3. Горук, Н. (2015). Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, (11 (1)), 99-104.
4. Калінічева Н. (2022). Захист освіти від військового втручання: історичні нариси та реалії сучасності. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, (1), 18–30. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.1.2>
5. Нежинська О. О. Основи коучингу : навчальний посібник. Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.
6. Поберезська, Г. Г. (2017). Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства*, (4), 99-107.
7. Романова, С. М. (2010). Коучінг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*, (3), 83-83.
8. Рудницьких, О. В. (2014). Коучінг як інтерактивна технологія в освіті. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, (2), 173-176.
9. Сидоренко, В. В. (2014). Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, 3(14), 13-19.
10. Хмельницька, О. С. (2017). Коучинг як сучасна технологія підвищення ефективності навчального процесу. *Молодий вчений*, (6), 315-319.
11. Хоменко-Семенова, Л. О. (2015). Коучинг як ефективна технологія формування успішного студента. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*, (7), 135-139.
12. Bettinger, E. P., & Baker, R. (2011). The Effects of Student Coaching in College: An Evaluation of a Randomized Experiment in Student Mentoring. *Educational Evaluation and Policy Analysis, Working Paper Series*. Retrieved August 2011 from <http://www.nber.org/papers/w16881.pdf>
13. Bresser, F., & Wilson, C. (2010). What is coaching? In: J. Passmore (Ed.), *Excellence in Coaching: The Industry Guide* (pp. 9–26). London: Kogan Page.
14. Brock, V. G. (2008). Grounded theory of the roots and emergence of coaching (Doctoral dissertation, International University of Professional Studies). Retrieved from <http://libraryofprofessionalcoaching.com/wp-app/wp-content/uploads/2011/10/ dissertation.pdf>
15. Campbell, J. (2015). Coaching in schools. In C. van Nieuwerburgh (Ed.), *Coaching in Professional Contexts*. London: Sage.
16. Flaherty, J. (2010). *Coaching: evoking excellence in others*. Routledge.
17. Grant, A. M., & Cavanagh, M. J. (2011). Coaching and positive psychology. *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward*, 293-309.
18. Hudson, F. M. (1999). *The handbook of coaching: A comprehensive resource guide for managers, executives, consultants, and human resource professionals*. Jossey-Bass Publishers.
19. Kauffman, C. (2006). Positive Psychology: The Science at the Heart of Coaching. In D. R. Stober & A. M. Grant (Eds.), *Evidence based coaching handbook: Putting best practices to work for your clients* (pp. 19–253). John Wiley & Sons Inc.

20. Knight, J. (2008). *Coaching: Approaches and perspectives*. Corwin Press.
21. Martinez, J. D. M. (2015). Academic coaching, student engagement, and instructor best practices (Doctoral dissertation, Walden University). Retrieved from <http://scholar.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article%42319&context%4dissertations>
22. Pechac, S., & Slantcheva-Durst, S. (2021). Coaching Toward Completion: Academic Coaching Factors Influencing Community College Student Success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(3), 722–746. <https://doi.org/10.1177/1521025119869849>
23. Robinson, C. E. (2015). Academic/success coaching: A description of an emerging field in higher education (Doctoral dissertation, University of South Carolina, Columbia). Retrieved from <http://scholarcommons.sc.edu/etd/3148>
24. van Nieuwerburgh, C. (2012). Coaching in Education: Getting Better Results for Students. *Educators and Parents*.].
25. van Nieuwerburgh, C., and Barr, M. (2016). "Coaching in Education", in Tatiana Bachkirova, Gordon Spence and David Drake (Eds.) *The SAGE Handbook of Coaching*. Sage. <https://au.sagepub.com/en-gb/oc/the-sage-handbook-of-coaching/book245418>
26. Vansickel-Peterson, D. L. (2010). *Coaching efficacy with academic leaders: A phenomenological investigation*. The University of Nebraska-Lincoln.
27. Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance: GROWing human potential and purpose: The principles and practice of coaching and leadership* (4th ed.). London: Nicholas Brealey.

REFERENCES

1. Borova, T. A. (2011). Kontsepsiia osvithnoho kouchynhu [Educational coaching concept]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, (12), 12-16. [in Ukrainian]
2. Borodiienko, O. V., & Muzychko, L. V. (2014). Metodolohichni zasady vykorystannia instrumentiv kouchynhu v suchasni profesiinii osviti [Methodological principles of using coaching tools in modern vocational education]. *Molodyi vchenyi*, 2, 22-25. [in Ukrainian]
3. Horuk, N. (2015). Kouchynh yak efektyvna tekhnolohiia formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti studentiv [Coaching as an effective technology for the formation of students' self-educational competence]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, (11 (1)), 99-104. [in Ukrainian]
4. Kalinicheva N. (2022). Zakhyst osvity vid viiskovoho vtruchannia: istorychni narysy ta realii suchasnosti [Education from military intervention: historical essays and realities of the present]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, (1), 18–30. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.1.2> [in Ukrainian]
5. Nezhynska O. O. Osnovy kouchynhu [Basics of coaching]: navchalnyi posibnyk. Kyiv; Kharkiv : TOV «DISA PLiUS», 2017. 220 s. [in Ukrainian]
6. Poberezska, H. H. (2017). Kouchynh yak pedahohichna tekhnolohiia studentotsentrychnoho navchannia u VNZ [Coaching as a pedagogical technology of student-centered education in higher education]. *Tekhnolohiia i tekhnika drukarstva*, (4), 99-107. [in Ukrainian]
7. Romanova, S. M. (2010). Kouchinh yak nova tekhnolohiia v profesiinii osviti [Coaching as a new technology in vocational education]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: Pedahohika, Psykholohiia*, (3), 83-83. [in Ukrainian]
8. Rudnytskykh, O. V. (2014). Kouchinh yak interaktyvna tekhnolohiia v osviti [Coaching as an interactive technology in education]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia: Pedahohika i psykholohiia*, (2), 173-176. [in Ukrainian]
9. Sydorenko, V. V. (2014). Pedahohichni kouchynh yak innovatsiina tekhnolohiia naukovo-metodychnoho suprovodu profesiino-osobystynoho rozvytku vchytelia v systemi pislidyplomnoi osvity [Pedagogical coaching as an innovative technology of scientific and methodological support of professional and personal development of teachers in the system of postgraduate education]. *Naukova skarbnitsia osvity Donechchyny*, 3(14), 13-19. [in Ukrainian]
10. Khmelnytska, O. S. (2017). Kouchynh yak suchasna tekhnolohiia pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoho protsesu [Coaching as a modern technology to increase the efficiency of the educational process]. *Molodyi vchenyi*, (6), 315-319. [in Ukrainian]
11. Khomenko-Semenova, L. O. (2015). Kouchynh yak efektyvna tekhnolohiia formuvannia uspishnoho studenta [Coaching as an effective technology for forming a successful student]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: Pedahohika, Psykholohiia*, (7), 135-139. [in Ukrainian]
12. Bettinger, E. P., & Baker, R. (2011). The Effects of Student Coaching in College: An Evaluation of a Randomized Experiment in Student Mentoring. Educational Evaluation and Policy Analysis, Working Paper Series. Retrieved August 2011 from <http://www.nber.org/papers/w16881.pdf> [in English]
13. Bresser, F., & Wilson, C. (2010). What is coaching? In: J. Passmore (Ed.), *Excellence in Coaching: The Industry Guide* (pp. 9–26). London: Kogan Page. [in English]

14. Brock, V. G. (2008). Grounded theory of the roots and emergence of coaching (Doctoral dissertation, International University of Professional Studies). Retrieved from <http://libraryofprofessionalcoaching.com/wp-app/wp-content/uploads/2011/10/dissertation.pdf> [in English]
15. Campbell, J. (2015). *Coaching in schools*. In C. van Nieuwerburgh (Ed.), *Coaching in Professional Contexts*. London: Sage. [in English]
16. Flaherty, J. (2010). *Coaching: evoking excellence in others*. Routledge. [in English]
17. Grant, A. M., & Cavanagh, M. J. (2011). Coaching and positive psychology. *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward*, 293-309. [in English]
18. Hudson, F. M. (1999). *The handbook of coaching: A comprehensive resource guide for managers, executives, consultants, and human resource professionals*. Jossey-Bass Publishers. [in English]
19. Kauffman, C. (2006). Positive Psychology: The Science at the Heart of Coaching. In D. R. Stober & A. M. Grant (Eds.), *Evidence based coaching handbook: Putting best practices to work for your clients* (pp. 219–253). John Wiley & Sons Inc. [in English]
20. Knight, J. (2008). *Coaching: Approaches and perspectives*. Corwin Press. [in English]
21. Martinez, J. D. M. (2015). Academic coaching, student engagement, and instructor best practices (Doctoral dissertation, Walden University). Retrieved from <http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article%42319&context%4dissertations> [in English]
22. Pechac, S., & Slantcheva-Durst, S. (2021). Coaching Toward Completion: Academic Coaching Factors Influencing Community College Student Success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(3), 722–746. <https://doi.org/10.1177/1521025119869849> [in English]
23. Robinson, C. E. (2015). Academic/success coaching: A description of an emerging field in higher education (Doctoral dissertation, University of South Carolina, Columbia). Retrieved from <http://scholarcommons.sc.edu/etd/3148> [in English]
24. van Nieuwerburgh, C. (2012). Coaching in Education: Getting Better Results for Students. *Educators and Parents*. [in English]
25. van Nieuwerburgh, C., and Barr, M. (2016). "Coaching in Education", in Tatiana Bachkirova, Gordon Spence and David Drake (Eds.) *The SAGE Handbook of Coaching*. Sage. <https://au.sagepub.com/en-gb/oce/the-sage-handbook-of-coaching/book245418> [in English]
26. Vansickel-Peterson, D. L. (2010). *Coaching efficacy with academic leaders: A phenomenological investigation*. The University of Nebraska-Lincoln. [in English]
27. Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance: GROWing human potential and purpose: The principles and practice of coaching and leadership* (4th ed.). London: Nicholas Brealey. [in English]

Bratko M.

ACADEMIC COACHING: THE CONCEPT AND ESSENCE OF ACTIVITY

Abstract. The article provides a theoretical analysis of the essence of the concept of "academic coaching," highlights the targets of the coach in education, and outlines the prospects for the application of academic coaching technology in domestic higher education institutions. There is a brief theoretical overview of current English and Ukrainian scientific papers on the research topic. The essence of the concepts — coaching, coaching in education, educational coaching, and academic coaching — has been examined. A significant distinction between coaching and mentoring related to the concept of "knowledge transfer" has been found. Mentoring involves knowledge and experience transfer from a more experienced participant in pedagogical interaction to a less experienced participant, whereas coaching entails the student's self-knowledge in order to reveal their inner potential. It has been established that coaching is a specific dialogical and praxeological method of teaching aimed at personal and/or professional development in which the person receives psychological and behavioral assistance needed to achieve specific goals in various spheres of life, thanks to the support provided by the coach. Academic coaching is concluded to be a pedagogical technology whose purpose is to assist students in achieving their educational goals, increasing productivity, and improving educational outcomes through the disclosure of their inner personal potential, which allows them to choose their own ways to solve academic problems. The successful application of academic coaching technologies in US postsecondary education institutions, in particular the Academic Success Centers, has been emphasized. The study has highlighted the importance of conducting a thorough examination of the pedagogical and psychological foundations of academic coaching in order to determine the pedagogical conditions for the implementation of this technology in domestic educational practice.

Key words: academic coaching; higher education; coach; coaching; coaching in education; mentoring.

Стаття надійшла до редакції: 05.06.2022р.

Прийнято до друку: 10.06.2022р.

Борис Паламар

доктор медичних наук, професор,
професор кафедри соціальної медицини та громадського здоров'я,
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця,
бул., Тараса Шевченка 13, 01601, м. Київ, Україна
palamar.bi@ukr.net

ORCID iD 0000-0003-2510-0713

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТА ВПЛИВ НЕГАТИВНИХ ЧИННИКІВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається психологічний аспект процесу навчання. У зв'язку з цим проаналізовано тлумачення психологічних умов у наукових джерелах й запропоновано авторське розуміння цього терміну з погляду дидактики. Навчання у вищому навчальному закладі є важливим життєвим етапом особистості. Цей період викликає певне емоційне навантаження на студента, що пов'язане, в першу чергу, з процесом навчанням (освоєнням і опрацюванням великої кількості нового, професійного матеріалу), а також із соціальним розвитком особистості (становленням нових соціальних зв'язків, визначенням свого індивідуального й соціального статусу). Тривала інтенсивна діяльність особистості з високою емоційною насиченістю та когнітивною складністю може значно вплинути на стан емоційно-вольової сфери індивіда. Автори визначили психологічні умови та вплив негативних чинників на можливість емоційного виснаження у студентів ЗВО. Одномоментним (поперечним) дослідженням серед студентів закладів вищої освіти вивчені психологічні умови: наявність симптомів, притаманних емоційному виснаженню, які можуть негативно вплинути на процес навчання. Дослідження рандомізоване з розподілом студентів за направленням суспільних наук, які вони вивчають. Як інструмент використано анонімну електронну анкету, яка була створена в Google-формах і поширена у соціальних мережах — Telegram, Instagram.

Ключові слова: психологічні умови; навчальний процес; професійне навчання; емоційне виснаження; студенти ЗВО.

© Паламар Б., 2022

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2022

Вступ. Процес навчання завжди має конкретну мету з теоретичною або практичною спрямованістю. Це — набуття певних знань, умінь їх застосувати, розвиток навичок, які вже здобуті. Якщо розглядати процес навчання як діалогічний процес, стає очевидним зв'язок дидактики з іншими науками — філософією, фізіологією, психологією. У контексті індивідуального підходу до особистості в навчальному процесі набуває особливого значення психологічний аспект. Досягнення якісних результатів навчання й виховання утворюють інтегративну цілісність, а тому знання здобувачів освіти залежать від взаємодії викладача й здобувача освіти. За таких умов актуалізується важливість урахування особистісних рис та якостей вчителя і учня. Рівень розвитку пізнавальної діяльності змінюється відповідно до фізичної, фізіологічної і психологічної готовності здобувачів освіти. Необхідною умовою ефективної діяльності викладача є вміння передбачати поведінку здобувачів освіти, що можливо

на основі знань психологічних закономірностей процесу навчання та розуміння їх психологічних і фізичних особливостей.

Оскільки продуктивне мислення є індивідуальним проявом, викладач зацікавлений у знанні й формуванні умов для ефективної роботи учнів. На думку Ю. І. Машбиць, навчальна діяльність вчителя виступає як об'єкт управління по відношенню до учбової діяльності учня. Такий підхід відображає психологічні механізми навчання [1]. Важливо, щоб навчальний вплив набув особистісного змісту в здобувача освіти для актуалізації цілей.

Учбова діяльність є ефективною, коли навчальний матеріал або задача перетворюється у знання [1]. Оскільки одним із складників учбової діяльності є творче засвоєння навчального матеріалу здобувачем освіти, стає зрозумілим, що саме цей процес має забезпечуватися певними психологічними умовами. У цьому контексті набувають особливого значення особистісні характеристики як

викладача, так і учнів. У залежності від психологічних умов такі компоненти учбової діяльності, як мотивація, учбові задачі, учбові дії, контроль, самоконтроль, самооцінка, можуть мати різні прояви. Психологічні умови та фізична готовність обумовлюють можливість загалом учіння, яке за І. І. Ільєсовим може бути цілеспрямованим, нецілеспрямованим (довільним) або мимовільним. Водночас О.І. Чепішко вказує, що у психолого-педагогічних працях майже не приділяється увага вивченню психологічних умов [3].

Аналіз праць з проблеми дослідження. Нині немає чіткого визначення поняття психологічних умов. Так, до таких науковці відносять: розвиненість пізнавальних та професійних мотивів у мотиваційному синдромі учіння, високий рівень готовності до професійного саморозвитку, наявність спрямованості вчителя на розвиток та результат, розвиненість у майбутнього вчителя цінностей універсалізму, доброти й безпеки [3]. О.А. Матеюк і Т.А. Болкун вказують, що психологічні умови визначаються як складова ефективності психологічного забезпечення у процесі професійного самовизначення студентів з обмеженими можливостями [2]. О.І. Чепішко О.І. визначає психологічні умови як сформованість пізнавальних та професійних мотивів розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів [3]. І.В. Шумік, М.О. Голубева під психологічними умовами розуміють внутрішні і зовнішні чинники, що створюють комплекс таких обставин, які певним чином впливають на психічний стан людини, її внутрішній світ, прийняття рішень та життєдіяльність [7].

Таким чином, психологічні умови навчального процесу розуміємо як стан емоційно-вольової сфери індивіда (психологічну стабільність або лабільність особистості), які обумовлені впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, а також, здатність особистості швидко відновлювати і зберігати стійке психологічне здоров'я та здатність до навчання.

Дослідниками встановлено, що нерозуміння, незнання психології та інших чинників може посилювати труднощі соціальної перцепції, апперцепції що створює перешкоди не тільки у навчанні, а й соціальному розвитку особистості [2; 4]. Фундаментом саморозвитку учня, по-перше, є особистісний і, по-друге на більш пізньому етапі, професійний розвиток, що здійснюється завдяки аналізу досягнутих результатів власної діяльності, спілкуванню зі старшими колегами, порівнянню себе з певною моделлю професіонала, оцінкою своєї діяльності іншими людьми, самовдосконаленню, систематичним підвищенням кваліфікації та самоосвітою [5].

Навчання у закладі вищої освіти є важливим життєвим етапом особистості. Цей період викликає певне емоційне навантаження на студента, що пов'язане, в першу чергу, з процесом навчанням

(освоєнням і опрацюванням великої кількості нового, професійного матеріалу), а також із соціальним розвитком особистості (становленням нових соціальних зв'язків, визначенням свого індивідуального й соціального статусу). Тривала інтенсивна діяльність особистості з високою емоційною насиченістю та когнітивною складністю може значно вплинути на стан емоційно-вольової сфери індивіда. Негативний вплив цих зовнішніх чинників може мати значні наслідки і навіть викликати захворювання. Так науковці [8; 9; 10; 11; 12; 13; 14] говорять про високу ймовірність розвитку синдрому емоційного вигорання (СЕВ) серед студентів. Водночас досягнення у навчальному процесі можуть залежати від внутрішніх чинників, які визначають психологічні умови для особистості. Відомо, що внутрішніми негативними чинниками є тривожність, нейротизм, екстернальність або інтернальність, екстравертність або інтравертність. За власними дослідженнями вважаю, що вихідні внутрішні чинники — особисті властивості, що проявляються індивідуальною комбінацією симптомів, які викликані неоптимальними умовами навчання. Такий стан в учня пропоную розглядати як дистрес. Вивчаючи виснаження в середовищі студентів і його негативний вплив на процес навчання потрібно пам'ятати, що генеза цього стану індивіду може мати особистісний, рольовий, організаційний та змішаний характер. Встановлено, що жінки страждають емоційним виснаженням частіше ніж чоловіки. Негативними чинниками для такого стану може бути відчуття надмірного контролю над собою, рольова конфліктність та рольова невизначеність [6]. Тобто, на психологічні умови негативно впливають напружена психоемоційна діяльність (інтенсивне спілкування, інтенсивне сприйняття інформації, необхідність прийняття великої кількості рішень), нечіткий або нерівномірний (несправедливий) розподіл відповідальності, несприятливий психологічний клімат в сім'ї або у колективі, наявність конфліктів, спілкування з «психологічно важким» колегою або вчителем, недостатньо часу для опрацювання нового матеріалу.

Мета статті — визначити психологічні умови та вплив негативних чинників на можливість емоційного виснаження у студентів ЗВО.

Одномоментним (поперечним) дослідженням серед студентів ЗВО вивчені психологічні умови: наявність симптомів, притаманних емоційному виснаженню, які можуть негативно вплинути на процес навчання. Дослідження рандомізоване з розподілом студентів за направленням суспільних наук, які вони вивчають.

Виклад основного матеріалу. Як інструмент використано анонімну електронну анкету, яка була створена нами в Google-формі (<https://forms.gle/WqbqU58mVTHS8ZvLA>) і поширена у соціальних мережах — Telegram, Instagram. Форма

для опитування була розіслана в чатах Київського університету імені Бориса Грінченка, НМУ, КТ-18, бесіди студентів НМУ імені О.О. Богомольця, ЛНТУ students та Національного університету «Львівська політехніка».

Анкета містила 10 запитань:

1. Як Ви боретесь із втомою та небажанням щось робити?
2. Скільки часу Вам необхідно для відновлення сил?
3. Ви почуваєте себе пригніченим (-ою) через труднощі у навчанні?
4. Ви вступили до даного ВНЗ за власним бажанням чи ні?
5. На якому курсі Ви навчаєтесь?
6. Чи є у Вас бажання працювати за обраною спеціальністю?
7. Чи відчуваєте Ви постійну втому та небажання вчитись?
8. Чи може якась мотивація змусити Вас вивчити необхідний матеріал? Яка саме мотивація?

9. Чи виникало у Вас бажання кинути навчання і зайнятися чимось іншим?

10. У ВНЗ якого напрямку Ви навчаєтесь?

Отримано 136 відповідей від студентів, які навчаються на різних курсах в університетах України.

За результатами 41,92% опитаних відчувають себе пригніченими через труднощі у навчанні, 41,9% студентів іноді відчувають втому і небажання вчитися, 36,7% не мають мотивації до навчання, 39,7% опитаних студентів задумалися над тим, щоб кинути навчання, 10,29% молодих людей відчувають прояви хронічної втоми і потребують медичної і психологічної корекції. Окремо потребує вивчення негативних чинників у 3,67% студентів, що вживають психотропні і заспокійливі речовини. Звертає увагу, що багато студентів відчувають дію декількох чинників.

Такі відчуття і прояви вказують на нестабільний емоційно-вольовий стан та погані психологічні умови студентів, що негативно може впливати на навчання.



Рис. 1. Прояви внутрішніх чинників.

Таблиця 1

Дані залежно від профілю ВНЗ і року навчання

Питання		Медицина, стоматологія, фармація			Початкова освіта, Дошкільна освіта			
		2 курс	3 курс	5 курс	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Як Ви боретесь із втомою та небажанням щось робити?	Сон	25%	31,82%	25%	-	-	-	25%
	Чергування навчання та занять з улюбленими справами	66,67%	40,91%	25%	100%	100%	-	25%
	Змушують себе працювати / вчитися попри втому	8,33%	23,86%	25%	-	-	100%	25%
	Приймають психоактивні речовини	-	3,41%	25%	-	-	-	25%

Питання		Медицина, стоматологія, фармація			Початкова освіта, Дошкільна освіта			
		2 курс	3 курс	5 курс	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Скільки часу Вам необхідно для відновлення сил?	1-3 години	8,33%	28,41%	-	100%	100%	100%	50%
	4-6 годин	8,33%	13,64%	50%	-	-	-	25%
	7-10 годин	16,67%	7,95%	-	-	-	-	-
	11-14 годин	16,67%	2,27%	-	-	-	-	-
	Доба	8,33%	12,5%	25%	-	-	-	-
	Деякі дні	33,33%	15,91%	-	-	-	-	-
	Тиждень	-	7,95%	-	-	-	-	-
	Місяць	-	2,27%	25%	-	-	-	-
	Хронічна втома	8,33%	9,1%	-	-	-	-	25%
Ви почуваете себе пригніченим (-ою) через труднощі у навчанні?	Так	66,67%	39,77%	75%	-	100%	100%	50%
	Іноді	25%	35,23%	-	100%	-	-	-
	Майже ні	-	-	-	-	-	-	-
	Ні	-	-	-	-	-	-	-
	Під час іспитів	8,33%	23,86%	25%	-	-	-	50%
	Через неповагу та приниження викладачами	-	1,14%	-	-	-	-	-
Чи є у Вас бажання працювати за обраною спеціальністю?	Швидше так, ніж ні	50%	54,5%	50%	-	100%	100%	25%
	Швидше ні, ніж так	25%	10,3%	-	-	-	-	25%
	Точно впевнений (а)	16,67%	31,8%	50%	100%	-	-	-
	Ні	8,33%	3,4%	-	-	-	-	50%
Чи відчуваєте Ви постійну втому та небажання вчитись?	Іноді	16,67%	45,45%	25%	100%	100%	-	25%
	Ні	8,33%	2,27%	-	-	-	-	-
	Рідко, але буває	8,33%	12,5%	25%	-	-	-	-
	Так	58,33%	36,36%	25%	-	-	100%	75%
	Тільки в період сесії	8,33%	3,41%	25%	-	-	-	-
	Переважно так	-	-	-	-	-	-	-
Чи може якась мотивація змусити Вас вивчити необхідний матеріал? Яка саме мотивація?	Так	25%	32,95%	25%	-	100%	-	50%
	Ні	8,33%	2,27%	-	-	-	-	50%
	Залежно від ситуації	41,67%	30,68%	50%	-	-	-	-
	Викладачі, які готові подавати матеріал, адекватно оцінюють, викликають бажання вчитись	8,33%	10,23%	-	100%	-	-	-
	Відповідальна професія, яка вимагає багато знань	8,33%	15,91%	25%	-	-	-	-
	Винагорода	8,33%	7,95%	-	-	-	100%	-
Чи виникало у Вас бажання кинути навчання і зайнятись чимось іншим?	Іноді	25%	42%	25%	-	100%	-	-
	Так	41,67%	29,6%	50%	-	-	100%	75%
	Ні	16,67%	28,4%	25%	100%	-	-	25%
	Вже це зробив (-ла)	16,67%	-	-	-	-	-	-

Довірчі межі відносної величини визначено за формулою $P_{\text{ген}} = P_{\text{виб}} + t m_p$, де $P_{\text{ген}}$ — значення відносних величин для генеральної сукупності; $P_{\text{виб}}$ — значення відносних величин, розрахованих для вибіркової сукупності; m_p — середня похибка відносної величини (похибка репрезентативності); t — критерій вірогідності (становив $t = 2$). $P + 2m$ (при $t = 2$) дало можливість визначити межі коли-

вання показника з імовірністю 95,5% (критичний рівень значимості при перевірці статистичних гіпотез у даному дослідженні приймали рівним 0,05).

При визначенні довірчих меж (межі вірогідності) отримано відсутність вірогідності в даних де студенти змушують себе далі працювати попри втому і небажання. за іншими даними показників довірчі межі відповідно *таблиці 2*.

Довірчі межі (межі вірогідності)

№ за/п	Показник	Довірчі межі (межі вірогідності)
1	Відчувають хронічну втому	5,09 — 15,49
2	Відчувають себе пригніченими через труднощі у навчанні	33,46 — 50,38
3	Відчувають постійну втому і небажання вчитися	29,89 — 46,57
4	Вивчити матеріал заставляє якась особлива мотивація	25,96 — 41,80
5	Мають бажання кинути навчання і зайнятися чимось іншим	26,40 — 42,72

При аналізі отриманих даних для відносних величин була розрахована середня похибка відносної величини (m_p):-

Використана формула $m_p = \sqrt{\frac{Pq}{n}}$, де P — відносний показник, q — величина, зворотня

до показника, вірогідність того, що дане явище не буде зареєстровано, n — число спостережень у вибірковій сукупності.

Середня похибка відносної величини (m_p).

Таблиця 3.

№ за/п	Показник	Відносна величина	Середня похибка відносної величини
1.	Студенти, які змушують себе далі працювати попри втому і небажання	22,06	12,64
2.	Відчувають хронічну втому	10,29	2,60
3.	Відчувають себе пригніченими через труднощі у навчанні	41,92	4,23
4.	Відчувають постійну втому і небажання вчитися	38,23	4,17
5.	Вивчити матеріал заставляє якась особлива мотивація	33,88	3,96
6.	Мають бажання кинути навчання і зайнятися чимось іншим	34,56	4,08

Висновки. Спираючись на дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів, психологічні умови навчального процесу визначено як стан емоційно-вольової сфери індивіда (психологічну стабільність або лабільність особистості), які обумовлені впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, а також, здатність особистості швидко відновлювати і зберігати стійке психологічне здоров'я та здатність до навчання. Дослідження, що проводилося серед студентів ЗВО на основі анкетування й опитування, спрямоване на вивчення психологічних умов, зокрема наявності симптомів, притаманних емоційному виснаженню, які можуть негативно вплинути на процес навчання. за результатами дослідження більше 40 % студентів ЗВО від-

чувають себе пригніченими через труднощі у навчанні, іноді відчувають втому і небажання вчитися, третина реципієнтів не мають мотивації до навчання й замислюються над питанням кинути навчання, більше 10 % — відчувають прояви хронічної втоми і потребують медичної і психологічної корекції. Окремо потребує вивчення негативних чинників у більше 3% студентів, що вживають психотропні і заспокійливі речовини. Більшість опитаних студентів відчують наслідки декількох чинників.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження плануються щодо впливу внутрішніх і зовнішніх чинників на душевну стабільність учня або студента, що обумовлює психологічні умови процесу навчання.

ДЖЕРЕЛА

1. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / [М.Л. Смутьсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак та ін.; за заг. ред. М.Л. Смутьсон. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
2. Матеюк О. А. Психологічні умови професійного самовизначення особистості з обмеженими можливостями / Матеюк О. А., Болкун Т. А. // *Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія*. 2010. Т. 7, вип. 24. С. 175–183.
3. Чепішко О.І. Психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх учителів. // *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Проблеми сучасної психології*. 2013. Випуск 22
4. Ермаков В.П. *Профессиональная ориентация учащихся с нарушениями зрения*. М.: ВЛАДОС, 2002. 172с.
5. Маралов В.Г. *Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений* / В.Г. Маралов. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2004. 256 с.

6. Шумік І. В., Голубєва М. О. Психологічні умови формування свідомого вибору життєвого шляху старшокласниками/старшокласницям. // *НАУКОВІ ЗАПИСКИ НаУКМА*. 2017. Том 199. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.
7. Acharya S. (2003). Factors affecting stress among Indian dental students. // *Journal of dental education*. Vol. 67, No.10. P.1140-1148. <http://www.jdentaled.org/content/jde/67/10/1140.full.pdf>
8. Dyrbye L. N., Massie F. S., Eacker A., Harper W., Power D., Durning S. J., Shanafelt T. D. (2010). *Relationship between burnout and professional conduct and attitudes among US medical students*. JAMA. Vol.304, No11. P. 1173-1180. Doi:10.1001/jama.2010.1318
9. Meier S.T., Schmeck R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*. 26(1), 63-69.
10. Portoghese I., Leiter M., Maslach C., Galletta M., Porru F., D'Aloja E., Campagna M. (2018). *Measuring Burnout among University Students: Factorial Validity, Invariance and Latent Profiles of the Italian Version of the Maslach Burnout Inventory Survey (MBI-SS)*. *Frontiers in Psychology*, 9, 2105. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02105>
11. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. // *European journal of psychological assessment*, 25(1), 48-57. Doi: <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
12. Schaufeli W. B., Martinez I. M., Pinto A. M., Salanova M., Bakker A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. // *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
13. Yang H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. // *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001>

REFERENCES

1. *Dystantsiine navchannia: psykholohichni zasady*. [Distance learning: psychological principles:] monohrafiia / [M.L. Smulson, Yu.I. Mashbyts, M.I. Zhaldak ta in.; za zah. red. M.L. Smulson. Kirovohrad : Imeks-LTD, 2012. 240 s.
2. Mateiuk O. A. Psykholohichni umovy profesiinoho samovyznachennia osobystosti z obmezhenymy mozhlyvostiamy [Psychological conditions of professional self-determination of a person with disabilities] / Mateiuk O. A., Bolkun T. A. // *Aktualni problemy psykholohii. Ekolohichna psykholohiia*. 2010. T. 7, vyp. 24. S. 175–183.
3. Chepishko O.I. Psykholohichni umovy rozvytku profesiinoyi svidomosti maibutnikh uchyteliv. [Psychological conditions for the development of professional consciousness of future teachers.] // *Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, Problemy suchasnoi psykholohii*. 2013. Vypusk 22
4. Ermakov V.P. *Professyonalnaia oryentatsiya uchashchykh s narusheniyami zreniya*. [Professional orientation of students with visual impairments.] M.: VLADOS, 2002. 172s.
5. Maralov V.H. *Osnovy samopoznaniya y samorazvitya*: [Fundamentals of self-knowledge and self-development] Ucheb. posobie dlia stud. sred. ped. ucheb. zavedeniy / V.H. Maralov. 2-e yzd., ster. M. : Akademyia, 2004. 256 s.
6. Shumik I. V., Holubieva M. O. Psykholohichni umovy formuvannia svidomoho vyboru zhyttievoho shliakhu starshoklasnykamy/starshoklasnytsiam. [Psychological conditions for the formation of conscious life choices by high school students] // *НАУКОВІ ЗАПИСКИ НаУКМА*. 2017. Том 199. *Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota*.
7. Acharya S. (2003). Factors affecting stress among Indian dental students. // *Journal of dental education*. Vol. 67, No.10. P.1140-1148. <http://www.jdentaled.org/content/jde/67/10/1140.full.pdf>
8. Dyrbye L. N., Massie F. S., Eacker A., Harper W., Power D., Durning S. J., Shanafelt T. D. (2010). *Relationship between burnout and professional conduct and attitudes among US medical students*. JAMA. Vol.304, No11. P. 1173-1180. Doi:10.1001/jama.2010.1318
9. Meier S.T., Schmeck R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*. 26(1), 63-69.
10. Portoghese I., Leiter M., Maslach C., Galletta M., Porru F., D'Aloja E., Campagna M. (2018). *Measuring Burnout among University Students: Factorial Validity, Invariance and Latent Profiles of the Italian Version of the Maslach Burnout Inventory Survey (MBI-SS)*. *Frontiers in Psychology*, 9, 2105. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02105>
11. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. // *European journal of psychological assessment*, 25(1), 48-57. Doi: <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>

12. Schaufeli W. B., Martinez I. M., Pinto A. M., Salanova M., Bakker A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. // *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
13. Yang H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. // *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001>

Palamar B.

**THE PSYCHOLOGICAL CONDITIONS AND THE INFLUENCE OF NEGATIVE FACTORS
ON THE EFFICIENCY OF EDUCATION IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

The article considers the psychological aspect of the learning process. In this regard, the interpretation of psychological conditions in scientific sources is analyzed and the author's understanding of this term from the point of view of didactics is offered. Studying in the higher educational institution is an important stage of a person's life. This period causes a certain emotional load on the student, that is associated primarily with the learning process (mastering and processing of a large number of new, professional material), as well as with the social development of the individual (the formation of new social ties, defining their individual and social status). Prolonged intense activity of a person with high emotional saturation and cognitive complexity can significantly affect the state of the individual's emotional and volitional sphere. The authors identified the psychological conditions and the negative factors influence on the possibility of emotional exhaustion in students of the higher education institution. One-step (transverse) research among the students of higher education institutions studied the psychological conditions: the presence of symptoms inherent in emotional exhaustion, which can negatively affect the learning process. The research is randomized with the distribution of the students according to the social sciences which they study. As a tool, it was used an anonymous electronic questionnaire, which was created in Google-forms and distributed on social networks — Telegram, Instagram.

Key words: psychological conditions; learning process; professional education; emotional exhaustion; students of the higher education institution.

Стаття надійшла до редакції: 10.06.2022р.

Прийнято до друку: 12.06.2022р.

ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.373>

Bogusław Śliwerski

University of Łódź

ORCID 0000-0002-3875-8154

THE RECEPTION, COMPARATISTICS AND TIMELINESS OF SERGEI HESSEN'S PEDAGOGICAL THOUGHT

Blessed is he who visits this life
at its fateful moments of strife:
the all-wise sent him an invitation
to speak with them at their celebrations.
He is the witness of high affairs,
Knows their councils, sits on them,
and a living god while there,
has drunk immortality with them.

(F. Tyutchev, translated by F. Jude, 2000)

Introduction

Let me start with Sergei Hessen's favourite poem by Fyodor Tyutchev, entitled "Cicero", and focus on its last verse, in which the poet encourages to "drink" also the immortality of his thought. The one who came into this world in a totalitarian state is happy, being able to experience the mechanisms of its rule over citizens and of harnessing them by the ruling doctrinal socialists, Marxists and partially communists. This results from the chance to undertake or observe the fight against depersonalization, leading to the fall of the ill-minded system. Such a life experience was also given to an eminent philosopher, theoretician of law and educationalist Sergei Hessen — a professor working in the University of Lodz (founded in 1945) and, within its structure, in the Chair of Pedagogy. Having left Russia in 1922 as a result of the civil war and war communism, he lectured in Germany for two years and then, for ten years, he educated and wrote his works in the 2nd Republic of Czechoslovakia, collaborating with such eminent scientists as Vaclav Příhodou, a psychologist and author of an experimental school, or Jan Patočkou, a world-famous philosopher.

In 1934, Hessen accepted Bogdan Nawroczyński's invitation to take over the Chair of Educational Philosophy in Free Polish University (Wolna Wszechnica Polska) in Warsaw. He stayed in Poland till

the end of his life — having hard experiences of Nazi occupation (during which he lectured at underground university) and being persecuted by Stalin's security service. Hessen died in 1950 in the prime of his creative power. Very aptly, Wincenty Okoń compared the biography of this outstanding humanist to "a wanderer's fate" (W. Okoń 1993), even before Zygmunt Bauman used this category in reference to the situation of people living in the post-modern world (Z. Bauman 2004). Hessen acquired the languages of the countries in which he stayed and lectured and he learned Polish owing to his wife Maria Niemyska. His most important works came into being in the last period of his life. In the times of the People's Republic of Poland, the dissertations published before the war were not available for students of philosophy, law or pedagogy. The collections of works scattered all over the world were published only in the 3rd Republic of Poland (Hessen, 2003), similarly to the re-editions of his pre-war works. This does not seem surprising as he revealed there the problems of socialism, the closeness of bolshevism and conservatism, as well as the hopes associated with new liberalism.

The counterrevolution in the Polish politics of the late 2010s

A cycle of history has been completed — the cycle of ideological influences of the ruling powers, also

in the unconsolidated democracy of the 3rd Republic of Poland. Therefore, what seems worth doing in the face of the European retreat from liberal counterrevolution is reaching for some thoughts of S. Hessen. This should raise the awareness of critical situations which might be disastrous for the society. Once again another socio-political change, maybe involving the whole political system, is likely to take place. It seems to contradict the thirty-years-long striving of Poles for life in self-governing, democratic Poland. The change affects not only the state school system but also science — for the development of both, the fundamental values of liberty and democracy mean (...) *empty words in the best case and cruel irony in the worst* (ibid., p. 29). The essence of democracy cannot be understood when autocracy is omitted. *If we want democracy to survive, we have to understand what factors cause that its opposition: autocracy appears* (Zielonka, 2018, p. 65).

By shifting more and more power (beyond any democratic control) to the Ministry of National Education and/or the Ministry of Science and Higher Education as state authority institutions, liberal politicians from centre-right and centre-left parties have in fact deprived voters of influence on educational and academic policy and the policy aimed at science. Moreover, they have not been able to admit to their mistakes up till now. As Jan Zielonka confirms and I have indicated in some dissertations on educational and academic macro-politics (Śliwerski 1996, 1998, 2001, 2009, 2011, 2012, 2013, 2017; Nowakowska-Siuta, Śliwerski 2015), (...) *liberals themselves substantially contributed to disinformation, exaggerating the facts, creating political brands and fake news* (Zielonka 2018, p. 60). What is unceasingly going on is the destruction of the democratic order (built since 1989) by right-wing counterrevolutionary powers. By using the policy of fear, hate and revenge towards the previous ruling elites, the right-wing leaders (...) *know better what they fight against than what they fight for. The details of their programmes do not compose a coherent whole and are rather general* (ibid., p. 43). In this way, those who set the new legal order not only attack and disdain the people of the former establishment, but also stand against the order set by the “Solidarity” revolution.

Sofar, conservatism has been installed in the Polish education and science policy — in 1992-1993, 2005-2007 and since 2015. For its representatives, only the national state, appealing to Christian values and religious orthodoxy, can ensure appropriate existence and righteous living standards, as well as the rule of law and individual liberty. Poles have not had enough time to build a civil society, focusing on and making efforts to gain the financial resources to survive — to live with dignity in the conditions of market economy, growing unemployment, increasing antagonisms in interpersonal relations,

the revealed corruption and moral fall of consecutive political elites. Those elites have applied moralizing rhetoric, full of cynical promises, to fulfil their own goals by using political manipulation, the art of institutional or social engineering. *No wonder that a growing number of European citizens abandon us (liberals — BŚ), choosing the outdated but home-grown visions of national glory, ethical communities and the walls separating particular groups* (ibid., p. 74).

What seems to be an illness troubling procedural democracy (in which any political option can rule as long as it gains the parliamentary majority) involves the following:

- personnel character of political parties, financed from the state budget and by donors, only in a small extent from membership fees; this alienates politicians from their voters, who are treated as “consumers”, those who express the public opinion but have no chance to execute from parliament members the fulfilment of declarations made in their campaign;
- political parties do not form a bridge between the state and the society as they use state institutions to finance their own activity (through positions in state administration, state-owned companies, etc.) and provide remuneration for their activists in the form of privileges and resources;
- members of parliament do not control the executive authority, they only approve its projects of acts or enable avoiding the duty of social consultations in the case of controversial acts;
- the parliamentary majority shifts the ruling power to democratically non-elective institutions, yet — in the case of taking over the control over judicial authorities by executive authorities, the balance of powers in democracy has been infringed in favour of possible partiality of the ruling party and its representatives in these institutions;
- democratic institutions are neither objective nor impartial as (...) *judges and experts have their political allies and political prejudices* (ibid., p. 94).

Ideological determinants of pedagogy

While discussing the illness of democracy, S. Hessen's thought should be recalled that it is very difficult in democracy to overcome subjectivism and relativism. Under the influence of Wilhelm Dilthey's sociology, Hessen discredited the aspirations of philosophy to objectivity and scientific nature in the positivist sense of this word. He indicated that teachers and scientists are guided consciously or pre-reflectively in their influences, choices or studies by their own worldview. In his opinion, positivists

wrongly rejected metaphysics in order to achieve the allegedly objective, scientific status of studies by avoiding values. In this way, they only supported the belief in neutrality of science, and at the same time — neutrality of education. However, there is no science free from values, prejudgements, beliefs — science free from ideology, religion, philosophy or art, because they are all present in every culture.

A worldview — for this philosopher — is an overall attitude to the world in which humanity exists, experienced as an obligation, an order of the will to enrich the world with interiorized values. This attitude is anchored in the existence of personality and the existence of the epoch. As Hessen wrote: *A worldview is never only the cognition of the world within its existence, but it is always also the discovery of its sense and the values which turn into reality within it.* He stated that:

Thus, man is a living creature, who not only is in an organic relation with the biological environment but also outside it has an attitude to the world as a whole, which means man is a being with a worldview. Only because persons are able to absorb the whole world into themselves, they become a small world themselves. (...) A person absorbs the whole world obviously not in a real way (as the organism does with its environment) but an ideal way, as a spiritual being. If only the person is a micro-cosmos, i.e. has a worldview, this individual is a personality, spiritual creature, who while possessing an irreplaceable value, can give value to the world by creating the world of history in nature, which is independent from humanity and indifferent to values (Hessen 1968, p. 72).

The worldview in the school system and educational policy

The topicality of Hessen's political thought results from his ability to analyse school systems in Europe as the sphere of culture which has been exposed in history to deep crises of liberalism, socialism and conservatism. He was also convinced that (...) *what has constituted the "eternal truth" of this culture will be saved as nothing gets lost in the kingdom of objective, absolute values, which "scan" history and give it a sense* (Walicki 1968, p. 6). In the 1920s, Hessen warned of the danger of imposing (on teachers and learners) a particular worldview by school authorities with the simultaneous banning other worldviews. While analysing school systems, he indicated that in democratic countries this problem could be solved in various ways. As it takes place in France, it is possible to ensure ideological neutrality to state education, at the same time creating proper conditions for private schools to develop their educational models, also the ideological one, though without state subsidizing. The case of Holland and Belgium can be followed as well — school education has religious autonomy though there are lay local authority schools and each model is financed from public sources

(according to the same principles) subjected to state control. As it takes place in England, it is also possible to ensure, alongside state school, the functioning of free schools, totally independent in their teaching models from state or religious school education, based on the authorities' broad tolerance of their educational solutions.

School and higher education as well as science are not liberated from ideological determinants. The period of political transformation was marked by changes in educational policy which were subordinated to imposing on young generations the sense and the duty to fulfil the values compliant with the worldview of the ruling party leaders. Concordantly with the dominance of ideological interests of educational authorities as the lengthened arm of state rule, these worldviews can be specified in the following way:

1989-1992 — new liberalism
1992-1993 — conservatism
1993-1997 — centre-left
1997-2001 — centre-right
2001-2005 — centre-left
2005-2007 — conservatism
2007-2015 — new liberalism
2015 — conservatism.

The involvement of educational policy in the processes of clashing worldviews and the related democratic or centralist orientations leads to establishing the kind of democracy which today is referred to as *anocracy*. It is (...) *as an entity, unstable and inefficient government which constitutes incoherent mixture of democratic and autocratic practices and qualities* (Zielonka 2018, p. 83). Anocracy results from imposing on the society by leaders of the ruling party their own worldview as the one questioning or excluding other ideologies in the space of public education and science. Thus, in spite of declaring the openness to pluralism of values, freedom of speech and choice by the ruling authorities, each consecutive change in the Ministry of National Education or the Ministry of Science and Higher Education has rejected the political programme of the previous authorities, or even discredited their achievements by promoting convenient ideological contents and statistical data (more: Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015). As Hessen clarified this almost a century ago: *The worldview orders: it has to be in this way. The worldview does not reflect the world but wants to specify and process what it recognizes as the essence of reality (...). Generating the spiritual contents of personality and the whole epoch, the worldview constitutes the power which determines the historical existence of humanity* (Hessen 1968, p. 75). To various degrees, the worldview activates people to act according to the recognized system of values — from apparently selfless views, through passive opportunism, to revolutionary aspirations to amend the world.

The Czech edition of Hessen's dissertation on worldview

It has not been known in Poland so far that in 1937 S. Hessen wrote and published a book on ideology and pedagogy as the 379th item in the unique publishing series entitled "Dědictví Komenského [Comenius's Heritage]" (Hessen 1937a). What seems interesting is that the philosopher wrote this book already in Warsaw and submitted it for translation on 4th November 1936. It was translated into Czech from Polish, Russian and German by Žofia Pohorecká. Hessen himself did not mention this dissertation in the autobiography written at the end of his life — its translation into Polish was done by his doctoral student Aleksander Kamiński (Hessen 1937a, pp. 11-69). This monograph is not comprised as well in the selection of Hessen's dissertations (prepared by his wife — Maria Hessen), which contained the bibliography of his major works published by the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences in 1973 (Bibliografia, 1973). Hessen's stay in the 2nd Republic of Czechoslovakia remains open to historical and pedagogical studies on the life and works of this humanist.

Hessen's Czech dissertation on ideology and pedagogy

In a short foreword to this edition, Hessen admits that the book is a selection of articles which came into being and were issued in 1933-1936 in many scattered Russian, Polish and German publications. What linked them all in terms of contents was the issue of interrelations between ideology and pedagogy. Hessen was interested in the inner autonomy of human education. As he wrote:

A study of this problem itself entails the necessity to define accurately and to deepen philosophically

the notion of teaching, as well as to explain the interrelations between teaching and the goals which in contemporary times constitute education and school: morality, state, national economy. On the other hand, the analysis of current complex issues of education raises a question concerning the leading principles of pedagogical thought, especially pertaining to its whole and its structure, which might lead pedagogy into the pathways compliant with the new synthesis — which also hides in itself the temptation of totalitarianism (Hessen 1937a, p. 3).

In this dissertation, Hessen stands up against simplifications in pedagogy which reduce its thought either to positivist individualism or to totalitarianism. In his opinion, the solution in this situation may be the dialectical approach. Hessen considered pedagogy as applied philosophy. What is of crucial significance in his approach to education and, at the same time, has still a very topical message in the context of the texts comprised in the discussed book, is the view on human personality and liberties which takes into account both the determinants of the outer world and of the expectations and tasks imposed on the individual.

Human personality constitutes itself and human freedom increases in tragic overcoming the fate, or sometimes in individualist experience of the own Self. The standpoint of personalism, which I defend in this book, has nothing in common with optimistic individualism but assumes natural harmony between the individual and the aiming at the fullest self-satisfaction (ibid., p. 4).

Two first chapters of this monograph were entitled: "What is a worldview?" and "Worldview and pedagogy". The author devoted them to the key phenomenon in his further research into the essence of education and teaching in regard to educational macro-politics and the developmental state of humanities.

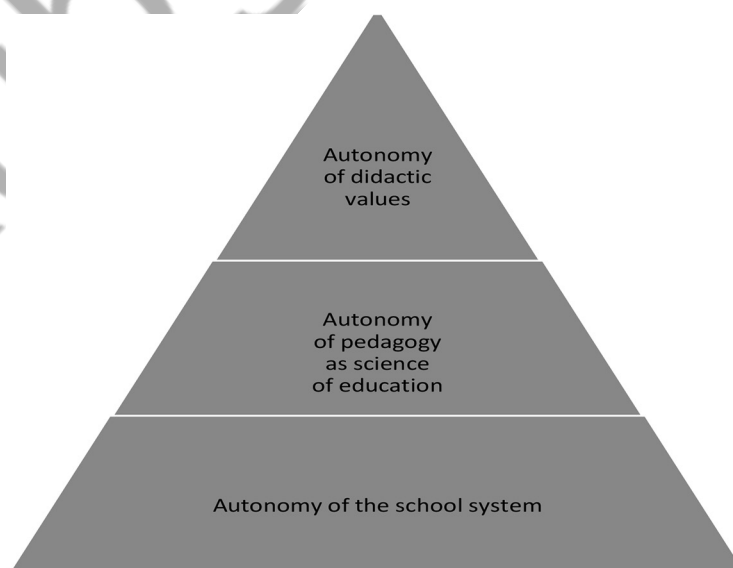


Figure 1. Three layers of the autonomy of education according to Sergei Hessen
(source: own elaboration based on S. Hessen 1937a, chapter 3)

The three-layered structure of autonomy of education has not been published in the Polish language, although its fragments were comprised in the article entitled “Idea ogólnego wykształcenia [The idea of general education]”, issued in 1937 (S. Hessen 1937b, pp. 117-135). Therefore, it seems worth to recall Hessen’s major theses, which distinguish his neo-humanistic philosophy. Its foundation is recognizing the autonomy of spiritual life, which is guided by its own rule and is represented by personality of an individual as a spiritual being. *The autonomy of education is self-government, but for this reason it does not have to mean self-sufficiency — autarky* (Hessen 1937a, p. 46). There is no education as a personal value without freedom and spontaneity of every person, every act of education is a spiritual act in which the teacher and the learner meet. If there is distance between them, or even more — when it occurs between the learner or the teacher and the object of learning, the process of education does not take place.

It is this permanent contact with the inner centre of personality which distinguishes education from forming or training. (...) education is introducing the learner into the world of culture or tradition as a living stream of historical existence. Only through this introduction into the world of culture (which is being created in history) can an individual implement their autonomous personality. (...) education is becoming familiar with the human spirit from human works, deciphering the sense of what humanity has created (Hessen 1937b, p. 121).

Hessen refers here to Giovanni Gentile’s views, which say that the law and order of the autonomous sphere in spiritual life of a person is implemented in every proper educational act. A person learns when this results from the freedom of their recognition of autotelic values of education. A person is not only a psychophysical but also spiritual being, therefore people grow with every stage in their development to the consecutive layers of cultural life. An appropriate teacher is the one who is a medium of the objective spirit, the one who represents this spirit with their own self, their personality.

The true master of teachers is the objective spirit. There is no education of individuality, only the education towards the objective spirit. In this dialectical tension between the subjective and objective spirit, the subjective spirit is manifested as a moment of the objective spirit, and conversely. The situation of tension between the two is the essence of the phenomenon of education. Without education, this objective spirit would reproduce itself at best as a biological organism, would not be a carrier of tradition. Yet, it is “tradition” which is a particular kind of its life (ibid., p. 57).

Thus, the value of education lies in the autonomy of the person who refers to the value of culture, therefore — it determines the character of pedagogy as a science. Here, Hessen points to Ernst Kriek,

who is of the opinion that the autonomy of pedagogy or the “pure” science of education is not possible, because (...) *a young person grows up in different fields of the objective spirit. These fields constitute the subject of subdisciplines of philosophical sciences (logic, aesthetics, ethics, philosophy of law and state, philosophy of religion, etc.)* (ibid., pp. 61-62). For E. Kriek, sciences of education — due to their rules and methods — are close to philosophical sciences. Every attempt of separating pedagogy from philosophy and of subordinating its assumptions to experimental natural sciences results in the loss of its autonomy:

(...) because then it must stem “from the child”, or frequently from “the goals” set by

adults, which makes it dependent on physiology and psychology of childhood — those sciences which treat the child only as a subject of nature. In this way, such a technical understanding of the autonomy of pedagogy leads to excessively broad “pedagogism”, which locates the foundations of pedagogical theory and practice in external influences and teaching aids (ibid., p. 63).

Such an understanding of pedagogy as a psychophysiological technique was denied by G. Gentile, who criticized the emphasis on solely experimental studies as the only scientific ones, because in their essence they derive from the naturalistic worldview of positivist philosophy.

A pedagogical problem appears as the own problem of pedagogy only when a child is recognized as a personality, at first as potential personality — when the child is considered only as a spiritual being, not merely a psychophysical organism. We become personalities when we implement timeless values, absolute ones in developing the subjective spirit and in following the rules which allow to control the objective sphere of spirit (ibid., p. 65).

Therefore, theory of teaching is more than a pedagogical psychotechnique and physiotechnique. According to Hessen, pedagogy will never separate from philosophy to become a pure science as it is impossible to formulate norms of education and teaching on the basis of recognizing the reality of these processes — they are different in regard to every individual who is a subjective medium of the objective spirit. *Pedagogy is a science concerning the course and particular stages of this process. Thus, it is “the criticism of pedagogical experiences”, in the sense of aporia which should phenomenologically describe and explain the “difficulties”, “barriers” that should be eliminated as a result of educational acts* (ibid., p. 70).

Finally, the lowest layer in the autonomy of education is the school system’s autonomy in the light of educational policy. Hessen refers here to the achievements in this field of French and English school policy. In the case of France, he refers to philosophy promoted by Condorcet, who is of the opinion that education should include all citizens without any exception. This ought to be based

on broad tolerance in the state school system (beyond the monopoly of the Church) in order to educate autonomous and responsible citizens of the republic, who are able to understand the world and guide their self-development. Thus, the autonomy of school education should be a derivative of its decentralization and of depriving the state of educational monopoly in favour of providing (by the authorities) citizens with the right to education compliant with their potentialities and aspirations. In a similar way, in the 20th century, the English school system received state support without being deprived of autonomy or without eliminating private or religious schools.

Neutral autonomy of the school system is a pure utopia, which at best can be only top-down imposed on citizens or carried on by the faith in the omnipotence of science. However, the appropriate autonomy of the school system can be fulfilled only "bottom-up" and only "from outside" — otherwise it becomes wholeness (totality) carried by the spirit of tolerance. It increases if it permeates into the elements of law in the society which organizes it from outside; at the same time, the state permeates into it as well, becoming closer to the society in this way (S. Hessen 1937a, p. 82).

Autonomization and communization of the school system are inevitably associated with transforming this system. It is impossible to aim at bringing learners closer to life by school education on one hand and making it neutral towards life on the other. *Autonomy as wholeness means that teachers will not avoid arguable problems and will not hide their own views or beliefs, nor will they dogmatically implement the curriculum, because learners have to work out their own opinion and express it as well (ibid., p. 83).* It is not feasible to introduce the autonomy of the school system in the same way in all the countries, as in every state its organizational forms need to be taken into account as well as the level of tolerance of their existence. In this sense, Hessen repeats what Georg Kerschensteiner claims: (...) *the school system should be granted only "relative autonomy", not only because of the necessity of its limitations due to inner contradictions, which cannot be "eliminated" and have to be "maintained", kept. It is the reason why every autonomous school education is an organization of tolerance (ibid., p. 80).*

Chapter 4 "Pojęcie i cel wychowania moralnego [The notion and aim of moral education]" should be particularly interesting for theorists of education. For Hessen, moral education is the core of all educational — scientific, artistic, economic, etc. — processes. Education to morality is achieved neither by clarifying what morality is nor by moralizing in every possible situation in classroom, but by efficient organization of learners' work and life, by learners' experience of self-government, by taking part in social works — learning the rules of games or providing aid to others. *A learner who consciously and independently solves a mathematical task, educates morally more than the one who passively participates*

in classes on morality, politely listens to moralizing comments of teachers and repeats their words about morality (ibid., p. 85). If one wants a person to be a moral being, one cannot make morality a goal of this person's activity, as this results in phariseism. A person becomes moral in the course of their own activity, often in an unaware way. Following Wilhelm Flitner, Hessen applies four layers of the general phenomenon of education:

- 1st (the lowest) layer of education — the biological one, situated on the border of life and culture, the goal of education within it is the psychophysical development of the human organism — of all its functions and organs;
- 2nd social layer — in which the educational goal is a person's socialization, inclusion into the life in a social group, with further extension of social influences onto the social class, nation and state;
- 3rd layer of cultural values, such as science, art, law, language, technology and economy. It is the counterpart of Hegel's layer of the "objective spirit". Here is where lower levels of education diffuse with values;
- 4th layer of absolute spirituality, the kingdom of spirit. It is the highest level of a person's moral development. Here, subjects are the goals themselves, through implementing the ideas and values existing beyond them and through finding harmony everywhere in the surrounding world — the unity of absolute values. This developmental stage of a person is available as a transcendental or religious experience and as creation, which all are subordinated to the idea of good and love.

The issue of state education is discussed by Hessen in Chapter 5. Here, he indicates viewing the state as either a property of all its citizens obeying the established law as a result of social agreement or as power and authority, where the state is identified with the government which exerts rule and strength over citizens with the help of bureaucracy, militarization, indoctrination or dictatorship and permeates into all spheres of people's life. In the first type of democratic state, state of law, the task of the authorities is protecting the freedom of individuals — rather not so much keeping control over citizens than fulfilling by the authorities the service for the sake of higher spiritual values. It is the state's role to protect citizens' freedom and to support them in the implementation of cultural values in their spiritual life. The essence of moral education is simply the education which respects law and fair play.

The aim of such education is what Englishmen call the "sense of cooperation", which means shaping collaboration skills, feeling of communality, solidarity,

combined with the respect for alien individuality and with becoming aware of the own obligation to the whole. (...) The main measure of such education are "corporate activities" — self-government of learners, understood as voluntary associating or collaborating within games and at work (Hessen 1937a, p. 6).

In the second type of state, which today might seem to belong to the past, state education is the forming of citizens who are passive, yielding and submissive to the authorities. Here, implanting the only right ideology in learners comes to the foreground as the main means of indoctrination and ideological standardization. *In dictatorship-based countries, state education uses mostly means of drill, symbolic mass celebrations, propaganda and implanting the obligatory ideology. This education has a more mechanistic and extensive nature, refers rather to the peripheries of the individual than to the centre of the learner's personality* (Hessen 1997, pp. 152-153). State education uses propaganda for masses, appeals to emotions, to the need for imitation and subordination to masses — it leads to getting lost in a group as an individual is only a member of externally steered entity and a tool of the ruling power. The ruling authorities struggle for extending their strength, making this the main aim and motive of the historical process. *For such authorities, law is an order depending on the commanding policy. Also morality, science, art or even religion are rooted in the real needs of the state as a commanding association which has the monopoly to use necessary coercion* (Hessen 1937a, p. 102).

Two next chapters of Hessen's Czech monograph concern the issues more broadly discussed in the book *"Szkoła i demokracja na przełomie [School and democracy in the turn]"*, which has been also published in Poland, and pertains to school of working, education through work and shaping school systems. Therefore, this will not be discussed here. The volume is completed by a chapter on the principle of uniformity of totality and pedagogy — as the issues of the totality of the state and nation are undertaken by science, it needs to be thought over whether this feature should not comprise pedagogy in its new historical situation. As Hessen writes, the principle of uniformity was introduced into pedagogy by neohumanists — J.J. Rousseau, J. Herder, W. Humboldt, F. Schleiermacher — and it constitutes the legacy of modern morally educating didactics, which refers to the philosophy of the early 19th century.

In modern pedagogy, the principle of totality has two different meanings, one right and the other one — false. In the first sense, often called the structural one and in practice taken over by the movement of new education (the so called active and diverse uniform school), this principle stands out in the structure of the new type of school. At the same time, the principle of totality is contrasted with the principle of abstract

generality. This can be easily explained with the case of the "integrity" of a school class. In the old passive religious school, the school class was atomistic: it was only a set of children sitting side by side, each of whom was to imitate the conduct of the teacher, as a role model, or of coursebook heroes. Active school — just the opposite — wants to turn the class into a community, in which one learner's activity completes the activity of another. Thus, the class as a whole generates something new and every learner has their irreplaceable, and therefore individual, place in this community (ibid., p. 171).

Both in educational theory and practice, Hessen opposes any totalitarianisms and monisms, especially in their ideological dimension. Experienced by totalitarianisms and ideocracy of the states he had left in search for freedom, he affirmed the idea of dual education — of socialized individualities. Totalitarianism cannot serve the authorities' greed or their will to rule over the others. Pedagogically appropriate totalitarianism is a manifestation of the dialectics of integration and individualization, which will not question relativism, individualism and subjectivity. Thus, integral, holistic education is civil education to active participation of individuals in social life by opening learners' souls and enlivening their inner powers.

Worldview in the translations of Sergei Hessen's dissertations

Hessen dedicated two articles to the phenomenon of worldview and its relations to pedagogy in the annual founded by Bogdan Suchodolski "Kultura i Wychowanie [Culture and Education]" in 1933 and 1934 (see: Hessen, 1933, pp. 9-29; 1934, pp. 121-138). The Chief Editor explained the significance of Hessen's article in the following way:

Professor Hessen's dissertation expresses the yearning for acquiring a worldview, but at the same time, it shows the roadlessness and dangers of this wish. The conclusions flowing from here for education will be presented by the same author in the second booklet. Then, we will be able to undertake the issue of the rights to impose a worldview in education (From Editors, 1933, p. 108).

Two years later, Hessen submitted to translation into Czech his book "Światopogląd a pedagogika. Studia problemu autonomii [Worldview versus pedagogy. Studies into the problem of autonomy]". It was published in 1937 but has not been translated to Polish, therefore — it is not known to the researchers exploring the contemporary pedagogical thought of this period (Hessen 1937a).

While comparing the Czech and Polish versions of the dissertation on worldview, it occurred to me that the Czech edition of 1937 substantially differs from the Polish explanation of the phenomenon. In the Prague edition, some fragments or footnotes were deleted — either

by Hessen or the translator. What is missing in this version is the paragraph on the dual attitude of fighting against — for the Catholic worldview — and of defending — for liberalism — the principle of freedom in teaching and tolerance in education. Why did this happen? Was — in the 2nd Republic of Czechoslovakia — the truth about the positive engagement of the liberal wing of Catholicism in respecting pluralism in education unacceptable

to scientists and politicians? Expressing his firm conviction, Hessen wrote for the Polish reader: *Even for Catholicism, which holds to one eternal truth and believes in one universal authority, the existence of different worldviews, specifying detailed rules of didactics and pedagogy, is an undeniable fact. Catholicism also knows that in the current historical epoch this can be prevented only through education, not compulsion* [Hessen 1933, pp. 12-13].

Table 1.

A comparison of the paragraph on the significance of the worldview in relation to pedagogy in S. Hessen's dissertations in the Polish and Czech language
(source: own elaboration based on the 1933 article and the 1937 book)

Polish version of 1933 (p. 121)	Czech version of 1937a (p. 26)
The most urgent issue of today's pedagogy is the one of worldview and its relation to school education and educational practice. The solution, according to which school should have a particular worldview is widely-spread today and is considered as self-evident.	In pedagogy, there is no more urgent problem than the one of worldview and its association with school education and educational practice. The leading idea that school education should be ideologically governed seems to me too far-reaching to be so often considered as self-evident.
p. 122	p. 27
Also in the theory of pedagogy, the belief that science of education depends on the worldview is repeated with growing frequency.	Also in pedagogical theory, the ideologically determined theory of teaching is becoming a more and more popular headword.
p. 122	p. 27
Thus, it seems that both liberalism and anti-liberalism stand up against neutral school, defending ideological school, which is increasingly often felt as a need of the epoch.	Liberalism and anti-liberalism seemingly support the neutrality of school and the defence of ideological schools, which face more and more widely seen expectations.

Both these translations raise awareness of how difficult it is to reflect the literality of the author's thought and the spiritual essence of his message. However, a significant difference can be seen between making the worldview the key tool for steering the school system and the standpoint which promotes possessing a worldview by school. The same takes place in another statement concerning the alleged dependence of pedagogy on the worldview, when Hessen writes about ideologically determined didactics. How topically current it is when Hessen draws attention to the degeneration of worldview into ideology while it becomes *"a sword in the hands of practice"*. In the Czech edition, the philosopher refers to the standpoint of an eminent psychologist and reformer of school education Vaclav Příhoda, who in his dissertation of 1936, entitled "Ideologie nové

didaktiky" [Ideology of new didactics] used the term ideology in quite a different sense than the one which Hessen rejected. *Although he also refers in his notion of ideology to acting, but for him it is driven by the motive of power. Příhoda makes an assumption that the truth and moral conduct are in their last level identical. Therefore, ideology determines not only the criterion of conduct but also of the truth in its moral aspect* (Hessen 1937a, p. 23).

Moreover, in the next subchapter of the Czech edition devoted to overcoming the worldview in practice and to the temptations of ideocracy, Hessen makes his standpoint more precise in comparison to the contents published four years earlier in Polish. What follows is a comparison of another fragment of Hessen's publications, which differ in their contents.

Table 1.

A comparison of the paragraph on overcoming the worldview in practice in S. Hessen's dissertations in the Polish and Czech language (source: own elaboration based on the 1933 article and the 1937a book)

Polish version of 1934 (p. 26)	Czech version of 1937a (p. 24)
It is in this Christian love, evoking the feeling of common human responsibility, where the overcoming of worldview takes place, the overcoming of a "standpoint", thus — also of the dependence of acts from the incomplete, fragmentary reality.	In what real love, in the sense of Christian love of others, the overcoming of any dogmatic "standpoint" takes place. This is also the overcoming of fragmentary activity rooted in being and manifested in the awareness of complicity which this love contains.

It can be clearly seen that Hessen in an unambiguous way opposes the use of worldview by authorities for ruling people. He also contradicts promoting ideology with the help of which others are ruled under the guise of "objectivity". In their

activities, ideocrats are guided by greed for rule and will of power. *Hubris — as the majesty of power is the foundation of its existence and ideocracy is its ultimate motive* (Hessen, 1937a, p. 26). Hessen's study is the elevation of pedagogy to a philosophy-related

science, whose judgements result from valuing judgements, not affirmative ones — such that refer to someone's unaware or hidden worldview. Educators, teachers educate others with their own self, also by revealing (...) *most often covered roots of pedagogical theories, consolidated in the worldview, in spiritual structure of the environment from which they come* (...) (Suchodolski 1933, p. 6). Educating the young also bears signs of someone's worldview, which might get degenerated into ideology if the rulers want to consolidate its one-sided character as a dogma compulsory for all. How prophetic those statements were in the times of the (moving towards the centre) ideology of national socialism and later — fascism and communism.

As Hessen wrote, the power of such a degenerated worldview:

(...) required by acting, should consist in motionlessness and solidifying. The one who acts has to stand for any party, must decide, and a decision always means one-sidedness. Therefore, this individual desires ideology which will remove all doubts and show everything as sure and clear. A worldview degenerated into ideology becomes a sword in the hands of practice (Hessen, p. 25).

The lack of philosophical reflection in the life of societies and their elites makes these societies subjected to the sociotechnical impact of ideology as ideocracy — imposed on the society as necessity and eternal truth doing away with all doubts, the feeling of uncertainty or lack of support in the decisions taken as the only right ones.

The task of ideology in practical life is the excusing of one-sidedness of acting and the liberation of the acting person from the feeling of guilt. As if a theoretical argument is to replace this person's lack of moral strength and depth. Anxiety of conscience of the one who feels guilty is to be calmed by eliminating the doubts, as if the feeling of guilt did not differ at all from intellectual doubts, as if this feeling was not equally necessary to purify and harden the deeds as doubting for the sake of knowledge (ibid., p. 27).

Topicality of Hessen's philosophy — otherwise, about how little has changed

Those who write dissertations on the topicality of their predecessors' humanistic thought face the dilemma how to explain it. Irena Wojnar has applied Hessen's perspective in viewing the category "topicality", reflecting its cultural dimension in an outstanding way: "Topicality" is not only "modernity" itself but a living tradition, linking the past with the present in such a way that the past liberates within it from the disappearance in time and the present — from getting lost in daily routine (I. Wojnar 1997, p. 56). However, in my opinion, topicality should not comprise only the present for which we read anew the still recognizable and inspiring (for the living) value of others' thoughts or achievements. In compliance

with Hessen's spirit, topicality should be also perceived in the dimension of timelessness — thus, taking into account the vision of future as well, if one wants to preserve what is taking place now in the universal sphere of senses also in the future. There is still another important issue associated with the topicality of pedagogical (not only Hessen's) thought which appears after many years when an author, preparing a new edition, deletes the fragments or parts which seem not necessary any longer.

This occurred in Hessen's case when in 1946 he submitted his book *Struktura i treść szkoły współczesnej* [*The structure and contents of contemporary school*] (which was a summary of his lectures in Free Polish University and in the University of Warsaw in 1936-1939) and decided to delete (...) *mostly critical comments on school education of fascist Italy and Germany as no longer valid* (S. Hessen 1947, p. 5). Yet, this is contradictory to his own vision of the history, tradition and significance of comparative studies in pedagogy, in the light of which the continuity of these processes is a social phenomenon, passed down with the help of education. It is impossible to predict whether what seems an already completed part of history will not return in the future in another or even identical form. Hessen himself wrote:

The species and the social group, in contrast to the person and the individual, have an incomparably longer life period, which seems to be immortality. A well-known proverb says that "individuals pass away, nation is immortal". Whereas biological immortality is an act of reproduction and heredity, (also relative) immortality of a social group is an act of education (S. Hessen 1973, p. 6).

In 2018, it can be said that the idea of fascist education and fascist state does not belong to the dead past. In Germany, there is a special zone for the inhabitants who do not recognize the end of the Third Reich. Therefore, they do not respect the German constitution and its legal regulations, they follow fascist pedagogy and the organization of Nazi state. What is also changing is the way of understanding and constituting democratic systems not only in Europe. In the same way that Hessen described in 1938, writing about the crisis of democracy and school education: (...) *which as every historical crisis may end either with complete fall or complete recovery* (S. Hessen 1938, p. 7), similar doubts about the direction of political transformations and the sense of school education are experienced today. The belief, common at the beginning of the Polish transformation of 1989, that it is enough to proclaim a new political system and it will somehow constitute itself — after almost 33 years — makes Poles more aware. Their lack of commitment to democracy, a weak level of civil responsibility, lack of political and civil engagement in building the civil society and social control over the institutions of state education will undermine such democracy in which

it is only enough to follow the procedures and formal rules without the spirit of solidarity. As Hessen wrote: *In this case, both a separate person and whole nations easily yield to the temptation of simplicity, the utopian belief that the whole misfortune comes from an outer circumstance and that it is enough to eliminate it in order to obtain the solution to all difficulties* (S. Hessen 1938, p. 7).

Hessen remarkably combined developmental psychology with philosophy of education. For 80 years, very little has changed in the relation between the process of youth's becoming mature enough to shape independently their own worldview and the process of education.

If in this time period a worldview aspires to complete rule, the process of "inclusion" or "training" will contradict the need for personal autonomy; and if it gets destroyed then, the education itself will get perverted. It will change into propaganda, in the same way as the worldview which determines this education dries out into ideology — a mechanistic tool of authority. Propaganda is the mechanistic degeneration of education. It aims only at linking outer human masses, not at educating individuals as bastions of tradition — this can only take place through going beyond tradition towards eternal values, which set tasks requiring personal autonomy (S. Hessen 1934, p. 132).

Is it not still the same that the most serious threat to youth's education is ideocracy, as a result of which the worldview gets petrified in rigid ideology that disregards human personalities and closes it for the dynamics of the changing world? Do people not experience the politics which is negatively defined as leading to the destruction of the opposition, as struggle for rule to fulfil the lust for power, instead of positive politics, appealing to chivalric fight, recognizing the value of rivals, but defeating them through the superiority of spiritual values? According

to Hessen, pedagogy should be ideologically neutral to become independent knowledge about education (ibid., p. 1336). What has come back along with the political transformation of the Polish society, implemented by right-wing parties of 2005-2007 and 2015-2022, is the issue of state education which is the opposite of liberal democracy and building a self-governed and open society.

Ending

It can be seen how politicians' worldview is written by consecutive counter-revolutionists into their political programme, which at the same time suits their interests. As Jan Zielonka, a political scientist, writes:

They laugh at alternative ideas and calm down those who promote inconvenient truths. Unfortunately, there is quite a lot of truth in counter-revolutionists' statement that democracy is increasingly more oligarchic: the relatively small elite makes attempts to rule in compliance with their own vision of the world, not making efforts to listen to their voters (Zielonka 2018, p. 97).

From dreams about deliberative, participatory democracy, which Polish education experienced only in the first three years after the political transformation, it has passed to anocracy or dictatorship democracy, in which minority rights are not obeyed any longer, the voice of opposition and tri-partite rule are reduced. The will of the sovereign increasingly becomes illusory, which means that education and science will be a subject of the next bargains between the ruling party and citizens. A crisis of democracy and school education, as Hessen wrote in 1938, (...) *as every historical crisis may end either with complete fall or complete recovery* (S. Hessen 1938, p. 7). Do contemporary people not experience similar doubts about the direction of political transformations and the sense of school education?

BIBLIOGRAPHY:

- Bauman Z. (2004), *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Hessen S. [1933]: *Istota i znaczenie poglądu na świat, Kultura i wychowanie Zeszyt pierwszy*.
- Hessen S. [1934]: *Pogląd na świat i pedagogika, Kultura i Wychowanie. Zeszyt drugi*.
- Hessen S. [1937a]: *Světový názor a pedagogika. Studie k problému autonomie*, trans.: Žofie Pohorecká, Nákladem Dědictví Komenského, Prague.
- Hessen S. [1937b]. *Idea ogólnego wykształcenia*, trans. from German: J. Suchodolska, *Kultura i Wychowanie. Zeszyt trzeci*.
- Hessen S. [1938]: *Szkoła i demokracja na przełomie*, trans.: A. Zieleńczyk. "Nasza Księgarnia", Sp. Akc., Warszawa-Wilno.
- Hessen S. [1947]: *Struktura i treść szkoły współczesnej (Zarys dydaktyki ogólnej)*, "Nasza Księgarnia", Warszawa.
- Hessen S. [1968]: *Studia z filozofii kultury*. PWN, Warszawa.
- Hessen S. [1973]: *Filozofia. Kultura. Wychowanie*, Wstęp T. Nowacki, Wybór i oprac. M. Hessenowa, ZN im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- Hessen S. [1997]: *Pisma pomniejsze*. Wybór i opracowanie W. Okoń, Wydawnictwo "Żak", Warszawa.
- Od Redakcji, *Kultura i Wychowanie. Zeszyt pierwszy 1933*.
- Hessen S. [2003]: *Państwo prawa i socjalizm*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.

- Nowakowska-Siuta R. Śliwerski B. [2015]: *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Od Redakcji [1933]: *Kultura i Wychowanie, Zeszyt pierwszy*
- Okoń W. [1993]: *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, WSiP, Warszawa.
- Příhoda V. [1936]: *Ideologie nové didaktiky*, Typia, Brno.
- Suchodolski B. [1933]: O wychowaniu, *Kultura i Wychowanie. Zeszyt pierwszy*.
- Śliwerski B. [1996]: *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Śliwerski B. [1998]: *Jak zmieniać szkołę?* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. [2001a]: *Edukacja pod prąd*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. [2001b]: *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa.
- Śliwerski B. [2009]: Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Śliwerski B. [2011]: *Klinika akademickiej pedagogiki*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. [2012]: *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Śliwerski B. [2013]: *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. [2015]: *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. [2017]: *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa: Wolters Kluwer, Warszawa.
- Tiutczew [1968]: *Cyzeron za: A. Walicki, Słowo wstępne [w:] S. Hessen, Studia z filozofii kultury*. Wyboru dokonał, wstęp i przypisy A. Walicki, PWN, Warszawa. [<http://www.pereplet.ru/moshkow/LITRA/TUTCHEW/english.html>]
- Walicki A. [1968]: *Słowo wstępne [in:] S. Hessen, Studia z filozofii kultury*. Wyboru dokonał, wstęp i przypisy Andrzej Walicki, PWN, Warszawa.
- Wojnar I. [1997]: *Koncepcja kształcenia ogólnego w myśli Sergiusza Hessena [in:] Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, ed. H. Rotkiewicz. Wydawnictwo "Żak", Warszawa.
- Zielonka J. [2018]: *Kontrrewolucja. Liberalna Europa w odwrocie*, trans.: J. Bednarek, WN PWN, Warszawa.

Стаття надійшла до редакції: 10.04.2022р.

Прийнято до друку: 15.04.2022р.

Struberga S.

Sigita Struberga is Secretary-General of Latvian Transatlantic Organisation, PhD candidate and lecturer of International Relations in the Department of Political Science at the University of Latvia. Address for correspondence: Alberta 13, Rīga, Latvia, LV-1010; tel. +371 26868668; el. p.: sigita.struberga@lato.lv.

CHINA-CEEC COOPERATION IN EDUCATION AND SCIENCE: DO MUTUAL PERCEPTIONS AND POLITICAL CONTEXTS MATTER?

The “16+1” format has become one of the most debated regional collaboration frameworks developed within the “Belt and Road” Initiative (B&R). The format is still into the political agenda despite the fact that some of the Eastern European countries have questioned its reasonability since other are ready to continue expanding opportunities for win-win relations. The scope of interactions within the mechanism is organized around 3 axes: trade, investment, and people-to-people exchanges. The latter promotes the facilitation of mutual trust, consolidation, intercultural understanding and the exchange of knowledge between the PRC and CEEC, where science and education sector is an important instrument, which is leading the promotion of people-to-people exchanges.

The aim of the paper is to investigate student mobility and academic exchanges of tertiary education institutions as an instrument for promoting more extensive cooperation between CEEC and the PRC, taking into consideration the opportunities given by the work of the 16+1 format. Special attention is paid to describing the main challenges and prospects for collaboration in the fields of science and education with the emphasis on the different perceptions of threats caused by political context. The study is based on the analysis of existing research, statistics and data collected from 15 in-depth semi-structured interviews with people from the PRC and 5 CEEC countries involved in PRC-CEEC exchanges in 2019. Other 5 in-depth semi-structured interviews were done in 2021 in order to check the situation in cooperation during Covid-19 Pandemics as well as while taking in account political challenges, which the format 16+1 is facing.

Keywords: China; CEEC; 16+1 format; scientific and educational exchange, people-to-people exchange

Introduction

The Peoples Republic of China (PRC) and Central and Eastern European Countries (CEEC) have a long history of interactions and CEEC has been a prominent region for Chinese diplomacy. In light of deepening relations, in the recent period since the specialized mechanism for cooperation “16+1” was formalized, it has become one of the most effective regional collaboration frameworks among those developed within the “Belt and Road” initiative. Under the institutionalized regional cooperation label, the format has 3 levels: the Secretariat, which is the central institution located in Beijing which promotes relations with the embassies of CEEC; the level of the heads of state; and the level of expert discussions and cooperation in the key areas. Involvement in any level of the mechanism is upon each country on a voluntary basis (Maratz, 2017). Practically, the 16+1 format mainly operates on the basis of institutional bilateral cooperation between the PRC and CEEC (Turcanyi, 2017; Hackaj, 2018; Szczudlik, 2019) and should rather be seen as an important part of European-Chinese relations, which complements the EU-China Comprehensive Strategic Partnership and the EU-China 2020 Strategic Agenda for Cooperation (Dubrovnik Guidelines, 2019).

The 9th summit between PRC and CEEC scheduled to proceed in the first half of 2020. China and some of the CEE countries saw it as a milestone for the further development of the multilateral cooperation within the framework 16+1 (then 17 +1). The launch of the China- CEEC Cooperation initiative was expected to boost further cooperation, but instead, cooperation between CEEC and China deteriorated in all dimensions (Jing, L., 2020:165).

Global Covid-19 Pandemics, political and economic cleavages between the West and China, like for example, dispute about the status of Taiwan, have promoted rise of rivalry between China and the West, including part of the CEEC. Also, a one can observe the change in Chinese foreign policy discourse with underling priority of bilateral cooperation with European countries. No less important is non- willingness to share research data under threat of intellectual rights, as well as unknow Chinese purposes while collecting big data about European critical infrastructure and other dimensions, which are seen as an issue of European and national securities. China itself has questioned appropriateness of scientific data sharing. President Xi Jinping urged Chinese scientists to “adhere to the supremacy of the national interests”, while underlining the importance of the international

scientific cooperation during his speech in September 2020. This set of factors has significantly diminished scientific cooperation and academic mobility (Nature, 2021). On another hand, China is still inviting to promote cooperation with special emphasis on research collaboration in developing drugs, vaccines and testing methods for COVID-19, strengthening human health, fight against climate change. According to President Xi, innovations should be seen as the primary driving force for development (Zhang, Y. & Cao C., 2020).

Formally mentioned above does not change institutional structures which are established to facilitate scientific cooperation and academic mobility. The scope of formal cooperation structures within the mechanism includes fields for cooperation starting from transportation to health and culture. It is organized around 3 axes: trade, investment, and people-to-people exchanges. The last promotes facilitating the mutual trust and consolidation of intercultural understanding, as well as the exchange of knowledge between China and CEEC. The cooperation in science and education has topped people-to-people exchange. It is institutionalized under more specialized and centralized sub-platforms and initiatives¹. These and other educational policies, cooperation networks, and measures demonstrate the commitment of all parties to deepen PRC-CEEC cooperation for mutual understanding and trust, as well as for the common benefit from knowledge building and talent cultivation. They promote opening of a new space for the creation of joint study programs and a network of scholarships within governmental policies and frameworks, research within the framework of joint research centers, common projects of research centers from both sides, and new cooperation frameworks with other stakeholders, such as NGOs and industry. At the same time, statistics demonstrate that exchanges and mobility are not as intensive as one could expect. For this reason, the interesting issue emerges as to what exactly causes such low figures for two-way mobility and exchanges. No less interesting is a question whether and how the Covid-19 Pandemics and context of rivalry between the West and China has influenced work of recently established cooperation networks and what are personal perceptions of the involved scientists and academics towards each other and represented countries during escalation of the political and

economic conflicts. Thus, the authors try to find an answer to the question 'Do perceptions of each other influence decisions about further cooperation?' and other similar issues to be discussed.

The aim of the paper is to analyze student mobility and academic exchanges of tertiary education institutions as an instrument for promoting more extensive cooperation between CEEC and PRC in consideration of opportunities offered by the work of the 16+1 format. Special attention is paid to the description of the main challenges and prospects for deepening and widening collaboration. The authors have used Kehm and Teicher's model for the analysis of the internationalization of science and education, as well as their framework on mobility patterns. According to this approach, an overview of 7 main areas is provided: national and supranational policies as in regard to the international dimension of higher education; the mobility of students and academic staff; the internationalization of teaching, studying and research; the institutional strategies for internationalization; the mutual influence of higher education systems on each other; knowledge transfer; cooperation and competition (Kehm & Teicher, 2007: 264).

The paper is based on the analysis of existing research on the educational and scientific exchange between PRC and Europe, statistics and data collected from 15 in-depth anonymous in-depth semi-structured interviews with academic and administrative staff involved in exchanges between higher education institutions from the PRC and CEEC countries — Poland, Latvia, Romania, Hungary, Czech Republic and Albania. Other 5 in-depth semi-structured interviews were done in 2021 in order to check the situation in cooperation during Covid-19 Pandemics as well as while taking in account political challenges, which the format 16+1 is facing. The first part of the paper provides a description of policies of the parties regarding the internationalization of science and tertiary education as well as a description of the main stakeholders and programs which contribute to the development of cooperation. The second part gives an analysis of the statistics of the mobility between PRC and CEEC. The third focuses on the challenges that the parties are facing in developing new cooperation mechanisms and strengthening existing ones. The significance of the paper is to provide recommendations for the contribution of PRC — CEEC cooperation in the field of science and education.

1. Modernization and internationalization of science and higher education: Policies and instruments

In the past two decades the PRC and CEEC have faced fundamental transformations in their systems of science and higher education. Political

¹ Examples of such cooperation initiatives are the PRC-CEEC Higher Education Institutions Consortium and PRC-CEEC Youth Development Centre (proposed in Dubrovnik this year). Several forums have proceeded (PRC-CEEC high-level symposium of think tanks, PRC-CEEC Young Political Leaders' Forum, China-CEEC Education Policy Dialogue, etc.), as well as other activities such as the PRC — CEEC Education Capacity Building Project and the PRC — CEEC Joint Education Project of Institutions of Higher Education are proposed.

and economic developments have deeply influenced their self-perception, redefined research and teaching approaches, as well as opening them to the world. Subsequently, noticeable results have been reached due to special attention put on modernization and internationalization processes.

The Chinese scientific and educational rise after its opening can be viewed as a renaissance. Efforts producing development have been put at all levels of governance and science and education systems. The government has annually increased investment in these sectors and the PRC already outperforms the EU in its research and development funding in terms of the share of the GDP (Veugeliers, 2017). Great attention has been paid to the introduction of many initiatives for the further advance. Internationalization is the driving factor in there. For example, at a national level the implementation of the National Medium and Long-Term Education Outline (2010-2020) promotes the extensive development of modernization, as well as the internationalization of the education system. The 13th Five Year Plan for Economic and Social Development of the People's Republic of China includes expressed political will to modernize and internationalize the education system (Central Committee of the Communist Party of China, 2016). At the lower institutional level — joint ventures and the cooperation between different level government and education institutions is being realized, while at societal level — families prepare youth to study abroad, seeing it as a guarantee for more a competitive status of them in a future (Wei, 2016: 55; Daxue Consulting, 2018).

The China Scholarship Council is the core implementer and main institution responsible for the educational exchange policies. The Council works under the supervision of the Ministry of Education of the PRC and it is mainly financed by the government. It provides a set of scholarships and actively contributes to the promotion of scientific and educational exchange. This means that a considerable amount of funding has been offered by this institution to foreign students for studies in China and to Chinese students for overseas studies. Much has been done in accordance with the exchange agreements between EU countries and China. For example, the Council has established the "EU Window" which provides different scholarships for studying or doing research in Chinese higher education institutions (China Scholarship Council, 2019). Other programs supporting EU-China academic mobility: Marie Curie outgoing fellowships; International Research Staff Exchange Scheme; EU Member States National Fellowship schemes; Chinese grant schemes for foreign researchers (e.g. National Natural Science Foundation of China, Chinese Scholarship Council; Erasmus Mundus; Science and Technology Fellowship Program; Europe China Research and Advice Network etc). Chinese Education Association

for International Exchange conducts several programs for attracting the exchange of students. For example, the CEAIE-AFS Intercultural Programs. It has set up the Office of China Education Opportunities in 2015 for promoting the attraction and influence of Chinese universities as well as the sustainable development and internationalization of Chinese higher education. This institution is also involved in an organization of China-CEEC Education Policy Dialogue (China Education Association for International Exchange, 2015). Partner organizations in CEEC: Boym Universities Consortium (Poland); China-Central and Eastern European Countries' Higher Education Institutions Consortium and two European organizations (the European Association for International Exchange and Network of Universities from the Capitals of Europe). In comparison, France only accounts for 5 partner organizations, the UK 3, Germany and the Netherlands hold 2 each.

Similar activities expressing the will to modernize and internationalize have been realized in the field of science. For example, the PRC has introduced the "Recruitment Program of Foreign Experts," administrated by the State Administration of Foreign Experts Affairs of China and China's talent program: the "Thousand Talents Program" and "Thousand Youth Talents Plan", run by the Chinese Communist Party Organization Bureau. These programs fund the recruitment of world-class researchers, high-level professionals, and entrepreneurs with the aim to put China at the forefront in strategic fields (D'Hooghe et al., 2018: 17).

These and other initiatives have improved the performance of science and higher education and placed the PRC among the leading nations in tertiary education, research, and innovation. The PRC has recently overtaken the US in overall scientific output and is the second in Patent Cooperation and Treaty patents and overall citations (LI, 2018; Welch, 2018). This makes China's higher education institutions increasingly attractive partners (Welch, Xu, 2019: 260, 274). Nevertheless, the overall level of the higher education system has space for improvement, and Chinese scientific performance is still behind several other countries in the global knowledge stakes. It is concluded that it will take time before Chinese tertiary education and research institutions will be fully on par with similar ones in the West (Yang, 2014: 35; Wei, 2016: 55; Welch & Xu, 2019: 260).

When it comes to attention to instruments offered by the 16+1 format, the PRC and Chinese Academy of Social Sciences in particular, holds 16+1 Think Tank Exchanges and Cooperation Network. While the 16+1 Association of Colleges and Universities is not delegated to any country, coordination takes place cooperatively by the Ministries of Education of all CEECs (Zuokoi, 2017: 27- 28). Other institutionalized interactions under the Format are PRC-CEEC Higher Education Institutions Consortium and the PRC-

CEEC Education Policy Dialogue. In both cases, there are regular meetings proceeding. During these meetings, opportunities for cooperation to develop ways to promote the exchange of students, joint study programs and scholarship programs are being discussed. The Chinese government is also actively seeking to introduce new instruments and resources. For example, in the period from 2018 to 2023, the PRC plans to provide no less than 5,000 government scholarships of all kinds to CEEC for the expansion of educational exchange (Li Keqiang, 2017). PRC has developed such initiatives as, for example, the China-CEEC Relations Research Fund and the China-CEEC Youth Development Center, as well as other smaller network activities as a part of 16+1 people-to-people exchanges. At the same time, it is often noted that formal meetings do not carry results as successful as one could expect. Differences between the resources of the PRC and CEECs, the scope of activities and interests, as well as the function of political, social and educational systems, are evident.

Since 2019, the EU and China have negotiated an agreement for boosting bilateral cooperation on research and innovation projects. Recently only such common interest areas have been involved in the cooperation formats as food security, agriculture, and biotechnology. EU is demanding to accept the number of strict rules regarding reciprocity, access to the Research and Development funds, intellectual property, open access to research publications, ethics, mobility of researchers. PRC is reluctant and slow to accept such rules (Gallardo, C., 2021).

CEECs share a soviet past and have went through radical changes, which “have not only been much more abrupt and fast paced than in the West, but also run in parallel to all-embracing political, economic and social transformations and, in many cases, nation-building” (Dobbins & Kwiek, 2017:519). Despite the existence of differences in the traditions of governance of higher education institutions, westernization, Europeanisation and other socio-political processes have brought considerable unification. One of the most significant common features is history: experiences of authoritarian-socialist or communist rule, then painful transformation processes after the collapse of the USSR when academics went through a transition from highly bureaucratic and politized higher education systems to less politized, collegial and mass orientated. During the transformation process, academia was characterized as less mobile, worse paid and more inbred than their Western colleagues (Dobbins & Kwiek, 2017: 519).

Recently considerable development has been achieved. Some regionally significant education and science centers, such as the University of Tartu, Charles University, or Warsaw University have demonstrated high-level performance and are

appreciated in global universities rankings. However, when it comes to overall tertial education in CEEC, even though universities offer a generally good level of European higher education, they still do not meet the global ranking criteria. The specific issue is still prestige, reputation and research performance. Research intensive universities are more of an exception in CEEC than a norm for several reasons, including the fact that the region is still rather an economic periphery (Dobbins & Kwiek, 2017; Gawlicz & Starnawski, 2018). This comes together with a problem related to the governmental approaches to education. Even though CEECs have expressed an interest and will to internationalize their educational systems, many of them have not adapted well-developed strategies with clearly defined deliverables, including those which relate to bilateral cooperation with the PRC or within the 16+1 format.

An example of such a contractionary case is Hungary. In 2011 Hungary invented the “Eastern opening policy”. It aims to promote its links with major powers in Asia. The main areas of cooperation mentioned in it are trade, investment, education. Hungary sees the PRC as a strategic partner in this region. It has expressed willingness to build special Sino-Hungarian relations, emphasizing Hungary's role as a gateway to Europe and as a partner which is ready to support Chinese ambitions in the Europe. Thus, Hungary is one of the most proactive partners in the 16+1 format. It would be expected to serve as the attractor of Chinese students and facilitator of both way mobility in science and education. However, according to the statistics regarding implemented projects and mobility, this has not transpired.

Another contractionary example is Poland. In general, Poland could serve as a success story for the internationalization of the country's tertiary education. It has become one of the most attractive CEEC for foreign students due to its radical transformations and active internationalization measures. Enjoying opportunities offered by the EU, a special program was launched by two institutions — the Conference of Rectors of Academic Schools in Poland and the Perspektywy Education Foundation. It is called the long-term internationalization program “Study in Poland”. By working in parallel with other higher education institutions, they have made a specific system of internationalization and it has resulted in remarkable results. The number of international students increased more than 7 times — from 10 092 in 2005 when the program “Study in Poland” was launched, to 72 743 in 2018 (Siwińska, 2019).

Poland's participation in the 16+1 format has positively affected the establishment of certain institutionalized formats of intergovernmental and intersectoral talks with the PRC. For example, the PRC and Poland hold the annual Polish Chinese

Forum of Rectors. During these meetings, issues such as the recognition of education, academic and professional mobility are discussed (Polish National Agency for Academic Exchange, 2018). Besides, the PRC sees Poland as an important player in shaping the EU strategy for higher education (Hao, 2018). At the universities' level, institutions are working to promote themselves in the PRC in different ways, for example, recruitment agencies, WeChat advertising, etc. Several joint study programs have been introduced. For example, University of Lodz and Zhengzhou University introduced a study program in Economics in 2012, Warsaw University of Technology and Qinzhou University introduced a joint study program in Electronic Information Engineering in 2015 (Xiangkun, 2018), Warsaw University and Sichuan university introduced a master study program in international relations and International Economics. These activities are expected to promote exchange at a high level. The statistics of incoming Chinese students demonstrated an increase since the programs have been invented (Feng, 2018; Siwińska, 2019), but it is relatively small in terms of investment activities. No less important obstacle for further cooperation has emerged recently in the context of Pandemics and political and economic rivalry. Formally there are no significant changes, while practice demonstrate not only rapid decline in academic mobility due to the restrictions, but also degradation or even stoppage of scientific and academic cooperation. Therefore, these and other examples from CEEC provoke a question about the efficiency of programs, as well as obstacles for transnational cooperation in its practical sense.

2. The characteristics of education and research mobility between China and CEEC

According to official statistics, the Contemporary Chinese higher education system offers 8,000,000 students graduating per year; and PRC is the world's largest source country for international students. According to the Ministry of Education of the PRC, the number of Chinese students who left the country to study abroad reached 608, 400 students in 2017, 11.74 % more than the previous year. The number of those who returned reached 480,900, with a 11.19 % increase in 2016. 227,400 of them returned with a master's degree or higher. In total, 1,454,100 Chinese students studied abroad in 2017. The United States of America (USA) and Western Europe remained the most popular destinations, while B & R countries become more and more popular among the Chinese students who want to study abroad. 66,100 students studied in 37 B&R countries, leading to a 15.7 % growth since 2016. 541,300 or 88.97% of all students studying abroad were self-funded, while 31,200 individuals, 12,800 visiting scholars (41,17%) and 13,200 graduate or doctoral students (42.29%),

studied in 94 countries using state funding to study abroad in 2017. The number of individuals joining overseas programs with local government or employer sponsorship reached 35,900, which was an increase of 119.71% in 2016. This means that the PRC provides a reasonable number of undergraduate students, as well as young researchers with their own sources of funding their academic activities who are interested to do their research in Europe (Ministry of Education of the PRC, 2018; D'Hooghe et al., 2018: 23).

With large numbers of Chinese students studying abroad, and the potential increase of them due to the growth of middle class and the number of high-income families in Chinese society, along with the interest of Chinese families in giving the best affordable higher education for their children gives prospects for a further influx of Chinese students in Europe. This has been appreciated by Western higher education institutions. CEECs are no exception in this sense. For this reason, it is not surprising that an increasing amount of CEEC universities choose to step up their efforts in competition for attracting Chinese students. But the problem is that the distribution of these students is not even among European countries. None of the CEEC are among the leading recipients of Chinese students traveling to Europe for tertiary education (Eurostat, 2018). In 2019, only 5,418 Chinese students are studying in CEECs according to Jiang (Jiang, 2019).

When it comes to foreign students studying in the PRC, 75,800 students from 204 countries studied in 935 Chinese higher education institutions in 2017, reaching an increase of 18.62% compared to the previous year. The number of students from B&R countries was 317 200 and made 64.85% of all international students in China, an increase of 11.58%. The number of self-funded students was 430,600 or 88.03% of all overseas students. 58,600 or 1/6th of all foreign students enjoyed Chinese government scholarships. 88.02% of them were degree students; 69.57% were graduates or doctoral students (Ministry of Education of the PRC, 2018). The share of CEEC students among them was 6,188, and 1,582 of those are on Chinese government scholarships (Jiang, 2019). In comparison, Chinese students in Europe are generally full-degree students, in contrast with European students in the PRC, which are mostly non-degree students (90 %) participating in short-term mobility programs. These students generally study in the area of economics and language courses. However, the number of degree students is increasing (Eurostat, 2018). According to Jing, while around 10,000 students had been involved in student exchange programs between China and CEE countries as of 2018, with more than 5,500 students from CEE countries studying in China (Jing, 2020: 168).

To analyze students and academic mobility in the context of the 16+1 format, it should be noted that according to Chinese officials, in the period

when it was introduced in 2012 to 2017, the number of two — way exchange students has doubled (Li Keqiang, 2017). But because no systematic, comprehensive data regarding the impact of the 16+1 format in exchanges is provided, it is hard to evaluate the impact of it separately clearly and scientifically from other programs provided by the Chinese government, EU and others.

3. Challenges

In this chapter, the authors identify five of the most often mentioned challenges, reflects on and give recommendations for solving each of them. One of the main challenges for more intense cooperation, which both — Chinese and Europeans — have mentioned is the lack of knowledge and understanding about each other. It slows down mobility due to fear and prejudice about living in a completely different and unknown environment with a different language, culture, societal habits, and political system. It is also evident from data that most European students and academics have an interest in attending short-term programs which include learning the language and Chinese culture or conducting short-term research. Despite the interest in learning the language and cultural peculiarities, the level of understanding of the PRC policies and values remains low. This leads to negative views about the PRC (EC & PRC MOE, 2011). Also, interviews demonstrate a misperception, observed by staff involved in exchanges, that European researchers believe in possibility to conduct high-quality research on the PRC internal issues without visiting it, and fear to conduct research in the PRC due to beliefs about political and social environment there. Interviews with Chinese interviewees demonstrate similar fears and doubts — lack of understanding about CEEC, health-care systems, social habits, lack of knowledge and doubts about quality and prestige of education in CEEC and other important factors.

More important obstacle is the gap between ideas, values and political systems. Although there are ideas and values shared by Europe and the PRC, there are still some spheres of disagreement and lack of consensus, such as human rights, political rights, and property rights or academic freedom (Christiansen & Maher, 2017; Rühlig et al., 2018; EEAC, 2019). This means that on the Chinese side, research is almost always being done for economic or political purposes and not just for “science sake” (Bekkers, Oosterveld, Verhagen, 2019: 2). Also, according to interviews, researchers in CEEC countries have no clarity of how the sensitive data about the people involved in research could be used by Chinese counterparts or how property right issues could be solved. However, the interviewees also admitted that this was not or wouldn't be a decisive factor in the decision about cooperation. The Chinese interviewees, in turn, also expressed concerns about

the potential to lose the educational and research sovereignty of the PRC.

Communication with the broader public is essential for increasing awareness about CEEC within Chinese society and vice versa. Joint events and actions of political, intellectual and business elites within the 16 +1 format, and the positive impacts of cooperation should be broadly communicated via various channels. Folders of the Format have the potential to be used for joint platforms and for communication with societies, or at least as support mechanisms for countries doing so. For example, the consortium has the potential to create a common CEEC communication strategy in the PRC.

Interviews, which were done during the period of Covid-19, demonstrate lack of trust and perception of the counterparts as a threat. Especially it has been observed between the researchers of Baltic States, Czech Republic, and PRC. Researchers and academics have demonstrated not only fear regarding sharing the research data, but also emphasize differences in values and world views in general. According to interviews, these obstacles are crucial for decision whether cooperate or not. Some of the researchers and academics have even stopped the initiatives, which were started before 2020. Other CEEC countries' representatives are still rather Sino-optimistic.

Taking in account the fact that CEEC countries will need to reestablish and further develop their education markets, Chinese students will still be considered as a target audience. Countries, due to their limited resources, could cooperate to create a comprehensive targeted communication campaign about CEEC in PRC while paying attention to opportunities offered by higher education systems. What can the CEEC offer? Studies on factors affecting Chinese choice of higher education institutions demonstrate that prestige (the most often mentioned when explaining the choice to study in Western Europe) is just one of the drivers and it can't be viewed as an independent determinant. There are other factors which CEEC hold. First, it is the historical and regional-specific competencies and expertise which Western actors simply don't have. Second, CEEC education systems generally provide comparatively cheap European intermediate level education. Third, the lack of first-class universities or first-class disciplines does not mean that there is an absence of quality programs, courses or top-level researchers and lecturers. Fourth, safety. Residing in the CEEC region is safe. Fifth, is the opportunity to escape the Gaokao exam. Communicating these and other advantages as well as finding and developing specific promising niches for cooperation increases the potential to promote exchange.

The third challenge negatively affecting the intensification of exchange is the lack of clearly defined aims and/or different aims of parties during the establishment of cooperation formats and

insufficient collaboration between CEEC and Chinese higher education institutions in a practical sense. There are many ambitious agreements, joint formal initiatives, and declarations for further cooperation, but in practice, the level of collaborative results is not satisfactory. Evidence demonstrates that during official meetings, negotiations or other events regarding cooperative ventures, clear, longer-term agendas with well-defined action plans often remain unstated and implicit. Often the academic staff are visiting Chinese universities as visiting researchers or lecturers without developing further and deeper cooperation between academic institutions. It comes together with the fact that, according to the results of interviews given by Chinese researchers, there is often a lack of interest to take an active part in common projects from CEEC representatives. Besides, further evidence shows that academic collaborations between the PRC and Europe have mainly been initiated and set up by Chinese researchers (Wang & Wang, 2017).

The latest evidence demonstrates that, for example, Chinese international scientific cooperations in publishing scientific articles related to Pandemics at the beginning of Pandemic were growing, but then dropped down as spread of Covid-19 did not decrease. As scientific journal "Nature" explains, "this could be due to China's lower publication rate on the topic as infections there waned, political obstacles, or both" (Nature, 2021). More research should be done in order to uncover real situation in research cooperation and influence of geopolitics on it. No less important is to look closer on mutual perceptions of both sides. Only clear, evidence based strategic communications with clearly set aims and standards can facilitate further scientific cooperation.

Another issue mentioned in interviews is the lack of clear support from CEEC governments. As the main reason mentioned was the lack of a clear strategy towards the PRC and internationalization in general. Interviewees underlined that often internationalization is purely left to universities or faculties, institutes or even persons. Of no less importance is the issue about the will and readiness to initiate collaboration. The interaction between different consultative institutions of the 16+1 format has the potential to serve as a foundation for defining a clear, shared vision which both sides are motivated to reach and define the strategies for implementation within particular collaboration formats, which are the deliverables to be reached. It also means that CEEC governments and higher education systems should have well-defined aims and strategies for cooperation with Chinese counterparts based on a deep, knowledge-based understanding of China, its governance, education system and approach to science and academia. There should be clearly defined aims, strategies, and assessments of risks, challenges and benefit. Even though the lack of willingness to cooperate with PRC scientific

institutions has increased after 2020, there is certain space for development. It is very important to draw the red lines for the cooperation options and quality and ethical standards, which would help both sides to put clear framework of cooperation and clear rules of the research and the ways its results should be used.

The fourth obstacle against more active student and academic staff exchange holds a set of differences in administrative practices and procedures between educational and other official institutions. Europeans are often perplexed by the unpredictability and lack of transparency of the governmental system and institutions of the PRC (Chang, Yuzhuo, François, 2017; British Council, 2017). At the same time, research demonstrates that Chinese counterparts also have several challenges dealing with CEEC higher education institutions and governmental organizations. For example, the complicated visa application process and complexity of administrative procedures is one of the most often identified formal barriers. Another challenge mentioned by both — Chinese and European interviewees — is regarded as the legal status of the English language in state-financed programs in CEEC. One of the effective ways to support solving these problems is increasing knowledge about the EU, national laws and regulations regarding education, admission of Chinese nationals between Chinese administrative staff responsible for exchanges and vice versa. Visa policies for Chinese students and academic staff could be simplified. For example, one such measure could be the digitalization of certain steps for admission.

Fifth, financial and organizational incapability of CEECs for fruitful collaboration. It includes several layers of challenges. At the core here is insufficient funding to science and education in these countries. This affects not only the salaries of everyone involved, but also the development of the education institution infrastructure. As a result, this influences performance, prestige, etc. Another layer of existing mobility programs already operating between the PRC and CEECs demonstrate their incapability to encourage mobility. Programs funded by the EU and the PRC have not shown enough students and scholars are realizing mobility. CEECs, in turn, have almost no programs for sending or inviting students to/from PRC. The third layer is about the insufficient collaboration between the public and private sector stakeholders for deeper interactions in order to open science for practical innovations.

Analysis demonstrates that while Chinese education and other governmental institutions are actively working to attract foreign students, academics, and researchers to study and work in China, in CEEC funding is mainly EU provided. Initiatives introduced by the 17 +1 format work in a similar manner. This means that the framework offered by EU could be used as a support mechanism further. New initiatives should come from CEEC national

governments and networks created by the 17+1 format. Parties should explore the possibilities to mobilize resources to support direct cooperation and exchange based on a long-term strategy. Financial support tools for cooperation should be improved. Special attention should be paid to building CEEC capabilities in finding opportunities to provide a share of funding. This can be attained in several ways — differentiation of tuition fees, governmental sponsorship, the establishment of co-founded research institutes in CEEC territories, the attraction of special sponsors or more stakeholders. Public-private partnerships and other models of involvement of different stakeholders are one of the solutions, considering limited governmental resources in many CEEC cases. The last serves not only for resolving financial means, but also for pooling the exchange of knowledge from and to the business, government, non-governmental sector. It will facilitate the exchange of knowledge and excellence in practical business-orientated solutions between stakeholders in the PRC and CEEC, in addition to strengthening positions of CEEC as responsible partners, and as giving positive input in the overall development of higher education systems.

For attracting more students to take part in existing exchange programs, the image of CEEC educational programs should be improved (see above). The establishment of new innovative and sustainable study programs taught in English are necessary. Particular attention should be paid to creating an offer for different level interdisciplinary studies on the CEEC region, its cooperation with the PRC, as well as research on the 16+1 Format, thus taking a specific niche in regional and China studies for undergraduates. In reaction to the needs of students' with very different social experience and cultural background, it would be recommended to work more intensively on the establishment of more comprehensive student support services for foreigners.

Conclusion

The 16+1 format has been a very significant driving force for identifying the main interests and establishing new cooperation mechanisms for the deepening of beneficial relations between CEEC and the PRC that contribute to the development

of countries and the well-being of societies. The pace and content of cooperative measures were increasingly promising up till the beginning of 2020. In this actively developing frame of the PRC and CEEC partnership, people-to-people exchange has been a critical component. Student and academic staff mobility, in particular, had a dynamic to become a core for further interactions and tend to increase. The format, working hand in hand with EU-PRC Strategic partnership and being part of the B&R Initiative, stimulated the creation of globalized, knowledge-based future higher education systems and innovative societies. It served as an instrument for the establishment of soft power and building a positive image of the parties on the grounds of being partners. On another hand — cooperation did not reach reciprocity and there are still several challenges parties are facing.

The spread of Pandemic has almost stopped exchanges, the mutual lack of trust and perceptions to be threatened has negatively influenced cooperation. China's unfair and unequal approach towards counterparts has resulted in deterioration of the Format 16+1 sustainability and rather is seen as additional formal framework to bilateral cooperation between PRC and CEE countries. Though there are still some opportunities to be explored.

This research and other related pieces of research demonstrate that data collection on students and academic staff mobility, as well as other cooperation formats between the PRC and CEEC higher education systems, including those provided by the 16+1 format, should be done more preciously and compiled in a more accessible way for broader publics. This accumulation of evidence-based knowledge will give an impact on the development of policies from both sides. Special attention should be paid to prioritizing actions that would have the potential to have a structural impact on areas that are defined as the most promising ones. Now it is time for the countries and societies at large to make adopted decisions to work for the benefit of all involved nations. The cooperation must be built on clear aims, clear standards and clear, well performed strategic communication between the counterparts. This can be finalized with greater exchange and cooperation, which will translate political will into tangible benefits and practical solutions.

REFERENCES

- Bai Yang, China creates world's largest middle-income class. People's Daily. 14.03.2018, from <http://en.people.cn>
- Bekkers, F., Oosterveld, W., Verhagen, P., (2019). Checklist for Collaboration with Chinese Universities and Other Research Institutions. Hague: The Hague Centre for Strategic Studies. p.2, from <https://hcsc.nl/report/checklist-collaboration-chinese-universities-and-other-research-institutions>
- British Council, (2017). Research on Current UK-China Transnational Education. British Council and China Education Association for International Exchange, from: <https://education-services.britishcouncil>.

org/sites/siem/files/field/file/news/2017%20BC-CEAIE%20Joint%20Research%20Report%20of%20UK-China%20TNE.pdf

Chang, Z., Yuzhuo, C., François, K., Perceptions of European and Chinese Stakeholders on Doctoral Education in China and Europe. *European Journal of Higher Education* 7, no. 3 (2017), pp 227-242

China Education Association for International Exchange, 2015.g. Annual Report

Christiansen, T., Maher, R., The Rise of China — Challenges and Opportunities for the European Union. In *Asia Europe Journal*. Vol. 15. Issue 2. 2017. Springer. pp. 121-131, doi: 10.1007/s10308-017-0469-2

Central Committee of the Communist Party of China. The Five — Year Plan for Economic and Social Development of the People's Republic of China. Compilation and Translation Bureau, from <http://en.ndrc.gov.cn/newsrelease/201612/P020161207645765233498.pdf>

What Chinese students want from UK universities — new research. Portal The Conversation. 10.10.2018, from <https://theconversation.com>

Shortage of English teachers in China: Opportunities for foreign organizations and teachers. 17.12.2018. Webpage of the Daxue Consulting, from <https://daxueconsulting.com/english-teachers-in-china-opportunities/>

D'Hooghe, I., Montulet, A., De Wolff, M., Pieke, F., N. (2018). Assessing Europe-China Collaboration in Higher Education and Research. Leiden: Leiden Asia Centre

Dobbins, M., Kwiek, M. Europeanisation and Globalisation in Higher Education in Central and Eastern Europe: 25 Years of Changes Revised (1990-2015). *European Education Research Journal*. 2017. Vol.16 (5). p. 519. SAGE, doi: 10.1177/1474904117728132

Dubrovnik Guidelines for further cooperation adapted by 8th Summit of Format 16+1 countries in 11.-12.04.2019. China's national online news service webpage: http://www.china.org.cn/world/Off_the_Wire/2019-04/16/content_74685986.htm

Gallardo, C., Commission Seeks to Block China from Sensitive Joint Science Projects. *Politico*. 30.03.2021. Available at: <https://www.politico.eu/article/commission-plans-to-limit-research-tie-ups-with-china/>

Political Values in Europe — China Relations. ETNC. Report. Rühlig et.al. (Eds). 12.2018. https://www.merics.org/sites/default/files/2019-01/190108_ETNC_report_2018_updated_2019.pdf

European Commission. EU and China strengthen cooperation on education, culture, youth, gender equality and sport. 15.11.2017. Webpage of European Commission. Available at: https://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-4548_en.htm

European External Action Service. The European Union and China held their 37th Human Rights Dialogue. 02.04.2019. Webpage of European External Action Service. Available at: https://eeas.europa.eu/headquarters/headquarters-homepage/60545/european-union-and-china-held-their-37th-human-rights-dialogue_en

Eurostat, Learning Mobility Statistics. 09.2018. Webpage of Eurostat. Available at: <https://ec.europa.eu>

Gawlicz, K., Starnawski, M., Educational Policies in Central and Eastern Europe: Legacies of State Socialism, Modernization Aspirations and Challenges of Semi- Peripheral Contexts. *Policy Futures in Education*. 2018. Vol. 16 (4). pp. 385-397. SAGE, doi: 10.1177/1478210318777415

Hao Ping cited in Poland to strengthen cooperation with China: new initiatives in higher education. 24.09.2018. Webpage of Polish National Agency of Academic Exchange. Available at: <http://go-poland.pl/news/poland-strengthen-cooperation-china-new-initiatives-higher-education>

Jiang Yu cited in Romania hosts China-CEEC education policy dialogue. 18.05.2019. Portal Global Times. Available at: <http://www.globaltimes.cn/content/1150451.shtml>

Jing, L., Post-Pandemic Cooperation between China and Central and Eastern Europe, *China Quarterly of International Strategic Studies*, Vol. 6, No. 2, pp. 165–180, DOI: 10.1142/S2377740020500098

Kehm, B., M., Teicher, U. Research on Internationalization in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 11 (3-4). 2007. pp. 260-373

Li Keqiang cited in Speech by Chinese PM Li Keqiang at the 16+1 summit in Budapest. 30.11.2017. Portal Delfi.lt. Available at: <https://en.delfi.lt>

Maratzi, F., The presentation of the “16 + 1 Cooperation”. 07.11.2017. Belt & Road Center. Hungary. Available at: <http://beltandroadcenter.org/2017/11/07/the-presentation-of-the-16-1-cooperation/>

Ministry of Education of the People's Republic of China. Brief report on Chinese overseas students and international students in China 2017. April 1, 2018. Available at: http://en.moe.gov.cn/documents/reports/201901/t20190115_367019.html

Nature, Protect Precious Scientific Collaboration from Geopolitics, *Nature*, 593, 477 (2021) <https://doi.org/10.1038/d41586-021-01386-0>

Ping, F., Chinese Migrations in Poland. *Polish Journal of Political Science*. Vol. 4, No. 1. 2018

Polish National Agency of Academic Exchange. Poland to strengthen cooperation with China: new initiatives in higher education. 24.09.2018. Webpage of Polish National Agency of Academic Exchange. Available at: <http://go-poland.pl>

Prof. Soysal, Y. cited in Stereotypes about Chinese international students are mistaken, says study. 13.10.2018. Portal University Business. Available at: <https://universitybusiness.co.uk>

- SCIMAGO Lab. (2019). SCIMAGO Institutions Rankings. Webpage of SCIMAGO Lab. Available at: <https://www.scimagoir.com/>
- Siwińska, B., (2019). Foreign Students in Poland — Numbers and Facts 2018. Webpage of Perspektywy Education Foundation. Available at: <http://www.studyinpoland.pl/en/index.php/news/85-foreign-students-in-poland-numbers-and-facts-2018>
- Szczudlik, J., Seven Years of the 16+1: An Assessment of China's 'Multilateral Bilateralism' in Central Europe. 09.04.2019. French Institute of International Relations. Available at: <https://www.ifri.org/en/publications/notes-de-lifri/asie-visions/seven-years-161-assessment-chinas-multilateral-bilateralism>
- QS Top Universities Rankings. Available at: <https://www.topuniversities.com/universities>
- Velkey, R., Land of Learning — Increasing Number Of Foreign Students In Hungary. 02.03.2017. Portal Hungary Today. Available at: <https://hungarytoday.hu>
- Veugelers, R., The Challenge of China's Rise as a Science and Technology Powerhouse. Bruegel Policy Contribution No.19. 07. 2017. Bruegel. Available at: <https://bruegel.org/wp-content/uploads/2017/07/PC-19-2017.pdf>
- Wang, L., Wang, X., Who Sets up the Bridge? Tracking Scientific Collaborations Between China and the European Union. In Research Evaluation. Vol. 26(2). 2017. pp. 124-131
- Welch, A., Xu, X., Prospect and Limits of China — EU Relations in Higher Education: A Danish Case Study. Front. Educ. China. 2019. 14 (2). pp. 257-283
- World Intellectual Property Organization, (2019). Global Innovation Index 2019. Webpage of World Property Organization. Available at: https://www.wipo.int/global_innovation_index/en/2019/index.html
- Xiangkun, L., Transformative Model of Joint Education Program between Polish and Chinese Universities: Chance and Challenge. In 21st Century Pedagogy. Transformations of the Education Systems in Europe and in Asia at the turn of 20th and 21st century. Vol. I. 2018. pp. 41-46, doi: 10.2478/ped21-2018-0007
- Yang, R. (2016) Globalization and Internationalization of Higher Education in China: An Overview. Spotlight on China: Chinese Education in the Globalized World. Shibo Guo & Yan Guo (eds.) Sense Publishers. pp. 35-49
- Zuokui, L., China-CEEC Cooperation: China's Building of a New Type of International Relations. In Croatian International Relations Review. 23 (78), 2017. pp.27-28, doi: 10.1515/cirr-2017-0005
- Zang, Y. & Cao C., Xi: Nation to be More Open to Scientific Cooperation. China Daily. 31.10.2020. Available at: <https://www.chinadaily.com.cn/a/202010/31/WS5f9ca116a31024ad0ba82410.html>

Стаття надійшла до редакції: 07.05.2022р.

Прийнято до друку: 12.05.2022р.

Olena Bilonozhko

Director of Kremenchuk Gymnasium No. 1
of Kremenchuk City Council
obilonozhko510@gmail.com

ORCID id 0000-0001-9845-0277

TECHNOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF LYCEUM TEACHERS' PEDAGOGICAL CULTURE IN THE SYSTEM OF METHODOICAL WORK

The article considers the technology of development of professional culture of lyceum teachers in the system of methodical work. It is substantiated that the creation of a united methodological platform "Pedagogical culture of lyceum teachers" on the basis of the city scientific and methodological centre allows building a clear strategy for professional development of specialized schools teachers, organizing continuous monitoring of the process and objective evaluation of its effectiveness. It is noted that important elements of the proposed technology are permanent monitoring and feedback. Monitoring is carried out by surveys at the initial and final stages. Feedback is provided by organizing a discussion after each event, as well as discussions on social networks and messengers. The program of pedagogical culture development covers all school year, the subject is multifaceted and actual, all teachers of city lyceums are involved in it that allows to make development of pedagogical culture systematic, constant, comprehensive and general. The proposed technology provides systematic acquaintance of lyceum teachers with advanced educational experience. The proposed technology (creation of the "Pedagogical culture of lyceum teachers" platform) provides the implementation of pedagogical conditions for the development of pedagogical culture of lyceum teachers and is characterized by such features as systemic (maximum consideration of various aspects of pedagogical culture of teachers), consistency and regularity (it is extended for the next year, events take place weekly) and generality (total coverage of teachers of the city's lyceums). The proposed technology allows overcoming the differences between the organization of methodological activities aimed at improving the professional culture of teachers in different institutions of specialized education in the city.

Keywords: lyceum teachers; pedagogical culture; «Pedagogical culture of lyceum teachers» platform; system of methodical work; technology of pedagogical culture development.

© Bilonozhko O., 2022

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2022

Introduction. The urgency of the study is due to the existing in Ukraine deep socio-economic, political transformations in society, highlighting the problem of secondary education, which today is becoming a leading factor in determining the life trajectory of the individual. Trends in the development of Ukraine education necessitate the introduction of innovative processes in the educational system, replacement of outdated standard educational models and technologies with new, non-standard, creative, progressive and at the same time effective and adapted to the present conditions.

The pedagogical culture of teachers is most closely related to socio-pedagogical (it reflects the value of social consciousness), collegial-pedagogical (it implements ideas, concepts, norms that determine the content of pedagogical activities within individual educational associations) and individual-pedagogical individual attitudes, worldview, ideals and motives

of the teacher, correlated with public and collegial consciousness and values.

In the conditions of the New Ukrainian School, the teacher's personality is subject to increased requirements for professional and personal qualities. Teacher's status and role as a professional and cultural personality are determined by pedagogical culture. The pedagogical activity of a modern teacher is constantly transformed to the requirements of the new educational field. The teacher is called to respond to the challenges of time, to be professionally mobile, to have a set of social, professional, personal competencies that will ensure the development of his pedagogical culture.

An important role in ensuring the reform of education belongs to the improvement of scientific and methodological work in the educational institution through the introduction of modern educational, management technologies, stimulating professional growth and improving their professional skills.

Literary review. Scientific thought convincingly proves the possibility of a deeper understanding of the crisis of society, global trends in social systems and, in particular, education, from the standpoint of culture as a system of higher order. The need for research and solution of the problem of development of pedagogical culture of lyceum teachers in the system of methodical work, its relevance and expediency are due to the existing contradictions between: the objective need of society for highly professional teachers who have an open cognitive position, able to think logically, creatively, critically, and insufficient focus of teachers on the development of their pedagogical culture in the system of methodical work; the urgent need for pedagogical practice in the scientifically sound technology of development of pedagogical culture of lyceum teachers in the system of methodical work and the insufficient level of theoretical development of this problem; awareness of the priority of developed pedagogical culture of teachers in the system of methodical work and insufficient work in modern pedagogical science and practice of effective educational activities aimed at developing its components, as well as the unwillingness of lyceum teachers to implement them.

The theoretical foundations of the study are scientific explorations and studies of foreign scientists, which reveal the essence and functions of pedagogical technologies (Dron J., 2021; Tinnell T. et al., 2019), their role in the sustainable development of society (Mishra P. & Koehler M. J., 2006), teaching improvement (Aimah S. I. & Bharati D. A. M., 2017); specifics of teacher training, in particular, in the international context (Schmidt W. H. et al., 2011); features of the teacher competencies' formation in terms of Knowledge Based Society (Naumescu, A. K., 2008). Scientists insist that pedagogical competences are the key to efficient education (Suciu A. I. & Măță L., 2011), teacher characteristics and student achievement gains are related (Darling-Hammond L., 2000; Wayne A. J. & Youngs P., 2003). Competency principles of development of pedagogical culture reflect all leading components of the specified culture — motivational, cognitive, communicative, and attributive.

Particular attention is drawn to the process of pedagogical culture formation (Minzhanova N. A. & Ertysbaeva G. N., 2016), continuing professional development (Rahman S. et al., 2020), formal and informal learning opportunities (Richter, D. et al., 2011). Thorough research of teacher professional development is presented in the works of M. Nind and S. Lewthwaite (Nind M. & Lewthwaite S., 2018). The authors emphasize the importance of development of teacher's leadership qualities and motivation as components of pedagogical culture (Reeves T. D. & Lowenhaupt R. J., 2016).

Despite the significant theoretical achievements of modern scholars in solving this problem,

the researchers did not pay sufficient attention to the development and justification of the content and technology of pedagogical culture of lyceum teachers in the system of methodical work.

The aim of the article is to determine and substantiate the technology of development of pedagogical culture of lyceum teachers in the system of methodical work. Realization of the research purpose provides the decision of a number of **the tasks**:

- to substantiate the content and technology of development of pedagogical culture of lyceum teachers in the system of methodical work;
- to develop recommendations for the development of pedagogical culture of lyceum teachers in the system of methodical work.

Materials and methods. The following research methods are used to achieve the goal and solve the tasks: theoretical: study and analysis of research literature to determine the essence of pedagogical culture of teachers, its components and identify its structural components, elucidation of innovative technologies for the development of pedagogical culture of lyceums teachers; synthesis, comparison, concretization, systematization and generalization contribute to the justification of the conditions for the development of pedagogical culture.

The development of the methodology of our study is based on an interdisciplinary study of the problem. As a result of the methodological analysis of the problem of development of pedagogical culture of the teacher it is substantiated that the system approach provides connection of all methodological ones. For example, the system of teacher competencies allows defining one of the leading competency approach, teacher culture as a systemic phenomenon — culturological, personality as a systemic object — personality-oriented, system of professional values — axiological approach to the study of the object of research. It is through synergetic that it is possible to develop and apply an integrated approach to pedagogical systems in the context of the development of teachers' pedagogical culture.

It should be noted that there is a close relationship between personal and activity aspects of the pedagogical culture of teachers as a methodological phenomenon, their interdependence as those that implement the individual nature of pedagogical activities, taking into account all changes in the level of pedagogical culture.

Thus, the methodology of the personal-activity approach makes it possible to analyze the subjectivity of the teacher's personality, his life and professional self-determination and cultural identification. According to such specifics of personal and activity aspects of development of pedagogical culture of the teacher, we establish its dependence

on the general level of competence of the teacher — general cultural, special, professional, communicative and others. Therefore, an important element of the methodological basis of our study we consider the competence approach to the development of pedagogical culture of teachers.

Research results and their discussion.

The formative stage of the pedagogical experiment (2020–2021) was conducted to test the effectiveness of the implementation of certain pedagogical conditions, in particular, unification and integration of methodological activities for the development of professional culture of lyceum teachers by creating a united platform that develops and plans, manages and carries out constant monitoring of efficiency; creation on the basis of this platform of the educational and methodical environment which motivates and stimulates teachers of lyceums to development of professional culture; organizations through this platform of effective exchange of experience between lyceums, methodological developments in certain fields of knowledge; active involvement of lyceum teachers in getting acquainted with the achievements of advanced educational and methodological innovation.

We offer such technology of development of pedagogical culture of teachers of lyceums in system of methodical work which provides pedagogical conditions for it, namely — the organization on the basis of the city scientific and methodical centre of the specialized platform for development of pedagogical culture of teachers of profile school «Pedagogical culture of lyceum teachers». The creation of such platform allows coordinating the methodological activities of individual lyceums, to develop a single plan-schedule, to organize constant monitoring.

Material and technical base, personnel and information support of city scientific and methodical centre allow the «Pedagogical culture of lyceum teachers» platform to organize systematic and regular activities for the formation of professional culture of senior specialized school teachers.

The program of development of pedagogical culture covers all school year, the subject is multifaceted and actual; all teachers of city lyceums are involved in it that allows making development of pedagogical culture systematic, constant, comprehensive and general.

An important element of technology is the organization of systematic work on the exchange of experience. The topics of the round tables are related to the profiles of training in lyceums. Each of the educational institutions has something to share with others in terms of specialized training.

The proposed technology of development of pedagogical culture of lyceum teachers in the system of methodical work provides the organization on the basis of the «Pedagogical culture of lyceum teachers» platform of systematic acquaintance of lyceum teachers with advanced educational experience.

We believe that in terms of studying the development of pedagogical culture of teachers at the formative stage, it is necessary to pay attention to the formation of creativity, i.e. creative competencies, without which modern activities in specialized education are much more difficult, if not impossible. The desired qualities of a teacher include:

- ability to creative professional and methodical activity (openness to innovative activity; creative view of events, phenomena);
- manifestation of non-traditional thinking (ability to generate new ideas; extraordinary thinking; ability to abandon stereotypical ways of thinking; formed creative imagination, fantasy);
- original solution of pedagogical situations (ability to quickly, atypically solve various problem situations);
- ability to creatively comprehend and produce new methodological ideas.

The ability of lyceum teachers to be creative, generate unusual, original ideas, deviate from traditional schemes and quickly find a way out of various problematic situations is one of the basic competencies of a teacher in the context of secondary education reform.

Important elements of the proposed technology are performance monitoring and feedback. Monitoring is carried out by surveys at the initial and final stages. Feedback is provided by organizing a discussion after each event, as well as discussions on social networks (Facebook page) and messengers (Viber group). At the end of the school year, participants are interviewed to find out their wishes and expectations for the next year.

The proposed technology (creation of the «Pedagogical culture of lyceum teachers» platform) provides the implementation of pedagogical conditions for the development of pedagogical culture of lyceum teachers and is characterized by such features as systemic (maximum consideration of various aspects of pedagogical culture of teachers), consistency and regularity (it is extended for the next year, events take place weekly) and generality (total coverage of teachers of the city's lyceums). Typological characteristics of the «Pedagogical culture of lyceum teachers» platform in the form of a diagram are presented in *Fig. 1*.

These characteristics imply the effectiveness of the proposed technology for the development of pedagogical culture of lyceum teachers in the system of methodical work. However, its effectiveness requires experimental verification, which is a prospect for further research.

The formation of professional values awakens in teachers of lyceums responsible attitude to pedagogical and professional-methodical activity, motivates to creativity, forms in imagination model of pedagogical culture of methodical culture in system of methodical work which serves as a reference point in professional-methodical self-development.

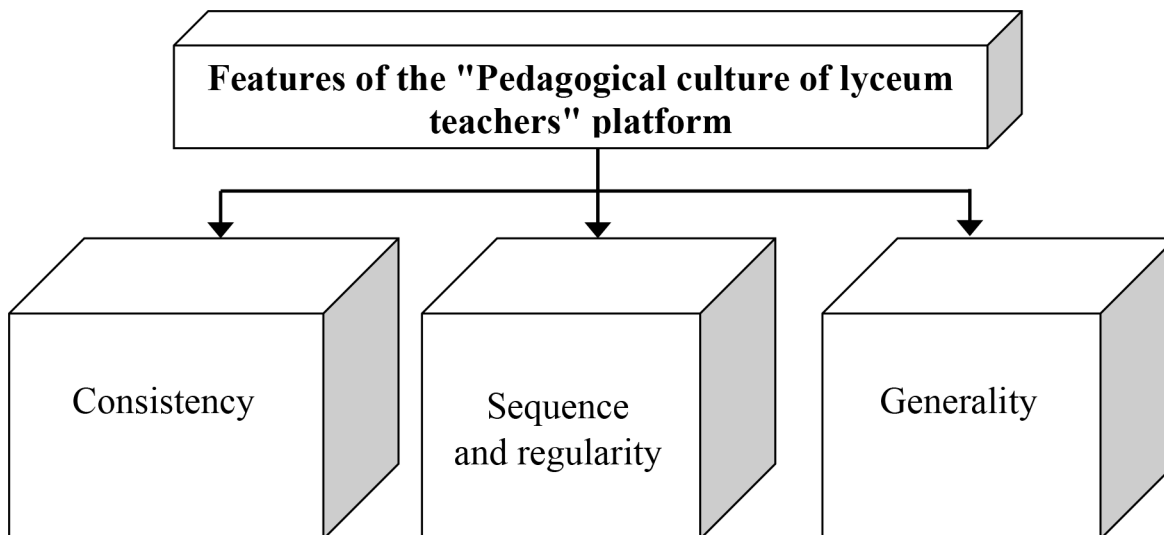


Figure 1. Typological features of the «Pedagogical culture of lyceum teachers» platform

Conclusions. The development of pedagogical culture of teachers is provided by a clear and timely solution of psychological, pedagogical and organizational issues, comprehensive design of appropriate influences on the personality of the teacher, ensuring high efficiency of the educational process. The management of this process should be holistic, systematic, carried out according to a logical program that takes into account the individual characteristics of the teacher, as well as logistical, didactic and

organizational conditions of the educational institution.

The proposed technology (creation of the «Pedagogical culture of lyceum teachers» platform) ensures the development of pedagogical culture of lyceum teachers and is characterized by such features as systematic (maximum consideration of various aspects of pedagogical culture), consistency and regularity (the platform is valid throughout the school year and extended year, events take place weekly) and generality (total coverage of city's lyceums teachers).

REFERENCES

1. Dron J. (2021). *Educational technology: what it is and how it works*. *AI & Society*, doi:10.1007/s00146-021-01195-z.
2. Tinnell T., Ralston P., Tretter T., Mills M. (2019). Sustaining pedagogical change via faculty learning community. // *International Journal of STEM Education*. no. 6, 26-41.
3. Mishra P., Koehler M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*. *Teachers College Record*. vol. 108 (6), 1017-1054.
4. Aimah S. I. & Bharati D. A. M. (2017). Building Teacher's Pedagogical Competence and Teaching Improvement through Lesson Study. // *Arab World English Journal*. vol. 8, no. 1, doi:10.24093/awej/vol8no1.6.
5. Schmidt W. H., Cogan L., Houang R. (2011). The role of opportunity to learn in teacher preparation: An international context. // *Journal of Teacher Education*. vol. 62 (2), 138-153.
6. Naumescu A. K. (2008). Science Teacher Competencies in a Knowledge Based Society. *Acta Didactica Napocensia*. vol. 1, no.1, 25-31.
7. Suciú A. I., Măță L. (2011). Pedagogical Competences — The Key to Efficient Education. // *International Online Journal of Educational Sciences*. no.3 (2), 411-423, https://www.academia.edu/27664756/Pedagogical_Competences_The_Key_to_Efficient_Education
8. Darling-Hammond L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. // *Journal of Education Policy Analysis Archives*. vol. 8 (1), 88-114.
9. Wayne A. J., Youngs P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: // *A review. Review of Educational Research*. vol. 73, no. 1, 89-122, doi:10.3102/00346543073001089.
10. Minzhanova N. A., Ertysbaeva G. N. (2016). The Process of Pedagogical Culture Formation in the Future Social Worker. // *International Journal of Environmental & Science education*. vol. 11 (12), 5282-5289.
11. Rahman S., Tambi F., Anny N. Z. (2020). The importance of enhancing pedagogical skills through continuing professional development. // *International Journal of Research in Business and Social Science*. vol. 9, no. 4, 121-129, doi:10.20525/ijrbs.v9i4.757.

12. Richter D., Kunter M., Klusmann U., Lüdtke O., Baumert J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. // *Teaching and Teacher Education*. vol. 27 (1), 116-126, doi:10.1016/j.tate.2010.07.008.
13. Nind M., Lewthwaite S. (2018). Methods that teach: developing pedagogic research methods, developing pedagogy. // *International Journal of Research and Method in Education*. vol. 41 (4), 398-410, doi:10.1080/1743727X.2018.1427057.
14. Reeves T. D., Lowenhaupt R. J. (2016). Teachers as leaders: Pre-service teachers' aspirations and motivations. // *Teaching and Teacher Education*. no. 57, 176-187, doi:10.1016/j.tate.2016.03.011.

Білоножко О. В.

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ ЛІЦЕЇВ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

У статті розглядається технологія розвитку професійної культури вчителів ліцеїв у системі методичної роботи. Обґрунтовано, що створення єдиної методичної платформи «Педагогічна культура вчителя ліцею» на базі міського науково-методичного центру уможливило побудову чіткої стратегії розвитку професійної культури вчителів профільної школи, організацію постійного моніторингу процесу та об'єктивне оцінювання його результативності. Зазначено, що важливими елементами запропонованої технології є моніторинг результативності та зворотній зв'язок. Моніторинг здійснюється опитуванням на початковому та заключному етапах. Зворотній зв'язок забезпечується організацією обговорення після кожного проведеного заходу, а також дискусією у соціальних мережах і месенджерах. Програма розвитку педагогічної культури охоплює весь навчальний рік, тематика є багатоаспектною і актуальною, у ній задіяні усі педагоги міських ліцеїв, що дозволяє зробити розвиток педагогічної культури системним, постійним, всебічним і загальним. Запропонована технологія розвитку педагогічної культури вчителів ліцеїв у системі методичної роботи (створення платформи «Педагогічна культура вчителя ліцею») забезпечує системне ознайомлення вчителів ліцею з передовим освітянським досвідом. Запропонована технологія забезпечує реалізацію педагогічних умов розвитку педагогічної культури вчителів ліцеїв і характеризується такими ознаками, як системність (максимально враховані різноманітні аспекти розвитку педагогічної культури вчителя), послідовність і регулярність (платформа діє протягом усього навчального року і пролонгується на наступний рік, заходи відбуваються щотижнево) та загальність (тотальне охоплення вчителів ліцеїв міста). Запропонована технологія дозволяє подолати розбіжності між організацією методичної діяльності, що має на меті підвищення професійної культури вчителів, у різних закладах профільної освіти міста.

Ключові слова: вчителі ліцеїв; педагогічна культура; платформа «Педагогічна культура вчителя ліцею»; система методичної роботи; технологія розвитку педагогічної культури

Рецензент

Поясок Т.Б. — д. пед. н., проф.,
академік Української академії акмеологічних наук

Стаття надійшла до редакції: 07.02.2022р.

Прийнято до друку: 10.02.2022р.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 378:373.2/.3.011-051]:37.091.313
<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.377>

Наталія Голота

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології,
Педагогічний інститут,
Київський університет імені Бориса Грінченка
Булвар І. Шамо, 18/2, 02094 Київ,
n.holota@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-3748-753X

**ДІАЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СКЛАДОВА
ПРАКТИКО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ ТА ОСОБИСТІСНО-СКЛАДОВОЇ
ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ**

У статті здійснено аналіз особливостей застосування діалогових технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти як невід'ємної складової особистісного та професійного розвитку майбутніх педагогів. Розглядаються види діалогових технологій, обґрунтовуються взаємозв'язок таких видів діалогу, як діалог суб'єктів та діалог сфер професійної діяльності в контексті підготовки педагога. Виокремлюються такі етапи розвитку діалогічної взаємодії у роботі з майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти та вчителями початкових класів, як: мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивно-гностичний, діяльнісний.

Ключові слова: майбутні педагоги, діалог, діалогові технології, особистісний розвиток, професійний розвиток.

© Голота Н., 2022

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2022

Вступ. Виклики, які стоять перед системою вітчизняної освіти в сучасних умовах потребують нових підходів до підготовки педагогів, зокрема в контексті психолого-педагогічного супроводу їх особистісного та професійного розвитку в освітньому просторі закладу вищої освіти. Згідно концептуальних положень Базового компонента дошкільної освіти та Нової української школи, освітній процес в закладах дошкільної та загальної середньої освіти має будуватися на ідеях гуманістичної педагогіки та соціально-педагогічному партнерстві всіх суб'єктів освітньої діяльності. В цьому аспекті особливої актуальності набуває формування готовності майбутніх педагогів до побудови освітнього процесу на засадах дитиноцентризму та організації партнерської взаємодії у закладах дошкільної та початкової освіти

в процесі навчання у закладах вищої освіти, зокрема вивчення дисциплін педагогічного та психологічного циклу. Зміни у сучасній дошкільній та початковій освіті спричинили попит на педагога, який здатен стати співтворцем індивідуальної траєкторії дитини, забезпечити створення в освітньому просторі закладу освіти атмосфери співробітництва, партнерської взаємодії. Наразі заклад дошкільної освіти, й заклад загальної середньої освіти є такими соціальними інститутами, які не лише відчують на собі вплив суспільства, тенденції його розвитку, але й впливають на нього. Сучасне навчання та виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку вимагає нової педагогічної етики, яка будується на засадах не рольового, а особистісного спілкування та забезпечує взаємоповагу, підтримку, паритетність,

довіру, співробітництво та співтворчість педагога та дитини. Це потребує побудови навчального спілкування на засадах особистісного діалогу як його основної форми, залучення до обговорення різних позицій та думок, проектування різних життєвих ситуацій, зокрема спеціально змодельованих ситуацій вибору, ситуацій успіху, що спонукають кожного учасника освітнього процесу до самоаналізу, самопізнання, а інколи — й перегляду своїх поглядів та установок.

У системі вищої освіти діалогова взаємодія розглядається як один з основних компонентів усіх особистісно орієнтованих моделей навчання, що передбачає не лише врахування життєвого досвіду кожного студента, його навчальних можливостей, професійних запитів, але й їх включення в освітній процес, розвиток не лише фахових умінь та компетентностей, але й емоційно-особистісного ставлення до навколишнього світу, самого себе і своєї діяльності.

Діалогові технології, поряд з інформаційно-комунікативними технологіями, здатні забезпечити підготовку особистості до реалій сучасного суспільства, яке динамічно розвивається, вдосконалюється та характеризується інформаційною насиченістю.

Метою даної статті є теоретичне висвітлення особливостей застосування діалогічних технологій як складової практико-зорієнтованої та особистісно-складової підготовки педагогів.

Завдання статті. Висвітлення значення застосування діалогових технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти з метою забезпечення практико-орієнтованої та особистісно-складової підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів.

Аналіз сучасних психологічних та педагогічних досліджень. Аналіз досліджень щодо особливостей підготовки педагога у вітчизняній системі освіти свідчить, що науковці здебільшого приділяють увагу фаховій компоненті підготовки педагога. Натомість, у складовій професійної підготовки педагога важливе значення відіграє формування його ціннісних орієнтацій. Так, проблема цінностей освіти знайшла своє відображення у працях вітчизняних науковців (І. Бех, М. Боришевський, В. Денисенко, Т. Піроженко та інші). Світоглядна позиція особистості є підґрунтям готовності педагога до здійснення професійної діяльності. Становлення професійних ціннісних орієнтацій майбутнього педагога неможливо уявити без взаємодії двох складових його підготовки — особистісної та професійної, які зумовлюють розвиток одна одної. Загалом ціннісні орієнтації є самопрезентацією майбутнього педагога. Разом з тим зазначимо, що незважаючи на численні дослідження (М. Васильєва, С. Вітвицька, Л. Хоружа та інші), залишається актуальною особистісна компонента підготовки,

що ґрунтується на цінностях. Так, як наголошують Г. Мешко та О. Мешко, формування системи освітніх цінностей починається з особистих і професійних цінностей кожного вчителя. Саме аксіосфера особистості педагога, його ціннісні орієнтації безпосередньо впливають на становлення системи цінностей і життєвих сенсів учнів, їх готовності до вибору і прийняття рішень в життєвих ситуаціях. Сучасна система освіти потребує педагога зі сформованим ціннісним ставленням до педагогічної діяльності, орієнтованого на базові цінності професійної діяльності, здатного створити умови для самовизначення та творчого самовираження учнів (Мешко Г., Мешко О, 2020, с. 97-99).

Наразі підготовка педагога потребує універсального інструментарію реалізації як особистісного, так і професійного розвитку студентів. Зазначимо, що в цьому контексті великі потенційні можливості мають дисципліни саме педагогічного та педагогічного циклів, адже їх специфіка визначається особливою змістовою спрямованістю та ціннісними орієнтаціями зокрема: спрямованість освіти на людину як на свою головну мету та цінність, пізнання природи людини та засвоєння способів взаємодії з нею, формування у студентів системного підходу до вивчення соціально-педагогічних явищ, засвоєння сучасних форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності вихованців і учнів, оволодіння технологіями налагодження ефективної педагогічної взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу, що детермінує на цій основі формування особистісно-діяльнісних професійних новоутворень особистості майбутніх педагогів.

Як зазначає Г. Іванюк, першочерговим у новій стратегії підготовки педагогів є забезпечення умов для культурно-психологічного розвитку і саморозвитку особистості як основної цінності. Саме такий педагог зможе забезпечити умови для особистісного розвитку, радості пізнання для кожного вихованця, учня. Відтак в освітньому просторі університету актуальними є питання щодо психолого-педагогічного супроводу особистісного і професійного розвитку майбутніх педагогів (Іванюк Г.І., 2018, 22-23).

В цьому контексті актуальними для нас виступають дослідження науковців, які стверджують, що організація діалогової взаємодії є підґрунтям співробітництва та співтворчості всіх учасників освітнього процесу, що сприяє формуванню особистісних професійно значущих якостей майбутніх педагогів як конкурентоспроможних фахівців. з огляду на це, діалогові технології навчання мають особливу педагогічну цінність.

Так, І. Глазкова зазначає, що ефективна педагогічна діяльність майбутнього вчителя будується на засадах цілеспрямованої, організованої діалогічної взаємодії, співпраці, співтворчості,

в центрі якої — особистість з її самобутнім та унікальним ставленням до оточуючого світу, інших людей. Дослідниця зокрема зазначає, що діалог на локальному та глобальному рівнях є способом спілкування та розуміння, співіснування історично різних культур, засобом продуктивного мислення та розвитку особистості, а відтак — концептуальною основою нової освіти. Передумовою ефективної педагогічної діяльності педагога є його підготовка на засадах діалогічної взаємодії, в центрі якої — особистість з її самобутнім та унікальним ставленням до оточуючого світу, інших людей. І. Глазкова зокрема розкриває значущість навчального діалогу в освітньому процесі закладу вищої освіти, що забезпечує розвивальний характер навчання: наявність проблеми, яка має різні варіанти вирішення та бажання студентів у процесі взаємного обміну думками знайти в різних відповідях найбільш оптимальну (Глазкова І.Я., 2004).

На думку Н. Гойдош, діалогові технології є сукупністю форм і методів навчання, що засновані на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня. Діалогові технології передбачають врахування культурного та психологічного аспектів розвитку студентів та, в цьому контексті, розглядаються як ефективний спосіб забезпечення особистісно-орієнтованого навчання (Гойдош Н., 2012, с. 70-75).

О. Тамаркіною визначено специфічні особливості застосування діалогових технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти, а саме: студенти мають змогу обмінюватися думками та ідеями в умовах емоційного комфорту і творчої атмосфери (Тамаркіна О. Л., 2016, с. 97).

З огляду на вищевикладене зазначимо, що реалізація педагогічного діалогу, де учасники взаємодії виступають у ролі активних суб'єктів, є вкрай важливою. Актуалізація гуманістично спрямованої особистісно-орієнтованої парадигми призвела до зростання інтересу до діалогу як засобу побудови нової системи педагогічних взаємин, паритетної взаємодії викладача та студента.

О. Лінник вважає діалог основою сучасної освітньої парадигми, відмічаючи необхідність діалогової, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі закладу вищої освіти. Водночас дослідниця застерігає від застосування викладачем репродуктивних бесід під виглядом діалогу. Вона відмічає, що стиль педагогічного спілкування зумовлює стиль взаємодії та засобів впливу на учня. Також О. Лінник зауважує, що сутність діалогу не зводиться лише до комунікації суб'єктів освітнього процесу, а полягає у культурному обміні ціннісними смислами суб'єктів освітнього процесу. Зокрема науковиця підкреслює необхідність застосування таких рівнів діалогу, як: внутрішній діалог, діалог суб'єктів, діалог культур,

діалог сфер професійної діяльності (Лінник О.О., 2012, с. 119-122).

У дослідженні Г. Васьківської, С. Паламар, Л. Порядченко схарактеризовано психолінгвістичні особливості діалогічного спілкування та досліджено одиниці діалогу як засобу формування культури спілкування здобувачів освіти. Зокрема обґрунтовано, що діалог як форма комунікативного акту є найбільш вживаною формою словесної діяльності, в якій реалізуються текстові категорії комунікантів, знаходять відображення їх міжособистісні відносини, проявляються мовленеві стратегії спілкування тощо (Васьківська Г.О., Паламар С.П., Порядченко Л.А., 2019, с. 11-26).

Виклад основного матеріалу. Сучасна освітня модель передбачає орієнтацію викладача на діалоговий підхід та на широке використання численних діалогових технологій. Ці технології сприяють становленню відносин нового типу у партнерській взаємодії «викладач — студент», «студент — студент» з акцентом на суб'єктну взаємодію співробітництва, партнерства в діалозі. Останнім часом поняття діалогу стало набувати все більш широких концептуальних рамок. Діалог є первинною й найбільш фундаментальною формою в генезисі міжособистісного спілкування, у процесі якого людина вступає в безпосередній контакт з іншими людьми, обмінюється з ними думками та судженнями з того чи іншого питання, прагне з'ясувати те, що видається їй незрозумілим, утверджується у своїй точці зору чи, навпаки, змінює її. У діалозі головне — залучення до співучасті, до взаєморозуміння, до спільного пошуку рішень. Під час діалогу в невеликій групі учасників відбувається обговорення досить суперечливих і навіть спірних проблем; це — обмін думками щодо проблеми, яка потребує вирішення, у результаті якого утворюється єдине смислове поле, що дозволяє глибше усвідомити не лише саму проблему, але й краще зрозуміти свого співрозмовника. Ефект взаєморозуміння передбачає певну культуру діалогічного спілкування, а її відсутність призводить лише до непотрібної суперечки. Зазвичай, кожен учасник діалогу керується власними уявленнями щодо певної проблеми, але він зіставляє їх з думками інших учасників. У міру входження в загальне смислове поле індивідуальній свідомості інколи відкривається те, на що раніше не зверталася увага: наявність у себе одностороннього бачення проблеми. Якщо людина відкрита до сприйняття різних точок зору, вона може подолати односторонність власного сприйняття; в іншому випадку виникає не діалог, а конфлікт. У конфлікті кожен з учасників орієнтований на ствердження власної точки зору; він не прагне доброзичливо розглянути предмет обговорення з позиції опонента, а, навпаки, прагне її ігнорувати. Сутність діалогового навчання полягає в організації освітнього

процесу таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими до процесу пізнання, де можуть обмінюватися думками, ідеями, стратегіями вирішення педагогічних та життєвих ситуацій в умовах емоційного комфорту та творчої атмосфери. Все це дозволяє не лише отримати нові знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність та сприяє розвитку педагогічного партнерства та співробітництва в процесі навчання (Голота Н.М., Карнаухова А. В., 2020, с. 35-41).

Зазначимо, що процес навчання є діалогічним за своєю сутністю, тобто його неможливо уявити без взаємопов'язаної діяльності двох сторін — того, хто навчає, і того (тих), хто навчається. Разом з тим, оволодіння професійними знаннями, уміннями та набуття відповідних компетенцій супроводжується протиріччями, зокрема між готовністю майбутнього педагога до здійснення професійної діяльності в усій її змістовній і соціальній складності та можливістю до ефективного реагування на її виклики та вирішення педагогічних ситуацій.

В світлі вимог Базового компонента дошкільної освіти та концептуальних положень Нової української школи, саме діалогові технології сприяють встановленню суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співробітництва та партнерства усіх учасників освітнього процесу шляхом діалогу.

Зазначимо, що діалогічна взаємодія приваблює студентів паритетністю сторін учасників, можливістю висвітлення їх суб'єктивної позиції, взаємовпливами особистісних почуттів і переживань, готовністю прийняти точку зору іншої сторони, прагненням до співучасті, співпереживання. Водночас слід пам'ятати про те, що діалогічна взаємодія в процесі підготовки педагога є не лише джерелом пізнання, не зводиться лише до комунікації та обміну думками, пошуку найбільш оптимального варіанту вирішення проблемної ситуації, а полягає у вдосконаленні ціннісних смислів студентів.

Виходячи з вищевикладеного, професійні зусилля сучасного викладача закладу вищої освіти повинні бути спрямовані на вчасне «відкриття» особистісних та професійних якостей майбутнього педагога в процесі діалогової взаємодії. Саме діалогові технології, більше, ніж інші технології навчання, спрямовані на організацію суб'єкт-суб'єктного спілкування та орієнтовані на врахування мотивів, професійних інтересів, знань та умінь, ціннісних орієнтацій, рефлексивну поведінку здобувача освіти та особливості формування його професійних компетенцій.

В процесі організації діалогової взаємодії на лекційних, семінарських, практичних заняттях викладачу слід прагнути, щоб майбутні педагоги усвідомили, як саме суб'єкти освітнього процесу змінюються в процесі систематичної діалогічної взаємодії, що є підґрунтям педагогічного

партнерства: вихованець закладу дошкільної освіти (учень початкових класів) формується як особистість за результатами єдності та синхронізації виховних впливів; батьки починають глибше розуміти не лише особливості організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та початковій школі, але й особливості розвитку та освітні потреби власної дитини, що призводить до більш відповідального виховання дитини в умовах сімейного виховання, а інколи — кардинально змінюють усталені погляди на її виховання й розвиток.

При розв'язанні практичних ситуацій, максимально наближених до професійних, діалогова взаємодія реалізується в діяльнісному контексті шляхом моделювання та проектування різних технологій педагогічної взаємодії з різними учасниками освітнього процесу.

Зазначимо, що, на нашу думку, діалог суб'єктів та діалог сфер професійної діяльності в контексті підготовки педагога є такими, що тісно переплітаються між собою. В процесі першого студенти мають змогу не лише висловити бачення на поставлене питання з позицій власного життєвого досвіду, але й відчутти динаміку змін, що відбуваються у їх суб'єктивному досвіді, порівняти все почуте та обговорене зі своїм власним баченням вирішення проблеми. Обмінюючись своїми враженнями, зокрема й від подій шкільного життя, знову переживаючи подекуди психотравмуючі для себе обставини, майбутній педагог не лише вчиться правильно аналізувати їх, але й вивільняється від впливу їх результатів, обирає найбільш оптимальний варіант вирішення педагогічної ситуації. Проектування в освітньому процесі ситуацій реальної професійної діяльності та організація діалогічної взаємодії у їх вирішенні сприяє тому, що майбутні педагоги не будуть пасивними учасниками навчальних занять, а стають суб'єктами не лише професійної діяльності, але й власного життя, працюють над розвитком своїх здібностей.

Практика нашої роботи з майбутніми вихователями закладів початкової освіти та вчителями початкових класів дозволяє визначити такі етапи встановлення діалогової взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Мотиваційний етап залучення майбутніх педагогів до діалогової взаємодії, що включає не лише інтерес до цього виду комунікативної взаємодії, але й потребу в організації спілкування, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, а саме на співробітництві, співпереживанні, та, зрештою, ставлення до спілкування як до цінності.

Наступний етап діалогової взаємодії — емоційно-ціннісний етап. на цьому етапі для нас є важливим, що позитивні емоційні переживання майбутніх педагогів від діалогової взаємодії спів-

падають з їх очікуваннями або, навіть, перевершують їх, що стимулює мотивацію діяльності, прагнення до вивищення, змінюючи ставлення до майбутньої професії й усвідомлення свого місця в ній. Тобто, цей етап важливий для нас тим, що студенти набувають здатності сприймати без агресії судження інших людей, навіть, якщо вони протилежні до їх суджень, спосіб життя опонента, характер поведінки та інші особливості суб'єктів освітнього та соціокультурного простору шляхом встановлення з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, емпатії, співчуття, ідентифікації і самоідентифікації та створення психологічно комфортної атмосфери (Голота Н. М., Карнаухова А. В., 2020, с. 35-41).

Когнітивно-гностичний етап діалогічної взаємодії в освітньому процесі закладу вищої освіти включає знання студентів про етапи встановлення діалогу між різними суб'єктами освітнього процесу, прийоми та методи отримання й передачі інформації, фактори, які впливають на ефективність їх перебігу, основні характеристики моделей партнерської взаємодії закладів освіти та інших соціальних інституцій, способи вирішення конфліктних ситуацій під час діалогу.

Діяльнісний етап діалогової взаємодії характеризується тим, що студенти мають змогу самостійно проектувати технології залучення батьків

вихованців (учнів), громадськості та інших представників соціальних інституцій до ефективної взаємодії із закладом освіти задля синхронізації виховних впливів і об'єднання зусиль у формуванні превентивного виховного середовища для вирішення проблем психічного, морального, соціального і духовного здоров'я дітей, створення системи запобігання їх девіантній поведінці, підвищення виховного потенціалу сім'ї.

Відтак, ефективне використання відповідних технологій та методів у процесі викладання педагогічних дисциплін сприятиме активізації особистісного потенціалу майбутніх педагогів, їх самореалізації та саморегуляції внутрішнього резерву самовдосконалення, здатності перебудовуватися й адекватно реагувати на нові виклики і вимоги, досягненню значущих результатів у майбутній професійній діяльності

Висновки. Таким чином, застосування діалогових технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти з метою забезпечення практико-орієнтованої та особистісно-складової підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів сприяє розвитку їх комунікативної діяльності, готовності до взаємодії з різними учасниками освітнього процесу закладу освіти, розвитку не лише професійних, але й особистісних якостей, можливості реалізувати себе в різних сферах життєдіяльності.

ДЖЕРЕЛА

1. Бех І.Д. *Особистість на шляху до духовних цінностей*: монографія. Київ, Чернівці : «Букрек». 2018. 320 с.
2. Боришевський М.Й. *Духовні цінності в становленні особистості громадянина*. Педагогіка і психологія. 1997. № 1. С. 144-150.
3. Васьківська Г.О., Паламар С.П., Порядченко Л.А. *Психолінгвістичні аспекти формування культури діалогічного спілкування*. Psycholinguistics. 2019. № 26(2). С. 11-26.
4. Глазкова І.Я. *Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності*: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. Х. 2004. 20 с.
5. Гойдош Н. *Діалогові технології навчання у системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов*. Гуманітар. вісн. держ. вищ. навч. закл. «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Педагогіка. Психологія. Філософія. 2012. Вип. 26. С. 70-75.
6. Голота Н. М., Карнаухова А. В. *Формування готовності майбутніх педагогів до організації партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу*. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2020. (2 (63)). с. 35-41.
7. Денисенко В.В. *Соціальний аспект підготовки майбутніх учителів початкових класів*. Соціальна робота в Україні і за рубежом: психолого-педагогічні, правові, соціологічні, медичні аспекти : зб. наук. ст. Ужгород — Херсон : Мистецька лінія. 2002. С.103-107.
8. Іванюк Г.І. *Аксіологічний концепт нової освітньої стратегії підготовки педагогів*. Освітологічний дискурс. 2018. № 3-4 (22-23). ISSN Online: 2312-5829
9. Ліннік О.О. *Рівні діалогічної взаємодії в освітньому середовищі ВНЗ*. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2012. Вип. 25. С. 119-122.
10. Мешко Г., Мешко О. *Професійні цінності майбутніх учителів у координатах сталого розвитку суспільства*. Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: збірник тез II Міжнародної науково-практичної конференції, 18-19 червня 2020 року, м. Тернопіль. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль: Вектор, 2020. С. 97-99.

11. Піроженко Т. Ціннісні орієнтації дітей старшого дошкільного віку в сьогоденних реаліях життя. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2014. Вип. 4 (1). С. 172–186
12. Тамаркіна О. Л. Застосування діалогових технологій в навчальному процесі. Проблеми лінгвістики й методики викладання мов у контексті входження України в Європейський простір : збірник матеріалів Всеукраїнської інтернет-конференції. Умань : УНУС, 2016. С. 97-99.
13. Хоружа, Л. Л. Аксиологічні орієнтири професійної підготовки педагога (наукові ідеї доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України О.Я. Савченко). Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2018. № 28, С. 12-15.

REFERENCES

1. Bekh I.D. (2018). Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti: monohrafiia. [*Personality on the way to spiritual values: a monograph*]. Kyiv, Chernivtsi : «Bukrek». 320 s. [in Ukrainian]
2. Boryshevskyi M.I. (1997). Dukhovni tsinnosti v stanovleni osobystosti hromadianyna. [*Spiritual values in the formation of the individual citizen*]. Pedahohika i psykholohiia. № 1. S. 144-150. [in Ukrainian]
3. Vaskivska H., Palamar S., Poriadchenko L. (2019). *Psycholinguistic Aspects of Formation of Culture of Dialogical Communication*. Psycholinguistics. № 26(2). P. 11–26. [in English]
4. Hlazkova I.Ia. (2004). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do orhanizatsii navchalnoho dialohu v profesiinii diialnosti [*Preparation of the future teacher for the organization of educational dialogue in professional activity*]: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04. Khark. derzh. ped. un-t im. H.S.Skovorody. Kh. 20 s. [in Ukrainian]
5. Hoidosh N. (2012). Dialohovi tekhnolohii navchannia u systemi profesiinoyi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov. [*Dialogue learning technologies in the system of professional training of future teachers of foreign languages*]. Humanitar. visn. derzh. vyshch. navch. zakl. «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» : Pedahohika. Psykholohiia. Filosofiia. Vyp. 26. S. 70–75. [in Ukrainian]
6. Holota N. M., Karnaukhova A. V. (2020). Formuvannia hotovnosti maibutnikh pedahohiv do orhanizatsii partnerskoi vzaiemodii mizh uchasynikami osvithnoho protsesu. [*Formation of readiness of future teachers to organize partnerships between participants in the educational process*]. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. (2 (63)). s. 35-41. [in Ukrainian]
7. Denysenko V.V. (2002). Sotsialnyi aspekt pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. [*The social aspect of training future primary school teachers*]. Sotsialna robota v Ukraini i za rubezhem: psykholoho-pedahohichni, pravovi, sotsiolohichni, medychni aspekty : zb. nauk. st. Uzhhorod — Kherson : Mystetska liniia. S.103-107. [in Ukrainian]
8. Ivaniuk H.I. (2018). Aksiolohichni kontsept novoi osvithnoi stratehii pidhotovky pedahohiv. [*Axiological concept of a new educational strategy for teacher training*]. Osvitolohichni dyskurs. № 3-4 (22-23). [in Ukrainian]
9. Linnik O.O. (2012). Rivni dialohichnoi vzaiemodii v osvithnomu seredovyshchi VNZ. [*Levels of dialogic interaction in the educational environment of the university*]. Naukovy visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota. Vyp. 25. S. 119-122. [in Ukrainian]
10. Meshko H., Meshko O. (2020). Profesiini tsinnosti maibutnikh uchyteliv u koordynatakh staloho rozvytku suspilstva. [*Professional values of future teachers in the coordinates of sustainable development of society*]. Tsinnisni oriientyry v suchasnomu sviti: teoretychnyi analiz ta praktychnyi dosvid: zbirnyk tez II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 18-19 chervnia 2020 roku, m. Ternopil. TNPU im. V. Hnatiuka. Ternopil: Vektor, S. 97-99. [in Ukrainian]
11. Pirozhenko, T. (2014). Tsinnisni oriientatsii ditei starshoho doshkilnoho viku v sohodennykh realiakh zhyttia [Value orientations of older preschool children in today's realities of life]. Collection of scientific works of Kostyuk Institute of Psychology of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine of Ukraine. Series: Actual problems of psychology, 4 (1), 172–186. [in Ukrainian]
12. Tamarkina O. L. (2016) Zastosuvannia dialohovykh tekhnolohii v navchalnomu protsesi. [*Application of dialogue technologies in the educational process*]. Problemy lnhvistyky y metodyky vykladannia mov u konteksti vkhodzhennia Ukrainy v Yevropeiskyi prostir : zbirnyk materialiv Vseukrainskoi internet-konferentsii. Uman : UNUS, S. 97-99. [in Ukrainian]
13. Khoruzha, L. L. (2018) Aksiolohichni oriientyry profesiinoyi pidhotovky pedahoha (naukovi idei doktora pedahohichnykh nauk, profesora, akademika NAPN Ukrainy O.Ia. Savchenko). [*Axiological guidelines for teacher training (scientific ideas of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine O.Ya. Savchenko)*]. Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika. № 28, S. 12-15. [in Ukrainian]

Golota N.

**DIALOGICAL TECHNOLOGIES AS A COMPONENT
OF PRACTICAL-ORIENTED AND PERSONAL-COMPONENT TRAINING OF TEACHERS**

The article analyzes the peculiarities of the use of dialogue technologies in the educational process of higher education as an integral part of personal and professional development of future teachers. Types of dialogue technologies are considered, the interrelation of such types of dialogue as dialogue of subjects and dialogue of spheres of professional activity in the context of teacher training is substantiated. The following stages of development of dialogical interaction in work with future educators of preschool institutions and primary school teachers are distinguished, as: motivational, emotional-value, cognitive-gnostic, activity.

Today, dialogic interaction is considered as one of the main components of all personality-oriented learning models, which involves not only taking into account his life experience, learning opportunities, professional needs, but also their inclusion in the educational process, development not only professional skills and competencies, but also emotional and personal attitude to the world around him, himself and his activities. Interactive technologies, along with information and communication technologies, are able to prepare a person for the realities of modern society, which is dynamically developing, improving and characterized by information saturation.

Currently, teacher training requires universal tools for the implementation of both personal and professional development of students. It should be noted that in this context the disciplines of pedagogical and pedagogical cycles have great potential, because their specificity is determined by a special content orientation and value orientations in particular: human orientation as its main goal and value, knowledge of human nature and learning ways to interact with it. , formation of students' systematic approach to the study of socio-pedagogical phenomena, mastering modern forms and methods of organizing educational and cognitive activities of pupils and students, mastering the technology of effective pedagogical interaction with various actors in the educational process, which determines on this basis the formation of personal activities professional neoplasm's of the future teachers.

Key words: future teachers, dialogue, dialogue technologies, personal development, professional development.

Стаття надійшла до редакції: 20.06.2022р.

Прийнято до друку 22.06.2022р.

Маргарита Козир

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та історії педагогіки,
Педагогічний інститут,
Київський університет імені Бориса Грінченка
Бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 Київ,
m.kozyr@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-8402-2589

Наталія Філонова

студентка V курсу
ОП «Педагогіка середньої освіти»,
Педагогічний інститут,
Київський університет імені Бориса Грінченка
Бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 Київ,
nafilonova.pi21@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-4767-5198

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті йдеться про теоретичні аспекти формування в учнів 5-6 класів національної свідомості на уроках української мови та літератури. на основі напрацювань науковців авторами здійснено аналіз останніх досліджень і визначено сутність понять «свідомість», «національна самосвідомість», «національна свідомість», «формування», «патріотизм», «цінності». Виявлено загальне та специфічне бачення дослідників щодо цих феноменів. Наголошено на тому, що кожна освітня установа України має бути осередком становлення громадянина-патріота, який готовий розбудовувати свою державу як незалежну та демократичну, забезпечувати її національну безпеку та сприяти єдності українського народу. Вагоме місце в цій справі автори віддають урокам української мови та літератури, адже саме вони мають давати не лише знання, а й виховувати в підростаючого покоління повагу та любов до національної мови та культури. Автори також виокремлюють основні завдання, які стоять перед сучасним учителем: створити чітку систему роботи, спрямовану на формування національної свідомості та самосвідомості учнів; виховувати свідомого громадянина України; популяризувати українську мову, власним прикладом прищеплювати учням любов та дбайливе ставлення до рідної мови, традицій, культури; формувати національну свідомість учнів; постійно систематизувати та інтегрувати набуті знання; прищеплювати потребу зробити власний внесок у долю батьківщини.

Обґрунтовано необхідність формування національної свідомості учнів 5-6 класів на уроках української мови та літератури як головного чинника подолання негативного в соціальному житті, формування культури, міжнаціональних відносин в суспільстві, виховання толерантності тощо.

Ключові слова: національна самосвідомість; національна свідомість; патріотизм; свідомість; формування; цінності.

© Козир М., Філонова Н., 2022

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2022

Постановка проблеми. Процес становлення України як самостійної держави вимагає від кожного громадянина самовизначення і національного самоусвідомлення. Пріоритет на формування національної свідомості в учнів, виховання духовно багатих, всебічно розвинутих

патріотів нашої держави визначений у нормативно-правових освітніх документах та відображений у виховних концепціях. Сьогодні дуже важливо, щоб молодь України мала свою життєву позицію, виражену у ставленні до держави, загальнолюдських і національних цінностей,

української культури та народних традицій (Розлуцька Г, 2009, с.81).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання формування національної свідомості дітей та молоді завжди були і є провідними в дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних педагогів, психологів та дослідників. Різні аспекти національного виховання розглядали в свій час Г. Ващенко, М. Грушевський, В. Жмир, І. Зайченко, В. Кузь, В. Лісовий, М. Маркевич, В. Москалець, І. Огієнко, Ю. Руденко, С. Русова, Д. Тхоржевський, К. Ушинський, К. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін.

Зазначимо, що першими ідею національного обґрунтували О. Духнович і К. Ушинський. Головним джерелом життя народу, на думку класиків педагогіки, є виховання, яке зміцнює і розвиває в людині народність, розвиваючи водночас її розум і самосвідомість, могутньо сприяє розвиткові народної самосвідомості взагалі, воно вносить світло свідомості у тайники народного характеру і робить сильний і благотворний вплив на розвиток суспільства, його мови, його літератури, його законів... словом на всю його історію (Ушинський К., 1983, С.43-103).

Метою статті є на основі цілісного аналізу наукових джерел теоретично обґрунтувати формування національної свідомості учнів 5-6 класів на уроках української мови та літератури.

Для реалізації поставленої мети необхідно розв'язати наступні **завдання**:

1) визначити і проаналізувати теоретичні засади з досліджуваної теми;

2) обґрунтувати необхідність формування національної свідомості учнів 5-6 класів на уроках української мови та літератури.

Виклад основного матеріалу. Після проголошення Україною своєї незалежності суспільно-політичні реалії спонукають збільшити увагу до проблеми консолідації нації, одним із шляхів вирішення якої є впровадження нових вимог до освіти та виховання. Особливо актуальним це питання є для країн із постсоціалістичним минулим, зокрема для України, сучасна дійсність якої вимагає виховання в молодого покоління почуття патріотизму, національної приналежності, активної громадської позиції, відданості справі зміцнення своєї держави тощо. за роки незалежності в Україні створено передумови для оновлення змісту й технологій патріотичного виховання, формування гуманістичних цінностей та громадянської позиції молодого покоління. Уже після появи 1991 року незалежної держави рівень патріотичної самовідданості її громадян мав би перевищити всі показники колишніх часів, але очікуваного патріотичного «вибуху», незважаючи на зміну в країні офіційної урядової позиції, довгий час не відбувалося. Першим поштовхом до цього стала Помаранчева революція. Більший

вплив на патріотичну консолідацію суспільства мали події 2013-2014 років, що суттєво почали змінювати людей і сприяти формуванню національної свідомості (Селищева І., 2016, С. 60–65).

У сучасних умовах історичного розвитку нашого народу із найважливіших завдань суспільства є виховання патріота незалежної України, здатного змолоду брати творчу участь у розбудові суверенної держави, її захисті та піднесенні міжнародного авторитету.

Сьогодні Україна проживає один із найскладніших періодів власного становлення та розвитку. Відбувається випробовування нації на стійкість, мужність та порядність. Саме в такі періоди загартовується сила і дух народу, викристалізуються її цінності, торується нелегкий шлях до суверенності. Сьогодні виховання національної свідомості учнів розглядається на державному рівні як головний пріоритет та органічна складова освіти (Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти). на жаль, люди не народжуються з почуттям самоідентифікації себе громадянином і патріотом власної країни. Вони повинні пройти складний шлях розвитку та стати носіями ціннісних пріоритетів. Школа є відображенням суспільних та освітніх змін, унікальним соціальним інститутом, через який проходить кожна людина, саме тому роль школи у процесі національно-патріотичного виховання підростаючого покоління є дуже важливою. Тож кожна освітня установа України має бути осередком становлення громадянина-патріота, який готовий розбудовувати свою державу як незалежну та демократичну, забезпечувати її національну безпеку та сприяти єдності українського народу. Вагоме місце в цій справі займають уроки української мови та літератури. Вони повинні давати не лише знання, а й виховувати в підростаючого покоління повагу та любов до національної мови та культури (Селищева І., 2016, с. 63).

Проблема громадянина-патріота постала перед людством тоді, коли виникла перша держава. Свого часу Цицерон у діалогах «Про державу» зазначав, що найблагородніші помисли — це помисли про благо Вітчизни. Тож для активного та успішного розвитку будь-якої держави вкрай важливим є виховання патріотів.

Патріотизм (грецьк. *patriotes* — «співвітчизник», грецьк. *patris* — батьківщина) — це моральний і політичний принцип, соціальне відчуття, змістом яких є любов до Батьківщини, відданість своєму народові, готовність підкорити свої особисті потреби потребам суспільства. Патріотизм тісно пов'язаний із гордістю за досягнення та культуру своєї нації, бажанням зберігати її традиції та мову (Бугай Л., 2020).

Варто зазначити, що сьогодні національне виховання дітей і молоді набуло неабиякої

гостроти і особливої актуальності в нашій державі. Свідченням цього є низка нормативно-правових документів (Концепція Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року):

- Указ Президента України від 13.10.2015 №580/2015 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 — 2020 роки»;
- Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (16.06.2015 р.);
- Указ Президента України від 13.11.2014 № 872 «Про День Гідності та Свободи»;
- Указ Президента України від 13.11.2014 № 871 «Про День Соборності України»;
- Указ Президента України від 14.10.2014 № 806 «Про День захисника України»;
- Указ Президента України від 24.09.2014 № 744 «Про невідкладні заходи щодо захисту України та зміцнення її обороноздатності»;
- Стратегія державної політики сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні, затверджена Указом Президента України від 24 березня 2012 року № 212;
- Концепція допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді, схвалена Указом Президента України від 25 жовтня 2002 року № 948;
- Постанова Кабінету Міністрів України від 28.01.2009 № 41 «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2009 — 2015 роки»;
- Розпорядження Кабінету Міністрів України від 08.09.2009 № 1494 «Про затвердження Плану заходів щодо підвищення рівня патріотичного виховання учнівської та студентської молоді шляхом проведення на постійній основі тематичних екскурсій з відвідуванням об'єктів культурної спадщини»;
- Доручення Кабінету Міністрів України від 05.05.2009 № 22966/1/1-09 та План організації виконання положень Указу Президента України від 27.04.2009 № 272 «Про проведення Всеукраїнської молодіжної акції «Пам'ятати. Відродити. Зберегти»»;
- Концепція національно-патріотичного виховання молоді, затверджена наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України, Міністерства культури і туризму України від 27.10.2009 № 3754/981/538/49;
- наказ Міністерства освіти і науки України від 27.10.2014 № 1232 «Про затвердження плану заходів щодо посилення національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді»;

— наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 № 1243 «Про Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України»;

— наказ Міністерства освіти і науки України від 07.09.2000 № 439 «Про затвердження Рекомендацій щодо порядку використання державної символіки в навчальних закладах України»;

— лист Міністерства освіти і науки України від 13.08.2014 № 1/9-412 «Про проведення Уроків мужності»;

— лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 27.07.12 № 1/9-530 «Щодо виховання сучасного громадянина в полікультурному середовищі засобами позакласної роботи».

Органи державної влади та нормативно-правові документи визначають мету патріотичного виховання, яка передбачає становлення громадянина України, готового самовіддано розбудовувати її як незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, знати свої права й обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти єднанню українського народу, громадянському миру і злагоді в суспільстві. Патріотичне виховання в українському суспільстві залишається першочерговим як для держави, так і для системи освіти в цілому, адже це головний засіб зміцнення єдності і цілісності України (Вісник наукової бібліотеки, 2015, с.45).

Національно-патріотичне виховання дітей та молоді — це комплексна системна й цілеспрямована діяльність органів державної влади, освітніх закладів, громадських організацій, сім'ї та інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття любові та вірності до Батьківщини, готовності до виконання громадянського обов'язку з захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, турботи про благо свого народу (Вісник студентського наукового товариства «ВАТРА», 2020, с.154).

Слід зауважити, що з проголошенням незалежності України державними інститутами проводиться послідовна політика, спрямована на формування національної ідентичності громадян. Об'єктом цієї політики є молодь, а основним каналом її реалізації виступає система освіти. Відповідно, освіта є тим механізмом, що забезпечує передачу наукових знань від одного покоління до іншого. Знання ж передаються й іншим способом — через життєвий досвід, культуру, через безпосереднє спілкування людей. Однак освіта має принципову відмінність від інших засобів передачі знань, бо забезпечує цьому процесові системність та цілеспрямованість. Водночас у процесі освіти в особи розвивається здатність

користуватися набутими знаннями, організовувати на їхній основі власну практичну діяльність. Спираючись на знання, освіта навчає людину жити за законами культури, передає їй переважно наукові знання, формуючи наукову картину світу, вибудовує власний ціннісний світ особистості. Тож освіта має унікальні властивості, котрі характеризуються наявністю власних цінностей та норм, а за відповідних умов вона здатна виконувати домінуючу роль і може впливати на суспільство, призводячи до його кардинальних змін (Селищева І., 2016, с.63)

Завдання школи полягає в тому, аби так побудувати виховну діяльність, щоб сама її організація, приклади авторитетних учителів, шкільне середовище виховували дітей у дусі патріотизму, національної ідентичності та самобутності. Мета заходів національно-патріотичного виховання у навчальних закладах — сприяти набуттю дітьми та молоддю досвіду патріотичних дій, вихованню в дусі патріотичного обов'язку, формуванню національної свідомості (Вісник студентського наукового товариства «ВАТРА», 2020, с.155).

Відповідно, сучасна школа потребує подальшого розвитку з урахуванням традицій етносу в навчанні і вихованні. Становлення та розвиток державності супроводжується процесом формування та розвитку національної свідомості громадян. Свідомість — це надзвичайно специфічний, непередметний об'єкт вивчення. Її неможливо побачити, виміряти, зафіксувати у вигляді об'єктивних даних, неможливо виокремити із цього змістового зв'язку, оскільки поза ним вона не існує. Свідомість набуває своєї завершеності та цілісності через самосвідомість. Варто розрізняти терміни «національна свідомість» та «національна самосвідомість». Національна свідомість виступає як усвідомлення спільнотою або окремою людиною своєї національної належності, спорідненості геополітичних, культурних, соціальних, історичних інтересів. Вона пов'язана із самоідентифікацією нації (Фурманюк М., 2011, с.294). Якщо говорити про національну самосвідомість, то це особливий динамічний складник самосвідомості особистості, який включає в себе усвідомлення індивідом специфічних рис власної нації, відмінних від інших, її історичного минулого, а також ставлення до цінностей, які нація напружувала в процесі свого розвитку. Попри це, у національній самосвідомості зафіксоване бачення національних інтересів та майбутнього власної нації. з нею пов'язане усвідомлення власної державно-територіальної, духовної, історичної та культурної соборності та неповторності. Основою національної свідомості є національна самосвідомість, яка розуміється як належність до певного народу й певної культури. Життєвий шлях нації залежить від особливостей її національної самосвідомості (Вдовенко І., 2015, с.54).

Формування — це процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без винятку факторів — екологічних, психологічних, соціальних, економічних, національних, релігійних тощо (Козир М. 2007, с.99).

Формування національної свідомості є вкрай важливим. Л. Кулішенко наголошує на тому, що в особистості з розвиненою національною свідомістю і самосвідомістю гармонійно поєднуються такі моменти, як здатність усвідомлювати сутність нації, до якої вона себе відносить, з якою себе ідентифікує; надання важливого значення тому, як ставляться до неї, до її нації інші національні спільноти; та усвідомлення, що кожна нація є джерелом розвитку й забезпечення всіх інших націй, які разом складають людство. Провідну роль у процесі формування національної свідомості варто відводити саме національній школі, де закладаються знання про мову, історію, культуру, особливості національного світобачення, а це, врешті-решт, сприяє формуванню національної свідомості (Кулішенко Л., 2011, с.4).

Особливого значення для України формування національної ідентичності громадян набуло в ХХІ ст., у яке українська держава увійшла незалежною і соборною. Перед нею стоїть завдання — розбудова всіх галузей і ланок, важливих для життєдіяльності країни. Процес національної консолідації, формування нової суспільної солідарності в Україні ускладнюють як ідеологічна спадщина тоталітаризму, так і гострі соціальні протиріччя. Найважливішим засобом та джерелом формування національної свідомості громадян, органічним компонентом усіх ланок та усіх форм системи освіти є національне виховання. Отже, йдеться про необхідність систематичного і цілеспрямованого виховання національного типу особистості, формування в неї національної свідомості та самосвідомості, чим досягається духовна єдність поколінь, наступність національної культури і безсмертя нації.

Отже, особлива роль у вихованні національної самосвідомості належить школі, яка має готувати школярів до суспільного життя, формувати в них національний світогляд, патріотичні почуття, активну громадянську позицію.

На розв'язання усіх цих завдань спрямований шкільний курс української мови і літератури. Головні завдання, які стоять перед учителем:

1. Створити чітку систему роботи, спрямовану на формування національної свідомості та самосвідомості учнів.
2. Виховувати свідомого громадянина України.
3. Популяризувати українську мову, власним прикладом прищеплювати учням любов та дбайливе ставлення до рідної мови, традицій, культури.
4. Формувати національну свідомість учнів.

5. Постійно систематизувати та інтегрувати набуті знання.

6. Прищеплювати потребу зробити свій внесок у долю батьківщини.

Метою формування національної свідомості на уроках української мови та літератури є сприяння вихованню у молодого покоління почуття патріотизму, самоідентифікації, завдяки любові та поваги до рідної мови, захоплення літературою та українськими класиками. Виходячи з цього, основна ідея полягає в мотивації громадської активності молодого покоління. Це стане запорукою небайдужості як сучасного, так і прийдешніх поколінь громадян.

Національно-патріотичне виховання є важливою складовою національної безпеки України. Реалізація єдиної комплексної програми патріотичного виховання молодих громадян України забезпечує ґрунтовну мотивацію молоді до праці на користь України.

Висновки. У сучасному багатонаціональному та полікультурному просторі особливого значення набуває вивчення людського суспільства. Аналіз духовних цінностей, які переважають у тому чи іншому суспільстві, допомагає виявити рівень його розвитку та зрозуміти,

чому окреслене суспільство живе саме так, а не інакше. Сьогодення характеризується переосмисленням цінностей та ставленням людства до цивілізації і культури. Процеси, що мають місце в Україні — європоцентричність, пробудження громадянської і громадської ініціативи, виникнення різних громадських рухів, зміни в особистісному розвитку кожного українця — відбуваються на тлі сплеску інтересу та формування нового ставлення до мови, літератури, історії, культури, релігії тощо. Кожен народ має свою мову та свою історію, які сприяють розвитку національної ідентичності через збереження і відтворення культурних, ментальних та психологічних основ. Він має й свою особисту історичну пам'ять, яка відрізняє його від інших народів та являє собою колективне, спільне уявлення про історичне минуле, відповідно закладає фундамент національної ідентичності. Зміни, які відбуваються у нашій державі, уможливають піднесення національної самосвідомості, що не може не позначитися на освіті. До того ж вона виступає головним чинником подолання негативного в соціальному житті, формуванні культури, міжнаціональних відносин в суспільстві, вихованню толерантності тощо.

ДЖЕРЕЛА

1. Бугай Л.О. *Формування національної свідомості, патріотичних почуттів учнів засобами національно-патріотичного виховання на уроках історії і в позаурочний час* / Л. О. Бугай. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/formuvanna-nacionalnoi-svidomosti-patriotichnih-pocuttiv-ucniv-zasobami-nacionalno-patriotichnogo-vihovanna-na-urokah-istorii-i-v-pozauronij-cas-418453.html>
2. Вдовенко І. С. Формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді в процесі технологічної освіти [Електронний ресурс] / І. С. Вдовенко // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2015. Вип. 52. С. 51-57. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2015_52_11
3. Основні тенденції, методи, засоби і форми патріотичного виховання в ВНЗ: *Вісник наукової бібліотеки*. Вип.4: бібліотечний ракурс [Текст] / під редакцією С. М. Кіреєвої. Х., 2015. 318 с.
4. *Вісник студентського наукового товариства «ВАТРА» Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ*. Вінниця: Редакційно-видавничий відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2020. Вип.87. С.340
5. Козир М.В. Дискусія як інтерактивний компонент уроку української мови в старшій школі. // *Педагогічна освіта: Теорія і практика*. 36. наук. пр. №7 КМПУ ім. Б.Д. Грінченка. К., 2007р. С.98–103.
6. Козир М.В. Мовленнєва активність як першооснова формування вмінь доводити в учнів 5-7 класів ЗНЗ в процесі вивчення морфології. // *серія «Педагогіка і психологія»*. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*, випуск №35. Вінниця, 2011р. С.83–89.
7. Козир М.В. Теорія аргументації у формуванні в учнів вмінь доводити в ході критичної дискусії. // *«Лінгвістичні дослідження»*. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*, випуск №32. Харків, 2011р. С.267 — 274.
8. Концепція Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року. Режим доступу: https://rada.info/upload/users_files/22039066/1927f2a53302303bb55256a69066ec98.pdf
9. Кулішенко Л. Національна свідомість крізь призму світоглядних позицій українців / Л. Кулішенко // *Світогляд — Філософія — Релігія*: 36. наук. пр. Суми: ДВНЗ «УАБС НБУ», 2011. № 1(1).
10. Мойсеюк Н. Є. *Педагогіка* : навч. посібник / Н. Є. Мойсеюк. К. : «КДНК», 2001. 608 с.
11. Розлуцька Г. Формування національної свідомості українців у процесі державотворення [Текст] / Г. Розлуцька // *Науковий вісник Ужгородського національного університету* / [Ред.кол.:

(гол. ред.) Козубовська І.В., Бартош О.П., Опачко М.В.]. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2009. Вип. 16-17. С.81-83.

12. Селищева І. А. Роль історичної освіти у формуванні національної свідомості / І. А. Селищева // *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць*. 2016. № 2 (47). С. 60–65. Бібліогр.: 7 назв.

13. Ушинський К.Д. *Про народність у громадському вихованні* // Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. К.: Рад. Школа, 1983. Т. 1.: Теоретичні проблеми педагогіки. С.43-103.

14. Фурманюк М. Національно-державницька самосвідомість: сутність поняття та напрями модернізації / М. Фурманюк // *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*. 2011. Вип. 6. С. 290-299. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nziptend_2011_6_29.

REFERENCES

1. Buhai L.O. *Formuvannia natsionalnoi svidomosti, patriotychnykh pochuttiv uchniv zasobamy natsionalno-patriotychnoho vykhovannia na urokakh istorii i v pozauruchnyi chas* [Formation of national consciousness, patriotic feelings of students by means of national-patriotic education in history lessons and in extracurricular time] / L. O. Buhai. Rezhym dostupu: <https://vseosvita.ua/library/formuvanna-natsionalnoi-svidomosti-patriotichnih-pocuttiv-uchniv-zasobami-natsionalno-patriotychnogo-vihovanna-na-urokah-istorii-i-v-pozauruchnij-cas-418453.html> [in Ukrainian]

2. Vdovenko I. S. (2015). Formuvannia natsionalnoi samosvidomosti uchnivskoi ta studentskoi molodi v protsesi tekhnolohichnoi osvity [Formation of national self-consciousness of pupils and students in the process of technological education] [Elektronnyi resurs] / I. S. Vdovenko // *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5 : Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Vyp. 52. S. 51-57. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2015_52_11 [in Ukrainian]

3. Osnovni tendentsii, metody, zasoby i formy patriotychnoho vykhovannia v VNZ: (2015). [The main trends, methods, tools and forms of patriotic education in higher education] *Visnyk naukovoï biblioteky*. Vyp.4.: biblioteknyi rakurs [Tekst] / Pid redaktsiieiu S. M. Kirieievoi. Kh., 318 s. [in Ukrainian]

4. *Visnyk studentskoho naukovoho tovarystva «VATRA» Vinnytskoho torhovelno-ekonomichnoho instytutu KNTEU*. (2020). [Bulletin of the student scientific society "VATRA" Vinnytsia Trade and Economic Institute of KNTEU] Vinnytsia: Redaktsiino-vydavnychi viddil VTEI KNTEU, Vyp.87. S.340 [in Ukrainian]

5. Kozyr M.V. (2007). Dyskusiiia yak interaktyvnyi komponent uroku ukrainskoi movy v starshii shkoli. [Discussion as an interactive component of a Ukrainian language lesson in high school.] // *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Zb. nauk. pr. №7 KMPU im. B.D. Hrinchenka*. K., S.98–103. [in Ukrainian]

6. Kozyr M.V. (2011). Movlennia aktyvnist yak pershoosnova formuvannia vmin dovodyty v uchniv 5-7 klasiv ZNZ v protsesi vyvchennia morfolohii.//seriia «Pedahohika i psykholohiia». Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, vypusk №35. Vinnytsia, S.83–89. [in Ukrainian]

7. Kozyr M.V. (2011). Teoriia arhumentatsii u formuvanni v uchniv vmin dovodyty v khodi krytychnoi dyskusii. [Speech activity as the basis for the formation of skills to prove in students 5-7 grades ZNZ in the process of studying morphology.] // «*Linhvistychni doslidzhennia*». Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody, vypusk №32. Kharkiv. S.267 — 274. [in Ukrainian]

8. Kontseptsiiia Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy natsionalno-patriotychnoho vykhovannia na period do 2025 roku. [The concept of the State target social program of national-patriotic education for the period up to 2025] Rezhym dostupu: https://rada.info/upload/users_files/22039066/1927f2a53302303bb55256a69066ec98.pdf [in Ukrainian]

9. Kulishenko L. (2011). Natsionalna svidomist kriz pryzmu svitohliadnykh pozytsii ukrainsiv [National consciousness through the prism of worldviews of Ukrainians] / L. Kulishenko // *Svitohliad — Filosofiia — Relihiia: Zb. nauk. pr.* Sumy: DVNZ «UABS NBU», № 1(1). [in Ukrainian]

10. Moiseiuk N. Ye. (2001). *Pedahohika [Pedagogy] : navch. posibnyk* / N. Ye. Moiseiuk. K. : «KDNK», 608 s. [in Ukrainian]

11. Rozlutska H. (2009). Formuvannia natsionalnoi svidomosti ukrainsiv u protsesi derzhavotvorennia [Formation of the national consciousness of Ukrainians in the process of state formation] [Tekst] / H. Rozlutska // *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu* / [Red.kol.:(hol. red.) Kozubovska I.V., Bartosh O.P., Opachko M.V.]. Uzhhorod : Vydavnytstvo UzhNU «Hoverla», Vyp. 16-17. S.81-83. [in Ukrainian]

12. Selyshcheva I. A. (2016). Rol istorychnoi osvity u formuvanni natsionalnoi svidomosti [The role of historical education in the formation of national consciousness] / I. A. Selyshcheva // *Visnyk NTUU «KPI». Filozofia. Psykholohiia. Pedahohika : zbirnyk naukovykh prats..* № 2 (47). S. 60–65. Bibliohr.: 7 nazv. [in Ukrainian]
13. Ushynskiy K.D. (1983). *Pro narodnist u hromadskomu vykhovanni [On nationality in public education]* // Ushynskiy K.D. Vybrani pedahohichni tvory: U 2-kh t. K.: Rad. Shkola., T. 1.: Teoretychni problemy pedahohiky. S.43-103 [in Ukrainian]
14. Furmaniuk M. (2011). Natsionalno-derzhavnytska samosvidomist: sutnist poniattia ta napriamy modernizatsii [National-state self-consciousness: the essence of the concept and directions of modernization] / M. Furmaniuk // *Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy..* Vyp. 6. S. 290-299. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzipiend_2011_6_29 [in Ukrainian]

Kozyr M., Filonova N.

FORMATION OF STUDENTS OF 5-6 NATIONAL CONSCIOUSNESS IN STUDENTS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Abstract. *The article deals with the theoretical aspects of the formation of national consciousness in students of 5-6 grades in lessons of Ukrainian language and literature. The aim of the article is on the basis of a holistic analysis of scientific sources to theoretically substantiate the formation of national consciousness of students in grades 5-6 in lessons of Ukrainian language and literature. To achieve this goal it is necessary to solve the following tasks: identify and analyze the theoretical foundations of the research topic; to substantiate the need to form the national consciousness of students in grades 5-6 in lessons of Ukrainian language and literature.*

Based on the work of scientists, the authors analyzed recent research and determined the essence of the concepts of "consciousness", "national identity", "national consciousness", "formation", "patriotism", "values". The general and specific vision of researchers on these phenomena is revealed. It was emphasized that every educational institution in Ukraine should be a center of becoming a citizen-patriot who is ready to build his state as independent and democratic, ensure its national security and promote the unity of the Ukrainian people. The authors give an important place in this case to the lessons of the Ukrainian language and literature, because they are the ones who should not only impart knowledge, but also instill in the younger generation respect and love for the national language and culture. The authors also highlight the main tasks facing the modern teacher: to create a clear system of work aimed at forming the national consciousness and self-consciousness of students; to educate a conscious citizen of Ukraine; to popularize the Ukrainian language, to instill in students by their own example love and care for the native language, traditions, culture; to form the national consciousness of students; constantly systematize and integrate the acquired knowledge; instill the need to contribute to the fate of the homeland.

The necessity of forming the national consciousness of students of 5-6 grades in lessons of Ukrainian language and literature as the main factor of overcoming the negative in social life, formation of culture, interethnic relations in society, education of tolerance, etc. is substantiated.

Key words: *national self-consciousness; national consciousness; patriotism; consciousness; formation; values.*

Стаття надійшла до редакції: 15.05.2022р.

Прийнято до друку: 20.05.2022р.

Світлана Паламар

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
заступник директора з наукової роботи,
Педагогічний інститут,
Київський університет імені Бориса Грінченка
Бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 Київ,
s.palamar@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-6123-241X

Юрій Савченко

кандидат психологічних наук, доцент,
заступник директора з науково-педагогічної
та соціально-гуманітарної роботи,
Педагогічний інститут,
Київський університет імені Бориса Грінченка
Бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 Київ,
y.savchenko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-3662-2787

Євген Антипін

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки та психології,
Педагогічний інститут,
Київський університет імені Бориса Грінченка
Бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 Київ,
y.antypin@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-0371-2498

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті досліджуються особливості саморегуляції особистості, оскільки динамічне сьогодення висуває високі вимоги до особистісного розвитку сучасної молоді. Сучасні соціально-економічні процеси в нашому суспільстві висувають підвищені вимоги до особистісних та професійних якостей фахівців таких важливих областей практики, як управлінська, науково-педагогічна, педагогічна, юридична, медична, психологічна тощо.

В умовах розбудови і оновлення педагогічної освіти особливо актуальною постає проблема становлення особистості вчителя. Один з шляхів вирішення цієї проблеми — повернення національної освіти до гуманістичних джерел.

Оскільки вчитель є найважливішою постаттю в системі освіти, саме гуманістична спрямованість в структурі особистості педагога дає змогу розгорнути суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками освітнього процесу. Проблема суб'єкт-суб'єктної взаємодії особливо актуалізується в системі вищої освіти, яка є першою сходинкою у професіоналізації особистості молоді людини — студента/студентки. Як свідчить практика, сьогоденні першокурсники в переважній більшості вісімнадцятилітні юнаки та юнки, які змінили соціальний статус та умови життя. Доведено, що перехід до дорослого життя дуже складний і суперечливий. Колізії особистісного становлення нелегкі, сповненні протиріч, пошуків сенсів, умотивованому виборі професії та опанування професійними компетентностями. Оволодіння педагогічною професією обумовлюється мотивацією студента, його психологічною готовністю до педагогічної діяльності, свідомим намаганням самореалізуватися в професії.

До соціально значимих мотивів педагогічної діяльності науковці відносять: відповідальність за виховання дітей; захоплення і задоволеність від взаємодії з дітьми; усвідомлення високої місії педагога.

Зазначимо, що соціально цінні мотиви педагогічної діяльності яскраво виражені в освітньо-професійному процесі і охоплюють опанування студентами педагогічної, соціально-культурної та науково-дослідницької діяльності. За наявності такої мотивації процес навчання майбутнього педагога стає найбільш ефективним і, вірогідніше за все, що здобувши професійну кваліфікацію, вони будуть реалізовувати набуті компетентності у галузі освіти.

Ключові слова: внутрішньопсихічна активність; лідерські якості; особистість; професійна підготовка; саморегуляція.

© Паламар С.П., Савченко Ю.Ю., Антипін Є.Б., 2022

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2022

Вступ. Сучасна ситуація в освіті актуалізує важливість розвитку педагога-професіонала, який користується попитом в соціумі, володіє необхідними професійними компетенціями, які дозволяють ефективно керувати різними видами дитячої діяльності; мислячого творчо, придатного до ефективної професійної діяльності та прояву лідерських позицій. Даний аспект обумовлює необхідність визначення лідерського потенціалу, який забезпечує індивідуальний процес професійного та творчого самовдосконалення педагога та професійну траєкторію розвитку.

Метою статті є характеризувати саморегуляцію, як системно-організований процес внутрішньопсихічної активності особистості та важливу умову формування лідерських якостей майбутнього педагога.

У даному дослідженні значущим вектором є представлення проблеми через вивчення та виявлення лідерських якостей майбутнього педагога на основі розвитку саморегуляції особистості з урахуванням того, що успішна професійна діяльність переважно визначається її ефективністю, оскільки серед якостей, які забезпечують успішність роботи з людьми, є лідерські якості.

Аналіз праць з проблеми дослідження. Дослідженням питання саморегуляції поведінки особистості займаються вчені, котрі у своїй діяльності вивчають: певні ознаки саморегуляції в різних сферах діяльності людини; поведінкову саморегуляцію; саморегуляцію при дослідженні рефлексії; саморегуляцію навчально-трудої діяльності; особистісну регуляцію; усвідомлену регуляцію; психологічний механізм організації поведінки, діяльності та пізнавальних процесів як прояви вольової саморегуляції (М. Боришевський, Н. Пов'якель, І. Галян, В. Чайка та інші). Н. Пов'якель вважала, що саморегуляція — це професійна властивість, необхідна для вирішення практичних завдань. На думку Н. Пов'якель, саморегуляція розуміється як психологічний феномен, у розумінні та дослідженні якого найважливішим моментом є усвідомлене керування людиною своїми пізнавальними процесами, поведінкою, психічними станами та діяльністю.

Вона, власне, представляє саморегуляцію, як одну із найважливіших складових у професійній діяльності особистості. Саморегуляція, на думку дослідниці, є важливою складовою при вирішенні важливих питань та її найчастіше розглядають як певну систему дій, котрі створюються людиною індивідуально на основі Я-концепції (Пов'якель Н. І., 2003).

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи погляди вчених на проблему довільної саморегуляції, зазначимо актуальність висновків про «оволодіння собою» (Л. Виготський) і важливість використання зовнішніх стимулів у спеціальній організації простору життя для проведення освітнього процесу, особливо, на першому (бакалаврському) рівні. Досліджуючи саморегуляцію діяльності, О. Осницький підкреслював здатність людини приведення своїх можливостей у відповідність до вимог діяльності (Райгородський Д. Я., 1996). Зазначимо, що в період адаптації студентів першого курсу до умов навчання в ЗВО, особливо в умовах пандемії, знаходимо підтвердження висновків ученого. Особливості організації освітнього процесу вже з першого курсу націлюють студентів на розвиток вмінь управляти власним психічним станом і поведінкою для того, щоб ефективно і продуктивно вирішувати складні завдання навчальної діяльності та не менш складні завдання самостійного облаштування власного побуту за умови проживання не вдома, а у гуртожитку. Опановуючи освітню програму, переходячи з курсу на курсу, студенту, майбутньому педагогу доводиться вирішувати більш складні завдання — поєднання навчання з роботою за фахом, включення в наукову роботу, громадську чи волонтерську діяльність, що вимагає усвідомленої саморегуляції та розвитку лідерських якостей.

Значимими дослідженнями для нас стали публікації, що розкривають методичні питання формування лідерських якостей студентів. Зокрема, у книзі Роба Гоффі і Герета Джонса «Чому ми повинні йти за вами?» надано практичні поради щодо розвитку лідерських якостей. Зазначимо, що поради розроблені авторами на основі бесід із визнаними лідерами та містять

пряму мотивацію до діяльності. Серед найбільш дієвих ми виділяємо наступні:

1. Шукайте новий досвід і нові ситуації. Робіть те, чого ще не робили. І повірте: поки ви молоді або ще студенти — ви можете набагато краще розвинути свої лідерські якості, переваги й унікальність.

2. Важливою настановою вважаємо рекомендацію дізнаватися правду про себе. Тому щира критика, або й прохання критикувати вас, має сприйматися як засіб до самовдосконалення. Важливо, що рейтингова система оцінювання навчальних досягнень студентів спрямована саме на мотивацію студентів до досягнення найвищих результатів.

3. Згадайте, які події дитинства вплинули на вас таким чином, що ви досягли сьогоdnішнього успіху і що може зробити вас ще кращими й успішнішими.

4. Повертайтеся до витоків — повертайте у батьківські домівки, гостуйте у бабусі та дідуся й допомагайте їм по господарству. Автори вважають, що це допомагає кожному відчути своє справжнє і здорове коріння.

П'ята порада, не дивлячись на деяку несподіваність, надзвичайно цікава й виправдана: знайдіть третє місце. Вона ґрунтується на переконливій гіпотезі американського письменника Рея Ольденбурга: крім роботи і сім'ї, людині потрібно місце, де вона могла б поміркувати про себе, будучи вільною від повсякденних зобов'язань (Роб Гоффи, Герет Джонс, 2008). на наш погляд, молода людина може надто захопитися таким спогляданням, якщо не зможе регулювати свої прагнення. Однак, ми вважаємо, що студенти мають бути ознайомлені з такою порадою, усвідомити її важливість та розуміти доцільність її використання, адже і в процесі здобуття фаху, і в майбутній професії це важливо (Савченко Ю.Ю., 2021).

У психології прийнято виокремлювати лідерів за різними підґрунтями, оскільки лідерська позиція фахівця проявляється у різних аспектах професійної діяльності:

- за змістом (лідер-натхненник та лідер-виконавець) і за характером діяльності (універсальний лідер, який постійно виявляє власні якості лідера та ситуативний лідер, який проявляє якості лідера лише у певних, специфічних ситуаціях);
- за спрямованістю діяльності: емоційний лідер, який функціонально забезпечує психологічний клімат в групі та оптимальні міжособистісні стосунки та діловий лідер (інструментальний), здатний виявляти ініціативу у певних видах діяльності, координувати дії по досягненню мети, завдячуючи власній компетентності (Р. Бейлс)
- за стилем керівництва: авторитарний, демократичний, поєднуючи у собі елементи одного та іншого стилю (К. Левін).

Необхідність розвитку лідерських якостей педагогів не викликає сумнівів. Загальнокультурні та професійні компетенції, які необхідні для майбутньої професійної діяльності, впливають на розвиток лідерських якостей студентів. Насамперед, це компетенції спрямовані на розвиток здатності до самоорганізації та самоосвіти, вміння брати відповідальність за якість виконання професійних завдань у відповідності з принципами професійної етики, а також здатності працювати у колективі, організовувати різноманітні види дитячої діяльності, сумісну діяльність та міжособистісну взаємодію суб'єктів освітнього середовища.

Тому системний та цілеспрямований розвиток якостей майбутнього педагога стає одним із суттєвих факторів професійної підготовки, активуючи як змістові так і технологічні перетворення освітньої діяльності у ЗВО.

Сучасні дослідження психолого-педагогічних характеристик особистості актуалізують необхідність розвитку лідерських якостей, починаючи з дошкільного дитинства, вкладаючи в сутність поняття «лідер» дещо новий зміст (Луткин С.С., 2010).

Зарубіжними та вітчизняними дослідженнями доведено, що лідерські якості можна формувати шляхом практики та повторення. Серед цілого ряду властивостей виділяють 50 найбільш важливих для лідерства, зокрема, далекоглядність. Ми в своєму дослідженні ставили за мету виявити рівень прояву цієї властивості у студентів-першокурсників: наскільки вони здатні побачити майбутнє, чи є у них чітке і захоплююче уявлення про шлях, яким вони будуть рухатися й мету, якої вони хочуть досягти. Важливо, щоб вони спокійно і зосереджено в часи швидких змін уміли ставити собі запитання «Що я намагаюсь робити?» і «Як я намагаюсь це робити?» І тому питання саморегуляції поведінки і розвиток лідерських якостей особистості студентів-першокурсників знаходяться в тісному взаємозв'язку та взаємообумовлюють формування цінностей особистісно-професійного становлення в період набуття професійних досвідів.

С. Луткин, характеризуючи лідерство як внутрішню якість та гідність людини, розкриває місію педагога-лідера у якості системоутворюючого компонента професійної самоосвіти і виокремлює ключові характеристики педагога-лідера: зрозумілість особистих цілей: рівень усвідомленості мотивів, рівень розвитку здатності висувати мету та виробляти стратегію розвитку, ціннісне самовизначення, готовність до відстоювання власних інтересів та узгодження власних цілей з цілями групи; спрямованість на групу: рівень розвитку соціально-перцептивних здібностей. Соціальної активності, здатності реалізовувати соціальні ініціативи; саморегуляцію: рівень розвитку здат-

ністю володіти собою, організаційної культури та самодисципліни; вплив на оточуючих: рівень розвитку організаторських здібностей, навичок встановлення ефективних комунікативних взаємин з групою; механізми самопрезентації та емоційного впливу; особистісна значимість та індивідуальна привабливість (Луткин С.С., 2010).

Оскільки лідерство є достатньо складним утворенням, яке передбачає наявність у структурі особистості системи певних характеристик та властивостей (мотиваційно орієнтованих, інтелектуально-вольових, поведінкових, соціально-комунікативних) важливо визначити фундаментальні якості, які обумовлюють їх цілеспрямований розвиток та призводять особистість до позиції лідера. Розвиток лідерської поведінки проходить через певні етапи, на яких особистість позиціонує себе як лідер стосовно: самої себе; партнерів у групі; дитячого колективу або колективу одногрупників/однокурсників; освітній спільноті студентів і викладачів.

Серед перелічених процесів та властивостей хочемо виділити саморегуляцію особистості як умову формування лідерських якостей майбутнього педагога. Найважливішою, на наше переконання, є позиціонування себе як лідера стосовно себе. Наявність активності самокерування поєднується здебільшого з суб'єктивним відчуттям свободи, вірою в свою здатність здійснити життєві плани, внутрішнім локусом контролю. Вільна особистість усвідомлює, що вибір її рішень чи оцінних суджень — її особиста справа.

Для аналізу характеристик особистісної свободи, пов'язаних із структурою особистості, доцільно, спираючись на концепції психологів-гуманістів, виділити в ній дві сторони:

1. Потребово-мотиваційну;
2. Інструментальну.

Перша — охоплює систему істотних для даної особистості цілей, цінностей і смислів, що визначають спрямованість її діяльності. Важливо виділити такі компоненти, як домінуючу роль потреби в самоактуалізації, наявність усвідомленого покликання, справа, якій віддана людина понад усе.

До складу інструментальної сторони входять засоби реалізації особистісної спрямованості, а саме: фізичні, енергетичні, вольові якості, стиль поведінки, здібності, знання, способи дій у формі навичок, умінь стратегій. Слід відзначити такі моменти: прийняття себе та інших, реалістичне і неупереджене сприймання світу, конгруентність, відкритість досвіду; надання переваги не знанням як таким, а компетентності; характерологічні якості, що сприяють самореалізації особистості. Ці риси здорової особистості, які характеризують її цілісність і перешкоджають загрозу внутрішнього конфлікту, були виділені Олпортом, Маслоу, Роджерсом: спонтанність, позитивний

образ Я, здатність відчувати радість під впливом найпростіших повсякденних вражень, здатність мати справу з невизначеним і неоднозначним, філософське, невороже почуття гумору і здатність спрямовувати його на себе. Це також якості, пов'язані насамперед з вольовою активністю — мужністю, рішучістю та наполегливістю, які необхідні на шляху до вибору особистісного зростання.

На особистісному рівні саморегуляція передбачає усвідомлену відповідальність за свої дії, вчинки, розуміння значимості власної особистості та постійне прагнення до особистісного зростання та вдосконалення.

Зазначимо, що студенти, які вважають себе лідерами у власному розвитку, професійному зокрема, не відчують труднощів у формуванні взаємин з дитячим колективом під час педагогічної практики, і що особливо важливо, при встановленні взаємодії з батьками дітей. Проміжне опитування студентів 4-х курсів, які перебувають в педагогічній інтернатурі, показало, що 18 % з них відчують труднощі в спілкуванні з батьками дітей дошкільного віку. Аналіз отриманих результатів свідчить про недостатній рівень розвитку потребно-мотиваційних цілей цих студентів відносно себе — якість успішності в них становить 70-75%, що цілком задовольняє їх. Однак, практика показує, що така позиція призводить до суттєвих труднощів у виконанні функціональних обов'язків педагога. У зв'язку з цим, у подальшому, зі студентами планується проводити додаткові мотивуючі консультації щодо їхнього професійного саморозвитку. Проведене підсумкове опитування засвідчить ефективність застосованих технологій та вплив на особистісний рівень саморегуляції студента.

На думку О. Конопкіна саморегуляція (усвідомлена саморегуляція) розглядається як системно-організований процес внутрішньопсихічної активності особистості до ініціації, побудови, підтримки та управління різними видами та формами довільної активності, яка безпосередньо реалізує досягнення тих цілей, які є прийнятними для самої людини. Розроблена ним модель саморегуляції містить у своїй структурі такі основні функціональні складові як планування, тобто визначення та послідовність виконання певної задачі; моделювання як врахування найбільш значимих умов діяльності, які необхідні для ефективності цієї діяльності; програмування — визначення послідовності виконання необхідних дій; оцінювання певного результату, тобто співставлення результату з певними наперед визначеними критеріями; корекція результатів (Конопкин О. А., 1980).

Український психолог В. Калін стверджує, що саморегуляція є певним проявом самосуб'єктних стосунків, а саме активності, спрямова-

ної не на зовнішній світ чи на інших людей, а на самого себе. Дослідник розглядає поняття «вольова регуляція», функцією якої є оптимізація процесів становлення і утримання необхідної форми діяльності. Тобто вторинних за генезою формотворних процесів, коли треба «подолати себе» (Калин В., 2011, с. 136).

Ю. Куль розробив теорію взаємодії системи особистості, в якій одним із видів функціонування системи вольової регуляції виступає саморегуляція. У цій теорії саморегуляція характеризується заглибленням суб'єкта в процес діяльності, меншим інтерферуючим впливом конкуруючих намірів, а також більшої ефективності функціонування стратегій вольового контролю (Kuhl J., 1996, р. 62).

Ф. Ціммерман стверджує, що саморегуляція є дуже важливою властивістю особистості, котра безпосередньо пов'язана з суспільним визнанням. Він також говорить про те, що саморегуляція чи систематичні зусилля скеровують думки, почуття та дії на досягнення своїх цілей (Zimmerman B. J., 2000).

На думку Дж. Ріддера та Д. Віта, процес саморегуляції є дуже важливим у житті кожної людини. Здатність особистості до самостійного контролю своєї поведінки є важливим при усвідомленні цілей, котрі конкурують між собою, а також пріоритетності при виборі найважливіших з них у певний момент діяльності (D. de Ridder, J. de Wit., 2006).

Л. Камерон та Х. Левенталь встановили, що саморегуляція є тим важливим процесом у житті людини, котрий поєднує в собі дві найважливіші властивості. Перша особливість полягає в тому, що саморегуляція постає перед нами як динамічна мотиваційна система, котра склада-

ється із постановки цілей, розробки і прийняття рішення для досягнення цих цілей, оцінювання результатів, перегляд цілей та відповідних стратегій поведінки. Інша особливість полягає в тому, що саморегуляція пов'язана з керуванням реакціями (Cameron L. D. & Leventhal H., 2003).

Дослідженням емоційної регуляції займається В. Моросанова. Дослідниця у своїх роботах говорить про те, що у ситуації вибору певні невизначеності можна зняти лише засобами регуляції, а у випадку психічної регуляції — засобами регуляції в тому значенні, що людина сама ставить перед собою цілі, досліджує умови та обирає способи їх досягнення, контролює та коректує результати. Саме в цьому значенні людина постає, як відкрита самоорганізована система, існування та розвиток якої забезпечується цілісною системою процесів саморегуляції (Моросанова В. И., 2010, с. 37).

Для побудови теоретичної моделі, яка відображає механізми саморегуляції особистості необхідно визначити важливі особистісні новоутворення: рівень домагань, образ Я, самооцінка. Дані поняття продуктивно використовуються при інтерпретації причин тих чи інших проявів активності особистості.

Основними структурно-функціональними компонентами моделі усвідомленої регуляції діяльності є: прийнята суб'єктом мета діяльності або певних перетворень; суб'єктивна модель значущих для даних перетворень умов; прийнята суб'єктом програма перетворень; система критеріїв його успішності; забезпечення інформацією про перебіг перетворень; уявлення про бажані результати перетворень. Порівняння відображених суб'єктом наявних результатів із бажаними.



Рисунок 1. Структурно-функціональні компоненти усвідомленої регуляції діяльності особистості

Відзначимо, що введення блоку цінностей до моделі саморегуляції особистості викликано необхідністю врахування власних процесів цілепокладання у індивіда на особистісному рівні регулювання.

Ціннісна структура особистості — результат подвійного процесу. з одного боку, при формуванні структури особистості відбувається процес засвоєння людиною суспільних цінностей, соціальних норм, ролей, узагальнених цілей, типів мотивації тощо, які є для неї певними орієнтирами при досягненні соціального світу у світі культури. Інший бік характеризує процес становлення структури людського Я, становлення самосвідомості, виокремлення людиною себе із оточуючого світу та самоусвідомлення.

Особистість споглядає на світ, крізь призму власних ціннісних уявлень, випрацюваних значень, смислових структур, стереотипів. Таким чином, ціннісні уявлення визначають спрямованість активності особистості, включаючись у структури її самосвідомості.

У даному випадку ціннісні утворення особистості стають функціонально пов'язані не лише з ідеалом, а й з образом Я.

Американський психолог М. Розенберг виокремлює шість образів Я:

- «справжнє Я» — яким індивід сприймає себе в реальності у даний момент;
- «динамічне Я» — яким індивід поставив собі за мету стати;
- «фантастичне Я» — яким треба бути, виходячи із засвоєних норм та зразків;
- «майбутнє або можливе Я» — яким би він міг стати;
- «ідеалізоване Я» — яким приємно бачити себе;
- ряд «зображуваних Я» — образів і масок, які індивід виставляє прилюдно, з метою приховати певні негативні та хворобливі риси, слабкості свого «справжнього Я» (Rosenberg M., 1965).

Ми бачимо, як образ Я наповнюється розлогим та диференційованим функціональним сенсом, при чому образ Я, як уявлення про себе, інтерферує з наступними поняттями психології особистості, як мета самореалізації («динамічне Я», або при зовнішньому цілепокладанні «фантастичне Я»); рівень домагань, як уявлення людини про власні можливості («майбутнє або можливе Я», «ідеалізоване Я»).

З метою визначення особистісних цінностей Я образу сучасної молоді, яка обрала педагогічний фах, ми запропонували студентам першого курсу виконати вправу «Цінності, що живуть в моєму серці» та проаналізували отримані результати. Кожен студент мав змогу розмістити в символічному серці від 5 до 10 цінностей, які є значущими для нього. на виконання

цього завдання було відведено 7 хвилин, що дало можливість зазначити дійсно актуальні цінності Я образу. Аналіз відповідей показав, що абсолютними цінностями для студентської молоді виступають сім'я; здоров'я; любов і повага; дружба — 100% опитуваних зазначили про це у своїх відповідях. Цінностями визначено: освіту; кар'єру; духовний розвиток; саморозвиток; довіру; справедливість; щастя; — про це зазначено у 90-98% відповідей. У 50-90% відповідей цінностями визначено такі риси, як доброзичливість, ввічливість, оптимізм, впевненість, тактовність, толерантність. Серед цінностей Я образу визначено й такі, як багатство; помірна щедрість; статус; влада; комфорт — зустрічається у поодиноких відповідях. У 6% відповідей серед цінностей були зазначені такі, як діти та любов до професії.

Отримані результати були використані для розроблення наступного завдання — на основі цінностей Я образу спроекувати ідеальне майбутнє впродовж навчання на першому (бакалаврському) освітньому рівні. Першокурсникам було дещо складно визначити умови, що сприятимуть успішному опануванню освітньої програми та деталізувати, чого вони прагнуть досягти на цьому етапі. Тому основним завданням вбачаємо розвивати вміння встановлювати конкретні, вимірні, обмежені в часі цілі й показники, яких кожен студент має досягнути, щоб ефективно та якісно здобувати фахові компетентності. з даною метою нами розроблено чіткий алгоритм організації освітнього процесу та виконання завдань освітніх програм.

Представлені підходи до взаємодії зі студентами виступають важливим підтвердженням наявності складної функціонально-структурної організації джерела саморуху людини з одного боку, з іншого — роблять рівнозначними функціонально несхожі структурні компоненти Я образу особистості.

За умов детального розгляду всіх функцій, які належать до образу Я, підтверджується думка про те, що право на входження до змісту даного поняття має лише перша з шести зазначених різновидів — «справжнє Я». Тільки дана функція має змістову специфіку образу Я, яка не розчиняється серед функцій інших структурних компонентів особистості.

Представлений аналіз особливостей саморегуляції особистості, дає можливість зробити припущення, що впродовж навчання на першому (бакалаврському) освітньому рівні студенти матимуть змогу розвинути найважливіші здібності лідера до яких належать відповідальність; здатність до організації та мотивації діяльності; установлення пріоритетів, самопізнання й самооцінки, переконання, аналітичного мислення, розпізнавання найістотніших чинників, системності,

обробки й формування інформації, виявлення тенденцій, розподілу зусиль і часу. Лідер повинен чітко усвідомлювати, що такі риси поведінки, як ввічливість, тактовність, делікатність, абсолютно необхідні для вміння поводитися в суспільстві. Не можна забувати про культуру спілкування, почуття міри, доброзичливості, потрібно керувати власними емоціями, стресами. Необхідно мати свій, але неодмінно цивілізований стиль поведінки, власний, але неодмінно шляхетний образ, той самий імідж лідера, який гарантує не лише половину успіху, але й постійне задоволення від діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних праць дає можливість зробити висновок, що лідерські якості є різновидом соціально-психологічних властивостей особистості, оскільки вони дійсно відображають ставлення до людей і суспільства взагалі й виявляються в суспільній поведінці та вчинках.

Так, С. Заккаро пов'язує ядро лідерських якостей особистості з розвитком «соціального інтелекту», до складу якого входять такі характеристики, як соціальна свідомість, соціальна пильність, самоконтроль, адекватне реагування на ситуацію та соціальне оточення (Zaccaro S. J., 2001).

За результатами наших наукових розвідок серед студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ми виокремили набір лідерських якостей:

- по відношенню до самого себе: активність, наполегливість, самовладання, спостережливість, самостійність;
- по відношенню до однокласників/однокурсників: товариськість, ініціативність, уміння переконувати, рішучість, емоційна привабливість, уміння налагодити позитивну атмосферу в колективі, комунікабельність;
- по відношенню до освітньої спільноти викладачів і студентів: організованість, ерудованість, впевненість у собі, працездатність.

Висновки. Проаналізувавши наукові дослідження з питань розвитку саморегуляції особистості та з питань формування лідерських якостей для становлення професійної особистості май-

бутнього педагога, підкреслюємо актуальність вивчення взаємозв'язку та впливу саморегуляції на формування лідерських якостей майбутнього педагога.

Підтверджено, що саморегуляція — важлива професійна властивість, яка необхідна для вирішення завдань практики. Для майбутнього педагога значущим стає усвідомлене керування власними пізнавальними процесами, поведінкою, психічними станами в процесі як навчальної так і майбутньої професійної діяльності.

Сучасний педагог не може бути ефективним без яскраво вираженої позиції лідера, адже виклики сучасного соціуму спонукають педагога до постійного професійного саморозвитку (перехід на дистанційний формат навчання спричинив необхідність розвитку цифрової компетентності, самостійності у прийнятті професійних рішень, застосування технологій взаємодії з дітьми та батьками), професійного самопізнання та самовдосконалення.

Дослідження підтверджує, що лідерство педагога є частиною його іміджу. У зв'язку з цим, важливо формувати «лідерський стиль», який відображає характер стосунків і діяльності: з одного боку, відкритість, здатність швидко мобілізувати ресурси, наполегливість у досягненні мети. Лідерський стиль визначається типом темпераменту, спрямованістю, емоційністю педагога та характеризується харизматичністю.

Виходячи із аналізу досліджень, пов'язаних з розвитком лідерських якостей фахівців, зазначає, що багатовекторність формувань та кількості виокремлених властивостей фахівця-лідера, свідчить про науковий пошук та намагання дослідників виокремити найсуттєвіші характеристики, які відображають позицію лідера.

Організація освітнього процесу в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка свідчить про систематичну й послідовну роботу професорсько-викладацького складу зі студентами першого (бакалаврського) освітнього рівня щодо формування лідерських якостей майбутніх педагогів у різних видах партнерської діяльності.

Перспективами дослідження вбачаємо вивчення даного питання в роботі зі студентами другого (магістерського) освітнього рівня.

ДЖЕРЕЛА

1. Borys I. Palamar, Halyna O. Vaskivska, Svitlana P. Palamar. (2017). Didactic aspects of cognition of human as a bio-psycho-socio-cultural personality. // *Wiadomości Lekarskie.*; LXX nr 5: 959-963.
2. Cameron, L. D. & Leventhal, H. (2003). *Self-regulation, health and illness: An overview*. In L.D. Cameron and H. Leventhal (Eds), *The Self-regulation of Health and Illness Behaviour*. London: Routledge, P. 1-13.
3. D. de Ridder, J. de Wit (eds.) (2006) *Self-regulation in Health Behavior*. London: John Wiley & Sons.
4. Halyna O. Vaskivska, Svitlana P. Palamar, Olha M. Vlasenko. (2019). Health in the civic students' value system: empirical analysis. // *Wiadomości Lekarskie.*; LXXII nr 10: 1947-1952.

5. Kuhl, J. (1996). Who controls whom when "I control myself?" // *Psychological-Inquiry*.; Vol 7(1). P. 61-68.
6. Rosenberg, M. (1965) *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton.
7. Savchenko, Yu. Yu., Bulana, L. V. (2019). *Simia yak chynnyk stanovlennia psykholohichnoi stati doshkilnyka [Family as a factor in the formation of the psychological sex of the preschooler]*. New stages of development of modern science in Ukraine and EU countries: monograph, 429-446 (in Ukrainian).
8. *Self-regulation in Health Behavior* (2006). / Eds. D. de Ridder, J. de Wit. London: John Wiley & Sons.
9. Svitlana Palamar, Nataliya Golota, Maryna Mashovets. (2019). Formation of leadership qualities of future teachers of primary school in professional preparation. // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Published by Atlantis Press SARL* (359), 216-220. ISSN 2352-5398.
10. Viktoria Zhelanova, Svitlana Palamar, Maryna Yepikhina. (2019). Leadership Qualities of a Modern University Student in the Reflexive Dimension. // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Published by Atlantis Press SARL* (368).; 102-108. ISSN 978-94-6252-870-3.
11. Zaccaro, S. J. (2001). *The nature of executive leadership: A conceptual and empirical analysis of success*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
12. Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitiv Respective*. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, P. 13-35.
13. Пов'якель, Н. І. (2003). *Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога*. Київ.
14. Савченко, Ю. Ю., Поліщук, В. М., Ільїна, Н. М., Поліщук, С. А., Мисник, С. О., Рябко, Ю. В., Шейко, Г. Д. (2021). *Психологія сім'ї*. Університетська книга. ISBN 978-966-680-985-1

REFERENCES

1. Borys I. Palamar, Halyna O. Vaskivska, Svitlana P. Palamar. (2017). Didactic aspects of cognition of human as a bio-psycho-socio-cultural personality. *Wiadomości Lekarskie*. vol. LXX, no. 5, pp. 959-963. [in English]
2. Cameron L.D. & Leventhal H. (eds) (2003). *Self-regulation, health and illness behaviour*. London: Routledge. [in English]
3. D. de Ridder, J. de Wit (eds.) (2006) *Self-regulation in Health Behavior*. London: John Wiley & Sons. [in English]
4. Halyna O. Vaskivska, Svitlana P. Palamar, Olha M. Vlasenko. (2019). Health in the civic students' value system: empirical analysis. *Wiadomości Lekarskie*. vol. LXXII, no. 10, pp. 1947-1952. [in English]
5. Kuhl J. (1996). Who controls whom when "I control myself?" *Psychological Inquiry*. Vol 7(1), pp. 61-68. [in English]
6. Rosenberg M. (1965) *Society and the Adolescent Self-Image*, Princeton: Princeton University Press. [in English]
7. Savchenko Yu.Yu., Bulana L.V. (2019). *Simia yak chynnyk stanovlennia psykholohichnoi stati doshkilnyka [Family as a factor in the formation of the psychological sex of the preschooler]*. New stages of development of modern science in Ukraine and EU countries: monograph, Riga: Baltia Publishing, pp. 429-446 [in English]
8. *Self-regulation in Health Behavior* (2006). / Eds. D. de Ridder, J. de Wit. London: John Wiley & Sons. [in English]
9. Svitlana Palamar, Nataliya Golota, Maryna Mashovets. (2019). Formation of leadership qualities of future teachers of primary school in professional preparation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Vol. 359, pp. 216-220. [in English]
10. Viktoria Zhelanova, Svitlana Palamar, Maryna Yepikhina. (2019). Leadership Qualities of a Modern University Student in the Reflexive Dimension. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Vol. 368, pp. 102-108. [in English]
11. Zaccaro S.J. (2001). *The nature of executive leadership: A conceptual and empirical analysis of success*, Washington, D.C.: American Psychological Association. [in English]
12. Zimmerman B.J. (2000). *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitiv Respective Handbook of Self-Regulation* (eds. M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner), San Diego: Academic Press, pp. 13-35. [in English]
13. Poviakel, N. I. (2003). *Profesiohenez samorehuliatzii myslennia praktychnoho psykholoha. [Professional genesis of self-regulation thinking of a practical psychologist]*. Kyiv. [in Ukrainian]
14. Savchenko Yu.Yu., Polishchuk V.M., Ilina N.M., Polishchuk S.A., Mysnyk S.O., Riabko Yu.V., Sheiko H.D. (2021). *Psykholohiia sim`yi [Family psychology]*. Sumy: Universytetska knyha. [in Ukrainian]

PSYCHOLOGICAL ASPECTS SELF-REGULATION OF PERSONALITY AS A CONDITION FOR FORMATION OF LEADERSHIP QUALITIES OF THE FUTURE TEACHER

The dynamic present places high demands on the personal development of modern youth. Modern socio-economic processes in our society make high demands on the personal and professional qualities of specialists in such important areas of practice as management, scientific, pedagogical, legal, medical, psychological, etc. In the conditions of development and updating of pedagogical education the problem of formation of the teacher's personality becomes especially actual. One way to solve this problem is to return national education to humanistic sources.

Since the teacher is the most important figure in the education system, it is the humanistic orientation in the structure of the teacher's personality that makes it possible to develop subject-subject relations between the participants in the educational process. The problem of subject-subject interaction is especially relevant in the system of higher education, which is the first step in the professionalization of the personality of a young person — the student. As practice shows, today's freshmen in the vast majority of eighteen years are young men and women who have changed their social status and living conditions. It is proved that the transition to adulthood is very complex and controversial. Conflicts of personal formation are not easy, full of contradictions, search for meanings, motivated choice of profession and mastery of professional competencies. Mastering the teaching profession is determined by the student's motivation, his psychological readiness for teaching, a conscious attempt to self-realize in the profession.

To socially significant motives of pedagogical activity scientists refer: responsibility for education of children; enthusiasm and satisfaction from interaction with children; awareness of the high mission of the teacher.

It should be noted that socially valuable motives for pedagogical activity are clearly expressed in the educational and professional process and cover students' mastery of pedagogical, socio-cultural and research activities. With such motivation, the process of training a future teacher becomes the most effective and, most likely, that after gaining a professional qualification, they will implement the acquired competencies in the field of education.

Key words: *personality, self-regulation, leadership qualities, professional training, intrapsychic activity.*

Стаття надійшла до редакції: 15.06.2022р.

Прийнято до друку: 20.06.2022р.

Лариса Удовиченко

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри української літератури,
компаративістики і грінченкознавства
Інституту філології,
Київський університет імені Бориса Грінченка
Вул. Маршала Тимошенка, 13Б, 04207 Київ,
l.udovychenko@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0002-5698-557X

ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРНО-НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ВИРІШЕННЯ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Російська збройна агресія проти України істотно підвищила рівень зацікавленості проблемами культурно-національної ідентичності в нашій державі. Перед педагогами постає важливе завдання розробки і втілення у шкільництво глибоко продуманих креативних підходів на основі новітніх методик і технологій з метою формування культурно-національної ідентичності молоді як передумови її культурної компетентності.

У роботі висвітлено іманентні характеристики культурно-національної ідентичності та основні шляхи її формування на уроках літератури і сформульовано найважливіші, на думку авторки, методичні рекомендації щодо оптимізації освітнього процесу стосовно питань, які розглядаються. Перспектива подальших досліджень вбачається у вивченні різноманітних девіацій культурно-національної ідентичності, їх причин та шляхів подолання з метою усунути засобами шкільництва негативний вплив на молодь окремих середовищ та сумнівних ЗМІ.

Ключові слова: *Нова українська школа, культура, національність, самоідентифікація, культурна компетентність, громадянська позиція, культурно-національна ідентичність.*

© Удовиченко Л.М., 2022

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2022

Вступ. Російська збройна агресія проти України, яка розпочалася у 2014 році і переросла у відверту широкомасштабну війну у лютому 2022 року, істотно підвищила рівень зацікавленості проблемами культурно-національної ідентичності в нашій державі. Помітна частина громадян України, серед яких є, на жаль, і молодь, не усвідомлюють сенс, глибину і екзистенційну значущість таких понять як національно-культурна самоідентифікація та національно орієнтована громадянська позиція. Ця проблема коріниться у нашій давній і новітній історії і потребує нагального пошуку раціональних шляхів вирішення суперечності між потребою високого рівня національної самоідентифікації молодого покоління, покликаною будувати нову державу, та реальним станом наукового і методичного забезпечення процесу навчання в закладах загальної середньої освіти у порушеному аспекті. Перед педагогами постає важливе завдання розробки і втілення у шкільництво глибоко продуманих креативних підходів на основі новітніх методик і технологій з метою формування культурно-національної

ідентичності молоді як передумови її культурної компетентності.

Перші кроки на шляху формування культурно-національної ідентичності молоді було зроблено у 1991 р. після оголошення Україною незалежності. Один із найважливіших, на нашу думку, — введення курсу зарубіжної літератури до навчальних планів закладів загальної середньої освіти. Це дало поштовх для створення передумов розвитку національної самоідентифікації громадян молоді незалежної держави через:

- вивчення національного письменства у контексті світового літературного процесу як його органічного складника;
- уяскравлення особливостей української культури і літератури на загальносвітovому тлі;
- конкретизацію і порівняння національного з загальнолюдським в українській культурі;
- розкриття спільного та відмінного в поглядах на світ і людину у різних країнах і культурах,

що спонукає учнів до самоусвідомлення і осмислення власної громадянської та культурно-національної ідентичності.

Після Революції Гідності стратегія і тактика розвитку української культурно-національної ідентичності отримали новий поштовх через шкільну реформу та розбудову Нової української школи.

У нормативних документах Нової української школи йдеться про формування культурної компетентності учнів для успішної життєдіяльності в сучасному полікультурному суспільстві (Нова українська школа, 2016). Основними маркерами культурної компетентності визначені: стійкий інтерес «до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливе ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; здатність розуміти і цінувати творчі способи вираження та передачі ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми; прагнення до розвитку і вираження власних ідей, почуттів засобами культури і мистецтва» (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020). У такий спосіб наголошується, що культурна компетентність молодих українців тісно пов'язана з їх культурно-національною ідентичністю. Тому значна увага в часи шкільної реформи має приділятися формуванню рис і властивостей особистості, які становлять основу культурно-національної самоідентифікації. Для успішної реалізації цього завдання необхідно вивчити вже набутий позитивний досвід роботи в школах України та осмислити наукові теорії та практичні рекомендації заангажованих у цю царину вчених.

Аналіз праць з проблеми дослідження. Останніми часами поняття культурно-національної ідентичності активно досліджували вчені Б. Андерсон, В. Буяшенко, Т. Воропай, Е. Гелнер, В. Горлова, М. Гібернау, В. Даренська, Е. Еріксон, В. Зливков, М. Козловець, О. Лісовий, Л. Мазур, Л. Нагорна, О. Попова, Е. Сміт, М. Степик, Н. Яцук та інші. Вони сходяться на тому, що «властива нації окрема культура вирізняє її з-поміж решти інших націй і править за її презентаційну картку в міжнародній спільноті» (Гібернау, 2012, с. 26). Це дозволяє виділити сутність культурно-національної ідентичності як усвідомлення особистістю себе носієм культури конкретного народу, її заангажованість у традиції та звичаї носіїв цієї культури, які є співгромадянами або мешкають в інших державах, поділяння спільних цінностей та шанобливе ставлення до національної символіки і видатних особистостей національної історії та культури (Андерсон, 2001; Українське суспільство, 2018; Smith, 1991). Спільною для вчених є думка про те, що проблема ідентифікації — це проблема самоусвідомлення, а відтак, і способу

дій в різних сферах суспільного життя і послугування культурно-національними цінностями.

Мета статті — визначити шляхи формування культурно-національної ідентичності учнів закладів загальної середньої освіти засобами української і зарубіжної літератури. Для досягнення поставленої мети необхідно було виконати такі завдання: вивчити підходи вчених-методистів до розвитку самоідентифікації учнів упродовж вивчення літературних курсів, розкрити іманентні характеристики культурно-національної ідентичності та схарактеризувати основні шляхи її формування на уроках літератури.

Виклад основного матеріалу. У методиці навчання української та зарубіжної літератури питання про формування культурно-національної ідентичності має глибоке коріння. Воно тісно пов'язане з формуванням в учнів культурно-національних та громадянських цінностей через посередництво художньої літератури. Уперше на важливості цього напрямку роботи в методиці кінця XIX ст. наголосили М. Щербатов та О. Галахов, розробляючи рекомендації для врахування соціо-культурного контексту у вивченні художніх творів та обґрунтовуючи необхідність виділяти літературні взаємозв'язки і взаємовпливи для уяскравлення національного і загальнолюдського в мистецьких текстах.

Значний внесок у розробку проблеми зробив І. Франко. Він яскраво ілюстрував значущість національного складника рідної літератури для виховання прийдешніх поколінь та доводив, що рідне мистецтво слова якнайглибше розкриває національну картину світу, характеризує умови соціального і національного розвитку, втілює культурні риси свого народу. Учений і письменник, на нашу думку, був переконаний у тому, «що прогресивні національні літератури за своїм характером, змістом, духом і спрямуванням — інтернаціональні, але вони ніколи не були безнаціональними» (Удовиченко, 2020, с. 101). І це вагомий аргумент на користь вивчення у школі двох окремих курсів — української та зарубіжної літератури — для уяскравлення культурно-національної специфіки мистецтва рідного слова.

Не менш увагою мають доробки О. Дорошкевича, І. Огієнка, Є. Пасічника, К. Сторчака та ін. Наприклад, О. Дорошкевич у своїй методиці підкреслював культурно-національну цінність твору і розкривав «ідеали національної інтелігенції, з її пориваннями і стражданнями, її історією» (Дорошкевич, 1921). І. Огієнко акцентував увагу на значенні культурологічної національної освіти, що формує у молоді загальнолюдські ідеали, вкорінені в національному мистецтві слова, і наголошував на важливості формування в учнів одночасно національної культури та громадянської позиції, заснованих на загальнолюдських цінностях (Огієнко, 1991).

Якісно новий крок у розробці проблеми наприкінці ХХ ст. зробив учений і педагог Є. Пасічник (Пасічник, 2000). Він заклав підвалини формування культурно-національної ідентичності учнів у сучасному розумінні та пов'язав їх з громадянськими цінностями та традиціями у шкільному вивченні української літератури.

У розробці наукових підходів до формування культурно-національної ідентичності учений використовував ідеї прогресивного методиста 60-х р. ХХ ст. К. Сторчака, який одним з перших в українській методиці досліджував прояви національного та інтернаціонального в українській літературі та розробляв основні напрями аналітичної роботи вчителя та учнів у цій царині. К. Сторчак підкреслював зв'язок між художнім втіленням конкретного і загального і їх роллю у розвитку громадянського суспільства, між концепцією персонажів та художньої концепцією світу. Цей зв'язок робить кожного персонажа особливим і неповторним та, водночас, подібним до всіх членів суспільства (Сторчак, 1965). Так, вчений звертав увагу на культурно-національну ідентичність як динамічну властивість, яка конструється через порівняння себе і своїх цінностей з іншими та вироблення правил співіснування в соціальному середовищі.

Останнім часом окремі аспекти вищезгаданих проблем вивчають Н. Грицак, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Нежива, Г. Островська, А. Ситченко, Л. Удовиченко та ін.

На жаль, тривалий час в умовах унітарної радянської держави проблема формування культурно-національної ідентичності у національній школі не могла бути об'єктом дослідження. Національне заміщувалося примітивним партійно-класовим дискурсом.

У сучасній методиці навчання літератури слід визначити два основні напрями роботи для вирішення поставленої задачі. Перший пов'язаний з вихованням культурно-національної ідентичності особистості через посередництво української літератури. Другий, більш широкий, — з розробкою методики розвитку культурно-національної ідентичності як передумови громадянської ідентичності та культурної компетентності в цілому.

Визначення основних напрямів розвитку школи умотивоване необхідністю відродити національну самоідентифікацію особистості для утвердження фундаментальних цінностей громадянського суспільства в Україні ХХІ ст., які були втрачені через складні політичні перипетії.

Сьогодні ні у кого не викликає сумнівів, що українська та зарубіжна література як шкільні предмети — багатофункціональні, інтегральні за своїм призначенням. Обидва курси літератури як навчальні предмети формують гуманістичні якості людини та закладають підвалини її про-

дуктивної життєдіяльності у полікультурному світі. на матеріалі художніх творів учні можуть емоційно пережити різноманітні ситуації, глибше зрозуміти багатонаціональний світ, сенс людського буття і такі його підвалини як людська совість, обов'язок, подвиг, честь і активна життєва позиція. Завдання вчителів — зробити уроки літератури уроками морального виховання учнів.

У розробці методологічних засад формування культурно-національної ідентичності необхідно спиратися на праці філософів та педагогів Г. Сковороди, І. Франка, педагогів Х. Алчевської, Г. Ващенко, Я. А. Коменського, І. Огієнка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, сучасних учених І. Беха, І. Зязюна, М. Стельмаховича та багатьох інших. Згадані дослідники і методисти розглядають проблему формування у молоді цінностей та патріотичних почуттів як складників культурно-національної ідентичності у тісному зв'язку з національним морально-етичним вихованням, розвитком пошани до здобутків національної культури, до одвічних загальнолюдських моральних чеснот. за А. Дистервегом, така робота повинна відповідати природним здібностям учнів та правилам народної педагогіки тієї нації, до якої належить індивідуум, водночас виховувати його відповідно до загальнолюдських цінностей (Дистервег, 1956).

В літературній освіті вчителю важливо зосереджувати увагу на природних особливостях дітей, враховувати їх індивідуальні мистецькі потреби. Засвоєння досвіду національної культури і літератури має відбуватися органічно, з оперттям на вільний розвиток і національний дух.

Формування культурно-національних цінностей у молодого покоління засобами національної літератури — це процес виховання таких ідеалів, такого типу особистості, яка постійно почуває себе частиною нації, виявляє свою причетність до її історії, традицій, культури, духовного життя в широкому значенні цього слова. Процеси формування ідентичності мають здійснюватися у нерозривній єдності з осмисленням естетичних цінностей творів мистецтва слова. Література здатна пробуджувати в людині художника, розвивати в неї вміння естетично освоювати світ.

На підвалинах вже розроблених вітчизняних методик навчання української та зарубіжної літератури легко вибудовується концепція формування культурно-національної ідентичності за потреб сьогодення (Степаненко, 2021) і Нової української школи.

Звернімося тепер до психолого-педагогічних умов, які сприяють оптимальній рецепції учнями культурних і літературних цінностей. Викладання літератури в школі дає повноцінний результат тоді, коли в процесі роботи над художніми творами налагоджується постійний духо-

вний контакт між учителем і учнями, створюється атмосфера відвертості, доброзичливості, взаємоповаги, коли суб'єкти розмови виступають як рівноправні партнери і в актах взаємодії вільно виявляють власні погляди та ініціативу. Таке спілкування засноване на культурній компетентності та особливо необхідне на уроках літератури, де осягаються моральні цінності.

Можна виокремити два основні шляхи формування ціннісно-сислової сфери особистості як складника культурно-національної ідентичності. Перший — формування цінностей на основі знань про традиції, звичаї, суспільні стосунки з їх базовими моральними нормами, які є необхідною умовою моральної орієнтації, основою формування переконань людини. Ця основа значною мірою закладається поза межами школи: у колі сім'ї, близьких і друзів. Другий — це прищеплення високих ідей і почуттів упродовж вивчення творів національної літератури в школі.

Ступінь сформованості системи цінностей виражається в моральній позиції та культурі особистості. А формується система цінностей в активній емоційно-пізнавальній діяльності. Тому таку діяльність варто виділити як важливу психолого-педагогічну умову ефективності морально-ціннісного виховання і наголосити на необхідності спиратися у цьому на укорінені культурно-національні традиції. Без співпереживання, без сердечної зворушеності не може бути справжнього духовного розвитку засобами мистецтва та свідомої національної самоідентифікації. Жодна моральна проповідь так не виховує, як живий біль, живе почуття. Сьогодні варто розширювати види робіт щодо визначення культурно-національної обумовленості позицій персонажів творів та пропонувати учням навчальні завдання на розв'язання морально-ціннісних проблем та прояви національної культури. за такої умови вивчення кожного твору наблизитиме молодих українців до вирішення сучасних морально-ціннісних питань щодо самоідентифікації, забезпечуватиме їх необхідними знаннями, впливатиме на формування світогляду і вираженої громадянської позиції.

У підсумку приходимо до того, що процес формування культурно-національної ідентичності учнів засобами української та зарубіжної літератури в рамках Нової української школи досягне своєї мети тільки за умови найпильнішої уваги впродовж всього освітнього процесу до таких іманентних їй (ідентичності) складників, як:

- повага до носіїв інших культурно-національних цінностей (наприклад, учні аналізують випадки нетолерантного ставлення до людей інших національностей, описані в художніх творах, висловлюють пропозиції щодо запобігання таким ситуаціям в реальному житті);

- визнання рівних прав і обов'язків представників різних культур (наприклад, учні аналізують випадки дискримінації персонажів за національними ознаками та дають негативну оцінку таким фактам);
- повага до думок, переконань, поглядів і цінностей носіїв інших культур (наприклад, учні вважають некоректним бездумний осуд традицій інших народів, поважають правила поведінки представників інших культур тощо);
- відповідальність за власну культурно-національну позицію (наприклад, учні дають аргументовану оцінку поведінки персонажа, беруть на себе відповідальність за ухвалені рішення, пояснюють значення власного вибору);
- впевненість у своїх силах, самозарадність (наприклад, учні висловлюють глибоко особисті оцінки і судження про художні твори і їх персонажі, про роль літератури у вихованні та збереженні культурно-національної ідентичності).

Висновки. Майбутнє української держави значною мірою залежить від сформованої української культурно-національної ідентичності. Втрата особистістю такої ідентичності породжує серйозні проблеми, пов'язані з глибоким відчуженням у суспільстві, відчуттям розпаду, нестабільності людського буття та навіть створює загрозу національній безпеці країни. Сьогодні культурно-національна ідентичність розуміється як передумова громадянської ідентичності.

Формування культурно-національної ідентичності є «незавершеним проектом». Успішно його завершити допоможуть виражено побудовані курси української та зарубіжної літератури в школі та використання активних форм навчання.

Твори української та зарубіжної літератури закладають міцний ґрунт для розвитку національної самоідентифікації учнів, оскільки дають «чуття культурної спільності» та «чуття національної ідентичності» (Smith, 1991, p. 65, 105).

Процес навчання повинен бути орієнтованим на те, щоб у кожному творі знайти найцікавіше, найвагоміше для сучасних учнів, те, що актуалізуватиме у їх свідомості культурно-національні цінності, допоможе зрозуміти минуле і сучасне народу, стимулюватиме самоідентифікацію учнів з їхньою нацією і країною.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні різних девіацій культурно-національної ідентичності, їх причин і шляхів подолання. Це допоможе конкретизувати напрями роботи вчителів і гнучко адаптувати відбір матеріалу та методи навчання з метою нівелювання негативних впливів певних середовищ і сумнівних засобів інформації.

Дуже важливим є вибір кола художніх творів, які найяскравіше ілюструють високі культурно-національні цінності. Не менш важливо спиратися на ефективну методику роботи для навчання учнів критично мислити, фор-

мулювати, добираючи переконливі аргументи, власну умотивовану думку про зображені у творі події та персонажі, екстраполювати літературні знання і вміння на ситуації реального життя.

ДЖЕРЕЛА

1. Андерсон Б. (2001). *Уявлені спільноти: міркування щодо походження й поширення націоналізму*. 271.
2. Ворона В., Шульга М. (2018). *Українське суспільство: моніторинг соціальних змін*. 5(19). 525.
3. Гібернау М. (2012). *Ідентичність націй*. 303.
4. Державний стандарт базової середньої освіти (2020). *Постанова Кабінету Міністрів України* (від 30 вересня 2020 р. № 898). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
5. Дистервег А. (1956) *Избранные педагогические сочинения. О природосообразности и культуросообразности в обучении*. 218.
6. Дорошкевич О. (1921). *Українська література в школі (спроба методики)*. Книгоспілка, 286.
7. Нова українська школа: основи стандарту освіти. (2016). Львів, 64. URL: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/852-novaukrajinska-shkola-osnovi-standartu-osviti>
8. Огієнко І. І. (1991). *Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу*. Абрис. 1991. 272.
9. Пасічник Є. А. (2000). *Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти*. Ленвіт, 384.
10. Smith D. (1991). *National identity*. Penguin Books. 227.
11. Степаненко О. Активізація пізнавальної активності учнів на уроках української та зарубіжної літератури засобами мультимедійних технологій. *Інноваційна педагогіка*. 2021. 41(2). 44-48, doi: 10.32843/2663-6085/2021/41/2.8
12. Сторчак К. (1965). *Основи методики літератури*. Рад. школа. 418.
13. Удовиченко Л. М. (2020). *Теорія і технологія вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи*. Інтерсервіс. 352.

REFERENCES

1. Anderson B. (2001). *Uyavleni spilnoty: mirkuvannia shchodo pokhodzhennia y poshyrennia natsionalizmu* [Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism]. (In Ukrainian)
2. Vorona, V., & Shulha M. (Red). (2018). *Ukrainske suspilstvo: monitorynh sotsialnykh zmin* [Ukrainian society: monitoring of social change]. Instytut sotsiologii Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy. 5(19). 525. (In Ukrainian)
3. Gibernau, M. (2012). *Identychnist natsii* [Identity of nations]. Krytyka. 303. (In Ukrainian)
4. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity (2020). *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy* (vid 30 veresnia 2020 r. № 898) [State standard of basic secondary education (2020). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine (of September 30, 2020 № 898)]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (In Ukrainian)
5. Disterveg, A. (1956). *Izbrannye pedahohicheskye sochyneniya. O prirodosoobraznosti i kul'turosoobraznosti v obuchenii* [Selected pedagogical works. On nature and culture conformity in teaching]. Uchpedgiz, 218. (In Russian)
6. Doroshkevych, O. (1921). *Ukrainska literatura v shkoli (sproba metodyky)* [Ukrainian literature at school (attempt at methodology)]. Knyhospilka, 286. (In Ukrainian).
7. Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity. (2016). [New Ukrainian School: basics of the Education Standard]. URL: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/852-novaukrajinska-shkola-osnovi-standartu-osviti> (in Ukrainian)
8. Ohiyenko, I.I. (1991). *Ukrainska kultura: Korotka istoriia kulturnoho zhyttia ukrainskoho narodu* [Ukrainian culture: A brief history of the cultural life of the Ukrainian people]. Abris. 272. (In Ukrainian)
9. Pasichnyk, Y. A. (2000). *Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladykh: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh zakladiv osvity* [Methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools: A textbook for students of higher education]. Lenvit, 384. (In Ukrainian)
10. Smith D. (1991). *National identity*. Penguin Books. 227.
11. Stepanenko O. Aktyvizatsiia piznavalnoi aktyvnosti uchniv na urokakh ukrainskoi ta zarubizhnoi literatury zasobamy multymediinykh tekhnolohii [Activation of cognitive activity of students in lessons

- of Ukrainian and foreign literature by means of multimedia technologies]. *Innovatsiina pedahohika*. 2021. 41(2). 44–48. doi: 10.32843/2663-6085/2021/41/2.8 (In Ukrainian)
12. Storchak K. (1965). *Osnovy metodyky literatury* [Fundamentals of literature methodology]. Rad. School. 418. (In Ukrainian)
13. Udovychenko L. M. (2020). *Teoriia i tekhnolohiia vyvchennia khudozhnikh obraziv-personazhiv u kursy zarubizhnoi literatury starshoi shkoly* [Theory and methods of teaching literary characters for foreign literature courses in high school]. *Interservis*. 352. (In Ukrainian)

Udovychenko L.

THE PROBLEM OF CULTURAL AND NATIONAL IDENTITY AND WAYS TO SOLVE IT IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Russia's armed aggression against Ukraine has significantly increased the level of interest in the problems of cultural and national identity in our country. Teachers face an important task of developing and implementing in school deeply thought-out creative approaches based on the latest methodologies and technologies in order to form the cultural and national identity of young people as a prerequisite for their cultural competence.

The normative documents of the New Ukrainian School refer to the formation of cultural- national and civic competence of students for successful functioning in a democratic society and specify the essence of these concepts. In the conditions of democratization and humanization of education literature as a subject should significantly influence the process of forming civic culture and national awareness of the individual and promote active learning in school «those moral norms that have been developed by mankind over centuries»

The future of the Ukrainian state largely depends on the established Ukrainian cultural and national identity. The loss of it poses serious problems related to deep alienation in society, a sense of disintegration, instability of human existence and even poses a threat to national security.

The concept of forming a cultural and national identity for the needs of the present and the New Ukrainian School may be naturally developed on the foundations laid by our predecessors. Their works are an important contribution to the development of the content of education and to the scientific substantiation of the process of national education of students in an independent state. Today is the time to return to their theoretical achievements and successfully develop the cultural and national identity of students in a country that so heroically fights for the right to exist. Nowadays, the formation of Ukrainian inhabitants' cultural and national identity is unfinished and still going on. A well-balanced course of Ukrainian and foreign literature at school and the use of active forms of education will help to speed up this process.

The paper highlights the immanent characteristics of cultural and national identity and the main ways of its formation in literature lessons and formulates the most important, according to the author, methodological recommendations for optimizing the educational process on the issues under consideration. The prospect of further research is seen in the study of various deviations of cultural and national identity, their causes and ways to overcome them in order to eliminate the negative impact on the youth of certain environments and dubious media.

Key words: New Ukrainian School, cultural and national identity, civic identity, civic competence, teaching methods, methodological heritage, Ukrainian and foreign literature, value-meaning sphere of personality.

Стаття надійшла до редакції: 18.06.2022р.

Прийнято до друку: 21.06.2022р.

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

УДК 159.9:305

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3711>

Олена Коханова

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології особистості та соціальних практик,
Інститут людини,
Київський університет імені Бориса Грінченка
Бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 Київ,
o.kokhanova@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0003-4019-3663

Олеся Столярчук

доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології особистості та соціальних практик
Інститут людини,
Київський університет імені Бориса Грінченка
Бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 Київ,
o.stoliarchuk@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0003-4019-3663

Олена Сорокіна

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології особистості та соціальних практик
Інститут людини,
Київський університет імені Бориса Грінченка
Бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 Київ,
o.sorokina@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0002-6600-2979

ДОСЛІДЖЕННЯ НАСТАНОВЛЕНЬ ЖІНОК ЩОДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЧОЛОВІКІВ

У запропонованій статті проаналізовано поняття та гендерні аспекти самореалізації дорослих людей. Визначено, що самореалізація являє собою конструктивний вияв, втілення, розвиток і збагачення потенціалу особистості та відбувається в двох основних напрямках: родинному та професійному. Особливо важливим є питання вивчення гендерних установок щодо самореалізації чоловіків і жінок, оскільки такі бачення суттєво впливають на процес самореалізації особистості. В роботі представлені результати дослідження настановлень жінок ранньої та середньої дорослості щодо самореалізації чоловіків. Було виявлено, що найбільш пріоритетними сферами для самореалізації сучасного чоловіка, на думку жінок, є професійна діяльність та подружжя / родинна взаємодія. Було з'ясовано також що робота є домінуючим життєвим пріоритетом для чоловіка. Але поряд із цим, ознаками його успішної самореалізації, на думку жінок, є не лише фінансова забезпеченість / матеріальна незалежність, успішна побудова професійної кар'єри, а й ефективна подружжя / родинна взаємодія, збалансованість роботи та відпочинку. Було з'ясовано також бачення досліджуваних щодо розподілу подружніх функцій, ролі жінки в самореалізації чоловіка, ознак життєвої нереалізованості сучасних чоловіків.

Вступ. Проблема самореалізації особистості є однією з актуальних у сучасній психології. Зміни, які відбуваються в суспільстві, здійснюють вплив на вияв та актуалізацію особистісних ресурсів людини. Особливо важливим вважаємо питання вивчення гендерних настановлень щодо самореалізації чоловіків і жінок, оскільки такі бачення значною мірою впливають на процес самоздійснення особистості.

Мета статті: проаналізувати поняття та гендерні аспекти самореалізації дорослих людей, дослідити настановлення жінок раннього та середнього дорослого віку щодо самореалізації чоловіків.

Однією з провідних потреб у розвитку дорослої людини є потреба в самореалізації, яка відбувається в різних напрямках, але переважно в двох основних — сімейному та професійному. О. В. Литвинчук вважає, що потреба в самореалізації домінує в системі всіх потреб індивіда і може бути задоволена завдяки іншим його потребам, замішувати їх, а також акумулювати в собі концентрований потенціал системи потреб і спрямовувати на ту сферу життєдіяльності людини, в якій цей потенціал отримає найбільшу практичну реалізацію (Литвинчук О. В., 2018, с. 122).

Доволі часто поняття самореалізації та самоактуалізації використовуються як взаємозамінні. У роботах вітчизняних психологів самоактуалізація розглядається в контексті самореалізації та саморозвитку (Danyliuk I., Burkalov N., 2020, с. 187). Проте, на думку Д. О. Леонтьєва, поняття самореалізації є ширшим і не прив'язане до певної теоретичної парадигми і позначає процеси особистісного розвитку й трансляції особистістю свого змісту іншим людям і культурі через творчі та комунікативні процеси. Поняття самоактуалізації, навпаки, являє собою конкретне теоретичне трактування розвитку і самореалізації особистості, що склалося в певній науковій парадигмі — особистісно-орієнтованому варіанті гуманістичної психології, що передбачає наявність вродженого потенціалу специфічно людських властивостей і характеристик, який має розгортатися за сприятливих умов, переходячи з потенційної до актуальної форми.

Як відзначає Л. О. Коростильова, термін «самореалізація» (self-realization) у Словнику з філософії та психології, виданому в 1902 р. в Лондоні, трактується як «здійснення можливостей розвитку Я» (Коростильова Л. О., 2005, с. 8).

Л. О. Коростильовою запропоновано структурно-функціональну модель самореалізації, в якій виокремлені три основні компоненти: «Хочу», «Можу», «Потрібно». Бажання, прагнення, інтереси («Хочу») являють собою можливості самореалізації людини, спонукаючи її до діяльності. Самопізнання людиною своїх можливостей, адекватне самооцінювання, усвідомлення реальних здібностей представлені в її «Можу». Поняття свободи та контролю (самоконтролю) визначає соціальний запит стосовно людини і сприяє її самоорганізації та саморегуляції («Потрібно»). за умови правильного співвідношення компонентів «Хочу», «Можу» і «Потрібно», вони стають запорукою успішної самореалізації особистості (Мільчевська Г. С., 2016, с. 180).

Провідною діяльністю в ранній та середній дорослості є максимальна реалізація сутнісних сил людини в ході її активного включення у виробничу діяльність суспільства. Вхідження особистості в дану діяльність передусім пов'язане з її професійним становленням і професійною самореалізацією. Реалізація ж сутнісних сил передбачає фізичні, соціальні, моральні, ментальні та інші досягнення розвитку дорослої людини.

Як відзначає М. І. Дубініна, успішна професійна самореалізація є критерієм соціальної зрілості, а гендер як одна з базових характеристик особистості разом з іншими компонентами особистісної ідентичності впливає на розвиток і процес професійної реалізації людини. Досягнення успіху в процесі професійної самореалізації жінок і чоловіків ранньої дорослості має велике значення для формування цілісного образу «Я» та сприймання себе як успішної людини (Дубініна М. І., 2018, с. 24).

Гендерні особливості професійної самореалізації особистості вивчали В. А. Геодакян, К. Гілліган, Ф. Л. Джес, І. С. Кльоцина, О. Б. Петренко, А. Фейнгольд та ін. Питання гендерних особливостей професійної самореалізації, а саме: вплив гендерної нерівності та підкреслення відмінностей професійної та особистісної самореалізації між жінками та чоловіками досліджували М. Кімел, К. Вест та ін. Особливості самореалізації жінок в професійній діяльності досліджували К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, В. А. Гупаловська, О. М. Мірошніченко, О. М. Разумнікова, Д. Сьюпер, К. В. Федосенко та ін. (Шестопал І. А., 2016, с. 616). Ми ж метою даної статті визначили виклад результатів

вивчення настановлень жінок щодо самореалізації чоловіків.

В дослідженні, реалізованому впродовж жовтня — грудня 2021 року, взяли участь 113 осіб жіночої статі, з них: 55 представниць раннього дорослого (21-40 років) та 58 — середнього дорослого віку (40-60 років). Вік наймолодшої респондентки склав 21 рік, а найстаршої — 56 років. Середній вік досліджуваних — 38,5 років.

Композиційна характеристика вибірки осіб ранньої і середньої дорослості: 67% і 59% жінок, що перебувають в офіційному шлюбі, відповідно,

15% і 22% — у громадянському, 13% і 7% — самотніх, 5% і 12% розлучених жінок раннього і середнього дорослого періодів відповідно.

Сфери діяльності, якими займаються опитані жінки: працівниці сфер обслуговування (23% і 40% жінок ранньої і середньої дорослості відповідно), наймані працівниці (22% і 24%), фахівчині державної структури (13% і 20%), приватні підприємниці (13% і 7%), фрілансерки (13% і 2%), решта досліджуваних — це безробітні та жінки, які перебувають у відпустці по догляду за дитиною.

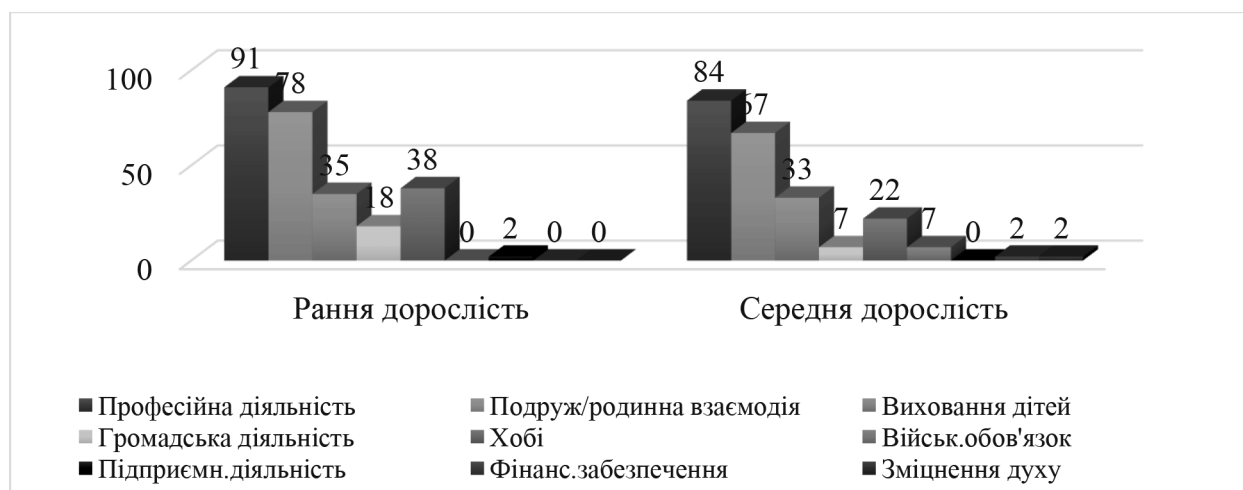


Рис. 1. Пріоритетні сфери самореалізації чоловіка (на думку жінок)

На думку більшості жінок обох вікових груп, найбільш пріоритетними сферами для самореалізації сучасного чоловіка є професійна діяльність (такої думки дотримується 91% жінок ранньої та 84% жінок середньої дорослості) та подружн./родинна взаємодія (78% та 67% відповідно). Дані результати підтверджують важливість двох основних напрямів самореалізації дорослої людини: професійний та родинний. Професійний виявляється в трудовій діяльності, де людина виступає як професіонал, колега, начальник, підлеглий. Родинний напрям пов'язаний з реалізацією особистості як батька, члена подружжя. Також варто відзначити, що опитані особи з-поміж цінностей «робота-сім'я» саме роботу вважають домінуючим життєвим пріоритетом для чоловіка, що доводить наявність в жінок традиційних уявлень стосовно пріоритетності сфери самореалізації чоловіка.

Якщо аналізувати інші варіанти, то молодші жінки більшою мірою, ніж старші вважають хобі та громадську діяльність також важливими для чоловіка. Так, 38% жінок ранньої дорослості та 22% середньої називають хобі пріоритетною сферою самореалізації чоловіка, 18% опитаних раннього дорослого віку та лише 7% середнього такою сферою вважають громадську діяльність.

Дослідження показало, що немає суттєвої різниці в поглядах жінок раннього та середнього

дорослого віку щодо оптимального розподілу родинної влади для сучасного чоловіка. Значна кількість жінок обох вікових груп віддає перевагу партнерському прийняттю рішень подружжям (76% і 75% відповідно).

На думку більшості жінок двох вікових періодів, правильним є такий розподіл подружніх функцій, коли подружжя однаковою мірою залучене до їх виконання: економічного забезпечення, підтримки побуту, виховання дітей тощо, причому так думає 90% представниць ранньої дорослості і 79% — середньої. Щодо пріоритетної ролі чоловіка в економічному забезпеченні родини, а жінки — в інших справах сім'ї, то лише 5% молодших і 17% старших жінок вважають такий розподіл правильним. Як бачимо, жінки ранньої дорослості демократичніші в цьому питанні, в той час як жінки середнього дорослого віку більше схильються до традиційного розподілу подружніх функцій, коли чоловік заробляє, а дружина забезпечує побут і виховує дітей.

На питання про провідну роль жінки в самореалізації чоловіка більшість респонденток відповіли, що такою є роль партнерки, яка підтримує особистісний і професійний розвиток свого чоловіка. Важливо відзначити, що відсоток жінок періоду ранньої дорослості, які дотримуються подібної позиції, також вищий порівняно з жін-

ками середнього дорослого віку на 17 % (84% і 67 % відповідно). Значно менша кількість опитаних вбачають в жінці інші ролі, але є відмінності в їхніх відповідях за віком. Так, удвічі більше жінок (14%) середньої дорослості вважає, що жінка для чоловіка — берегиня, яка, виконуючи домашні побутові справи, забезпечує «тил» чоловікові, або муза, яка своєю красою та тендітністю надихає чоловіка. Останній варіант («жінка — муза для чоловіка») обрали 9% старших жінок порівняно з більш молодими, що так вважають (2%). Дані результати можна пояснити тим, що особи ранньої дорослості здійснюють експансію у всіх сферах свого життя, орієнтовані на максимальні досягнення. За таких умов партнерська взаємодія зі шлюбним партнером виявляється особливо доцільною, адже і чоловік, і жінка прагнуть достатньою мірою реалізувати себе. В середній дорослості людина, як правило, вже досягає певних успіхів у житті і кар'єрі, має достатній досвід шлюбного життя, краще усвідомлює свою відповідальність за інших людей, намагається враховувати не лише свої інтереси, а й інтереси оточуючих, тому респондентки середнього дорослого періоду більше оцінюють роль жінки в самореалізації чоловіка як таку, що допомагає і надихає його на звернення.

Ознаками успішної самореалізації чоловіка, на думку молодших і старших жінок, в першу чергу є ефективна подружня (родинна) взаємодія і фінансова забезпеченість (та матеріальна незалежність). Більше половини опитаних з обох вікових груп обрали дані варіанти відповідей. Також доволі значущою ознакою для чоловіка, на думку жінок, є збалансованість роботи та відпочинку. Досить цікавими виявилися результати оцінювання таких ознак успішності чоловіка як професійна діяльність за покликанням та успішна побудова професійної кар'єри. Так, 42% жінок ранньої дорослості вважають останню ознаку важливою, на той час, як такої самої думки дотримується дещо менша кількість жінок середньої дорослості (34%). Щодо професійної діяльності за покликанням, то майже вдвічі вищий відсоток жінок середнього дорослого віку (19%), порівняно з жінками ранньої дорослості (9%) вважають це ознакою успішної самореалізації чоловіка. Такі результати підтверджують висловлену вище думку про те, що орієнтованість на побудову кар'єри і професійні досягнення більшою мірою притаманні особам у віці ранньої дорослості, в той час, особи старшого віку, знижуючи певною мірою оберти в плані професійної самореалізації, здатні акцентувати увагу на отриманні задоволення від роботи, а не прагненнях досягти певного статусу чи положення.

Наступне питання стосувалося обрання ознак (не більше 3-х) життєвої нереалізованості чоловіка. Серед таких більшість жінок обох вікових

категорій вважають безробіття чи часту зміну роботи (76% і 43% відповідно), залежності (типу трудоголізму, алкоголізму, наркоманії, ігроманії) (64% і 59% відповідно) та деструктивні стосунки у родині (конфлікти, прояви насильства, маніпулювання) (49% і 36% відповідно). Якщо аналізувати відповіді респонденток з позиції врахування їх віку, то можна побачити, що значно більша кількість молодших жінок вважають безробіття чи часту зміну роботи ознакою життєвої нереалізованості чоловіка. Також такими ознаками вони називають його залежності та деструктивні стосунки у родині. Натомість вищий відсоток старших жінок, окрім наведених вище показників, вказують на низьку зарплатню (наприклад, меншу, ніж у жінки), дефіцит поваги та визнання чоловіка членами родини, а також самотність. Важливо також відзначити, що доволі невеликий відсоток жінок як ранньої, так і середньої дорослості, ознакою життєвої нереалізованості чоловіка називають низький статус на роботі.

Найважливішими умовами успішної самореалізації сучасного чоловіка більшість опитаних жінок ранньої та середньої дорослості вважають підтримку дружини/жінки (69% і 64% відповідно), стійке бажання та розуміння потрібних сфер для самореалізації (67% і 74% відповідно), достатні вольові зусилля самого чоловіка (55% і 43% відповідно). Щодо останньої умови молодші жінки більшою мірою, ніж старші, визнають важливість відповідних вольових якостей чоловіка в плані його успішної самореалізації. До того ж, вони вважають, що наявний в чоловіка психічний і тілесний потенціал також сприятиме його ефективній самореалізації. Крім того, вони акцентують увагу не лише на внутрішніх, а й на сприятливих соціальних умовах самореалізації чоловіка.

Висновки. Отже, самореалізація являє собою конструктивне виявлення та втілення людиною свого особистісного потенціалу, його розвиток та збагачення. Вивчення настановлень жінок щодо самореалізації чоловіків показало, що найбільш пріоритетними сферами для самореалізації сучасного чоловіка є професійна та подружня/родинна взаємодія. Опитані жінки домінуючим життєвим пріоритетом для чоловіка називають роботу, що доводить наявність в них традиційних уявлень стосовно пріоритетності професійної сфери самореалізації чоловіка. Оптимальним способом розподілу родинної влади для сучасного чоловіка більшість жінок вважає партнерське прийняття рішень подружжям, причому обидва партнери незалежно від статі мають бути однаковою мірою залучені до виконання всіх родинних функцій: економічного забезпечення, підтримки побуту, виховання дітей тощо. Логічно, що провідною роллю жінки у самореалізації чоловіка респондентки вбачають скоріше роль партнерки, ніж берегині або музи. Серед

ознак успішної самореалізації чоловіка, на думку жінок, фігурують ефективна подружжя / родинна взаємодія, фінансова забезпеченість/ матеріальна незалежність, успішна побудова професійної кар'єри, збалансованість роботи та відпочинку; ознаками життєвої нереалізованості чоловіка є безробіття чи часта зміна роботи, залежності, деструктивні стосунки у родині. Умовами успішної самореалізації чоловіка опитані жінки

називають підтримку дружини, стійке бажання та розуміння потрібних сфер для самореалізації, достатні вольові зусилля.

Оскільки зміст настановлень щодо самореалізації осіб обох статей значною мірою впливає на процес самоздійснення особистості, перспективами подальших досліджень вважаємо вивчення настановлень чоловіків щодо самореалізації жінок.

ДЖЕРЕЛА

1. Василик А.В., Бойчук Н.С., Омельченко К.С. *Гендерні аспекти професійної самореалізації в Україні* // Бізнес Інформ. 2020. № 5. С. 268-274. www.business-inform.net
2. Danyliuk I., Burkalo N. Psychological Features of an Individual's Self-actualization // *Psychological Journal*. 2020, Vol. 6, No 2, С. 183-192, doi.org/10.31108/1.2020.6.2.17. (eng).
3. Дубініна М.І. *Гендерні особливості професійної самореалізації жінок* // Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 3. С. 24-27.
4. Клецина И.С. *Психология гендерных отношений: теория и практика*: монография. 2004.
5. Коростылева Л.А. *Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере*. 2005. 222 с.
6. Литвинчук О.В. *Потреби особистості в самореалізації* // Science, Research, Development. 2018. № 3 С. 121-123.
7. Maksimenko S., Serdiuk L. Psychological Potential of Personal Self-realization // *Social Welfare Interdisciplinary Approach*. 2016. Vol. 6, Issue 1, 92-100, doi: 10.21277/sw.v1i6.244. (eng).
8. Мільчевська Г.С. *Самореалізація особистості як соціально-педагогічна проблема* // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2016. Вип. 1 (38). С. 180-182.
9. *Профессиональная самореализация личности в современном обществе*: монография / Под науч. ред. Е. В. Федосенко. 2009. 121 с.
10. Шестопал І.А. Гендерні особливості професійної самореалізації особистості // Проблеми сучасної психології. 2016. № 34. С. 614-623, doi.org/10.32626/2227-6246.2016-34.%25p. (ukr).

REFERENCES

1. Vasylyk A.V., Boichuk N.S., Omelchenko K.S. (2020) *Henderni aspekty profesiinoi samorealizatsii v Ukraini* // *Biznes Inform.* [Gender aspects of professional self-realization in Ukraine // *Business Inform*]. № 5. S. 268-274. www.business-inform.net (in Ukrainian)
2. Danyliuk I., Burkalo N. (2020) *Psychological Features of an Individual's Self-actualization* // *Psychological Journal*. Vol. 6, No 2, S. 183-192, doi.org/10.31108/1.2020.6.2.17. (in English)
3. Dubinina M.I. (2018) *Henderni osoblyvosti profesiinoi samorealizatsii zhynok* // *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*. [Gender features of women's professional self-realization // *Theory and practice of modern psychology*]. № 3. S. 24-27. (in Ukrainian)
4. Klecina I.S. (2004) *Psixologiya genderny'x otnoshenij: teoriya i praktika: monografiya*. [Psychology of gender relations: theory and practice: monograph]. (in Russian)
5. Korostyleva L.A. (2005) *Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: zatrudneniya v professionalnoy sfere*. [Psychology of self-realization of personality: difficulties in the professional sphere]. 222 s. (in Russian)
6. Lytvynchuk O.V. (2018) *Potreby osobystosti v samorealizatsii* // *Science, Research, Development*. [The Person's Self-realization Needs]. № 3 С. 121-123. (in Ukrainian)
7. Maksimenko S., Serdiuk L. (2016). *Psychological Potential of Personal Self-realization* // *Social Welfare Interdisciplinary Approach*. Vol. 6, Issue 1, 92-100, doi: 10.21277/sw.v1i6.244. (in English)
8. Milchevska H.S. (2016) *Samorealizatsiia osobystosti yak sotsialno-pedahohichna problema* // *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota*. [Personal self-realization as a socio-pedagogical problem // *Scientific Bulletin of Uzhgorod University. Series: Pedagogy. Social work*]. Vyp. 1 (38). S. 180-182. (in Ukrainian)
9. *Professional'naya samorealizatsiya lichnosti v sovremennom obshchestve*: monografiya (2009) / Pod nauch. red. E. V. Fedosenko. [Professional self-realization of personality in modern society: monograph]. 121 s. (in Russian)
10. Shestopal I.A. (2016) *Henderni osoblyvosti profesiinoi samorealizatsii osobystosti* // *Problemy suchasnoi psykholohii*. [Gender features of professional self-realization of the individual // *Problems of modern psychology*]. № 34. S. 614-623, doi.org/10.32626/2227-6246.2016-34.%25p. (in Ukrainian)

O. RESEARCH OF WOMEN'S ATTITUDES ON SELF-REALIZATION OF MEN

The proposed article analyses the concept and aspects of self-realization of adults. The women's attitudes of early and middle adulthood regarding the self-realization of men were studied. The problem of person's self-realization is one of the most crucial in modern psychology. Social changes affect the manifestation and identification of personal resources.

We consider the issue of studying gender attitudes towards self-realization of men and women to be especially important, as such visions significantly influence the process of self-realization of the individual. Self-realization is a constructive manifestation, embodiment, development and enrichment of a person's potential.

The study of women's attitudes towards men's self-realization shows that the most priority areas for modern man's self-realization are professional and marital / family interaction. Interviewed women call work as the dominant life priority for a man. This proves the women's traditional notions about the priority of the professional sphere of a man's self-realization. Most women think that the best way to share family power for a modern man is to make partnership decisions between spouses. In addition to this, both partners, regardless of gender, should be equally involved in all family functions: economic support, life support, raising children, etc.

Respondents see the leading role of a woman in a man's self-realization as a partner rather than a homemaker or a muse. According to women, the signs of successful self-realization of a man are effective marital / family interaction, financial security / financial independence, successful career development, work-life balance. The signs of a man's unrealized life are unemployment or frequent job changes, addictions, destructive relationships in the family. The conditions of successful self-realization of a man, the interviewed women call the wife support, strong desires and understanding of the necessary areas for self-realization, sufficient willpower.

Keywords: self-realization; self-actualization; self-realization of men; professional self-realization; family self-realization; attitude.

Стаття надійшла до редакції: 01.06.2022р.

Прийнято до друку: 04.06.2022р.

НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

УДК 37.014.3:005.336.3(480)
<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3712>

Юлія Косенчук

аспірант,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
y.kosenchuk.asp@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-8069-7375

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

У статті зроблено спробу теоретично дослідити теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки. за результатами розвідок проаналізовані етапи реформування шкільної освіти Фінляндії.

Розкрито взаємозв'язки між потребами суспільства щодо вирішення економічних і соціальних завдань і вдосконаленням освітньої галузі та особливості нормативно-правового регулювання освітніми змінами в політико-адміністративних умовах Фінляндії.

Актуальність дослідження впливає з того, що освітня галузь Фінляндської Республіки має високий рейтинг серед показників міжнародних систем оцінювання якості освіти, таких як PISA, PIRLS та TIMSS, що тісно пов'язано з модернізацією шкільної освіти впродовж шести десятиліть. Фінська освіта вирізняється якістю, доступністю та інноваціями.

Особливу увагу приділено кореляції реформування системи освіти з економічним розвитком Фінляндії. Подано етапи економічного розвитку країни в повоєнні часи, зокрема: підвищення рівня можливостей в освіті одночасно з переходом від аграрного до індустріального суспільства; реформування державної загальноосвітньої шкільної освіти одночасно із зростанням сектору послуг та підвищенням технологічного рівня в скандинавському суспільстві; підвищення якості базової освіти та удосконалення вищої освіти одночасно з глобалізацією країни.

Розкрито трансформацію поняття «рівність» шкільної освіти від кількісної основи до якості освіти. Приділено увагу головним рушіям в модернізації освіти в контексті гнучких економічних змін. Акцентовано увагу на тому, що провідну роль у відновленні економіки були: сильна соціальна згуртованість, міцна система безпеки та освітня система.

Охарактеризовано організаційні та змістові зміни, особливості структурних новацій в освітній галузі.

Проаналізовано етапи реформування фінської шкільної освіти, що знаходять своє відображення у багатьох працях, зокрема у роботах Пасі Салберга. Акцентується увага на тому, що необхідні послідовні та гнучкі дії щодо модернізації теоретичних та методологічних основ освітньої галузі, удосконалення ефективності структур та управління в освіті.

Ключові слова: розвиток освіти; реформування; шкільна освіта; Фінляндська Республіка; якість освіти.

© Косенчук Ю., 2022

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2022

Вступ. Розвідки реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці, що пройшла шлях від існування як частина Швеції, як Велике князівство Фінляндське (в складі Російської

імперії) до парламентської республіки, що стала членом ООН та вступила до Європейського Союзу, мають важливе значення для здійснення освітніх реформ в Україні.

У результаті аналізу наукових розвідок, можемо констатувати, що Фінляндія асоціюється з якістю, доступністю та інноваціями в освітній галузі. Головною метою освітньої політики Фінляндії впродовж останніх шести десятиліть є розвиток рівня освіти та надання рівних можливостей усім громадянам, незалежно від місця проживання, матеріального становища, мови чи статі. Як констатують показники міжнародних систем оцінювання якості освіти, зокрема, PISA, PIRLS та TIMSS, Фінляндія досягла своєї мети (OECD, 2001), (OECD, 2004a, b).

Важливого значення набуває дослідження реформування шкільної освіти Фінляндії, адже використання провідних ідей є актуальним у період реформування вітчизняної освітньої галузі. Актуальність зазначеної проблеми знайшла часткове висвітлення у роботах Л.Загоруйко, О.Першукова, Е.Ахо, А.Антікайнен, С.-Е.Нансен, К.Піткянен, Р.Саллберг, Н.Сімола, Й.Е.Туовінен, Й.Валіярві, І.Вестбурі та ін. із огляду на те, що немає цілісного дослідження учених з окресленої проблематики, вона є актуальною.

За результатами теоретичних розвідок українських і зарубіжних учених, встановлено, що ґрунтовно вивчено дослідницькі практики реформ та розвитку шкільної освіти Фінляндії. Попри це, теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки потребують окремого дослідження.

Метою даної статті є висвітлення теоретичних аспектів реформування шкільної освіти Фінляндської освіти.

Завдання статті полягають у дослідженні теоретичних факторів, що зумовлювали реформування освітньої галузі в Фінляндській Республіці та аналіз змін, що відбулися у контексті системних досліджень, що дозволяє поглибити розуміння зазначеної наукової проблеми.

Еволюція фінської освітньої реформи

Шлях Фінляндії до реформування та вдосконалення шкільної освіти був повільним і стабільним. Нинішній успіх фінської освіти пояснюється саме цим стабільним процесом, на який не впливали зміни політичних сил (Ахо Е., Піткянен К., & Саллберг Р., 2006, р.16-34).

Еволюція освітньої реформи Фінляндії тісно пов'язана з економічним і політичним розвитком після Другої світової війни. Фінська освітня політика та практика можуть стати зразком для наслідування інших країн, які прагнуть досягнути успіху в реформуванні освіти. Зокрема, Е.Ахо, К.Піткянен, Р. Саллберг у своїй праці «Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968.» зазначають, що історію успіху Фінляндії можна пояснити, насамперед, її специфічною національною історією та культурою. (Ахо Е., Піткянен К., & Саллберг Р., 2006, р.16-34).

У результаті аналізу законодавчої бази фінської шкільної освіти (70-х рр. XX століття — 20-х рр. XXI століття), до основних чинників впливу на реформування фінської шкільної освіти, слід віднести: законодавче регулювання та нормативно-правову базу щодо реформування освітньої політики, національні освітні стандарти, модернізацію структури, змісту й організації освіти на таких засадах: компетентнісний підхід, дитиноцентризм, рівний доступ до якісної освіти, впровадження безперервної освіти впродовж життя (Sahlberg, P., 2011, р.3-23).

За роки незалежності Фінляндської Республіки (починаючи з 1917 року) фінська шкільна освіта зазнала змін у структурі, перегляді національних освітніх стандартів, змісті освітніх і навчальних програм та підручників.

Результати аналізу теоретичних аспектів реформування шкільної освіти в Фінляндії свідчать про наявність кореляції між оновленням цілей, змісту й методик навчання та підвищенням її якості.

Становлення змісту фінської освіти визначалося соціально-економічними і політичними чинниками. Сучасна фінська економіка вважається однією з успішних у світі та базується на креативності та інноваціях, однак, так було не завжди. Ця зміна зумовлена приєднанням Фінляндії до Європейського Союзу у 1995 році. Після розпаду Радянського Союзу Фінляндія була змушена урізноманітнити стратегію експорту своєї продукції, довелося змінити лісову промисловість і виробництво традиційної промисловості на більш конкурентоспроможну та сучасну. Відтак, Фінляндія почала інвестувати в науку та технології, пов'язуючи своє технологічне майбутнє з минулим, дотримуючись таких соціальних цінностей, як: справедливість, інклюзивність та добробут у державі (Hargreaves A., Shirley D., 2012, р.56-66).

Кореляція реформи системи освіти з економічним розвитком Фінляндської Республіки

Слід зауважити, що відомий дослідник фінської освіти Пасі Саллберг (Sahlberg, P., 2010b, р. 323-348) відмітив, що розвиток фінської системи освіти корелюється з етапами економічного розвитку країни після Другої світової війни, а саме:

- з 1945 року відбувалося підвищення рівня можливостей в освіті одночасно з переходом від аграрного до індустріального суспільства;
- з 1965 року здійснювалося реформування державної загальноосвітньої шкільної освіти одночасно із зростанням сектору послуг та підвищенням технологічного рівня в скандинавському суспільстві;
- з 1985 року відбувалося підвищення якості базової освіти та удосконалення вищої освіти одночасно з глобалізацією країни.

Як засвідчують проведені нами дослідження, провідне місце в реформуванні фінської шкільної освіти мали такі показники, як: структура системи освіти, що забезпечувала доступ до підвищення якості освіти для кожного громадянина; форма та зміст освітніх/навчальних програм, орієнтованих на розвиток індивідуальності, цілісності особистості; удосконалення безперервної освіти вчителів, що має відповідати потребам, що виникають внаслідок змін у структурі системи освіти та в освітніх/навчальних програмах (Routti, J. & Ylä-Anttila, P., 2006).

Основним принципом освітньої політики Фінляндської Республіки були і залишаються рівні умови навчання (за статтю, соціально-економічним походженням та місцем проживання) (Ministry of Education, 2003). Всі отримують рівну та безкоштовну базову освіту. Проте, як показують наші розвідки, на початковому етапі реформування шкільної освіти «рівність» характеризувалася чисельним підґрунтям, а розподіл шкіл та доступ до них ставало мірилом рівності. Сьогодні «рівність» суголосна з якістю освіти, а індивідуальні результати навчання є мірилом зацікавленості учасників освітнього процесу (Jakku-Sihvonen, R., 2002, p.9-27).

Водночас головними маркерами в реформуванні освітньої політики в контексті економічних змін була гнучкість економіки щодо реагування на виклики та потреби суспільства. Досвід Фінляндії демонструє важливість цієї гнучкості, оскільки вона змогла значно реструктурувати свою економічну структуру під час кризи на початку 1990-х років. Рушіями відновлення економіки були сильна соціальна згуртованість та міцна система безпеки. Проте, провідну роль відіграла освітня система, під час економічної кризи Фінляндія вже досягла високих результатів в освітній галузі, що сприяло необхідній структурній перебудові економіки. Понадусім освітня система змогла дуже швидко та гнучко реагувати на нові виклики. Як наголошував прем'єр міністр в своїй доповіді систематичні процеси в реструктуруванні економіки є результатом глобалізації та наголошував, що ключовими елементами глобалізації є економічна система Фінляндії, освіта, інфраструктура ІКТ та інноваційна система (Prime Minister's Office Publications 26/2004).

Зауважимо, що освіта є ключовим елементом економіки, заснованої на знаннях та інноваціях. Модернізація суспільства відбувається в поєднанні здібностей людства та кваліфікаційного зростання, що доповнюють технологічні досягнення. Нові технології не можуть бути впроваджені без достатньої підготовки та освічених громадян (Jakku-Sihvonen, R., 2002, p.9-27).

Етапи освітніх змін

У роботах Пасі Салберга (Sahlberg, 2009, p.13-56) знаходимо спроби виокремити три етапи освітніх змін, а саме:

- переосмислення теоретико-методологічних засад шкільного навчання (1980-ті роки XX століття);
- удосконалення через мережу шкіл та саморегульовані зміни (1990-ті роки XX століття);
- ефективність структури та управління (2000-ні роки — донині).

У 1980-х роках XX століття, під час першого етапу реформування фінської шкільної освіти, відбулися структурні зміни, при чому основна увага приділялася знаннєвій концепції та навчанню в школі. Рушієм цих змін стало впровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій у школах. Технологічний розвиток поєднувався зі зміною вектору наукових досліджень.

У згаданий період були написані та видані такі посібники для вчителів, зокрема: Концепція знань (Conception of Knowledge), Концепція навчання (Conception of learning) (Voutilainen, T., Mehtalainen, J. & Niiniluoto, I., 1989), Про можливості шкільних змін (About the possibilities of school change) (Miettinen, R. 1990). Завдяки цим матеріалам відбувалося переосмислення уявлення про знання та навчання. Матеріали вищезгаданих посібників використовувалися під час підвищення кваліфікації вчителів до 1990-х років.

У цей час відбувається пошук інноваційних підходів у навчанні й викладанні та підвищення довіри до шкіл, їх спроможності знайти результативніші шляхи підвищення якості навчання учнів. під час економічної кризи муніципалітетам була надана свобода у вирішенні розподілу бюджету, а школи мали вирішувати, що насправді їм необхідно. Вчителі свідомо звертали увагу на різноманітності викладання і навчання (що не залежало від економічного стану країни), використанні різноманітних методів навчання (як при плануванні, так і під час роботи в класі).

У 1990-і роки XX століття другий етап реформування виник у результаті змін в управлінні освітою в Фінляндській республіці. Реформу національної навчальної програми 1994 року асоціюють з основною реформою в шкільній освіті в Фінляндії. Основних змін зазнали освітні/навчальні програми, відбулися зміни у взаємодії між школами та батьками, громадськістю і асоціаціями. на рівні центрального управління зміни окреслилися у проєкті «Акваріум», що зумовило виникнення платформи для кооперації фінських шкіл, директорів, вчителів та виникненню активних навчальних спільнот. під час цього етапу було реалізовано 1000 проєктів у 700 школах та 163 містах. Ця ініціатива була суголосна з децентралі-

зацією, посиленням автономії шкіл та нівелював конкуренцію між школами (Hellstrom, M. 2004).

Починаючи з 2000-х років розпочався третій етап реформування фінської шкільної освіти, під час якого виникла потреба підвищити дієвість у державному секторі, зумовлену публікацією результатів OECD PISA у грудні 2001 року (OECD 2001). Цей етап освітніх змін зосереджений на реформуванні структури та управління освітою. Було зазначено, що освітня політика, заснована на рівних освітніх можливостях, позитивно впливає на якість освітньої системи та сприяє досягненню високих показників в міжнародних рейтингах (Väljörvi, 2008, p. 55-64).

Зміни в педагогічній діяльності вчителів

Зміни, що відбулися в шкільній освіті також мали вплив на педагогічну діяльність учителів. Останні здобули більше автономії у викладанні, у них з'явилося більше часу на планування, навчання, діагностику та оцінювання (Hargreaves A., Fullan M., 2012, p.82).

У контексті глобального руху реформування освіти та зміни фінської моделі освіти (Global Education Reform Movement (GERM) and Finnish Model of Educational Change) робота вчителів стала взаємопов'язаною із високим рівнем співпраці між школами (Hargreaves A., Shirley D., 2012, p.56). До сьогодні фінські школи співпрацюють та допомагають одна одній і підтримують культуру співпраці вчителів та шкіл. Якісна взаємодія між вчителями зумовлена гнучкістю у викладанні, можливістю вільно змінювати освітню/навчальну програму, за необхідності запроваджувати інновації та нові практики у власну вчительську діяльність (Sahlberg P., 2015, p. 149).

У згаданий період, фінська освітня політика була побудована на періодичних змінах та системному керівництві, спільних соціальних баченнях та загальноприйнятих цінностях, що тісно перегукуються із сучасними ідеями освітніх змін. Основні риси розвитку справедливої, високопродуктивної системи освіти суголосні з соціальними та економічними трансформаціями в Фінляндії.

Висновки. Зважаючи на зазначене вище, ми дійшли висновку, що досвід реформування шкільної освіти Фінляндії свідчить про те, що

недостатньо мати знання в тій чи іншій сфері чи мати політичні прагнення для відродження країни (суспільства). Реформування фінської шкільної освіти зумовлено соціальними, політичними та економічними змінами. на початку ХХІ століття Фінляндська Республіка змогла побудувати конкурентоспроможну економіку, зберігаючи ключові компоненти соціальної справедливості.

За результатами дослідження з'ясовано, що впродовж останніх шести десятиліть Фінляндська Республіка досягла світового визнання в освітній політиці, що підтверджують міжнародні показники PISA, PIRLS, TIMSS. Послідовні та систематичні зміни в законодавчій базі, національних освітніх стандартах, структурі, змісті та організації освітнього процесу сприяли підвищенню якості освіти.

Сутність вищевикладеного демонструє, що основними маркерами реформування фінської шкільної освіти були: рівні освітні можливості, систематичне підвищення якості освіти, підготовка кваліфікованих педагогічних працівників, взаємодоповнюваності та розвиток системи освіти в цілому.

Слід констатувати, що Фінляндія є орієнтиром для інших країн щодо модернізації освіти. Фінський успіх реформування освіти пов'язаний зі змінами сучасного світу. Здобуток Фінляндії залежить від визначення навичок і компетенцій, що знадобляться суспільству в майбутньому, враховуючи зміни, як зовнішні, так і внутрішні.

Отже, важливо зазначити, що досвід реформування фінської освіти спонукає вчитися не лише на минулому, власному досвіді чи досвіді інших країн, але і прогнозувати майбутнє. Це один із ключових уроків фінського прикладу, який певною мірою пояснює, чому Фінляндія не лише змогла здійснити трансформацію в економіці, що ґрунтувалася на знаннях, а й визначити причини зростання конкурентоспроможності фінської освіти..

Перспективою подальших наукових розвідок є вивчення позитивного досвіду модернізації фінської шкільної освіти з метою визначення ефективних шляхів впровадження кращих ідей в освітній галузі України.

REFERENCES

1. Aho E., Pitkänen K., & Sahlberg P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington, DC: World Bank, , p.16-34 [in English]
2. Hargreaves A., Shirley D. (2012). *The Global Fourth Way, The Quest For Educational Excellence*, Sage Publications, London, p.56-66. [in English]
3. Hargreaves A., Fullan M. (2012). *Professional Capital, Transforming teaching in Every School*, Teachers College Press, Amsterdam, p. 82. [in English]
4. Hellstrom M. Muutosote. (2004). *Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen* [*The way of change-the implementation and success of pedagogical development projects at the experimental school of the Aquarium-project*], Helsinki: University of Helsinki. [in Finland]

5. Jakku-Sihvonen R. (2002). "Differences between School-Specific Results in Terms of Equality in Education." In "Evaluation of the Equal Opportunities in the Finish Comprehensive Schools 1998–2001." Evaluation 11/2002. National Board of Education. Helsinki. p.9-27 [in Finland]
6. Lehtinen E. et al. (1989). *Oppimiskäsitys [Conception of learning]*, Helsinki: Valtion painatuskeskus. [in Finland]
7. Miettinen R. (1990). *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta [About the possibilities of school change]*, Helsinki:Gaudeamus. [in Finland]
8. Ministry of Education (2003). "Koulutus–Koulutuspolitiikka Suomessa(Education–Education policy in Finland)." <http://www.minedu.fi/opm/koulutus/index.html>. [in English]
9. OECD *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. (2001). Available online at: <http://www.pisa.oecd.org/>, [in English]
10. OECD *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. (2004). Available online at: <http://www.pisa.oecd.org/> [in English]
11. OECD *Problem solving for tomorrow's world. First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003*. (2004). Available online at: <http://www.pisa.oecd.org/> (accessed 21 December 2004). [in English]
12. Prime Minister's Office. (2004). "Finland's Competence, Openness and Renewability. The Final Report of the Finland in the Global Economy Project." Prime Minister's Office Publications 26/2004. <http://www.vnk.fi/tiedostot/pdf/en/91776.pdf>. [in English]
13. Routti J.& Yla-Anttila P. (2006). *Finland as a knowledge economy. Elements of success and lessons learned*, Washington, DC: World Bank. p.39-55 [in English]
14. Sahlberg P. (2009). *Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä [Ideas, innovation and investment in school improvement]*, in Suortamo M., Laaksola H. & J.Valijarvi (eds.) *Opettajanvuosi 2009-2010 [Teacher's year 2009-2010]*, Jyväskylä: PS-kustannus. p.13-56. [in Finland]
15. Sahlberg P. (2010). *Educational change in Finland*, in A.Hargreaves, M.Fullan, A.Lieberman & D.Hopkins (eds.) *International handbook of educational change* (2nd edition), New York: Kluwer., p.323-348 [in English]
16. Sahlberg P. (2011). *Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience*, Scottish Educational Review, 43 (1), p.3-23. [in English]
17. Sahlberg P. (2015). *Finnish lessons, What we can learn from educational change in Finland?*, Teachers College Press, Columbia University, New York and s, p.149. [in English]
18. Välijärvi J. (2008). *Miten hyvinvointi taataan tulevaisuudessa? [How to guarantee welfare also in future?]*, in M. Suortamo, H., Laaksola & J. Välijärvi (eds.) *Opettajan vuosi 2008–2009 [Teacher's year 2008-2009]*, Jyväskylä: PS-kustannus, p.55-64. [in Finland]
19. Voutilainen T., Mehtalainen J.& Niiniluoto I. (1989). *Tiedonkasitys [Conception of knowledge]*, Helsinki: Kouluhallitus. [in Finland]

Yu. Kosenchuk.

THEORETICAL ASPECTS OF SCHOOL EDUCATION REFORM IN THE REPUBLIC OF FINLAND

The article attempts to theoretically investigate the theoretical aspects of school education reform in the Republic of Finland. According to the results of research, the stages of reforming school education in Finland are analyzed. The relationship between the needs of society to solve economic and social problems and the improvement of the education sector and the features of legal regulation of educational changes in the political and administrative environment of Finland are revealed.

The relevance of the study is due to the fact that the education sector of the Republic of Finland has a high rating among the indicators of international education quality assessment systems such as PISA, PIRLS and TIMSS, which is closely related to the modernization of school education for six decades. Finnish education is characterized by quality, accessibility and innovation.

Particular attention is paid to the correlation of education reform with the economic development of Finland. The stages of economic development of the country in the postwar period are presented, in particular: increasing the level of opportunities in education simultaneously with the transition from agrarian to industrial society; reforming public secondary education along with the growth of the services sector and raising the level of technology in Scandinavian society; improving the quality of basic education and improving higher education at the same time as globalizing the country.

The transformation of the concept of "equality" of school education from the quantitative basis to the quality of education is revealed. Attention is paid to the main drivers in the modernization of education in the context of flexible economic change. Emphasis was placed on the fact that the leading role in economic recovery was: strong social cohesion, strong security system and educational system.

Organizational and content changes, features of structural innovations in the field of education are characterized.

The stages of reforming Finnish school education, which are reflected in many works, in particular in the works of Pasi Sahlberg, are analyzed. Emphasis is placed on the need for consistent and flexible actions to modernize the theoretical and methodological foundations of the education sector, improve the effectiveness of structures and management in education.

Key words: education development; reforming; school education; Republic of Finland; quality of education.

Рецензент:

Андрощук І.М. — д.пед.н., професор кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

Стаття надійшла до редакції: 01.06.2022р.

Прийнято до друку: 10.06.2022р.

Кубг.edu.ua

Оксана Олійник

аспірант,
Педагогічний інститут,
Київський університет імені Бориса Грінченка
Бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 Київ,
o.oliynyk.asp@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-8433-6764

ПОНЯТТЯ «ІННОВАЦІЯ» ТА «НОВАЦІЯ» В ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

У статті здійснено компаративний аналіз понять «новація» та «інновація» у їх діалектичному зв'язку на основі напрацювань вітчизняних та зарубіжних учених. Виявлено загальне та специфічне бачення дослідників щодо цих феноменів; визначено сутнісні характеристики досліджуваних явищ на філософському, загально-теоретичному та емпіричному рівнях. Розглянуто специфіку інновацій у сфері освіти, причини й особливості їх виникнення. Запропоновано визначення понять «новація» та «інновація», зокрема. У матеріалі зазначено, що ключовим інструментом реалізації освітніх реформ мають стати інновації.

Ключові слова: впровадження; інновація; новація; нове; освітньо-науковий дискурс.

© Олійник О. І., 2022

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2022

Постановка проблеми. Усі сфери діяльності людини у зв'язку із технологізацією суспільного простору зазнають багатьох інновацій. Опанування механізмом управління інноваційними процесами може стати передумовою суттєвих радикальних рішень у сфері освіти. Важливим інструментом всіх докорінних змін у розвитку суспільства в цих умовах мають стати інновації. У науковому дискурсі часто вживаються такі поняття як «інновація» та «новація». Тому саме розуміння цієї терміносистеми уможливило більш чітке розуміння феномену «інновація».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням феноменів «новації» та «інновації» займалися вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема Балабанов І., Волдачек Л., Гнітецький Є., Гурвич Ф., Друкер П., Завадський Й., Ілляшенко С., Козак Л., Лапін Н., Полонська Л., Супрун А., Тофлер Е., Л., Федулова Л., Цюняк О., Чухно Л. та інші. У наукових джерелах усе ще існує проблема розмежування поданих визначень стосовно різних сфер діяльності людини, зокрема й освіти.

Метою статті є уточнення визначення понять «інновація, новація» як соціально-філософських, освітніх категорій.

Для реалізації поставленої мети необхідно розв'язати наступні **завдання**:

1. опрацювати теоретичну базу стосовно проблемних понять;
2. здійснити компаративний аналіз досліджуваних понять;

3. схарактеризувати сутність дефініцій «новація» та «інновація» як характеристик освітніх процесів.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі існують різні погляди на сутність та зміст поняття «інновація». Проаналізуємо історичні витоки виникнення цих понять. Початок осмислення цієї проблеми знаходимо ще в мислителів Античності, зокрема Сократа, Платона, Аристотеля. Засновник діяльнісного підходу у філософії Аристотель помітив, що давньогрецькі мислителі шукали першопричини і визначали основні роди причин: рухливість, формальність, матеріальність і мета. Він стверджував, що діяльність можлива лише за умови наявності цілі і засобу, вона є рухом до вдосконалення особистості (Аристотель, 1981, с. 295–373). Аналіз напрацювань філософії Давньої Греції є продуктивним поглядом на формування та розвиток проблеми інновацій у суспільному житті. Філософи наголошують на тому, що зміна мислення людини — результат активних змін у сфері практичної життєдіяльності. Звідси можна зробити висновок про важливість інновацій у житті людини зокрема й суспільства в цілому.

Дефініція «інновація» з'являється у науковому обігу у XIX ст. у працях Шумпетера Й., який вкладав у це поняття нову функцію виробництва, а також іменував ним технічний винахід. На той час це визначення вживалося як економічна категорія (Шумпетер, 1992, с. 55–62). Науковець

Санто Б. під інновацією розуміє такий суспільний техніко-економічний процес, практичне використання ідей та винаходів якого приводить до створення кращих за своїми якостями виробів, технологій та дає прибуток (Санто, 1990, с. 296).

Причинами виникнення інновацій у будь-якій сфері людської діяльності є подолання внутрішніх (зростання і ускладнення потреб людини, родини, суспільства, які змушують здійснювати винаходи все більш нових та ефективних засобів задоволення цих потреб) та зовнішніх (постійно змінюване середовище, що оточує людину і суспільство спричиняє нові зміни подій і явищ суспільного буття) суперечностей (Чумак, 2009, с.3). Виникнення інновацій у сфері освіти також обумовлене певними чинниками, зокрема станом ринку освітніх послуг, прагненням закладів освіти одержати переваги стосовно конкурентів, відкритим доступом до різних ресурсів; підвищенням професійного авторитету педагога, його соціальною та матеріальною підтримкою; визнанням його новаторського статусу колегами (Хоружа, 2021, с. 112). Тож інновації є важливою складовою усіх сфер суспільного життя, яке постійно еволюціонує. Саме вони створюють передумови для змін у різних сферах діяльності соціуму, а це, в свою чергу, залежить від здатності людства до творчості й можливостей адаптувати ці зміни. Інновація нині є однією із базових потреб людей, особливо коли консервативна частина соціуму перебуває у постійній боротьбі за існування й розвиток.

Існують різні бачення на природу й сутність інновацій. Науковці різних галузей схильні вирізняти їх подібні характеристики у багатьох видах діяльності людини. Залежно від об'єктно-предметного спрямування інновації розглядають як процес або як одну із його фаз, як результат (Гурвич Ф.), як окрему систему (Лапін М.).

Як відзначає дослідниця Полонська Л., інновація є більш широким поняттям, оскільки вона може використовувати продукт, який носить не лише характер новації, але й вдосконалення (Полонська, 2009).

Учений Балабанов І. наділяє інновацію наступними ознаками:

- інновація розробляється на рівні прикладного порядку;
- інновація розробляється колективами (лабораторіями, відділами, інститутами) і втілюється у формі інноваційного проекту;
- інновація ставить за мету отримати більшу суму прибутку, підвищити продуктивність праці та знизити собівартість виробництва за рахунок нововведення у техніці та технології;
- інновація завжди є результатом пошуку (Балабанов, 2001, с.14-15).

Дослідник Гнітецький Є. розглядає 3 основні підходи до трактування визначення «інновація» у контексті економічних наук та наводить аргументи до кожного із них на основі напрацювань науковців:

1. Об'єктний (інновація розглядається як певний результат у вигляді нової технології, нового товару, методу тощо): інновація є кінцевим результатом діяльності зі створення і використання нововведень, втілених у вигляді удосконалених або нових товарів, технологій їх виробництва, методів управління на всіх стадіях виробництва і збуту товарів, які сприяють розвитку та підвищенню ефективності функціонування підприємств» (Ілляшенко, 2006). Подібної точки зору дотримуються також науковці Балабанов І., Молчанов О.
2. Процесний (інновація як процес впровадження певних змін): це використання в тій або іншій сфері діяльності результатів інтелектуальної праці, технологічних розробок, покликаних вдосконалювати соціально-економічну діяльність. До такого підходу дотична точка зору щодо інновацій у працях Санто Б.
3. Трансформаційний (зміни в діяльності підприємства): це трансформація в початковій структурі виробничого механізму, перехід від внутрішньої структури до нового стану, що спричиняє зміни з позитивними і негативними соціально-економічними наслідками в діяльності організації (Гнітецький, 2012).

На думку Супрун А., інновація — це не лише нововведення, це й здатність до нового типу мислення та переосмислення наявних сталих, традиційних істин, що є передумовою участі у розбудові нашої держави (Супрун, 2017, с.31-32).

Академічний тлумачний словник української мови в 11 томах містить таку дефініцію: «нововведення, новітня зміна чи винахід; діяльність спрямована на створення принципово нових, вдосконалених або більш відповідних умовам технологій, виробів тощо» (Академ.тлум.словн., 1970-1980). Також поняття «інновація» містить своє трактування й у законодавчій базі. Закон України «Про інноваційну діяльність» визначає інновації як новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення — виробничі, адміністративні, комерційні та інші, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери (Закон України «Про інноваційну діяльність», 2007). Існує також думка, що інновацією є створення і впровадження нового або модифікованого засобу, який задовольняє конкретні суспільні потреби і дає ряд ефектів: економіч-

ний, науково-технічний, соціальний, екологічний (Чумак, 2009, с.3).

У філософських джерелах інновацією називають здатність вирватися за межі складного проблемного філософського мислення, бачити нові проблеми і знаходити їх рішення. Соціальні науки трактують інновацію як процес впровадження елементів однієї культури в іншу, соціально-культурний процес, який сприяє закономірним, різноманітним трансформаціям соціуму (Соціальна інноватика, 2006, с. 19).

На нашу думку, інновацією є кінцевий продукт будь-якої сфери діяльності людини, створений заново або вдосконалений на основі попереднього, який, порівняно з іншими продуктами, має вищі кількісно-якісні показники і перспективу подальшого впровадження чи використання.

Розглянемо це поняття «інновація» як освітній феномен. Щодо важливості освітніх інновацій наголошується у багатьох нормативних документах, зокрема законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про інноваційну діяльність» зі змінами (2012), Концепції «Нова українська школа» (2016), Положенні «Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України» та ін. У цих документах відзначається, що ключовими завданнями освіти у ХХІ столітті є розвиток наукової та інноваційної діяльності, формування мислення, орієнтованого на майбутнє та підвищення якості освіти на інноваційній основі. Положення «Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України» містить своє трактування визначення «інновація»: «Освітніми інноваціями є новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські технології, методи, моделі, продукція, освітні, а також технічні рішення у галузі освіти, що істотно підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності» (Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності, 2017).

Лапін М. визначає інновацію як комплексний процес освіти, поширення і використання нового практичного засобу для повного або кращого задоволення вже відомої потреби; як процес змін, пов'язаних із даним нововведенням у тому соціальному уречевленому середовищі, у якому здійснюється його життєвий цикл (Лапін, 1980, с. 7).

Посилаючись на монографію дослідниці Козак Л., розширює розуміння законів перебігу інновацій у сфері освіти Хоружа Л: по-перше, для запобігання виникненню деструктивних змін під час введення інновацій варто враховувати фактор незворотньої дестабілізації педагогічного інноваційного середовища. По-друге, закон стереотипізації інновацій в освіті відтворює те, що будь-що нове може перетворитись у незвичайне явище та перейти у практичну дію. По-третє, зво-

ротність педагогічних інновацій характеризує закон їх циклічності. По-четверте, будь-яка інновація має бути реалізована стихійно або свідомо відповідно до закону фінальної реалізації інноваційного процесу (Хоружа, 2021, с. 106).

Спробуємо сформулювати власне визначення поняття «інновація» стосовно освітньої сфери. на нашу думку, інновація — це новітні створені педагогічно-управлінські продукти (технології, методи, засоби, форми роботи, матеріальні продукти), які є безпосереднім критерієм визначення ефективності інноваційного розвитку освіти під час реалізації її триединої мети (навчальної, розвивальної та виховної).

У зв'язку з широким поширенням інноваційних явищ у різних сферах діяльності з'явилася нова галузь знань — інноватика. Вона має на меті дослідження питань теорії та практики інноваційної діяльності. Так, в освітній сфері функціонує педагогічна інноватика, яка займається проблемами впровадження та вимірювання ефективності інновацій на різних рівнях освітньої ланки. Як стверджує дослідниця Юсуфбекова Н., педагогічна інноватика є вченням про створення педагогічних нововведень, їх оцінки, освоєння педагогічною спільнотою та впровадження в практику» (Юсуфбекова, 2010, с.9).

У науковому вимірі та різних сферах діяльності людини поряд із поняттям «інновація» часто застосовують поняття «новація». У зарубіжній літературі здебільшого ці терміни не розділяють, тоді як українські науковці трактують їх по-різному, а дехто отожднює зі стилістичною метою, хоча вони відрізняються за своєю сутністю, змістовим та функціональним навантаженням. Спільним для обох визначень є характеристика новизни та розвитку. на думку Чумак О., поняття віддзеркалюють шлях розвитку, який веде до змін через прискорення поступовості руху та оновлення всіх елементів процесу: принципів, методів, цілей, що потребує подолання укорієних звичок, взаємозв'язків, стійких тенденцій і породжує нову якість (оновлену матеріально-технологічну базу, систему управління, суспільні відносини, новий спосіб життя, новітні життєві стилі) (Чумак, 2017, с.3).

Категорії, які складають синонімічний ряд, потребують семантичного аналізу з позиції різних галузей діяльності людини. Відповідно до Академічного тлумачного словника поняття «новація» тотожне визначенню «нововведення» (Академ.тлум.словн., 1070-1980). Філософський словник Шмідта Г. отожднює інновацію з нововведенням (Шмідт, 2005, с. 178-179). У філософії нове — це поняття, яке вживається для усвідомлення процесу розвитку, творчості; для позначення раніше неіснуючого, того, що відрізняється від колишньої реальності. Онтологічну основу його виникнення утворюють закони емерджент-

ності різних явищ оточуючого середовища. Завдяки поняттю «нове» можемо вибудувати семантичний ланцюжок, який базуватиметься на градації змін: оновлення — нове — нововведення — новація — інновація — інноваційна діяльність — інноваційність. Зупинимось лише на двох категоріях із зазначеного ланцюжку — новація та інновація. Якщо здійснити словотвірний розбір обох слів, можна простежити їх відмінність у значенні. Слово «новація» походить від «новий» — той, якого не було раніше. Завдяки додаванню іншомовного префікса «ін-», який має значення «проникнення у щось», маємо слово «інновація», тобто «новація із проникненням у якесь явище, предмет, процес і тд».

Здійснивши етимологічний аналіз, також можемо простежити певні відмінності. Innovate означає «запроваджувати нововведення», «вводити що-небудь нове». Слово запозичене з латинської мови. «Новація» походить від латинського слова «novatio» («оновлення», «зміна»). Останнє визначення використовувалася спочатку як юридичний термін та трактувалася наступним чином: новація — юридична операція, за якою замість старого зобов'язання встановлюється нове. Визначення «інновація» є похідною від попереднього, префікс «ін» означає процес впровадження, введення новації (in-novare).

Можемо зробити висновок, що семантично ці два поняття різняться, оскільки новацією можемо назвати те нове, яке є ще не впровадженим або ж не пройшло процес апробації із визначенням ефективності кількісно-якісних показників. Натомість інновація — це уже впроваджене нове, яке має підтвердження своєї ефективності на основі конкретних даних.

В історії філософської науки існує тенденція розрізняти процес оновлення як трансформацію властивостей, функцій, відносин і самого інноваційного явища, які становлять особливий клас змін (Чумак, 2017, с. 8). Тому поняття «новація» вживається сучасними дослідниками на позначення трансформацій у культурі, мистецтві та є способом «заперечення консервативних або віджитих елементів соціокультурного досвіду людства, оновлення або якісні зміни застарілих тенденцій, структур, положень і продуктів людської соціокультурної діяльності, які вичерпали резерви позитивного розвитку» (Нікітін, 1988, с. 7).

Деякі сучасні дослідники схильні розмежовувати поняття «новація» та «інновація». Аналізуючи їх праці, можемо простежити, що для розрізнення визначень вони послуговуються певними положеннями. Так, новація є кінцевим результатом фундаментальних, прикладних досліджень, розробок або експериментальних робіт у будь-якій сфері діяльності по підвищенню її ефективності. Він представлений у вигляді

винаходів, пропозицій, технологій та ін. Інновація є кінцевим результатом впровадження новації і має на меті зміни певних процесів, явищ, предметів соціальної значущості.

У науці до цих двох визначень застосовують поняття «життєвий цикл», що характеризує стадії початку й завершення розвитку. Новація має на меті розроблення (фундаментальні, прикладні дослідження, теоретичні розрахунки), проектування (оформлення документації, створення конструкцій, креслень, реалізація їх у дослідному зразку), виготовлення (встановлення і запуск повної серії), використання та старіння (вичерпання можливостей новації та поява її альтернативного варіанту). Натомість інновація відрізняється стадійністю життєвого циклу: зародження (пошук відповідних новацій), освоєння (впровадження її на об'єкті), дифузія (багаторазове повторення нововведення на інших об'єктах, тиражування), рутинізація (реалізація нововведення у стабільних, постійно функціонуючих елементах відповідних об'єктів) (Чумак, 2017, с. 9). Життєві цикли обох понять є взаємообумовленими. Результативність інновації неможлива без розроблення й впровадження новації у певну сферу діяльності.

Розглянемо приклад: заклад середньої освіти у зв'язку з переходом на змішаний формат навчання має потребу відмовитись від ведення паперового журналу та налаштувати більш зручну комунікацію з учнями й батьками стосовно процесу й результатів навчальної діяльності. Робоча група закладу розробила демоверсію універсальної цифрової освітньої платформи, яка має функції ведення електронного щоденника (результати різних видів робіт, коментарі до них), інформування батьків, можливість вести діалоги у спеціальному месенджері, розміщення навчальних матеріалів, розрахунку тематичних і семестрових балів. Ця демоверсія платформи пройшла апробацію в межах одного класу школи, мала позитивні результати. на даному етапі це є новація, оскільки розробка пройшла стадії життєвого типу, притаманні саме їй. Якщо зазначену платформу використовуватимуть мінімум впродовж року у конкретному закладі загальної середньої освіти, вона матиме позитивні результати й відгуки серед усіх учасників освітнього процесу, то ця розробка перейде до етапу дифузії. Використання ресурсу стає постійним, послуговування платформою є звичним для школи, заклад має можливість поширювати її в інші освітні структури. Таким чином, ця платформа стає інновацією, оскільки відповідає потрібним стадіям життєвого циклу, дає позитивні якісно-кількісні показники.

Отже, життєвий цикл інновації має на меті перетворення новації шляхом її використання й впровадження у практику за умови наявності конкретних позитивних показників реалізації.

Якщо хоча б один з етапів життєвого циклу інновації не вступив у дію, це значить, що продукт (технологія, винахід і т.д.) усе ще є новацією.

Висновки. Інновації є важливою складовою стрімкого розвитку сучасного суспільства. Інновація та новація для будь-якої сфери діяльності людини, зокрема й для освітньої, є категоріями не тотожними. Вони мають у своєму змісті спільну характеристику — оновлення й розвиток, проте суттєвою відмінністю є те, якою буде результативність їх впровадження у діяльність людини. Аналіз наукового дискурсу довів, що досліджувані

поняття відрізняються стадіями життєвих циклів, їх особливостями. Новацією можемо називати нове (технологію, винахід, методику й т.д.), яке ще не підтвердило ефективності свого впровадження й не перейшло в стадії дифузії та рутинізації. Натомість інновація — це уже випробуване нове, яке пройшло усі етапи свого розвитку, підкріпивши їх якісно-кількісними показниками. Таким чином, важливо розуміти специфіку обох понять, алгоритми їх реалізації задля можливості ефективного впровадження продуктованих представниками соціуму нових знань.

ДЖЕРЕЛА

1. Академічний тлумачний словник української мови в 11 томах. Режим доступу: <http://sum.in.ua/>
2. Гнітецький Є. Сутність та взаємозв'язки між базовими категоріями теорії інновацій // *Ефективна економіка*, 2012. № 8. Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1492>
3. Закон України «Про інноваційну діяльність» від 04.07. 2007р. № 40-IV (зі змінами і доповненнями). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>
4. Лапин Н. Актуальные проблемы исследования нововведений в организационных системах. М.: ВНИИСИ, 1980. 114 с.
5. Маркетинг і менеджмент інноваційного розвитку: монографія / за заг. ред. д.е.н., проф. С.М. Ілляшенка. С.: ВТД «Університетська книга», 2006. 728 с.
6. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності від 22.09.2017 № 1171/31039. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1171-17#Text>
7. Полонська Л. Інноваційна політика торговельних підприємств : теорія та методологія / Л. А. Полонська, Н. В. Лохман. Д.: ДонНУЕТ, 2009. 221 с.
8. Супрун А.Г. Філософські основи феномену інноваційності в умовах транзитивного суспільства // *Науковий вісник НУБІП України. Серія: Гуманітарні студії*, 2017, с.27-35. Режим доступу: <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Gumanitarni/article/viewFile/9598/8584>
9. Хоружа Л. Соціально-психологічні аспекти переходу педагогічного знання в інновацію / Л. Хоружа // *Освітологічний дискурс*, 2021. № 4 (35). С. 103 — 117. Режим доступу: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/884/674>
10. Цюняк О. Філософське осмислення поняття «інноваційна діяльність» // *Молодий вчений: педагогічні науки*, №5 (69), 2019. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/5/38.pdf>
11. Чумак О. Соціально-філософський аналіз поняття «інновація» та «інноваційна діяльність» // *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 2009. Вип. 36. С. 152-165. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpgvzdia_2009_36_16

REFERENCES

1. *Akademichnyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy v 11 tomakh*. Retrieved from <http://sum.in.ua/> [*Academic explanatory dictionary of the Ukrainian language in 11 volumes*]. Access mode: <http://sum.in.ua/> [in Ukrainian].
2. Arystotel. (1981). *Bolshaia etyka. [Great ethics.]* Sochyneniya. V 4-kh t. T. 4 : perevod / Vstup. statia y prymech. Y.D. Rozhanskyi. Moskva : Mysl, 1981. S. 295–373.
3. Hnitetskyi Ye. (2012). Sutnist ta vzaiemovziazky mizh bazovymy katehoriiamy teorii innovatsii [The essence and relationships between the basic categories of innovation theory] // *Efektivna ekonomika*, № 8. Retrieved from <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1492> [in Ukrainian]
4. *Zakon Ukrainy «Pro innovatsiinuu diialnist» vid 04.07. 2007r. № 40-IV (zi zminamy i dopovnenniamy).* [Law of Ukraine «On Innovation» of 04.07. 2007 № 40-IV (as amended).] Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text> [in Ukrainian]
5. *Marketynh i menedzhment innovatsiinoho rozvytku (2006) : [Marketing and management of innovation development]: monohrafiia / za zah. red. d.e.n., prof. S.M. Illiashenka. — S.: VTD «Universytetska knyha». 728 s.* [in Ukrainian]
6. Polozhennia pro poriadok zdiisnennia innovatsiinoi osvitnoi diialnosti vid 22.09.2017 № 1171/31039. [Regulations on the procedure for carrying out innovative educational activities dated 22.09.2017

- № 1171/31039] Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1171-17#Text> Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1171-17#Text> [in Ukrainian]
7. Polonska L. (2009). *Innovatsiina polityka torhovelnykh pidpriemstv: teoriia ta metodolohiia* [Innovative policy of trade enterprises: theory and methodology] / L. A. Polonska, N. V. Lokhman. D.: DonNUET, 221 s. / L. A. Polonskaya, N. V. Lokhman. D.: DonNUET, 2009. 221 p. [in Ukrainian]
8. Suprun A.H. (2017). Filozofski osnovy fenomenu innovatsiinosti v umovakh tranzytyvnoho suspilstva [Philosophical bases of the phenomenon of innovation in the conditions of a transitive society] // *Naukovyi visnyk NUBIP Ukrainy. Serii: Humanitarni studii*, s.27-35. Retrieved from <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Gumanitarni/article/viewFile/9598/8584> // *Scientific herald of NULES of Ukraine. Series: Humanities Studies*, 2017, p.27-35. Access mode: <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Gumanitarni/article/viewFile/9598/8584> [in Ukrainian]
9. Khoruzha L. (2021). Sotsialno-psykholohichni aspekty perekhodu pedahohichnoho znannia v innovatsiiu [Socio-psychological aspects of the transition of pedagogical knowledge into innovation] / L. Khoruzha // *Osvitolohichni dyskurs*, № 4 (35). S. 103–117. Retrieved from <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/884/674> / L. Khoruzha // *Educational Discourse*, 2021. № 4 (35). P. 103 — 117. Access mode: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/884/674> [in Ukrainian]
10. Tsiuniak O. (2019). Filozofske osmyslennia poniattia «innovatsiina diialnist» [Philosophical understanding of the concept of «innovation»] // *Molodyi vchenyi: pedahohichni nauky*, №5 (69), 2019. Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/5/38.pdf> // *Young scientist: pedagogical sciences*, №5 (69). [in Ukrainian]
11. Chumak O. (2009). Sotsialno-filozofskyi analiz poniattia «innovatsiia» ta «innovatsiina diialnist» [Socio-philosophical analysis of the concept of «innovation» and «innovation»] // *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii*, Vyp. 36. S. 152-165. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpvgvzdia_2009_36_16 // *Humanitarian Bulletin of the Zaporozhye State Engineering Academy*, 2009. Vol. 36. pp. 152-165. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpvgvzdia_2009_36_16 [in Ukrainian]

Oliinyk O.

THE CONCEPT OF “INNOVATION” AND “INNOVATION” IN EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC DISCOURSE

Mankind is currently experiencing an innovative type of progress in all areas of its activities, which is characterized by rapid changes in technology and knowledge. First of all, it is a time of improving the basic sciences, improving knowledge-intensive technologies and applied projects. This, in turn, requires, first, the formation of a new type of person, which is characterized by innovative models of behavior and the implementation of acquired knowledge; secondly, the perfect mastery of the ability of society to transform knowledge and innovations produced by them into effective results of their own activities, to implement innovations in various spheres of their lives. The ability to manage the mechanism of innovation will be a prerequisite for radical positive changes in various spheres of human activity, including political, economic, spiritual and others. The key tool for implementing these decisions should be innovation as a driver of society.

In accordance with the purpose of this study, the article provides a comparative analysis of the concepts of «novation» and «innovation» in their dialectical relationship based on the work of domestic and foreign scientists, revealed a general and specific vision of researchers on these phenomena; the essential characteristics of the studied phenomena at the philosophical, general theoretical and empirical levels are determined. It is proved that the concepts of «novation» and «innovation» have in common a common characteristic — renewal and development, but a significant difference is how effective they will be in human activities. Analysis of scientific discourse has shown that the studied concepts differ in the stages of life cycles, their features. The article considers the specifics of innovations in the field of education, the reasons and features of their occurrence. The definitions of «novation» and «innovation» are proposed, in particular in the context of education.

The material states that innovation should be a key tool for implementing educational reforms. It was also emphasized that it is important to understand the specifics of both concepts, algorithms for their implementation in order to effectively implement the new knowledge produced by members of society.

Key words: introduction; innovation; novation; new; educational and scientific discourse.

Рецензент

Хоружа Л.Л. — д.пед.н., професор кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

Стаття надійшла до редакції: 12.02.2022р.

Прийнято до друку: 16.02.2022р.

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

- Психологія
- Педагогіка

PEDAGOGICAL EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

- Psychology
- Pedagogy

Збірник наукових праць № 37 (1) • 2022

Статті публікуються в авторській редакції

Науково-методичний центр видавничої діяльності
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувачка НМЦ видавничої діяльності *М.М. Прядко*
Відповідальна за випуск *А.М. Даниленко*
Над виданням працювали *Т.В. Нестерова, Н.В. Клименко*

Підписано до друку 28.07.2022 р. Формат 60х84/8.
Ум. друк. арк. 10,92. Наклад 100 пр. Зам. № 2-17.

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, 04053, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі Інтернет без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.