

УДК [378:37.011.3-051:316.72:005.336.2]:37.064(045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-200-14-18

ІВАНОВА Вікторія Вікторівна –

доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Мукачівського державного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3954-9407>

e-mail: vika-ivanova@ukr.net

## РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ФОРМУВАННІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Багатонаціональний склад населення України, міграція з країн ближнього зарубіжжя, нерегульоване законодавство щодо переселенців робить прогноз ситуації міжкультурних відносин досить песимістичним. Сучасний світ має ціле покоління молодих людей, відкритих для присвоєння расистських цінностей та негативних стереотипів стосовно людей іншої культури. У суспільстві не знижується напруга щодо зростаючої різниці у соціальному становищі людей, що сприймається більшістю як відсутність рівності шансів на здобуття освіти, медичної допомоги тощо. Поряд з цим суспільством затребуваний фахівець, який володіє специфікою спілкування, ефективною та відповідальною поведінкою у взаємовідносинах з представниками різних культур. У зв'язку з цим проблема виховання молоді у повазі культурних відмінностей та прав людини є для держав світу та сучасної України дуже актуальною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Світова педагогічна думка у відповідь на виникнення нових соціокультурних реалій: глобалізацію та інтернаціоналізацію світу, процеси етнокультурного самовизначення, проблеми мультикультурного суспільства та міграції, розробляє відповідну освітню стратегію, що відображено у документах ООН, Ради Європи, ЮНЕСКО тощо. Найбільш повно дана проблема розглядається в зарубіжних концепціях мультикультурної освіти (Д. Бенкс та ін.), міжкультурної освіти (П. Бателаан, Г. Ауернхаймер, В. Ніке та ін.), глобальної освіти (Р. Хенві).

Варто взяти до уваги концепції зарубіжних дослідників, які виявляють специфіку процесу формування міжкультурної компетентності (G. Chen, D. Deardorff, K. Knapp, J. Knight, C. Kramsch, A. Moosmüller і ін.). Зарубіжний досвід формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців вивчався Т. Атрощенко [1]; позитивне ставлення до культурних відмінностей досліджували Л. Корнеєва, Є. Пасов, В. Сафонова, А. Утехіна, Е. Peterson і ін., вміння міжособистісної взаємодії в рамках рідної та

іншомовної культури досліджували Н. Гальскова, Н. Гез, Г. Денісова, М. Радовель, В. Сафонова, П. Сисоев, D. Carbaugh, G. Fischer.

**Метою статті** є визначення ролі і значення педагогічної взаємодії у формуванні міжкультурної компетентності майбутнього педагога.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Індивідуально-психологічні чинники по-різному впливають на спільне вирішення навчальних завдань у процесі міжкультурної освіти. Так, індивідуально-психологічні поведінкові особливості здобувачів вищої освіти, що неспроможні істотно позитивно вплинути на зміст, характер предметного обговорення та ефективність спільної роботи. На успішність спільного вирішення завдань впливають такі (що характеризують стиль діяльності партнерів) фактори, як навички самоорганізації (А. Вербицький, С. Кондратьєва), ділового спілкування (Г. Костюк, В. Лнтос та ін.), а також ступінь підготовленості учасників до діяльності в процесі міжкультурного спілкування (В. Кольцова).

У процесі формування досвіду міжкультурної компетентності майбутнього педагога велику роль відіграє співробітництво в процесі педагогічної взаємодії. Співробітництво є одним з основних способів саморозвитку та самореалізації здобувача вищої освіти. Його додатковим ефектом є виховний вплив, який базується на взаєморозумінні і міжособистісній взаємодії в освітніх (навчальних і виховних) процесах. Навчання, організоване в руслі взаєморозуміння і міжособистісної взаємодії, сприяє підготовці майбутнього педагога до міжкультурного спілкування. В авторитарній педагогіці співробітництво, якщо і допускалося, то трактувалося як взаємодія, що здійснюється при педагогічному впливі педагога на здобувача та керівництві першого, як обумовленість поведінки здобувача активними діями викладача, а також як готовність здобувача прийняти виховний вплив педагога. Така педагогіка побудована на принципі командного, одностороннього формально-рольового функціонування

педагога, тому руйнує елементи співробітництва.

Гуманна педагогіка реалізується на іншому принципі: спільно осмислюваній, тому ціннісній діяльності, що передбачає майстерне створення безлічі «м'яких» і «тонких» педагогічних ситуацій спілкування зі здобувачем та впливу на його розвиток (у тому числі саморозвиток) у контексті міжкультурного спілкування. Подібно до будь-якої творчої діяльності співробітництво неможливо описати як суму деяких універсальних правил і прийомів. У кожного педагога, що вступає на шлях співробітництва зі здобувачами, формуються власні принципи та форми активної спільності. Це доводить більш ніж десятирічна історія педагогіки співпраці. На самому початку руху педагогічно-новаторів було сформульовано її основні принципи, проте кожен педагог має виробити й власні цінності співробітництва.

Навчальне співробітництво організується з допомогою різних способів, прийомів, які одночасно регламентують діяльність учасників. Найбільш поширеним способом навчального співробітництва при вирішенні навчальних завдань є дискусія, обговорення, проблемні питання. У процесі формування досвіду міжкультурної компетентності майбутнього педагога у педагогічній взаємодії велику роль відіграють інтерактивні технології, що дозволяють створити в аудиторії атмосферу, наближену до атмосфери міжкультурної взаємодії. Працюючи над адаптаційно-культурологічними етудами культивуються індивідуальні форми роботи, а контроль та оцінка проводяться спільно.

Спільне вирішення завдань в умовах навчального співробітництва передбачає обговорення учасниками підзавдань предметно-пізнавального, предметно-комунікативного та предметно-рефлексивного планів (Є. Ємельянов, Є. Маргуліс). Перші безпосередньо пов'язані з пошуком вирішення запропонованої групи завдання, другі – з організацією спілкування та спільної діяльності, треті – з формуванням у свідомості кожного учасника спільної діяльності адекватного уявлення про те, як його партнери розуміють предмет та умови завдання.

Вирішення завдання, як відомо, проходить три послідовні етапи: знайомство з умовами, рішення та контроль. При спільному вирішенні завдання в умовах навчального співробітництва всі етапи мають певну специфіку в порівнянні з індивідуальним рішенням, проте особливої важливості набуває своєчасний та ефективний контроль індивідуальних версій. Відсутність чи низька ефективність його можуть зробити роботу групи непродуктивною чи навіть марною (Є. Маргуліс).

Досить велике значення для ефективності навчального співробітництва має характер його організації, зокрема зовнішня регламентація діяльності учасників (через розподіл ролей або завдання способів спільної роботи). При цьому призначення ведучого, покликаного регулювати перебіг обговорення в тріаді, може стати фактором самоорганізації спільної роботи учасників навчального співробітництва (В. Янтос). Говорячи про способи співробітництва, важливо відзначити, що особливе значення має не тільки сама форма співпраці, але й спосіб організації спільного вирішення завдання. На матеріалі аналізу розв'язання вербальних завдань тріадами здобувачів було показано, що попередньо відпрацьована програма спільного вирішення вербального завдання як спосіб організації співробітництва підвищує продуктивність спільної роботи. У цьому програмі ставить і методи предметних перетворень (Т. Цветкова).

Результати проведених теоретико-експериментальних робіт з дослідження внутрішньогрупової навчальної взаємодії здобувачів підготували постановку питання про можливість реалізації навчального співробітництва вчителя та навчальної групи, яка виступає як сукупний, колективний суб'єкт. Вирішення цього питання глибоко та системно представлено В. Панюшкіним у трактуванні фазності цього процесу [6, с. 312–315].

Співробітництво стає продуктивним, якщо: здійснюється за умови включення кожного здобувача у вирішення завдань не в кінці, а на початку процесу засвоєння нового предметного змісту; організовано як активну співпрацю з педагогом та іншими здобувачами; в процесі навчання відбувається становлення механізмів саморегуляції поведінки та діяльності здобувачів; освоюються вміння утворювати цілі.

Як зазначають багато педагогів, традиційно навчання планується та організується педагогом у формі індивідуальної та фронтальної роботи. Необхідність індивідуальної роботи на занятті обумовлена особливостями навчального матеріалу, завданням формування у здобувачів самостійності. Це діяльність здобувачів, побудована за принципом «поряд, але не разом». У разі, навіть коли цілі роботи кожного виконавця ідентичні, їх реалізація передбачає спільних зусиль і взаємодопомоги, отже, це спільна діяльність.

Велике значення в організації навчальної діяльності приділяється фронтальній роботі: при поясненні нового матеріалу, перевірки пройденого матеріалу. У цих випадках викладач працює з усією аудиторією, оскільки поставлено спільне завдання. Процес засвоєння

знань при фронтальних формах роботи залишається суто індивідуальним для кожного здобувача, а результати цього процесу (отримані знання) завдяки самій специфіці навчання та існуючим формам оцінки роботи здобувача не формують відносин відповідальної залежності. Тому навчальна діяльність не виступає у свідомості здобувача як спільна, колективна. По суті, фронтальна робота є одним з варіантів індивідуальної діяльності здобувачів, тиражованою за кількістю студентів в аудиторії і також не є спільною діяльністю.

Завданням спільної навчальної діяльності відповідає групова (колективна) робота на занятті. У вітчизняній педагогіці виділяють два основні види групової роботи – єдину та диференційовану. У першому випадку аудиторія ділиться на групи, які виконують ідентичні завдання, у другому – кожна група вирішує своє власне, але пов'язане із загальним навчальним завданням. Використання групового методу роботи не означає відмови від індивідуальної та фронтальної форм роботи. Однак їх характер якісно змінюється.

Так, при груповій організації навчальної діяльності можна виділити два основні етапи роботи – попередній та завершальний. Перший здійснюється на початку власне групової діяльності здобувачів: педагог формулює мету заняття, інструктує групи, розподіляє завдання і пояснює значення виконання для досягнення загального результату. На другому етапі – завершальному (контрольному) – групи по черговості звітують перед аудиторією та викладачем (елемент фронтальної роботи). Такі звіти взаємно збагачують здобувачів знаннями, тому що в них міститься нова інформація, що доповнює наявну в інших. У цьому випадку фронтальна робота набуває рис колективної взаємодії, що характеризується співробітництвом, взаємною відповідальністю, спільністю і необхідністю для кожного з точки зору загальних цілей і завдань оцінити свою власну роботу та роботу однокурсників. У процесі роботи майбутніх педагогів над міжкультурними екскурсами дана форма роботи є особливо значущою, здобувачі вищої освіти організують презентацію отриманих під час екскурсів знань у вигляді колажів, стінгазет, усних повідомлень, фотовиставок, що поглиблює знання однокурсників про реальність іншомовної культури. Під час презентацій здобувачі мають можливість краще зрозуміти особливості менталітету інших народів та апелювати до свого культурного «Я».

Іншою у цих умовах стає й індивідуальна робота здобувачів. На відміну від традиційної форми вона набуває вираженої колективної спрямованості, оскільки служить цілям спільної діяльності здобувачів, поєднуючи

індивідуальні зусилля кожного окремого здобувача. Колективна діяльність стимулює індивідуальну активність, формуючи і підтримуючи при цьому в аудиторії відносини відповідальної залежності. Організуючи спільну діяльність, педагог повинен враховувати характер взаємовідносин здобувачів, їх симпатії та антипатії, мотиви міжособистісних переваг, готовність до співпраці. Оптимальна величина таких груп – 5–7 осіб.

Аналіз різних форм педагогічної взаємодії дозволив зробити висновок про те, що їхня комплексна реалізація в процесі формування досвіду міжкультурної компетентності у педагогічній взаємодії забезпечує засвоєння студентом знань, умінь у реально створених ситуаціях міжкультурного спілкування (політичних, економічних, моральних, естетичних, соціально-побутових, соціокультурних). Розкриття механізму формування досвіду міжкультурної компетентності (подія – аналіз – осмислення в рефлексії – наслідування – присвоєння – знання – вміння – установка на використання в мотивованій поведінці) дає можливість системного бачення процесу, забезпечує його внутрішню динаміку від виявлення вихідного рівня до побудови траєкторії формування індивідуального досвіду.

Звернемося до розгляду фаз співробітництва. У загальному контексті запропонованої В. Ляудіс схеми продуктивної ситуації співпраці вчителя – учнів В. Панюшкін розробив динаміку становлення їхньої спільної діяльності [5]. Дві фази цього процесу включають шість форм навчального співробітництва, що змінюються в процесі становлення нової діяльності здобувачів. Перша фаза – долучення до діяльності. Вона включає такі форми: 1) розділені між викладачем та здобувачами дії; 2) імітовані дії здобувачів; 3) наслідувальні дії здобувачів. Друга фаза динаміки спільної діяльності – узгодження діяльності здобувачів із викладачем. У цю фазу входять такі форми: 4) саморегульовані дії здобувачів, 5) самоорганізовані дії здобувачів, 6) самоспонукальні дії здобувачів. В. Панюшкіним прогнозується третя фаза – партнерство в удосконаленні освоєння діяльності [6]. Рівне партнерство в цій моделі спільної діяльності здобувачів та педагога є результатом її розвитку та становлення.

Як справедливо зазначає І. А. Зимова, навчально-педагогічна діяльність, що здійснюється у співпраці здобувачів один з одним і з педагогом за схемою суб'єкт-суб'єктної взаємодії, має результативні переваги перед індивідуальною діяльністю, які залежать від форми організації

співробітництва, кількості людей, які співпрацюють, їх ставлення до спільної діяльності [3, с. 312–315].

Звернемося до розгляду стратегій педагогічної взаємодії. У сучасній науці виділяють дві стратегії: кооперацію та конкуренцію. Кооперація, або кооперативна взаємодія, передбачає посилий внесок кожного його учасника у вирішення спільної задачі. Засобом об'єднання людей тут є відносини, що виникають у ході спільної діяльності. Важливим показником «тісноти» кооперативної взаємодії є ступінь включеності до неї всіх учасників процесу, що визначається величиною зроблених ними вкладів. Сутнісною характеристикою іншої стратегії взаємодії – конкуренції є боротьба за пріоритет, яка в найбільш яскравій формі проявляється в конфлікті. Хоча, слід зазначити, що є хибна думка лише про негативні наслідки конфлікту. У зарубіжній та вітчизняній науці розрізняють два види конфлікту: деструктивний та продуктивний. Деструктивний конфлікт супроводжується виникненням стресу в його учасників, атмосфери нетерпимості та нервозності. Його характерними рисами є швидкий розвиток, розширення числа залучених учасників та їхніх конфліктних дій, множення негативних установок на адресу один одного і гострота висловлювань («експансія» конфлікту). Продуктивний конфлікт частіше виникає у тому випадку, коли зіткнення породжене не несумісністю особистостей, а різницею точок зору на якусь проблему, на способи її вирішення. У цьому випадку конфлікт сприяє більш всебічному аналізу проблеми та обґрунтуванню мотивації дій партнера, який захищає свою точку зору, яка стає більш «легітимною». Сам факт іншої аргументації, визнання її законності сприяє розвитку елементів кооперативної взаємодії всередині конфлікту і тим самим відкриває можливість його регулювання та вирішення, а значить, і знаходження оптимального вирішення проблеми, що дискутується [7, с. 68].

**Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.** Таким чином, процес формування досвіду міжкультурної компетентності майбутнього педагога реалізується ефективніше за наявності механізмів активної педагогічної взаємодії.

Перспективи подальших розвідок у розглянутому напрямі вбачаємо в аналізі структури та типологізації педагогічної взаємодії в міжкультурному контексті.

#### СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Атрощенко Т. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців: зарубіжний досвід / Т. Атрощенко // Науковий вісник

Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Вип. 2(39). С.11–14.

2. Вербицкий А. А. Развитие мотивации в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Башкаева // *Almamater*. 1998. № 1–2. С. 47–50.

3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. 2-е изд. М. : Логос, 2005. 384 с.

4. Кондратьева С. В. Межличностное познание и его роль в общении: дис. ... д-ра психол. наук / С. В. Кондратьева. Дрогобыч, 1977. 434 с.

5. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В. Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. М., 1980. 158 с.

6. Панюшкин В. П. Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. П. Панюшкин. М., 1984. 46 с.

7. Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для высш. и сред. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов; под ред. С. А. Смирнова. М. : Академия, 1999. 510 с.

#### REFERENCES

1. Atroshchenko, T. (2016). *Formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentnosti ma ybutnikh fakhivtsiv: zarubizhnyy dosvid*. [Formation of intercultural competence of future specialists: foreign experience]. Uzhhorod.

2. Verbytskyy, A. A. and Bashkaeva, N. A. (1998). *Razvytiye motyvatsyy v kontekstnom obuchenyy*. [Development of motivation in contextual learning].

3. Zymnyaya, Y. A. (2005). *Pedahohycheskaya psykholohyya*. [Pedagogical psychology]. Moscow.

4. Kondrat'eva, S. V. (1977). *Mezhlychnostnoe poznyanie y ego rol' v obshchenyy*. [Interpersonal cognition and its role in communication]. Drohobych.

5. Lyaudys, V. Ya. (1980). *Struktura produktyvnoho uchebnoho vzaymodeystviya*. [The structure of productive learning interaction]. Moscow.

6. Panyushkyn, V. P. (1984). *Funktsyy y formy sotrudnychestva uchytelya y uchashchyhsya v uchebnoy deyatel'nosty*. [Functions and forms of cooperation between teachers and students in educational activities]. Moscow.

7. Smyrnov, S. A., Kotova, Y. B. and Shyyanov E. N.; Smyrnov, S. A. (Ed.). (1999). *Pedahohyka: pedahohycheskiye teoryy, systemy, tekhnolohyy*. [Pedagogy: pedagogical theories, systems, technologies]. Moscow.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**ІВАНОВА Вікторія Вікторівна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Мукачівського державного університету

**Наукові інтереси:** шляхи удосконалення освіти.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR**

**IVANOVA Victoria Viktorivna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the

Department of Theory and Methods of Pre-school Education at Mukachevo State University.

**Circle of scientific interests:** ways to improve education.

Стаття надійшла до редакції 03.11.2021р.

УДК 304+308+316.4

DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-200-18-21

**KEMPIŃSKA Urszula** –

dr Dyrektor Instytutu Pedagogiki,

Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku (Polska)

ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-1922-8219>

e-mail: ulakem@interia.pl

**PROBLEMATYKA CZASU WOLNEGO W DOBIE COVID-19**

**Streszczenie.** Czas wolny jest pojęciem filozoficznym, ma swoje znaczenie fizyczne, ale również jest kategorią kulturową. We współczesnym społeczeństwie jest on analizowany także, jako dobro konsumpcyjne. W marcu 2020 r. z powodu rozprzestrzeniania się wirusa Covid-19 przywódcy wielu państw podjęli radykalne działania, wydając nakazy pozostania w domu i pracy zdalnej. Zostały zamknięte szkoły, uczelnie i niektóre zakłady pracy. Reakcja władz na pandemię COVID-19 nałożyła bezprecedensowe ograniczenia na kontakty społeczne. Izolacja społeczna ukazała, że wiele osób nie potrafi zagospodarować sobie czasu wolnego.

**Słowa kluczowe:** czas wolny, pandemia Covid-19, lockdown, skutki izolacji społecznej.

**Wprowadzenie.** Czas wolny jest pojęciem filozoficznym, ma swoje znaczenie fizyczne, ale również jest kategorią kulturową. We współczesnym społeczeństwie jest on analizowany także, jako dobro konsumpcyjne. W tych kontekstach można wskazywać, że społeczności ludzkie różnią się sposobami podejścia do niego, jego wykorzystaniem, a także formami zagospodarowania [7, s. 7.] Czas wolny jest to to czas, który pozostaje człowiekowi do jego swobodnej dyspozycji po wykonaniu czynności związanej z zaspokojeniem potrzeb biologicznych i higienicznych (sen, jedzenie, toaleta) oraz czynności obowiązkowych (praca, nauka, obowiązki rodzinne). T. Gierat [4, s. 127–128] wymienia siedem funkcji czasu wolnego: funkcję regeneracyjną, kompensacyjną, suspensywną, kreatywną, kulturotwórczą, społeczną i humanistyczną. Współcześnie podkreśla się także ekonomiczną funkcję czasu wolnego, z którą wiąże się powstanie przemysłu rozrywkowego i sportowego, obliczonego z jednej strony na zaspokojenie potrzeb konsumentów, z drugiej strony – na jak najwyższą sprzedaż [za: 9, s. 395.]

Sposoby spędzania czasu wolnego stają się więc ważną kategorią opisu rzeczywistości

społecznej, modelu życia, kultury jednostki i grup społecznych. Przestają być indywidualną sprawą człowieka i jego wyborów, a są kwestią społeczną. Coraz częściej jednak mamy do czynienia z jego nadmiarem, który zaczyna dotyczyć nie tylko grupy zdefaworyzowane, ale także beneficjentów. W Unii Europejskiej pełnoetatowy pracownik pracuje już tylko średnio 37,1 godziny tygodniowo (praca główna). W 2019 r. najdłuższy czas pracy odnotowano w Rumunii (40,5 godziny tygodniowo) i Bułgarii (40,4 godziny tygodniowo), najkrótszy we Francji (35 godzin tygodniowo). W czasie wolnym możemy rozwijać się i kształtować osobowość, ale może być on dla nas czasem bezwartościowym, a nawet czynnikiem demoralizującym. W marcu 2020 r. z powodu rozprzestrzeniania się wirusa Covid-19 przywódcy wielu państw podjęli radykalne działania, wydając nakazy pozostania w domu i pracy zdalnej. Zostały zamknięte szkoły, uczelnie i niektóre zakłady pracy. Reakcja władz na pandemię COVID-19 nałożyła bezprecedensowe ograniczenia na kontakty społeczne. Izolacja społeczna ukazała, że wiele osób nie potrafi zagospodarować sobie czasu wolnego. Stale rosnąca liczba badań ukazuje, że głównymi skutkami przymusowej izolacji spowodowanej pandemią są:

- brak ruchu i szeroko rozumianego kontaktu z naturą;
- wzrost nadużywania substancji psychotropowych;
- depresja;
- uzależnienie od środków technologicznych.

Celem artykułu jest ukazanie skutków nieracjonalnego spędzania czasu wolnego w dobie pandemii Covid-19 i przymusowej izolacji. Artykuł opracowano w oparciu o metodę monograficzną wykorzystując publikacje w języku polskim, angielskim i francuskim.

**Czas wolny a lockdown.** Istnieje duża i stale rosnąca liczba dowodów wskazujących na znaczne korzyści dla zdrowia psychicznego i fizycznego