



НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ
Заснований у жовтні 2010 р.
Виходить 2 рази на рік

ВІСНИК

УНІВЕРСИТЕТУ імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

СЕРІЯ

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Кульчицький В.Й.

Історіографія дослідження патріотичного виховання в школах України другої половини ХХ – початку ХХІ століть

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-1 7

Сапожников С.В., Самодрин А.П., Теплицька А.О.

Фундаменталізація освіти в її проєктивності – трансспектива від мікросвіту до макросвіту

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-2 13

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

Олійник І.В.

Теоретичне обґрунтування моделі формування соціально-реабілітаційної компетентності в майбутніх соціальних працівників

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-3 22

Програмні цілі – висвітлення результатів новітніх досліджень та досягнень педагогічної та психологічної науки за всіма теоретичними і практичними напрямками.

Для наукових працівників, фахівців-педагогів та психологів, студентів, широкого кола дослідників педагогічної і психологічної галузей науки.

Матеріали публікуються змішаними мовами.

Журнал затверджено до друку і до поширення через мережу Інтернет за рекомендацією вченої ради Університету імені Альфреда Нобеля (протокол від 31 травня 2022 р. № 4).

Журнал «Вісник університету імені Альфреда Нобеля». Серія «Педагогіка і психологія» затверджено у Переліку наукових фахових видань за категорією «Б» рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ від 2 липня 2020 р. № 886).

Журнал «Вісник університету імені Альфреда Нобеля». Серія «Педагогіка і психологія» зареєстровано у міжнародних наукометричних базах і директоріях Ulrich's Periodicals Directory, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Index Copernicus, індексується в Google Scholar та інформаційно-аналітичній системі Національної бібліотеки України імені Вернадського.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 22577-12477ПР від 20.02.2017 р.

1 (23) 2022

Стеганцева В.В. Формування інформаційно-цифрової компетентності молодшого школяра у контексті його кіберсоціалізації DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-4	30
Файермен О.О. Соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-5	39

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Гаркуша І.В., Дубінський С.В. Щодо проблеми життєвої кризи особистості DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-6	49
Юдіна А.В. Підвищення мотивації до успіху в працівників виробничих колективів в умовах психологічного тренінгу DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-7	59
Фролова Н.В., Четверик-Бурчак А.Г. Характер змін особистісних властивостей осіб похилого віку в посттрудоий період DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-8	67
Шумський О.Л., Шумська О.О. Самоосвіта як педагогічна проблема DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-9	75

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Биконя О.П., Шендерук О.Б. Враховання міжпредметних зв'язків у навчанні курсантів економічних спеціальностей англійської мови DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-10	82
Блинова Н.М., Полішко Н.Є. Англомовний путівник як дидактичний матеріал для набуття професійних компетенцій студентами спеціальностей «Туризм» та «Готельно-ресторанна справа» (на прикладі серії видань «Awesome Ukraine») DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-11	90
Василіук В.М. Системно-діяльнісний підхід до формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проектного навчання DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-12	102
Венцева Н.О., Карапетрова О.В. Інноваційна компетентність як складова професійної діяльності сучасного педагога DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-13	109
Vilkhovchenko N.P. ESP distance learning methods at technical universities DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-14	116
Видолоб Н.О., Грейліх О.О. Формування фахової компетентності у майбутніх вчителів DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-15	124
Волкова Н.П., Лебідь О.В. Професійно-педагогічна комунікація викладачів закладів вищої освіти: виклики війни DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-16	132
Гаврилук Н.М. Професійна освіта: викладання англійської студентам економічних спеціальностей DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-17	143
Каленик О.О., Цареградська Т.Л., Ребенко М.Ю., Овсієнко І.В. Лінгвометодичні основи навчання іноземних слухачів підготовчих відділень науковому стилю мовлення при вивченні природничих дисциплін DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-18	149
Ключник Р.М., Ратомська Л.В. Особливості викладання латинської мови майбутнім філологам DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-19	158

Labinska B.I., Vypinska N.M., Koropatnitska T.P, Paranyuk D.V. Strategies and criteria for foreign language reading materials selection DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-20	165
Лілік О.О., Сазонова О.О. Формування інформаційної грамотності майбутніх учителів української мови і літератури DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-21	173
Макаренко Н.М., Дрібас С.А. Дистанційне навчання в контексті ефективності студентсько-викладацької взаємодії DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-22	180
Ніколенко Л.М. Поняття «життєтворчість» та «життєтворча компетентність» у парадигмі професійної підготовки педагога спеціальної освіти DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-23	191
Руденко А.В. Теоретичні аспекти проблеми рефлексивно-прогностичної компетентності особистості DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-24	202
Tokarieva A.V., Chyzhykova I.V. Understanding educators` experience and attitude to gamified learning applications DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-25	211
Федів В.І., Олар О.І., Бірюкова Т.В. Психолого-педагогічні інструменти викладача природничих дисциплін при підготовці здобувача вищої медичної освіти DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-26	223
Фрицюк В.А., Баярко Н.В., Фрицюк В.М. Формування екологічної компетентності майбутніх учителів як складової їхньої професійної компетентності DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-27	230
Шуба Л.В., Шуба В.О., Шуба В.В. Педагогічні аспекти використання сучасного спортивного обладнання для студенток 17–20 років DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-28	237

CONTENTS

THEORETICAL AND HISTORICAL ASPECTS OF PEDAGOGY

- Kulchytskyi V.**
Historiography of the research of patriotic education in schools of Ukraine
in the second half of the 20th - early 21st century
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-1 7
- Sapozhnykov S., Samodryn A., Teplytska A.**
Fundamentalisation of education in its projectivity - a transpective
from the microworld to the macroworld
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-2 13

ISSUES OF TODAY'S SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- Oliinyk I.**
Theoretical substantiation of the model of formation of social-rehabilitation competence
in future social workers
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-3 22
- Styehantseva V.**
Formation of information and digital competence of primary school pupils
in the context of their cyber socialization
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-4 30
- Fayerman O.**
Social support for parents of children with special needs
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-5 39

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE PERSONALITY TEACHING, UPBRINGING AND DEVELOPMENT

- Harkusha I., Dubinskyi S.**
About the problems of life crisis of personality
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-6 49
- Yudina A.**
The increase of motivation to success of employees from production collectives in psychological training
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-7 59
- Frolova N., Chetveryk-Burchak A.**
The nature of changes in the elderly's personality features during the post-employment period
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-8 67
- Shums'kyi O., Shums'ka O.**
Self-education as a pedagogical problem
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-9 75

THEORETICAL AND METODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Bykonja O., Shenderuk O.**
Interdisciplinary connections in teaching English to cadets of economic specialties
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-10 82
- Blynova N., Polishko N.**
English guide as a didactic material for professional competences acquisition by students of hospitality and
tourism programs (on the example of 'Awesome Ukraine')
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-11 90
- Vasyliuk V.**
System-activity approach to formation of research competence of future translators by project-based
learning methods
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-12 102
- Vientseva N., Karapetrova O.**
Competence as a component of the professional activity of a modern teacher
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-13 109
- Vilkhovchenko N.**
ESP distance learning methods at technical universities
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-14 116
- Vydolob N., Hreilikh O.**
Formation of professional competence in future teachers
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-15 124

Volkova N., Lebid O. Professional and pedagogical communication of teachers of higher education institutions: challenges of war DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-16	132
Havryliuk N. Vocational education, teaching English to students of economic specialties DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-17	143
Kalenyk O., Tsaregradskaya T., Rebenko M., Ovsiienko I. Linguistic basics of teaching foreign students of preparatory departments the scientific speech style in the study of natural disciplines DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-18	149
Kliuchnyk R., Ratomska L. Peculiarities of teaching Latin to future philologists DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-19	158
Labinska B., Vypinska N., Koropatnitska T., Paranyuk D. Strategies and criteria for foreign language reading materials selection DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-20	165
Lilik O., Sazonova H. Formation of information literacy of future teachers of the Ukrainian language and literature DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-21	173
Makarenko N., Dribas S. Distance (online) learning in the context of the effectiveness of student-teacher interaction DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-22	180
Nikolenko L. The concepts «life creativity» and «life creative competence» in the paradigm of professional training of a special education teacher DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-23	191
Rudenko A. Theoretical aspects of the problem of reflexive and prognostic competence of a person DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-24	202
Tokarieva A., Chyzykova I. Understanding educators' experience and attitude to gamified learning applications DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-25	211
Fediv V., Olar O., Biriukova T. Psychological and pedagogical instruments for the teacher of nature disciplines in higher medical education DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-26	223
Fritsyuk V., Bayurko N., Fritsyuk V. Formation of environmental competence of future teachers as a component of their professional competence DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-27	230
Shuba L., Shuba V., Shuba V. Pedagogical aspects of using modern sports equipment for 17-20 year old students DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-28	237

Усі права застережені. Повний або частковий передрук і переклади дозволено лише за згодою автора і редакції. При передрукуванні посилання на «Вісник Університету імені Альфреда Нобеля». Серія «Педагогіка і психологія» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє точку зору автора і не відповідає за фактичні або статистичні помилки, яких він припустився.

Редактор: *М.С. Кузнецова*
Комп'ютерна верстка *А.Ю. Такій*

Підписано до друку 1.06.2022. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 21,35.
Тираж 300 пр. Зам. № .

Адреса редакції та видавця:
49000, м. Дніпро, вул. Січеславська Набережна, 18.
Університет імені Альфреда Нобеля
Тел/факс (056) 778-58-66. e-mail: rio@duan.edu.ua

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».
49052, м. Дніпро, вул. В. Ларіонова, 145.
Тел. (056) 794-61-05, 04
Свідоцтво ДК № 4765 від 04.09.2014 р.

РЕДАКЦІЙНА РАДА

Голова редакційної ради

С.Б. ХОЛОД, доктор економічних наук, доцент
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Заступник голови редакційної ради

А.О. ЗАДОЯ, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Члени редакційної ради

С.Б. ВАКАРЧУК, доктор фізико-математичних наук,
професор (Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

В.А. ПАВЛОВА, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

А.А. СТЕПАНОВА, доктор філологічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор серії

О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ, доктор педагогічних наук,
професор (Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Заступник головного редактора

Н.П. ВОЛКОВА, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Відповідальний секретар

І.В. ОЛІЙНИК, кандидат педагогічних наук, доцент
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Члени редакційної колегії

С.М. АМЕЛІНА, доктор педагогічних наук, професор
(Національний університет біоресурсів та
природокористування України, м. Київ).

О.О. РЕЗВАН, доктор педагогічних наук, професор
(Харківський національний університет міського
господарства імені О.М. Бекетова).

С.П. КОЖУШКО, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Т.О. ПАХОМОВА, доктор педагогічних наук, професор
(Запорізький національний університет).

А.П. САМОДРИН, доктор педагогічних наук
(Кременчуцький інститут Університету
імені Альфреда Нобеля).

С.В. САПОЖНИКОВ, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

С.Я. ХАРЧЕНКО, доктор педагогічних наук, професор
(Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка).

В.М. ЧОРНОБРОВКІН, доктор психологічних наук,
професор (Національний університет
"Києво-могилянська академія").

Ю.М. ШВАЛЬБ, доктор психологічних наук, професор
(Київський національний університет
імені Тараса Шевченка).

О.В. ЛЕБІДЬ, доктор педагогічних наук,
доцент (Університет імені Альфреда Нобеля,
м. Дніпро).

МІЖНАРОДНА РЕДАКЦІЙНА РАДА

В. КРИГЕР, доктор філософії, професор педагогіки
Університету економіки та суспільства
м. Людвігсхафен-на-Рейні (Німеччина).

І.Ф. ІСАЄВ, доктор педагогічних наук, професор,
(Білгородський державний університет, Російська Федерація).
Дж.Л. ЛІОНТАС, доктор PhD., асоційований професор ESOL
(Коледж освіти, Сарасота, США).

А. ЛОПЕС, доктор філософії PhD і Habilitation в освітніх
науках, професор (Факультет психології та освітніх наук
Університету Порту, Португалія).

В. ОКУЛИЧ-КОЗАРІН, доктор хабілітований
у сфері економічних наук (Інститут права,
адміністрації та економіки у складі Педагогічного
університету імені Комісії Національної освіти в Кракові,
Республіка Польща).

EDITORIAL COUNCIL

Head of Editorial Council

SERGIY KHOLOD, Doctor of Economics, Associate Professor
(Alfred Nobel University, Dnipro).

Deputy Head of Editorial Council

ANATOLII ZADOIA, Doctor of Economics, Full Professor
(Alfred Nobel University, Dnipro).

Members of Editorial Council

SERGIY VAKARCHUK, Doctor of Physical and Mathematical
Sciences, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).

VALENTYNA PAVLOVA, Doctor of Economics, Full Professor
(Alfred Nobel University, Dnipro).

ANNA STEPANOVA, Doctor of Philosophy, Full Professor
(Alfred Nobel University, Dnipro).

OLEG TARNOPOLSKY, Doctor of Pedagogy, Full Professor
(Alfred Nobel University, Dnipro).

EDITORIAL BOARD

Chief Editor

OLEG TARNOPOLSKY
Doctor of Pedagogy, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).

Deputy Editor-in-Chief

NATALIIA VOLKOVA
Doctor of Pedagogy, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).

Responsible Secretary

IRYNA OLIINYK
Candidate of Pedagogy (Alfred Nobel University, Dnipro).

Editorial Board Members

SVITLANA AMELINA

Doctor of Pedagogy, Full Professor (National Institute
of Bioreources and Use of Nature of Ukraine, Kyiv).

OKSANA REZVAN

Doctor of Pedagogy, Full Professor (Kharkiv National University
of Municipal Economics named after O.M. Beketov).

SVITLANA KOZHUSHKO

Doctor of Pedagogy, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).

TETYANA PAKHOMOVA

Doctor of Pedagogy, Full Professor (Zaporizhia National University).

ANATOLY SAMODRIN

Doctor of Pedagogy, Full Professor (Kremenchuk Institute of Alfred
Nobel University).

STANISLAV SAPOZHNIKOV

Doctor of Pedagogy, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).

SERGIY KHARCHENKO

Doctor of Pedagogy, Full Professor (Lugansk National University
named after T.G. Shevchenko).

VLADIMIR CHORNOBROVKIN

Doctor of Psychology, Full Professor (National University
of "Kyiv-Mohyla Academy").

YURIY SHVALB

Doctor of Psychology, Full Professor (Taras Shevchenko National
University of Kyiv).

OLHA LEBID

Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Alfred Nobel University,
Dnipro).

INTERNATIONAL EDITORIAL COUNCIL

VOLFGANG KRIGER

PhD, Professor (Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft
Ludwigshafen, Germany).

ILYA ISAEV

Doctor of Pedagogy, Full Professor (Belgorod State University, Russia).

JOHN LIONTAS

PhD, Associate Professor (College of Education, Sarasota-Manatee, USA).

AMÉLIA LOPES

'Agregação' (Habilitation) in Education Sciences, Professor (Faculty of
Psychology and Education Sciences, University of Porto, Portugal).

WALERY OKULICZ-KOZARYN

Doctor Hab. (innovations in management), MBA (in International
Business), Professor UP (The Institute of Law, Administration and
Economics in the Structure of the Pedagogical University named
after the Commission of National Education in Cracow, Poland).

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 37.035.6(09)

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-1

В.Й. КУЛЬЧИЦЬКИЙ,
*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін
Тернопільського національного медичного університету
імені І.Я. Горбачевського*

ІСТОРІОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ

У статті проаналізовано наукові праці, присвячені традиціям патріотичного виховання в школах України другої половини ХХ – початку ХХІ століть. На підставі опрацювання публікацій у тогочасній пресі, посібників та монографій вчених-педагогів виокремлено провідні тенденції цього процесу. Здійснений логіко-історичний аналіз із наукової проблеми дав підстави констатувати, що патріотичне виховання в школах України у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть до сьогодні не стало предметом окремого комплексного наукового дослідження. Незважаючи на інтерес учених до окремих питань ретроспективного досвіду патріотичного виховання в школах України другої половини ХХ – початку ХХІ століть, у наукових розвідках з окресленого питання в зазначених хронологічних межах або висвітлено деякі аспекти організаційного характеру, або здійснено масштабні дослідження з проблем теорії і практики виховної роботи. З'ясовано, що наукові праці радянського періоду, присвячені виховному процесу загалом і патріотичному вихованню зокрема, є вагомими, оскільки містять значний фактологічний матеріал і дають змогу охарактеризувати суспільно-політичний і педагогічний контексти проблеми, сформулювати уявлення про особливості виховання молодого покоління в дусі відданості комуністичним ідеям; водночас вони позначені тенденційністю, заідеологізованістю, зв'язком із марксистсько-ленінською ідеологією, відсутністю об'єктивної оцінки дорадянської педагогіки й зарубіжної педагогічної теорії і практики, а також стану і перспектив патріотичного виховання в радянській державі. Історіографічний аналіз надав змогу обґрунтувати теоретико-методичні засади дослідження (виховні концепції, напрями, види й принципи патріотичного виховання, особливості організації та методики його реалізації в школах України). З'ясовано, що зміст, форми й методи патріотичного виховання учнів зазнавали трансформацій під впливом суспільно-політичних, культурних і соціально-педагогічних чинників. Окреслено перспективи подальшого розгляду зазначеної проблеми.

Ключові слова: історико-педагогічне дослідження, патріотичне виховання, патріотизм, інтернаціональне виховання, Батьківщина, учнівська молодь, школярі.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Основою історико-педагогічних досліджень є історіографія конкретної наукової проблеми, що дає науковцям змогу визначити мету, завдання, наукову новизну дослідження. Історіографічний метод як загальнотеоретичний підхід до історико-педагогічних досліджень обґрунтував Н. Гупан: «У вузькому розумінні – це історіографія окремої проблеми, наприклад, розвитку школи, освіти, педагогічної думки тощо або аналіз досліджень певного хронологічного періоду (декількох десятиріч, століття)» [3, с. 7–8].

Відповідно, постає необхідність узагальнити історіографічні надбання щодо досліджуваної нами проблеми – патріотичне виховання в школах України другої половини ХХ – початку ХХІ століть. Проте, перш ніж звернутися до історіографічної бази із зазначеного періоду, розглянемо в історичній ретроспективі джерельну й наукову основи, на які спиралися дослідники другої половини ХХ – початку ХХІ ст. у своїх наукових пошуках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогіці чимало науковців розглядають сутність таких понять, як «патріотична свідомість», «патріотизм», «любов до Батьківщини», у контексті дослідження патріотичного виховання. Цій проблематиці присвячено фундаментальні праці вчених-філософів В. Бичка, О. Забужко, І. Надольного, І. Стогнія, В. Шинкарука. Психологічний складник патріотизму аналізували у своїх наукових працях такі сучасні психологи: О. Боровик, А. Богуш, М. Боришевський, В. Котирло, Н. Михальченко та ін.

Дослідженню військово-патріотичного виховання в Україні присвятили свої праці вітчизняні вчені, політичні діячі А. Абрамов, Н. Аванесов, М. Багмет, М. Бака, В. Баранівський, М. Бахтін, А. Безвербний, М. Зубалій, В. Івашковська, В. Корж, О. Коркішко, Ю. Крамаренко, М. Лукашевич, В. Лутовінов, В. Лісовський, А. Макаренко, О. Мурашій, В. Стасюк.

Питання патріотичного виховання, формування лідерських та громадянських якостей особистості досліджували І. Бех, П. Вербицька, П. Ігнатенко, С. Максименко, А. Погрібний, В. Поплужний, Ю. Руденко, К. Чорна, О. Шестопалюк. Проблему формування патріотизму в учнівської молоді аналізували А. Бондар, В. Бондар, О. Захаренко, І. Зязюн, А. Дем'янчук, В. Кульчицький [8], О. Мороз, О. Рудницька, І. Ткаченко, В. Фарфоровський, Т. Шашло, М. Шкіль, М. Ярмаченко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений нами аналіз наукових досліджень із теорії і практики патріотичного виховання в зазначений період засвідчив відсутність стійкої традиції системного вивчення цієї проблеми. Отже, стан її наукового розроблення не відповідає запитам сучасної педагогічної науки та потребує подальшого дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є здійснення логіко-історичного аналізу дослідження патріотичного виховання в школах України другої половини ХХ – початку ХХІ століть.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історія патріотичного виховання в Україні нараховує не одне сторіччя й вирізняється різноаспектністю свого змісту, цим пояснюється велика кількість спроб дослідити сутність, схарактеризувати основні напрями, форми, методи й засоби патріотичного виховання.

Значна джерельна й наукова база з проблеми патріотичного виховання нагромаджена за період радянської влади. Із встановленням комуністичного режиму в Україні державна політика в цій сфері набуває тотального характеру, процес освіти політизувався й визначався «Уставом середньої загальноосвітньої школи»: було чітко сформульовано завдання виховувати в учнів високе почуття радянського патріотизму – любов до Батьківщини, свого народу, КПРС і готовність до захисту соціалістичної Батьківщини [7]. Джерелами до вивчення теорії і практики патріотичного виховання є праці В. Леніна та Й. Сталіна, які прагнули сформулювати концепцію захисту і творення «соціалістичної Батьківщини», а тому потребували формування специфічного «соціалістичного патріотизму», у який впліталися ідеї світової революції та пролетарського інтернаціоналізму. Отже, у їхніх працях помітне прагнення поєднати радянський патріотизм із поняттям батьківщини. Уже в 1931 р. на Всесоюзній конференції працівників промисловості Й. Сталін заявив: «В минулому у нас не було і не могло бути Батьківщини. Проте тепер, коли ми скинули капіталізм, а влада у нас, у народу, – у нас є Батьківщина, і ми будемо відстоювати її незалежність» [2]. Доходимо висновку, що влада, яка з часів революції перманентно перебувала в кризовому стані й значною мірою вичерпала свій морально-ідеологічний ресурс, намагалася укріпити свою легітимність і посилити лояльність до себе з боку населення шляхом прискореного формування нової радянської соціальної ідентичності. Цей процес розпочався з середини 30-х рр. ХХ ст. шляхом утвердження в свідомості місцевого населення ідей радянського патріотизму [2].

У 1934 р. на XVII партійному з'їзді Сталін заявив, що націоналістичні ухили окремих національних груп становлять більшу небезпеку, ніж російський націоналізм. У 1935 р. він на-

голосив на тому, що внаслідок соціалістичного будівництва недовіру неросіян до росіян в СРСР уже остаточно подолано, і ввів до радянського політико-ідеологічного лексикону нову метафору – «дружба народів» [10, с. 432]. Затушовування національного моменту стало відбиттям панівної в СРСР історико-ідеологічної концепції, прагматичним завданням якої було формування єдиної радянської ідентичності, на якій і базувалися ідеї формування комуністичної свідомості майбутніх поколінь.

Педагогічні дослідження з проблеми патріотичного виховання радянського періоду численні й різноманітні. Вони присвячені насамперед теоретико-методологічним аспектам (суть поняття «патріотизм», його характеристики, шляхи й засоби формування та ін.), а також прикладним питанням, як-от: взаємозв'язок різних напрямів виховання (патріотичного, морального, естетичного, колективного).

У другій половині 50–80-х років ХХ ст. дослідники побіжно зверталися до проблеми морально-патріотичного виховання в контексті вивчення проблем розвитку освіти і школи, зокрема М. Грищенко у працях «Сорок років розвитку радянської школи в Українській РСР» (1957), «Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965)» (1966), А. Бондар у дослідженнях «Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967)» (1968), «3 історії розвитку народної освіти на Україні за роки Радянської влади» (1968) тощо. Варто наголосити, що ці роботи написано на основі марксистсько-ленінської методології, проте з початком «відлиги» спостерігається деяке послаблення ідеологічного тиску, загальна тенденція боротьби з культом особи Сталіна, що позначилося на українській педагогічній думці загалом і на змісті окремих праць зокрема. У цьому контексті варто згадати дослідження А. Бондаря «Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967)», що вийшло друком у 1968 р., у якому він аналізує зміни в шкільній освіті впродовж 30–50-х років, різні партійні постанови, що спричинили трансформацію української системи освіти в радянську, звертає увагу на творчі пошуки вчителів щодо ефективних методів організації навчально-виховної діяльності, вивчає досвід окремих закладів освіти [1]. Окрім того, у 1966 р. було видано монографію М. Гриценка «Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965)», де автор розглядає радянський період винятково позитивно, як новий етап розвитку системи народної освіти на українських землях, позначений посиленням зв'язку школи з життям.

Загалом усі дослідження радянського періоду, присвячені вихованню майбутніх поколінь, можна згрупувати в такий спосіб, зокрема: роботи, присвячені розгляду практичної реалізації ленінських положень і принципів національної політики, інтернаціональному й патріотичному вихованню в Радянській Україні; наукові праці, у яких розглядаються методологічні питання інтернаціонального та патріотичного виховання, їхній органічний взаємозв'язок і єдність; література, у якій проаналізовано принципи, форми й методи патріотичного виховання молоді; спеціальні дослідження, присвячені сутності соціалістичного патріотизму й пролетарського інтернаціоналізму, боротьбі з націоналістичними пережитками у свідомості окремої частини людей.

Аналіз зазначених праць дає змогу стверджувати, що формування нової людини класики марксизму-ленінізму розглядали як одне з головних завдань будівництва нового суспільства, а інтернаціональне й патріотичне виховання було важливим складником цього процесу.

У контексті дослідження варто згадати монографію К. Назаренко «Патріотичне й інтернаціональне виховання дітей дошкільного віку» (1979) [9], зокрема, корисними є рекомендації автора щодо відповідності форм і методів психологічним і віковим особливостям розвитку учнів, а також механізмів формування «Я»-концепції. Слушною є думка щодо важливості звернення вчителів до джерел української духовності, тобто народних казок, оповідань, віршів, фрагментів художніх творів, а також ретельної підготовки вчителів до занять, зокрема розроблення планів-конспектів виховних заходів. У 80-х роках ХХ ст. виходить праця І. Жукова [4], присвячена проблемі військово-патріотичного виховання старшокласників, а також І. Іваненка [6], де розглянуто питання виховання переконаних патріотів-інтернаціоналістів. Автори звертаються до аналізу принципів, структури і змісту військово-патріотичного виховання в школах Радянського Союзу, визначають ефективні методи і прийоми, а також роль молодіжних організацій у цьому питанні. О. Завадська в монографії «Школи України в період перебудови системи народної освіти» [5] дослідила причини, хід та на-

слідки реформи освітньої системи, проаналізувала діяльність учителів щодо патріотичного виховання учнів та звернула увагу на естетичне та морально-патріотичне виховання як умову успішної соціалізації учнів.

До проблеми патріотичного виховання зверталися й видатні педагоги, засновники авторських шкіл В. Сухомлинський, А. Макаренко, І. Ткаченко, О. Захаренко та ін. Зокрема, В. Сухомлинський у працях «Народження громадянина», «Батьківська педагогіка», «Як виховати справжню людину», «Серце віддаю дітям» висвітлював проблему формування патріотизму в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, він доводив, що в основі патріотичного почуття лежить почуття господаря власної землі, яке закладається з дитинства. Серед засобів формування патріотичного почуття педагог відстоював доцільність застосування рідної мови, природи, моральної поведінки людей, творів мистецтва, творів усної української народної творчості, традицій та звичаїв, культури та історії українського народу. Він підкреслював значення українських народних прислів'їв, приказок, народних афоризмів, етичних повчань.

Водночас варто констатувати, що ґрунтовні дослідження 50–80-х років ХХ ст. у сфері освіти загалом і патріотичного виховання зокрема, незважаючи на великий обсяг фактологічного матеріалу, вирізняються ідеологічною упередженістю та ідеологічною заангажованістю в оцінюванні засадничих положень освітньо-виховного процесу, зокрема морально-патріотичного виховання. До них належать, окрім вищезгаданих, колективні й одноосібні монографії, зокрема Е. Днепров, М. Константинова, Ф. Корольова, Є. Мединського, А. Ососкова, Ф. Паначина, М. Шабаетова та ін.

Кінець 80-х – початок 90-х років ХХ ст. характеризується відходом від сталих догматів, характерних для попередньої радянської історіографії, що було пов'язано з політикою перебудови і гласності, падінням «залізної завіси». У сучасних дослідженнях з історії педагогіки спостерігається прагнення уникати ідеологічних стереотипів у тлумаченні різних аспектів патріотичного виховання, висвітленні зазначеної проблеми в історичному й суспільно-політичному контекстах з обґрунтуванням чинників впливу на них. У зв'язку з цим заслуговують на увагу праці Л. Березівської, І. Васюковича, Н. Гупана, В. Кравця, М. Левківського, О. Любара, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка, які характеризуються системністю, науковою об'єктивністю, багатим фактологічним матеріалом. У цих дослідженнях зроблено спробу періодизації розвитку освітньої галузі й науково-педагогічної думки, акцентування на національних особливостях навчання й виховання, обґрунтування системи навчально-виховної роботи української школи ХХ століття.

Варто наголосити, що окремі аспекти національного та морально-патріотичного виховання розкрито в низці докторських дисертацій сучасних дослідників, зокрема, О. Адаменко аналізувала тенденції розвитку педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ ст. (1950–2000 рр.), Р. Андрійчук висвітлив основні тенденції розвитку вітчизняних систем виховання кінця ХVІІ – початку ХХІ століття на основі цивілізаційного підходу; С. Гурова схарактеризувала теоретико-методичні засади виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами літературного мистецтва»; Н. Коляда розглянула соціально-педагогічні засади розвитку дитячого руху в Україні на початку ХХ – в середині 30-х рр. ХХ століття; І. Кучинська дослідила розвиток ідей громадянського виховання у вітчизняній суспільно-педагогічній думці в другій половині ХІХ – 30-х рр. ХХ століття; Ю. Підборський проаналізував моральне виховання учнів в історії шкільної освіти України другої половини ХХ століття; І. Сіданич висвітлила особливості духовно-морального виховання дітей у вітчизняній школі (ХХ – перша чверть ХХІ століття).

Варто зазначити, що ці науковці здійснили свої дослідження в умовах методологічного плюралізму, висвітлили основні тенденції розвитку педагогічних явищ і процесів у широкому суспільно-політичному, культурному контекстах, установили причинно-наслідкові зв'язки між подіями, проаналізували діяльність видатних діячів минулого.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Проаналізовані наукові праці, що присвячені традиціям патріотичного виховання в Україні, дають підстави для висновку щодо відсутності цілісного системного дослідження теорії і практики патріотичного виховання в школах України впродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст. З'ясовано, що зміст, форми й методи патріотичного виховання учнів зазнавали трансформацій під впливом суспільно-політичних, культурних і соціально-педагогічних чинників.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми і засвідчує необхідність подальшої розробки питання патріотичного виховання школярів України в період незалежності.

Список використаної літератури

1. Бондар А. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967 рр.). Київ: Вид-во Київського університету, 1968. 227 с.
2. Гриневич В. Формування сталінської моделі радянського патріотизму напередодні Другої світової війни 1939–1945 рр. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*. 2006. Вип. 29. С. 149–164. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nziplend_2006_29_14 (дата звернення: 15.03.2022).
3. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (Історіографічний аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2001. 486 с.
4. Жуков І. М. Військово-патріотичне виховання старшокласників. Москва: Педагогіка, 1982. 160 с.
5. Завадська О. А. Школи України в період перебудови системи народної освіти. Київ: Радянська школа, 1964. 164 с.
6. Иваненко И. Воспитание убежденных патриотов-интернационалистов. Киев: Вища школа, 1986. 222 с.
7. Коваль Г. В. Історія становлення системи патріотичного виховання в Україні. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. Вип. 1. С. 95–99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdytrp_2014_1_35 (дата звернення: 3.09.2021).
8. Кульчицький В. Роль молодіжних організацій у патріотичному вихованні школярів в Україні у другій половині ХХ століття. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2016. № 1 (11). С. 80–84.
9. Назаренко К. В. Патріотичне й інтернаціональне виховання дітей дошкільного віку. Київ: Радянська школа, 1979. 167 с.
10. Martin Terry. *The Affirmative Action Empire. Nation and nationalism in the Soviet Union 1923-1939*. Cornell University Press. Ithaca and London. 2001. 432 p.

References

1. Bondar, A. (1968). *Rozvytok suspilnoho vykhovannia v Ukrainiskii RSR (1917–1967 rr.)* [Development of public education in the Ukrainian SSR (1917–1967)]. Kyiv, Kyivskiy universytet Publ., 227 p. (In Ukrainian).
2. Hrynevych, V. (2006). *Formuvannia stalinskoi modeli radianskoho patriotyzmu naпередodni Druhoi svitovoi viiny 1939–1945 rr.* [Formation of the Stalinist model of Soviet patriotism on the eve of World War II 1939–1945]. *Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I.F. Kurasa NAN Ukrainy* [Scientific notes of the Institute of Political and Ethnonational Studies. I.F. Kuras NAS of Ukraine], vol. 29, pp. 149–164. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nziplend_2006_29_14 (Accessed 15 March 2022). (In Ukrainian).
3. Hupan, N.M. (2001). *Rozvytok istorii pedahohiky v Ukraini (Istoriografichnyi aspekt)*. *Dys. dok. ped. nauk* [Development of the history of pedagogy in Ukraine (Historiographical aspect). Dis. dr. ped. sci.]. Kyiv, 486 p. (In Ukrainian).
4. Zhukov, I.M. (1982). *Viiskovo-patriotychne vykhovannia starshoklasnykiv* [Military-patriotic education of high school students]. Moscow, Pedahohika Publ., 160 p. (In Ukrainian).
5. Zavadska, O.A. (1964). *Shkoly Ukrainy v period perebudovy systemy narodnoi osvity* [Schools of Ukraine in the period of restructuring of the public education system]. Kyiv, Radianska shkola Publ., 164 p. (In Ukrainian).
6. Ivanenko, I. (1986). *Vospitanie ubezhdennykh patriotov-internatsionalistov* [Education of convinced internationalist patriots]. Kiev, Vyscha shkola Publ., 222 p. (In Russian).
7. Koval, H.V. (2014). *Istoriia stanovlennia systemy patriotychnoho vykhovannia v Ukraini* [History of the formation of the system of patriotic education in Ukraine]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia, pedahohiky ta psykhologii* [Current issues of public administration, ped-

agogy and psychology], vol. 1, pp. 95–99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdytp_2014_1_35 (Accessed 3 September 2021). (In Ukrainian).

8. Kulchytskyi, V. (2016). *Rol molodizhnykh orhanizatsii u patriotychnomu vykhovanni shkolariv v Ukraini u druii polovyni XX stolittia* [The role of youth organizations in the patriotic education of schoolchildren in Ukraine in the second half of the XX century]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology]. Dnipropetrovsk, no. 1 (11), pp. 80–84. (In Ukrainian).

9. Nazarenko, K.V. (1979). *Patriotychni i internatsionalne vykhovannia ditei doshkilnoho viku* [Patriotic and international education of preschool children]. Kyiv, Radianska shkola Publ., 167 p. (In Ukrainian).

10. Terri, M. (2001). *The Affirmative Action Empire. Nation and nationalism in the Soviet Union 1923–1939*. Cornell University Press. Ithaca and London, 432 p.

HISTORIOGRAPHY OF THE RESEARCH OF PATRIOTIC EDUCATION IN SCHOOLS OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE 20th – EARLY 21st CENTURY

Vitalii Y. Kulchytskyi, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of Higher School Pedagogy and Social Studies Department at I. Horbachevsky Ternopil National Medical University

E-mail: kulchytskyjv@tdmu.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5863-3204>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-1

Key words: historical and pedagogical research, patriotic education, patriotism, international education, Homeland, student youth, students.

The article analyzes scientific works devoted to the traditions of patriotic education in Ukrainian schools of the second half of the 20th – early 21st centuries. The leading tendencies of this process are determined on the basis of studying the publications in the press of that time, manuals and monographs of scientists-teachers. The conducted logical-historical analysis of the scientific problem gave grounds to state that patriotic education in Ukrainian schools in the second half of the 20th – early 21st centuries has not been the subject of a separate comprehensive research. Despite the interest of scientists in some issues of retrospective experience of patriotic education in the schools of Ukraine in the second half of the 20th – early 21st centuries, in scientific research on this issue within these chronological limits either highlighted some aspects of organizational nature or conducted extensive research on the theory and practice of educational work. The analyzed scientific works on the traditions of patriotic education in Ukraine give grounds to conclude that there is no comprehensive systematic study of the theory and practice of patriotic education in Ukrainian schools during the second half of the 20th – early 21st centuries. The analysis of these works suggests that the formation of a new man was considered by the classics of Marxism-Leninism as one of the main tasks of building a new society, and international and patriotic education was an important component of this process. It was found that the scientific works of the Soviet period, devoted to the educational process in general and patriotic education in particular, are important because they contain significant factual material and allow to characterize the socio-political and pedagogical contexts of the problem. At the same time, the expressed ideas are distinguished by bias, connection with Marxist-Leninist ideology, lack of objective assessment of pre-Soviet pedagogy and foreign pedagogical theory and practice, as well as the state and prospects of patriotic education in the Soviet state. The historiographical analysis made it possible to substantiate the theoretical and methodological principles of research (educational concepts, directions, types and principles of patriotic education, features of the organization and methods of its implementation in schools of Ukraine). It was found that the content, forms and methods of patriotic education of students have undergone transformations under the influence of socio-political, cultural and socio-pedagogical factors. The conducted research does not exhaust all aspects of the researched problem and testifies to the necessity of further elaboration of the issue of patriotic education of Ukrainian schoolchildren in the period of independence.

Одержано 07.02.2022.

УДК 37.011

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-2

С.В. САПОЖНИКОВ,

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри
інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

А.П. САМОДРИН,

*доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології, проректор
з наукової роботи ПУ «Вищий навчальний заклад «Міжнародний гуманітарно-
педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)*

А.О. ТЕПЛИЦЬКА,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-наукової підготовки
ПУ «Вищий навчальний заклад «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут
«Бейт-Хана» (м. Дніпро)*

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ В ЇЇ ПРОЄКТИВНОСТІ – ТРАНССПЕКТИВА ВІД МІКРОСВІТУ ДО МАКРОСВІТУ

У статті наголошується на тому, що фундаменталізація загальної середньої освіти і разом з цим педагогічної освіти, яка її забезпечує, пробудження профільності діяльності особистості й організація профільної кооперації регіонів поряд з модернізацією системи освіти з націлюванням на ноосферну перспективу є невідкладним завданням сьогодення.

Зазначається, що головним напрямом розвитку педагогічної свідомості нашого часу стає наукове її вивчення, ноосферна модернізація освітньої системи з готовністю виховувати і розвивати людину істинну – синхронну біосфері, хронотоп якої повинен мати більш високий ступінь звільнення внутрішньої енергії – ноосферний.

Авторами визначено, що *ключовими ідеями ноосферного гуманізму України є такі*: проєктування майбутнього в складі триєдиної освітньої *мети-ідеалу* «соціальна держава – громадянське суспільство – екологічне мислення» має розпочинатися в умовах *системи освіти регіону* як суто природної території, де діє державний, регіональний і шкільний компоненти змісту освіти (академічна і прикладна складові); система освіти України має керуватися рамковим законом про освіту та регіональним освітнім доробком – регіональними освітніми конституціями, а шкільний компонент змісту освіти розробляється на засадах нормативних документів освітнього закладу, створеного і координованого громадою в інтересах розвитку конкретної особистості; шлях освіти розпочинається як психолого-педагогічна проблема в нетрях особистості, проходить як поліморфізм інтересів (аморфні – широкі – стержньові) в напрямі можливостей їх реалізації в суспільній праці як профільність; початки пізнання зрощуються правильним зануренням особистості в природу, в життя – умовами екологічної стежини регіону з точками споглядання і вивчення довкілля з можливістю порівняння з ідеалом (мають тенденцію поглиблення навчального матеріалу, реалізують декомпозицію проблеми вдосконалення якості життя на засадах наукового вивчення методу); освітянське середовище розвивається за демократичним принципом, де діє дух законів, збалансованість усіх гілок влади на всіх рівнях організації, повага до особистості; ноосферна профільна освіта реалізує синтез природного та історичного процесу, враховує темпи формування глобальних демократичних суспільних відносин як синтез праці, розуму і наукової думки споріднено релігійному контексту в інтересах цивілізації; свідомість – результат еволюції, її витoki мають геологічне походження, особистісне втілення й колективне застосування: безпосереднє, опосередковане. Світ людини великою мірою розпочинається в ній

самій, конструюється нею і «поселяється» в ній же на завершальному етапі, тому і про профіль навчання наперед слід говорити як про протяжність, по якій рухається енергія життя; необхідним є нове умотивування людського життя як безсмертя особистості в складі космосу, адже пізнання можливо, усвідомлення необхідного, наукове обґрунтування усвідомленого – одна спільна ідея людей планети Земля; освіта – найефективніший засіб, за допомогою якого людина стає Людиною, найкоротша дорога до цивілізації.

Автори прогнозують майбутню проєктивну функцію освіти в Україні щодо життєдіяльності людини (по суті компенсаторну).

Ключові слова: фундаменталізація освіти, ноосферний гуманізм, освітянське середовище, профільна освіта, система освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У XXI ст. педагогіка все більше набуває ознак біоенергоінформаційного середовища для пророщування мультикультури ноосферного суспільства на засадах підтримки персоніфікованої творчої еволюції. Проте і в диференційованих навчаннях умовах і посиленіх гаджетами варіантах соціалізації молода людина не стає більше упевненою в своєму майбутньому без уяви власної траєкторії земного буття. Освіта її є не відповідною часу, а особистісна концептосфера виявляється не здатною до самонавігації. І замість того, щоб «окрилювати» людину в цих умовах і роз'яснювати її космічну місію на планеті Земля, педагоги продовжують її залюблювати в земний рай своєї юності й прищеплювати минулі цінності...

Наголосимо, такого світоглядного хаосу і, в тому числі, в педагогічній свідомості, історія ще не знала. Адже всі «педагогічні теорії» до XXI століття обслуговували «цивілізації присвоєння», де домінувала «метода присвоєння» знань – звідси непередбачуваність освіти майбутнього для нашого часу, зростання видового поля науки й титулованих докторів без належного просування вперед їх доктрин.

Нам потрібні нові інтелектуальні вихори-системи, збудовані поза національними або ж державними рамками – система освіти в умовах біосферних клітин – біосферних регіонів. Саме в них як у природній живій воді здатне прорости і нове знання, і нова людина. А поки-що, ми, педагоги, топчемося сліпо по біосфері, вбачаючи щоби прихопити собі побільше і цьому ж навчаємо молодь. Адже школяр вчиться не тому, що говорить вчитель, а тому, як він діє – смислу життя.

Що помічаємо – крізь товщу педагогічних канонів на світ божий вийшов новий дух людини, нова мрія у вигляді ідеї коеволюції Суспільства і Природи з переосмисленням Людини. А чи розуміє це школа?

Ми вже підійшли до дуже відповідального періоду життя на планеті – до корінної зміни нашого наукового світогляду. В його основі – пізнання людини самої себе, освітнє вивищення її особистості на такий рівень розуміння єдності світу, що дозволить перетворити гармонію сукупного інтелектуального ресурсу суспільства і його творчої енергії в рушійну силу науки ноосферної доби, у вирішальний фактор еволюції.

На часі – фундаменталізація загальної середньої освіти і поруч педагогічної освіти, яка її забезпечує, пробудження профільності діяльності особистості й організація профільної кооперації регіонів поряд з модернізацією системи освіти, охоплення її науковим поглядом з націлюванням на ноосферну перспективу як маршрут не лише розвитку, а і виживання. Термін «профіль» походить від латинських слів «рго» – уздовж та «filo» – штрих, лінія», спочатку «нитка» (лат. «filum» – нитка) – пояснює етимологічний словник. У сучасному звучанні – це «сукупність основних рис, що характеризують професію, спеціальність» [9, с. 338]. Педагогічна наука і практика постійно має орієнтуватися на завтрашній день, прогнозувати і проєктувати якості нової людини, випереджати суспільні запити на людську творчість як домінанту соціально-професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасними і невідкладними для подальшого уточнення системою освіти є міркування А.С. Макаренка щодо ідеї «випереджаючого виховання», реалізація якого забезпечується через систему перспективних ліній у вихованні й розвитку окремого індивіда та людського соціуму й передбачає наявність знань, а також умінь, навичок і трудових орієнтацій по завершенні навчання [4; 7]. В статті актуалізувались погляди вчених: В.І. Вернадського, М.Ф. Головатого, М.О. Козирева, А.С. Макаренка, Ф.Т. Моргуна, С.Д. Рудишина, Г.С. Сковороди, А.В. Ткаченка, С. Френе та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Відмітимо, що настав час активного педагогічного супроводу людини протягом усього її життя і протягом усіх вікових сегментів її життєвої траєкторії диференційовано і відповідно, час організації системи реального особистісно зорієнтованого навчання з трансформацією в систему учіння кожної особистості протягом її земного життя. Саме за умови синтезу спорідненої особистісної дії всезростаючий світовий хаос може перейти в євроорієнтовану земну цивілізацію нового типу – ноосферну, де головною ідеологемою освіти кожної особистості ставатиме усвідомлена коеволюція природи і суспільства. Кібернетика учіння (особистість + ІТ-метод) на цьому шляху – сутнісний елемент профільного навчання. Фізична організація матерії і її кібернетична організація (антиентропійна), – це сторони дійсності, які не виключають, а взаємодоповнюють одна одну – на часі фундаменталізованої гуманітарної освіти.

Метою статті є виявити *ключові ідеї ноосферного гуманізму України* Згідно мети були поставлено таке **завдання**: визначити, довести та висвітлити *ключові ідеї ноосферного гуманізму України*.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фундаменталізація освіти – основа цілісної професійної освіти, яка передбачає опертя на сучасну наукову картину світу і належне місце людини у цьому світі, усвідомлення нею єдиної людської культури на засадах взаємообумовленості природничо-наукового і гуманітарного пізнання. Гуманізм нерозривно існує в гуманітарній ідеї розвитку, пізнається соціально й пронизує другу природу як оптимізує початок життя.

У свою чергу, гуманітарний розвиток – це орієнтація на максимальне розкриття потенціалу кожної людини і соціуму в цілому, створення гідних умов для реалізації всіх інтелектуальних, культурних, творчих можливостей людини і нації. Перехід до гуманітарного розвитку передбачає досягнення найвищих ступенів свободи особистості й водночас її готовність брати відповідальність за себе, свою родину, місцеву громаду, країну і світ. Гуманітарна освіта для нашого часу – сукупність знань в області суспільних наук (філософії, історії, філології, права, економіки, мистецтвознавства і ін.) і пов'язаних з ними практичних навичок та вмій діяти рішуче й виважено в динамічному часі. Їй за статусом притаманна функція ноосферної соціалізації людини – освоєння сконцентрованих у освітній меті знань, які розкривають узагальнений і науково осмислений соціальний досвід як людства в цілому, так і окремого суспільства й навіть окремих людей. В цьому контексті система гуманітарної освіти органічно поєднується з виховною роботою в закладах освіти – завданням популяризації науки на доступних рівнях, умотивуванням розвитку спорідненості душ рухом назустріч добру, істині, красі...

Головним напрямом розвитку педагогічної свідомості нашого часу стає наукове її вивчення, ноосферна модернізація освітньої системи з готовністю виховувати і розвивати людину істинну – синхронну біосфері, хронотоп якої повинен мати більш високий ступінь звільнення внутрішньої енергії для більш ефективної участі в геологічних процесах, ніж було до цього – ноосферний. На цьому шляху постать В. І. Вернадського і його наукова спадщина [1] у великій мірі стає маркером світогляду людини ноосферної доби, психозойської ери і її культури, по особливому актуалізується для України і Світу. Головними завданнями наукових досліджень і прикладних розроблень у галузі гуманітарної спадщини академіка В. І. Вернадського в інтересах школи ми вбачаємо:

- вивчення ноосферного доробку В. І. Вернадського щодо утворення космосоціопланетарного феномену – космічної координати в складі сучасного світогляду людини;
- освітній розвиток гуманітарної сфери країни на засадах думок В. І. Вернадського;
- концептуалізація освітніх орієнтирів руху до монокультури світу – образу гармонійної світобудови та механізмів посилення діалогу Людини і Природи; принципів ноосферного гуманізму та основ психоконституційного проектування розвитку особистості в складі цифровізованого психозою;
- здійснення методологічної координації теорії ноосфери, науки і освіти, можливостей сучасної системи освіти на рівні ІТ-гібридизації психології і педагогіки та їх обопільності, що відповідає запиту часу, її здатності розвивати соціальну свідомість в умовах нинішньої кризи й тих змін, що спричинили посилення соціальної відповідальності за майбутнє;

– забезпечення психолого-педагогічної підтримки освітніх зусиль, що супроводжують процеси інформатизованого переходу біосфери в ноосферу в гуманітарній сфері та спрямовані на підвищення ефективності сучасної людини, хронотоп якої повинен мати більш високий ступінь звільнення внутрішньої енергії для більш ефективної участі в геологічних процесах, що, в свою чергу, призведе до нового порядку життєдіяльності людського співтовариства на глобальному і регіональному рівнях – реального покращення життя;

– розв'язання протиріч, пов'язаних з інформологічним проектуванням освітньо-культурного каналу світового людства та України на засадах збільшення звільненої, здатної до виконання колективно-диференційованої роботи енергії наукової думки, зосередженої на уковим потенціалом соборної особистості;

– удосконалення регуляторної політики в освітньо-гуманітарній сфері з перспективами створення психологопедагогічного ресурсу гармонізації цифровізованої особистості, збагаченої глибинною національно-культурною спадщиною українського народу, який неперервно вивчає і розвиває ноосферну цивілізацію від мікро до космічного рівнів;

– виробити практичні рекомендації фундаторам освіти з питань проектування механізмів трансформації творчого еґо до стану творчого со-еґо на засадах персоніфікованої творчої еволюції людства.

Ми вже підійшли до дуже відповідального періоду життя на планеті – до корінної зміни нашого наукового світогляду. В його основі – пізнання людини самої себе, освітнє вивищення її особистості на такий рівень розуміння єдності світу, що дозволить перетворити гармонію сукупного інтелектуального ресурсу суспільства і його творчої енергії в рушійну силу науки ноосферної доби, у вирішальний фактор еволюції. Ноосфера як науковий шлях розвитку людства здійсниться звільненою енергією колективно-диференційованої праці в соборній особистості планети як проєкт освіти.

Сьогодні освітній продукт стає все в більшій мірі залежним від техносферного «задуму», що, у свій час, формується під впливом раціонального інформаційно-мережевого метапродукту: змісту освіти як складної технології, взаємодії інтелектуального й прикладного характеру діяльності, помноженої (доповненість, додатковість) діяльності особистості, (ніби то зрозумілої?) коеволюційної ідеї. Але школі слід усвідомити, що наука не є сама по собі чистим розумом, на певному відрізку історії вона людинозалежна, виконує соціальне замовлення певного виду. Науку не слід плутати з константою. Ми живемо в час завищеної самоцінки масової людини, живемо в борг за рахунок ненароджених поколінь саме через недоцільність науки. Але, окрім неї, сподіватися ні на що. Для прориву такої близькодії, щоб уникнути хиби розвитку на майбутнє, слід формувати освітні системи як генератори мислі, що продукуватимуть надалі великі особистості, що зможуть організувати самоорганізацію в суспільстві за космічним правилом, генерувати енергію творчості як синтез віри і розуму, опираючись на принципи розвитку особистості в світлі геології інтелекту і космізації знань. Якщо справа педагога – підготовка людини «до справи її життя», то виникає потреба – вкласти свою душу в душу учня так, щоб «мале» усвідомило шлях, як ставати «великим, значущим». Ця теза може претендувати на принцип становлення культури особистісної творчої еволюції. Коли «мала малює малюнок свого Я», проєктується процес його само трансформації в напрямі майбутнього успіху, відшукуючи в собі профільну дію як індивідуальне окормлення процесу «творчого недороду» (термін за М.О. Козиревим [3]). При цьому започатковується «творча брунька» душі, символ фракталу-інтересу, такий іманентний стан душі, «коли гра-робота здатна переходити в роботу-гру» (принцип за С. Френе [8]) найліпше. Якщо душа ідейно не охоплює справу життя – справа втікає від неї через невміння. У час кризи (суд, зважування вчинків) ідеологізована душа завжди потребує нового масштабу охоплення (нового судження для осуду), прагне: віднайдується такі постаті особистості в минулій історії, які значно випередили свій час – вони і є нашими сучасниками з розвитку ідеї. При цьому мету розвитку варто правильно впізнавати і дитині, і дорослому одночасно – взаємоопосередковано і взаємодоповнено, як даність часу, як нескінченну дивину і красу (в основі – золотий перетин), як клич часу здобути освіту. Освіта – не лише впізнаний образ, а і дотик до природи, її звуки, пахощі, все, чим смакуємо, окормлюємо душу – добро як гармонія пізнаного, краса, істина; стан, коли світ проникає в людину, задовольняє її потреби і запити, урівноважує її як носія рефлексій у цьому світі й одночасно доповнює лю-

диною розумною Космос; це і видовий устрій суспільства, сім'ї і роду, і людський вчинок, і віра, любов і надія; це і стан інформаційного буття і дух життя; критерій зрілості особистості і її професійної здатності, виразник її людяності. Освіта – «ось» «vita» (С.Д. Рудишин [5]). Вона виростає з материнської, батьківської і родової школи, доповнюється цивільною освітою і всім життям, де природа виступає першошколою і першовчителем.

Особистість – найвища цінність ноосферної цивілізації. У сучасній школі має запанувати дух творчої особистості, де педагоги є колективом діячів з вироблення маршрутів свідомого пошуку власного духу кожної особистості. Ціннісно зорієнтована праця особистості – ключ до її щастя. Кредо школи – ідея кращого життя для людини. Кредо виховання – зближення людини з її життям через пізнання самого себе. Найкоротший шлях до виховання здобутків особистості – батьки:

– батько як модель активної спорідненої діяльності, доставленої дитині деонтологічно в доступний спосіб у вигляді комунікативної основи суспільства як гри-праці для вибудови громадянської позиції особистості, зорієнтована на її майбутні життєві здобутки оберегами душі з усуненням можливості помилок посередництвом здобутого життєвого досвіду – проєктивний розум: істина, краса, совість;

– мати – життєдайна велич і найрідніша природа, її правда, добро, смисл і вірне серце, що завжди надіється і любить, які би ми не були...

Треба усвідомити, те, що нині відбувається, створено попереднім життям поколінь споріднених особистостей. Те, що буде далі – створюємо ми. Ми – безперервний світ учителів і учнів, є невидимим мостом у майбутнє, собою ми вибудовуємо це майбутнє. Чи вистачить нам розуму зробити його правильним – ноосферним?

Пам'ятаймо, що освітні огріхи – це повернення до тварності й до зневаги особистості, приниження її честі й гідності: призводять до унеможливлення демократії в сучасному її вимірі, а за ними – хаос сприйняття світу і вкорочений земний шлях для людини. Через недолугість нинішньої системи освіти, її нескоординованість (якщо стан залишатиметься таким, як є нині) віртуально протягом століття 15 млн. українців зійдуть нанівець (розраховано на основі індексу людського розвитку). А скільки тих переораних поколінь українців-господарів (за Ф.Т. Моргуном), кого обманула доля раніше, хто нехтуючи собою ненавмисно, ішов за гаслами-ідеологемами поза науковим світоглядом...

Освітня реформа – це своєчасне охоплення рухів самоорганізації освітнього древа, що пнеться до нових смислів з низу, від початків, до верху як спроєктованого продукту, зовнішнім поглядом садівника – з верху, з позиції виплеканої віри, до низу – з думкою, що буде далі з цим насадженням. Сад освіти твориться як засади, що культурно зрощують як самозрощування для користі. Освіту педагогу як сад садівнику слід по-особливому любити і вирощувати в собі як ідею, де, поряд з омріяним образом, діють любов до життя і надія на краще в ньому, піддаючи упевненості Розуму випробуваннями сумнівами. Освіта для педагога – це той сад добра, котрий тобі, як садівнику, можливо й не дочекається в якості омріяних плодів. Це – краса самого процесу мріяння, шлях до недосяжної зорі – плекання «надії крізь тернії». А полем цього саду є людські душі, що живуть у цьому Світі, упорядкованому небесним законом – космосом. Антропоцентризм є одночасно антропокосмізмом, адже світ в людині – мікрокосм відображає людину в світі – макрокосм (за Г.С. Сковородою [6]). Продуктом «(недо)освіти» стають «(недо)люди» і їх «(недо)держави»... з вадами як (недо)ліками, прийнятими як ідеологічне плацебо від власної освітньої системи. Нова школа – не нова ковдра для сну, а терновий колючий вінець на чолі нової української епохи, який стимулює думку кожного українця до змін на краще його життя. Сміслом життя людини безумовно є її адаптація до Космосу посередництвом екологічного мислення. Проте, вершин екологічного мислення в особистості досягне та школа, де любов і жага життя перевершує смисл життя, а педагог є тому початок... Нова школа потребує педагогіки занурення людини у ріку життя. Щоб не дрейфувати у фарватері природно складеної течії – процесу глобалізації, необхідно самим українцям визнати, що у цьому вимірі слід і можливо управляти, але це не те саме, що пробиватися кудись поза чергою, за рахунок інших і будь-якою ціною. Треба освітою як новим мисленням займати чільне місце в науковому клубі «Що, де, коли ноосфери Землі», який досліджуючи «течії», встановлює «лоції» і, за-

пропонувавши способи пересування, вкаже на засоби як на матеріальні продукти і технології (в т. ч. – якості-кількості людини і людства), що потрібно виробити за мінімальної шкоди для довкілля.

Нове мислення необхідно виховувати з глибин особистості осередками сучасних реалій з побудовою життєвої перспективи як наскрізної багатоступеневої задачі для людини і разом з ним вивищувати освітню мету як новий світоглядний горизонт засадами ноосферної науки в нетрях космізованої системи освіти – синтез фундаментальної науки і освітньої логістики як засобу оптимальної доставки освіти до масового різночинного сортаментно розпізнаного психологією користувача. На черзі дня педагогічної науки з новою силою виникає проблема зрілості особистості з особливою гостротою для її розв'язання в стінах школи: вимагає в основу нової школи покласти систему виховання цінностей особистості як морально-естетичного осередку вираження її свободи волі станом честі та гідності. Система виховання особистості – абсолютний примат над іншими системами педагогічного супроводу людини. В основу місії виховання взяти думку про те, що сутністю сучасної культури планети стає дуальність – збереження гармонії людини з природою, пошук суспільної гармонії з побудовою цивілізації. Попереду – епоха Гармонії. До неї потрібно бути готовими як до даності Життя. Ідея Великої України – ноосферна освіта як поклик синхронізувати Людину і Космос, особистість українця і світ; примноження виробництва мислительної енергії для синергії розвитку в напрямі інноваційного прогресу засобами інноваційної людини на засадах науки і культури в складі духовно зорієнтованої, а від тоді, космічно зрілої соборної особистості Землі. Треба виховувати національний дух – унікальний, особливий різновид свідомості усїєї нації. Де б ти не був географічно – ти є українець насамперед. Таке завдання має культивувати до впровадження сучасна освіта.

Первісною основою формування духу завжди були і є глибоке і відчутне усвідомлення кожним своєї власної етнічної належності до великої біосоціальної спільноти. Спочатку, як відомо, це була належність один до одного і єдність походження за духом крові, а потім до цього додалися такі фундаментальні чинники, як рідна земля, рідна мова, звичаї, традиції тощо. Іноді національний дух, і небезпідставно, ототожнюють із національною свідомістю, хоча важливішим видається інше: без високого національного духу немає цілісної нації, сильної держави. Тобто, потенціал нації, народу переважним чином обумовлюється не стільки матеріальними умовами, способом буття, скільки станом, силою національного духу.

Відтак, незаперечним є те, що сьогодні маємо уважніше підійти до того, аби чітко уявити – якою є психологія українства сьогодні, чи зберігся в ньому той національний дух, який має і надалі передаватися наступним поколінням. Лише усвідомлюючи це, ми уникнемо необхідності відповідати на питання – чи бути українцям нацією і чи бути Україні національною Українською державою (М.Ф. Головатий [2]).

Наступає доба профільної освіти. Профільна освіта складає міжшкільну, шкільну й внутріпрофільну варіативні побудови змісту освіти, навчальних методів, форм навчальної діяльності тощо. Зміст такої освіти необхідно розглядати як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ототожнений зі структурою людської культури особистісно. Ноосферна освіта є багатовекторною, багаторівневою за цілепокладанням і організаційно відкритою системою, що діє в складі ноосферної культури на засадах творчої еволюції особистості. Той із каналів ноосферної освіти, який окреслює шлях еволюції Розуму на тлі Космосу, носія якого позначаємо терміном «людина істинна», становить профільна освіта. Людина – найголовніша проблема ноосфери. Профільна освіта як педагогічна проблема, як на нас, у тому, що концентрує особистість проєктивно діяти в житті попереду розглянутими для неї спорідненими аспектами буття, оперуючи ціннісно-смысловими квантами мислительної енергії біосфери в напрямі коеволюції Людини і Природи; це – мисляча свідомість, організатор часу. Профільна освіта знаходить «свою» науку і тим самим оптимізує функціоналізм здобути потенціалом енергії творення для супроводу індивіду його духовним шляхом в складі людства, а значить уточнює еволюційні процеси в нетрях ойкумени – у біосфері вибудовує наукову свідомість. Іншими словами – профільна освіта протидіє деградації людства біосфери, формуючи «правильні» начала розвитку ноосфери – цефал (цефало, кефал, кефало; грец. *kephale* – голова).

Все вирішує людська особистість, а не колектив, еліта країни, а не її демос, і в значній мірі її відродження залежить від невідомих нам законів прояву великих особистостей (В.І. Вернадський [10, с. 214]). Сміслом життя сучасної Людини є її адаптація до Космосу посередництвом ідентифікації особистісного в соціальному з утворенням синтезу громадянського і професійного світогляду в умовах всезростаючої і все більше очолюваної Розумом ойкумени. Сама Людина є найбільш динамічною адаптивною зоною біосфери завдяки здійснюваній нею розумній діяльності, що в епоху ноосфери стає мірою дифузії економічної і фізичної географії, при цьому адаптивно уточнюється стан її екологічного мислення – олюднення біосфери з проникненням трансспективи власного Я.

Яка межа такого олюднення? Від чого слід відмовлятися, а що брати за досвід для майбутніх поколінь – питання для нової школи? А може сам Розум слід по-новому вирощувати в епоху Ноосфери – організовувати і виховувати? Розум – витвір природи і не може діяти протиприродно. І коли школа вмішується в процес культивування розуму – чи не є це примітивним актом, спотворенням розумності Розуму як емпіричного узагальнення? Емпіричне узагальнення – суб'єктивні інтерпретації існуючого, що пізнається як об'єкт. При цьому в суб'єкта, що належить спостережуваній системі, присутня віра в те, що його відчуття, сприйняття і осмислення не є хибними, цю віру надають йому усвідомлені виміри тенденції.

Будь-яка якість в епоху Розуму розпочинається якістю особистості.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Щодо української нації – у неї є не тільки локальний географічний вимір (перетин фізичної і економічної географії) – Україна як країна і держава, але і глобальний, і космічний – її тіло, душа і дух. Точка перетину їх – свідомо, *мисляча людина*. Щоб ставати нацією, етнос має *засвоїти людяність як світогляд*, а та пробудить його культуру і *душевні старання*. У складі *ноосферного гуманізму України лежать такі ключові ідеї*:

– проектування майбутнього в складі триєдиної освітньої *мети-ідеалу* «соціально держава – громадянське суспільство – екологічне мислення» має розпочинатися в умовах *системи освіти регіону* як суто природної території, де діє державний, регіональний і шкільний компоненти змісту освіти (академічна і прикладна складові);

– система освіти України повинна керуватися рамковим законом про освіту та регіональним освітнім доробком – регіональними освітніми конституціями, а шкільний компонент змісту освіти розробляється на засадах нормативних документів освітнього закладу, створеного і координованого громадою в інтересах розвитку конкретної особистості;

– шлях освіти розпочинається як психолого-педагогічна проблема в нетрях особистості, протікає як поліморфізм інтересів (аморфні – широкі – стержньові) в напрямі можливостей їх реалізації в суспільній праці як профільність;

– початки пізнання зрощуються правильним зануренням особистості в природу, в життя – умовами екологічної стежини регіону з точками споглядання і вивчення довкілля з можливістю порівняння з ідеалом (мають тенденцію поглиблення навчального матеріалу, реалізують декомпозицію проблеми вдосконалення якості життя на засадах наукового вищчення методу);

– освітянське середовище розвивається за демократичним принципом, де діє дух законів, збалансованість усіх гілок влади на всіх рівнях організації, повага до особистості;

– ноосферна профільна освіта реалізує синтез природного та історичного процесу, враховує темпи формування глобальних демократичних суспільних відносин як синтез праці, розуму і наукової думки споріднено релігійному контексту в інтересах цивілізації;

– свідомість – результат еволюції, її витоки носять геологічне походження, особистісне втілення й колективне застосування: безпосереднє, опосередковане. Світ людини у великій мірі розпочинається в ній самій, конструюється нею і «поселяється» в ній же на завершальному етапі, тому і про профіль навчання наперед усе слід говорити як про протяжність, по якій рухається енергія життя;

– необхідним є нове умотивування людського життя в якості безсмертя особистості в складі космосу, адже пізнання можливого, усвідомлення необхідного, наукове обґрунтування усвідомленого – одна спільна ідея людей планети Земля;

– освіта – найефективніший засіб, з допомогою якого людина стає Людиною, найкоротша дорога до цивілізації.

Не покидають сподівання авторів на те, що скоро в Україні настануть часи, коли освіта виконуватиме проєктивну функцію щодо життєдіяльності людини (по суті компенсаторну), і наш скромний унесок цьому найліпше сприятиме.

Список використаної літератури

1. Вернадский В.И. Собрание сочинений: в 24 т. / под ред. акад. Э.М. Галимова; Ин-т геохимии и аналитической химии им. В.И. Вернадского; Комиссия РАН по разработке научного наследия академика В.И. Вернадского. Москва: Наука, 2013.
2. Головатий М.Ф. Національний дух українства в контексті метаморфоз соціального буття. *Персонал*. 2009. № 36 (338). 16–22 вересня.
3. Козырев Н.А. Избранные труды. Ленинград: Издво Лен. университета, 1991. 445 с.
4. Макаренко А.С. Соч. в 7 т. Т. 7. Москва, 1958.
5. Рудишин С.Д. Основи біогеохімія: навч. посіб. Київ: Академія, 2013. 248 с.
6. Сковорода Г.С. Твори: у 2 т. Київ: Обереги, 1994. Т. 1. 528 с. Т. 2. 480 с.
7. Ткаченко А.В. Професійний розвиток особистості в практиці А.С. Макаренка: історико-педагогічний аспект (1920–1935 рр.): монографія. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2013. 342 с.
8. Френе С. Избранные педагогические сочинения (пер. с франц.). Москва: Прогресс, 1990. 304 с.
9. Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка. Киев: Рад. школа, 1989. 511 с.
10. Я верю в силу свободной мысли...: письма В.И. Вернадского И.И. Петрункевичу; вступ. слово акад. В.С. Соколова. *Новый мир*. 1989. № 12. С. 204–221.

References

1. Vernadskyi, V.Y. In E.M. Galimov (Ed.). (2013). *Sobranie sochynenyi: v 24 t.* [Collection of essays: in 24 volumes]. Moscow, Nauka Publ. (In Russian).
2. Holovaty, M.F. (2009). *Natsionalnyi dukh ukrainstva v konteksti metamorfoz sotsialnoho buttia* [The national spirit of Ukrainians in the context of metamorphoses of social life]. *Personal* [Personal], no. 36 (338), pp. 16-22. (In Ukrainian).
3. Kozyrev, N.A. (1991). *Izbrannye trudy* [Selected works: in 24 volumes]. Leningrad, Leningradskii Universitet Publ., 445 p. (In Russian).
4. Makarenko, A.S. (1958). *Sochineniia v 7 t.* [Compositions: in 7 volumes], vol. 7. Moscow. (In Russian).
5. Rudyshyn, S.D. (2013). *Osnovy bioheokhimiia* [Fundamentals of biogeochemistry]. Kyiv, Akademia Publ., 248 p. (In Ukrainian).
6. Skovoroda, H.S. (1994). *Tvory u 2 t.* [Writings: in 2 volumes]. Kyiv, Oberehy Publ., vol. 1 (528 p.), vol. 2 (480 p.). (In Ukrainian).
7. Tkachenko, A.V. (2013) *Profesiinyi rozvytok osobystosti v praktytsi A.S. Makarenka: istoryko-pedahohichnyi aspekt (1920-1935 rr.)* [Professional development of personality in practice A. S. Makarenko: historical and pedagogical aspect (1920-1935)]. Poltava, PNPU im. V. H. Korolenka Publ., 342 p. (In Ukrainian).
8. Frene, S. (1990). *Izbrannyye pedagogicheskie sochyneniya* [Selected pedagogical works]. Moscow, Progress Publ, 304 p. (In Russian).
9. Tsyganenko, G.P. (1989). *Etimologicheskii slovar russkogo yazyka* [Etymological dictionary of the Russian language]. Kiev, Radianska shkola Publ., 511 p. (In Russian).
10. In V.S. Sokolov (Ed.). (1989). *Ya veriu v silu svobodnoi mysli...: pisma V.I. Vernadskogo I.I. Petrunkevichu* [I believe in the power of free thought...: letters from V.I. Vernadsky to I.I. Petrunkevich]. *Novyi mir* [New world], no. 12, pp. 204-221. (In Russian).

FUNDAMENTALISATION OF EDUCATION IN ITS PROJECTIVITY – A TRANSPECTIVE FROM THE MICROWORLD TO THE MACROWORLD

Stanislav V. Sapozhnykov, Doctor of Science, Professor, Professor of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social work of Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: sapozhnykov70@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6674-7631>

Anatolii P. Samodryn, Doctor of Science, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Vice-Rector for Research, of PU “The Higher Educational Institution “International Humanitarian and Pedagogical Institute “Beit-Khana”, Dnipro

E-mail: samod_54@meta.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6399-3893>

Alina O. Tepylytska, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Natural Science Training of PU “The Higher Educational Institution “International Humanitarian and Pedagogical Institute “Beit-Khana”, Dnipro

E-mail: dafna77al@yahoo.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5276-0891>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-2

Key words: fundamentalisation of education, noosphere humanism, educational environment, profile education, education system.

The article emphasises that the fundamentalisation of general secondary education and the range of pedagogical education that provides it, the awakening of the profile of the individual and the organization of specialized cooperation of regions along with modernizing the education system with a view to the noosphere perspective is an urgent task today.

The main direction of development of pedagogical consciousness of our time is its scientific development, noosphere modernization of the educational system with a willingness to educate and develop a true man – synchronous biosphere, the chronotope of which must have a higher degree of release of internal energy – noosphere.

The authors identify the *key ideas of noosphere humanism in Ukraine as follows*: designing the future as part of a threefold educational *goal-ideal* “welfare state – civil society – environmental thinking” should begin from the *education system of the region* as a purely natural area with state, regional and school components of educational content (academic and applied components); Ukraine’s education system should be guided by the framework law on education and regional educational achievements – regional educational constitutions, and the school component of educational content is developed on the basis of regulations of an educational institution, created and coordinated by the community for individual development; the path of education begins as a psychological and pedagogical problem in the depths of personality, proceeds as a polymorphism of interests (amorphous – broad – core) in the direction of opportunities for their implementation in social work as a profile; the beginnings of cognition are fused by the correct immersion of the individual in nature, in life - the conditions of the ecological trail of the region with points of contemplation and study of the environment with the possibility of comparison with the ideal (tend to deepen educational material, decompose the problem of improving quality of life); the educational environment develops on a democratic principle, where the spirit of law operates, the balance of all branches of government at all levels of the organization, respect for the individual; noosphere profile education realises the synthesis of natural and historical process, takes into account the pace of formation of global democratic social relations as a synthesis of labour, reason and scientific thought related to the religious context in the interests of civilisation; consciousness is the result of evolution, its origins are of geological origin, personal embodiment and collective application: direct, indirect. The human world largely begins in itself, is constructed by it and “settles” in it at the final stage, so the profile of learning in advance should be said as the length along which the energy of life moves; it is necessary to re-motivate human life as the immortality of the individual in the cosmos, because knowledge of the possible, awareness of the necessary, scientific justification of the conscious – one common idea of the people of the planet Earth; education is the most effective means by which a human becomes a Person, the shortest path to civilisation.

The authors predict the future projective function of education in Ukraine in relation to human life (essentially compensatory).

Одержано 11.05.2022.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

УДК 373.66.011.73

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-3

І.В. ОЛІЙНИК,

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Система професійної освіти перебуває на етапі модернізації, а формування професійної компетентності майбутніх фахівців являє собою нереалізований повною мірою резерв, актуалізація якого дозволить підвищити якість професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти.

Мета дослідження полягала в розробці моделі формування у майбутніх соціальних працівників соціально-реабілітаційної компетентності, інтеграція в практику якої покликана забезпечити розвиток професійного становлення соціальних працівників в умовах освітньої діяльності.

Здійснено аналіз наукової літератури щодо професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, за допомогою методу моделювання спроєктовано модель, що, на наш погляд, забезпечить послідовний розвиток ціннісно-змістового, когнітивного та процесуального компонентів формування у майбутніх соціальних працівників соціально-реабілітаційної компетентності.

Доведено, що формування соціально-реабілітаційної компетентності забезпечується шляхом наближення до реальних умов професійної діяльності під час практики. Репрезентована модель формування соціально-реабілітаційної компетентності майбутніх соціальних працівників дозволяє підійти до процесу їх фахової підготовки як до цілісного процесу, а її реалізація дозволить успішно сформувати соціально-реабілітаційну компетентність майбутніх соціальних працівників, що є необхідною складовою професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, компетентнісний підхід, соціальний працівник, соціально-реабілітаційна компетентність, моделювання, модель формування соціально-реабілітаційної компетентності.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні процеси глобалізації та інтеграції вимагають від особистості постійної готовності до переміщення в соціальному просторі, вміння адаптуватися в змінних економічних та соціальних умовах, гнучко взаємодіяти з різноманітними системами та суб'єктами соціуму.

Вимоги, що висувуються до стандартів якості професійної підготовки та діяльності соціального працівника суперечать показникам професійної готовності фахівців.

Сучасний соціальний працівник має бути мобільним та адаптивним в широкому розумінні цих понять, він має володіти сучасними технологіями колекційної, адаптаційної, психосоціальної та реабілітаційної діяльності.

Змінні протягом професійної діяльності умови вимагають від фахівця постійного переосмислення, самовдосконалення, бути мобільним в професійному плані, що актуалізує завдання цілеспрямованої підготовки майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що структура та зміст професійної компетентності та умови їх формування й розвитку в процесі підготовки фахівців знаходяться у фокусі уваги багатьох дослідників. Так, зокрема, питанням соціальної реабілітації присвячено наукові розвідки І. Звереві, Р. Овчарові та ін. Низка досліджень відображають питання розробки та впровадження моделей соціально-педагогічної діяльності О. Безпалько, О. Караман, Г. Лактіонової, Р. Овчарові, С. Толстоухові, С. Харченка та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на достатньо вагомий перелік наукових розвідок у напрямку досліджуваної проблеми проблема формування соціально-реабілітаційної компетенції майбутніх фахівців соціальної сфери на етапі підготовки у закладі вищої освіти висвітлена лише епізодично в контексті дослідження інших проблем та потребує подальшого наукового осмислення.

Формулювання цілей статті. Зазначені вище проблеми говорять про необхідність виявлення шляхів, форм, способів та засобів формування соціально-реабілітаційної компетенції у майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти. Звідси постає необхідність розробки та впровадження моделі формування соціально-реабілітаційної компетентності у майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нові концепції соціальної політики держави, модель соціальної роботи як фактору соціального добробуту країни, інноваційні процеси в соціальній сфері, модернізація освітнього простору, стимулюють інтерес науковців до проблеми нових напрямів підготовки майбутніх фахівців з соціальної роботи в умовах закладу вищої освіти.

Підготовка майбутніх соціальних працівників відповідно до освітньо-професійної програми «Психосоціальна допомога та реабілітація» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» [5] має бути орієнтована на ті види діяльності, які мають інноваційну спрямованість в соціальній практиці, дають змогу здійснювати розробку та впровадження сучасних технологій і проектів, затребуваних сучасністю та запитами соціуму, сприяти реалізації творчого потенціалу особистості.

Вагомою в даному аспекті є теоретична позиція А. Дружиніної, яка зазначає, що соціальний працівник в сучасних умовах є менеджером, який повинен вміти комплексно застосовувати правові, економічні, психологічні та педагогічні методи, що дозволять йому активізувати клієнта, формувати міждисциплінарну команду, розробляти й здійснювати соціальні програми та проекти, створювати соціальне здоровий соціум, встановлювати соціальні контакти, застосовувати нові технології (соціальне партнерство, соціальний маркетинг, соціальний консалтинг, соціальна інноватика, соціальне підприємництво тощо) [4].

Погоджуємося з роздумами дослідниць Г. Вошколуп, Н. Шури, що професію фахівця із соціальної роботи однозначно не можна вважати одноманітною. Її професійне наповнення формується під впливом конкретних умов праці та об'єктів, на які ця соціальна робота спрямована. Багато в чому це визначається історією, культурою та традиціями конкретної країни [1, с. 113].

Відповідно до мети нашого дослідження було розроблено модель процесу формування соціально-реабілітаційної компетенції у майбутніх фахівців соціальної роботи.

Моделювання професійної діяльності майбутніх соціальних працівників визначає ключові компетентності, види професійної діяльності, освітні технології, зміст, засоби, форми та методи організації освітнього процесу в ЗВО.

Створення моделі постає як імітація майбутньої діяльності фахівця, що дозволяє значно підвищити позитивну динаміку якісних показників навчального процесу в ЗВО.

Визначаючи змістове наповнення поняття «педагогічна модель», беремо за основу визначення дослідника О. Дахіна, який дану дефініцію розглядає як послідовну систему елементів, до складу якої відносить цілі, зміст, процес проектування педагогічних технологій, засоби управління навчальним процесом, навчальні плани, програми тощо [3, с. 69].

В українському педагогічному енциклопедичному словнику за редакцією С. Гончаренка поняття педагогічне моделювання трактується як науково обґрунтоване конструювання, що відповідає заданим вимогам і наміченій побудові майбутньої моделі досліджуваного педагогічного процесу, враховуючи властивості, які вивчаються в ході педагогічного експерименту. Погоджуємося з думкою автора, що метою моделювання є виявлення можливостей удосконалення освітнього процесу, пошуку резервів підвищення його ефективності та якості на основі аналізу моделі [2, с. 213].

Під моделлю ми розуміємо уявно організовану або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт, може замінити його таким чином, що її вивчення надасть нову інформацію про об'єкт.

Метод моделювання полягає в створенні ідеальної з точки зору наукових даних моделі організації та умов функціонування будь-якої частини або педагогічного процесу в цілому.

На основі аналізу концептуальних засад підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-психологічної реабілітації була розроблена концепція такої підготовки, яка передбачає, по-перше, підготовку майбутніх соціальних працівників до створення реабілітаційного середовища як основної умови подолання дидактогенних факторів; по-друге, концепція підготовки майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації передбачає підготовку до проведення діагностики психоемоційного стану та дискомфорتنних станів клієнтів. Основною метою як індивідуальної, так і групової діагностики визначено вчасне реагування на талант особистості та з'ясування її реабілітаційного потенціалу, тобто можливості до змін.

Соціально-реабілітаційна компетентність соціального працівника розкривається наступним чином. Соціальний працівник повинен бути здатним до:

- здійснення прогнозування, проектування, моделювання і експертної оцінки соціальних процесів і явищ в області психосоціальної, структурної та комплексно-орієнтованої соціальної роботи, медико-соціальної допомоги;

- розробки інноваційних соціальних проектів в рамках заходів державної та корпоративної соціальної політики забезпечення соціального благополуччя, медико-соціальної допомоги;

- володіти здатністю прогнозувати перебіг різних соціальних процесів, до аналізу соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи й громади, до виявлення, соціального інспектування й оцінки потреб вразливих категорій громадян, у тому числі й тих, які опинилися в складних життєвих обставинах;

- застосування сучасних експериментальних методів роботи з соціальними об'єктами в польових і лабораторних умовах;

- оцінки соціальних проблем, потреб, особливостей та ресурсів клієнтів;

- участі в пілотних проектах щодо створення інноваційних майданчиків установ в сфері психосоціальної, структурної та комплексно-орієнтованої соціальної роботи;

- розробки комплексних й індивідуальних соціальних проектів для залучення додаткових фінансових коштів (фандрайзинг);

- створення соціальних проектів для роботи в скрутних життєвих ситуаціях тощо.

Відповідно до мети нашого дослідження ми розробили модель процесу формування соціально-реабілітаційної компетентності в майбутніх фахівців соціальної роботи, яка повинна забезпечити науково обґрунтований опис даного процесу. Концептуальною основою проектування даної моделі були наступні положення.

Системний підхід, який у процесі формування соціально-реабілітаційної компетенції в майбутніх фахівців соціальної роботи повинен реалізуватися шляхом інтеграції всіх складових навчально-виховного процесу в цілісну, оптимально діючу і динамічну педагогічну систему.

Очевидно, що при проектуванні процесу формування соціально-реабілітаційної компетенції істотне місце має бути приділено діяльній підходу, що орієнтує на цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність студентів і її функції. Теоретичною основою цього підходу є психологічна теорія діяльності та метод планомірного формування розумових дій і понять. Знання розуміються саме як момент руху діяльності, її відправна точка й результат.

Особистісна орієнтація як поняття виступає в якості педагогічної категорії, сутністю якої є такий підхід до проектування і реалізації освітнього процесу, при якому метою й мірою його ефективності стає особистісний та професійний розвиток студента. Особистісна орієнтація охоплює всі параметри освітнього процесу, а її практичне впровадження здійснюється на принципах системного підходу.

При проектуванні моделі процесу формування соціально-реабілітаційної компетенції нами використовувалися наступні дидактичні принципи.

Принцип професійної спрямованості розуміємо як систематизуючий фактор процесу формування соціально-реабілітаційної компетенції, який проявляється в тому, що проєктований нами процес навчання являє собою теоретичну й практичну частину в їх взаємозв'язку, так як здобувач повинен осмислити досліджуваний матеріал, зробити уза-

гальнення, засвоїти теорію, співвіднести її з практикою, навчитися застосовувати теоретичні знання в житті й професійній діяльності [6].

Принцип міждисциплінарної інтеграції визначає стратегію розвитку соціально-реабілітаційної підготовки, комплексність дисциплін у вивченні даного виду діяльності, що призводить до інформаційної єдності підсистем соціально-реабілітаційних знань. Даний принцип ґрунтується на цілісності процесу соціальної реабілітації, на синтезі знань про нього, змістових зв'язках між предметними областями різних дисциплін професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи.

Модульність як принцип структурування змісту освіти й конкретної навчальної інформації. Під модулем розуміється автономна структурна організаційно-методична одиниця навчальної інформації, яка містить у собі дидактичні цілі, логічно й тематично завершену частину навчального матеріалу з урахуванням внутрішньопредметних і міждисциплінарних зв'язків, методичне керівництво і систему контролю.

Принцип гуманізму полягає в спрямованості навчання й освітнього процесу в цілому до людини, у створенні максимально сприятливих умов для оволодіння клієнтами соціально накопиченим досвідом, освоєнням обраної професії, розвитку й прояву творчої індивідуальності, високих громадянських, моральних, інтелектуальних і фізичних якостей, які забезпечували б соціальну захищеність, безпеку й комфортне існування.

Усі названі концептуальні положення є основою моделі процесу формування соціально-реабілітаційної компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи (рис. 1).

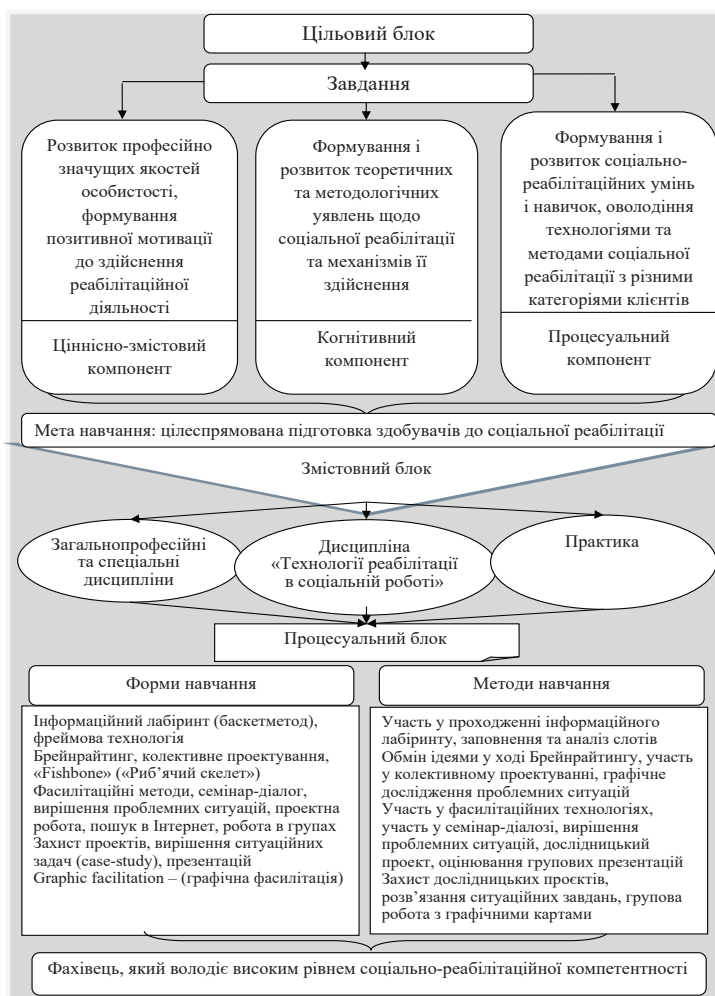


Рис. 1. Модель формування соціально-реабілітаційної компетентності

Цільовий блок моделі представлений єдністю мети і системи завдань, комплексне вирішення яких забезпечує її досягнення.

Постановка мети є найважливішим етапом проведення будь-якого дослідження. У теорії систем мета визначається як бажаний стан системи або результати її діяльності. Саме цільовий блок є фундаментальним для об'єднання всіх інших блоків у цілісну єдність, їх цілеспрямованого підбору й розвитку.

Змістовний блок. Науково обґрунтований відбір змісту підготовки є одним із основних умов продуктивності пошуків її оптимізації. Змістовний блок представлений в моделі вмістом спеціальних дисциплін, передбачених освітньо-професійною програмою «Психосоціально-допомога та реабілітація»: «Технології реабілітації у соціальній роботі», «Педагогіка та педагогічна психологія», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Професійна майстерність соціального працівника», «Соціальна геронтологія», «Теорія та практика СПТ», «Соціальний патронаж», «Основи психологічного консультування», «Переговори в соціальній роботі», «Коучингова технологія в соціальній роботі», «Рекреаційні технології».

Відповідно до цільового та змістовного блоків моделі її процесуальний компонент передбачає сукупність дій суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на формування соціально-реабілітаційної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи. В основу педагогічних технологій повинні бути покладені «техніки», що забезпечують наповнення навчальної діяльності майбутніх соціальних працівників особистісним змістом, що визначають оптимальну ступінь їх активності.

Як було показано вище, цілеспрямований процес формування соціально-реабілітаційної компетентності в майбутнього фахівця соціальної роботи реалізується за допомогою дисципліни «Технології реабілітації в соціальній роботі». Дана дисципліна органічно пов'язана як з дисциплінами загальнопрофесійного циклу, так і зі спеціальними курсами. Цей взаємозв'язок здійснюється наступними способами: виділення із загально-професійних та спеціальних дисциплін систем, об'єктів, ситуацій, на прикладі яких аналізуються й розкриваються особливості соціально-реабілітаційної діяльності; виділення елементів змісту загальних і спеціальних дисциплін, що інтегруються з соціально-реабілітаційними знаннями, які доповнюють, поглиблюють різні боки досліджуваних явищ і процесів (так у студентів формується цілісне уявлення про методика, методи, технології соціально-реабілітаційної діяльності, особливості різних категорій населення, які потребують подібні послуги завдяки розгляду різних аспектів реабілітаційного процесу); зв'язок окремих курсів здійснюється на основі їх сполучення, завдяки взаємопроникненню окремих понять, категорій, концептуальних схем теоретичного та емпіричного знання.

Проектування даної дисципліни ми здійснювали в такій послідовності: визначення цілей навчання (чому і навіщо вчити?); виявлення принципів відбору і структурування змісту навчання; конструювання змісту навчання (що вчити?); пошук оптимальних організаційних форм навчання, адекватних поставленим цілям (як вчити?); визначення засобів і методів навчання (за допомогою чого вчити?); розробка об'єктивної моделі оцінки результатів навчання (наскільки методика відповідає цілям?).

Сьогодення вимагає інноваційної освіти й активного впровадження практико-орієнтованого підходу в навчанні. Практико-орієнтований підхід у цілому означає, що в навчальному процесі вирішується основне завдання підготовки майбутніх фахівців – створення умов для розвитку професійної компетентності особистості. Практико-орієнтований підхід передбачає використання проектного навчання в рамках навчальних курсів «Технології реабілітації у соціальній роботі», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Теорія та практика СПТ», «Коучингова технологія в соціальній роботі», «Рекреаційні технології», у процесі вивчення яких здійснюється цілеспрямована підготовка студентів до соціально-реабілітаційної діяльності.

Формування соціально-реабілітаційної компетентності в процесі виробничої практики відбувається в результаті наближення до реальних умов професійної діяльності, що забезпечує осмисленість теоретичного навчання й особистісну практико-орієнтовану активність студентів. У ході практики створюються умови, при яких студенти мотивуються до самостійної діяльності з метою набуття відсутніх знань з різних джерел; вчать користуватися набутими знаннями для вирішення пізнавальних і практичних завдань; набувають проектних компетенцій; розвивають дослідницькі та аналітичні компетенції (готовність і здатність виявля-

ти проблеми, проводити експерименти, здійснювати аналіз і синтез даних, формулювати гіпотези, узагальнювати); розробляють пілотні, комплексні та індивідуальні соціальні проекти.

Сутність формування соціально-реабілітаційної компетенції у майбутніх фахівців соціальної роботи повинна полягати в тому, що у здобувачів будуть розвиватися не лише соціально-реабілітаційні знання та вміння, але й професійно значущі якості, необхідні їм для здійснення майбутньої діяльності.

Соціальні проекти майбутніх соціальних працівників спрямовані на створення умов для підвищення якості життя населення, забезпечення доступності освітніх, культурно-дозвіллевих, інформаційних послуг, надання соціально-педагогічної допомоги та реабілітації. Розробка та апробація соціальних проектів під час виробничої практики дають можливість студентам не лише здійснювати імітаційну професійну діяльність щодо вирішення спеціальних ситуацій, а й самим безпосередньо брати участь у моделюванні професійної діяльності.

В основі процесуального компоненту лежать цілеспрямовані форми та методи організації навчального середовища з метою забезпечення формування соціально-реабілітаційної компетентності, а саме: інформаційний лабіринт (баскетметод), фреймова технологія брейнрайтинг, колективне проектування, «fishbone» («риб'ячий скелет»), фасилітаційні методи, семінар-діалог, вирішення проблемних ситуацій, проектна робота, пошук в Інтернет, робота в групах, захист проектів, вирішення ситуаційних задач (case-study), презентацій, graphic facilitation – (графічна фасилітація), участь у проходженні інформаційного лабіринту, заповнення та аналіз слотів, обмін ідеями у ході брейнрайтингу, участь у колективному проектуванні, графічне дослідження проблемних ситуацій, участь у фасилітаційних технологіях, участь у семінар-діалозі, вирішення проблемних ситуацій, дослідницький проект, оцінювання групових презентацій, захист дослідницьких проектів, розв'язання ситуаційних завдань, групова робота з графічними картами тощо.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином, світові інтеграційні процеси, необхідність реагування системи вищої освіти на нестабільні ситуації в країні, зростаюча конкуренція та рівень вимог від працедавців зумовили модернізацію системи професійної освіти у сфері соціальної роботи з урахуванням компетентнісного підходу.

Формування соціально-реабілітаційної компетентності передбачає спільну діяльність педагогів, студентів, керівників і практиків соціальних служб та організацій, реабілітаційних центрів, а також самостійну роботу студентів щодо пошуку інноваційного соціального досвіду, його аналізу та узагальнення.

Репрезентована модель формування соціально-реабілітаційної компетентності майбутніх соціальних працівників дозволяє підійти до процесу їх фахової підготовки як до цілісного процесу, реалізація зазначеної моделі дозволить успішно сформувати соціально-реабілітаційну компетентність майбутніх соціальних працівників, що є необхідною складовою професійної підготовки та ефективного здійснення майбутньої діяльності.

Усвідомлюємо, що подана модель формування у майбутніх соціальних працівників соціально-реабілітаційної компетентності не є ідеальною, оскільки в реальній практиці існують неспівпадіння з запропонованою схемою, які можна представити в таких аспектах як: індивідуально зумовлені терміни і результати формування зазначеної компетентності, складного процесу формування даного феномену в процесі професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Вошколуп Г.Ю., Шура Н.О. Порівняльний аналіз зарубіжного досвіду підготовки фахівців із соціальної роботи. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. № 2 (20). 328 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность: теория и практика образовательной технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2004. С. 65–93.
4. Дружинина А.А. Ресурсы образовательной среды вуза в формировании управленческой культуры студента – будущего социального работника. *Вестник Тамбовского университета. «Серия Гуманитарные науки»*. Тамбов, 2012. Вып. 6 (110). С. 100–107.

5. Освітньо-професійна програма «Психосоціальна допомога та реабілітація» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота». Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, 2021 р. URL: https://duan.edu.ua/images/head/Quality_Edu/OPP_drafts/2021/Final/OPP_Psychosocial_rehabilitation_bak.pdf

6. Хасанова Г.Б. Фундаментализация социального образования. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2003. 200 с.

References

1. Voshkolup, H.Yu., Shura, N.O. (2020). *Porivnialnyi analiz zarubizhnoho dosvidu pidhotovky fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty* [Comparative analysis of foreign experience in training specialists in social work]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i Psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 2 (20). (In Ukrainian).

2. Honcharenko, S.U. (2011). *Ukrainskyi pedagogichnyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne, Volynski oberehy Publ., 552 p. (In Ukrainian).

3. Dakhin, A.N. (2004). *Pedagogicheskoe modelirovanie: sushchnost, yeffektivnost i neopredelennost: teoriia i praktika obrazovatelnoi tekhnologii* [Pedagogical Modeling: Essence, Efficiency and Uncertainty: Theory and Practice of Educational Technology]. Moscow, NII shkolykh tekhnologii Publ., pp. 65-93. (In Russian).

4. Druzhinina, A.A. (2012). *Resursy obrazovatelnoi sredy vuza v formirovanii upravlencheskoi kultury studenta – budushchego sotsialnogo rabotnika* [Resources of the educational environment of the university in the formation of the managerial culture of the student – the future social worker]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Bulletin of the Tambov University. Humanitarian sciences]. Tambov, issue 6 (110), pp. 100-107. (In Russian).

5. *Osvitno-profesiina prohrama "Psykhosotsialna dopomoha ta rehabilitatsiia" pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 231 Sotsialna robota* (2021). [Educational and professional program "Psychosocial Assistance and Rehabilitation" of the first (baccalaureate) level of higher education in the specialty 231 Social work]. Dnipro, Unaversytet imeni Alfreda Nobelia Publ. Available at: https://duan.edu.ua/images/head/Quality_Edu/OPP_drafts/2021/Final/OPP_Psychosocial_rehabilitation_bak.pdf (In Ukrainian).

6. Khasanova, G.B. (2003). *Fundamentalizatsiia sotsialnogo obrazovaniia* [Fundamentalization of social education]. Kazan, 200 p. (In Russian).

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE MODEL OF FORMATION OF SOCIAL-REHABILITATION COMPETENCE IN FUTURE SOCIAL WORKERS

Iryna V. Oliinyk, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work at Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: iv_oliynik@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1749-1518>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-3

Key words: professional training, competence approach, social worker, social-rehabilitation competence, modeling, model of formation of social-rehabilitation competence.

The system of vocational education is at the stage of modernization, and the formation of professional competence of future professionals is a fully unrealized reserve the actualization of which will improve the quality of higher education training of future social workers.

The purpose of the study was to develop a model of formation of future social workers' social rehabilitation competence; the model's in question integration into practice is designed to ensure the improvement of professional development of social workers in educational activities.

The article analyzes the scientific literature on professional training of future social workers and uses a modeling method to design a model that, in our opinion, will ensure the consistent development of value, content, cognitive and procedural components of future social workers' social rehabilitation competence.

It is proved that the formation of social rehabilitation competence is provided by approaching the real conditions of professional activity during the internship period. The presented model of formation of social rehabilitation competence of future social workers allows to approach the process of their professional training holistically, and its implementation will successfully form the social rehabilitation competence of future social workers, which is a necessary component of training.

Одержано 03.03.2022.

УДК 373.2:004
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-4

В.В. СТЕГАНЦЕВА,
*аспірант кафедри соціальної педагогіки
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ)*

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У КОНТЕКСТІ ЙОГО КІБЕРСОЦІАЛІЗАЦІЇ

Обґрунтовано та змістовно розроблено інформаційно-цифрову компетентність молодших школярів у контексті їх кіберсоціалізації. Виділено найбільш суттєві особливості кіберсоціалізації: можливості спілкуватися в інтернет-середовищі в реальному часі; у процесі кіберсоціалізації перебудовуються і сфера дозвілля, і інформаційна сфера, змінюються і характеристики навчального процесу; активність людини у віртуальному соціалізуючому середовищі кіберпростору не обмежується позицією її як глядача, читача або слухача, вона сама може організовувати та включатися в дію, впливати на те, що відбувається. Показано, що успішність процесу кіберсоціалізації дитини значною мірою визначається сформованістю в неї необхідного рівня інформаційно-цифрової компетентності, адекватної за віком, з одного боку, і розвитком інформаційних цифрових технологій – з іншого. На підставі аналізу встановлено, що молодший школяр проявляє себе по-різному в кожній із цих сфер життєдіяльності. При цьому на зміст його цифрової компетентності вплив здійснюють і вік, і соціальне середовище, і освітнє середовище, і сім'я, і матеріально-технічні можливості, і умови. Особливо слід враховувати, що процес активного впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в усі сфери життя супроводжується нерівномірним доступом до цифрових технологій внаслідок диференціації територій і нерівномірним їх освоєнням у різних соціальних і вікових групах. Проведений теоретичний аналіз наукових понять, обумовлених процесом кіберсоціалізації учнів, дозволив сформулювати вихідне поняття дослідження, де під інформаційно-цифровою компетентністю молодшого школяра розуміється набута учнем на базовому рівні здатність до конструктивної і відповідальної соціальної взаємодії, і спілкування з дорослими і однолітками, до особистісного розвитку на основі набуття й актуалізації знань, умінь і навичок інформаційних і цифрових технологій, до високої поведінкової мотивації і мережевої етики в умовах шкільного цифрового середовища.

Ключові слова: соціальна педагогіка, кіберсоціалізація, інформаційно-цифрова компетентність.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Процеси інформатизації і комп'ютеризації всіх галузей науки, виробництва, освіти характеризуються тим, що основним та найбільш значущим продуктом стають інформація та комп'ютерні бази даних, а провідними видами діяльності сучасної людини – процес зберігання, обробки та передачі інформації, створення, оновлення та захисту комп'ютерних баз даних. У цьому зв'язку набуває нової актуальності проблема соціалізації людини. Якщо виходити з того, що соціалізація являє собою багатоаспектний процес, протягом якого відбувається залучення людини до життя в суспільстві, її цінностей, ствердження себе як суб'єкта соціальної культури, то стає очевидним, що оволодіння новими поколіннями інформаційними та цифровими технологіями, формування інформаційно-цифрової компетентності становлять першочергові завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки проблема інформаційно-цифрової компетентності молодшого школяра стала привертати увагу вітчизняних та зару-

біжних учених. Серед наукових публікацій, присвячених цієї галузі педагогічних знань, ми акцентували увагу на працях А. Фазлетдінової про профілактику комп'ютерної залежності дітей молодшого шкільного віку [9], Є. Буслаєвої, яка досліджувала цифровізацію суспільства як фактор психічного та психо-соціального розвитку молодших школярів [1], Г. Солдатової, яка вивчала цифрову компетентність учнів і їх батьків [10], О. Черних, яка розробила технологію соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки дітей в інтернеті [11], В. Плешакова, який розробив теорію кіберсоціалізації людини [8], Л. Гаврилової, яка систематизувала основні поняття цифрового суспільства [2], М. Кириченка, який аналізував цифрову культуру сучасного суспільства [3], О. Овчарук, яка проаналізувала розвиток інформаційно-комунікативної компетентності у контексті мфжна-родного досвіду [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на великий спектр досліджуваних питань і сформованість великого фонду наукових знань, присвячених формуванню цифрової компетентності учнів і студентів, одним із маловивчених аспектів залишається проблема інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів. Це вікова категорія, раніше не була для вчених значущою у процесі інформатизації суспільства. На сьогодні у зв'язку з розвитком інформаційно-цифрових технологій, їх упровадженням у соціально-освітнє середовище школи, учні молодших класів стали повноправними учасниками он-лайн комунікації та користувачами різних електронно-інформаційних засобів. Водночас вони випереджують навіть дорослих в уміннях та навичках використання інформаційно-цифрових технологій. Через це, на наш погляд, необхідне особливе педагогічне забезпечення і підтримка в організації їхньої комунікації в он-лайн середовищі і формування у молодших школярів відповідної інформаційно-цифрової компетентності.

Формулювання цілей статті полягає у науковому обґрунтуванні та змістовній розробці інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів у контексті їхньої кіберсоціалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна психолого-педагогічна наука з появою та розвитком мережі Інтернет збагатилася новим інноваційним соціально-педагогічним феноменом – процесом кіберсоціалізації людини. Цей термін було введено у науковий обіг у 2005 році В. Плешаковим [6].

Він визначає кіберсоціалізацію людини як локальний процес якісних змін структури особистості, що відбувається у результаті соціалізації людини у кіберпросторі віртуального соціалізуючого Інтернет середовища, тобто у процесі використання його ресурсів і комунікацій з віртуальними агентами соціалізації, які людина зустрічає у глобальній мережі Інтернет [7].

Розкриваючи сутнісні характеристики процесу кіберсоціалізації, В. Плешаков, виходячи зі специфіки впливу факторів кіберпростору Інтернет середовища (як одночасно мега- та мезофакторів соціалізації) на процес соціалізації, відзначає, що у людини виникає ціла низка нових, фактично кіберонтологічних очікувань та інтересів, мотивів та цілей, потреб та установок, а також форм психологічної та соціальної активності, безпосередньо пов'язаних із кіберпростором – цим новим життєвим простором людини.

В. Плешаком увів поняття кіберсоціалізації людини як сучасного психолого-педагогічного феномену в рамках теорії соціального виховання, через це він справедливо розкриває соціально-педагогічний аспект комунікації у кіберпросторі Інтернет середовища відповідно до основних соціально-педагогічних функцій: інформаційної, самознін, адаптивної. Виходячи з цього, він виділяє найбільш суттєві особливості кіберсоціалізації людини:

1) можливість спілкуватися в Інтернет середовищі у реальному часі, при цьому кількість комунікантів не обмежено. Це забезпечує комфортабельну зону рефлексії, а фактична відсутність безпосереднього сприйняття партнера або опонента, анонімність дозволяють створити особливий простір для спілкування та можливості для соціалізуючого впливу на особистість.

2) у процесі кіберсоціалізації перебудовуються і сфера дозвілля, і інформаційна сфера, змінюються і характеристики навчального процесу. Кіберсоціалізація істотно впливає на засвоєння соціальних норм, формування ціннісних орієнтацій, є часто системою неформальної освіти та просвіти.

3) активність людини у віртуальному соціалізуючому середовищі кіберпростору не обмежується позицією її як глядача, читача або слухача, вона сама може організовувати та включатися в дію, впливати на те, що відбувається. Суміщення ілюзорного, фантастичного світу, за умови функціонування його за законами реальності, роблять віртуальний світ незвичайно привабливим. У людини в процесі кіберсоціалізації як віртуальної комп'ютерної соціалізації, часто, через незадовільність оточуючої дійсності, формується залежність від кіберпростору, яка поступово поглиблюється, призводить до того, що людина починає віддавати перевагу саме віртуальному світу як найбільш привабливому для неї. Як наслідком патологічної поглибленості використання та застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій в соціально-психологічному плані актуальними проблемами стають велика кількість негативних наслідків – техностреси, комп'ютеробія, кіберадикція, хакерство, звуження кола інтересів, некомунікабельність та соціальний аутизм.

4) застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій призводить до розвитку та перетворення діяльності людини практично будь-якого віку за рахунок виникнення нових навичок, операцій, процедур та способів виконання дій, нових цільових і мотиваційно-сміслових структур у віртуальному соціалізуючому середовищі. Їх ретельне вивчення дозволяє розкрити позитивний соціально-педагогічний потенціал феномену кіберсоціалізації людини та виробити превентивні стратегії квазісоціалізації особистості, розробити алгоритми профілактики негативних наслідків кіберсоціалізації [7, с. 34–39].

На основі цих особливостей В. Плешаков визнає, що кіберсоціалізація людини може бути розглянута як соціально-педагогічний полігон для багатокількісного та відносно безпечного апробування різних і розробки оптимальних моделей життєдіяльності людини, так і тих, що мають квазі соціалізуючий ефект.

Не важко визначити, що і соціальна педагогіка, предметом якої є соціалізація та соціальне виховання, вписується в поняття кіберпедагогіки, цифрової педагогіки, оскільки також спрямована на розвиток навиків взаємодії та комунікації, виховання та навчання у кіберпросторі, розвитку соціально-педагогічних технологій кіберсоціалізації, здійснення оптимальної, в залежності від віку дитини, соціально-педагогічної підтримки та соціально-педагогічного супроводу даного процесу, своєчасної адекватної допомоги дитині в процесі його кіберсоціалізації.

Успішність процесу кіберсоціалізації дитини значною мірою визначається сформованістю у неї необхідного рівня інформаційно-цифрової компетентності, адекватної за віком, з одного боку, і розвитком інформаційних цифрових технологій, з іншого.

Велике значення в розробці теоретичних і методичних основ цифрової компетентності з педагогічних позицій має розробка колективу вчених під керівництвом Г. Солдатової. Як показує аналіз, автори у своїх дослідженнях феномену цифрової компетентності виходять із того, що вона є складником більш загального поняття «соціальна компетентність». Іншими словами, знання, вміння, навички, мотивація на виконання завдання, а також почуття відповідальності за виконання обов'язків і поставлених цілей повинні становити каркас цифрової компетентності «як частини соціальної компетентності особистості в сучасному суспільстві, а саме: як загальні здібності і заходи освоєння відповідної компетенції, що дозволяють успішно використовувати інфокомунікаційні технології в життєдіяльності. Цифрова компетентність – це не лише сума загальних користувачьких і професійних знань і умінь, які представлені в різних моделях ІКТ-компетентності, а й установка на ефективну діяльність і особисте ставлення до цієї діяльності, заснована на почутті відповідальності» [10, с. 15].

Отже, в основі поняття «цифрова компетентність» згідно з Г. Солдатовою містяться такі компоненти, як знання, вміння, мотивація, відповідальність і безпека.

Темпи проникнення Інтернету в різні сфери життя людини набувають все більш глобальний і всеосяжний характер, у зв'язку з чим цифрова компетентність має прояв у різних сферах і видах діяльності практично у громадян всіх вікових категорій від дошкільного до пенсійного. Дослідники виділяють чотири сфери життєдіяльності людини, в яких повною мірою проявляються величезні можливості і нові ризики Інтернет-простору: «це інформаційне (контентне) середовище (створення, пошук, відбір, критична оцінка контенту); сфери комунікації (створення, розвиток, підтримка відносин, ідентичність, репутація, самопре-

зентація); сфера споживання (використання Інтернету в споживчих цілях – замовлення, послуги, покупки та ін.); техносфера (володіння комп'ютером і програмним забезпеченням і, насамперед, технічна безпека)» [10, с. 16].

Молодий школяр проявляє себе по-різному в кожній із цих сфер життєдіяльності. При цьому на зміст його цифрової компетентності вплив здійснюють і вік, і соціальне середовище, і освітнє середовище, і сім'я, і матеріально-технічні можливості, і умови. Особливо слід враховувати, що процес активного впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в усі сфери життя супроводжується нерівномірним доступом до цифрових технологій в силу диференціації територій і нерівномірним їх освоєнням у різних соціальних і вікових групах.

Для максимально можливого врахування специфіки цифрової компетентності молодших школярів та її реалізації в різних сферах життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства, ми будемо спиратися на виділені дослідниками чотири види інформаційно-цифрової компетентності: «1) інформаційна та медіа компетентність – знання, вміння, мотивація та відповідальність, пов'язані з пошуком, розумінням, організацією, архівуванням цифрової інформації й її критичним осмисленням, а також створенням інформаційних об'єктів із використанням цифрових ресурсів (текстові, образотворчі, аудіо та відео); 2) комунікативна компетентність – знання, вміння, мотивація і відповідальність, необхідні для різних форм комунікації (електронна пошта, чати, блоги, форуми, соціальні мережі тощо) з різними цілями; 3) технічна компетентність – знання, вміння, мотивація та відповідальність, що дозволяють ефективно і безпечно використовувати технічні та програмні засоби для вирішення різних завдань, зокрема використання комп'ютерних мереж, хмарних сервісів і т. ін.; 4) споживча компетентність – знання, вміння, мотивація і відповідальність, що дозволяють вирішувати за допомогою цифрових пристроїв та Інтернету різні повсякденні завдання, пов'язані з конкретними життєвими ситуаціями, що передбачають задоволення різних потреб» [10, с.18].

Виходячи із співвідношення завдань нашого дослідження з розробками, описаними вище, ми можемо взяти для себе як базове таке формулювання: «ми розуміємо під цифровою компетентністю, засновану на безперервному оволодінні компетенціями (системою відповідних знань, умінь, мотивації і відповідальності), здатність індивіда впевнено, ефективно, критично і безпечно вибирати і застосовувати інфокомунікаційні технології в різних сферах життєдіяльності (робота з контентом, комунікація, споживання, техносфера), а також його готовність до такої діяльності» [10, с. 17].

Разом із тим ми вважаємо за необхідне враховувати і міжнародний досвід дослідження цієї проблеми. Так, детальний перелік цифрових компетенцій, що включає 21 позицію, представлений в європейській моделі цифрових навичок для громадян. У цій моделі цифрова компетентність структурована за 5 напрямками:

- інформаційна грамотність – перегляд, пошук і фільтрація даних, інформації та цифрового контенту; оцінка даних, інформації та цифрового контенту; управління даними та інформацією та цифровим контентом;
- спілкування та співпраця – взаємодія за допомогою цифрових технологій, спільне використання цифрових технологій, участь у громадянстві за допомогою цифрових технологій, співпраця за допомогою цифрових технологій, мережевий етикет, управління цифровою ідентифікацією;
- створення цифрового контенту – розробка цифрового контенту, авторські права та ліцензії, програмування;
- безпека – захист пристроїв, захист особистих даних і конфіденційності, захист здоров'я і благополуччя, захист навколишнього середовища;
- розв'язання проблем – вирішення технічних проблем, визначення та оцінка технологічних відповідей, творче використання цифрових технологій, виявлення прогалин цифрової компетентності [14].

Неважко помітити, що в кожному з цих напрямів ми можемо виокремити соціально-педагогічний контекст, оскільки кожний із цих 5 напрямів цифрової компетентності в тій чи іншій мірі передбачає взаємодію (спілкування, співпраця) учня з дорослими і, насамперед, із педагогом і батьками.

Для нас є надзвичайно значимим, що згідно з європейською практикою в рамках даної моделі виділяються базовий, проміжний, просунутий і вузькоспеціалізований рівні цифрової компетентності. Вони залежать від складності розв'язуваних учнем завдань, від його самостійності в процесі їх вирішення, від необхідних інтелектуальних зусиль.

Вузькоспеціалізовані цифрові компетенції пов'язані з вирішенням складних професійних завдань програмістами, розробниками, веб-дизайнерами, аналітиками тощо; вони формуються на рівнях вищої професійної освіти. Цифрові компетенції базового, проміжного і просунутого рівнів повинні і можуть бути сформовані в загальноосвітній школі вже на рівні початкової освіти.

Представлена модель служить для європейських держав основою, на якій вони розробляють і реалізують програми поетапного формування цифрової компетентності, що охоплюють всі щаблі основної школи. Наприклад, в Естонії, одній із найбільш просунутих в досліджуваному напрямі європейських країн, реалізується програма цифрової революції, згідно з якою цифрові компетенції розвиваються у всіх навчальних предметах, будучи природною частиною процесу навчання. Естонські педагоги здійснили свого роду «проекування» європейської моделі цифрової компетентності для громадян на учнів основної школи, гімназії та професійної школи. Так, другий із 5 напрямів європейської моделі цифрової компетентності, званий в естонському варіанті «спілкування в цифрових середовищах», включає до себе такі навички, конкретизовані з урахуванням віку і потреб учнів:

- спілкування за допомогою цифрових засобів;
- поширення інформації та контенту – учень ділиться місцезнаходженням і змістом знайденої інформації з іншими, а також дотримується загальноприйнятої практики в галузі захисту інтелектуальної власності;
- громадянська активність в Інтернеті – учень долучається до заходів у суспільному житті та долучає до них інших із використанням засобів та можливостей інтернету;
- співпраця за підтримки цифрової технології – учень використовує цифрові засоби для командної роботи, а також для спільного створення ресурсів, цифрових матеріалів;
- мережевий етикет – учень застосовує на практиці в цифровому спілкуванні норми поведінки і загальноприйняті звичаї, а також враховує при спілкуванні культурні особливості і явища соціоетнічного різноманіття;
- адміністрування цифрової ідентичності – учень формує і адмініструє свою цифрову ідентичність, а також відстежує свої цифрові «сліди» [4].

Зі сказаного ми можемо зробити висновок, що не існує єдиного спільного для всіх змісту цифрової компетентності, вона залежить від безлічі факторів. Абсолютно правим є Д. Белшоу, який стверджує, що не існує єдиної стратегії цифрової поведінки, єдиної цифрової грамотності (цифрової компетентності). Всі ці норми варіюються в залежності від культурних обставин, від соціальних контекстів і навіть від віку користувача. Дослідники виділяють вісім елементів цифрової компетентності: культурологічний (як себе вести), когнітивний (як спілкуватися), конфіденційний (як ставитися), креативний (як створювати), критичний (як оцінювати), цивільний (як брати участь) [12]. Звертає на себе увагу, що ці елементи інтегрують в собі як власне цифрові, так і інформаційні складники, що дає нам ще одну підставу для формулювання вихідного поняття інформаційно-цифрової компетентності.

Зміст вихідного поняття, на наш погляд, має визначатися, виходячи з вище викладеної європейської моделі цифрової компетентності і запропонованих дослідниками груп цифрових компетенцій, що формуються один за одним в процесі життєдіяльності людини. Ці групи чітко сформульовані в доповіді спільної комісії ЮНЕСКО і МСЕ про цифрові навички необхідних «для життя і роботи»:

1. Базові функціональні навички. Вони необхідні для отримання доступу до початку роботи з цифровими технологіями. До цих навичок відносять вміння роботи з пристроями, заходити в Інтернет, заводити аккаунт, знаходити інформацію або необхідний ресурс Мережі, а також дрібну моторику (навички друкування на клавіатурі) і жести (щоб працювати з сенсорними екранами).

2. Стандартні цифрові навички. Вони необхідні для усвідомленого використання цифрових технологій. До них відносяться «творчі» навички, які обумовлюють усвідомлене існування в цифровому суспільстві і ефективне використання онлайн додатків і послуг, вміння

оцінювати джерела і релевантність отриманих даних, зберігати і організувати отриману інформацію, здатність захищати наявні пристрої і отриману інформацію від вірусів і інтернет-атак. До цих умінь відноситься і розуміння того, що в Мережі діє авторське право, а в Інтернеті діє законодавство конкретної держави.

3. Просунуті навички. Вони необхідні для розширення і «перетворення» використання технології. Подібні навички відносять скоріше до цифрових професій: вміння програмувати, розробляти додатки, адмініструвати в мережі, аналізувати дані тощо. Крім таких суто технічних навичок виділяють також «навички 21 століття»: вміння працювати в команді, критичне мислення, творчий підхід, креативність, підприємливість [13].

По суті мова йде про три рівні сформованості інформаційної цифрової компетентності – базовий, стандартний і просунутий. Що стосується молодших школярів, то для них, на наш погляд, обов'язковим повинен бути базовий рівень і окремі складники стандартного рівня. При цьому ще раз підкреслимо, що конкретний зміст досягнутого рівня інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів багато в чому залежить від обставин, викладених вище.

В цілому, проведений теоретичний аналіз наукових понять, обумовлених процесом кіберсоціалізації учнів дозволяє нам сформулювати вихідне поняття нашого дослідження.

Отже, під **інформаційно-цифровою компетентністю молодшого школяра** ми будемо розуміти набуту учнем на базовому рівні здатність до конструктивної і відповідальної соціальної взаємодії, і спілкування з дорослими і однолітками, особистісного розвитку на основі придбання і актуалізації знань, умінь і навичок інформаційних і цифрових технологій, високої поведінкової мотивації і мережевої етики в умовах шкільного цифрового середовища.

Таке визначення виділеного поняття має великий ступінь узагальнення і характеризує по суті компоненти його структури. Детально вони можуть бути розкриті таким чином:

1. **Інформаційно-знаннєвий компонент.** Він включає до себе знання, вміння та навички про джерела інформації, необхідні для орієнтації у великому обсязі інформації та про способи роботи з інформацією (пошук, ознайомлення, розуміння, оцінювання, присвоєння, інтерпретування, перетворення, передача); знання понять, пов'язаних з інформацією, вміння застосовувати ІКТ у процесі навчальної діяльності та повсякденному житті школи.

2. **Цифровий компонент.** Він передбачає базові технічні знання і навички, необхідні для використання комп'ютера та інших цифрових пристроїв; вміння знаходити, витягувати і робити судження про корисність комп'ютерної інформації, вміння зберігати інформацію з метою її повторного ефективного використання в подальшому; вміння використовувати комп'ютер для розробки власних інформаційних продуктів, для спілкування та обміну інформацією з однолітками.

3. **Мотиваційно-етичний компонент.** Він включає до себе знання правових та етичних аспектів онлайн-спілкування, ефективно, безпечно, критичне і відповідальне їх застосування в спілкуванні за допомогою соціальних мереж, месенджерів, електронної пошти, блогів та ін.; усвідомлення можливих наслідків своїх слів і дій в мережі, повагу себе та інших учасників онлайн комунікації.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Розроблена на основі теоретичного аналізу, емпіричного досвіду та інтерпретації Рамки цифрових компетенцій громадян України структура інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів служить для нас тим загальним науковим орієнтиром в експериментальній роботі, на який ми будемо спиратися, формуючи ці компетентності. Разом з цим ми будемо враховувати відмінності й особливості початкового рівня володіння учнями основами інформаційно-цифрової компетентності залежно від освітніх можливостей кожної окремої особистості, школи, регіону.

Список використаної літератури

1. Бушлаева Е.Л. Цифровизация общества как фактор психического и психосоциально-го развития младших школьников. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки.* Вып. 2 (835). 2020. С. 159–172.

2. Гаврілова Л.Г., Топольник Я.В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. № 5. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1744>
3. Кириченко М. О. Цифрова культура як результат розвитку культури інформаційного суспільства. *Гілея: науковий вісник*. 2017. Вип. 124. С. 179–182.
4. *Модель цифровой компетенции учащихся – 2016*. URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/digipadevuse_mudel-ru.pdf
5. Овчарук О. В. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. № 7. С. 3–6.
6. Плешаков В. А. Виртуальная социализация как современный аспект квазисоциализации личности. *Проблемы педагогического образования*. Сб. науч. статей: Вып. 21 / под ред. В.А. Сластинына, Е.А. Левановой. М.: МПГУ-МОСПИ, 2005. С. 48–49.
7. Плешаков В. А. Киберсоциализация как инновационный социально-педагогический феномен. *Преподаватель XXI век*. 2009. № 3. С. 32–40.
8. Плешаков В. А. *Теория киберсоциализации человека*: монография; под общ. ред. А.В. Мудрика. Москва: Номо Cyberus, 2011. 397 с.
9. Фазлетдинова А.А. Профилактика компьютерной зависимости у детей младшего школьного возраста. *Справочник педагога-психолога. Школа*. 2014. № 7. С. 74–78.
10. *Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования* / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
11. Черних О.О. Соціально-педагогічний супровід формування безпечної поведінки підлітків в Інтернеті. *Наукова скарбниця освіти Донеччини : науково-методичний журнал*. 2017. № 2. С. 52–57.
12. Belshow D. The essential elements of digital literacies. 105 p. URL: <https://www.frysklab.nl/wp-content/uploads/2016/10/The-Essential-Elements-of-Digital-Literacies-v1.0.pdf> (Accessed 21 February 2022)
13. Digital skills for life and work / Broadband Commission Working Group on Education. September 2017. 124 p. URL: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/10/Digital-skills-for-life-and-work_259013e.pdf (Accessed 21 February 2022)
14. Kluzer S., Pujol Priego L. (2018). DigComp into Action – Get inspired, make it happen. S. Carretero, Y. Punie, R. Vuorikari, M. Cabrera, and O'Keefe, W. (Eds.). Publications Office of the European Union, Luxembourg. 50 p. Retrieved from doi:10.2760/112945

References

1. Buslaeva, E.L. (2020). *Tsifrovizatsiia obshchestva kak faktor psikhicheskogo i psikhosotsialnogo razvitiia mladshikh shkolnikov* [Society digitalization as a factor of mental and psychosocial development of primary school children]. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching], no. 2 (835), pp. 159-172 (In Russian).
2. Havrilova, L.H., Topolnyk, Ya.V. (2017). *Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvichni fenomeny* [Digital Culture, digital literacy, digital competence as modern educational phenomena]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools], vol. 61, no. 5. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1744> (In Ukrainian).
3. Kyrychenko, M.O. (2017). *Tsyfrova kultura yak rezultat rozvytku kultury informatsiinoho suspilstva* [Digital culture as a result of the development of the culture of the information society]. *Hileia* [Hileya], vol. 124, pp. 179-182 (In Ukrainian).
4. *Model tsyfrovoi kompetentsii uchashchikhsia – 2016* [The model of digital competence of students – 2016]. Available at: https://www.hm.ee/sites/default/files/digipadevuse_mudel-ru.pdf (Accessed 21 February 2022) (In Russian).
5. Ovcharuk, O.V. (2013). *Informatsiino-komunikatsina kompetentnist yak predmet obhovorennia: mizhnarodni pidkhody* [Information and communication competence as a subject of discussion: international approaches]. *Kompiuter u shkoli ta simi* [Computer at school and family], no. 7, pp. 3-6. (In Ukrainian).

6. Pleshakov, V.A. (2005). *Virtualnaia sotsializatsiia kak sovremennyi aspekt kvazisotsializatsii lichnosti* [Virtual socialization as a modern aspect of quasi-socialization of personality]. *Problemy pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of pedagogical education], vol. 21, pp. 48-49 (In Russian).

7. Pleshakov, V.A. (2009). *Kibersotsializatsiia kak innovatsionnyi sotsialno-pedagogicheskii fenomen* [Cybersocialization as an innovative socio-pedagogical phenomenon]. *Prepodavatel XXI vek* [Teacher of the XXI century], no. 3. pp. 32-40. (In Russian).

8. Pleshakov, V.A. (2011). *Teoriia kibersotsializatsii cheloveka* [Theory of human cybersocialization]. Moscow, Homo Cyberus Publ., 397 p. (In Russian).

9. Fazletdinova, A.A. (2014). *Profilaktika kompiuternoї zavisimosti u detei mladshogo shkolnogo vozrasta* [Prevention of computer addiction in primary school children]. *Spravochnik pedagoga-psikhologa. Shkola* [Handbook of a teacher-psychologist. School], no. 7, pp. 74-78. (In Russian).

10. Soldatova, G.U., Nestik, T.A., Rasskazova, E.I., Zotova, E.Yu. (2013). *Tsifrovaia kompetentnost podrostkov i roditelei. Rezultaty vserossiiskogo issledovaniia* [Digital competence of teenagers and parents. Results of the All-Russian study]. Moscow, Fond Razvitiia Internet Publ., 144 p. (In Russian).

11. Chernykh, O.O. (2017). *Sotsialno-pedahohichniy suprovod formuvannia bezpechnoi povedinky pidlitkiv v Interneti* [Social and pedagogical support of the formation of safe behavior of adolescents on the Internet]. *Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny* [Scientific treasury of education of Donetsk region], no. 2, pp. 52-57. (In Ukrainian).

12. Belshow, D. The essential elements of digital literacies. 105 p. Available at: <https://www.frysklab.nl/wp-content/uploads/2016/10/The-Essential-Elements-of-Digital-Literacies-v1.0.pdf> (Accessed 21 February 2022).

13. Digital skills for life and work / Broadband Commission Working Group on Education. September 2017. 124 p. Available at: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/10/Digital-skills-for-life-and-work_259013e.pdf (Accessed 21 February 2022).

14. Kluzer, S., Pujol Priego, L. In S. Carretero, Y. Punie, R. Vuorikari, M. Cabrera, and W. O'Keefe (Eds.). (2018). *DigComp into Action – Get inspired, make it happen*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. 50 p. Doi:10.2760/112945

FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE CONTEXT OF THEIR CYBER SOCIALIZATION

Valeria V. Styehantseva, post-graduate student of the Social Pedagogy Department of Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk

E-mail: svaleria94@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4957-2005>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-4

Key words: social pedagogy, cyber socialization, information and digital competence.

The paper substantiates and meaningfully develops information and digital competence of primary school pupils in the context of their cyber socialization. The most significant features of cyber socialization are highlighted: opportunities to communicate in the Internet environment in real time; restructuring of the leisure and information sphere, changes in characteristics of the educational process in the process of cyber socialization. Human activity in the virtual socializing environment of cyberspace is not limited to the position of a viewer, reader or listener, the pupils can organize and be engaged in action, they can influence what is happening; using modern information and communication technologies which leads to the development and transformation of human activities at almost any age due to the emergence of new skills, operations, procedures and methods of performing actions, new target and motivational-semantic structures in a virtual socializing environment. It is determined that social pedagogy, the subject of which is socialization and social education, fits into the concept of cyberpedagogics, digital pedagogy, since it is also aimed at developing the skills of interaction and communication, education and training in cyberspace, the development of socio-pedagogical technologies of cyber socialization, the implementation of optimal, de-

pending on the age of the child, socio-pedagogical support and socio-pedagogical support for this process, timely adequate assistance to the child in the process of their cyber socialization. It is shown that the success of the process of a child's cyber socialization is largely determined by the necessary level of information and digital competence formation, adequate for the age, on the one hand, and the digital information technologies, on the other. Based on the analysis, it is established that the younger pupils manifest themselves differently in each of these spheres of life. At the same time, the content of their digital competence is influenced by their age, social environment, educational environment, family, material and technical capabilities, and conditions. It should be especially taken into account that the process of active introduction of information and computer technologies in all spheres of life is accompanied by uneven access to digital technologies due to the differentiation of territories and uneven development in different social and age groups. The theoretical analysis of scientific concepts that are caused by the process of pupils cyber socialization, allowed to formulate the initial concept of research, where the information and digital competence of a primary school pupil is understood as the ability acquired by the student at the basic level to constructive and responsible social interaction and communication with adults and peers, to personal development based on the acquisition and updating of knowledge, skills and abilities of information and digital technologies, to high behavioural motivation and network ethics in the school digital environment.

Одержано 22.03.2022.

УДК 373.21.055.52

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-5

О.О. ФАЙЕРМЕН,

*аспірант спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті доведено актуальність проблеми соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами. На підставі аналізу наукових праць розкрито поняття «підтримка», «соціальна підтримка». Акцентовано увагу на тому, що соціальна підтримка здійснюється у світлі концепції «допомоги для самопомоги» як соціальної послуги, яка є необхідною особам, сім'ям, що не можуть самостійно реалізовувати свої права, виконувати функції, обов'язки, які надаються з метою не допустити поглиблення кризи.

Запропоновано авторський підхід до визначення сутності соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами, який презентовано як комплекс заходів (соціальних послуг) фахівців соціономічних професій, спрямованих на відновлення соціальних функцій батьків дітей з особливими потребами, реалізація яких дозволить покращити якість життя зазначених сімей, надати батькам ресурси розвитку, задоволення соціальних та психологічних потреб, вселити впевненість й навчити жити з наявною проблемою. Показано, що за соціо-екологічного підходу підтримка батьків з боку рідних, фахівця формує такий простір відносин, у якому можливим стає їх сприятливий соціальний та психічний розвиток. Зазначено, що за соціально-психологічного підходу фахівці, які здійснюють соціальну підтримку батьків дітей з особливими потребами, мають усвідомлювати наслідки втрати прив'язаності для подальшого розвитку як батьків, так і особистості дитини. Зосереджено увагу на сімейно орієнтованому підході до соціальної підтримки. Автор доходить висновків щодо напрямів соціальної підтримки, яка є запорукою покращання життя сімей, що виховують дітей з особливими потребами.

Ключові слова: підтримка, соціальна підтримка, соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Актуальність проблеми обумовлена складними й буремними часами, які наразі переживає Україна, загостренням соціальної та соціально-психологічної напруги в суспільстві. Йдеться про сім'ї, які виховують дітей з особливими потребами. Саме вони зазнають істотних змін, що впливають на їх нормальне та повноцінне функціонування. До актуальних проблем, з якими стикається така сім'я, належать: переживання батьками провини як психоемоційного стану; руйнування всіх життєвих планів; перебування у умовах «хронічної психотравмуючої ситуації, постійного емоційного напруження»; низька мотивація батьків до роботи з представниками соціальних служб; гостре переживання критики на адресу своєї дитини; встановлення дисгармонійних сімейних відносин між членами сім'ї, жорстких рольових позицій; суперечливість, непослідовність у поведінці по відношенню до дитини; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків; інформаційна депривація батьків, яка викликана браком літератури з проблем виховання і навчання дітей з особливостями розвитку, можливостей корекційної реабілітації, прав на соціальну допомогу чи пільги; обмежений доступ до технологій ранньої діагностики та втручання, лікування, здійснення корекції, розвитку компенсаторних функцій дитини; ризик відмови батьків від таких дітей; не-

доступність для дітей соціальної інфраструктури; висока залежність сім'ї від систем правового захисту; низька матеріальна забезпеченість, труднощі в реалізації гарантованих пільг та ін. Така ситуація вселяє почуття страху, розпачу, невизначеності, безпорадності. Зазначені сім'ї потребують кваліфікованої соціальної підтримки, яку мають здійснювати висококомпетентні фахівці соціономічної сфери, обізнані в змісті, особливостях надання зазначеної підтримки.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення соціальної підтримки та її ролі в регулюванні соціального функціонування людини стало предметом наукового дискурсу досить давно. Теоретичне обґрунтування знаходимо у студіях представників американської соціальної психології, такий як Д. Кассель (*J. Cassel*), С. Кобб (*S. Cobb*), Д. Хаус (*D. House*), Б. Хірш (*B. Hirsch*) та ін. Надалі ґрунтовними виявилися дослідження М. Глісон (*M. Gleason*), С. Кохен (*S. Cohen*) Б. Лейкей (*B. Lakey*), І. Сарасон (*I. Sarason*), Б. Учіно (*B. Uchino*) та ін. Серед вітчизняних науковців проблемі соціальної підтримки приділили увагу Ю. Василькова, Т. Лоза, А. Макаренко, І. Трубавіна, О. Царькова та ін.

Щодо проблем підтримки сімей, які виховують дитину з порушеннями в розвитку, то за останні роки вони були розглянуті низкою зарубіжних (Т. Алексеєнко, О. Арсенєва, А. Душка) та вітчизняних вчених (З. Удич, Н. Майструк, І. Макаренко, О. Пюра, Т. Соловійова, Г. Сорока, В. Стинська, І. Сухіна, Т. Чечко, Л. Штефан та ін.). Тим часом питання соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами потребує подальшого вивчення.

Формулювання мети. На підставі аналізу наукових праць щодо підтримки, соціальної підтримки, обґрунтувати сутність поняття «соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами».

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вирішення поставленої мети вважаємо за доцільне спочатку звернутися до сутності основних дефініцій дослідження, а саме: «підтримка», «соціальна підтримка».

Перш за все зазначимо, що зазначимо, що науковці часто ототожнюють поняття «підтримка» та «супровід». Ми погоджуємося із Т. Горолатовою [3], Г. Соколовою [16], І. Трубавіною [20], що дані феномени не є тотожними, а «супровід» є більш широким поняттям. Підтримка, на відміну від супроводу, надається за фактом будь-якої складної ситуації, передбачає корекцію поведінки, але не запобігає проблеми, без порушення глибинних процесів, призводить до зовнішньої відповідності нормі, не усуває причин, що призвели до виникнення проблемної ситуації [16, с. 23].

Щодо терміна «підтримка», то за твердженням Л. Оліференко, він був уведений Н. Криловою і отримав розвиток в роботах О. Газмана [11, с. 43]. Семантичний та педагогічний зміст поняття «підтримки» полягає в тому, що підтримувати можна лише те, і допомагати тому, що вже є в наявності, проте рівень недостатній.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено: підтримка – це: дія за значенням підтримувати; те, що підтримує кого-, що-небудь, служить опорою; забезпечення, надання необхідних засобів у процесі створення, проектування об'єкта, системи; супроводження об'єкта; те, що підкріплює, вселяє впевненість, підбадьорює [2].

Теоретичне обґрунтування підтримки знаходимо у студіях А Мудрика, Л. Оліференко, І. Степаненко, І. Трубавіної та ін.

Так, А Мудрик визначає підтримку як допомогу, що надається людині (групі людей) у набутті знань, установок і навичок, необхідних для задоволення власних потреб й аналогічних потреб інших людей; в усвідомленні життєвих цінностей; у розвитку самосвідомості, самореалізації, сприйнятливості стосовно себе й інших, до соціальних проблем, відчуття причетності до групи, соціуму [10].

Як зазначає Л. Оліференко [12], підтримка є певною системою заходів, реалізація яких має за мету принести кому-небудь полегшення в чомусь, то підтримка є власне реалізацією цієї системи заходів, цієї допомоги, тобто діяльність з надання допомоги..».

На думку І. Трубавіної, підтримка – це соціальні, у т. ч. соціально-педагогічні послуги, що дозволяють сім'ї протягом певного часу виконувати свої обов'язки, функції, реалізувати свої права у мікросередовищі та в суспільстві [20, с. 244]. Дослідниця пов'язує підтримку із поняттям «солідарність» [21], що вимагає об'єднання всіх зусиль фахівців в інтересах людини.

Спираючись на гуманістичні позиції, які передбачають не лише повагу до людини, але й обов'язкові вимоги до неї, І. Степаненко пов'язує підтримку із відповідальністю, презентуючи досить оригінальний погляд на її зміст. Він розглядає підтримку особистості як відповідальність, яка міститься у тому, що людина визнає власне діяння саме таким, за «попередньо обміркованим наміром», підтримує його підґрунтя, мотиви та наслідки, тобто бере відповідальність на себе. Це означає визнання того, що я сам даю відповідь за наслідки своєї діяльності, й провина, й заслуга мого діяння належить саме мені. Тому я готовий нести «розплату» за законом про відповідальність, та сприймаю оцінку (самооцінку) власної діяльності, її наслідків саме як таку «розплату» [17, с. 126].

У Законі України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» зазначено, що підтримка в соціальній роботі передбачає надання комплексу соціальних послуг відповідно до проблем особистості [5].

Підсумовуючи вищезазначене, у контексті дослідження *підтримку тлумачимо як комплекс соціальних послуг, реалізація яких має за мету підтримати людину (людей), які опинились в скрутній ситуації, вселити впевненість й навчити жити з наявною проблемою.*

Підтримка є першим етапом надання послуг особистості відповідно до її проблем, здійснюється через інформування, підтримуюче консультування, представництво, пошук ресурсів, організацію дозвілля, спілкування, фасилітацію, взаємодопомогу, діагностику проблем, залучення до діяльності в інших умовах і за кращими зразками. Підтримка передбачає споживання соціальних послуг, певну самостійність особистості в розв'язанні проблем завдяки умінню жити з наявною проблемою; сприяє пом'якшенню ситуацій [21, с. 151–152], недопущенню погіршення якості життя людини (людей). Базується на взаємодії, співпраці [20, с. 151], спільному прийнятті рішень про споживання послуг, спілкування у діагностиці і самооцінці, складання плану співпраці – тобто передбачає діалог на суб'єкт-суб'єктних засадах.

Наша увага прикута до поняття «соціальна підтримка». Означення «соціальна» вбирає в себе все, пов'язане з людиною, взаємодію людей у суспільстві, різними формами взаємодії та спілкування у мікросоціумі. Соціальна підтримка в зміст поняття «підтримка» вносить умови, за яких вона здійснюється.

У словниках та енциклопедії для фахівців соціальної сфери поняття «соціальна підтримка» трактується як: спеціальні заходи держави, спрямовані на забезпечення умов, достатніх для існування окремих соціальних груп, сімей, осіб, які відчують труднощі у виконанні окремих функцій у процесі своєї життєдіяльності [15, с. 192]; система заходів щодо надання допомоги окремим категоріям громадян, які тимчасово опинилися у важкому економічному становищі, шляхом надання їм необхідної інформації, фінансових засобів, навчання, пільг, захисту прав [13, с. 98]; система заходів, що здійснюється суб'єктами соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг; система заходів, спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей [4, с. 161].

Д. Ліфінцев, Г. Сірих, А. Ліфінцева презентують соціальну підтримку (у широкому розумінні) як сукупність позитивних впливів соціального оточення індивіда та його успішну інтеграцію до системи соціальних відносин. Якщо говорити про соціальну підтримку у вузькому розумінні, то вона являє собою безпосередню допомогу у важких життєвих ситуаціях. Соціальна підтримка є особливим типом контактів та взаємовідносин індивіда зі своїм безпосереднім соціальним оточенням, пов'язаним з наданням ресурсів розвитку та задоволенням його соціальних та психологічних потреб [8].

Результати аналізу наукових праць з проблеми дослідження свідчать про те, що до цього часу серед вчених немає єдиного розуміння поняття «соціальна підтримка».

Дослідники (О. Безпалько, Т. Горолатова, І. Козубовська, Д. Ліфінцев, Г. Сірих, А. Ліфінцева, Т. Лоза, Л. Оліференко, В. Стинська, О. Холостова, М. Gleason, М. Iida, С. Barker, N. Pistrang та ін.) презентують поняття «соціальна підтримка» як: систему заходів суб'єктів соціально-педагогічної роботи, спрямовану на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соці-

альних послуг; систему заходів, спрямовану на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей [4, с. 161]; узгоджені дії державних і недержавних організацій, спрямовані на подолання скрутної ситуації в якій опинилися окремі громадяни [12]; комплекс програм і дій, спрямованих на відновлення соціальних функцій людини, її соціального і психологічного статусу у суспільстві [22]; допомогу в розвитку, яка передбачає використання як індивідуальних можливостей, так і середовищних умов, в яких даний розвиток відбувається [3]; особливий тип контактів та взаємовідносин індивіда зі своїм безпосереднім соціальним оточенням, пов'язаний з наданням ресурсів розвитку та задоволення його соціальних та психологічних потреб [8, с. 72]; складне явище, що виникає при взаємодії суб'єктів (агента та реципієнта), що володіє кількісними та якісними характеристиками, співвідношенням яких визначається задоволеність чи незадоволеність реципієнта залежно від його індивідуальних потреб та очікувань [23; 25] та ін.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив констатувати, що науковці наголошують на тому, що соціальна підтримка є системою заходів суб'єктів (агента, яким є фахівець соціальної сфери та реципієнта, яким є окрема категорія громадян), спрямованою на вирішення проблем реципієнта шляхом надання йому (їм) комплексу необхідних видів соціальних послуг, які забезпечують відновлення соціальних функцій людини, надання ресурсів розвитку та задоволення її соціальних та психологічних потреб (подолання особою/сім'єю складних життєвих обставин).

У Законі України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» зазначено, що «соціальна підтримка передбачає здійснення заходів, спрямованих на: формування відповідального батьківства, навчання батьків навичкам, необхідним для всебічного розвитку та виховання дітей; розвиток різних форм сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; запобігання негативним явищам та їх подолання» [5].

Для того, щоб визначитись із поняттям соціальна підтримка, зазначимо, що з 1 січня 2020 року набрав чинності Закон України «Про соціальні послуги», яким визначається, що соціальні послуги – це дії, спрямовані на профілактику складних життєвих обставин, подолання таких обставин або мінімізацію їх негативних наслідків для осіб/сімей, які в них перебувають. У статті 16 Закону України «Про соціальні послуги» [6] зазначається, що соціальна підтримка (як різновид соціальних послуг) є сприянням подоланню особою/сім'єю складних життєвих обставин. Відповідно до статті 1 Закону України «Про соціальні послуги» [6], складні життєві обставини – обставини, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, функціонування сім'ї, які особа/сім'я не може подолати самостійно. Складними життєвими обставинами можна назвати несприятливі для людини події, життєву скруту, коли вона об'єктивно потребує сторонньої допомоги, в т. ч. й від держави, громади, фахівця, найближчого оточення, щоб упоратися з цими обставинами і відновити свою нормальну життєдіяльність. Такі обставини викликають у людей почуття незахищеності, страху перед завтрашнім днем, ведуть до загострення особистісного конфлікту та конфлікту з іншими, негативно позначаються на розвитку особистості [19, с. 77–78].

На підставі аналізу зазначених підходів *соціальну підтримку розуміємо як комплекс заходів (соціальних послуг), які надають фахівці соціономічної сфери, спрямованих на відновлення соціальних функцій людини, яка перебуває в складних життєвих обставинах, наданням їй ресурсів розвитку та задоволення соціальних та психологічних потреб.*

Безумовно, соціальна підтримка здійснюється в світлі концепції «допомоги для само-допомоги» як соціальної послуги, яка є необхідною особам, сім'ям, що не можуть самостійно реалізувати свої права, виконувати функції, обов'язки, які надаються з метою не допустити поглиблення кризи.

Щодо соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами, то у дослідженні послугоуємося загальноприйнятими в спеціальній педагогіці та психології термінами *дитина з проблемами розвитку* або *дитина з особливими потребами*, оскільки вони охоплюють усі групи дітей, у яких затримано чи порушено хід природного розвитку з раннього дитинства. дитина з особливими потребами має обмежені можливості життєдіяльності з моменту народження, проте вона – не пасивний член суспільства, а особистість, здатна до розвитку, яка має право на задоволення власних фізичних, психічних і соціальних потреб тощо.

Дитина, яка народилася з особливими потребами, займає особливу соціальну позицію навіть у своїй сім'ї, її взаємини з близькими протікають інакше, ніж у нормальних дітей, тому що вади, які є в дитини, спричинюють не тільки порушення її діяльності, але й розрив усього комплексу соціальних взаємозв'язків дитини з навколишнім середовищем.

Зрозуміло, що і сім'я, у якій народжена дитина з особливими потребами переживає безліч труднощів різного характеру, проблем, що викликають ланцюгову реакцію несприятливих змін і зумовлюють порушення її функціонування як соціальної системи в усіх основних сферах життя. Виокремлено основні проблеми і труднощі сімей, які виховують дітей з особливими потребами, серед яких: переживання батьками провини як психоемоційного стану, моральне страждання, що викликає «суперечливе батьківське ставлення, оскільки дитина одночасно розглядається і як об'єкт любові, і як джерело страждань»; руйнування всіх життєвих планів; низька мотивація батьків до роботи з представниками соціальних служб; гостре переживання критики на адресу своєї дитини; особливості, пов'язані з проходженням сім'єю різних періодів життєвого циклу; встановлення дисгармонійних сімейних відносин між членами сім'ї, жорстких рольових позицій; суперечливість, непослідовність у поведінці по відношенню до дитини; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків (гіперопіка, емоційне відторгнення); інформаційна депривація батьків, яка викликана браком літератури з проблем виховання і навчання дітей з особливостями розвитку, можливостей корекційної реабілітації, права на соціальну допомогу чи пільги; обмежений доступ до технологій ранньої діагностики та втручання, лікування, здійснення корекції, розвитку компенсаторних функцій дитини; ризик відмови батьків від таких дітей; недоступність для дітей соціальної інфраструктури; проблеми, пов'язані з лікуванням, здійсненням корекції та розвитку компенсаторних функцій, а також отриманням технічних засобів реабілітації, задоволенням потреб у періодичному контролі стану здоров'я, кваліфікованих консультаціях, оздоровленні, реабілітації; висока залежність сім'ї від систем правового захисту; низька матеріальна забезпеченість, труднощі в реалізації гарантованих пільг та ін. Така ситуація вселяє почуття страху, розпачу, невизначеності, безпорадності. Окреслені проблеми сімей підтверджують їхню вразливість і особливу потребу в соціальній підтримці, оскільки порушується їх нормальна життєдіяльність, виникають проблеми, наслідки яких члени родини не можуть подолати самостійно.

У контексті соціальної підтримки батьків, Т. Алексеєнко акцентує увагу на ролі підвищення участі сім'ї в задоволенні потреб дітей із особливостями розвитку і створенні умов для їх повноцінної самореалізації, знятті обмежувальних бар'єрів, а також спеціальної підготовки батьків до виховання цієї категорії дітей, створенні оптимальних умов для соціальної адаптації таких сімей у суспільстві [1].

Разом з тим Л. Кобилянська наголошує, що соціальна підтримка сімей, які виховують дитину з особливими потребами – це широкий спектр довгострокових заходів комплексного (медичного, правового, економічного, психолого-педагогічного) характеру, спрямованих на розширення контактів сім'ї, подолання соціального виключення, залучення до суспільного життя; надання адекватної інформації про перспективи розвитку дитини та її специфічні потреби; сприяння в організації комплексної діагностики і якомога раніше почати освітній процес; надання повноцінної інформації про державну та громадську підтримку, можливі пільги; сприяння спеціалістам різного фаху в складанні індивідуального реабілітаційного «маршруту» розвитку дитини; налагодження сімейного мікроклімату; організація психологічної підтримки батьків та інших членів сім'ї; організація правової підтримки сім'ї, захист її законних прав та інтересів [7, с. 57].

Щодо соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами, то вважаємо за доцільне зазначити, що даний феномен розуміємо як *комплекс заходів (соціальних послуг) фахівців соціономічних професій, спрямованих на відновлення соціальних функцій батьків дітей з особливими потребами, реалізація яких дозволить покращити якість життя зазначених сімей, надати батькам ресурси розвитку, задоволення соціальних та психологічних потреб, вселити впевненість й навчити жити з наявною проблемою.*

Вона являє собою суб'єкт-суб'єктну взаємодію фахівця соціономічної сфери й батьків дитини з особливими потребами, з метою узгодження намірів, бажань, оцінок ситуації

та поведінкових патернів, виступає внутрішнім ресурсом та надає людині відсутні ресурси, допомагає їй гармонійно інтегруватися в суспільство, створює та зміцнює зв'язки з іншими людьми та групами, сприяє підвищенню самооцінки тощо.

За *соціо-екологічним підходом* підтримка батьків з боку рідних, фахівця, формує такий простір відносин, у якому можливим стає їх сприятливий соціальний та психічний розвиток. Якщо батьки створюють підтримуюче середовище для дитини, здійснюють необхідний догляд і піклуються про її благополуччя, вона може засвоїти цей соціальний досвід і, згодом, його використати у створенні власного соціального життя. Отже, батьки потребують різноманітних підтримуючих відносин, завдяки яким вони задовольняють свої психологічні та соціальні потреби. Крім того, контакти з рідними та групою підтримки допомагають їм віднайти почуття благополуччя, довіри до світу і впевненості у доступності ресурсів, необхідних для життя та виховання дитини з особливими потребами, сформуванню позитивне сприйняття Іншого.

Звичайно, що потенційні ресурси сім'ї можна віднайти в емоційній (радість і задоволення від турботи про дитину, можливість ділити з дитиною свою любов, почуття виконаного обов'язку), когнітивно-поведінковій (розвиток нових навичок, умінь, отримання нових знань, пов'язаних з особливостями дитини) й екзистенціальній (переосмислення життя, цінностей) сферах їхнього досвіду та міжособистісних відносинах. Тобто «особлива» дитина надає можливість батькам стати краще – більш толерантними, співчуваючими, менш егоїстичними. Ресурси соціальної підтримки реалізуються і через когнітивну (надання необхідної інформації про світ), інструментальну (турбота, догляд, практична допомога), емоційну (залученість, втіха, поділ та контейнування емоцій) взаємодію дитини із значущими дорослими та однолітками з найближчого соціального оточення, а також через референтний зворотній зв'язок, що задає систему координат для оцінки соціальних фактів, власної особистості та поведінки (оцінка підтримки).

За *соціально-психологічного підходу* фахівці, які здійснюють соціальну підтримку батьків дітей з особливими потребами, мають усвідомлювати наслідки втрати прив'язаності для подальшого розвитку як батьків, так і особистості дитини. Залучення батьків/опікунів, інших значущих для дитини людей до оцінки дитячих потреб надає їм можливість самостійно вибудовувати стратегії забезпечення розвитку дитини у належних для цього умовах [9]. Урахування сімейних та соціальних стосунків є стрижневою умовою результативної соціальної підтримки сім'ї. Чим безпечніше і надійніше прихильність у дитячо-батьківських, подружніх відносинах, тим вище якість відносин, які будують батьки з іншими людьми за межами сім'ї.

За *сімейно орієнтованого підходу* соціальна підтримка передбачає акцентування уваги на родині, як джерелі формування соціальних умінь і навичок дитини та посереднику її взаємодії із зовнішнім середовищем; вивченні й врахуванні специфіки взаємостосунків у сімейних підсистемах «дитина-батьки», «батьки-батьки», «дитина-батьки-середовище», проблем батьківської компетентності, яка має безпосередній вплив на функціональність родини та внутрішньо-сімейні стосунки, сімейних ресурсів для управління власним життям; визнання сім'ї як важливого члена мультидисциплінарної команди фахівців. О. Столярник зазначає, що «інтервенція, спрямована на сімейно-зорієнтовану практику, має бути гнучкою і базуватись на характеристиках родини та її потребах, підтримувати якість життя сімей, які виховують дітей з особливими потребами» [18, с. 46], використовувати стратегії виживання як засоби підтримки якості життя родин.

Вивчення соціальної підтримки дозволило зрозуміти, що важливо не наявність позитивного оточення, але реалізація цим оточенням певних функцій, за допомогою яких людина відчуває свою стабільність, стійкість своєї ідентичності (емоційна підтримка), необхідність зміни (когнітивна підтримка), а також можливість цієї зміни за допомогою певних ресурсів (інструментальна підтримка). Позитивне оточення – це не лише наявність кола людей, які приймають і розуміють конкретну людину, але й середовище, яке містить ресурси підтримки (відновлення) та ресурси особистісного зростання цієї людини. Потенціал розвитку кожної людини, яким володіє позитивне оточення, може бути затребуваним лише за певного рівня активності самої особистості. «Отже, мотивація людської

поведінки – це опосередкована процесом відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом. Через цю мотивацію людина вплетена в контекст дійсності... Обставини життя при цьому і виступають як шлях усвідомлення істинних масштабів того, за що ми боремося у житті. У цьому сенсі мінливості долі, життєві колотнечі, коли щось загрожує завадити основному в ній, виступають як фактор мобілізації душевних сил. Або, навпаки, внутрішнім ставленням до того, що відбувається, є страждання...» [14, с. 93]. Поділяємо погляди С. Рубінштейна, який стверджував, що зовнішні чинники діють тільки через внутрішні, тобто особистість може використовувати ту чи іншу можливість, якщо матиме у цьому потребу, або певний життєвий досвід, знати, як отримати необхідну інформацію [14].

Висновок. Соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами має бути спрямована на здійснення сім'єю аналізу, оцінки (переоцінки) життєвої ситуації, що дозволить їм віднайти різницю між наявним станом речей та бажаним результатом (тим, до чого вони прагнуть); виокремлення проблем (пріоритетні та другорядні), аналіз шляхів їх вирішення, моделювання найоптимальнішого способу виходу із складної життєвої ситуації; залучення батьків до вирішення труднощів шляхом стимулювання їх активності та підтримки готовності діяти із залученням внутрішніх ресурсів; надання батькам психологічних, соціально-медичних, соціально-педагогічних, соціально-економічних послуг, враховуючи нагальні потреби сім'ї та дитини; створення мережі соціальної підтримки (інформування, психологічне консультування, послуги медіації, посередництва, комунікації тощо) із залученням різноманітних соціальних інституцій, що сприятиме максимізації ресурсів у соціальній роботі. Своєчасна й кваліфікована соціальна підтримка є запорукою покращання життя сімей, що виховують дітей з особливими потребами.

Список використаної літератури

1. Алексеенко Т.Ф., Жданович Ю.М., Малиношевський Р.В. Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді. Монографія. Київ: Задруга, 2017. 168 с.
2. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь. Перун, 2005. 1728 с.
3. Горолатова Т.С. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в учреждениях профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. Н. Новгород, 2004. 183 с.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І.Д. Звереві. Київ; Сімферополь, 2012. 536 с.
5. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text>
6. Закон України «Про соціальні послуги» (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>
7. Кобилянська Л. І. Взаємодія соціального гувернера з сім'єю, що виховує дитину інваліда. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. К., 2002. Кн. 2. С. 57–62.
8. Лифинцев Д.В., Серых А.Б., Лифинцева А.А. Социальная поддержка как фактор психического благополучия. *Национальный психологический журнал*. Калининград, 2016. № 4 (24). С. 71–78.
9. Лоза Т.В. Розвиток особистості клієнта соціальної роботи в контексті коучингового підходу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. Вип. 2 (16). С. 109–113.
10. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов. 3-е изд. М.: Академия, 2002. 200 с.
11. Олифиренко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детства. Муниципальная система. М., 2002. 112 с.
12. Олифиренко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2004. 256 с.

13. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи / І.В. Козубовська, І.І. Мигович, В.В. Сагарда та ін. [за заг. ред. І.В. Козубовської, І.І. Мигович]. Ужгород, 2001. 152 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
15. Словник-довідник для соціальних педагогів і соціальних працівників / за заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. Київ, 2000. 260 с.
16. Соколова Г.Б. Теоретико-методичні засади психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08. Інститут спеціальної педагогіки і психології Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2019. 474 с.
17. Степаненко І. Відповідальне ставлення особистості до життя: структурно-функціональний вимір. *Філософія освіти*. 2006. № 1 (3). С. 122–131.
18. Столярик О.Ю. Стратегії соціальної підтримки сімей, які виховують дітей з аутизмом. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Вип. 2 (131). Одеса, 2020. С. 45–50.
19. Технології соціальної роботи і соціальної допомоги в умовах трансформаційного періоду: навчально-методичний посібник / за заг. ред. А.О. Поляничко, А.В. Кирилук. Сума: Цьома, 2020. 336 с.
20. Трубавіна І. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. Харків, 2009. 595 с.
21. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія і методика: монографія. Харків: Нове слово, 2007. 395 с.
22. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами: учеб. пособ. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Дашков и К°, 2013. 240 с.
23. Gleason M., Iida M. Social Support. *APA Handbook of Personality and Social Psychology*, eds. J. Simpson, J. Dovidio. Washington, DC: American Psychological Association, 2015. Vol. 2. P. 351–370.
24. Barker C., Pistrang N. Psychotherapy and social support: integrating research on psychological helping. *Clinical Psychology Review*. 2002. Vol. 22. P. 361–379.
25. Volkova Nataliia P., Rizun Nina O., Nehrey Maryna V. Data science: opportunities to transform education. Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018). Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018. P. 48–73.

References

1. Aliksieienko, T.F., Zhdanovych, Yu.M. & Malynoshevskiy, R.V. (2017). *Sotsialno-pedahohichna pidtrymka ditei ta uchnivskoi molodi* [Socio-pedagogical support of children and students]. Kyiv, Zadruha Publ., 168 p. (In Ukrainian).
2. Busel, V.T. (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv, Irpin, Perun Publ., 1728 p. (In Ukrainian).
3. Horolatova, T.S. (2004). *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie uchashchikhsia v uchrezhdeniakh professionalnogo obrazovaniia. Dis. kand. ped. nauk* [Psychological and pedagogical support of students in vocational education institutions. Cand. ped. sci. dis.]. Nizhnii Novgorod, 183 p. (In Russian).
4. In I.D. Zvierieva (Ed.). (2012). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Encyclopedia for social professionals]. Kyiv, Simferopol, 536 p. (In Ukrainian).
5. *Zakon Ukrainy "Pro sotsialnu robotu z simiamy, ditmy ta moloddu"* (2021). [Law of Ukraine "On social work with families, children and youth"]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text> (In Ukrainian).
6. *Zakon Ukrainy "Pro sotsialni posluhy"* (2019). [Law of Ukraine "On Social Services"]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> (In Ukrainian).
7. Kobyljanska, L.I. (2002). *Vzaiemodiia sotsialnoho huvernera z simieiu, shcho vykhovuie dytynu invalida* [Interaction of the social governor with the family raising a child with a disability]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* [Theoretical and methodological problems of raising children and students]. Kyiv, book 2, pp. 57-62. (In Ukrainian).

8. Lifintsev, D.V., Serykh, A.B. & Lifintseva, A.A. (2016). *Sotsialnaia podderzhka kak faktor psikhicheskogo blagopoluchiia* [Social support as a factor in mental well-being]. *Natsionalnyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], no. 4 (24), pp. 71-78. (In Russian).
9. Loza, T.V. (2018). *Rozvytok osobystosti kliienta sotsialnoi roboty v konteksti kouchynhovo pidkhodu* [Development of the client's personality of social work in the context of the coaching approach]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichi nauky* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], issue 2 (16), pp. 109-113. (In Ukrainian).
10. Mudrik, A.V. (2002). *Sotsialnaia pedagogika* [Social pedagogy]. Moscow, Akademiia Publ., 200 p. (In Russian).
11. Olifirenko, L.Ya. (2002). *Sotsialno-pedagogicheskaia podderzhka detstva. Munitsipalnaia sistema* [Socio-pedagogical support of childhood. municipal system]. Moscow, 112 p. (In Russian).
12. Olifirenko, L.Ya. (2004). *Sotsialno-pedagogicheskaia podderzhka detei grupy riska* [Social and pedagogical support for children at risk]. Moscow, Akademiia Publ., 256 p. (In Russian).
13. Kozubovska, I.V., Myhovych, I.I., Saharda, V.V. & ect. (2001). *Poniatiino-terminolohichni slovnyk z sotsialnoi roboty* [Conceptual and terminological dictionary of social work]. Uzhhorod, 152 p. (In Ukrainian).
14. Rubinshtein, S.L. (2002). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Sankt-Peterburg, Piter Publ. (In Russian).
15. In A.I. Kapska, I.M. Pinchuk, S.V. Tolstoukhova (Eds.). (2000). *Slovnyk-dovidnyk dlia sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv* [Glossary for social educators and social workers]. Kyiv, 260 p. (In Ukrainian).
16. Sokolova, H.B. (2019). *Teoretyko-metodychni zasady psykholohichnoho suprovodu shkoliariv iz syndromom Dauna. Dys. dok. psikhol. nauk* [Theoretical and methodological principles of psychological support of students with Down syndrome. Doc. psychol. sci. diss.]. Kyiv, 474 p. (In Ukrainian).
17. Stepanenko, I. (2006). *Vidpovidalne stavlennia osobystosti do zhyttia: strukturno-funktionalnyi vymir* [Responsible attitude of the individual to life: structural and functional dimension]. *Filosofia osvity* [Philosophy of education], no. 1 (3), pp. 122-131. (In Ukrainian).
18. Stoliaryk, O.Yu. (2020). *Stratehii sotsialnoi pidtrymky simei, yaki vykhovuut ditei z avtyzmom* [Strategies for social support for families raising children with autism]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho* [Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky], issue 2 (131), pp. 45-50. (In Ukrainian).
19. In A.O. Poliachynko, A.V. Kyryluik (Eds.). (2020). *Tekhnolohii sotsialnoi roboty i sotsialnoi dopomohy v umovakh transformatsiinoho period* [Technologies of social work and social assistance in the conditions of the transformation period]. Sumy, 336 p. (In Ukrainian).
20. Trubavina, I. (2009). *Teoretyko-metodychni osnovy sotsialno-pedahohichnoi roboty z simieiu. Dys. dok. ped. nauk* [Theoretical and methodological bases of social and pedagogical work with the family. Doc. ped. sci. diss.]. Kharkiv, 595 p. (in Ukrainian).
21. Trubavina, I. (2007). *Sotsialno-pedahohichna robota z cimieiu v Ukraini: teoriia i metodyka* [Socio-pedagogical work with the family in Ukraine: theory and methodology]. Kharkiv, Nove slovo Publ., 395 p. (In Ukrainian).
22. Kholostova, E.I. (2013). *Sotsialnaia robota s invalidami* [Social work with the disabled]. Moscow, Dashkov i K Publ., 240 p. (In Russian).
23. Gleason, M., Iida, M. (2015). Social Support. *APA Handbook of Personality and Social Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, vol. 2, pp. 351-370.
24. Barker, C., Pistrang, N. (2002). Psychotherapy and social support: integrating research on psychological helping. *Clinical Psychology Review*, vol. 22, pp. 361-379.
25. Volkova, N.P., Rizun, N.O., Nehrey, M.V. (2018). Data science: opportunities to transform education. Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018). Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, pp. 48-73.

SOCIAL SUPPORT FOR PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Olena O. Fayerman, graduate student in Subject Area 015: Professional Education (with specializations), Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: olenafayerman@yahoo.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2487-4063>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-5

Key words: support, social support, social support for parents of children with special needs.

The article proves the urgency of the problem of social support for parents of children with special needs. Based on the analysis of scientific works, the concept of «support», «social support» is revealed. Emphasis is placed on the fact that social support is provided in the light of the concept of «self-help» as a social service that is necessary for individuals and families who cannot independently exercise their rights, perform functions, and bear responsibilities to prevent deepening crisis.

The author's approach to defining the essence of social support for parents of children with special needs is presented. It consists in development, meeting social and psychological needs, instilling confidence and learning to live with the problem. It is shown that with the socio-ecological approach the support of parents by relatives, specialists, forms a space of relationships in which their favorable social and mental development becomes possible. It is noted that with a socio-psychological approach, professionals who provide social support to parents of children with special needs should be aware of the consequences of losing attachment for the further development of both parents and the child's personality. The focus is on a family-oriented approach to social support. The author draws conclusions about the areas of social support, which is the key to improving the lives of families raising children with special needs.

Одержано 18.04.2022.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-6

І.В. ГАРКУША,

PhD із соціальних комунікацій,

*доцент кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

С.В. ДУБІНСЬКИЙ,

*кандидат економічних наук, доцент кафедри інноваційних технологій з педагогіки,
психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз стосовно проблеми життєвої кризи особистості в психології, а саме поняття, концепції та проявів життєвої кризи. Зокрема досліджено сутність термінів «криза», «криза життя» у працях українських та зарубіжних науковців. Виокремлено такі види криз: кризи психічного розвитку; вікові кризи; кризи невротичного характеру; професійні кризи; критично-сміслові кризи; життєві кризи, кризи становлення особистості, кризи здоров'я, термінальні кризи, кризи значущих стосунків, кризи особистісної автономії, кризи самореалізації, кризи життєвих помилок.

Зазначено, що кризу можна визначити як тривалий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, основних цілей та шляхів їх досягнення.

Обґрунтовано, що різні концептуальні напрями у своїй єдності утворюють складну, багаторівневу систему, яка є методологічною базою для вивчення такого складного та цікавого явища, як життєва криза. У процесі вивчення проблеми життєвої кризи було введено такі поняття, як «особистісна криза», «психологічна криза», «психодуховна криза», «біографічна криза», «криза професійного становлення» та низку інших.

Встановлено, що причини кризових явищ спостерігаються в тих людей, які, на погляд оточення, є цілком благополучними з точки зору пересічних уявлень про щастя.

Також зазначено, що життєва криза має низку особливостей, які відрізняють її від інших емоційно складних життєвих ситуацій. Наголошено, що життєва криза може бути різної глибини і мати кілька стадій чи рівнів, проходження яких має свої специфічні особливості. Проте зазначено, що криза завжди супроводжується стресом, певним чином містить у собі фрустрацію та завжди потребує активізації ціннісно-сміислової діяльності.

Зауважено, що в рамках кризової психології слід особливо відзначити ще дві особливості сенсожиттєвої кризи як події життєвого шляху особистості.

Ключові слова: криза, життєва криза, стрес, конструктивний і деструктивний вплив, життєвий шлях.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні практично всі мешканці України відчули на собі кризові явища війни, які торкаються різноманітних аспектів людського життя: економіки, політики, соціальної сфери. У той же час криза – важкий соціальний стрес, який переживає населення України останніми роками та існує передусім у свідомості кожної людини [18]. Особливості сучасної соціальної реальності, що виявляються у високому темпі та масштабності соціально-політичних й економічних змін, соціальній нестабільності та протиріччях, негативних тенденціях розвитку суспіль-

ства (війна, безробіття, злочинність, наркоманія тощо) вимагають від особистості гнучкості, високого рівня вмінь саморегуляції, саморозвитку та самопомоги, що необхідні у подоланні виникаючих життєвих випробувань. Також, будь-яка професія має свої складні сторони, комплекси психотравмуючих факторів, що впливають на життя людей [13]. Тому саме зараз різні аспекти життєвої кризи, особливості її переживання та подолання є предметом дослідження як у педагогіці так і психології.

Аналіз останніх досліджень. Проведений аналіз науково-психологічної літератури, присвяченої вивченню життєвих криз (Л.І. Анциферова, Р. Ассаджиолі, О.А. Бреусенко, Ф.Ю. Василюк, П.П. Горностай, С. Гроф, Р.В. Манукян, В.М. Поліщук, К.М. Поліванова, Е.Л. Солдатова, Т.М. Титаренко, А. Толстих, В. Франкл, Е. Фромм, О.В. Хухлаєва, К.Г. Юнг та ін.), дозволяє стверджувати, що на питання: «Що таке криза?», не існує однозначної відповіді, оскільки це питання є складним і багатоаспектним, адже воно тісно пов'язане із дослідженням психології розвитку особистості як складного багатовимірного феномена [2; 3; 9; 15; 16].

Мета статті полягає в розкритті понять, концепції та проявів життєвої кризи.

Виклад основного матеріалу дослідження. По суті, криза – це криза життя, критичний момент і поворотний пункт життєвого шляху. Як зазначає В.В. Козлов, криза – це завжди момент вибору з декількох можливих альтернатив, момент вибору регресивного або прогресивного рішення у подальшому розвитку [11].

Отже, кризою можна назвати такий віраж на життєвому шляху, коли під загрозою опиняється життєвий задум, проект майбутньої світобудови. Старий життєвий світ руйнується частково чи майже дощенту. Людині доводиться відмовлятися від звичних уявлень про цінності, ідеали, смисли, цілі. Вона опиняється перед запитаннями, які не мають однозначних відповідей. Кризова ситуація допомагає людині зрозуміти свій життєвий задум, дає можливість побачити, пережити власне минуле, теперішнє й майбутнє водночас, усвідомити їхній нерозривний зв'язок, обумовленість одне одним.

Ф.Ю. Василюк визначає поняття «криза» як поворотний пункт життєвого шляху, який виникає в ситуації неможливості реалізації життєвого замислу, що вже склався [10]. Причиною кризи може бути як конкретна подія чи ситуація в житті особистості, так і загострення існуючих (або виникаючих) особистісних протиріч.

З одного боку, кризу можна розглядати як негативне явище, занепад, деградацію особистості, а з іншого – як можливість, шанс для особистісного розвитку та духовного зростання. Як зазначає Т.М. Титаренко, «кризу можна визначити як тривалий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, основних цілей та шляхів їх досягнення» [17]. В.Р. Манукян визначає кризу як «соціально-психологічне протиріччя, яке супроводжується негативними переживаннями і можливою дезорганізацією поведінки внаслідок змін і перебувань, які відбулися у критичний період» [12].

Психологи виокремлюють наступні види криз: кризи психічного розвитку; вікові кризи; кризи невротичного характеру; професійні кризи; критично-сміслові кризи; життєві кризи, кризи становлення особистості. кризи здоров'я, термінальні кризи, кризи значущих стосунків, кризи особистісної автономії, кризи самореалізації, кризи життєвих помилок [4].

В останні роки різні аспекти життєвої кризи, особливості її переживання та подолання є предметом вивчення у вітчизняній та зарубіжній психології. Різні зарубіжні та вітчизняні вчені займались дослідженням життєвої кризи та її похідних (Л.І. Анциферова, К.Н. Артемова, К.Н. Василевська, Ф.Е. Василюк, Е. Еріксон, Т.С. Кириленко, А.А. Кронік, Е.П. Крупник, М.Ш. Магомед-Емінов, І.П. Маноха, Д. Маттесон, С.К. Нартова-Бочавер, Л. Пельцман, Л.В. Сохань, Т.М. Титаренко та ін.) [2; 3; 8; 10; 16].

Проведений нами аналіз досліджень показав, що різні концептуальні напрями у своїй єдності утворюють складну, багаторівневу систему, яка є методологічною базою для вивчення такого складного та цікавого явища, як життєва криза.

В психологічній науці життєва криза розглядається як різновид складної життєвої ситуації або як кризова ситуація і вивчається у площині подій, переживань, відносин, поведінки та реабілітації. В процесі вивчення проблеми життєвої кризи були введені такі поняття, як «особистісна криза», «психологічна криза» (А.Г. Амб, Г.С. Костюка), «психодуховна криза» (С. Гроф, К. Гроф), «біографічна криза» (Р.А. Ахмеров), «криза професійного становлення» (Е.Ф. Зеєр, Е.Е. Симанюк) та ряд інших [1; 3; 8; 9].

У психологічному вимірі життєва криза людини – це насамперед внутрішня криза особистості, зумовлена станом її свідомості, особливостями її цінностей та переживань. Саме з цієї причини кризові явища спостерігаються і в тих людей, які на погляд оточення є цілком благополучними з точки зору пересічних уявлень про щастя. Попри те, що людина може бути здоровою, матеріально благополучною, коханою і успішною у кар’єрі, все ж незрозумілий душевний неспокій вносить сум’яття в життя і викликає осудливий подив оточення. Вислови «чого йому ще треба», «з жиру біситься» та подібні – це кліше масової свідомості, яке відображає не лише нерозуміння проблем особистісного росту, а й виражену соціально-нормативну спрямованість на мінімізаційні тенденції в уявленнях про сенс життя людини. Суперечність між щастям «по мінімуму», рамки якого визначаються суспільними умовами життя людини і постійним намаганням розвиненої особистості вийти за межі життєвої ситуації і стати над нею, контролювати свою долю, є очевидною причиною життєвих криз.

Отже, цілком виправданим є положення про те, що психологічне вивчення цього явища має бути спрямоване на аналіз суб’єктивності і суб’єктності. Не применшуючи значення досліджень міжособистісних стосунків, престижу, статусу та інших соціально-психологічних «об’єктивних» чинників життєвих криз, свідомість, оскільки сама вона є власне психологічною реальністю, концентруючи в собі всі життєві стосунки. Безумовно, що для психологічних досліджень суб’єктивне, за висловом О. Ухтомського, є не менш об’єктивним, ніж так зване об’єктивне.

Результати досліджень різних авторів таких як: Р.А. Ахмеров, Л.Ф. Брюдаль, Ф.Ю. Василіук, О.А. Донченко, Е.Ф. Зеєр, Е.Е. Симанюк, С.Б. Семичов, Т.М. Титаренко, Г. Шихі можна представити у вигляді об’єднаної класифікації життєвих криз. Ми пропонуємо розрізняти їх за кількома критеріями [3; 5; 9; 17]:

- за віковим (кризи розвитку): криза підліткового періоду; криза 30 років; криза «середини» життя тощо;
- за критерієм тривалості: мікро криза – кілька хвилин; короткочасна – до 4–6 тижнів; довготривала – до 1 року;
- за критерієм результативності: конструктивні; деструктивні;
- за діяльнісним критерієм: криза операціональної сторони життєдіяльності: «не знаю, як жити далі»; криза мотиваційно цільової сторони життєдіяльності: «не знаю, для чого жити далі»; криза смислової сторони життєдіяльності: «не знаю, навіщо взагалі жити далі»;
- за критерієм детермінованості: кризи, що викликані інтрапсихічними факторами; кризи, що викликані ситуативними факторами;
- за критерієм складності: прості кризи, що викликані однією подією; багатовимірні кризи, що торкаються практично всіх аспектів індивідуального життя особистості;
- за критерієм передбачуваності: передбачувані (нормативні); «ситуаційні» (імовірні); проміжні.

Ф.Ю. Василіук вирізняє в свої працях кілька видів кризи, які ми представили у вигляді схеми (рис. 1) [8; 10].

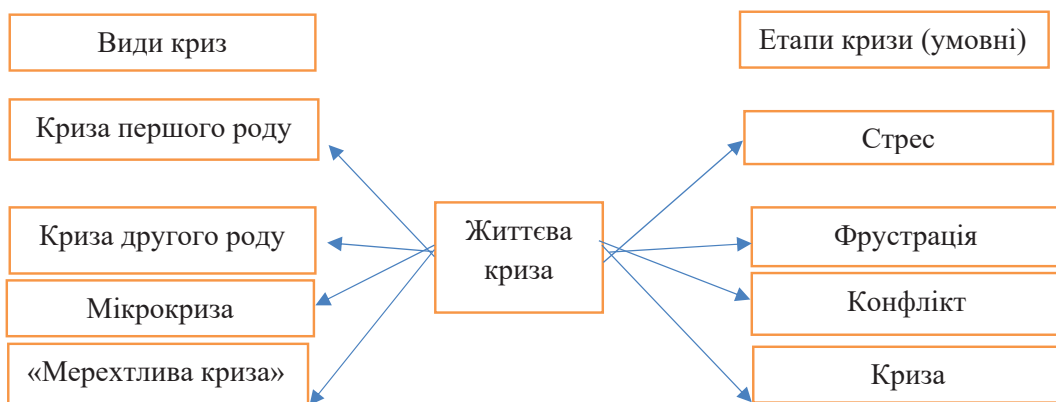


Рис. 1. Класифікація життєвих криз

У своїй праці Ф.Ю. Василюк виділяє кілька видів життєвої кризи. Криза першого роду – може серйозно утруднити й ускладнити реалізацію життєвого замислу, однак ще зберігається можливість відновлення перерваного кризою ходу життя. З цього випробування людина може вийти, зберігши в існуючому вигляді свій життєвий замисел й задовольнивши свою самототожність [9].

Криза другого роду (власне криза) – робить реалізацію життєвого замислу неможливим. Результат переживання цієї неможливості – модифікація самої особистості, переродження її, прийняття нового замислу життя, нових цінностей, нової життєвої стратегії, нового образу «Я».

«Мікрокриза» – це відчуття глобальної втрати сенсу, гіркої самотності, безнадійності існування; загострюються старі, давно пережиті образи, «комплекси», розчарування, страхи [6]. Така криза не має зазвичай явного, локалізованого, буттєвого джерела. По болючості мікрокриза може не поступатися кризі, проте зазвичай є нетривалою, іноді лише кілька хвилин, на відміну від кризи, тривалість якої може вимірюватися навіть місяцями.

«Мерехтлива криза» – маятникові рухи «зісковзування» в інший світ. Ф.Ю. Василюк називає дві причини виникнення такого різновиду криз [10]:

1) загальне психосоматичне ослаблення призводить до посилення інфантильних механізмів;

2) стан кризи, викликаний об'єктивно важкими подіями, може змінюватися відчуттям безтурботності або байдужості, тобто виникає тимчасове захисне «зісковзування» до інфантильних станів.

На думку Ф.Ю. Василюка, життєва криза – це складний і багатовимірний стан, який мобілізує творчий потенціал особистості, захоплюючи при цьому різні підструктури організму. Це знаходить своє відображення в різноманітних емоційних і функціональних станах [9].

Ґрунтуючись на аналізі літературних джерел, К.М. Васюк виділяє наступні ознаки кризи [8]:

1) криза є психічним станом, тобто пролонгованим у часі психічним явищем. Оскільки перманентна криза є неможливою, то в такому випадку мається на увазі серія кризових станів, які характеризуються частотою прояву, інтенсивністю, тривалістю, мірою впливу на особистість (Г. Олпорт);

2) криза обумовлена конфліктом старого та нового є несвідомою і визначається ти, що звичні засоби адаптації не здатні задовольнити нові потреби (С.Г. Якобсон);

3) конструктивний або деструктивний вплив кризи на розвиток та нормальне функціонування особистості, де універсальним критерієм деструктивності кризи вважається індивідуальний вплив її на конкретну особистість в певних життєвих обставинах (Є.В. Рамзина, Т.М. Титаренко);

4) труднощі переживання кризи переживаються важко. Оскільки криза характеризується усвідомленням глибокого внутрішнього протиріччя, що супроводжується високою концентрацією духовних сил людини, з одного боку, та неможливістю реалізації в даний момент найбільш важливого плану, замислу життя – з іншого;

5) складність кризи як психологічного феномену, розмаїття типологій та класифікацій криз життя;

6) криза є мірою зрілості особистості (Б.С. Братусь, Р. Мей, О.В. Хухлаєва);

7) під час кризи переоцінюються переконання і світогляд завдяки рефлексії та флуктуації, які задають переорганізацію проблемного поля (Т.М. Титаренко);

8) криза – це стрес (Г. Сельє).

Найпоширеніша у психології класифікація криз передбачає визначення таких видів, як соціальна (об'єктивно існуюча в соціумі або групі складна ситуація, подолання і виникнення якої не залежить від дій конкретної особи); особистісна (втрата життєвих орієнтирів; психічний стан максимальної дезінтеграції на інтерпсихологічному рівні і дезадаптації на соціально-психологічному).

Розглядаючи життєву кризу в контексті життєвого шляху особистості, Р.А. Ахмеров так визначає поняття життєвої кризи – це феномен внутрішнього світу людини, що проявляється в різних формах переживання людиною непродуктивності свого життєвого шляху. Автор вважає, що основна причина виникнення життєвої кризи – це неоптимальна життєва про-

грама особистості. Типологія біографічних (життєвих) криз містить сім типів, які є поєднанням трьох основних видів – кризи нереалізованості, кризи спустошеності, кризи безперспективності [4].

Такі дослідники як Ю.О. Кисельов, В.В. Лукін-Григор'єв вирізняють особистісні кризи як психологічні стани, котрі є цілісною характеристикою психічної діяльності на певному відрізку часу. На думку цих дослідників, особистісна криза демонструє своєрідність психічних процесів в залежності від відображених предметів і явищ, попередніх станів і властивостей особистості [7].

Слідом за Ю.О. Кисельовим вважаємо, що особистісна криза може включати в себе такі аспекти [7]:

- 1) різка зміна основних структур особистості;
- 2) зміна характеру і змісту взаємодії особистості та соціуму;
- 3) взаємозв'язок актуальних переживань з соціальними, екзистенціальними, духовними складовими кризового стану;
- 4) представлення як потенціал росту та оновлення, так і деструктивних тенденцій.

Життєва криза, за визначенням Т.М. Титаренко, – це «тривалий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, головних цілей та шляхів їх досягнення» [15]. Зміст життєвої кризи, якщо дивитися на неї кризь призму цінностей, полягає у тому, що цінності, які сформувалися у людини на певному етапі життя, вступають у суперечність з можливістю задоволення потреб особистості на новому життєвому етапі. При цьому, з точки зору суб'єктивних переживань, не має значення які чинники – зовнішні (зміна суспільних цінностей) чи внутрішні (фрустрація життєвих смислів, переоцінка цінностей) є причинами кризи. Для психологічного дослідження важливим є насамперед те, що життєва криза є феноменом внутрішнього суб'єктивного світу людини, а цінності є одиницею дослідження свідомості, які піддаються експериментальному дослідженню, і, як буде показано нижче, математичному моделюванню.

Життєва криза може бути різної глибини: поверхнева, середня та глибока. Залежно від типу особистості, від так званого радикалу, енергетичних ресурсів, минулого досвіду, конкретної життєвої ситуації, форми переживань життєвої кризи можуть бути досить різноманітними [4].

Криза торкається найбільш фундаментальних життєво значущих цінностей і потреб людини, стає домінантою внутрішнього життя і супроводжується сильними емоційними переживаннями. Вона порушує звичний хід життя, дезорганізовуючи життєдіяльність, робить необхідним переосмислення людиною свого життя [5].

Життєва криза має низку особливостей, які відрізняють її від інших емоційно-складних життєвих ситуацій. Усі типи життєвих криз суб'єктивно переживаються як більш менш гостра необхідність реконструкції ставлення до себе, до власного минулого, теперішнього і майбутнього. Криза торкається найбільш фундаментальних життєво значущих цінностей і потреб людини, стає домінантою внутрішнього життя і супроводжується сильними емоційними переживаннями. Вона порушує звичний хід життя, дезорганізовуючи життєдіяльність, робить необхідним переосмислення людиною свого життя (О.А. Донченко, Т.М. Титаренко) [15–17].

Однією з обов'язкових умов життєвої кризи є «подія, яка її викликає» – така дезадаптуюча зміна в соціальному середовищі, яка призводить до зміни очікувань індивіда щодо його особистості й відносин з оточуючим світом («кризова ситуація»). Подія, що викликає життєву кризу, суб'єктивно сприймається як утрата, провал, неуспіх, причому слід враховувати, що для людини важливими є не утрата чи провал самі по собі, а їхній особистісний смисл: те, що представляє, наприклад, утрату для одного, може здаватися цілком ординарним і природним для іншого. Компонентом психологічної кризи є також уявлення про безвихідність ситуації, неможливість розв'язання конфлікту, що виникає внаслідок відсутності інформації, необхідної для розв'язання проблеми. Іноді це дефіцит реальний, об'єктивний (у випадку особливо складної ситуації), в інших випадках – уявний, пов'язаний з особливостями психічної діяльності суб'єкта [1].

Життєва криза може бути різної глибини і мати кілька стадій чи рівнів, проходження яких має свої специфічні особливості. Дослідники виокремлюють різну їх кількість – чотири

(А.Г. Амбрумова, Ф.Ю. Василюк, Дж. Каплан); три стадії – поверхневу, середню та глибоку (Т.М. Титаренко); а в такій специфічній життєвій кризі, як термінальний період в житті людини, – шість (С.Я. Карпиловська) [1; 8; 10; 15].

Найчастіше в розвитку психологічної реакції на життєву кризу розрізняють чотири послідовні фази (А.Г. Амбрумова, Ф.Ю. Василюк, О.А. Донченко, С.Б. Семичов, Т.М. Титаренко) [1; 10; 17]:

1) первинне наростання напруги, що стимулює звичні способи розв'язання проблем;

2) подальше наростання напруги, збудження, агресивності, рівня тривоги в умовах, коли ці способи виявляються безрезультатними;

3) ще більше наростання напруги, яке вимагає мобілізації зовнішніх й внутрішніх психологічних й фізичних ресурсів. Робляться спроби використати не характерні для особистості способи подолання;

4) якщо все виявляється марним, наступає стадія, що характеризується підвищенням тривоги й депресії, відчуттям безпомічності й безнадійності, дезорганізацією поведінки особистості.

Отже, криза завжди супроводжується стресом, певним чином містить в собі фрустрацію, оскільки завжди пов'язана з блокуванням частини потреб, і конфлікт, оскільки суттєвий розрив між реальним та бажаним завжди потребує активізації ціннісно-сислової діяльності.

Проте життєва криза може закінчитися на будь якій зі стадій, якщо небезпека щезне чи знайдеться рішення. Фази кризи по різному «проходяться» окремими людьми. При цьому використовуються різні способи виходу з кризової ситуації: метод проб і помилок; переоцінка цінностей; захисні реакції та ін.

Крім того, життєва криза викликає перебудову різних підструктур особистості (Ф.Ю. Василюк, О.А. Донченко, В.В. Лукін-Григор'єв, П.В. Лушин, Г. Перрі, Т.М. Титаренко) [9; 16].

1. Зміни в емоційній сфері – в почуттях, які переживаються по відношенню до свого життя (психологічний дискомфорт, підвищення тривожності, зниження здатності до вольових дій, переоцінка значущості деяких подразників тощо).

2. Зміни на пізнавальному рівні – зниження пізнавальних здібностей (пам'ять, увага, мислення). Зміни в сприйнятті себе і свого життя.

3. Зміни в підструктурі досвіду – можуть зруйнуватися старі звички, навички, на зміну яким приходять нові, що нерідко формуються вже в процесі кризи. Змінюється також і підструктура спрямованості (цінності, інтереси, ідеали, переконання). Змінюється ставлення до майбутнього, смисл і цілісність життя.

4. Порушення смислової відповідності свідомості і буття суб'єкта.

5. Зміни в самосвідомості й Я концепції особистості. Наслідки життєвої кризи можуть бути різними. Може відбутися фіксація неадекватних способів адаптації, що ще більше ускладнює становище індивіда й збільшує ризик виникнення нової кризи і ще більш несприятливих наслідків у майбутньому (навіть до спроб здійснення суїциду або патологічної дезадаптації індивіда) (А.Г. Амбрумова, Л.І. Анциферова) [1; 2].

Однак результатом кризи може стати й збагачення ресурсів особистості, вироблення, на додачу до вже існуючих звичних способів реагування на критичні ситуації нових, більш ефективних прийомів. Тобто, життєва криза одночасно містить як загрозу для особистості, так і можливість для її зростання (Л.І. Анциферова, Р.А. Ахмеров, Ф.Ю. Василюк, Н.Ю. Волянюк, С. Гроф, К. Гроф, О.А. Донченко, О.О. Зайва, Е.Ф. Зеєр, Е.Е. Симанюк, Т.М. Титаренко) [3; 4; 9; 16].

На думку деяких психологів, наслідки криз можуть бути різними, як негативні, так і позитивні. Зрештою криза постає водночас і як загроза для особистості, і як можливість для росту. Схильність до кризових станів особливо велика у дітей, підлітків та осіб старшого віку. До групи ризику за розвитком кризових станів також належать люди з фізичним виснаженням, які мають психотравму та пережили важку втрату.

Подія, що викликає життєву кризу, суб'єктивно сприймається як утрата, провал, неуспіх, причому слід ураховувати, що для людини важливими є не втрата чи провал самі по собі, а їхній особистісний смисл: те, що є втратою для одного, може здаватися цілком природним для іншого.

У зв'язку з цим Т.М. Титаренко виділяє типові ставлення людини до життєвої кризи [14]:
– ігноруюче ставлення – людина старається не думати про неприємне, не бачити поганого. Вона не помічає загострення відносин з оточенням, зростання професійних проблем, появу соматичних симптомів. Вона думає, що, таким чином, проблема вирішиться сама по собі;

– перебільшуюче ставлення – людина починає панікувати. Якщо навіть немає ще для цього підстав, вона живе в очікуванні катастрофи, війни, землетрусу і т. ін. Це так звана «логіка самозаводжування», коли у людини в уяві зростає негативне, а позитивне зникає;

– демонстративне ставлення – людина розуміє ситуацію, знає, як поводитися в скрутному становищі, проте вона вимагає пильної уваги до себе, співчуття, допомоги, пільг;

– волюнтаристське ставлення – людина розуміє свій кризовий стан вона вважає, що все в її руках, усе можна подолати, і ніхто їй не допоможе, окрім неї самої. У людини з таким ставленням дуже завищені вимоги до себе, що може призвести до виснаження, і поглиблення кризи;

– продуктивне ставлення – людина оптимістично сприймає свій хворобливий стан і вірить що все це тимчасово. У своїй кризовій ситуації вона бачить не тільки негативне, а й позитивні сторони.

Саме з продуктивним ставленням до кризи людина найскоріше знаходить конструктивні способи виходу з ситуації та скоріше включається у звичайне русло життя. Життєва криза має низку особливостей, які відрізняють її від інших емоційно-складних життєвих ситуацій. Усі типи життєвих криз суб'єктивно переживаються як більш-менш гостра необхідність реконструкції ставлення до себе, до власного минулого, теперішнього і майбутнього.

Висновок. Таким чином, розуміння «життєвої кризи» в психології має досить різноманітну спрямованість залежно від змісту, характеру та причин психологічної проблематики. Загалом, у психологічній науці життєва криза характеризується як стан, породжений виниклою перед людиною проблемою, що сприймається як перешкода для досягнення життєво-важливої цілі, якої неможливо уникнути і неможливо розв'язати за короткий час і звичним способом. Життєву кризу утворюють як реальні обставини життя, так і їх сприймання та переживання особистістю. *Перспективи подальшого дослідження* полягають у розвідці та з'ясуванні психологічних особливостей сенсожиттєвої кризи розвитку особистості в різні вікові періоди.

Список використаної літератури

1. Амбрумова А.Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика. Психологический журнал. 1985. Т. 6, № 6. С. 107–115.
2. Анцыферова Л.И. Гуманистически-экзистенциальный подход к мудрости: способы постижения истинного Я и призвания человека. Психологический журнал. 2005. № 3. С. 5–14.
3. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности. / ответств. ред. Л.И. Анцыферова. Москва: Наука, 1981. 234 с.
4. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2004. 15 с.
5. Братусь С.Б. К проблеме развития личности в зрелом возрасте. Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 1980. № 2. С. 3–13.
6. Варбан Е.А. Жизненный кризис: попытка определения. Журнал практикующего психолога. 1997. Вып. 3. С. 153–161.
7. Варбан Е.О. Психодіагностика стратегій подолання критичних життєвих ситуацій: деякі підходи та методи. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 12, Психологічні науки. Київ, 2007. №17 (41), ч. 2. С. 177–182.
8. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций. Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 3. С. 90–101.
9. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. Москва: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
10. Василюк Ф.Е. Типология переживания различных критических ситуаций. Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 5. С. 104–115.

11. Волынская Л.Б. Смысл середины жизни: подведение итогов как основа дальнейшего пути. Психология зрелости и старения. 2002. № 1, весна. С. 18–20.
12. Манукян В.Р. Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода: автореф. дис. ... канд. психолог. Наук. 19.00.07. СПб., 2003. 23 с.
13. Олійник І.В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія»*. 2017. № 1 (13). С. 118–126
14. Слободчиков В.И. Основные ступени развития субъектности человека. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. Москва: Школьная Пресса, 2000. С. 212–385.
15. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 176 с.
16. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультування. Друга частина. Київ: Главник, 2007. 176 с.
17. Титаренко Т.М. Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т.М. Титаренко. Агрпромовид України, 1998. 348 с.
18. Yuryeva L., Pyliagina G., Yuryev A. Gender and Regional Dynamics of Suicide Rate in Ukraine during Military Conflict. *Psychiatry, psychotherapy and clinical psychology*. 2019. Volume 10. № 1. pp. 69–77.

References

1. Ambrumova, A.G. (1985). *Analiz sostoianii psikhologicheskogo krizisa i ikh dinamika* [Analysis of the states of psychological crisis and their dynamics]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], vol. 6, no. 6, pp. 107-115. (In Russian).
2. Antsyferova, L.Y. (2005). *Humanisticheski-ekzistentsialnyi podkhod k mudrosti: sposoby postizheniia istinnogo Ya i prizvaniia cheloveka* [Humanistic-existential approach to wisdom: ways to comprehend the true self and the vocation of man]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psikhologicheskii zhurnal], no. 3, pp. 5-14. (In Russian).
3. Antsyferova, L.Y. (1981). *Psikhologhiia formirovaniia i razvitiia lichnosti* [Psychology of formation and development of personality]. Moscow, Nauka Publ., 234 p. (In Russian).
4. Akhmerov, R.A. (2004). *Biohraficheskie krizisy lichnosti. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk* [Biographical crises of personality. Abstract of cand. psychol. sci. dis.]. Moscow, Nauka Publ., 15 p. (In Russian).
5. Bratus, S.B. (1980). *K probleme razvitiia lichnosti v zreloom vozraste* [To the problem of personality development in adulthood]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Psikhologhiia* [Bulletin of Moscow University. Psychology], no. 2, pp. 3-13. (In Russian).
6. Varban, E.A. (1997). *Zhiznennyi krizis: popytka opredeleniia* [Life crisis: an attempt at definition]. *Zhurnal praktikuiushchego psikhologa* [Journal of the Practicing Psychologist], issue 3, pp. 153-161. (In Russian).
7. Varban, Ye.O. (2007). *Psikhodiagnostyka stratehii podolanniia krytychnykh zhyttievykh sytuatsii: deiaki pidkhody ta metody* [Psychodiagnosics of strategies for overcoming critical life situations: some approaches and methods]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Psikhologichni nauky* [Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Psychological sciences], no. 17 (41), part 2, pp. 177-182. (In Ukrainian).
8. Vasyliuk, F.E. (1995). *Zhiznennyi mir y krizis: tipologicheskii analiz kriticheskikh situatsii* [Lifeworld and crisis: typological analysis of critical situations]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psikhologicheskii zhurnal], vol. 16, no. 3, pp. 90-101. (In Russian).
9. Vasyliuk, F.E. (1984). *Psikhologhiia perezhivaniia: analiz preodoleniia kriticheskikh situatsii* [Psychology of experience: analysis of overcoming critical situations]. Moscow, MGU Publ., 200 p. (In Russian).
10. Vasyliuk, F.E. (1995). *Tipologhiia perezhivaniia razlichnykh kriticheskikh situatsii* [Typology of experiencing various critical situations]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psikhologicheskii zhurnal], vol. 16, no. 5, pp. 104-115. (In Russian).

11. Volynskaia, L.B. (2002). *Smysl serediny zhizni: podvedenie itogov kak osnova dalneishego puti* [The meaning of the middle of life: summarizing as the basis for the further path]. *Psikhologiya zrelosti i starenia* [Psychology of maturity and aging], no. 1, pp. 18-20. (In Russian).

12. Manukian, V.R. (2017). *Subektivnaia kartina zhiznennogo puti i krizisy vzroslogo perioda. Avtoref. dis. kand. psikholog. nauk* [Subjective picture of the life path and crises of the adult period. Abstract of cand. psychol. sci. dis.]. Sankt Peterburg, 23 p. (In Russian).

13. Oliinyk, I.V. (2017). *Prychyny vynyknennia ta profilaktyka syndromu profesiinoho vyhorannia u pedahohiv* [Causes and prevention of professional burnout syndrome in teachers]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psikhohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (13), pp. 118-126. (In Ukrainian).

14. Slobodchikov, V.I. (2000). *Osnovnye stupeni razvitiia subektnosti cheloveka. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya razvitiia cheloveka: Razvitie subektivnoi realnosti v ontogeneze* [The main stages in the development of human subjectivity. Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human development: Development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow, Shkolnaia Pressa Publ., pp. 212-385. (In Russian).

15. Tytarenko, T.M. (2003). *Zhyttieviy svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti* [The life world of the individual: within and beyond the ordinary]. Kyiv, Lybid Publ., 176 p. (In Ukrainian).

16. Tytarenko, T.M. (2007). *Zhyttievi kryzy: tekhnologii konsultuvannia* [Life crises: consulting technologies]. Kyiv, Hlavnuk Publ., 176 p. (In Ukrainian).

17. Tytarenko, T.M. (1998). *Psikhohiia zhyttievoi kryzy* [Psychology of life crisis]. Kyiv, Ahropromvydav Ukrainy Publ., 348 p. (In Ukrainian).

18. Yuryeva, L., Pylagina, G., Yuryev, A. (2019). Gender and Regional Dynamics of Suicide Rate in Ukraine during Military Conflict. *Psychiatry, psychotherapy and clinical psychology*, vol. 10, no. 1, pp. 69-77.

ABOUT THE PROBLEMS OF LIFE CRISIS OF PERSONALITY

Inesa V. Harkusha, Ph.D in Social Communications, Associate Professor, Associate Professor of the Department of the Innovative Technologies in Psychology, Pedagogy, and Social Work, Alfred Nobel University, Dnipro

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2164-7968>

E-mail: inessagarkusha@gmail.com

Serhii V. Dubinskyi, Candidate of Science in Economics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Innovative Technologies in Psychology, Pedagogy and Social Work, Alfred Nobel University, Dnipro

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4032-3202>

E-mail: nsec.ep@duan.edu.ua

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-6

Key words: crisis, life crisis, stress, constructive and destructive impact, life path.

The article provides a theoretical psychological analysis of the problem of life crisis of an individual, namely the concepts and manifestations of life crisis. In particular, the essence of the terms «crisis», «crisis of life» in the works of Ukrainian and foreign scientists has been studied. The following types of crises are distinguished: crises of mental development; age crises; crises of a neurotic nature; occupational crises; critical and semantic crises; life crises, crises of personality formation. health crises, terminal crises, crises of meaningful relationships, crises of personal autonomy, crises of self-realization, crises of life mistakes.

It is noted that the crisis can be defined as a long-term internal conflict over life in general, its meaning, main goals and ways to achieve them.

It is substantiated that different conceptual directions in their unity form a complex, multilevel system, which is a methodological basis for studying such a complex and interesting phenomenon as the life crisis. In the process of studying the problem of life crisis, such concepts as a «personal crisis»,

«psychological crisis», «psycho-spiritual crisis», «biographical crisis», «crisis of professional development» and others were introduced.

It is established that the causes of crisis phenomena are observed in those people who, in the opinion of the environment, are quite prosperous in terms of ordinary ideas about happiness.

It is also noted that the life crisis has a number of features that distinguish it from other emotionally complex life situations. It is emphasized that the life crisis can be of different depth and have several stages or levels, the passage of which has its own specific features. However, it is noted that the crisis is always accompanied by stress, in some way contains frustration and always requires the activation of value and meaning.

It is stated that in the framework of crisis psychology two more features of the crisis of life as an event in the life of an individual should be noted.

Одержано 11.05.2022.

УДК 519.947.5

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-7

А.В. ЮДИНА,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО УСПІХУ В ПРАЦІВНИКІВ ВИРОБНИЧИХ КОЛЕКТИВІВ В УМОВАХ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Подано результати впровадження програми тренінгу, спрямованого на підвищення рівня мотивації до успіху в працівників виробничих колективів. Подано зміст та структуру програми тренінгу, розкрито основні організаційні форми, активні методи і вправи психологічного тренінгу. На основі порівняльного аналізу даних, отриманих в експериментальній і контрольній групах, обґрунтовано висновки щодо ефективності застосування тренінгу з працівниками виробничих колективів. Тренінгова програма «Розвиток підприємницьких здібностей та організаційно-професійних характеристик» розроблена для перевірки можливості підвищення рівня мотивації до успіху в працівників виробничих колективів шляхом розвитку підприємницьких здібностей, організаторських і комунікативних схильностей. Наведено результати вимірювання зв'язку підвищення рівня мотивації до успіху з підвищенням рівня підприємницьких здібностей, комунікативних і організаторських схильностей у працівників виробничих колективів. Визначено ефективність впровадження тренінгу для працівників виробничих колективів. Показано метод психологічного тренінгу, завдяки використанню якого можна вплинути на формування комунікативних і організаторських схильностей, підвищити впевненість працівників при спілкуванні, при висловлюванні власної думки перед групою людей, формування здатності самостійно планувати і організовувати власний час.

Ключові слова: мотивація до успіху, мотивація до уникнення невдач, підприємницькі здібності, комунікативні схильності, організаторські схильності, командні ролі, програма тренінгу.

Постановка проблеми. Сьогодні вагомим значенням набуває питання професійного розвитку працівників в умовах виробництва, підвищення рівня їх успішності в роботі та професійної компетентності. Високий рівень професіоналізму, орієнтація на досягнення, підкріплені розвинутими підприємницькими здібностями і комунікативними схильностями, є головними складовими ефективної компанії. На сучасних виробничих підприємствах цінуються працівники з високим рівнем професійних, управлінських і особистісних здібностей, орієнтовані на успіх, здатні самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність. Тому своє дослідження ми спрямували на розвиток у працівників виробничих колективів підприємницьких здібностей, комунікативних і організаторських схильностей, які є компонентами моделі мотивації до успіху в працівників виробничих колективів.

Психологічний тренінг «Розвиток підприємницьких здібностей та організаційно-професійних характеристик» був розроблений і адаптований для працівників хімічного підприємства та проведений з працівниками виробничих колективів. Варто відзначити, що керівництво підприємства, де проводилось дослідження, було зацікавлене в проведенні психологічного тренінгу з працівниками.

Мета проведення тренінгу – підвищити рівень мотивації успіху у працівників виробничих колективів шляхом підвищення у них рівня підприємницьких здібностей, комунікативних і організаторських схильностей.

Виконання завдань тренінгу можливо при забезпеченні наступних психологічних умов:

– формування у учасників тренінгу знання та усвідомлення значення підприємницьких здібностей, комунікативних і організаторських схильностей при виконанні виробничих завдань і професійних обов’язків;

– актуалізації потреби в аналізі та осмисленні проблеми формування підприємницьких здібностей та організаційно-професійних характеристик;

– проведення діагностики власних підприємницьких здібностей, комунікативних і організаторських схильностей, актуальних для забезпечення росту потреби в досягненнях, професіоналізму та продуктивності праці;

– забезпечення емоційної насиченості учасників тренінгу, зростання впевненості в собі, рішучості, прагнення в досягненні позитивного результату.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тренінг «Розвиток підприємницьких здібностей та організаційно-професійних характеристик» був розроблений для проведення з працівниками виробничих колективів. В програмі тренінгу було використано практичні вправи та завдання, спеціально адаптовані для специфічної вибірки досліджуваних – працівників шкідливого виробництва. Успішне застосування тренінгових вправ, завдань, міні-лекцій, обговорень забезпечило ефективність проведення тренінгу з працівниками виробничих колективів. При підготовці програми тренінгу було використано теоретичні підходи щодо застосування тренінгу в контексті вирішення проблем в організаціях, аналізу проблем, які можуть виникати в роботі з персоналом на підприємствах та які знайшли відображення в роботах наступних авторів: Р.Баклі, І. Бондаревська [1], О. Бондарчук, М.Васильєва, Л. Карамушка, Дж. Кейпл, О. Креденцер, О. Кришовська [1; 3; 6], М.Малигіна, Л. Орбан-Лембрик, Е. Сидоренко [3; 4].

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до мети та сформульованих завдань формувальне дослідження було проведено в *три етапи*. На *першому етапі* було підготовлено програму психологічного тренінгу «Розвиток підприємницьких здібностей та організаційно-професійних характеристик». На *другому етапі* здійснено експериментальну апробацію тренінгу. На *третьому етапі* здійснено перевірку ефективності впровадження тренінгу. Для цього було проведено перший та другий діагностичні зрізи в трьох групах, використовувалися кількісні і якісні критерії. Тренінг було проведено з працівниками виробничих цехів хімічного підприємства (у м. Кам’янське, Дніпропетровська обл.). Згідно визначених здібностей та схильностей, які мають бути сформовані впродовж психологічного тренінгу, були обрані методи та розроблені конкретні тренінгові вправи. Для перевірки ефективності тренінгу було обрано дві групи досліджуваних: експериментальна та контрольна.

Для визначення очікувань працівників виробничих колективів від тренінгу, запитів та побажань, емоційного стану до початку проведення тренінгу було використано анкету для вивчення очікувань учасників від тренінгу. Для оцінки ефективності проведення психологічного тренінгу, спрямованого на підвищення мотивації успіху у працівників виробничих колективів, вивчення загального враження учасників, задоволеності участю у тренінгу та емоційного стану застосовано анкету оцінки ефективності проведення тренінгу. Працівники виробничих колективів, що брали участь у формуючому експерименті проходили два діагностичні зрізи (табл. 1).

Таблиця 1

Психологічний інструментарій для проведення першого і другого діагностичних зрізів

Перший діагностичний зріз – до тренінгу	Другий діагностичний зріз – після тренінгу
1) анкета очікувань учасників від тренінгу: вивчення очікувань від тренінгу, запитів та емоційного стану учасників; 2) методика діагностики особистості на мотивацію успіху Т. Елерса; 3) методика діагностики особистості на мотивацію уникнення невдач Т. Елерса; 4) тест на загальні здібності до підприємництва – GET TEST; 5) опитувальник «Діагностика комунікативних та організаторських схильностей» КОС–2.	1) оцінка ефективності проведення тренінгу: вивчення загального враження, емоційного стану, задоволеності учасників; 2) методика діагностики особистості на мотивацію успіху Т. Елерса; 3) методика діагностики особистості на мотивацію уникнення невдач Т. Елерса; 4) тест на загальні здібності до підприємництва – GET TEST; 5) опитувальник «Діагностика комунікативних та організаторських схильностей» КОС–2.

У дослідженні взяли участь працівники виробничих цехів, тобто робітничий персонал підприємства. Досліджувані були розподілені на дві групи. Усім учасникам спочатку було запропоновано пройти перший діагностичний зріз. Потім експериментальна група відвідувала тренінг, а контрольна група не відвідувала спеціально влаштованого тренінгу. Через три, чотири тижні після першого діагностичного зрізу та проведення тренінгу з досліджуваними було проведено другий діагностичний зріз із застосуванням тих самих методик та «анкети оцінки ефективності проведення тренінгу».

Структура тренінгу містить вступ, три розділи, кожен з яких присвячений розвитку підприємницьких здібностей, комунікативних, організаторських схильностей і заключної частини. Загальний обсяг тренінгу складає 36 години, з них 15 годин учасники працювали аудиторно з тренером, а решту 21 годину було відведено на виконання самостійного відпрацювання отриманих навиків. Час, який учасники тренінгу працювали з тренером в аудиторії включав в себе: 1 година – вступ, 13 годин – основна частина тренінгу: 3 розділи, 1 година – заключна частина, підведення підсумків, рефлексія, побажання учасників один одному. Тренінг містив практичні вправи, обговорення, завдання та міні-лекції, що стосувалися підприємницьких здібностей, комунікативних і організаторських схильностей, їх значення у повсякденній діяльності працівників виробничих колективів.

Аналіз ефективності проведення тренінгу з працівниками виробничих колективів на хімічному підприємстві було здійснено через порівняння результатів вимірів показників мотивації успіху та показників підприємницьких здібностей, комунікативних і організаторських схильностей у двох групах досліджуваних. Важливо відмітити, що всі досліджувані відповіли, що вперше беруть участь у психологічному тренінгу і не мають досвіду спілкування з психологами в подібному форматі. Тому уявлення працівників про тренінг були досить невиразними. Участь в тренінгу була рекомендована адміністрацією підприємства. Проте чимало працівників виражали зацікавленість в роботі у форматі психологічного тренінгу та в спілкуванні з експериментатором [4].

Про ефективність проведення тренінгу свідчать заповнені пост-тренінгові анкети, в яких учасники давали оцінку стилю проведення тренінгу, способу викладення матеріалу, доступності інформації. Пост-тренінгова анкета дозволила визначити ступінь ефективності тренінгу за наступними критеріями: 1) загальна задоволеність участю в тренінгу; 2) зрозумілість матеріалу і способу викладення; 3) ступінь виправданості очікувань; 4) корисність матеріалів для повсякденної роботи на підприємстві; 5) емоційний комфорт; 6) відповідність стилю викладання матеріалу даній проблематиці; 7) ступінь допомоги матеріалів тренінгу у проблемних питаннях для учасників. Ці критерії були оцінені учасниками за п'ятибальною шкалою. учасники оцінили ефективність тренінгу високим балом по всім критеріям. Отримані результати свідчать про важливість для працівників виробничих колективів отримання не тільки теоретичних знань, але й практичних навичок, необхідних для вирішення проблемних ситуацій в повсякденній практиці на роботі [5].

Кількісний аналіз результатів першого і другого діагностичних зрізів здійснювався з метою дослідити як змінились вимірювальні показники після проведення тренінгу. Між двома вимірами експериментальна група зазнала повноцінного впливу тренінгу. Порівняльний аналіз результатів діагностичних зрізів до і після тренінгу в експериментальній групі був проведений за допомогою програми SPSS, метод порівняння – тест Вілкоксона для залежних вибірок.

Порівняння результатів двох діагностичних зрізів показало, що у працівників в експериментальній групі показники мотивації успіху, комунікативних і організаторських схильностей зазнали позитивних змін, тобто збільшилися після проведення тренінгу. Після тренінгу у працівників зросли показники підприємницьких здібностей: потреба в досягненнях, потреба в незалежності, творчі схильності, креативність, уміння йти на розумний ризик, цілеспрямованість і рішучість. Відмінності за показниками першого і другого діагностичних зрізів є статистично значимими ($p = 0,000$). Показник мотивації уникнення невдач після другого діагностичного зрізу зменшився, але цей результат не є статистично значимим.

Далі наведені результати порівняння вимірювальних показників до та після тренінгу, представлені показники рангів. Столпчик «Напрямок зміни» містить позначки: «↑» – значення показника збільшилося; «↓» – значення показника зменшилося; «=» – значення показ-

нику залишилось незмінним (табл. 2). Встановлено, що зросли показники мотивації успіху, підприємницьких здібностей, організаторських і комунікативних схильностей у працівників після проведення тренінгу. Визначено величину впливу психологічного тренінгу на формування підприємницьких здібностей, комунікативних і організаторських схильностей, які пов'язані із підвищенням мотивації успіху у працівників виробничих колективів.

Таблиця 2

Порівняння вимірювальних показників в експериментальній групі після двох діагностичних зрізів

Вимірювальні показники	Негативні ранги *	Позитивні ранги **	Співпадаючі спостереження ***	Напрямок змін	Рівень значимості (sign.)
мотивація успіху	1	27	2	↑	p = 0,000
мотивація уникнення невдач	15	12	3	↓	p = 0,406
комунікативні схильності	0	27	3	↑	p = 0,000
організаторські схильності	1	27	2	↑	p = 0,000
підприємницькі здібності всього	0	30	0	↑	p = 0,000
потреба в досягненнях	0	18	12	↑	p = 0,000
потреба в незалежності	0	19	11	↑	p = 0,000
творчі схильності, креативність	0	28	2	↑	p = 0,000
уміння йти на розумний ризик	2	19	9	↑	p = 0,000
Цілеспрямованість і рішучість	1	23	6	↑	p = 0,000

* Кількість випадків, коли після тренінгу показник зменшився.

** Кількість випадків, коли після тренінгу показник збільшився.

*** Кількість випадків, коли після тренінгу показник залишився незмінним.

Встановлено, що після проведення тренінгу у працівників в експериментальній групі показники *мотивації успіху* підвищилися (p = 0,000). До участі у тренінгу показник мотивації успіху відповідав середньому рівню, а після участі у тренінгу показник рівня мотивації успіху збільшився до високого рівня. Відбулося зниження рівня *мотивації уникнення невдач* у працівників після проведення тренінгу (з високого до середнього рівня), проте дані результати не є достовірними. Це може бути обумовлено ростом мотивації успіху і зростанням показників підприємницьких здібностей, комунікативних і організаторських схильностей, що обумовлюють мотивацію успіху.

Після другого діагностичного зрізу зросли показники *комунікативних схильностей* і *організаторських схильностей* у працівників з експериментальної групи (p = 0,000). Порівняння першого і другого діагностичних зрізів наведено на рис. 1.

Зросли показники *підприємницьких здібностей* у працівників з експериментальної групи в результаті другого діагностичного зрізу: після участі у тренінгу рівень підприємницьких здібностей став вищий, ніж був до його проведення (p = 0,000). Загальний показник підприємницьких здібностей у працівників до тренінгу відповідав середньому рівню, після проведення тренінгу підвищився до високого рівня. В результаті експериментального впливу тренінгу у працівників зросли показники потреби в досягненні, потреби в незалежності, автономії, творчі схильності, креативність, уміння йти на розумний ризик, цілеспрямованості і рішучості (рис. 1). Відмінності показників окремих підприємницьких здібностей після першого і другого діагностичних зрізів є статистично значимими (p = 0,000).

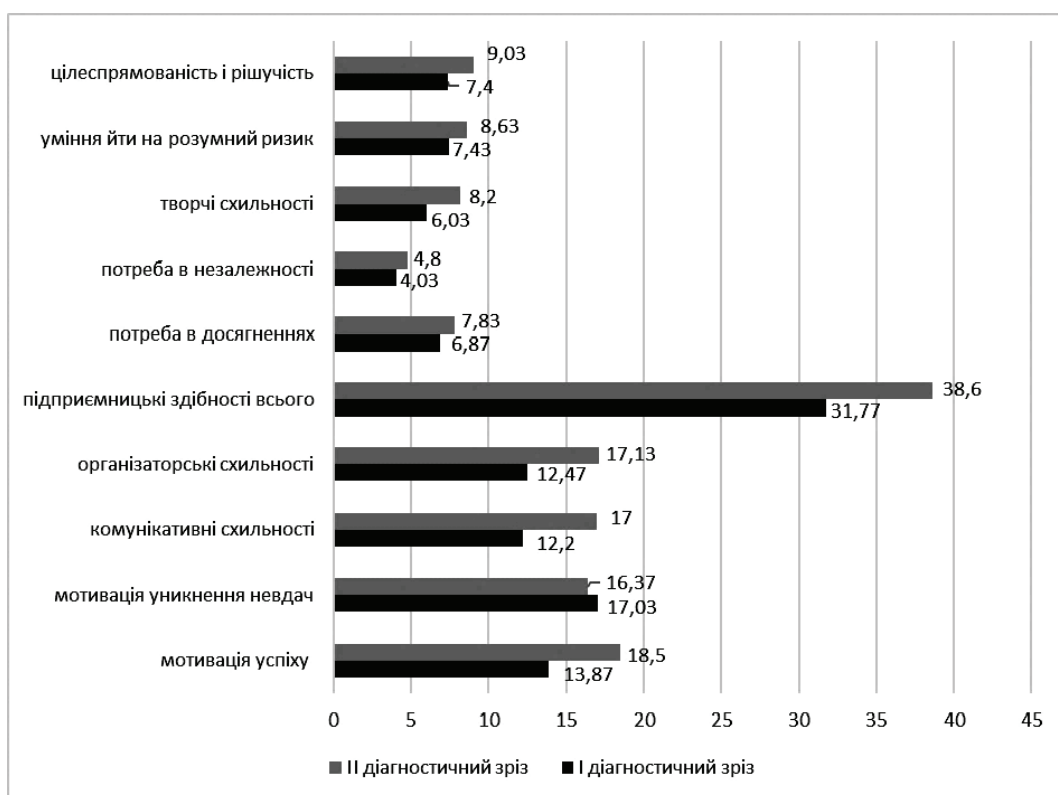


Рис. 1. Порівняння результатів першого і другого діагностичних зрізів в експериментальній групі

В контрольній групі повторне вимірювання показників підприємницьких здібностей, організаторських і комунікативних схильностей, а також мотивації успіху та мотивації уникнення невдач відбувалось з інтервалом у три, чотири тижні. Працівники з контрольної групи не зазнавали жодних впливів з боку експериментатора, їм лише пропонувалося двічі відповідати на питання тестових методик і було роз'яснено, що вони беруть участь у масовому опитуванні персоналу виробничого підприємства.

При порівнянні результатів двох діагностичних зрізів у досліджуваних з контрольної групи було виявлено, що бали за всіма вимірюваними показниками істотно не змінилися. До того ж не спостерігається жодного показника, зміни якого мали б достатній рівень статистичної значимості. Ці результати є свідченням того, що за відсутності експериментального впливу тренінгу на працівників не відбувається росту підприємницьких здібностей, комунікативних і організаторських схильностей і, як наслідок, не збільшується мотивація успіху.

Порівняння показників мотивації успіху і мотивації уникнення невдач в контрольній групі за результатами двох діагностичних зрізів не зросло. У працівників з контрольної групи мотивація успіху і мотивація уникнення невдач після двох діагностичних зрізів відповідали середньому рівню. Можна констатувати, що рівень мотивації успіху у працівників не змінюється, якщо не здійснювати експериментального впливу на підприємницькі здібності, комунікативні, організаторські схильності.

Описані вище результати свідчать про ефективність впливу психологічного тренінгу на підприємницькі здібності, комунікативні і організаторські схильності, що пов'язані із мотивацією успіху у працівників виробничих колективів. Варто відмітити, що вправи були спрямовані лише на розвиток підприємницьких здібностей, організаторських і комунікативних схильностей. Задля вимірювання цілісної картини, у досліджуваних було виміряно мотивацію успіху і мотивацію уникнення невдач. Вагомих позитивних змін зазнали підприємницькі здібності працівників, комунікативні, організаторські схильності, і як наслідок, підвищив-

ся рівень мотивації успіху у працівників в експериментальній групі. Отже, тренінг «Розвиток підприємницьких здібностей та організаційно-професійних характеристик» сприяв підвищенню мотивації успіху у працівників в експериментальній групі.

Загалом можна зробити висновок, що психологічний тренінг дійсно сприяв підвищенню рівня підприємницьких здібностей, комунікативних і організаторських схильностей і, як наслідок, підвищенню мотивації успіху у працівників виробничих колективів. Про практичну значимість проведеного тренінгу свідчить збільшення результативності роботи працівників виробничих колективів, зокрема позитивні відгуки керівництва підприємства. Результатом ефективності тренінгу є збільшення мотивації успіху у працівників виробничих колективів.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. У статті подано зміст та структуру програми тренінгу, розкрито основні організаційні форми, активні методи і вправи психологічного тренінгу. На основі порівняльного аналізу даних, отриманих в експериментальній і контрольній групах, обґрунтовано висновки щодо ефективності застосування тренінгу з працівниками виробничих колективів.

1. Розроблено та апробовано програму тренінгу «Розвиток підприємницьких здібностей та організаційно-професійних характеристик» для перевірки можливості підвищення рівня мотивації успіху у працівників виробничих колективів шляхом розвитку підприємницьких здібностей, організаторських і комунікативних схильностей.

2. Доведено зв'язок підвищення рівня мотивації успіху із підвищенням рівня підприємницьких здібностей, комунікативних і організаторських схильностей у працівників виробничих колективів. Використано комплекс методик для діагностики вимірюваних показників особливостей мотивації успіху і перевірки впливу формуючого експерименту на прояв мотивації успіху. Використано комплекс інтерактивних форм роботи під час тренінгу.

3. Встановлено, що методом психологічного тренінгу можливо вплинути на формування комунікативних і організаторських схильностей, підвищити впевненість працівників при спілкуванні, при висловлюванні власної думки перед групою людей, формування здатності самостійно планувати і організовувати власний час. Результатом тренінгу є зростання підприємницьких здібностей, комунікативних і організаторських схильностей і, як наслідок, збільшення мотивації успіху у працівників виробничих колективів.

4. Розроблена програма тренінгу забезпечила реалізацію психологічних умов для підвищення рівня мотивації успіху у працівників виробничих колективів. Завдяки впровадженню тренінгової програми підтверджено зв'язок мотивації успіху у працівників виробничих колективів із підприємницькими здібностями, комунікативними і організаторськими схильностями.

Список використаної літератури

1. Бондаревська І.О. Навчальна програма тренінгової форми «Кар'єра і сім'я: гендерна ідентичність жінок-менеджерів». *Актуальні проблеми психології*. К., 2007. Т.1. Ч. 21–22. С. 57–62.

2. Поплавська А.П. Роль організаційно-психологічних чинників у підвищенні ефективності діяльності промислових підприємств в умовах змін. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. 2019. Вип. 51. С. 17–22.

3. Шевченко Н. Емпіричне дослідження мотивації самоосвіти студентів. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць*, 2021. (53). С. 306–329. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-53.306-329>.

4. Юдіна А.В. Впровадження тренінгу «Розвиток підприємницьких здібностей та організаційно-професійних характеристик». *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць*. 2019. Вип. № 2 (16). С. 137–144.

5. Юдіна А.В. Дослідження мотивації успіху залежно від прояву підприємницьких здібностей працівників виробничих колективів. *Психологічні перспективи*. 2018. Вип. 31. С. 292–307.

6. Stupak, O. Educational technologies in training future managers. *Новітня освіта*. 2020. 7 (15). С. 97–104. URL: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.200229>

References

1. Bondarevska, I.O. (2007). *Navchalna prohrama treninhovoi formy "Kariera i simia: genderna identychnist zhinok-menedzheriv"* [Curriculum "Career and Family: Gender Identity of Women Managers"]. *Aktualni problemy psikhologii* [Actual problems of psychology], vol. 1, part 21-22, pp. 57-62. (In Ukrainian).
2. Poplavska, A.P. (2019). *Rol orhanizatsiino-psikhologichnykh chynnykiv u pidvyshchenni efektyvnosti diialnosti promyslovykh pidpriemstv v umovakh zmin* [The role of organizational-psychological factors in improving the efficiency of industrial enterprises in changes]. *Aktualni problemy psikhologii* [Actual problems of psychology], issue 51, pp. 17-22. (In Ukrainian).
3. Shevchenko, N. (2021). *Empirychne doslidzhennia motyvatsii samoosvity studentiv* [Empirical study of students' self-education motivation]. *Problemy suchasnoi psikhologii* [Problems of modern psychology], no. 53, pp. 306-329. (In Ukrainian).
4. Yudina, A.V. (2019). *Vprovadzhennia treninhu "Rozvytok pidpriemnytskykh zdibnostei ta orhanizatsiino-profesinykh kharakterystyk"* [Introduced training "Development of entrepreneurial skills and organizational and professional characteristics"]. *Problemy suchasnoi psikhologii* [Problems of modern psychology], no. 2 (16), pp. 137-144. (In Ukrainian).
5. Yudina, A.V. (2018). *Doslidzhennia motyvatsii uspikhu zalezho vid proiavu pidpriemnytskykh zdibnostei pratsivnykiv vyrobnychykh kolektyviv* [Research of motivation to success depending of entrepreneurial skills of employees from production collectives]. *Psikhologichni perspektyvy* [Psychological perspectives], issue 31, pp. 292-307. (In Ukrainian).
6. Stupak, O. (2020). Educational technologies in training future managers. *Novitnia osvita* [The latest education], 7 (15), pp. 97-104. Available at: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.200229>

THE INCREASE OF MOTIVATION TO SUCCESS OF EMPLOYEES FROM PRODUCTION COLLECTIVES IN PSYCHOLOGICAL TRAINING

Alina V. Yudina, PhD in Psychology, Department of innovative technologies in pedagogy, psychology and social work, Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: judina.a@duan.edu.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4697-919X>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-7

Key words: motivation to success, motivation to avoid failures, entrepreneurial skills, communicative inclinations, organizational inclinations, training program.

The article shows the general strategy of study, the content and the structure of a training program. The main forms, active methods and exercises of the training have been disclosed. The conclusions about the effectiveness of training with employees from production collectives have been substantiated on the basis of the data from the experimental and control groups.

The training program aimed at increasing the motivation to success of employees from production collectives has been developed and tested. The training program "Development of entrepreneurial skills and organizational-professional characteristics" has been designed to test the possibility of increasing the level of motivation to success of employees from production collectives through the development of entrepreneurial skills, organizational and communication inclinations. The training program has been developed according to the author's model of motivation for success of employees of production teams.

The experimental trial of the training program "Development of entrepreneurial skills and organizational-professional characteristics" has been implemented. The connection between increasing the level of motivation to success and increasing the level of entrepreneurial skills, communication and organizational inclinations of employees from production collectives has been proved. A set of methods was used for diagnostics of the motivation to success and motivation to avoidance. A set of interactive forms of work was used in the training: mini-lectures, presentations, brainstorming, open-ended discussions, the analysis of professional situations, analysis of mini-cases, practical exercises and creative tasks.

The effectiveness of the implementation of training with employees from production collectives has been determined. It was established that the method of psychological training can influence the

formation of communicative and organizational inclinations, the increase of employee's confidence in communication, the expression of their opinions to a group of people, the development of the ability to independently plan and organize their own time. The training stimulated the development of employees' entrepreneurial skills, such as the ability to take reasonable risks, determination in action, purposefulness in performing tasks, creative inclinations. The result of the training is the increase in entrepreneurial skills development, communicational and organizational inclinations, the increase in the motivation to success of employees from production collectives. The developed training program ensured the implementation of psychological conditions to increase the level of motivation to success of employees from production collectives. The implementation of the training program confirmed the connection between the motivation to success of employees from production collectives with the entrepreneurial skills, communicational and organizational inclinations.

The effectiveness of the training program was proved, which allows it to be used in working with employees from production collectives, with specific working conditions: difficult and harmful factors of production. The program of this training can be the basis for a longer study, which can add theoretical materials and practical exercises to prepare professionals for work in organizations with various activities.

Одержано 05.05.2022.

УДК: 159.923.053.9

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-8

Н.В. ФРОЛОВА,

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

А.Г. ЧЕТВЕРИК-БУРЧАК,

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

ХАРАКТЕР ЗМІН ОСОБИСТІСНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ В ПОСТТРУДОВИЙ ПЕРІОД

Статтю присвячено дослідженню характеру змін особистісних властивостей осіб похилого віку в посттрудовий період. Теоретичний аналіз психологічних особливостей осіб літнього віку дозволив визначити трудову діяльність як значущий фактор, що зумовлює зміни в процесі адаптації осіб похилого віку.

Емпіричним шляхом визначено відмінності між групами працюючих та непрацюючих пенсіонерів, зокрема: кращу сформованість диспозиційних рис особистості та інших особистісних властивостей в осіб похилого віку, які продовжують трудову діяльність у посттрудовий період (зокрема адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, інтернальність, домінування, орієнтація в часі, автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні, прагнення до самоактуалізації, у працюючих пенсіонерів є вищими, ніж у непрацюючих). За шкалами «екстраверсія – інтроверсія», «прихильність – відособленість», «самоконтроль – імпульсивність», «емоційна стійкість – емоційна нестійкість» та «експресивність – практичність» працюючі пенсіонери показали вищі результати, ніж пенсіонери, які завершили трудову діяльність у посттрудовий період.

Показники емоційної комфортності у групі непрацюючих пенсіонерів є вищими, ніж у групі працюючих пенсіонерів. Непрацюючі пенсіонери мають вищі показники за шкалами «тривожність», «фрустрація», «ригідність», «агресивність» та «самотність» порівняно з працюючими пенсіонерами.

За даними регресійного аналізу було визначено два фактори-предиктори адаптації осіб похилого віку: спонтанність та прагнення до самоактуалізації.

Ключові слова: особистісні властивості, посттрудовий період, похилий вік, трудова діяльність.

Останніми роками в нашій країні та за кордоном підвищився інтерес до психології старіння. Вивчення різних аспектів психології старості та старіння стає все більш актуальним у міру подальшого зростання демографічного старіння населення в цивілізованих країнах.

Старіння – це складний процес, який відзначається як на фізичному, так і на психологічному рівні. Старіння є неминучим елементом розвитку, як окремих людей, так і всього населення. Саме старість окреслює перспективу розвитку особистості. Зміна психологічних особливостей в період старіння – питання, яке породило корінне розходження точок зору з приводу того, чи змінюється особистість людини в старості.

За думку ряду авторів, особистість старої людини, переживаючи трансформацію, все ж залишається сама собою, зберігаючи індивідуальні риси. В старості не відбуваються змі-

ни особистісних характеристик: ні моральні, ні соціальні властивості особистості не втрачаються. Ця позиція полягає в тому, що характер особистісного реагування зберігається та не піддається впливу вікового фактору. Прихильниками цієї течії є: Н. Шахматов, Ю.Б. Гарнавський, П. Батчер, Пол Кост і Роберт Мак-Крайг. Протилежна позиція полягає в тому, що при нормальному протіканні старості особистість людини похилого віку змінюється, але ці зміни не носять виражений негативний характер. Такої точки зору дотримуються А. Толстих, І. Кон, А.І. Анциферова, Е.С. Авербух. Існує досить мало фундаментальних досліджень зміни особистісних рис людини похилого віку, що обумовлює актуальність проблематики дослідження, як в загальнопсихологічному, так і в прикладному аспектах.

Так, лонгітюдне дослідження, проведене під керівництвом К. Шайї, довело відсутність значущих змін в особистісній та когнітивній сфері осіб похилого віку [8].

Дослідники П.Кост, Н. Хаана, Р. Хелсон також підтвердили стабільність особистісних рис у літньому віці. Існуючі дослідження також спростували гіпотезу про наростання в них обережності та невпевненості в собі, натомість підтвердили підвищення рівня вимог до результатів власної діяльності [1].

Використання близнюкового методу С. Філіппом та С. Віллісом дозволило визначити, що прояв таких рис як активність, емоційність та комунікабельність закладено генетично і з віком практично не зазнає змін, проте їх зовнішні прояви з віком можуть бути менш експресивними [6].

Негативні зміни в особистості літніх людей, на яких наголошують клінічні дослідження, на думку Н.Ф. Шахматова, пов'язані з захворюваннями центральної нервової системи на фоні несприятливого психічного старіння. Сприятливе ж старіння, що забезпечує збереження особистості в старості, розглядається в контексті ставлення людей до свого старіння. Відповідно, позитивне ставлення до свого віку – виступає провідним фактор стабільності особистості [1].

Дослідниця О.В. Хухлайова визначила психологічні характеристики такого позитивного старіння: високий інтелект, пам'ять, любов до оточуючих та до життя, оптимізм та почуття гумору, здатність до активної творчості [1].

Серед предикторів так званого «благополучного старіння» автори називають активне, творче старіння, тобто можливість продовжувати активну трудову і суспільну діяльність [1, 2].

З огляду на це, цікавими є результати новітнього дослідження, присвяченого визначенню психологічних чинників, що сприяють збереженню здатності працювати у людей похилого віку. Так серед особистісних ресурсів збереження здібності до професійної діяльності автори називають надію та резильєнтність [5]. Крім того, дослідники довели відмінності у мотивації професійної діяльності літніх людей. Робітники похилого віку більше мотивовані внутрішніми аспектами трудової діяльності, зокрема змістом праці та можливістю приймати рішення, в той час як молоді співробітники роблять акцент на зовнішніх аспектах своєї трудової діяльності [7].

Активність, безвідносно до віку, виступає джерелом задоволеності життям. Відповідно, її відсутність, обмеженість соціальних контактів та соціальної підтримки призводить до відчуття ізольованості та самотності [4].

Таким чином, у результаті аналізу теоретичних даних з теми дослідження, нами було доведено, що особи похилого віку, які продовжують трудову діяльність та особи похилого віку, які завершили трудову діяльність, в посттрудова період мають різні фактори впливу на процес адаптації.

Саме цей факт надав можливість сформулювати **концептуальну гіпотезу** про існування певних змін в особистісних властивостях осіб похилого віку, які пов'язані з посттрудова періодом.

В емпіричній частині нашого дослідження ми здійснювали перевірку таких **емпіричних гіпотез**:

1. Існують певні відмінності в особистісних змінах, що мають місце у досліджуваних похилого віку, які продовжують працювати та у досліджуваних похилого віку, які завершили трудову діяльність у посттрудова період.

2. Існує прямий кореляційний зв'язок між показниками самоактуалізації, автономності, контактності, адаптивності та самоприйняття у осіб похилого віку, які продовжують трудову діяльність.

3. Існує пряий кореляційний зв'язок між показниками спонтанності, гнучкості у спілкуванні, екстраверсії та прийняття інших у осіб похилого віку, які завершили трудову діяльність.

Метою цієї роботи ми визначили емпіричне дослідження характеру змін особистісних властивостей осіб похилого віку у посттрудоий період.

Обґрунтування вибірки дослідження. Вибірка досліджуваних складалася з двох груп досліджуваних пенсіонерів віком від 58 до 71 року, серед яких 30 осіб продовжують трудову діяльність, та 30 осіб, які залишили трудову діяльність після виходу на пенсію:

– група досліджуваних, які продовжують трудову діяльність у посттрудоий період (N=30, серед них 51% чоловіків та 49% жінок. Середній вік групи – 64,3 років);

– група досліджуваних, які завершили трудову діяльність у посттрудоий період (N=30, серед них 40% чоловіків та 60% жінок. Середній вік групи – 63,4 років).

З метою вивчення характеру змін особистісних властивостей осіб похилого віку у посттрудоий період нами було використано блок *психодіагностичних методик*: методика діагностики самооцінки психічних станів (авт. Г. Айзенк), методика суб'єктивного відчуття самотності (авт. Д. Рассел, М. Фергюсон), Методика діагностики соціально-психологічної адаптації особистості (СПА), (авт. К. Роджерс, Р. Даймонд), Методика діагностики самоактуалізації особистості САМОАЛ (авт. Е. Шостром, адапт. Н.Ф. Калина) та п'ятифакторий особистісний опитувальник Р. Маккрає, П. Коста.

Задля визначення математичних критеріїв для обробки даних, було проведено перевірку нормальності розподілу значень за шкалами використаних методик. Перевірку було здійснено в 2 етапи за допомогою одновибіркового критерію Колмогорова-Смирнова. Спочатку було проведено розподіл значень за загальною вибіркою. Розподіл значень за більшістю шкал відповідав нормальному, що свідчить про необхідність використання параметричного методу для встановлення значущих відмінностей між групами за Т-критерієм Стьюдента. Далі було перевірено кожну з груп на нормальність розподілу даних. Розподіл значень за більшістю шкал не відповідав нормальному, тож для встановлення зв'язків ми використовували коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

За допомогою t-критерію Стьюдента нами було встановлено розбіжності між двома групами респондентів, які складали особи похилого віку, які продовжують трудову діяльність та особи похилого віку, які завершили трудову діяльність в посттрудоий період (табл. 1).

Таблиця 1

Результати порівняння даних, отриманих за методиками Г. Айзенка, Д. Рассела і М. Фергюсона, К. Роджерса, Р. Даймонда, А.В. Лазукіна Р. Маккрає, П. Коста у загальній вибірці працюючих та непрацюючих пенсіонерів

Прказник	Середні показники в групі ПП	Середні показники в групі НП	Показник t-критерію Стьюдента
Адаптивність	49,467	30,000	12,567*
Самоприйняття	56,567	28,900	17,715*
Прийняття інших	45,867	22,933	18,567*
Емоційна комфортність	45,233	51,133	-4,989*
Інтернальність	65,000	46,733	14,189*
Домінування	51,367	34,000	12,341*
Тривожність	8,500	14,633	-6,595*
Фрустрація	5,900	14,933	-10,259*
Ригідність	7,367	16,467	-14,811*
Агресивність	5,500	15,800	-14,039*
Самотність	23,500	48,200	-11,909*
Орієнтація в часі	7,900	4,200	8,191*
Цінності	5,500	5,133	0,869
Погляд на природу людини	8,200	4,067	11,385*
Потреба в пізнанні	8,333	3,400	13,882*

Закінчення табл. 1

Прказник	Середні показники в групі ПП	Середні показники в групі НП	Показник t-критерію Стьюдента
Креативність	4,067	9,767	-10,323*
Автономність	12,900	8,367	8,143*
Спонтанність	8,500	4,700	13,818*
Саморозуміння	6,300	4,233	7,522*
Аутосимпатія	9,267	7,800	3,844*
Контактність	8,533	2,933	17,097*
Гнучкість у спілкуванні	8,667	5,467	10,962*
Прагнення до самоактуалізації	9,467	7,700	3,930*
Екстраверсія-інтроверсія	45,767	31,567	6,426*
Прихильність - відособленість	56,300	29,733	12,799*
Самоконтроль - імпульсивність	53,400	32,933	8,310*
Емоційна стійкість - емоційна нестійкість	58,767	33,033	15,422*
Експресивність - практичність	57,367	34,433	11,850*

* Статистично значущі розбіжності на рівні $p \leq 0,01$.

Виходячи з результатів, наведених у Таблиці 1 нами було встановлено значущі відмінності за всіма показниками між двома групами респондентів, окрім шкали «Цінності», що можемо пояснити тим, що характер ціннісних орієнтацій не є залежним від віку і не має значного впливу на формування особистісних властивостей. З табл. 1 бачимо, що за шкалами «адаптивність», «самоприйняття» та «прийняття інших» у працюючих пенсіонерів показники є вищими, ніж у непрацюючих. Показники за шкалою «емоційна комфортність» у групі непрацюючих пенсіонерів є вищими, ніж у групі працюючих пенсіонерів. Також вищими є показники працюючих пенсіонерів за такими шкалами як: «інтернальність» та «домінування», а непрацюючі пенсіонери мають вищі показники за шкалами «тривожність», «фрустрація», «ригідність», «агресивність» та «самотність» у порівнянні з працюючими пенсіонерами. За шкалою «орієнтація в часі» працюючі пенсіонери показують вищі показники, а за шкалою «цінності» не було виявлено значущих відмінностей. Також значущі відмінності були виявлені за шкалами «погляд на природу людини» та «потреба в пізнанні» і працюючі пенсіонери показали вищі результати. За шкалою «креативність» набагато вищі результати показали непрацюючі пенсіонери. Значущі відмінності також були виявлені за шкалами «автономність», «спонтанність», «саморозуміння», «аутосимпатія», «контактність», «гнучкість у спілкуванні», «прагнення до самоактуалізації», в яких пенсіонери, які продовжують трудову діяльність показали вищі результати, у порівнянні з пенсіонерами, які залишили трудову діяльність. А також за шкалами «екстраверсія-інтроверсія», «прихильність – відособленість», «самоконтроль – імпульсивність», «емоційна стійкість – емоційна нестійкість» та «експресивність – практичність» працюючі пенсіонери показали вищі результати, ніж пенсіонери, які завершили трудову діяльність у посттрудоваий період.

Результати дослідження відмінностей між групами працюючих та непрацюючих пенсіонерів свідчать про кращу сформованість диспозиційних рис особистості та інших особистісних властивостей у осіб похилого віку, які продовжують трудову діяльність у посттрудоваий період. Даний результат можна пояснити, прийнявши до уваги теоретичні відомості А. Діскіна, О. Решетюк, А. Дмітрієва, які підтверджують положення про значний позитивний вплив фактору залученості до трудової діяльності осіб похилого віку посттрудоваого періоду. В той самий час особи похилого віку, які завершили трудову діяльність у посттрудоваий

період мають вищі показники емоційної комфортності та креативності, що цілком узгоджується з теоретичним положенням І. С. Кона про стійкість протиставлення старінню творчої діяльності. Особи похилого віку, які завершили трудову діяльність у посттрудова період також мали вищі показники тривожності, фрустрації, ригідності, агресивності та самотності, що підтверджує теоретичні положення Т.Д. Марцинковської про загострення негативних рис характеру з настанням похилого віку. Вищенаведені положення дають підставу вважати першу емпіричну гіпотезу повністю підтвердженою.

На наступному етапі нами був проведений кореляційний аналіз для кожної групи досліджуваних окремо для встановлення статистично значущих кореляційних зв'язків (табл. 2).

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу для вибірки осіб похилого віку посттрудова періоду, які продовжують трудову діяльність

Показник	Адаптивність	Самоприйняття	Прийняття інших	Інтернальність	Домінування
Фрустрація	-0,370*	-0,069	-0,146	0,001	-0,144
Прагнення до самоактуалізації	0,507**	0,388*	-0,348	-0,055	-0,368*
Самотність	-0,136	0,400*	0,036	0,048	0,117
Автономність	-0,110	0,411*	-0,054	0,032	0,179
Аутосимпатія	0,335	0,066	-0,530**	0,254	-0,136
Саморозуміння	0,015	-0,264	0,327	0,413*	-0,043
Ригідність	0,047	0,183	-0,194	0,217	-0,425*
Агресивність	0,001	-0,296	-0,110	-0,076	-0,411*
Контактність	-0,027	0,059	0,093	-0,193	-0,331

* Статистично значущий кореляційний зв'язок на рівні $p \leq 0,05$;

** Статистично значущий кореляційний зв'язок на рівні $p \leq 0,01$.

Гіпотеза про те, що існує зв'язок між самоактуалізацією, автономністю, контактністю з адаптивністю та самоприйняттям у осіб похилого віку, які продовжують трудову діяльність, підтвердилася. За допомогою використання коефіцієнту рангової кореляції Спірмена було встановлено статистично значущий, прямий кореляційний зв'язок між показниками автономності та самоприйняття ($r = 0,411$ при $p \leq 0,05$). Пенсіонери, які продовжують працювати у посттрудова період мають вищі показники автономності, що свідчать про незалежність і свободу, а також з підвищенням рівня автономності підвищується також і позитивна оцінка власних якостей, задоволеність собою у працюючих пенсіонерів. Також був встановлений статистично значущий, прямий кореляційний зв'язок між показниками самоактуалізації та самосприйняття ($r = 0,388$ при $p \leq 0,05$). Процес самоактуалізації працюючих пенсіонерів, який включає в себе реалізацію робочого та творчого потенціалу особистості в похилому віці тягне за собою і підвищення самоприйняття – прийняття себе в новій соціальній ролі та статусі. Даний результат узгоджується з дослідженням О.Н. Молчанової, яка виявила, що до пізнього віку поряд із загальним зниженням рівневих характеристик самооцінки наростають фактори компенсації, що сприяють тривалому підтримуванню стабільності Я-концепції, а саме відносно високий рівень самоставлення (табл. 3).

Таблиця 3

Результати кореляційного аналізу для вибірки осіб похилого віку посттрудова періоду, які завершили трудову діяльність

Показник	Адаптивність	Самоприйняття	Прийняття інших	Інтернальність	Домінування	Емоційна комфортність
Цінності	0,443*	0,124	0,045	-0,106	-0,093	0,097
Аутосимпатія	-0,391*	-0,039	-0,027	-0,035	0,126	-0,115
Контактність	0,529**	-0,299	-0,002	0,217	-0,053	-0,283
Екстраверсія	0,138	0,043	0,166	0,059	0,170	0,034
Фрустрація	-0,300	-0,415*	-0,401*	0,035	0,116	-0,046

Закінчення табл. 3

Показник	Адаптивність	Самоприйняття	Прийняття інших	Інтернальність	Домінування	Емоційна комфортність
Спонтанність	0,334	0,109	0,416*	-0,015	0,265	-0,103
Орієнтація у часі	-0,214	0,190	-0,407*	-0,269	0,238	0,207
Самотність	-0,032	-0,152	-0,195	-0,383*	0,035	0,128
Гнучкість у спілкуванні	0,047	-0,031	-0,295	0,142	-0,519**	-0,114
Саморозуміння	0,048	-0,307	-0,002	0,236	-0,007	0,424*

* Статистично значущий кореляційний зв'язок на рівні $p \leq 0,05$;

** Статистично значущий кореляційний зв'язок на рівні $p \leq 0,01$.

Третя гіпотеза про зв'язок спонтанності, гнучкості у спілкуванні з екстраверсією та прийняттям інших у осіб похилого віку, які завершили трудову діяльність підтвердилася частково. За допомогою використання коефіцієнту рангової кореляції Спірмена був встановлений статистично значущий, прямий кореляційний зв'язок між показниками спонтанності та прийняття інших ($r = 0,416$ при $p \leq 0,05$). Пенсіонери, які завершили трудову діяльність найчастіше компенсують втрату професійних контактів спілкуванням з сім'єю, колом друзів та знайомих. Спонтанність – якість, що впливає з впевненості в собі і довіри до навколишнього світу. Іншими словами, люди, які приймають кожну людину як індивідуальність, відкриті до спілкування, можуть сприймати процеси, які від них не залежать, і швидко можуть адаптуватися до взаємодії з іншою людиною. Отриманий результат можемо пояснити теорією А.В. Лазукіна про трискладову модель само актуалізації особистості, яка складається з самоприйняття, усвідомленої спонтанності та прийняття інших. З віком дані особистісні характеристики стають більш сформованими та ущільнюється зв'язок між ними, що і було підтверджено в нашому дослідженні. Не були виявлені статистично значущі прямі кореляційні зв'язки між гнучкістю у спілкуванні та екстраверсією у осіб похилого віку, які завершили трудову діяльність. Можемо пояснити даний результат відсутністю зв'язку диспозиційної риси особистості (екстраверсія) з гнучкістю у спілкуванні, яка може бути розвинутою протягом життя і саме тому не пов'язаних між собою.

Результати регресійного аналізу, здійсненого для 28 факторів посприяли виокремленню двох факторів, які продемонстрували статистично надійну вірогідність впливу особистісних властивостей на адаптивність осіб похилого віку посттрудоного періоду (табл. 4 і 5).

Таблиця 4

Регресійна статистика для вияву частки значущості особистісних властивостей в адаптивності пенсіонерів

Показник	Розрахункове значення
Множинний R	0,924
R-квадрат	0,854
Скорегований R-квадрат	0,767
Стандартна похибка	5,53

Таблиця 5

Характеристика кореляційно-регресійних зв'язків між факторами тридцяти двох залежних змінних та незалежної змінної

Показник	Коефіцієнти регресії (β)	t-критерій Стюдента	Рівень значущості вірогідності прогнозу, p
Спонтанність	0,521	3,402	0,002
Прагнення до самоактуалізації	0,199	2,076	0,045

Для наочності побудовано двохфакторну кореляційно-регресійну модель:

$$Y = 31,31 + 0,52 X_1 + 0,2X_2,$$

де Y – середній показник адаптивності;

X_1 – фактор спонтанності, що найбільше впливає;

X_2 – прагнення до самоактуалізації.

Отримані результати можемо інтерпретувати наступним чином: спонтанність як фактор адаптації осіб похилого віку відіграє важливу роль, адже спонтанність є готовністю до змін, внутрішнім ресурсом до активних дій та пристосування до нових умов життя та нового статусу. Прагнення до самоактуалізації також є фактором, що обумовлює успішність адаптації людей похилого віку, а саме, працюючі пенсіонери знаходять можливість актуалізації в продовженні трудової діяльності, а пенсіонери, які залишили трудову діяльність, самоактуалізацію вбачають в спілкуванні з родиною, друзями, в допомозі дітям та в реалізації хобі. За А. Беловешкіним, спонтанність є готовністю до змін, внутрішнім ресурсом до активних дій та пристосування до нових умов життя та нового статусу, що і обумовлює її найбільший вплив на показник адаптивності. За класифікацією типів старості І. Кона залежно від характеру діяльності, якою вона заповнена, ті люди похилого віку, які продовжують працювати та вести активне соціальне життя а також люди, сенсом життя яких після виходу на пенсію стала турбота про родину та близьких є рівню мірою добре адаптованими до нової соціальної ситуації. Можна сказати, що залежно від типу обраної активності, особи похилого віку проходять процес самоактуалізації в житті.

Список використаної літератури

1. Ермак Н.А. Личность человека пожилого возраста. *Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки*. 2007. № 2. С. 103–106.
2. Ліфарєва Н.В. Вторинна соціалізація людей похилого віку як соціально-педагогічна проблема. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. № 2. С. 28–34.
3. Молчанова О.Н. Специфика Я-концепции в позднем возрасте и проблема психологического вिताука. *Мир психологии*. 1999. № 2. С. 133–141.
4. Bieł B., Grodzicki T., Kocemba J., Skalska A. B. Sytuacja zdrowotna osób w podeszłym wieku. *Geriatrics z elementami gerontologii ogólnej*. 2007. P. 42–46.
5. Converso D., Sottimano I., Guidetti G., Loera B., Cortini M., Viotti S. Aging and Work Ability: The Moderating Role of Job and Personal Resources. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 8. P. 1–12.
6. Filipp S.H. Motivation and emotion. *Handbook of psychology of aging* / Ed. by J.E. Birren, K.W. Schaie. San Diego. 1999. P. 218–235.
7. Guglielmi D., Bruni I., Simbula S., Fraccaroli F., Depolo M. What drives teacher engagement: a study of different age cohorts. *Eur. J. Psychol. Educ.* 2016. Vol. 31. P. 323–340.
8. Schaie K.W., Labouvie-Vief G. Generational versus ontogenetic components of change in adult cognitive behavior: A fourteen-year crosssequential study. *Developmental Psychology*. 1974. № 10. P. 305–320.
9. Bayer, O., Krupskiy, O., Bondarenko, E. „Subordinate evaluations of high-performance managers“. *Leadership & Organization Development Journal*. 2020. Vol. 41. No. 7. P. 927–938.

References

1. Ermak, N.A. (2007). *Lichnost cheloveka pozhilogo vozrasta* [Personality of the elderly]. *Izvestiia vuzov. Severo-Kavkazskii region. Seriya: Obschestvennyie nauki* [University news. North Caucasus region. Series: Social Sciences], no. 2, pp. 103-106. (In Russian).
2. Lifarieva, N.V. (2013). *Vtorynna sotsializatsiia liudei pokhyloho viku yak sotsialno-pedahohichna problema* [Secondary socialization of the elderly as a socio-pedagogical problem]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya: Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of the Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Series: Pedagogy and Psychology], no. 2, pp. 28-34. (In Ukrainian).
3. Molchanova, O.N. (1999). *Spetsifika Ya-kontseptsii v pozdnem vozraste i problema psichologicheskogo vitauka* [The specific features of the elderly's personality and problem of psychological "vatauk"]. *Mir psichologii* [The world of psychology], no. 2, pp. 133-141. (In Russian).

4. Bień, B., Grodzicki, T., Kocemba, J., Skalska, A.B. (2007). Sytuacja zdrowotna osób w podeszłym wieku [Health situation of the elderly]. *Geriatrics z elementami gerontologii ogólnej*, pp. 42-46. (In Polish)
5. Converso, D., Sottimano, I., Guidetti, G., Loera, B., Cortini, M., Viotti, S. (2018). Aging and Work Ability: The Moderating Role of Job and Personal Resources. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, pp. 1-12.
6. Filipp, S.H. In J.E. Birren, K.W. Sehaie (Eds.). (1999). Motivation and emotion. Handbook of psychology of aging, pp. 218-235.
7. Guglielmi, D., Bruni, I., Simbula, S., Fraccaroli, F., & Depolo, M. (2016). What drives teacher engagement: a study of different age cohorts. *Eur. J. Psychol. Educ.*, vol. 31, pp. 323-340.
8. Schaie, K.W., Labouvie-Vief, G. (1974). Generational versus ontogenetic components of change in adult cognitive behavior: A fourteen-year crosssequential study. *Developmental Psychology*, no. 10, pp. 305-320.
9. Bayer, O., Krupskiy, O. and Bondarenko, E. (2020). «Subordinate evaluations of high-performance managers», *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 41, no. 7, pp. 927-938.

THE NATURE OF CHANGES IN THE ELDERLY'S PERSONALITY FEATURES DURING THE POST-EMPLOYMENT PERIOD

Nataliya V. Frolova, PhD of Psychology, Associate Professor of Pedagogical and Age Psychology Department of Oles Honchar Dnipro National University

E-mail: natlick7@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7466-9071>

Alina Hr. Chetveryk-Burchak, PhD of Psychology, Associate Professor of Pedagogical and Age Psychology Department of Oles Honchar Dnipro National University

E-mail: yaneznau66@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6589-416X>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-8

Key words: personality features, post-employment period, elderliness, working activity.

The article presents the results of the theoretical and methodological substantiation and empirical verification of the approach to investigation the changes in elderly's personality features during post-employment period. Theoretical analysis revealed that professional activity should be considered as the significant predictor of differences in perception and adaptation of the elderly.

To meet the purpose of the study the sample of research participants was split into two subgroups (employed and unemployed seniors) to reveal changes in their personality features.

Results of the empirical study confirmed the significant differences in dispositional traits and other personality features among groups of employed and unemployed seniors (adaptation, self-perception, acceptance of other people, internality, dominance, time orientation, autonomy, spontaneity, self-understanding, autosympathy, sociability, flexibility in communication, self-actualization appeared to be higher among employed seniors comparing to unemployed). Employed elderlies also showed higher level on such scales as: extraversion, agreeableness, self-control, emotional stability, expressiveness in comparison to the group of unemployed ones.

The group of unemployed seniors tend to experience higher level of emotional comfort, but at the same time they are characterized by high level of anxiety, frustration, loneliness, aggression and rigidity.

The multiple correlation-regression analysis yielded the following hierarchy of the most informative aspects of the elderly's adaptation. They include: spontaneity and self-realization.

The findings open up new prospects for identifying the potential personality precursors of adaptation of the elderly people.

Одержано 25.04.22.

УДК 37.041:374.1

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-9

О.Л. ШУМСЬКИЙ,
*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іншомовної підготовки, європейської інтеграції
та міжнародного співробітництва
Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків)*

О.О. ШУМСЬКА,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фортепіано
Харківської гуманітарно-педагогічної академії (м. Харків)*

САМООСВІТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті обґрунтовано, що кардинальні перетворення, які відбуваються в усіх сферах життя сучасного суспільства, зумовлюють необхідність перегляду основних вимог до підготовки фахівця, який повинен мати не лише високий професійний рівень, але й бути готовим до неперервної освіти. Показано, що в державних нормативних актах і міжнародних освітніх документах визначено основний вектор розвитку освіти у XXI столітті – «освіта впродовж усього життя». Визначено, що досягнення зазначеної мети є можливим за рахунок організації у ЗВО навчального процесу, спрямованого на поступовий перехід від традиційного формату освіти у вигляді надання студентам готового комплексу знань до самоосвіти, яка є найвищим ступенем освіти.

Розкрито сутність ключових елементів концепту «самоосвіта» – категорії «само-» та «освіта». Роз'яснено сутнісні відмінності між поняттями «навчання» та «освіта». Наведено приклади словникових відповідників терміна «самоосвіта», що існують у зарубіжній науковій, довідковій та енциклопедичній літературі. Проаналізовано термін «самоосвіта» з точки зору філософії, соціології, психології та педагогіки. Охарактеризовано основні підходи до визначення поняття «самоосвіта», які на сьогодні склалися в західній педагогічній теорії. Установлено, що серед сучасних науковців відсутня однотайна позиція щодо тлумачення означеного терміна, адже кожен з дослідників розглядає його через призму певного аспекту.

Обґрунтовано, що повноцінна самоосвіта можлива лише за умови поєднання самонавчання і самовиховання. Встановлено, що в сучасній дидактиці самоосвіта інтерпретується як діяльнісний процес, а діяльність визначається як основа самоосвіти. Окреслено відмінності понять «самоосвітня діяльність», «самостійна діяльність» і «самостійна робота» за ключовими ознаками, а саме: за джерелом цілей, рівнем самостійності і визначенням суб'єкта контролю за результатами.

Наведено тлумачення терміна «самоосвіта» як цілеспрямованої систематичної пізнавальної діяльності людини, в ході якої вона самостійно набуває знань і вдосконалює свої уміння, в результаті чого відбувається якісний розвиток її особистості.

Ключові слова: самоосвіта, самоосвітня діяльність, самонавчання, самовиховання, саморозвиток.

Постановка проблеми. Кардинальні перетворення, що відбуваються сьогодні в усіх сферах суспільного життя, зумовлюють необхідність перегляду основних вимог до підготовки майбутнього фахівця. Сучасний випускник ЗВО повинен мати не лише високий професійний рівень, академічну та соціальну мобільність, але й бути готовим до безперервного саморозвитку і самоосвіти. Досягнення зазначеної мети можливе за рахунок організації навчального процесу, спрямованого на поступовий перехід від традиційного формату освіти у вигляді надання студентам готового комплексу знань до самоосвіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогічній думці самоосвіта розглядається в різних аспектах, а саме: в контексті теорії неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень); як частина освіти, що забезпечує її безперервність і наступність протягом усього життя людини (В. Олійник); як форма одержання й поглиблення знань (Н. Безлюдна, Н. Дудник, Н. Малик); як засіб накопичення соціального досвіду (Л. Коростіль); як напрям самовиховання (О. Кучерявий); як складова самовдосконалення та професійного саморозвитку особистості (В. Ковальчук).

Мета статті – розглянути поняття «самоосвіта» як педагогічну проблему.

Виклад основного матеріалу. У міжнародних освітніх документах, таких як: «Програма Європейської комісії з неперервної освіти», «Всесвітня декларація щодо вищої освіти для XXI століття: концепція та можливості реалізації (World declaration on higher education for the twenty-first century: Vision and action)», «Пропозиція Європейської комісії щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (European Commission staff working document. Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning)», «Доповідь Світового банку щодо навчання впродовж життя в умовах глобальної економіки знань: виклики для країн, що розвиваються (The World Bank. Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries)» визначено основний вектор розвитку освіти у XXI столітті – «освіта впродовж усього життя», що передбачає невинне розширення знань, розвиток здібностей, набуття нових умінь, компетентностей та кваліфікацій з метою задоволення особистісних, громадянських і соціальних потреб. Значне місце при цьому відводиться самоосвіті, що розуміється як інформальний спосіб неперервної освіти.

Підтвердження цьому знаходимо у відповідних державних нормативних документах, де наголошується, що основним акцентом у змісті вищої освіти має бути її орієнтація на розвиток відповідальної особистості з чітким усвідомленням важливості постійного самовдосконалення, сформованими вміннями критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, застосовувати одержані знання та досвід для творчого розв'язання як особистісно-професійних, так і соціально значущих проблем тощо. Як підкреслював В. Кремень, «при звичній, традиційній освіті навчити людину на все життя неможливо не тільки в хорошій школі, а й у найкращому університеті ... Поряд із засвоєнням базових знань, перед сучасною освітою дедалі нагальніше постає завдання навчити учня самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, навчити навчатися, виробити потребу в навчанні упродовж життя» [4].

Виходячи з того, що розкриття змісту будь-якого поняття передбачає розгляд більш загальної, родової категорії, зупинимось більш детально на розкритті сутності ключових понять – «освіта» і «самоосвіта». У Законі України «Про освіту» освіта розглядається як «основа інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [7]. У широкому значенні, освіта тлумачиться як соціальна практика, орієнтована на культурне відтворення [9, с. 405]. У вузькому розумінні, освіта розглядається як «процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності» [2, с. 614]. Результатом процесу освіти є освіченість особистості.

Подальший виклад матеріалу вимагає роз'яснення сутнісної відмінності між поняттями «навчання» та «освіта». Так, метою навчання є формування утилітарних навичок та вмінь з конкретними прагматичними цілями; ці ж навички та вміння складають і зміст навчання. Натомість, мета освіти не ототожнюється з її змістом, оскільки освіта націлена на становлення людини як індивідуальності, розвиток її духовних сил і здібностей, а зміст освіти утворює культура. При цьому результат освіти визначається не лише обсягом набутих знань та вмінням самостійно розпоряджатися цими знаннями, але й рівнем сформованості особистісних якостей. Таке бачення категорії «освіта» дозволяє в нашому дослідженні розглядати її як важливу соціальну передумову, що визначає сутність і напрями самоосвіти.

Сучасними вченими визнається, що стрижневим дидактичним принципом вищої школи має стати перехід від навчання до самоосвіти, яка є найвищим ступенем освіти. В Енциклопедії освіти наголошується, що самоосвіти, як особливого виду діяльності, слід навчати

під керівництвом педагогів ще в рамках системи освіти [2, с. 616], що дозволить студенту самостійно, протягом усього життя, коли не буде поруч ані лекторів, ані викладачів, вивчати все, що йому необхідно. Ключовим елементом поняття «самоосвіта» є категорія «само», яка виокремлюється в якості частини складних слів, що мають значення спрямованості чогось на себе (самоконтроль, самовираження, самовиявлення), зверненості в самого себе (самоспостереження, самопізнання), здійснення чогось без сторонньої допомоги (самоуправління, самоорганізація), та, будучи складовою цілої низки термінів і понять у філософії, педагогіці, психології, акмеології, соціології та ін., указує на таку важливу якість особистості, як «самість». За визначенням О. Затворнюк, «самість» проявляється в трьох аспектах: як суб'єкт процесу; як об'єкт процесу; як засіб організації, здійснення та забезпечення цього процесу [3, с. 11].

У психології «самість» розглядається як сутність особистості; її серцевина, навколо якої організовані всі інші елементи; центральна, позитивна якість особистості, яка розвивається й охоплює всі її аспекти та сприяє формуванню почуття внутрішньої єдності; творча сила, яка робить кожну людину вільною – самовизначеним індивідумом. У педагогіці «само-» визначає розкриття самості, самобутності особистості, що передбачає активну пізнавальну та діяльнісно-організаційну позицію і зумовлює самореалізацію та самовдосконалення індивіда «на постійно циклічно динамічному рівні розвитку» [5, с. 45]. Елемент з аналогічним значенням, – «самостійний», «внутрішній», «індивідуальний», «власний», «сам», «само-», «спрямований на самого себе», – знаходимо також у низці іноземних термінів: «self-» (англ.), «selbst-» (нім.), «auto-» (франц.) та ін. Стрижневим елементом категорії «само-», присутнім у всіх його проявах, є розвиненість у особистості такої якості, як самостійність, що розуміється як багатоаспектне особистісно-діяльнісне утворення, що проявляється в потребах, уміннях, здатності людини діяти незалежно, самостійно висувати значущі для себе цілі, формулювати проблему, обирати шляхи і засоби для її вирішення, давати оцінку своєї діяльності.

Таким чином, можемо підсумувати, що самоосвіта є складним феноменом, у якому категорія «само-» дозволяє розкрити «самість», як механізм реалізації внутрішнього потенціалу особистості, а «освіта» виступає в якості форми, що дає змогу визначити сутність і зміст означеного явища. Заслугує на увагу те, що в зарубіжній науковій, довідковій та енциклопедичній літературі відсутній прямий словниковий відповідник терміну «самоосвіта», однак існує низка термінів так чи інакше пов'язаних із даним поняттям, зокрема в англійській мові: self-directed learning – самокероване навчання; self-education – самонавчання; self-adjustable learning – навчання без педагогічного управління; autonomous learning – автономна освіта. Слід відзначити, що в німецькій педагогіці самоосвітня діяльність розглядається в аспекті неперервної освіти, як її невід'ємна частина та обов'язкова умова: autodidaktische Aneignung – автодидактика; Selbststudium – самоосвіта; Selbstunterricht – самонавчання; Selbsterziehung – самовиховання. Подібні аспекти категорії «самонавчання» розкриваються й у французькій педагогічній термінології, зокрема: autoéducation – самоосвіта; autoformation – самонавчання; autodidactique – автодидактика.

З філософської точки зору, самоосвіта – це процес пізнання, підпорядкований основним закономірностям теорії пізнання. Його результатом виступають нові знання. У рамках соціології самоосвіта тлумачиться як вид діяльності особистості, що характеризується вільним вибором і спрямованістю на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, а також підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукового рівнів, а в більш широкому контексті, – як одна з рушійних сил розвитку постіндустріального суспільства, яке характеризується як самоутворювальне та самоорганізоване. У науковій літературі з психології самоосвіта розглядається як процес, пов'язаний із здатністю особистості організувати себе і свою діяльність. Згідно з енциклопедією освіти, самоосвіта – це самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей [2, с. 798]. В «Українському педагогічному словнику» уточнюється, що самоосвіта може виступати як невід'ємна складова процесу навчання або як освіта, що набувається самостійно поза стаціонарними навчальними закладами [1, с. 296].

Варто зауважити, що серед сучасних науковців відсутня одназначна позиція щодо тлумачення терміну «самоосвіта», адже кожний з дослідників розглядає його через призму

того чи іншого аспекту, а саме: як свідоме творення своєї особистості; як процес духовного, інтелектуального становлення, який передбачає самозмінення, саморозвиток і самовдосконалення особистості; як безперервний процес саморозвитку, який здійснюється індивідуально або колективно і досягається завдяки спонукуваній внутрішніми мотивами добровільної, самостійної індивідуально-пізнавальної діяльності, керованої самою особистістю та спрямованої на виконання соціальних, особистісних та професійно-педагогічних функцій, у результаті чого відбуваються якісні зміни в духовному світі особистості, утворюються нові структури в її психічній діяльності. В процесі самоосвіти студент у відповідності зі своїми внутрішніми стимулами, поставленими перед собою цілями особистісно зростає та стає суб'єктом власного розвитку.

Не підлягає сумніву, що повноцінна самоосвіта є можливою лише за умови поєднання самонавчання, що передбачає оволодіння людиною знаннями на основі власних прагнень і за допомогою самостійно обраних засобів, та самовиховання, яке пов'язане з проявленням значних вольових зусиль, високим ступенем самосвідомості, наполегливості, зосередженості, цілеспрямованості й організованості, результатом чого стає розвиток саме тих якостей індивіда, що детермінують сталий характер здійснення ним будь-якого виду самостійної діяльності, незалежно від рівня її складності. Ученими переконливо доведено, що нерозривний зв'язок навчання та виховання проявляється в тому, що результат навчання – знання – стають основою всіх свідомо сформованих якостей особистості, оскільки саме такі якості є запорукою упевненого застосування знань на практиці. А отже, освітній процес, орієнтований, у відповідності з вимогами часу, на неперервну освіту протягом життя, «взагалі можна вважати підготовкою до самонавчання, а виховання – підготовкою до самовиховання» [2, с. 616].

У західній педагогічній теорії склалися два основні підходи до визначення поняття «самоосвіта». У широкому розумінні – це довгостроковий навчальний проект, ретельно спланований, заздалегідь складений та реалізований самим студентом без будь-якої допомоги з боку викладача, що передбачає повну відповідальність студента за перебіг і результати своєї самоосвітньої діяльності [11, с. 77]. У вузькому сенсі рамки самоосвіти обмежуються лише поодинокими ситуаціями, коли студент, разом із партнером або індивідуально, виконує певні види діяльності без прямого контролю з боку викладача. На відміну від першого, в межах другого підходу діапазон самоосвіти звужується виключно до автономних форм роботи в рамках навчального курсу або окремого заняття [10, с. 45]. При цьому спільним для обох підходів є те, що в якості стрижньової відмінної риси самоосвіти вчені виокремлюють самостійність суб'єкта у визначенні цілей, завдань, засобів і способів організації процесу самостійного пізнання.

Зважаючи на те, що самоосвіта в сучасній дидактиці інтерпретується як діяльнісний процес, а поняття «діяльність» визначається як основа самоосвіти, самоосвіта у ЗВО має здійснюватися в процесі організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. З точки зору філософії та психології освіти, розвиток здатності до реалізації самоосвіти, (що є процесом і результатом власної свідомої праці, відповідального ставлення та докладавання значних зусиль суб'єкта з самотворення власної особистості), вимагає досягнення студентом такого рівня психічного розвитку, для якого характерною є спроможність сприймати самого себе як єдине ціле, виражене в усвідомленні свого Я та відмінності себе від інших людей [8, с. 227–228].

Як показує аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми, вченими не завжди чітко розмежовуються поняття «самоосвітня діяльність», «самостійна діяльність» і «самостійна робота», які, тим не менш, відрізняються за ключовими ознаками, а саме: за джерелом цілей, рівнем самостійності і визначенням суб'єкту контролю за результатами. П. Підкасистий, зіставляючи ці поняття, справедливо відзначає, що самостійна робота не підпадає ані під категорію «самостійна діяльність» із засвоєння навчального матеріалу, ані «самоосвіта», а, натомість, є особливою системою умов навчання, що мають забезпечуватися викладачем [6, с. 65]. Організація самостійної роботи у вищій школі є дидактичною формою навчання і частиною навчальної програми, тоді як самоосвіта пов'язана з діяльністю студента поза начальним закладом; самостійна робота є аспектом діяльності викладача і несе в собі чітко виражену функцію управління пізнавальною діяльністю студента

з боку педагога, в той час як самоосвітня діяльність не лише спонукається внутрішніми мотивами, (що часто виходять за рамки навчальних), але й студент повністю бере на себе відповідальність за процес і результат своєї освітньої діяльності; в самостійній роботі увага приділяється побудові процесу навчальної діяльності, а самоосвіта передбачає розвиток студента як суб'єкта освітньої діяльності. При цьому не можна не погодитися з позицією вчених стосовно того, що саме самостійна робота, будучи одним із механізмів підготовки майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності, створює умови для інтеграції та асиміляції навчання та самоосвіти і формує готовність до самоосвіти, створюючи базу для неперервної освіти. Відмінність між поняттями «самостійна діяльність» та «самоосвітня діяльність» полягає в тому, що перша з них носить плановий характер, є організаційно і методично спрямованою, проте здійснюється без прямої допомоги викладача; а друга, окрім того, що керується, контролюється та оцінюється самим студентом, ще й здійснюється виключно за внутрішньою спонукую до самонавчання та самовиховання, що визначає не тільки здатність, але й потребу у власному саморозвитку і самовдосконаленні. При цьому, якщо в структурі самоосвітньої діяльності хоча б один з елементів – цілепокладання, визначення предмету діяльності, вибір засобів діяльності тощо – не є самостійним, така діяльність не може розцінюватися як самоосвітня [6, с. 76–77].

Отже, можемо підсумувати, що самоосвітня діяльність здобувача вищої освіти, на відміну від самостійної, виходить за межі зовнішнього цілепокладання та контролю і здійснюється в повністю автономному режимі як у період навчання у ЗВО, так і після завершення формальної освіти.

Варто акцентувати увагу на тому, що навчити самоосвітньої діяльності неможливо. Вмінь означеної діяльності людина набуває сама шляхом пошуку та апробації різних прийомів, методів, відповідних способів і стратегій у конкретній предметній галузі, відбираючи з них саме ті, які найбільшою мірою відповідають її індивідуальному стилю навчання, когнітивному стилю, психологічним та фізіологічним особливостям, навчально-пізнавальним потребам та інтересам. Таким чином, самоосвітня діяльність є складним синтезом когнітивного, предметно-практичного та особистого досвіду індивіда.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вищевикладене, можемо визначити самоосвіту як керовану самою людиною власну навчально-пізнавальну діяльність, у процесі якої вона самостійно поповнює свої знання та вдосконалює уміння, що в кінцевому підсумку сприяє якісному перетворенню її особистості. Основу цієї діяльності складає потреба в постійному саморозвитку і самовдосконаленні, а результатом є особистісний освітній продукт, що передбачає самостійне оволодіння системою знань та способів їх набуття, а також розвиток особистості та її здібностей.

Основними характеристиками самоосвітньої діяльності є мотиваційна активність, внутрішня свобода, цілеспрямованість, здатність до самостійного здобуття необхідних знань, стійке прагнення до самовдосконалення.

У рамках подальших наукових розвідок плануємо розробку педагогічної технології підготовки здобувачів вищої освіти до самоосвіти впродовж життя.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 367 с.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Затворнюк О.М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: 2016. 310 с.
4. Кремень В. Якісна освіта: вимоги XXI століття. *Дзеркало тижня. Україна*. 2006. № 24. URL: https://dt.ua/EDUCATION/yakisna_osvita_vimogi_hhi_stolittya.html. (дата звернення: 12.01.2022).
5. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. 307 с.
6. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. Москва: Педагогика, 1980. 240 с.
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/>. (дата звернення: 12.01.2022).

8. Психологический словарь / ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
9. Філософський енциклопедичний словник / ред. В.І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
10. Dickinson L. Self-instruction in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 208 p.
11. Holec H. *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. Mélanges pédagogiques*. 1990. P. 75–87. References
 1. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, 367 p. (In Ukrainian).
 2. In V.H. Kremen (Ed.) (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv, 1040 p. (In Ukrainian).
 3. Zatvorniuk, O.M. (2016). *Formuvannia u maibutnikh psykhologiv hotovnosti do profesiinoho samovdoskonalennia. Dys. cand. ped. nauk* [Forming future psychologists' preparedness for professional self-improvement. Cand. of ped. sci. dis.]. Kyiv, 310 p. (In Ukrainian).
 4. Kremen, V. (2006). *Yakisna osvita: vymohy XXI stolittia* [Quality education: requirements of the 21st century]. *Дзеркало тижня* [Mirror of the Week], no. 24. URL: https://zn.ua/ukr/EDUCATION/yakisna_osvita_vimogi_hhi_stolittya.html. (Accessed 22 January 2022). (In Ukrainian).
 5. Malykhin, O.V. (2009). *Orhanizatsiia samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv: teoretyko-metodolohichnyi aspekt* [Organization of independent educational activity of students of higher pedagogical educational institutions: theoretical and methodological aspect]. Kryvyi Rih. 307 p. (In Ukrainian).
 6. Pidkastyi, P.I. (1980). *Samostoiatelnaia poznavatelnaia deiatelnost shkolnikov v obuchenii: teoretiko-eksperimentalnoe issledovanie* [Independent cognitive activity of schoolchildren in teaching: theoretical and experimental research]. Moscow, 240 p. (In Russian).
 7. *Zakon Ukrainy "Pro osvitu"* (2017). [The law of Ukraine "On Education"]. URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/> (Accessed 22 January 2022). (In Ukrainian).
 8. In V.P. Zinchenko & B.G. Meshcheriakov (Eds.) (1996). *Psihologicheskii slovar* [Psychological dictionary]. Moscow, 440 p. (In Russian).
 9. In V.I. Shynkaruk (Ed.). (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Philosophical encyclopedic vocabulary]. Kyiv, 742 p. (In Ukrainian).
 10. Dickinson, L. (1987). Self-instruction in language learning. Cambridge. 208 p.
 11. Holec, H. (1990). *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. Mélanges pédagogiques*. pp. 75–87.

SELF-EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Oleksandr L. Shums'kyi, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Full Professor of the Department of Foreign Language Training, European Integration and International Cooperation at Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkiv

E-mail: oll123@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9498-7509>

Ol'ha O. Shums'ka, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Piano at *Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy*

E-mail: oll123@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5422-8663>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-9

Key words: self-education, self-educational activity, self-study, self-improvement, self-development.

The paper substantiates that the radical changes taking place in all spheres of modern society necessitate a revision of the basic requirements for the training of specialists who should be not only highly qualified, but also be prepared for lifelong education.

It has been shown that the state regulations and international documents on education define lifelong learning as the main vector of educational development in the 21st century.

It has been determined that the achievement of this goal is possible due to the organization of the training process at university, aimed at gradual transition from the traditional educational format in the

form of providing students with a set of ready-made knowledge to self-education, which is the highest degree of education.

The essence of the key components of the concept “self-education”, i.e. the categories “self-“ and “education” has been disclosed. The essential differences between the concepts “training” and “education” have been explained, namely: the purpose of training is forming utilitarian skills with specific pragmatic goals, and education is aimed at developing a person as an individual, developing his/her spiritual strengths and abilities. Examples of dictionary equivalents of the term “self-education”, which exist in foreign scientific, reference and encyclopedic literature, have been given. The term “self-education” in the context of philosophy, sociology, psychology and pedagogy has been analyzed. It has been ascertained that among contemporary researchers there is no unanimous position on the interpretation of this term as each of them considers it through the lens of a particular aspect. The main approaches to the definition of the concept “self-education” that have developed in Western pedagogical theory have been characterized.

It has been substantiated that full-fledged self-education is possible only if self-study and self-education are combined. Self-study involves the acquisition of knowledge on the basis of the person’s own aspirations and through self-selected means. Self-improvement is associated with the manifestation of significant willpower, a high degree of self-awareness, perseverance and purposefulness, resulting in the development of the individual’s qualities that determine the sustainable nature of any kind of independent activity. It has been revealed that in modern didactics self-education is defined as an activity process, and activity is defined as the basis of self-education. The differences between the concepts “self-educational activities”, “independent activity” and “independent work” on key features have been outlined, namely: on the source of goals, the level of independence and the definition of the subject of control over the results. It has been proved that the student’s self-educational activity, in contrast to independent activity, goes beyond external goal-setting and control and is implemented in a completely autonomous mode both during training at university and after graduation.

The definition of the term “self-education” is given as the individual’s purposeful systematic cognitive activity, in the course of which he/she independently acquires knowledge and improves skills, resulting in the qualitative development of their personality. The need for continuous self-development is the basis of this activity, and a personal educational product, which involves self-mastery of the system of knowledge and ways to acquire it as well as the development of personality and his/her abilities, is the result of this activity.

The main characteristics of self-educational activity are motivational activity, internal freedom, purposefulness, ability to independently acquire necessary knowledge, a strong desire for self-improvement.

Одержано 12.01.2022.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378:147.811.111

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-10

О.П. БИКОНЯ,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов
Академії Державної пенітенціарної служби (м. Чернігів)*

О.Б. ШЕНДЕРУК,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Академії Державної пенітенціарної служби (м. Чернігів)*

ВРАХУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У НАВЧАННІ КУРСАНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Розглянуто особливості навчання курсантів економічних спеціальностей англійської мови професійного спрямування з урахуванням міжпредметних зв'язків. Зазначено, що під час підготовки курсантів економічної галузі в Академії Державної пенітенціарної служби є організація навчання цих фахівців іноземної мови на основі методологічних підходів та підготовки до складання єдиного вступного іспиту з іноземної мови щодо вступу для здобуття ступеня магістра за спеціальністю 05 «Соціальні та поведінкові науки». У статті проаналізовано останні дослідження щодо навчання майбутніх фахівців іноземної мови на основі таких методологічних підходів, як системний, діяльнісний, компетентнісний, аспектний, контекстний та ін. У контексті дослідження було визначено, що оволодіння курсантами англійською мовою комунікативною компетентністю у професійному спілкуванні необхідно враховувати міжпредметні зв'язки, передусім тісний контакт із профілюючими кафедрами. Було зазначено, що навчання курсантів економічних спеціальностей англійської мови слід здійснювати на основі *системного, компетентнісного, професійно орієнтованого та міждисциплінарного* підходів. Метою статті є визначення особливостей навчання курсантів економічних спеціальностей англійської мови професійного спрямування на основі *системного, компетентнісного, професійно орієнтованого та міждисциплінарного* підходів, а саме з урахуванням міжпредметних зв'язків. Проаналізовано навчальні дисципліни, які курсанти економічних спеціальностей на четвертому курсі опановують в Академії Державної пенітенціарної служби. Відзначено, що оволодіння професійною англійською мовою комунікативною компетентністю можливе за умов врахування в навчальному процесі професійних тем, що пов'язані з навчальними дисциплінами, які вивчають майбутні економісти. Враховано під час створення навчальних завдань вимоги єдиного вступного іспиту з іноземної мови. Включено завдання для розвитку англійських лексичних та граматичних компетентностей та мовленнєвої компетентності у читанні.

Ключові слова: англійська мова професійного спрямування, курсанти економічних спеціальностей, міжпредметні зв'язки, методичні підходи.

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження полягає у тому, що навчання майбутніх фахівців іноземної мови слід робити на засадах міждисциплінарної інтеграції. Як зазначали Н.М. Калинюк, Л.М. Романюк та Н.Є. Романюк, врахування міжпредметних зв'язків сприяє створенню передумов для ототожнення осо-

бистого і соціального досвіду з професією і професійною спільнотою, виробленню професійно доцільних стратегій й тактик, завдань та планів професійної діяльності, свідоме регулювання власної поведінки в межах установлених професійно-нормативних імперативів [1].

Новітній пошук у навчанні курсантів економічних спеціальностей англійської мови з урахуванням міжпредметних зв'язків варто робити на основі фундаментальної наукової концепції, філософських засадах освіти і відповідно до вимог часу. Саме зміст організації навчання курсантів економічних спеціальностей англійської мови з урахуванням міжпредметних зв'язків визначає необхідну передумову становлення майбутнього фахівця пенітенціарної служби України, розвитку його автономії, самоствердження, творчої самореалізації, як особистості, оволодіння англійською професійною компетентністю тощо.

У контексті дослідження, ми виходимо з того, що під час підготовки курсантів економічної галузі в Академії Державної пенітенціарної служби є організація навчання цих фахівців іноземної мови на основі методологічних підходів та підготовки до складання єдиного вступного іспиту з іноземної мови щодо вступу для здобуття ступеня магістра за спеціальністю 05 «Соціальні та поведінкові науки».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження показують, що навчання майбутніх фахівців іноземної мови здійснюється на основі таких методологічних підходів, як *системний* підхід до професійної підготовки (Моторна, 2010; Яроцька, 2016; Биконя, 2018); *діяльнісний* підхід до навчання (Родигіна, 2004; Бех, 2005); *компетентнісний* підхід до навчання (Тенищева, 1991; Гальськова, 1999; Байденко, 2001; Величко, 2001; Заболоцька, 2002; Гришанова, 2003, Корсакова, 2004; Барабанова, 2005; Паращенко, 2005; Андрієнко, 2007; Бибікова, 2007; Алешугіна, 2009; Миханова, 2008; Тарнопольський, 1989, 2004, 2008; Чірва, 2008; Краснопольський, 2012; Биконя, 2018; Зінуківа, 2018; Скріль, 2020 та ін.); *аспектний* підхід навчання англійської мови для спеціальних цілей (Тарнопольський, Корнева, 2011).

Зауважимо, що *контекстний* підхід спрямований на поступовий та поетапний перехід майбутніх фахівців від навчальної діяльності, квазіпрофесійної діяльності до професійної діяльності за допомогою практично зорієнтованих творчих завдань (Вербицький, 1991; Джонсон, 2002 та ін.).

Щодо врахування інтересів студентів економічних спеціальностей та їхньої майбутньої професії протягом навчального процесу, то це буде *професійно-орієнтований* підхід (Тагірова, 2006; Булавенко, 2007; Кондратенко, 2012; Набок, 2013; Потапенко, 2013; Смирнова, 2014; Вербицька, 2020 та ін.).

Учені методисти також пропонують здійснювати навчання майбутніх фахівців іноземної мови на засадах *диференційного, рефлексивного, синергетичного, особистісно-діяльнісного, культурологічного або аксіологічного, когнітивного або комунікативно-когнітивного, комунікативно-діяльнісного, контекстного, ситуаційного* та інших підходів.

Міжпредметні зв'язки англійської мови професійного спрямування з іншими навчальними дисциплінами сприяють становленню фахівця економічного профілю пенітенціарної служби, узагальнюють та систематизують професійні знання, забезпечують підвищення конкурентоспроможності та мобільності цих фахівців, надають можливість ефективно опанувати англійську комунікативну компетентність на належному рівні (рівень В1-В2) для складання єдиного вступного іспиту з іноземної мови для здобуття ступеня магістра зі своєї спеціальності.

З вищезазначеного, вважаємо за необхідне, здійснювати навчання курсантів економічних спеціальностей англійської мови на основі *системного, компетентнісного, професійно-орієнтованого та міждисциплінарного* підходів.

Зауважимо, що всупереч значному інтересу учених-методистів щодо дослідження цієї проблеми, відсутні роботи, пов'язані з опануванням курсантами економічних спеціальностей англійської мови професійного спрямування, передусім під час їхнього навчання на четвертому курсі в Академії Державної пенітенціарної служби.

Метою статті є визначення особливостей навчання курсантів економічних спеціальностей англійської мови професійного спрямування на основі *системного, компетентнісного, професійно-орієнтованого та міждисциплінарного* підходів, а саме з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики та навчальним планом Академії Державної пенітенціарної служби курсанти економічних спеціальностей на четвертому курсі опановують такі навчальні дисципліни, як *Аналіз господарської діяльності УВП, Економіка і організація інноваційної діяльності, Економічна безпека підприємств, Капітал підприємства УВП: формування та використання, Маркетинг, Менеджмент, Основи охорони праці, Планування і контроль на підприємстві, Проектний аналіз, Стратегія підприємства* тощо.

Оволодіння професійною англомовною комунікативною компетентністю можливе лише за умови врахування у навчальному процесі професійних тем, що пов'язані з навчальними дисциплінами і які опановують майбутні економісти Академії Державної пенітенціарної служби. Ці теми у навчанні англійської мови повинні бути орієнтовані на професійну діяльність курсанта економічного профілю; адаптовані щодо культури професійного спілкування англійською мовою. Відповідно до вимог навчальної програми з англійської мови в Академії Державної пенітенціарної служби та типової програми щодо вступу до магістратури організація навчання англійської мови повинна бути поступовою та системною з певними структурними та функціональними компонентами. Також здійснювати систематичний контроль та самоконтроль за навчальною діяльністю курсантів.

Під час створення навчальних завдань щодо підготовки до складання єдиного вступного іспиту з іноземної мови для здобуття ступеня магістра необхідно пропонувати завдання для розвитку англомовних лексичних та граматичних компетентностей, мовленнєвої компетентності у читанні [2].

Розглянемо приклади завдань, які враховують міжпредметні зв'язки англійської мови професійного спрямування з іншими навчальними дисциплінами, які вивчають курсанти економічної спеціальності в Академії Державної пенітенціарної служби. Навчальні завдання створені відповідно до вимог єдиного вступного іспиту з іноземної мови для здобуття ступеня магістра. Зауважимо, що тексти в завданнях було адаптовано з англомовних оригінальних джерел [3-9].

Приклад 1. Тема “Enterprise strategy” (Стратегія підприємства).

Завдання спрямоване на оволодіння англомовною (мовленнєвою) компетентністю у читанні.

Task 1. Read the following text. For questions (1-5) choose the correct answer (A, B, C or D).

Enterprise Strategy

Strategy is a set of decisions and actions aimed at gaining a sustainable competitive advantage. Successful companies are those that focus their efforts strategically. Strategy should be a stretch exercise, not a fit exercise. To meet and exceed customer satisfaction, your business team needs to follow an overall organizational strategy. A successful strategy adds value for the targeted customers over the long run by consistently meeting their needs better than the competition does.

Strategy is the way in which a company orients itself towards the market in which it operates and towards the other companies in the marketplace against which it competes. It is a plan an organization formulates to gain a sustainable advantage over the competition. The central strategic issue: why different companies, facing the same environment, perform differently.

Corporate strategy seeks to develop synergies by sharing and coordinating staff and other resources across business units, investing financial resources across business units, and using business units to complement other corporate business activities.

Strategy answers the following questions:

- What are the sources of the company's sustainable competitive advantage?
- How a company will position itself against competition in the market over the long run to secure a sustainable competitive advantage?
- What are the key strategic priorities?

Enterprise strategy is an agreed-on guide to action that should lead business to success in the marketplace by satisfying customer needs better than the competition does. Strategy formulation is the major task for the company entrepreneur and CEO, but it is the task of middle managers and project managers to carry this strategy out and turn it into results.

Sustainable growth strategy requires balancing short-term results against long-term capabilities and growth opportunities. Strategy should be dynamic and change constantly in order to contend with external turbulences. Experimenting with new strategies is important. Constant testing, adaptation and building on what is found to be successful with customers is the way ahead, especially when you are trying to re-invent the value provided, or the way it is produced and delivered.

1. What is the role of enterprise strategy?

- A The companies focus their efforts strategically.
- B Sustainable growth strategy requires balancing short-term results.
- C Strategy should be dynamic and change constantly in order to contend with external turbulences.
- D The way it is produced and delivered successfully.

2. What is NOT mentioned in this text?

- A A company will position itself against competition in the market over the long run.
- B A strategy adds value for the targeted customers over the long run.
- C Experimenting with new strategies is important.
- D A properly made strategic plan is not only thorough, but also helps ensure each section comes together to create a cohesive document to support you in leading your business.

3. What is Balanced Strategy?

- A Constant testing, adaptation and building on what is found to be successful with customers.
- B Sustainable growth strategy requires balancing short-term results against long-term capabilities and growth opportunities.
- C Corporate strategy seeks to develop synergies by sharing and coordinating staff and other resources.
- D It is a plan an organization formulates to gain a sustainable advantage over the competition.

4. What are strategic priorities?

- A a ranking of your strategic goals or objectives.
- B big questions, yet the vision statement is important to strategic planning
- C key components in order to create a strategic plan
- D the major task for the company entrepreneur and CEO

5. What is Evolution of a Successful Strategy?

- A Strategy should be dynamic and change constantly in order to contend with external turbulences.
- B A company will position itself against competition in the market over the long run.
- C An organization formulates a plan to gain a sustainable advantage over the competition.
- D A strategy adds value for the targeted customers over the long run.

Ключ для самоперевірки: 1A; 2D; 3B; 4C; 5A.

Приклад 2. Тема “Basis of workplace safety and health” (Основи охорони праці)
Завдання спрямоване на оволодіння англомовною компетентністю у читанні.

Task 2. Read the following texts. Match choices of terminology (A-H) to (6-10). There are three choices you do not need to use.

6. _____ means any individual, employer or organisation whose employees undertake work for a fixed or other sum and who supplies the materials and labour (whether their own labour or that of another) to carry out such work, or supplies the labour only.
7. _____ means any person who works for an employer under a contract of employment. This contract may be expressed or implied, and be oral or in writing. An employee may be employed full-time or part-time, or in a temporary capacity.
8. _____ means any person or organisation by which an employee is employed under a contract of employment and includes a person under whose direction and control an employee works.
9. _____ means a source or a situation with the potential for harm in terms of human injury or ill-health, damage to property, damage to the environment, or a combination of these.
10. _____ means the process of evaluating and ranking the risks to safety and health at work arising from the identification of hazards at the workplace. It involves estimating the magnitude of risk and deciding whether the risk is acceptable or whether more precautions need to be taken to prevent harm.
- A Ill-health
B Incident
C Hazard
D Risk assessment
E Employee
F Safety and health performance
G Employer
H Contractor

Ключ для самоперевірки: 6 H; 7 E; 8 G; 9 C; 10 D.

Приклад 3. Тема “Enterprise planning” (Планування на підприємстві). Завдання спрямоване на оволодіння англомовною компетентністю у читанні.

Task 3. Read the following texts. Match choices (A-H) to (11-16). There are two choices you do not need to use.

11. ADP

Automatic Data Processing Inc. (NASDAQ: ADP) offers human capital management solutions such as payroll services, benefits administration, compliance solutions and human capital management through its Employer Services segment. It delivers solutions as a cloud-based software-as-a-service (SaaS). Through its Professional Employer Organization (PEO) segment, ADP offers outsourcing services for human resources (HR) and benefit solutions, similar to those addressed by the Employer Services segment.

ADP's Employer Services and PEO segments operate in highly competitive environments with large, diversified players and smaller companies dedicated to these services. ADP reported Q2 revenue of \$3.7 billion in 2021, up 1% for the Q2 2020.

12. SAP

SAP SE (NYSE: SAP) is a German enterprise software company with a diverse suite of enterprise resource planning products. Among the chief offerings are human capital management solutions, often deployed through the cloud. Cloud and software contributed 85% of total revenue in 2020. SAP SE reported 2020 revenue of €31.1 billion and net income of €5.8 billion, and the company's market capitalization was €143.6 billion as of March 19, 2021.

13. Workday

Workday Inc. (NYSE: WDAY) provides a suite of analytics, financial management and human capital management cloud applications. For the year ending in January 2021, 88% of the company's revenue was attributed to subscription services, with professional service revenues making up the balance. Workday reported a yearly revenue of \$4.32 billion and net losses of \$282 million for the 12 months ending January 2021. WDAY had a market cap of \$61 billion as of March 19, 2021.2

14. UKG (Ultimate Kronos Group)

UKG (Ultimate Kronos Group) is one of the largest vendors of cloud-based human capital management solutions with its UKGPro product suite. The offering includes HR, payroll, analytics, and benefits management products. In 2017, 85% of the company's revenues were attributed to recurring and license sources rather than services. The Ultimate Kronos Group reported total revenue nearing \$3 billion and earnings before interest, depreciation, and amortization of nearly \$770 million in 2020.3

15. Oracle

Oracle Corporation (NYSE: ORCL) is a diversified corporate information technology provider. Its broad product and service offering includes database software, cloud infrastructure, hardware systems, application software, and related services. It is marketed alongside enterprise resource planning, supply chain management, and related tools. Oracle reported total revenue of \$9.8 billion during the second fiscal quarter of 2021. The company's market cap as of March 19, 2021, was \$191 billion.4

16. Paychex

Paychex (NASDAQ: PAYX) provides HR, payroll, and benefits outsourcing services to small- and mid-sized businesses located in the United States and Germany. Paychex offerings include a broad range of human capital management and PEO services with integrated multi-platform software-as-a-service. Over the second fiscal quarter of 2021, Paychex reported total revenue of \$983.7 million.5 PAYX's market cap was \$34.5 billion as of March 19, 2021.

A	It provides outsourced HR functions to small- and medium-sized businesses.
B	The offering includes payroll, analytics, human resources, and benefits management products.
C	The businesses are located in Germany and the United States.
D	HCM software is part of Oracle's software-as-a-service portfolio
E	It is a German enterprise software company.
F	It delivers solutions as a SaaS.
G	Its net losses near \$300 million for one year at the end of January 2021.
H	The company bundles cloud and native software applications with these outsourced services to complete a holistic offering.

Ключ для самоперевірки: 11 F; 12 E; 13 G; 14 B; 15 D; 16 C.

Приклад 4. Тема «Management».

Завдання спрямоване на оволодіння англомовною компетентністю у читанні.

Task 4. Read the following text. Choose from (A-H) the one which best fits each space (17-22). There are two choices you do not need to use.

PRINCE2 Roles

Roles in the PRINCE2 methodology are clearly defined. The project manager is the one **17** _____ for the organization and in control of the project and its processes. They select the team who will **18** _____ make sure it's done properly and on time by following a plan.

There is also a customer, **19** _____ in the project. This is the person or organization that is paying for the project. They will use the product of the project or **20** _____ by its outcome. Sometimes the customer is the user, while the supplier is the party who offers expertise to get the project completed successfully. They, like the project team, need organizing to make sure the project meets requirements.

Finally, **21** _____, which is made up of the customer and executives, such as a person who represents the user side and another representing the suppliers or specialists involved in the project. The project manager will report regularly to the project board, **22** _____. The project board in turn decides on how the project will proceed or resolve issues.

A	letting them know about progress and any problems
B	there's a project board
C	who is responsible
D	cover all the activities that compose a project
E	execute the project and oversee their work to
F	contains the steps that lead to the project objective
G	user or supplier involved
H	be impacted somehow

Ключ для самоперевірки: 17 C; 18 E; 19 G; 20 H; 21 B; 22 A. []

Приклад 5. Тема "Basis of workplace safety and health" (Основи охорони праці) Завдання спрямоване на оволодіння мовними компетентностями.

Task 5. Read the following text. For questions (22-27) choose the correct answer (A, B, C or D).

Key questions for employers on measuring, reviewing and auditing their safety and health performance

- Do you know how well you **22** _____ in safety and health?
- Are your executive board, your directors and senior management team kept informed of your safety and health performance, and do you report on this **23** _____ in your annual report?
- How do you know if you are meeting your own objectives and standards for safety and health? Are your controls for risks good enough?
- How do you know you are complying with the safety and health laws that affect your business?
- Do your accident or incident investigations get to all the underlying causes, or do they stop when you find the first person who has made a **24** _____?
- Do you have accurate records of injuries, ill health, bullying complaints, and accidental loss?
- Do you **25** _____ on safety and health failures to your board and your directors? • How do you learn from your mistakes and your successes?
- Do you carry out safety and health audits at least annually? If you do, what action do you take on audit findings?
- Do the audits involve staff at all levels? Do you involve your Safety Representative and safety committee, where it exists, in the audits?
- When did you last review your Safety Statement and your safety and health performance?
- Does your executive board of directors or senior management team review your safety and health performance and **26** _____ safety and health risk management systems are in place and remain effective?
- Has your executive board and your directors or senior management team appointed someone at director level to ensure safety and health risk management issues are properly addressed and is this person **27** _____ to do so?

22	A	make	B	do	C	produce	D	perform
23	A	performance	B	play	C	production	D	performed
24	A	error	B	mistake	C	fault	D	solution
25	A	tell	B	say	C	report	D	explain
26	A	ensure	B	sure	C	assure	D	insure
27	A	equal	B	adapted	C	incompetent	D	competent

Ключ для самоперевірки: 22 D; 23 A; 24 B; 25 C; 26 A; 27 D.

Приклад 6. Тема “Management and prison system”.

Завдання спрямоване на оволодіння мовними компетентностями.

Task 6. Read the following text. For questions (33-42) choose the correct answer (A, B, C or D).

The management of terrorist and extremist prisoners

This volume 33 _____ an overview of intervention and management strategies for dealing with terrorist and extremist offenders in prisons.

The management 34 _____ terrorist and extremist prisoners has long been recognised as a difficult problem in prisons. In 35 _____ countries, such offenders are relatively rare, but when their numbers increase these prisoners can undermine the 36 _____ and safety of the prison system. At a global level there is an increasing recognition of the problem of militant jihadi extremists in prison and their 37 _____ to recruit new members among other prisoners. The numbers of 38 _____ prisoners are low but growing and, as a result, prisons are becoming centres of radicalisation; indeed, in some cases, terrorist plots appear to have been based entirely on networks that were radicalised in prison.

This volume presents an expertly 39 _____ assessment of what we know about terrorists, extremists and prison, exploring the experience of a wide range of countries and of different political movements. 40 _____ critical lessons from historical case studies, the book examines critical issues around management strategies, radicalisation and deradicalisation, reform, risk assessment, as well as post-release experiences. The role that prisoners play in the conflicts beyond the jail walls 41 _____, with case studies illustrating how prisoners can play a critical role in bringing about a peace process or alternatively in sustaining or even escalating campaigns of violence.

Written by leading experts in the field, this volume 42 _____ of much interest to students of terrorism/counter-terrorism, criminology, security studies and IR in general.

33	A	provided	B	provides	C	has been provided	D	is providing
34	A	of	B	from	C	by	D	at
35	A	more	B	most	C	the most	D	mostly
36	A	efficient	B	effective	C	effectiveness	D	effectively
37	A	ability	B	capability	C	possibility	D	competence
38	A	such	B	so	C	this	D	like
39	A	informing	B	informed	C	has informing	D	inform
40	A	Drawing	B	Drawn	C	Draw	D	Having been drawn
41	A	is also examined	B	has also examined	C	examine	D	are examined
42	A	is	B	will be	C	are	D	being

Ключ для самоперевірки: 33 B; 34 A; 35 B; 36 C; 37 A; 38 A; 39 B; 40 A; 41 A; 42 B.

Отже, у створенні навчальних завдань з англійської мови професійного спрямування для фахівців економічних спеціальностей ми враховуємо міжпредметні зв'язки з навчальними дисциплінами, що викладаються паралельно з «Іноземною мовою професійного спрямування», вимоги навчальної й робочої програми цієї дисципліни на четвертому курсі та види й форми завдань єдиного вступного іспиту з іноземної мови для здобуття ступеня магістра. Завдання можна пропонувати як усно, так і письмово за певний проміжок часу, аудиторно та позааудиторно з використанням ключів для самоконтролю та взаємоконтролю.

Добір англомовних автентичних текстів має мовленнєвий та професійний характер. Запропоновані завдання також мають *проблемний* характер, що викликає у курсантів живий інтерес до майбутньої професії і до вивчення іноземної мови.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок Таким чином, у навчальних завданнях, які ми пропонуємо курсантам, здійснюється систематично та поступово, поєднуючи навчальний і професійний матеріал, що сприяє підвищенню мотивації й інтересу до іноземної мови професійного спрямування. Організація навчання курсантів економічних спеціальностей англійської мови професійного спрямування здійснюється на засадах *системного, компетентнісного, професійно орієнтованого та міждисциплінарного* підходів з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Наступним етапом нашого дослідження є створення системи вправ та завдань для оволодіння мовними компетентностями та компетентністю у читанні з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Список використаної літератури

1. Калинюк Н.М., Романюк Л.М., Романюк Н.Є. Щодо питання перевірки дієвості застосування міждисциплінарного підходу під час підготовки магістрів громадського здоров'я. *«Вісник університету імені Альфреда Нобеля». Серія «Педагогіка і психологія»*. 2021. № 1 (21). С. 158–162.
2. Офіційний сайт Українського центру оцінювання якості освіти. URL: <https://testportal.gov.ua/> (дата звернення: 10.12.2021).
3. Downie R. Who are ADP's Main Competitors? URL: <https://www.investopedia.com/articles/professionals/042416/adp-who-are-adps-main-com> (дата звернення: 17.12.2021).
4. Enterprise Strategy Defined. URL: http://www.1000advice.com/guru/enterprise_strategies_kotelnikov.html (дата звернення: 10.01.2022).
5. Maturing your organization's project management capabilities using PRINCE2, PMP and Agile White Paper. URL: <https://www.axelos.com/resource-hub/white-paper/project-management-capabilities-prince2-pmp-agile> (дата звернення: 8.01.2022).
6. Safety and Health Management Systems – Health and Safety Authority (hsa.ie). URL: https://www.hsa.ie/eng/Topics/Managing_Health_and_Safety/Safety_and_Health_Management_Systems/#key2? (дата звернення: 4.01.2022).
7. Silke A. Prisons, terrorism and extremism critical issues in management, radicalisation and reform. URL: <https://www.routledge.com/Prisons-Terrorism-and-Extremism-Critical-Issues-in-Management-Radicalisation/Silke/p/book/9780415810388> (дата звернення: 25.12.2021).
8. WELL Health-Safety Rating for Facility Operations and Management. *Program Overview*. The USA: International WELL Building Institute, 2021. 23 с.
9. Workplace Safety and Health Management. *Practical Guidelines on the Implementation and Maintenance of an Occupational Safety, Health and Welfare Management System*. Dublin: The Health and Safety Authority 2006. 56 p.

References

1. Kalyniuk, N.M., Romaniuk, L.M., Romaniuk, N.E. (2021). *Shchodo pytannia perevirky diievosti zastosuvannya mizhdystyplinarnoho pidkhodu pid chas pidhotovky mahistriv hromadskoho zdorovia* [On the issue of checking the effectiveness of the use of interdisciplinary approach during the preparation of masters of public health]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], no. 1 (21). DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-18 (In Ukrainian).
2. *Ofitsiynyi sait Ukrainskoho tsentru otsiniuvannya yakosti osvity* [The Ukrainian center for educational quality assessment]. URL: <https://testportal.gov.ua/> (Accessed December 10, 2021). (In Ukrainian).
3. Downie, R. Who are ADP's Main Competitors? URL: <https://www.investopedia.com/articles/professionals/042416/adp-who-are-adps-main-com> (Accessed December 17, 2021).
4. Enterprise Strategy Defined. URL: http://www.1000advice.com/guru/enterprise_strategies_kotelnikov.html (Accessed January 10, 2022).
5. Maturing your organization's project management capabilities using PRINCE2, PMP and Agile White Paper. URL: <https://www.axelos.com/resource-hub/white-paper/project-management-capabilities-prince2-pmp-agile> (Accessed January 8, 2022).

6. Safety and Health Management Systems – Health and Safety Authority (hsa.ie). URL: https://www.hsa.ie/eng/Topics/Managing_Health_and_Safety/Safety_and_Health_Management_Systems/#key2? (Accessed January 4, 2022).

7. Silke, A. Prisons, terrorism and extremism critical issues in management, radicalisation and reform. Access mode: <https://www.routledge.com/Prisons-Terrorism-and-Extremism-Critical-Issues-in-Management-Radicalisation/Silke/p/book/9780415810388> (Accessed December 25, 2021).

8. WELL Health-Safety Rating for Facility Operations and Management. *Program Overview*. The USA: International WELL Building Institute, 2021. 23 p.

9. Workplace Safety and Health Management. Practical Guidelines on the Implementation and Maintenance of an Occupational Safety, Health and Welfare Management System. Dublin: The Health and Safety Authority 2006. 56 p.

INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN TEACHING ENGLISH TO CADETS OF ECONOMIC SPECIALITIES

Oksana P. Bykonja, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv

E-mail: oksanabikonya@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8865-8792>

Olena B. Shenderuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv

E-mail: shenderuk1@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4147-327X>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-10

Key words: English for Specific Purposes, cadets of economic specialties, interdisciplinary connections, methodological approaches.

The article deals with the peculiarities of teaching cadets of economic specialties English for Specific Purposes, taking into account the interdisciplinary links. It is pointed out that teaching a foreign language to cadets at the Academy of the State Penitentiary Service must be on the basis of methodological approaches and peculiarities of unified entrance exam in a foreign language for admission to study for obtaining a master's degree in the fields of knowledge 05 "Social and behavioral sciences". In the article the authors analyze the latest research on teaching future specialists foreign languages on the basis of such methodological approaches as system, activity, competence, aspect, context approach and others. In the context of the study, the authors determine that mastering English communicative competence in professional communication by the cadets should take into account interdisciplinary links, especially working together with the specialized departments. The authors indicate that teaching cadets of economic specialties English for Specific Purposes should be implemented on the basis of systematic, competency-based, professionally-oriented and interdisciplinary approaches. The aim of the article is to determine the features of teaching cadets of economic specialties English for Specific Purposes on the basis of those approaches with taking into account interdisciplinary links. In the article the authors give the analysis the disciplines that the four-year cadets of economic specialties study at the Academy of the State Penitentiary Service. They state that the acquisition of professional English communicative competence is possible in case of taking into account the professional themes connected with the disciplines studied by future economists in the Academy. The requirements of the unified entrance exam in a foreign language are considered while developing the tasks and exercises to teach cadets of economic specialties English. The tasks for developing English lexical and grammatical competences and competence in reading are included.

Одержано 11.01.2022.

УДК 378.1(036)

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-11

Н.М. БЛИНОВА,

*кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

Н.Є. ПОЛІШКО,

*кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри
міжнародного туризму, готельно-ресторанного бізнесу та мовної підготовки
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

АНГЛОМОВНИЙ ПУТІВНИК ЯК ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ «ТУРИЗМ» ТА «ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА» (НА ПРИКЛАДІ СЕРІЇ ВИДАНЬ 'AWESOME UKRAINE')

Розглянуто дидактичний потенціал англомовного путівника Awesome Ukraine. Зокрема проаналізовано видання, присвячені Львову, Харкову, Києву. Також проведено редакторський аналіз, у ході якого визначено специфіку поліграфічного оформлення, дотримання вимог стандартів, лінгвістичні особливості видань, рівень текстового наповнення, повноту і доцільність ілюстративного контенту, тобто чинники, що роблять серію Awesome Ukraine одним зі зразків дидактичного матеріалу, який покликаний забезпечити набуття необхідних компетенцій здобувачами освіти першого (бакалаврського) рівня за освітньою програмою «Готельно-ресторанний бізнес» і «Туризм». Крім того, авторами запропоновано види завдань, що сприятимуть кращому засвоєнню матеріалу іноземною мовою та здобуттю знань краєзнавчого характеру. У розвідці підкреслюється, що англомовні путівники зазвичай мають враховувати специфіку цільової аудиторії. Проте з огляду на використання означених видань як дидактичного матеріалу, акцентуємо, що серія Awesome Ukraine підходить для навчання студентів рівнів Pre-Intermediate й Intermediate. При правильному підході та належній подачі англомовний путівник здатен стати потужним джерелом допомоги в лінгвістичному та методичному плані. Адже здобувач не тільки засвоює краєзнавчу інформацію, але і переймає спосіб викладу думки, необхідні мовні патерни, навчається застосовувати їх на практиці шляхом створення власних аналогічних текстів. За умови, що майбутній фахівець матиме створювати туристичну продукцію, серія 'Awesome Ukraine' – непоганий зразок для наслідування. З точки зору поліграфічного оформлення варто підкреслити, що всі видання мають одноманітне оформлення, зокрема на обкладинку вміщено символ кожного з міст, якому присвячено видання. Текстовий контент викладений лаконічно, простою і доступною англійською. Матеріали проілюстровано тематичними фотографіями, які покликані унаочнити текст. Видання створено досить грамотно і відповідно до видавничих стандартів, вони є втіленням продуманої концепції подання текстового та ілюстративного матеріалу. У статті наголошується на тому, що візуальна і текстова складова видань дозволяє відпрацьовувати прийоми і техніки ефективного професійного спілкування з урахуванням сутності національно-культурних символів та історичних реалій.

Ключові слова: освітні компетенції, англомовний путівник, викладання іноземної мови, аналіз серії англомовних путівників.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Перед фахівцями, які працюють із бакалаврами спеціальностей, що стосуються готельно-ресторанного бізнесу і туризму, постає вкрай актуальне питання забезпечення студентів належним дидактичним матеріалом, який сприяв би ви-

вченню професійної лексики, давав би зразки текстів, які можна використовувати у подальшій професійній діяльності, забезпечував би набуття умінь і навичок, необхідних для спеціалістів, що у майбутньому працюватимуть у туристичному бізнесі та готельно-ресторанній справі. На багатогранності туристської освіти наголошують Н. Трусова та О. Трусов. Автори акцентують, що задіяні у готельно-туристичній справі фахівці повинні мати знання і навички економічного, технологічного, управлінського, наукового, технічного плану. З огляду на це «Туристська освіта є складним, механізмом, що постійно вдосконалюється і дозволяє активно впроваджувати інноваційні програми для підготовки кадрів, в тому числі і з використанням зарубіжного досвіду» [18]. Тому саме на науково-педагогічних працівниках лежить відповідальність за втілення компетентнісної моделі фахівця, який би задовольняв вимогам світової спільноти у цій галузі. При цьому компетентність розуміють як потенційну готовність розв'язувати завдання, що виникають, на високому професійному рівні. А це можливе лише за умови удосконалення змісту навчання [18].

Освітня програма «Готельно-ресторанний бізнес», створена науково-педагогічними працівниками університету Альфреда Нобеля, прямо підкреслює, що викладання англійської мови має забезпечити низку компетентностей випускника-бакалавра. Серед загальних компетентностей (ЗК) це: «ЗК10 Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; ЗК11 Здатність спілкуватись іноземною мовою; ЗК 13 Здатність працювати у міжнародному контексті». Спеціальні (фахові, предметні) компетентності спеціальності (СК) передбачають: «СК 02 Здатність організувати сервісно-виробничий процес з урахуванням вимог і потреб споживачів та забезпечувати його ефективність; СК04 Здатність формувати та реалізовувати ефективні зовнішні та внутрішні комунікації на підприємствах сфери гостинності, навички взаємодії». Програмні результати навчання (РН03) прописують «вільне спілкування з професійних питань державною та іноземними мовами усно і письмово» [24].

Дослідження проведене у рамках наукової теми кафедри іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля «Іншомовна підготовка фахівців до професійної взаємодії: філологічний та педагогічний аспекти» з урахуванням конкретного дослідницького напрямку «Сучасні методи та прийоми іншомовної підготовки фахівців з туризму та індустрії гостинності».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти мовної підготовки кадрів для туристичної галузі неодноразово ставали предметом зацікавлення науковців. Так, Л. Галицька та І. Савчук аналізували комунікативні тактики залучення до культурно-пізнавального туризму та засоби їх вираження в англомовному туристичному бізнесі [3]. В. Гізер розглядає специфіку краєзнавчого дискурсу у перекладах та пропонує методи лінгвокультурологічного і перекладознавчого аналізу путівника [4, 5]. Про універсальні та культурно специфічні лексичні засоби путівника говорять І. Гречухіна та І. Сахно [6]. О. Дербак досліджує педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії за допомогою засобів проєктних технологій [7]. Жанрові особливості туристичного дискурсу аналізувала З. Кумикова. [11]. Про розвиток та оцінювання «м'яких навичок» при формуванні іншомовної компетентності у студентів туристичних спеціальностей говорить С. Мединська [12]. В. Прима присвячує дослідження специфіці функціонування англомовної туристичної термінології у путівниках по Україні [15]. Про особливості сприйняття туристами інформації путівників кажуть А. Телкелсен та А. Соренсен [25].

Усе зазначене з особливою актуальністю висуває на порядок денний питання належного дидактичного матеріалу. Про англомовний путівник як матеріал для здобуття професійних компетенцій студентами туристичних спеціальностей автори даної розвідки уже говорили у попередніх дослідженнях [2, 14], де автори зауважують, що «У англомовних путівниках має бути врахована специфіка цільової аудиторії, оскільки не всі туристи належно володіють англійською як іноземною. Але у навчанні студентів туристичних спеціальностей англомовний путівник – неоціненна допомога у методичному та лінгвістичному плані». Саме з цих позицій було розглянуто видання *Awesome Ukraine*, *Awesome Dnipro*, *Awesome Odesa*, *Awesome Digital Ukraine*.

Зауважимо, що робіт, у яких би було проаналізовано специфіку англомовних путівників *Awesome Ukraine*, зокрема видання, присвячені Києву, Львову, Харкову, зокрема їх дидактичний потенціал, нами знайдено не було, що у обумовлює **наукову новизну дослідження**.

Метою статті є аналіз серії путівників Awesome Ukraine, зокрема видання Awesome Lviv, Awesome Kharkiv, Awesome Kyiv, визначення специфіки поліграфічного оформлення та дотримання вимог до культури видання, подання текстового й ілюстративного контенту, потенціал даного путівника як дидактичного матеріалу, лінгвістичні особливості видань, що забезпечує набуття необхідних компетентностей студентами-бакалаврами туристичних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні усталилась і використовується певна номенклатура дидактичних матеріалів, що сприяють якісному засвоєнню матеріалу. До матеріалів дидактичного характеру прийнято відносити різноманітну друковану й електронну продукцію, наприклад:

- пам'ятки;
- ігрові й демонстраційні матеріали;
- тексти для роботи здобувачів освіти з навчальним і довідковим матеріалом;
- картки-консультації;
- узагальнені плани певних видів пізнавальної діяльності;
- тести, у тому числі й ті, що передбачають можливість самоконтролю;
- ілюстровані аркушеві видання;
- завдання з проблемними питаннями, метою яких є розвиток уяви і творчості, експериментальні завдання;
- матеріали, що містять пояснення, алгоритми та пояснення для виконання завдань [8].

Таке значне розмаїття матеріалів сприяє досягненню багатьох навчальних цілей:

- самостійно оволодіти матеріалом;
- активізувати пізнавальну діяльність;
- працювати з різними джерелами інформації, краще й швидше засвоювати новий матеріал;
- розвивати творчу уяву;
- набути і розвинути навички самоконтролю;
- вправлятися для кращого засвоєння матеріалу;
- формувати культуру навчальної діяльності;
- посилити мотивацію до навчання;
- розвивати логічне, теоретичне, наочно-образне мислення;
- вдосконалювати набуті знання і навички;
- вивільнити навчальний час, адже відомо, що матеріал, організований в інфографіку, належно проілюстрований засвоюється краще [13].

Хоча педагогічна і методична думка має значну кількість напрацювань про дидактичний матеріал, що активно використовується під час вивчення іноземної мови, проте англійський путівник в якості дидактичного матеріалу розглядали лише автори даного дослідження у своїй попередній студії [2, 14]. Це обумовлює новизну та актуальність нашої розвідки.

Говорячи про путівники та краєзнавчі матеріали як їх невід'ємну складову, Н. Фийса акцентує, що: «Ці тексти мають велику пізнавальну та лінгвокраєзнавчу цінність. Викладач використовує ілюстрований матеріал для розкриття змісту пропонованих текстів... Такі тексти та їх ілюстрації за допомогою прагматичного матеріалу сприяють реалізації важливих принципів навчання» [19]. Краєзнавчі матеріали під час вивчення іноземної мови здатні створити міцні практичні уміння і навички використання мови як засобу комунікації і дають можливість здобути необхідні для подальшої професійної діяльності знання.

Важливою складовою фахової підготовки здобувачів програм з туризму та індустрії гостинності є володіння законами комунікативного кодексу в будь-яких умовах і ситуаціях спілкування, що передбачає наявність у здобувача т.зв. комунікативної грамотності різних рівнів володіння [1]. Змістовне наповнення путівника серії Awesome, його візуальна складова, дозволяють відпрацьовувати прийоми і техніки ефективного спілкування, володіння відповідними до ситуації штампами, комунікативними стереотипами, тактиками і стратегіями спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Awesome Lviv [23] побачив світ у 2016 році. Автори текстів – Ганна Копилова та Богдана Павличко. Переклад здійснили Кім Фрей-

зер, Тамара Кравченко, Марія Корчмар. Видання має інтегральну палітурку, яка за твердістю має середній показник між оправою та обкладинкою. «Вона міцна і красива, як тверда, але при цьому легка і недорога, як м'яка. Будова **палітурки** проста: лист картону з загнутими краями. При її виготовленні використовується ламінований картон щільністю 200-500 гр/м² [9].

Книга налічує 198 сторінок і важить 400 грамів. Композиційно зміст поділяється на низку рубрик:

- History;
- Culture;
- Food;
- Places;
- Nature;
- Sports;
- Technology.

З рубрики «Історія» можна дізнатись про короля Даниїла, Казимира Великого, імператора Франца-Йосифа, митрополита Андрія Шептицького, Степана Бандеру, В'ячеслава Чорновола.

У рубриці «Культура» уміщено інформацію про традиційні народні свята – гаївки, специфіку святкування Різдва, видатних людей краю – Івана Франка, Соломію Крушельницьку, Івана Труша, Станіслава Лема; цікаві туристичні місця – Львівську художню галерею, Старий Сад, театр Леся Курбаса; видатні культурні явища міста – гурт «Океан Ельзи», Форум видавців, Львівську кіностудію.

Рубрика «Їжа» дозволяє ознайомитись з торговими марками, що базуються у Львові – виробником кави та кавових напоїв «Галка», шоколадною фабрикою «Світоч», пивом «Львівське», знайомить з місцевою специфікою приготування українських народних страв – сирника та галицького борщу.

Довідник пропонує ознайомитись із низкою цікавих туристичних місць – церквою святого Миколи, старим ринком, ратушею, театром Марії Заньковецької, соборами та церквами, палацами і меморіальними цвинтарями.

Рубрика «Технології» розповідає про газову лампу, Львівський політехнічний університет, трамвайне депо, промисловість міста, фармакологічний музей. Усе це разом дає можливість іноземцеві створити в уяві яскраву картину стародавнього і сучасного міста Лева.

Розглянемо текстовий матеріал, уміщений у путівникові. Наприклад, стаття «Сирник»: *'Natives of Lviv adore their desserts. It's hard to say which one is Lviv's trademark dessert, but many would likely say it's syrnyk. You can sample syrnyk in virtually every café or hostel in Lviv. Syrnyk is a cake somewhat similar to cheesecake that is made from cottage cheese. Syrnyk is made of sieved high-fat cottage cheese, eggs, sugar and butter. Vanilla, raisins, lemon peel and sometimes candied fruit or other flavorings are added before baking it in the oven. Traditional Lviv syrnyk has a chocolate glaze poured over the top. But of course, every cook has his own recipe and special secrets. Lviv families bake many different kinds of cakes that are referred to as "plyatsky" locally. They mostly consist of several layers with cream and fruit or jam in between the layers, or perhaps cocoa and walnuts. There are plenty of recipes'*.

Обраний для аналізу фрагмент уміщує лексику, що відтворює певні аспекти гастрономічної культури України, зокрема Галичини. Зауважимо, що загалом лексично і граматично текст відповідає рівню Intermediate. Проте такі лексичні одиниці, як *"sieved high-fat cottage cheese"* або *"candied fruit"* потребують окремих пояснень викладача. Для опрацювання лексики з цієї частини путівника студентам програми «готельно-ресторанний бізнес» можна запропонувати укласти лист на замовлення продуктів та інвентарю, необхідних для приготування цієї страви в умовах ресторанного виробництва. При роботі у парах студенти можуть обговорити рецепти своїх найулюбленіших страв з сиру.

Стаття супроводжується нотатками на полях, які розвивають і поглиблюють тему. Такий спосіб подання ілюстрацій і тексту характерний для інтегрованої верстки, при якій на широких полях є місце для розміщення додаткових матеріалів окремим вертикальним блоком на всю висоту сторінки. У цьому випадку укладачі путівника надають читачеві таку інформацію: *'When in Lviv, it is also worth trying strudel, pronounced "shtroodel", as in German.*

A classic strudel is made with apple filling: however, other types of strudel may include cherries, or poppy seeds. Savory strudels with vegetables. Cottage cheese and other fillings are made as well. This desert came to Lviv from Austria and flourished in the local culture as it is had always been there'.

Ілюстративним матеріалом до статті є вкрай невиразне зображення грудочки сиру, яке аж ніяк не дає уявлення про готовий десерт. Проте решта яскравих ілюстрацій видання можуть виступати як асоціограми до засвоєння певних лексичних одиниць, розширюючи як активний, так і пасивний вокабуляр студентів.

Зауважимо, що у виданні порушено вимогу одноманітності оформлення сторінок: частина статей набрана в одну колонку, частина – у дві. Саме таким чином заверстано статтю про святкування Різдва.

<i>Christmas Celebrations: 'The Christmas season in Lviv is very special, with the practice of age-old traditions, bright festivities and the Lvivites' sincere joy at the birth of God's Son. Lviv's small Roman Catholic population celebrates Christmas on December, 25. However, most Lvivites belong to the eastern Rite Catholic or Orthodox Church and celebrate Christmas on January 7th. Traditionally, Christmas Eve dinner can only begin once the first star appeared in the sky. Then families partake in 12 traditional</i>	<i>Lenten dishes. Most Ukrainians place didukh, a sheaf of wheat, in the corner of the house to symbolize abundance, prosperity and the presence of forefathers. Public celebrations begin on January 7th with family walks, parties and the singing of koliadky – carols. The carols might be ancient, religious, or playful folk songs.</i>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Наведений фрагмент частково виступає як репрезентація англомовного туристичного дискурсу: тут органічно поєднані публіцистичний та науково-популярний функціональні стилі, активно вживаються власні назви, в тому числі транслітерована автентична лексика типу *didukh ta koliadky*. Граматично текст характеризується спрощеною структурою речень, використанням видо-часової форми теперішнього часу, активного стану та у деяких випадках наказового способу. З огляду на це можна застосувати метод «пошукового» читання, поглибивши предметно-понятійну та культурологічну базу студентів, запропонувавши їм самостійно підготувати коротке повідомлення про певний туристичний об'єкт / об'єкти (*наприклад, Lviv's Catholic Cathedrals*) або національну традицію (*наприклад, Ukrainian religious folk songs and koliadky's singing*). Це навчить студентів самостійно проводити інформаційний пошук та оперативно використовувати отриману інформацію у професійно-орієнтованій бесіді.

Awesome Kharkiv побачило світ у 2018 році, вийшло у палітурці, налічує 140 сторінок. На обкладинці подано стилізоване зображення однієї з найбільш відомих не лише у Харкові, але й у світі будівлі, що традиційно називається будівлею Держпрому. Відома пам'ятка архітектури конструктивізму. Стаття у Всесвітній архітектурній енциклопедії проілюстрована саме зображенням Держпрому. На початку 50-х тут почала працювати перша у СРСР телестанція [17]. Данину поваги славетному минулому будівлі віддали автори сучасного англомовного путівника.

Зміст традиційно для всієї серії передбачає рубрики: історія, культура, їжа, цікаві місця, природа, спорт, технології.

У рубриці «Історія» подано інформацію про міфічного засновника міста – козака Харка, відомого козацького гетьмана Івана Сірка, людей, які прославили місто у різні часи – Гната Хоткевича, Василя Казаріна, Миколи Костомарова, Антона Макаренка та багатьох інших знакових осіб Харківщини.

Розділ «Культура» присвячений розповідям про такі постаті, як: Григорій Сковорода, Ілля Рєпін, Лесь Курбас, Микола Хвильовий, Майк Йогансен. Уміщено інформацію про Харківський художній музей та Харківську школу фотографії.

З рубрики «Їжа» читач може дізнатись про місцеву специфіку приготування борщу та галушок, магазин «Ведмедик», ресторан «Наша Дача».

Розділ «Цікаві місця» присвячено таким пам'ятним місцям, як: площа Свободи, Національний університет імені Казаріна, академічний театр опери та балету, театр ляльок, метро, ринок Барабашова та іншим цікавинкам.

У розділі «Природа» можна знайти інформацію про екопарк Фельдмана, річки Лопань та Сіверський Донець, парк Горького.

Розділ «Спорт» знайомить читача з видатними спортсменами міста та футбольним клубом «Металіст», а рубрика «Технології» дає можливість дізнатись про інститут кристалів, завод велосипедів, інститут фізики і технологій, видатних особистостей, які працювали у цих установах.

Розглянемо одну зі статей рубрики «Історія». Візьмемо для аналізу інформацію про Івана Сірка. Композиційно матеріал завершено у дві колонки, на полях подано коментар зниженим кеглем курсивним накресленням. Стаття супроводжується портретом славетного гетьмана. Назва матеріалу – Ivan Sirko. Mightly Cossak and hero of legend.

<i>Ivan Sirko is an important figure in Ukrainian history, a Hetman of the Zaporozhian Sich, and hero of many tales and legends. Sirko's biography has long been intertwined with speculation, and even historians sometimes find it difficult to separate truth from fiction. It is known that he was born in 1610, in the city of Marefa, in present Kharkiv region.</i>	<i>Sirko was Bohdan Khmelnytskyi's right-hand man. In 1663, Sirko was elected Hetman of the Zaporozhian Sich, becoming head of the Cossack army for 12 years. His exploits were spoken of all over the world, and he was greatly feared by opponents. Sirko died in August 1680 and was buried outside the village of Kopilovka, in Dnipropetrovsk region.</i>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Коментар на полях містить важливу інформацію, яка додає фарб образу герою матеріалу: *Throughout the period of service to the Hetman of the Zaporogian brotherhood, he fought in 244 battles.*

Матеріал відсилає до історичних реалій, надаючи інформацію переважно у граматичних формах пасивного стану минулого часу. За зразком статті з путівника студенти можуть опрацювати зазначений вище граматичний матеріал у нетрадиційний спосіб – скласти план та провести віртуальну екскурсію місцями слави відомих гетьманів України. Обов'язковою умовою виконання завдання може бути вимога викладача використати певну кількість граматичних форм пасивного стану кількох видо-часових різновидів.

У виданні *Awesome Kharkiv* привертаять особливу увагу назви матеріалів. Наприклад, стаття про Гната Хоткевича має назву: «*Hnat Khotkevich. Writer, historian, bandura player, composer, art critic, ethnographer, educator, theatre and socio-political figure*», стаття про козака Харка має назву: «*Harko the Cossak. Nythical founder of the city*». Приблизно таким самим чином сформульовано й інші назви матеріалів. Таким чином автори путівника одразу повідомляють читачеві про роль описуваних персонажів, подій, локацій і реалій у житті міста і країни, що є вдалим і доцільним з погляду культури видання та специфіки укладання довідників.

Видавництво таким чином характеризує сам путівник: «В англomовному путівнику *Awesome Kharkiv* йдеться про талановитих безумців, науковців, політиків та спортсменів, які творили історію Харкова, про галереї, ресторани і клуби, про все цікаве і смачне. Путівник є шостою книжкою у серії «*Awesome*», за допомогою якої ми розповідаємо іноземним туристам про Україну [20].

Видання *Awesome Kyiv* вийшло друком у 2018 році. Автори – Тамара Кравченко та Світлана Кострикіна. Перекладач – Дейзі Гіббонс. Обсяг – 208 сторінок. Вага – 400 грамів. Видання у палітурці, як і всі путівники серії [21].

Видавництво супроводжує книгу такою анотацією: «*Exploding with culture, Kyiv has become a hot travel destination. Across this eclectic city's numerous squares brimming with local color, Kyivans can be found debating politics, playing chess and gossiping. Dense layers of history, unexpectedly lush parks and even hidden islands along the wide Dnipro River invite endless exploration, while tree-lined promenades entice lovers to stroll, and revelers to toast. It's a city of flaneurs. Of poets. Of politics.*

In striking full color that mirrors the vibrance of the city itself, our Kyiv travel guide covers things only true Kyivans know. Written by local experts, it is more than just a guide or a manual for understanding the city. It is a love letter to the city we adore, crafted to share their awesomeness with you» [21].

На обкладинці видання зображено символ міста – каштан. «Київ називають містом каштанів. Каштан, що квітне, у радянські часи був офіційним символом міста, красуючись на його гербі. А пісенним гімном столиці завжди вважався «Київський вальс», написаний у 1950 році Андрієм Малишком та Платоном Майбородою:

Знову цвітуть каштани,
Хвиля дніпровська б'є.
Молодість мила, –
Ти щастя моє» [10].

Каштан як символ Києва може стати відправною точкою для застосування методу мозкового штурму на розвиток і удосконалення навичок говоріння англійською на практичному занятті. Наприклад, «генератори» ідей зможуть висунути і обґрунтувати думки щодо можливих флористичних символів Дніпра або інших міст України. Група «аналітиків» розгляне та прокоментує кожну ідею, обравши найкращу. У такий спосіб стає можливим не лише стимулювати творчу активність студентів, а й активізувати вже засвоєну раніше лексику, навчитись обміну думок у дискусійних групах.

Путівник дає чимало дидактичного матеріалу для навчання студентів туристичних спеціальностей, досягаючи при цьому кількох цілей:

- Розповідає майбутнім фахівцям про цікаві факти, людей, місця столиці;
- Надає оптимальні за складністю мовні патерни, корисні до засвоєння;
- Презентує доцільний і раціональний спосіб створення іншомовного путівника для майбутньої роботи бакалаврів над аналогічним виданням.

Крім цього, видання у форматі PDF можна закачати на айфон на посиланням: https://www.academia.edu/17815286/Awesome_Kyiv_Iphone_Application [22].

На книгу навіть вийшла рецензія за авторством Юлії Романишин, де зауважено: «*Awesome Kyiv is divided in the themed sections, including culture, food, sports, and more. In each of them, the chapters are a mix of profiles, historic stories, and locations related to the theme. The peculiarity of the book is the way it combines history and modernity, covering everything from the founding of Kyiv to the popular modern band Dakh Daughters. But there is one key thing missing here – a map. Also, there are no addresses of the mentioned places, and the chapters about museums don't include prices and working hours – it is up to the readers to find the details they require. For writing it down one might use the blank pages at the end of the book. But while lacking some important details, the book can be an interesting read for those looking to discover new places and facts that were left behind by the classic guidebooks*» [16].

Незважаючи на винесену у заголовок рецензії «*Awesome Kyiv fun, but no real guidebook*» критичну оцінку видання як путівника, роль аналогічних видань як дидактичного матеріалу під час навчання англійської мови майбутніх бакалаврів туристичних спеціальностей незаперечна.

Наведемо уривок зі статті про Ярослава Мудрого. Вона має назву «*Yaroslav the Wise*» і супроводжується підзаголовком: «*Yaroslav's the Wise rule unshared in the high noon of cultural and spiritual life in Kyivan Rus*».

Yaroslav the Wise was son of Prince Volodymyr the great and Cuman princess Rognida. He was born lame, and compensated for his physical limitations with an unquenchable thirst for knowledge. Shrewd and ambitious, he became ruler of Novgorod and rebelled against his father, refusing to pay him tribute. Volodymyr's death resolved this conflict, but soon Yaroslav and his brother, Sviatopolk engaged to the battle for the throne. Yaroslav was victorious and became the great prince of Kyiv in 1019

Why was he considered to be wise? Well, beyond his love of learning he pursued a number of important legislative reforms and built significant monuments. In the first years of his rule, the prince began to standardize the legislation, resulting in the Kyiv principality's set of laws "Ruska Pravda" ("The Truth of Rus"). This body of law held considerable influence over all later laws up to the times of late hetmanat. Over the course of Yaroslav's rule in Kyivan Rus, about 400 churches were built.

Матеріал заверстано у дві колонки, подано на розворот. Ілюстративним матеріалом є портрет князя Ярослава у лівому верхньому кутку непарної сторінки та фотографією скульптури, що зображає князя, який тримає у руках макет церкви. Як данина епосі постмодернізму та обігранню серйозних речей засобами гумору, на тлі вкрай серйозної скульптури у темних тонах зображено юнака, що тримає у руках більш сучасних і широко відомий на пострадянському просторі інший символ столиці України – київський торт, якому, до речі, у виданні також присвячено окрему статтю.

Фото супроводжується пояснювальним текстом: «*The most well known monument to Yaroslav the Wise is located near the Golden Gates in Kyiv. Based on the design by sculptor Ivan Kavaleridze, the bronze figure of the Prince, holding the miniature of St. Sofia Cathedral is jokingly called "a man with a cake" by kyivans. The order of prince Yaroslav the wise is the title of the State Awards for distinguished service to Ukraine*». Текст завершений праворуч від фотозображення, контрастним кольором виділено назви, про які є інформація у виданні.

У цьому тексті слід підкреслити для студентів граматичні конструкції пасивного стану *well known, is located, based on, is jokingly called*. Для самостійного опрацювання і закріплення матеріалу може стати у нагоді завдання створити аналогічний матеріал про відому історичну особу з населеного пункту, де проживає студент або розповідь про пам'ятники та монументи видатним особистостям України.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Розглянувши англomовні путівники, присвячені Києву, Львову, Харкову із серії *Awesome Ukraine*, маємо зазначити їх потужний потенціал як дидактичного матеріалу для здобувачів, що навчаються за освітньою програмою «Готельно-ресторанний бізнес».

В аспекті, що стосується культури видання, маємо зауважити, що незважаючи на в цілому досить високу якість оформлення серії книг, бачимо, однак, порушення правил верстки матеріалів, коли в одному видання частина матеріалів розверстана в одну колонку, а частина – у дві, що порушує одноманітність оформлення однотипним матеріалів.

Не всі статті путівників належно проілюстровано з тим, щоб максимально точно за допомогою ілюстрації передати зміст статті.

Проаналізувавши текстове наповнення путівників, маємо підкреслити, що найбільше видання підходять для студентів рівнів *pre-intermediate* та *intermediate*. Текстовий контент дозволяє створити низку унікальних дидактичних матеріалів на конкретних статтях, розміщених у видання. Наприклад, це може бути завдання створити розповідь про видатну особистість з міста, де проживає студент, за поданим у путівникові зразком. Здається раціональною думка про створення використання пасивного стану різних видно-часових форм під час написання власних туристичних та краєзнавчих матеріалів студентами. Також вважаємо доцільним завдання укладення плану та проведення віртуальної екскурсії місцями життя і діяльності відомих у країні історичних особистостей. Також путівники надають можливість застосувати метод «пошукового» читання, який сприятиме покращенню рівня володіння англійською мовою та поглибить культурний рівень здобувачів.

Таким чином, досліджені путівники є багатим дидактичним джерелом для вивчення іноземної мови бакалаврами туристичних та готельно-ресторанних спеціальностей, може також стати матеріалом для створення конкретних вправ і завдань, які сприятимуть розширенню кругозору, поглибленню знань іноземної мови та краєзнавчого матеріалу.

Дидактичний потенціал путівників означеної серії дозволяє застосовувати певні методологічні підходи для формування базових умінь кроскультурної комунікації майбутніх фахівців сфери туризму й індустрії гостинності, а саме – культурологічний, контекстний, семіотичний, діяльнісний та ін. Проаналізовані видання демонструють синкретизм різних видів путівників – енциклопедичного, рекламного, інформаційного, довідкового, для відпочинку, для самостійних і «диванних» мандрівників.

Проте все ще залишається широке поле для подальших досліджень англomовних путівників, виданих в Україні, їх порівняльний аспект та використання як дидактичного матеріалу для вивчення англійської мови студентами рівнів *Upper* й *Advanced*.

Список використаної літератури

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. К.: Академія, 2004. С. 272.
2. Блинова Н.М., Полішко Н.Є. Англomовний путівник як вид дидактичного матеріалу для навчання іноземної мови студентів спеціальності «готельно-ресторанна справа» *The 4th International scientific and practical conference "Science innovations and education: problems and prospects"* (November 10-12, 2021) CPN Publishing Group, Tokyo, Japan, 2021. P. 279–287.

3. Галицька Л.В., Савчук І.І. Комунікативні тактики залучення до культурно-пізнавального туризму та засоби їх вираження у сучасному англомовному туристичному дискурсі. URL: <https://nniif.org.ua/File/17glvktz.pdf> (дата звернення 12.02.2022).
4. Гізер В.В. Краеведческий дискурс в переводе: основные понятия и методы. *Вісник Сум ДУ. Сер. Філологія*. 2007. № 1. Т. 2. С. 87–90.
5. Гізер В.В. Лингвокультурологический и переводоведческий анализ путеводителя как типа текста. *Науковий вісник Херсонського державного університету*: зб. наук. праць. Херсон. 2009. С. 21–25.
6. Гречухина И.Д., Сахно И.П. Туристический путеводитель: универсальные и культурно специфические лексические средства самопрезентации. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Сер.: Філологія. Соціальні комунікації. Германські мови*. 2019. Т. 30 (69). № 4. Ч. 2. С. 27–31.
7. Дербак О.А. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка та психологія»*. 2020. № 1 (19). С. 158–164. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-18.
8. Дидактический материал на уроках английского языка. URL: <http://lengva.ru/didakticheskij-material-dlya-izucheniya-anglijskogo/> (Accessed 5 November 2021). (In Russian).
9. Інтегральна обкладинка або голландська палітурка: що це і де застосовується? URL: <https://boom.lviv.ua/ntegralna-obkladinka-abo-gollandska-palturka-shho-ce--de-zastosovutsja-96/#:~:text=Інтегральна%20обкладинка%20або%20голландська%20палітурка%20-%20Окомпромісне%20рішення%20між%20м%27якою,-500%20гр%20%2F%20м%20>
10. Каштан – цветущий символ Киева. URL: <https://kpi.ua/ru/817-13> (Accessed 11 January 2022). (In Russian).
11. Кумыкова З.И. Туристический дискурс и его жанровые особенности. URL: <https://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-i-perspektivy-razvitiya-gumanitarnykh-nauk-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezh/seksiya-24-prikladnaya-i-matematicheskaya-lingvistika-spetsialnost-10-02-21/turisticheskij-diskurs-i-ego-zhanrovye-osobennosti/> (дата звернення 10.02. 2022).
12. Мединська С.І. Розвиток та оцінювання soft skills при формуванні іншомовної компетентності у здобувачів вищої освіти в галузі туризму, готельно-ресторанної справи та міжнародного бізнесу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка та психологія»*. 2020. № 1 (19). С. 219–223. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-26.
13. Минаева Р.В. Дидактический материал на уроках английского языка. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/655871> (Accessed 5 November 2021). (In Russian).
14. Полішко Н.Є., Блинова Н.М. Англомовний путівник як матеріал для здобуття професійних компетенцій студентами туристичних спеціальностей (на прикладі серії видань Awesome Ukraine). *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Дніпро, 2021. № 2. С. 224–236.
15. Прима В.В. Особливості функціонування англомовної туристичної термінології у путівниках по Україні (у світлі сучасних подій). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. філологічна. 2016. Вип. 60. С. 287–289.
16. Романишин Ю. 'Awesome Kyiv' fun, but no real guidebook. URL: <https://www.kyivpost.com/article/guide/books/awesome-kyiv-fun-but-no-real-guidebook-377521.html>
17. Топ-5 исторических зданий Харькова <https://mykharkov.info/interesno/top-5-istoricheskikh-zdanij-harkova-45934.html>
18. Трусова Н.М., Трусов О.М. Образование в сфере туризма: проблемы и пути решения. *Вестник КемГУКИ*. 2015. № 33. С. 177–186.
19. Фийса Н.В. Використання краєзнавчих матеріалів як необхідної умови при викладанні другої (третьої) іноземної мови для спеціальностей галузі туризму у ВНЗ. *Науковий вісник УжНУ. Серія «Економіка»*. 2009. Вип. 28. С. 71–73. URL: https://tourlib.net/statti_ukr/fyjsa.htm. (Accessed 1 November 2021). (In Ukrainian).
20. Awesome Kharkiv. URL: <https://nashformat.ua/products/awesome-kharkiv-907705> (Accessed 19 January 2022). (In English).

21. Awesome Kyiv. URL: <https://osnovypublishing.com/product/awesome-kyiv> (Accessed 29 January 2022). (In English).
22. Awesome Kyiv. URL: https://www.academia.edu/17815286/Awesome_Kyiv Iphone_Application
23. Awesome Lviv. URL: <https://smoloskyp.com.ua/product/awesome-lviv/> (Accessed 15 January 2022). (In English).
24. Educational and professional program of specialty "Hotel and restaurant business". URL: https://duan.edu.ua/images//head/Quality_Edu/OPP_drafts/Final/OPP_Hotel_and_restaur_ba_2021.pdf
25. Therkelsen Anette, Sorensen Anders. Reading the tourist guidebook: tourists' ways of reading and relating to guidebooks. URL: <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.200509019>

References

1. Batsevych, F (2004). *Osnovy komunikativnoi linhvistyky* [Fundamentals of communicative linguistics]. Kyiv, Akademiia Publ., 272 p. (In Ukrainian).
2. Blynova, N., Polishko, N. (2021). *Anhlo-movnyi putivnik yak vyd dydaktychnoho materialu dlia navchannia inozemnoi movy studentiv spetsialnosti "hotelno-restoranna sprava": materialy konferentsii* [English-language guide as a type of didactic material for teaching a foreign language to students majoring in "hotel and restaurant business": proceedings of the conference]. Tokio, Japan, pp. 279-287. (In Ukrainian).
3. Halitska, L.V., Savchuk, I.I. *Komunikatyvni taktiky zaluchennia do kulturno-piznavalnoho turizmu ta zasoby iikh vyrazhennia u suchasnomu anhlo-movnomu turistychnomu dyskursi* [Communicative tactics of attracting cultural and cognitive tourism and means of expression in modern English-language tourist discourse]. Available at: <https://nniif.org.ua/File/17glvktz.pdf> (Accessed 12 February 2022). (In Ukrainian).
4. Hizer, V.V. (2007). *Kraevedcheskii diskurs v perevode: osnovnye poniatiia i metody* [Local Lore Discourse Translated: Basic Concepts and Methods]. Visnyk SumDU. Filolohiia. [Bulletin of sum DU. Philology], no. 1, vol. 2, pp. 87-90. (In Russian).
5. Hizer, V.V. (2009) *Lingvokulturologicheskii i perevodcheskii analiz putevoditel'ia kak tipa teksta* [Linguculturological and translational analysis of the guidebook as a type of text]. *Naukovyi visnyk Khersonskogo derzhavnoho universitetu* [Scientific Bulletin of the Kherson State University], pp. 21-25. (In Russian).
6. Hrechukhina, I.D., Sakhno, I.P. (2019). *Turisticheskii putevoditel: universalnye i kulturno-spetsificheskie leksicheskie sredstva samoprezentatsii* [Tourist guide: Universal and cultural specific lexical means of self-sustaining]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Filologija. Sotsialni komunikatsii. Hermanski movy* [Bulletin of TNU named after V.I. Vernadsky. Philology. Social communications. Germanic languages], vol. 30 (69), no. 4, part 2, pp. 27-31. (In Russian).
7. Derbak, O.A. (2020). *Obgruntuvannia pedahohuchnykh umov pidhotovky maibutnikh bakalavriv z turyzmu do profesiinoi vzaiemodii zasobamy proiektnykh tekhnolohii* [Justification of pedagogical conditions of preparation of future bachelors for tourism to professional interaction by means of design technologies]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (19), pp. 158-164. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-18. (In Ukrainian).
8. *Didakticheskii material na urokakh angliiskogo yazyka* [Didactic material in English lessons]. Available at: <http://lengva.ru/didakticheskij-material-dlya-izucheniya-angliiskogo/> (Accessed 5 November 2021). (In Russian).
9. *Integralna obkladynka abo hollandska paliturka: shcho tse i de zastosovuietsja?* [Integral Cover or Dutch palette: what is it and where is it used?] Available at: <https://boom.lviv.ua/ntegralna-obkladinka-abo-gollandska-palturka-shho-ce-de-zastosovutsja-96/#:~:text=Integralna-obkladynka%20abo%20gollandska%20paliturka%20-%20kompromisne%20rishennja%20mizh%20m%27%20ia%20,-500%20gr%20%2F%20m%20> (Accessed 5 November 2021). (In Ukrainian).
10. *Kashtan - tsvetushchii simvol Kieva* [Chestnut is a flowering symbol of Kyiv]. Available at: <https://kpi.ua/ru/817-13> (Accessed 11 January 2022). (In Russian).

11. Kumykova, Z.I. *Turisticheskii biznes i ego zhanrovye osobennosti* [Tourist discourse and its genre features]. Available at: <https://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-i-perspektivy-razvitiya-gumanitarnykh-nauk-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezh-sektsiya-24-prikladnaya-i-matematicheskaya-lingvistika-spetsialnost-10-02-21/turisticheskii-diskurs-i-ego-zhanrovye-osobennosti/> (Accessed 10 April 2021). (In Russian).

12. Medynska, S.I. (2020). *Rozvytok ta otsiniuvannia soft skills pry formuvanni inshomovnoii kompetentnosti u здобувачів вищої освіти у галузі туризму, hotelno-rastorannoї spravy ta mizhnarodnoho biznesu* [Development and evaluation of Soft Skills in the formation of foreign competence in higher education in tourism, hotel and restaurant business and international business]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (19), pp. 219–223. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-26 (In Ukrainian).

13. Minaeva, R.V. *Didakticheskii material na urokakh angliiskogo yazyka* [Didactic material in English lessons]. Available at: <https://urok.1sept.ru/articles/655871> (Accessed 5 November 2021). (In Russian).

14. Polishko, N.E., Blynova, N.M. (2021). *Anhlomovnyi putivnik yak material dlia zdobuttia profesiinykh kompetentsii studentamy turystychnykh spetsialnostei (na prykladi serii vydan "Awesome Ukraine")* [English-language guide as a material for the acquisition of professional competencies by students of tourism specialties (on the example of a series of publications Awesome Ukraine)]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (21), pp. 224–236. DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-26 (In Ukrainian).

15. Prima, V.V. (2016). *Osoblyvosti funktsionuvannia anhlomovnoi turystychnoi terminologii u putivnykakh po Ukraini (u svitli suchasnykh podii)* [Features of the functioning of English-language tourist terminology in travel guides in Ukraine (in the light of modern events)]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia Filolohichna* [Bulletin of the National University of Ostroh Academy. Philological series]. vol. 60, pp. 287–289. (In Ukrainian).

16. Romanyshyn, Yu. 'Awesome Kyiv' fun, but no real guidebook. Available at: <https://www.kyivpost.com/article/guide/books/awesome-kyiv-fun-but-no-real-guidebook-377521.html> (Accessed 10 December 2021).

17. *Top-5 istoricheskikh zdanii Kharkova* [Top 5 historical buildings in Kharkiv]. Available at: <https://mykharkov.info/interesno/top-5-istoricheskikh-zdanij-harkova-45934.html> (Accessed 11 December 2021). (In Russian).

18. Trusova, N.M., Trusov, O.M. (2015). *Obrazovanie v sfere turizma: problemy i puti resheniia* [Education in the field of tourism: problems and solutions]. *Vestnik KemGUKI* [Bulletin of KemGUKI]. No. 33, pp. 177–186. (In Russian).

19. Fyisa, N.V. (2009). *Vykorystannia kraieznavchykh materialiv yak neobkhidnoi umovy pry vykladanni druhoi (tretoї) inozemnoi movy dlia spetsialnostei haluzi turysmu u VNZ* [The use of local lore materials as a necessary condition for teaching the second (third) foreign language for specialties in the field of tourism in universities]. *Naukovyi visnyk UzhNU. Ekonomika* [Scientific Herald of Uzhhorod National University. Economics], issue 28, pp. 71–73. Available at: https://tourlib.net/statti_ukr/fyjsa.htm (Accessed 1 November 2021). (In Ukrainian).

20. Awesome Kharkiv. Available at: <https://nashformat.ua/products/awesome-kharkiv-907705> (Accessed 19 January 2022).

21. Awesome Kyiv. Available at: <https://osnovypublishing.com/product/awesome-kyiv> (Accessed 29 January 2022).

22. Awesome Kyiv. Available at: https://www.academia.edu/17815286/Awesome_Kyiv Iphone_Application (Accessed 15 January 2022).

23. Awesome Lviv. Available at: <https://smoloskyp.com.ua/product/awesome-lviv/> (Accessed 15 January 2022).

24. Educational and professional program of specialty "Hotel and restaurant business". Available at: https://duan.edu.ua/images//head/Quality_Edu/OPP_drafts/Final/OPP_Hotel_and_restaur_ba_2021.pdf

25. Therkselsen, A., Sorensen, A. Reading the tourist guidebook: tourists' ways of reading and relating to guidebooks. Available at: <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.200509019>

ENGLISH GUIDE AS A DIDACTIC MATERIAL FOR PROFESSIONAL COMPETENCES ACQUISITION BY STUDENTS OF HOSPITALITY AND TOURISM PROGRAMS (ON THE EXAMPLE OF 'AWESOME UKRAINE')

Neliia M. Blynova, Candidate of Philology (PhD), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: blynova.n@duan.edu.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5393-0138>

Nataliia E. Polishko, Candidate of Philology (PhD), Associate Professor of the Department of International Tourism, Hotel and Restaurant Business and Foreign Language Training, Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: n.polishko@duan.edu.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6254-5511>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-11

Key words: educational competences, English language guide, foreign language teaching, analysis of a series of English language guides.

The article discusses the didactic potential of the English-language guide 'Awesome Ukraine'. In particular, publications dedicated to Lviv, Kharkiv, and Kyiv were analyzed. An editorial analysis was also conducted to determine the specifics of printing, compliance with standards, linguistic features of publications, the level of text content, completeness and appropriateness of illustrative content, i. e. the factors that make the 'Awesome Ukraine' series one of the examples of didactic material. Such competencies are necessary for the bachelor course students in all hospitality programs. In addition, the authors propose types of tasks that will promote better mastering of the material in a foreign language and the acquisition of knowledge of local lore.

In the process of learning a foreign language, local lore material can create strong practical skills and abilities to use the language as a means of communication, to provide additional opportunities for further professional growth for the tourism and hospitality professionals. The article proves that the visual and textual components of the researched guides allow to practice techniques of effective professional communication. The material of the publication and the way of its presentation and design can teach tactics and strategies of professional communication, taking into account the essence of national stereotypes of behavior and national and cultural symbols.

The research emphasizes that while adopting English-language guides, the specifics of the target audience should be also taken into consideration. However, given the use of these publications as didactic material, we emphasize that the Awesome Ukraine series is suitable for teaching students at the Pre-Intermediate and Intermediate levels. With the right approach and proper presentation, an English-language guide can be a powerful source of linguistic and methodological assistance. After all, students not only learn local lore information, but also adopt the way of presenting ideas, the necessary language patterns, learn to apply them in practice by creating their own similar texts. Provided that the future specialist will have to create travel products, the Awesome Ukraine series is a good example to follow. From the point of view of polygraphic design, it should be emphasized that all editions are to acquire a homogeneous design, meaning the each city symbol is to be placed on the cover. The textual content is concise, simple and accessible in English. The materials are illustrated with a thematic photo, which is designed to illustrate the text. The publications are quite competent and created in accordance with publishing standards, embody a well-thought-out concept of presenting textual and illustrative material, crucial for acquiring foreign language competences.

The researched guides are a rich source for creating specific didactic exercises necessary for studying the courses, such as «Foreign language for professional purposes» and «Foreign language for special purposes», provided by the bachelor's program in «Hotel and restaurant business» and «Tourism».

Одержано 11.05.2022.

УДК 378.1

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-12

В.М. ВАСИЛЮК,

*аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

СИСТЕМНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито сутність системно-діяльнісного підходу до формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання і визначено його особливості у процесі їхньої фахової підготовки у закладі вищої освіти. Проаналізовано зміст поняття «дослідницька компетентність». Зазначено, що методологічною основою формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання у закладах вищої освіти виступає сучасний підхід щодо наукового пізнання, це системно-діяльнісний. Системно-діяльнісний підхід у дослідженні розглядається як методологічний напрям управління соціально-педагогічними системами, який передбачає наявність взаємопов'язаних і взаємозумовлених видів діяльності суб'єктів педагогічного процесу (навчання, виховання, управління, розвиток, учіння тощо). У ході теоретичного аналізу розкрито основні ідеї системно-діяльнісного підходу в контексті формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів. Акцентовано увагу на тому, що навчання у контексті системно-діяльнісного підходу має бути організоване так, щоб цілеспрямовано формувати дослідницьку компетентність майбутніх перекладачів. Установлено, що застосування проєктних технологій навчання дозволяє максимально наблизити навчальну діяльність до умов професійно-дослідницької. Розкрито досвід реалізації системно-діяльнісного підходу до формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів в Університеті імені Альфреда Нобеля. Формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців при цьому відбувалося в три етапи: формування навичок роботи з літературою, що є необхідною навичкою під час роботи над навчальним чи науковим дослідженням; виконання навчально-дослідних проєктів; позааудиторна робота студентів.

Ключові слова: дослідницька діяльність, дослідницька компетентність, системно-діяльнісний підхід, проєктне навчання, дослідницький проєкт, майбутні перекладачі.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення Україна перебуває на важливому етапі входження у світовий освітній простір. У зв'язку з цим вимоги до організації навчально-виховного процесу у вищій школі значно змінилися. Сучасний фахівець – це людина, яка не тільки володіє знаннями, вміннями та навичками, а й вміє творчо та професійно працювати, постійно шукає нові шляхи саморозвитку.

У «компетентнісній» освіті головною та вирішальною перевагою випускника стає «володіння ним такими якостями, як компетентність, відповідальність, вільне володіння своєю професією, академічна та соціальна мобільність, орієнтованість у суміжних галузях діяльності, готовність до ефективної навчально-дослідної та науково-дослідної роботи, готовність до самоосвіти та самовдосконалення [15, с. 176]. Ці зміни також торкнулися системи підготовки майбутніх перекладачів, тому виникає потреба у підготовці кваліфікованих фахівців з високим рівнем сформованості дослідницької компетентності.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування дослідницької компетентності висвітлюється у працях А. Мосейчук, де побудовано модель формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів у процесі вивчення біологічних дисциплін; Н. Кийко, В.

Люльчик, О. Петрова, Н. Русіна, де визначаються основні складові дослідницької компетентності майбутніх фахівців із землевпорядкування; О. Пташенчук, Н. Чайченко, які обґрунтували дидактичну систему формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології; Т. Ваколя, де розкрито сутність і структура дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкових класів; С. Архипова, яка охарактеризувала процес формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи у процесі професійної підготовки; І. Олійник, де розкрито проблему формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії.

В українській та зарубіжній науці проблемами дослідницької компетентності, зокрема, опікуються О. Біда (сутність та структура дослідницької компетентності майбутніх фахівців), М. Головань, В. Яценко (розуміння змісту поняття «дослідницька компетентність»).

В останні роки активно досліджуються проблема формування готовності студентів до дослідницької діяльності (Н. Олефіренко, Л. Остапенко, О. Повідайчик, Н. Пономарьова та ін.); особливості дослідницької діяльності студентів (Н. Мирончук та ін.); питання впровадження засобів проєктного навчання (В. Аніщенко, М. Артюшина, Т. Герлянд, О. Дербак, Є. Іжко, Н. Кулалаєва, О. Лебідь, Г. Романова, О. Тадеуш, М. Шимановський та ін.).

Удосконаленню підготовки майбутніх перекладачів до дослідницької діяльності присвячено наукові роботи Л. Березової, Є. Долинського, Г. Єнчевої, О. Мархевої, А. Сітко, Р. Тарасенка та ін.; формуванню дослідницької компетентності майбутніх фахівців у галузі філології (А. Лугова, А. Нікітіна, Є. Чураєва та ін.).

Учені (М. Головань, В. Яценко) визначають дослідницьку компетентність як цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості та виявляється в готовності й здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності [9, с. 61].

О. Біда визначає цей термін як інтегративну характеристику особистості, яка передбачає володіння методологічними знаннями, технологією дослідницької діяльності, а також визнання їх цінності та готовність до їх використання у професійній діяльності [3, с. 11].

Дослідницька компетентність, на думку Ш. Ісмуратової, Т. Сламбекової, К. Кажимової, А. Алімбекової, Р. Карімової, – це комплекс дослідницьких дій, готовність особистості до ефективної навчально-дослідницької діяльності, активної пізнавальної діяльності з метою пошуку знань для вирішення поставлених завдань [17].

У наукових дослідженнях [6; 12; 13] визначено, що основу дослідницької компетентності складають уміння вчасно виявити проблему, формулювати гіпотезу, здійснювати відбір й аналіз необхідної інформації для дослідження, підбирати необхідні методи проведення дослідження та обробки даних, зосереджувати увагу не тільки на остаточних, а і на проміжних результатах дослідження, проводити обговорення можливості інтерпретації результатів дослідження, використовувати результати дослідження в практичній діяльності. Означені характеристики є важливим показником високої кваліфікації майбутніх магістрів філології, тому що здатність таких фахівців до проведення наукового пошуку в галузі актуальних проблем сучасної гуманітаристики, лінгвістики, літературознавства, тощо.

У зв'язку з цим актуалізується проблема формування дослідницької компетентності майбутнього перекладача як необхідної умови його отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання відповідно до потреб ринку праці і для ефективного виконання професійних обов'язків.

Мета статті – обґрунтувати системно-діяльнісний підхід до формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання і визначити його особливості у процесі їхньої фахової підготовки у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Основоположною умовою успішного поглиблення міжнародного співробітництва, встановлення та розширення міжнародних контактів є наявність високого рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів. Це означає, що майбутні перекладачі мають не лише володіти базовими навичками здійснення перекладацької діяльності, а й повинні бути готовими здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання.

Методологічною основою формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проектного навчання у закладах вищої освіти виступає сучасний підхід щодо наукового пізнання, це системно-діяльнісний, обґрунтуємо його.

Системно-діяльнісний підхід – це така організація навчально-виховного процесу, за якої головна увага приділяється активній, різнобічній, продуктивній, максимально самостійній навчально-пізнавальній діяльності [8, с. 33]; методологічний напрям управління соціально-педагогічними системами, який передбачає наявність взаємопов'язаних і взаємозумовлених видів діяльності суб'єктів педагогічного процесу (навчання, виховання, управління, розвиток, учіння тощо) [11, с. 77]. Системно-діяльнісний підхід, як вважають учені (К. Бикова, Д. Гнатюк, І. Доброскок, А. Шіба та ін.), описує основні психологічні умови та механізми навчального процесу, структуру навчальної діяльності; сприяє активізації навчальної діяльності; створює можливість самостійного успішного розвитку загальних і спеціальних компетентностей, що дозволяє спроекувати процес формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів [4; 8; 14; 16]. Аналіз наукової літератури засвідчив, що системно-діяльнісний підхід обґрунтовується як досягнення результату за умови наявності зворотного зв'язку, при чому спрямованість на результат розглядається як системоутворюючий чинник діяльності.

Для того, щоб обґрунтувати роль системно-діялісного підходу у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проектного навчання варто звернутись до наукових праць А. Асмолова [1; 2], який займається проблемами модернізації освітніх стандартів. Науковець акцентує увагу на тому, що у контексті системно-діялісного підходу сутністю освіти як провідного каналу соціалізації є залучення особистості у процесі здійснення спільних цілеспрямованих дій до знань, цінностей, традицій, вироблених під час людської історії. Тому наразі у сучасній системі вищої освіти спостерігається перехід від парадигми знань, умінь, навичок до системно-діялісної парадигми освіти. З огляду на вищезазначене А. Асмолов виділяє положення системно-діялісного підходу, а саме: 1) діяльність є системою, яка націлена на результат; 2) результат навчальної діяльності може бути досягнутий лише в тому випадку, якщо є зворотний зв'язок; 3) діяльність як система зобов'язує вибудовувати педагогічну діяльність, ґрунтуючись на виділенні психолого-вікових індивідуальних особливостей розвитку майбутніх фахівців та властивих цим особливостям форми діяльності; 4) головна цінність навчальної діяльності – формування здатності до збагачення наявного досвіду [1].

Аналіз цих положень [1; 2; 7], дозволяє зробити такі висновки щодо реалізації системно-діялісного підходу у системі професійної підготовки майбутніх фахівців: для розкриття особливостей професійної підготовки з діялісних позицій необхідно описати мету, тобто зафіксувати образ бажаного результату; для того, щоб спроекувати навчально-пізнавальну діяльність студентів і здійснювати ефективне управління нею, має бути встановлений зв'язок між цілями, мотивами і цінностями майбутніх фахівців; освітній результат може бути досягнутий тільки при організації співпраці викладача і студентів, наявності зворотного зв'язку, включення студентів у спільну діяльність, домінування навчального дослідження та комунікації, заохочення самостійності майбутніх фахівців; під час відбору змісту навчального матеріалу та освітніх технологій необхідно враховувати віково-нормативну модель розвитку студентства; завдання професійної підготовки – сформувати у студентів готовність вчитися самостійно.

Щодо основної ідеї системно-діялісного підходу в контексті формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, то вона полягає в тому, що нові знання не даються в готовому вигляді, а студенти «відкривають» їх в процесі самостійної дослідницької діяльності [4]. Тому, завдання викладача організувати навчально-дослідницьку діяльність майбутніх перекладачів, щоб вони самостійно вирішували проблеми. Варто наголосити на тому, що основні ідеї системно-діялісного підходу полягають у тому, що нові знання не даються в готовому вигляді, майбутні перекладачі повинні «відкривати» їх у процесі самостійної дослідницької діяльності.

Як показала практика формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проектного навчання у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», системно-діялісний підхід здійснюється на різних етапах навчальних занять через: використан-

ня активних, розвивальних та інтерактивних методик; моделювання та аналіз виробничих і життєвих ситуацій; участь у проєктній діяльності, володіння прийомами винахідницької та дослідницької діяльності; залучення студентів в проєктну, оціночно-дискусійну та рефлексивну діяльність [5, с. 113]; впровадження інформаційно-комунікативних технологій; технологій створення та вирішення навчальних ситуацій; технологій реалізації проєктної діяльності; технологій рівневої диференціації навчання тощо. Як результат – навчання у контексті системно-діяльнісного підходу має бути організовано так, щоб цілеспрямовано формувати дослідницьку компетентність майбутніх перекладачів.

Зазначимо, що максимально наблизити навчальну діяльність до умов професійно-дослідницької діяльності майбутнього перекладача дозволило застосування саме проєктних технологій навчання. Використання даної технології дозволяє студентам самостійно набувати необхідних знань, вміло застосовувати їх на практиці для вирішення проблем, що виникають. Найчастіше тематика проєктів визначається практичною значимістю питання, його актуальністю, а також можливістю використання метапредметних знань. Специфіка навчальних дисциплін філологічного циклу дозволяє використовувати дану технологію на заняттях і під час позааудиторної діяльності.

Так формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» проводилось через включення всіх студентів до навчально-дослідницької роботи з поступовою трансформацією її в науково-дослідну. Формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців при цьому відбувалось поетапно:

1. Формування навичок роботи з літературою, що є необхідною навичкою під час роботи над навчальним чи науковим дослідженням. Ця робота була організована на першому курсі зі здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які навчаються на освітньо-професійній програмі «Переклад (англійська)» спеціальності 035 Філологія. Для цього за рахунок годин циклу загальної підготовки було запроваджено навчальну дисципліну «Методика роботи з навчальною інформацією». У рамках цієї дисципліни студенти формували навички роботи з інформаційними джерелами та літературою.

2. Виконання навчально-дослідних проєктів (на першому курсі – написання рефератів, на другому та третьому курсах – написання курсових робіт і виконання інших проєктів навчально-дослідницького спрямування).

3. Позааудиторна робота студентів (участь майбутніх перекладачів у студентських конференціях, виконання дослідницьких проєктів різних видів з таких дисциплін, як «Порівняльна лексикологія англійської і української мов», «Практика письмового перекладу», «Самоменеджмент», «Лінгвокраїнознавство країн другої іноземної мови»).

Реалізуючи ідеї системно-діяльнісного підходу до формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, ми створили умови студентам, які «дозволили відчувати себе учасником педагогічної діяльності, набувати реального досвіду, виявляючи активність у навчальній, професійній та квазіпрофесійній діяльності» [16, с. 148]; надають можливість майбутнім перекладачам виконувати роль дослідника, здатного виявляти самостійність мислення, аналізувати, формулювати гіпотези та відстоювати власну точку зору, що має уявлення про межі власного знання та незнання [4]. Таким чином, завдання формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання може бути досягнуто за допомогою включення студентів у дослідницьку діяльність, що має на увазі «інтелектуальну творчу діяльність, спрямовану на вивчення конкретного предмета (явища, процесу) з метою отримання об'єктивно нових знань та їх подальшого використання в практичній діяльності» [10, с. 219].

Висновок. У дослідженні обґрунтовано системно-діяльнісний підхід до формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів і визначено їх особливості у процесі фахової підготовки спеціалістів у закладі вищої освіти. Системно-діяльнісний підхід надає цілісності, наукової обґрунтованості та системності формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. Перспективи дослідження полягають у подальшій розробці методологічних основ формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.

Список використаної літератури

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения. Педагогика, 2009. № 4. С. 18–22.
2. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. Проблемы современного образования, 2010. № 4. С. 4–18.
3. Біда О.А. Сутність та структура дослідницької компетентності майбутніх фахівців. Наукові записки. Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. Винниченка, 2017. Вип. 159. С. 10–13.
4. Быкова Е.А. Системно-деятельностный подход к формированию готовности обучающихся к инновационной деятельности. Вестник Шадринского государственного педагогического университета, 2019. № 1 (41). URL: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2019/1_41/17.pdf (дата звернення 12.03.2022).
5. Вайнтрауб М.А. Реалізація системно-діяльнісного підходу у навчальних закладах вищої освіти на прикладі викладання дисциплін з охорони праці. Професійна освіта: методологія, теорія та технології, 2017. № 6. С. 109–122.
6. Василюк В. Дослідницька компетентність у складі фахових компетентностей майбутніх магістрів філології. Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти : матер. II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю (Бердянськ, 25–26.11.2021). Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 181–184.
7. Гелясина Б.В. Системно-деятельностный подход к формированию у обучающихся метапредметной компетентности (материалы для организации работы школы профессионального мастерства). Народная асвета, 2022. № 4. С. 7–10.
8. Гнатюк Д.О. Системно-діяльнісний підхід як основа організації ефективного навчання. Педагогічний пошук, 2013. № 4 (80). С. 33–37.
9. Головань М.С., Яценко В.В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. Вип. VII. С. 55–62.
10. Іконнікова М.В. Особливості підготовки майбутніх філологів до пошуково-дослідницької діяльності: досвід США. Молодий вчений, 2017. № 8 (48). С. 219–224.
11. Лаврук В. Діагностика управлінської компетентності директора школи. К.: Шкільний світ, 2008. 128 с.
12. Лугова А. Дослідницька компетентність та сутність її впливу на майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, 2019. Вип. 4 (160). С. 170–175.
13. Олійник І.В. Використання коучинг-технології у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Сер.: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки, 2019. № 1 (17). С. 158–167.
14. Професійна освіта : теоретичні та прикладні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців : колективна монографія ; част. 1. / І.І. Доброскок та ін. ; керівник авторського колективу І.І. Доброскок. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М., 2016. 444 с.
15. Самодурова Т.В. К проблеме развития исследовательской компетентности студентов в условиях перехода на ФГОС. Амурский научный вестник, 2013. № 1. С. 176–183.
16. Шiba А.В. Реалізація системно-діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Молодий вчений, 2020. № 7.1 (83.1). С. 146–149.
17. Ismuratova Sh.I., Slambekova T.S., Kazhimova K.R., Alimbekova A.A., Karimova R.E. Model of Forming Future Specialists' Research Competence. Revista Espacios, 2018. Vol. 39. No. 35. URL: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n35/a18v39n35p24.pdf>

References

1. Asmolov, A.G. (2009). Sistemno-deiatel'nostnyi podkhod v razrabotke standartov novogo pokoleniia [System-activity approach in the development of new generation standards]. Pedagogika [Pedagogy], no. 4. pp. 18-22. (In Russian).

2. Asmolov, A.G. (2010). Strategiiia i metodologiiia sotsiokulturnoi modernizatsii obrazovaniia [Strategy and methodology of socio-cultural modernization of education]. Problemy sovremennogo obrazovaniia [Problems of modern education], no. 4. pp. 4-18. (In Russian).

3. Bida, O.A. (2017). Sutnist ta struktura doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [The essence and structure of research competence of future professionals]. Naikovi zapysky. Pedagogichni nauky [Scientific papers. Pedagogical sciences]. Kropyvnytskyi, RVV KDPU imeni Vynnychenka Publ., issue 159. pp. 10-13. (In Ukrainian).

4. Bykova, E.A. (2019). Sistemno-deiatel'nostnyi podkhod k formirovaniu gotovnosti obuchaiushchikhsia k innovatsionnoi deiatel'nosti [System-activity approach to the formation of students' readiness for innovative activity]. Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University], no. 1 (41). Available at: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2019/1_41/17.pdf (Accessed 12 March 2022). (In Russian).

5. Vaintraub, M.A. (2017). Realizatsiia systemno-diialnisnogo pidkhodu u navchalnykh zakladakh vyshchoi osvity na prykladi vykladannia dystsyplin z okhorony pratsi [Implementation of the system-activity approach in higher education institutions on the example of teaching labor protection disciplines]. Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii [Vocational education: methodology, theory and technologies], no. 6. pp. 109-122. (In Ukrainian).

6. Vasyliuk, V. (2021). Doslidnytska kompetentnist u skladi fakhovykh kompetentnosti maibutnikh mahistriv filolohii [Research competence as part of the professional competencies of future masters of philology]. Psykhologo-pedahohichni suprovid fakhovoho zrostantia osobystosti v systemi neperervnoi profesiinnoi osvity: materialy konferentsii [Psychological and pedagogical support of professional growth of the individual in the system of continuing professional education: proceedings of the conference]. Berdiansk, BDPU Publ., pp. 181-184. (In Ukrainian).

7. Geliasina, B.V. (2022). Sistemno-deiatel'nostnyi podkhod k formirovaniu u obuchaiushchikhsia mezhpredmetnoi kompetentnosti (materialy dlia organizatsii raboty shkoly professionalnogo masterstva) [A system-activity approach to the formation of students' meta-subject competence (materials for organizing the work of a school of professional excellence)]. Narodnaia asveta [Public education], no. 4. pp. 7-10. (In Russian).

8. Hnatiuk, D.O. (2013). Systemno-diialnisnyi pidkhid yak osnova orhanizatsii efektyvnoho navchannia [System-activity approach as a basis for the organization of effective learning]. Pedagogichni poshuk [Pedagogical search], no. 4 (80). pp. 33-37. (In Ukrainian).

9. Holovan, M.S. & Yatsenko, V.V. (2012). Sutnist ta zmist ponniattia "doslidnytska kompetentnist" [The essence and content of the concept of "research competence"]. Teoria ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli [Theory and methods of teaching fundamental disciplines in higher education]. Kryvyi Rih, NMetAU Publ., issue VII. pp 55-62. (In Ukrainian).

10. Ikonnikova, M.V. (2017). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh filolohiv do poshukovo-doslidnytskoi diialnosti: dosvid SShA [Features of training future philologists for research activities: the experience of the United States]. Molodyi vchenyi [Young scientist], no. 8 (48). pp. 219-224. (In Ukrainian).

11. Lavruk, V. (2008). Diahnostyka upravlinskoii kompetentnosti dyrektora shkoly [Diagnosis of managerial competence of the school principal]. Kyiv, Shkilnyi svit Publ., 128 p. (In Ukrainian).

12. Luhova, A. (2019). Doslidnytska kompetentnist ta sutnist ii vplyvu na maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u protsesi profesiinnoi pidhotovky [Research competence and the essence of its impact on future foreign language teachers in the process of professional training]. Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T.H. Shevchenka [Bulletin of the National University "Chernihiv Collegium" named after T.G. Shevchenko], issue 4 (160). pp. 170-175. (In Ukrainian).

13. Oliinyk, I.V. (2019). Vykorystannia kouchynh-tekhnolohii u protsesi formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti u maibutnikh doktoriv filosofii v umovakh aspirantury [The use of coaching technology in the process of forming research competence in future doctors of philosophy in graduate school]. Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (17). pp. 158-167. (In Ukrainian).

14. In I.I. Dobroskok (Ed.). (2016). Profesiina osvita: teoretychni ta prykladni aspekty formuvannya kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Vocational education: theoretical and applied aspects of competence formation of future specialists]. Pereiaslav-Khmelnyskyi, FOP Dombrovska Ya.M. Publ., 444 p. (In Ukrainian).

15. Samodurova, T.V. (2013). K probleme razvitiia issledovatel'skoi kompetentnosti studentov v usloviakh perekhoda na FGOS [On the problem of developing research competence of students in the context of the transition to the Federal State Educational Standard]. Amurskii nauchnyi vestnik [Amur Scientific Bulletin], no. 1. pp. 176–183. (In Russian).

16. Shyba, A.V. (2020). Realizatsiia systemno-dial'nisnogo pidkhodu v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia inozemnoi movy [Implementation of the system-activity approach in the process of professional training of future foreign language teachers]. Molodyi vchenyi [Young scientist], no. 7.1 (83.1). pp. 146-149. (In Ukrainian).

17. Ismuratova, Sh.I., Slambekova, T.S., Kazhimova, K.R., Alimbekova, A.A., Karimova, R.E. (2018). Model of Forming Future Specialists' Research Competence. Revista Espacios. Vol. 39. No. 35. Available at: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n35/a18v39n35p24.pdf>

SYSTEM-ACTIVITY APPROACH TO FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS BY PROJECT-BASED LEARNING METHODS

Valeriia M. Vasyliuk, Postgraduate student of the Department of Innovative Technologies in Pedagogics, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: Lera.dnepr@i.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7641-8011>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-12

Key words: research activity, research competence, system-activity approach, project-based learning, research project, future translators.

The article reveals the essence of the system-activity approach to the formation of research competence of future translators by means of project-based learning and identifies its features in the process of their professional training in higher education. The content of the concept of “research competence” is analyzed and it is established that the basis of research competence is the ability to identify the problem in time, formulate a hypothesis, select and analyze the necessary information for research, select the necessary research and data processing methods. The ability to analyse the intermediate results of the study, to discuss the possibility of interpreting the results of the study, to use the results of the study in practice is required. It is noted that the methodological basis for the formation of research competence of future translators by means of project-based learning at higher education institutions is a modern approach to scientific knowledge. This is a system-activity approach. The system-activity approach in the research is considered as a methodological direction of management of socio-pedagogical systems, which involves the presence of interconnected and interdependent activities in the pedagogical process (teaching, education, management, development, learning, etc.). In the course of theoretical analysis, the main ideas of the system-activity approach in the context of formation of research competence of future translators are revealed. Emphasis is placed on the fact that training in the context of the system-activity approach should be organized in such a way as to purposefully form the research competence of future translators. It is established that the use of project-learning technologies allows to bring educational activities as close as possible to the conditions of professional research. The experience of implementation of the system-activity approach in the formation of research competence of future translators at Alfred Nobel University is revealed. The formation of research competence of future specialists took place in three stages: the formation of skills in working with literature, which is a necessary skill when working on educational or scientific research; implementation of educational and research projects (in the first year – writing essays, in the second and third years – writing term papers and implementation of other projects of educational and research direction); extracurricular work of students (participation of future translators in student conferences, implementation of research projects of various kinds in such disciplines as “Comparative Lexicology of English and Ukrainian”, “Translation Practice”, “Self-Management”, “Linguistics of Second Foreign Languages”).

Одержано 07.06.2022.

УДК 371.13:159.922.7

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-13

Н.О. ВЕНЦЕВА,

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри менеджменту та адміністрування
Бердянського державного педагогічного університету*

О.В. КАРАПЕТРОВА,

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри
інноваційних технологій з педагогіки психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Статтю присвячено теоретичному аспекту питання інноваційної компетентності в умовах модернізації української освіти як професійної діяльності сучасного педагога. Доведено, що компетентність для будь-якого фахівця завжди виступає результатом освіти і саморозвитку. Вона визначається досвідом та різними індивідуальними здатностями особистості, її прагненням до самовдосконалення і творчим ставленням до своєї праці. Проаналізовано поняття «компетентність» та узагальнено думки вчених щодо визначення поняття «інноваційна компетентність» в науковій літературі, яка передбачає наявність інноваційного сприйняття суб'єкта: сприйняття власних інновацій і взагалі новацій або відкриттів, здатність побачити елементи нового у відносному сталому та запропонувати принципово нове вирішення освітньої проблеми та вказує на специфіку його змістового наповнення, яке передбачає наявність інноваційного сприйняття суб'єкта: сприйняття власних інновацій і взагалі новацій або відкриттів, здатність побачити елементи нового у відносному сталому та запропонувати принципово нове вирішення проблеми.

У публікації виокремлено найбільш характерні ознаки інноваційної компетентності сучасного педагога, до яких належать: особистісна спрямованість фахівця на освоєння нового, усвідомлення соціальної значущості інновацій, здатність до творчого підходу у вирішенні професійних завдань, цілісність у складі інноваційної компетентності фахівця як системного утворення, високий рівень професіоналізму педагога, що ґрунтується на осмисленні та самовдосконаленні його професійного досвіду. Визначено чинники такого формування, як інноваційна компетентність педагога, до яких належать: готовність педагогів до інновації; наявність ресурсів для реалізації нововведень; критичність мислення; творча ява; мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності; здатність до рефлексії.

Ключові слова: компетентність, інноваційна компетентність, чинники формування інноваційної компетентності.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах модернізації української освіти діяльність сучасного педагога постійно змінюється та наповнюється новим змістом. Динамічність впроваджуваних реформ в освіті ставить перед педагогами нові вимоги – ефективно виконувати професійні функції в умовах інноваційного режиму діяльності. Компетентнісний підхід, який сьогодні активно впроваджується у підготовку широкого кола фахівців, зміщує акценти в організації інноваційної діяльності закладів освіти з процесу на результат. Відповідно, сучасним педагогам необхідно опанувати нову для традиційної системи навчання компетентність – інноваційну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність, структура та зміст інноваційної компетентності розглядаюлися в дослідженнях І. Дичківська, О. Ігнатович, Л. Петриченко, В. Сластьонін [1; 4; 6; 9] та ін. Ознаки інноваційної компетентності педагога вивчали О. Проценко та С. Юрочко [8]. Чинників, що сприяють формуванню інноваційної компетентності досліджували С. Дружилов, В. Уруський, В. Харагірло [2; 10; 11].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на вивчення великого кола питань, пов'язаних із інноваційною компетентністю, недостатньо досліджуваною залишається проблема інноваційної компетентності як складової професійної діяльності педагога.

Формулювання цілей статті. Отже, метою дослідження було вивчення особливостей розвитку інноваційної компетентності як складової професійної діяльності сучасного педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентність для будь-якого фахівця завжди виступає результатом освіти і саморозвитку. Вона визначається досвідом та різними індивідуальними здатностями особистості, її прагненням до самовдосконалення та творчим ставленням до своєї праці.

У сучасній педагогічній науці поняття «компетентність» визначається як інтегративна властивість особистості, яка є результатом синтезу базової професійної підготовки й практичного та особистісного досвіду [2].

Багато проблем, що постають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані з низькою інноваційною компетентністю. Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегральне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, інноваційна компетентність є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу.

Інноваційна компетентність дозволяє педагогу проявляти свої індивідуальні можливості, самореалізовуватися у своїй професійній діяльності. Л. Подимова вважає, що готовність до інновацій визначається, перш за все, здатністю працювати в умовах невизначеності. Педагог сам повинен визначати, що і коли робити, чому і які засоби мають бути застосовані [7].

Серед вчених не існує єдиної точки зору щодо визначення поняття «інноваційна компетентність» Зокрема, І. Дичківська, Н. Венцева трактують дане поняття крізь систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечують ефективність застосування у його діяльності нових педагогічних технологій [1].

Схожої думки дотримується О. Ігнатович, визначаючи інноваційну компетентність як сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних навичок з педагогічної інноватики та теорії інноваційної педагогічної діяльності, а також умінь ефективно їх застосовувати на практиці [4, с. 273].

Л. Петриченко трактує інноваційну компетентність крізь систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання і прогнозування до впровадження нововведення [6].

На думку В. Сластьоніна, сама по собі компетентність педагога відображає єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує професіоналізм. Відповідно, інноваційна компетентність педагога виступає підсистемою його загальної професійно-педагогічної компетентності. Тому вона має відображати загальні й специфічні вимоги, що висуваються до педагогічної діяльності на всіх стадіях реалізації інноваційного процесу [9, с. 40].

О. Проценко та С. Юрочко інноваційну компетентність визначають як «інтегральну характеристику, яка включає здатності з розробки, освоєння та втілення інновацій в практику педагогічної діяльності, що ґрунтуються на відповідних знаннях та уміннях фахівця, через сформованість необхідних особистісних якостей та досвіду» [8, с. 53].

О. Євдокімова та Н. Алексеєнко при трактуванні інноваційної компетентності виділили декілька підходів [3, с. 149]:

- функціональний – пов'язаний з практикою організації освітнього процесу;
- особистісний – характеризує потенційні можливості та здібності особистості до саморозвитку та вирішення завдань інноваційного характеру;
- культурологічний – визначається спрямованістю особистості, позиції та стилю професійної діяльності майбутнього фахівця як суб'єкта культури;
- віртуальний – розцінює віртуальну мобільність в умовах кіберсоціального простору.

Отже, аналіз сутності поняття «інноваційна компетентність» вказує на специфіку його змістовного наповнення, яке передбачає наявність інноваційного сприйняття суб'єкта: сприйняття власних інновацій і взагалі новацій або відкриттів, здатність побачити елементи нового у відносному сталому та запропонувати принципово нове вирішення проблеми.

О. Проценко та С. Юрочко виокремили найбільш характерні ознаки інноваційної компетентності педагога, до яких, на думку авторів, належать:

- 1) особистісна спрямованість фахівця на освоєння нового, готовність до змін в способах професійної діяльності;
- 2) суб'єктність цілепокладання, цілесвідчення і самореалізації;
- 3) чіткість професійної позиції, усвідомлення соціальної значимості інновацій, включення у соціальну творчість;
- 4) відповідність складу компетентності структурі інноваційної діяльності;
- 5) ефективність способів реалізації системи знань, умінь, навичок на всіх етапах інноваційного процесу;
- 6) здатність до творчого підходу у вирішенні професійних задач;
- 7) цілісність всієї сукупності компетенцій у складі інноваційної компетентності фахівця як системного утворення;
- 8) високий рівень професіоналізму фахівця, що ґрунтується на осмисленні та самодосконаленні його професійного досвіду [8, 13].

Слід зазначити, що більшість сучасних освітніх систем потребує педагога нового типу: не просто вчителя, а викладача-фасилітатора (від англ. facilitate – сприяти), що володіє не тільки фундаментальними знаннями і досвідом, а й навичками вести діалог, дискусію, що проявляє індивідуальний підхід і зацікавленість в досягненні результатів освітньої діяльності. Педагог-фасилітатор має бути в курсі останніх теоретичних і практичних розробок: аналізувати реальні ситуації, володіти сучасними інформаційними технологіями та підходами, знати основні інформаційні бази даних і т. п. Це вимагає від педагога творчої ініціативи та інноваційності при проведенні занять.

Аналіз праці вчителів доводить, що інноваційна компетентність у педагогічній професійній діяльності частіше за все втілюється в оновлених, більш ефективних формах, засобах і методах навчання, а на основі цього – в якісно нових результатах цієї діяльності, які отримуються внаслідок реалізації інновацій.

Цілісно й успішно формування і розвиток інноваційної компетентності педагогів закладу освіти відбувається, перш за все, за умови належного рівня внутрішнього інноваційного середовища, яке визначається сформованістю місії, цілей і стратегії розвитку закладу освіти, наявністю творчого соціально-психологічного клімату, ефективних систем управління й інформаційно-методичного супроводу нововведень, дієвими зв'язками й способами комунікації як в самому закладі освіти так і з іншими інноваційними установами.

Середовище інноваційного закладу освіти – це «організований простір соціально-культурних, предметно-дизайнерських, навчально-виховних, комунікативно-партнерських і демократично колегіальних умов, у яких реалізується інноваційна функція закладу» [5, с. 62–63].

Інноваційне середовище закладу освіти за своїм функціональним призначенням є розвиваючим, оскільки це сукупність цілеспрямовано організованих просторів, взаємодія яких базується на введенні цінних для кожного суб'єкта духовних смислів і можливостей, які мають одночасно опосередковано потужну й швидку дію, що виявляється в синергетично природному ефекті розвитку тих чи інших індивідуальних здібностей у відповідь на насильницький запит соціуму.

У соціокультурному плані інноваційне середовище вводить педагога як суб'єкта інноваційних процесів у певний тип культури, соціальних, професійних, особистісних відносин,

цінностей, мислення, в результаті чого формується його спосіб життя й опосередковується розвиток інноваційного типу особистості.

Однак при організації інноваційного середовища потрібно мати на увазі, що його розвивальна функція спрацює тільки тоді, коли педагог буде бачити в ньому можливості обирати й конструювати індивідуальні цілі й траєкторію професійного саморозвитку. Управління розвиваючим інноваційним середовищем, передусім, спрямовано на розвиток професіоналізму педагогів та здійснюється за допомогою зміни функцій внутрішнього управління закладом освіти, а саме:

- 1) інформаційно-аналітичної функції (визначає динаміку професійної позиції педагогів, їх педагогічного мислення та рефлексії);
- 2) планово-прогностичної функції (стимулює розвиток педагогічного цілепокладання та прогнозування);
- 3) організаційно-виконавської функції (в єдності з мотиваційною обумовлює взаємобмін педагогічним досвідом у колективі, активізацію професійної самоосвіти і самовиховання);
- 4) контрольної-діагностичної функції (сприяє формуванню педагогічної відповідальності, розвитку самоорганізації, технологічному осмисленню власної діяльності та її орієнтації на реальні позитивні результати).

У зв'язку з глибокими перетвореннями, що відбуваються в суспільному житті, загострюється проблема виявлення чинників, що визначають здатність протистояти як непередбаченим ситуаціям, обумовленим випадковими подіями, так і кризам самоактуалізації, пов'язаним з виконанням додаткових професійних обов'язків.

Науковці по-різному підходять до виокремлення чинників, які сприяють формуванню інноваційної компетентності. На думку В. Уруського до таких чинників належать:

- наявність необхідних ресурсів для реалізації нововведень;
- атмосфера підтримки змін, яка панує в колективі;
- усвідомлення членами педагогічного колективу необхідності подальшого розвитку;
- вимоги зовнішнього середовища, запити на оновлені освітні послуги з боку учнів та їх батьків;
- структурна готовність закладу до нововведень;
- попередньо сформований творчий підхід персоналу до роботи;
- націлений на реформи керівник освітнього закладу (схильність до ризику, зацікавленість у службовому пересуванні, високий професіоналізм);
- позитивний приклад інших освітніх закладів [10].

С. Дружилов серед основних чинників ефективного формування інноваційної компетентності педагога виділяє наступні:

- індивідуальна готовність до прояву компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях;
- мотиваційно-ціннісне ставлення до інновацій;
- рівень адаптивності до нових соціальних умов та сучасних вимог професії;
- володіння системою теоретичних і практичних знань, комплексом умінь;
- досвід прояву компетентності в реальних ситуаціях педагогічного процесу;
- здатність творчо вирішувати професійні задачі, володіння сучасними педагогічними технологіями;
- рівень усвідомленості педагогом своїх знань, умінь, навичок, можливостей, необхідних для кваліфікованого здійснення інноваційної діяльності;
- саморефлексія й корекція власної інноваційної діяльності [2].

Поряд з позитивними, деякі вчені досліджують і негативні чинники, тобто, ті, що гальмують розвиток інноваційної компетентності. Так, наприклад, за визначенням В. Харагірло до негативних чинників належать:

- слабе фінансування інноваційного руху, відсутність матеріальної зацікавленості;
- відсутність достатнього обсягу інформації про інноваційні технології;
- нестача часу й сил для створення й застосування педагогічних інновацій;
- консервативна сила звички: менше часу й сил потрібно для роботи по-старому;

- страх невдачі при застосуванні нового;
- відсутність підтримки зі сторони керівництва;
- впевненість у тому, що традиційна методика дає достатньо ефективні результати [11, с. 37].

Отже, в результаті проведеного аналізу стало можливим виділити низку умов успішного формування інноваційної компетенції педагога, а саме:

- управлінські (творче, креативне середовище у закладі освіти, систематичність підвищення кваліфікації, науково-дослідницька діяльність);
- психологічні (прагнення педагога до самореалізації, суб'єктна позиція, індивідуально-диференційований підхід);
- педагогічні (контекстне навчання, актуалізація творчого потенціалу педагога, інноваційні технології).

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження сутності поняття «інноваційна компетентність» вказує на специфіку його змістовного наповнення, яке передбачає наявність інноваційного сприйняття суб'єкта: сприйняття власних інновацій і взагалі інновацій або відкриттів, здатність побачити елементи нового у відносному сталому та здатність запропонувати принципово нове вирішення проблеми.

Як показало дослідження, інноваційна компетентність у педагогічній професійній діяльності частіше за все втілюється в оновлених, більш ефективних формах, засобах і методах навчання, а на основі цього – в якісно нових результатах цієї діяльності, які отримані внаслідок реалізації інновацій.

Інноваційна компетентність педагога розглядається як складова загальної професійно-педагогічної компетентності, зміст якої зумовлюється особливостями інноваційної діяльності, її суспільною значимістю, творчим характером та спрямованістю на неперервне творення нового, розвитку особистісного й професійного потенціалу педагога.

Досліджуючи природу формування інноваційної компетентності сучасного педагога, доходимо висновку, що до чинників такого формування належать: готовності педагогів до інновації; наявність ресурсів для реалізації нововведень; критичність мислення; творча уява; мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності; здатність до рефлексії.

Список використаної літератури

1. Венцева Н.О. Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі: монографія / за заг. ред. д-ра пед. наук, проф. К. Баханова. Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ, 2012. С. 77–82.
2. Дружилов С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности. *Непрерывное образование как условие развития творческой личности*. Новокузнецк: ИПК, 2001. С. 32–33.
3. Євдокімова О.О., Алексеєнко Н.В. Інноваційна компетентність як професійно важлива риса сучасного фахівця. *Право і безпека*. 2017. № 2 (65). С. 146–152.
4. Ігнатович О.М. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 287 с.
5. Коновальчук І.І. Інноваційне середовище як засіб розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 4 (76). С. 62–66.
6. Петриченко Л.О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2007. 240 с.
7. Подымова Л.С. Инновационная восприимчивость преподавателя вуза. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*. 2012. № 1. С. 178.
8. Проценко О., Юрочко С. Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура. *Молодь і ринок*. 2015. № 5 (124). С. 51–55.
9. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. Москва: Школа-Пресс, 1997. 418 с.

10. Харагірло В. Є. Сутність і структура готовності до інноваційної діяльності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти. *Професійна освіта*. 2018. № 1 (178). С. 34–38.

11. Чайка О.М. Кушнерьова М.О. Використання інноваційних педагогічних технологій у методичній підготовці майбутнього вчителя зарубіжної літератури. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. 2020. № 2(20). С. 294–299.

12. Giannalberto Bendazzi, *Animation: A World History: Volume III: Contemporary Times*, CRC Press Taylor and Francis, 2016.

References

1. Vientseva, N.O. In K. Bakhanov (Ed.). (2012). *Teoriia i praktyka zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhotu do navchannia istorii v shkoli* [Theory and practice of introducing a competency-based approach to teaching history at school]. Donetsk: LANDON-XXI Publ., pp. 77-82. (In Ukrainian).

2. Druzhyllov, S.A. (2001). *Obuchenie y stadii professionalnoi kompetentnosti* [Training and stages of professional competence]. *Nepreryvnoe obrazovanie kak uslovie razvitiia tvorcheskoi lichnosti* [Continuing education as a condition for the development of a creative personality]. Novokuznetsk, IPK Publ., pp. 32-33. (In Russian).

3. Yevdokimova, O.O. & Aleksieienko, N.V. (2017). *Innovatsiina kompetentnist yak profesiino vazhlyva rysa suchasnoho fakhivtsia* [Innovative competence as a professionally important feature of a modern specialist]. *Pravo i bezpeka* [Law and security], no. 2 (65), pp. 146-152. (In Ukrainian).

4. Ihnatovych, O.M. (2009). *Psykhologichni osnovy rozvytku fakhovoi innovatsiinoi kultury pedahohichnykh pratsivnykiv* [Psychological bases of development of professional innovative culture of pedagogical workers]. Kyiv, Tsentr uchbovoi literatury Publ., 287 p. (In Ukrainian).

5. Konovalchuk, I.I. (2014). *Innovatsiine seredovyshche yak zasib rozvytku innovatsiinoi kompetentnosti pedahohiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Innovative environment as a means of developing innovative competence of teachers of secondary schools]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Zhytomyr State University. Pedagogical sciences], issue 4 (76), pp. 62-66. (In Ukrainian).

6. Petrychenko, L.O. (2007). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do innovatsiinoi diialnosti v pozaaudytornii roboti. Dys. kand. ped. nauk* [Preparing future primary school teachers for innovative activities in extracurricular activities. Cand. ped. sci. dis.]. Kharkiv, 240 p. (In Ukrainian).

7. Podymova, L.S. (2012). *Ynnovatsionnaia vospriimchivost prepodavatelia vuza* [Innovative susceptibility of a university teacher]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vyshcheho obrazovaniia* [Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education], no. 1, pp. 178. (In Russian).

8. Protsenko, O. & Yurochko, S. (2015). *Innovatsiina kompetentnist pedahoha: zmist i struktura* [Innovative competence of a teacher: content and structure]. *Molod i rynek* [Youth and the market], no. 5 (124), pp. 51-55. (In Ukrainian).

9. Slastenin, V.A., Isaev, Y.F., Mishchenko, A.Y., Shiiianov, E.N. (1997). *Pedahohyka* [Pedagogy]. Moscow, Shkola-Press Publ., 418 p. (In Russian).

10. Kharahirlo, V.Ye. (2018). *Sutnist i struktura hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv profesiino-tekhnichnoi osvity* [The essence and structure of readiness for innovative activity of pedagogical workers of vocational education institutions]. *Profesiina osvita* [Professional education], no. 1 (178). pp. 34-38. (In Ukrainian).

11. Chaika, O.M. & Kushnierova, M.O. (2020). *Vykorystannia innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii u metodychnii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia zarubizhnoi literatury* [The use of innovative pedagogical technologies in the methodological training of future teachers of foreign literature]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia* [Bulletin of the Alfred Nobel University], no. 2 (20). pp. 294-299. (In Ukrainian).

12. Giannalberto, B. (2016). *Animation: A World History: Vol. III: Contemporary Times*, CRC Press Taylor and Francis.

INNOVATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A MODERN TEACHER

Nadiia O. Vientseva, Associate Professor Humanities and Economics Faculty of Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk

E-mail: nadya-venceva@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1994-7187>

Olena V. Karapetrova, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor. Associate Professor of the

Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University, the city of Dnipro

E-mail: karapetrova.e@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9751-6788>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-13

Key words: competence, innovative competence, factors of formation of innovative competence.

The article is devoted to the issues of innovative competence as a professional activity of a modern teacher. The concept of «competence» is analyzed, which in modern pedagogical science is defined as an integrative property of the individual resulting from the synthesis of basic training, practical and personal experience.

The opinions of scientists on the definition of «innovative competence» are summarized, which implies the presence of innovative perception of the subject: the perception of their own innovations and innovations or discoveries in general, the ability to see new elements in a relatively stable situation and propose a fundamentally new solution. The innovative competence of a teacher is considered as a component of general professional and pedagogical competence, the content of which is determined by the peculiarities of innovative activity, its social significance, creative nature and focus on continuous creation of new, personal and professional potential of teachers.

The most characteristic features of innovative competence of the teacher are distinguished, which include:

- 1) personal orientation of the specialist to learn something new, the willingness to change the ways of professional activity;
- 2) the subjectivity of goal setting, goal realization and self-realization;
- 3) the clarity of professional position, awareness of the social significance of innovations, inclusion in social creativity;
- 4) the compliance of the composition of competence with the structure of innovation activity;
- 5) the effectiveness of ways to implement a system of knowledge, skills, abilities at all stages of the innovation process;
- 6) the ability to be creative in solving professional problems;
- 7) the integrity of the whole set of competencies in the innovative competence of the specialist as a system entity;
- 8) the high level of professionalism of the specialist, based on the understanding and self-improvement of their professional experience.

The factors of formation of innovative competence of a teacher are determined, which include: readiness of teachers for innovation; availability of resources for the implementation of innovations; critical thinking; imagination; motivational and value attitude to professional activity; the ability to reflect.

It is proved that the formation and development of innovative competence of teachers of educational institutions is holistic and successful, first of all, under the appropriate level of internal innovation environment, which is determined by the mission, goals and strategies of educational institution, creative socio-psychological climate, effective management systems and information and methodological support of innovations, effective connections and ways of communication both within the educational institution and with other educational institutions.

Одержано 20.04.2022.

UDC 378.6:811.111

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-14

N.P. VILKHOVCHENKO,
*Ph.D. (Linguistics), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University*

ESP DISTANCE LEARNING METHODS AT TECHNICAL UNIVERSITIES

The paper focuses on the urgent problems of linguadidactics caused by Covid-19 pandemic and the need to implement online learning at all Ukrainian institutions of higher learning. English for Specific Purposes online learning involves modern methods that are constantly being improved. They are aimed at effective interaction of all participants in the learning process. The Department of Foreign Languages in Lviv polytechnic national university analyzed the feedback from the teaching staff and students concerning methods applied in online classes which were held during the quarantine period in 2020–2021. Observations of teaching experience, as well as the positive feedback from students proved that online learning English for specific purposes can be as effective as the offline one. The study considers a number of important principles that should be followed in order to succeed in distance learning. English for Specific Purposes online tools involved both synchronous and asynchronous methods. The former methods included videoconferences held with the help of various applications, e.g. Zoom, Microsoft Teams, Google Meet etc. Asynchronous means consisted of using instant messengers, email, educational platforms, i.e. virtual learning environment of the university based on the Moodle platform. We conducted a survey among students of five groups of different technical specialties. The survey aimed at finding out their opinion concerning effectiveness of ESP online lessons. It helped to discover what kind of difficulties the students had faced. The survey also allowed us to understand which types of activities were better perceived during video conferences in comparison with lessons in the classroom (i.e. listening and watching video). The analysis of the results obtained brought us to a conclusion about the most efficient way of conducting online classes. Thus, a combination of asynchronous and synchronous methods appeared to be the most effective tool for online mastering of ESP. On the one hand, the asynchronous method can be effective to consolidate lexical and grammar material, as well as develop reading skills. On the other hand, synchronous method provides direct communication in the «student-teacher» format and is the most effective means of transmission and acquiring new knowledge in the discipline of English for Specific Purposes. It also develops speaking skills while involving students in work with breakout rooms. The paper also discusses the issue of students' knowledge and skills assessment. The process of control has become automated and, thus, more convenient. Diagnostic and control works were performed in the form of current and final tests, hosted on the Moodle platform (virtual learning environment of Lviv Polytechnic National University). This greatly facilitates teacher's work; as such tests contain a convenient option of automatic checking the correctness of students' answers to the tests.

Key words: ESP, online learning, distance learning, educational platform, didactic methods.

У статті описано основні методи онлайн-навчання дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» у технічному закладі вищої освіти. Ці методи постійно вдосконалюються, оскільки спрямовані на ефективну взаємодію всіх учасників навчального процесу. Спостереження та аналіз досвіду викладання, а також позитивні відгуки студентів доводять, що онлайн-вивчення англійської мови за професійним спрямуванням може бути ефективним, як і офлайн-вивчення в аудиторії. З метою отримання інформації щодо ефективності онлайн-вивчення іноземної мови, було проведено опитування. У ньому брали участь студенти п'яти груп різних технічних спеціальностей (загальною кількістю 125 осіб). Аналіз результатів опитування довів, що для досягнення успіху в дистанційному навчанні, слід дотримуватися деяких важливих принципів. Таким чином, поєднання асинх-

ронного (через месенджери, електронну пошту, віртуальне навчальне середовище) та синхронного (через відеоконференції, використовуючи популярні застосунки) методів виявилось ефективним інструментом для онлайн-опанування іноземної мови в університеті. З одного боку, синхронний метод ефективний для закріплення матеріалу та розвитку пізнавальних навичок. З іншого боку, синхронний метод забезпечує пряме спілкування у форматі «учень – викладач». Він сприяє розвитку мовленнєвих навичок, надає можливість парної та групової роботи, що є важливим у навчальному процесі. Синхронний метод є найефективнішим засобом передавання та набуття нових знань з дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням у технічних університетах». У роботі також розглядають питання оцінки знань та умінь студентів. Процес контролю став автоматизованим, а отже, зручнішим для викладача і прозорішим для студента. Діагностичні та контрольні роботи виконували у формі поточних та підсумкових тестів, розміщених на платформі Moodle (віртуальне навчальне середовище Національного університету «Львівська політехніка»). Це значно полегшило роботу викладача, оскільки такі тести містять зручний варіант автоматичної перевірки правильності відповідей студентів у тестах.

Ключові слова: англійська мова за професійним спрямуванням, онлайн-навчання, дистанційне навчання, освітня платформа, дидактичні методи.

Formulation of the problem. Recent pandemic challenges have made the system of education adapt to the current demands in the educational process. Ukraine, like other countries, faced the so called “Educational revolution”. Today we increasingly use the term “distance education”. This form of education has reached a scale not only in our country but also around the world, invading our lives, despite the general unpreparedness and confusion. It introduced a new model of teaching foreign languages at universities that included online learning. Its modernization and effective utilizing are quite essential in terms of forming modern information society which needs free access to quality education. Evidently, new didactic concepts, formed during the distance learning process of the quarantine period, will develop rapidly in the future.

Nowadays, distance learning is a matter of time and for educators it has become a test of the ability to respond quickly to today’s challenges and computer literacy. After all, a teacher needs to have a number of personal and professional competencies that will not only organize students but also keep their interest and attention throughout the learning process.

In addition, the teacher faces another challenge: to be a competitive and successful specialist in the era of technical development and reform of educational systems. And this can be possible only with their continuous self-improvement leading to professional growth.

Analysis of recent research and publications. A growing number of scientific publications discuss the issues of online learning. In Ukrainian didactics features of distance education were studied by A. Miniailova and O. Shlyakhtina who considered the problem of assessment and analyzed various strategies in English for specific purposes (ESP) distance learning. H. Kolesnyk paid attention to psychological peculiarities of online learning [2]. A. Tverdokhlib researched smart education that had become a new tendency in modern teaching system [5]. I. Vorotnykova and N. Chaikovska discussed challenges, results and prospects of online learning [1]. H. Rzhovskyi studied the influence of the Internet environment on the educational activities of students in modern conditions [4]. Other scholars and practitioners focused on the development of distance learning in Ukraine and based their research on sociological investigation (N. Petroschuk, O. Matviichuk, & L. Karchyna) [3].

Due to the rapid spread of new education models, distance learning is undergoing powerful transformations. In particular, didactic tools face essential modifications in content and form. Therefore, didactic problem, which is the focus of the paper, requires in-depth scientific analysis and further intensive methodological research of ESP teaching in the establishments of higher education.

The purpose of the article is to describe the specifics and mechanisms of ESP distance learning in a technical university. The topicality of the study lies in the rapid global changes in the education system that stipulate the need to study didactic peculiarities of innovation methods of teaching foreign languages for specific purposes.

Presentation of the main research material. In the pre-pandemic times the question of the appropriateness of the online education introduction caused heated discussions concerning the

effectiveness of this education form. In terms of implementation of distance learning, teachers have an opportunity to choose didactic forms and methods, web resources and educational platforms for learning a foreign language distantly. Teachers learned how to develop effective system of online interaction with students.

The research included analysis of teaching experience conducted by the Department of Foreign Languages at Lviv Polytechnic National University. In spring, 2020, the staff had to quickly adapt to the new conditions and master new tools and online resources. In short time, they managed to develop and implement distance format of teaching ESP. This allowed us to summarize some didactic strategies introduced into the educational process.

Teaching ESP during distance learning period was implemented in two ways of communication, i.e. synchronous and asynchronous one. As for synchronous method, it presupposes learning in which contact between the teacher and the student is carried out immediately. New tasks are given only upon completion of the previous ones. The interaction takes place in real time in the so called "virtual classroom". The teacher presents learning materials and conveys information. Using synchronous methods, it is possible to control and evaluate students' reaction to the information received, answer their questions, and choose appropriate pace for learning. Synchronous learning is carried out with the help of videoconferences via various applications, such as Zoom, Microsoft Teams, Skype, GoogleMeet.

Asynchronous methods involve independent work of students with online educational materials under the guidance of teachers. There are no time restrictions. The contact between the teacher and student is implemented with a delay in time. As a result, students are given the opportunity to study individually. They can look for material and select necessary literature themselves. Teachers become mediators, not sources of information. They give advice and guide students. Therefore, asynchronous methods can be characterized as individually oriented. Tools that can support these methods include e-mail, podcasts, videos from YouTube, and materials from the Moodle educational platform for universities. Also, these tools can be placed into a learning management system such as whiteboards.

At first, when distance learning format was introduced at the University, the teachers mostly used asynchronous learning tools. They sent tasks either by e-mail or in instant messengers, such as Viber, Telegram, etc.), used different tests and tasks in virtual environment of the University based on Moodle platform. But few weeks later, the share of the synchronous component of learning grew significantly. It was provided by video conferences. They gave an opportunity to teachers to respond quickly to the probable interference of students at different language levels. It became possible to correct pronunciation, enhance grammatical competence and create additional positive motivational factors for learning ESP. Our observations prove that the effectiveness and degree of the information perception provided in the video format is significant. It exceeds the perception of the same information through instant messengers, telephone or e-mail. Moreover, direct communication in the «student-teacher» format still remains the most effective means of transmission and acquiring new knowledge.

A successful didactic solution was a combination of video conferences with grammar and lexical material in the form of diagrams, tables, presentations that were available to students both on the Moodle platform of the University and variety of other media, as well as subsequent pinning new material and exercises to instant messengers or educational platforms. Obviously, virtual environment (based on the Moodle platform) is an effective tool for learning a foreign language at university. The students who study the discipline have free access to it. It had been earlier designed by teachers according to the program of the discipline. Its contents included relevant texts, various tasks (i.e. grammar exercises, lexical tasks, audio and video material) and tests. Teachers were able to leave comments in different types of files sent by students. In fact, the work of teachers was optimized with the use of automatic evaluation of tests results, saved in the form of an electronic journal of assessments.

All materials proposed by the teacher and completed tasks of students can be uploaded to the cloud. This saves time, technically organizes and structures work. Moreover, it gives the opportunity to attract a wide range of learning materials that contribute to the consolidation of acquired knowledge. In addition, virtual environment allows implementing a wide range of topics of different content. In traditional full-time education mode, access to such information is often

limited due to technical difficulties that include absence of the internet connection and proper equipment in the classroom, as well as the need to supply students with printed material.

Zoom app has become one of the most popular means of synchronous work. Its popularity can be explained by the possibility to keep efficient communication between teachers and students. It allows teachers to submit and explain new material, to present audio and video accompaniment, work with applications, interactive whiteboards and spreadsheets. This application also provides an opportunity to develop speaking skills through “breakout rooms” option. The students are able to work in groups and pairs, make dialogues and discuss the topic. Video conference can be later available in MP4 format; its audio is in M4A. It can be stored on a personal computer and in the cloud storage, which is a very convenient option both for teachers and students. Zoom app easily integrates into various calendar systems scheduling, making it easier for users to coordinate time of meeting with all participants of the educational process.

Similar features are available when using the Microsoft Teams application. It covers all the necessary elements of online classes: virtual classrooms, forums, video conferencing, chat correspondence, screen demonstration function, sharing files, use of a virtual board by all the conference participants, the option to «raise your hand», which gives the opportunity to attract the teacher’s attention, without interfering with the work of other students, recording the time and duration of the conference participants, work in online notebooks, the results of which are automatically stored in the group’s online journal. Nevertheless, participants noted some disadvantages of working with this application, i.e. the low quality of the connection and the need to have registered mail in the Office 365 system.

As far as asynchronous methods are concerned, they are effective to consolidate the material and develop cognitive skills. Students have an opportunity to practice new material by doing special grammar and lexical exercises. In this context, virtual environment, based on Moodle platform, seems to be convenient, as it offers its users a wide functionality.

Fig. 1 shows the screenshot of one of the pages in the discipline of ESP in virtual environment on the Moodle platform. Clicking on each task, students can study texts, pass tests, watch videos and listen to the audio on the topic they study.

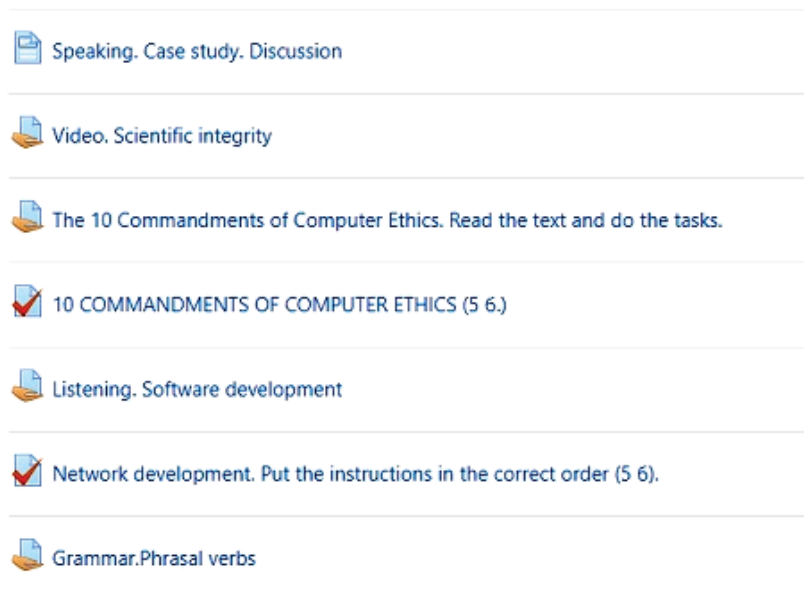


Fig. 1. Example of tasks in virtual environment based on the Moodle platform

The Department of Foreign Languages monitored the effectiveness of ESP online classes and checked if they had managed to meet the learner’s needs. To reach the goal, the teachers conducted a survey. It involved 125 students of 5 groups who major in Cybersecurity, Chemis-

try, Civil Engineering, Geodesy and Automobile Industry. The survey included the following questions: 1. Do you find ESP online learning effective? 2. Which methods of online learning are more effective for you, synchronous (video conferences), asynchronous (through Messenger, Telegram, Viber or email) or their combination? 3. What are the advantages of ESP online learning for you? 4. Which difficulties did you face during ESP online learning at university? 5. What type of activity is more convenient to do during online lessons (speaking, reading, listening, watching video, or doing grammar and lexical exercises)?

The results of the survey showed that online ESP classes were as effective as the offline ones (for 72% of respondents). At the same time, 28% of students gave a negative answer, as they preferred lessons in the classroom. The majority of students (78%) noted that ESP online learning should include both synchronous (video conferences) and asynchronous methods (preferably through instant messengers rather than email) as their combination seemed to have been most convenient and effective for students.

The students were also asked about the benefits and limitations of the ESP online learning. Thus, the advantages included 24/7 access to the materials even if they had missed the online class. Among other advantages students mentioned quick access to the Moodle education platform (virtual learning environment of the university) and various web resources. In addition, they wrote about psychological comfort and time saving as they did not have to commute to the university, at least did not need to do it often. Especially this is true for students who live far from Lviv. Apart from those advantages, students appreciated the opportunity to receive education without leaving their work. As a matter of fact, many senior students in Ukraine tend to skip classes, so online learning can be the best solution for gaining real knowledge. Another significant benefit included unimpeded and more effective cooperation at the level of «teacher-student» through instant messengers.

Most of the students surveyed mentioned a number of problems that arose during the ESP distant learning. Those were technical problems, including instability of the Internet connection, hardware problems, e.g. no working camera or microphone (4.5% of respondents). Many students (36%) felt fatigue from computer work (eyes strain, backache and headache), and 12% lacked self-discipline and motivation to attend online classes. A lot of students (74%) had a psychological need to study in the classroom. They emphasized the importance to build team relationships (with teachers, classmates, school administration), as well as to speak in front of the audience. The problem of shutdown cameras during online conferences is also worth mentioning as it causes some psychological discomfort for the teacher. This can reduce the effectiveness of teaching the material because of the impossibility to establish close eye contact with the audience.

The vast majority of students noted that listening and watching video is the kind of learning activity that is better perceived during online classes. There is little interference, students are able to regulate sound and besides, they overcome psychological discomfort. After all, modern online platforms provide ample opportunities for hosting audio and video files and active feedback from students while performing tasks of this type.

Having analyzed the results of the survey, synchronous and asynchronous methods of online learning have their purpose and effectiveness. On the one hand, the asynchronous method is effective to consolidate the material and develop cognitive skills. On the other hand, the synchronous method provides direct communication in the «student-teacher» format and is the most effective means of transmission and acquiring new knowledge in the discipline of English for specific purposes. It brings us to the conclusion that their combination is an efficient tool for mastering ESP online. A combination of the synchronous and asynchronous methods allows students to get more complete and deeper knowledge, to form their own visual and auditory images. This contributes to a better learning a foreign language that occurs faster and more efficiently.

As a matter of fact, the introduction of distance learning made the process of students' knowledge control easier. It has become automated and, thus, more convenient. In particular, performing diagnostic and control work in the form of current and final tests, hosted on the Moodle platform facilitated teacher's work greatly. Such tests contain a convenient option of automatic checking the correctness of students' answers to the tests. The platform allows teach-

ers to set deadlines and the number of possible tries either for the whole group or for an individual user. It also conducts reporting, automatically calculates student's scores both for the tasks on each topic and the overall grade for the course. Thus, all these features make virtual environment based on the Moodle platform one of the most modern and convenient tools for timely and quality control of students' knowledge at the university.

Conclusions. ESP online learning involves modern didactic methods that are constantly being improved as they are aimed at effective interaction of all participants in the learning process. Observations and analysis of teaching experience, as well as the positive feedback from students (based on the survey) prove that online ESP learning can be as effective as the offline one. Some important principles, however, should be followed to succeed in distance learning. Thus, a combination of asynchronous (through instant messengers) and synchronous (through video conferences) methods appeared to be an effective tool for online mastering of ESP. On the one hand, the asynchronous method is effective to consolidate the material and develop cognitive skills. On the other hand, the synchronous method provides direct communication in the «student-teacher» format. It develops speaking skills, provides the possibility of pair and group work. The synchronous method is the most effective means of transmission and acquisition of new knowledge in the discipline of English for Specific Purposes at technical universities. The process of control during distance learning became automated and, thus, more convenient which greatly facilitated teacher's work.

Prospects for further research include developing methods of increasing students' motivation during ESP online learning.

Bibliography

1. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи: навч.-метод. посіб. / упоряд.: І.П. Воротникова, Н.В. Чайковська; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2020. 456 с.
2. Колесник Г.О. Дослідження психолого-педагогічних особливостей дистанційного навчання. *Молодь і ринок*. 2021. № 3 (189). С. 149–152.
3. Петрошчук, Н., Матвійчук, О., Карчина, Л. Проблеми становлення дистанційного навчання в Україні (за матеріалами соціологічного дослідження). *Науково-педагогічні студії*. 2021. № 5. С. 53–65. DOI <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-53-65>
4. Ржевський Г.М. Вплив інтернет-середовища на навчальну діяльність студентської молоді в сучасних умовах. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2018. 1 (15) С. 48–56. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-0-15-48-55>
5. Твердохліб А.І. Smart Education – нова тенденція у сфері освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. № 48. С. 236–240.
6. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України. *Вища школа*. 2007. Т. 5. С. 3–17.
7. Busko M., Huk L., Kuzan H., Vilkhovchenko N. (2019). Foreigners' integration and language learning in adult education in Canada: experience for Ukraine. *Advanced Education*. Vol. 6 (11). P. 100–106. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.167172>
8. Vilkhovchenko N., Kolesnyk G. Discipline “English for specific purposes” in technical universities; communicative approach. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 2 (68). С. 10–13. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-2.1>

References

1. In I.P. Vorotnykova & N.V. Chaikovska (Eds.). (2020). *Dystantsiine navchannia: vyklyky, rezultaty ta perspektyvy* [Distance learning: challenges, results and prospects]. Kyiv, 456 p. (In Ukrainian).
2. Kolesnyk, H.O. (2021). *Doslidzhennia psykholoho-pedahohichnykh osoblyvostei dystantsiinoho navchannia* [Study of distance learning social and pedagogical peculiarities]. *Molod i rynek* [Youth & Market], vol. 3 (189), pp. 149-152. (In Ukrainian).
3. Petroshchuk, N., Matviichuk, O., Karchyna, L. (2021). *Problemy stanovlennia dystantsiinoho navchannia v Ukraini (za materialamy sotsiologichnoho doslidzhennia)* [Problems of the dis-

tance learning development in Ukraine (based on sociological research)]. *Naukovo-pedahohichni studii* [Research and educational studies], vol. 5. pp. 53–65. DOI <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-53-65> (In Ukrainian).

4. Rzhovskyi, H.M. (2018). *Vplyv internet-seredovyshcha na navchalnu diialnist studentskoi molodi v suchasnykh umovakh* [The influence of the Internet environment on the educational activities of student youth in modern conditions]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nbeliia. Pedahohika i psykhohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 1 (15), pp. 48-56. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-0-15-48-55> (In Ukrainian).

5. Tverdokhlib, A.I. (2016). *Smart Education - nova tendentsiia u sferi osvity* [Smart Education as a new tendency in the sphere of learning]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools], no. 48, pp. 236-240. (In Ukrainian).

6. Shynkaruk, V. (2007). *Osnovni napriamy modernizatsii struktury vyshchoi osvity Ukrainy* [The main directions of modernization of the structure of higher education in Ukraine]. *Vyshcha shkola* [High school], vol. 5, pp. 3-17. (In Ukrainian).

7. Busko, M., Huk, L., Kuzan, H., & Vilkhovchenko, N. (2019). Foreigners' integration and language learning in adult education in Canada: experience for Ukraine. *Advanced Education*, vol. 6 (11), pp. 100-106. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.167172>

8. Vilkhovchenko, N. & Kolesnyk, G. (2020). Discipline English for specific purposes in technical universities; communicative approach. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools*, vol. 2 (68), pp. 10-13. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-2.1>

ESP DISTANCE LEARNING METHODS AT TECHNICAL UNIVERSITIES

Nadiia P. Vilkhovchenko, Ph.D. (Linguistics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages Lviv Polytechnic National University
E-mail: nvilkhovchenko@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0100-2628>
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-14

Key words: ESP, online learning, distance learning, educational platform, didactic methods.

The paper focuses on the urgent problems of linguadidactics caused by Covid-19 pandemic and the need to implement online learning at all Ukrainian institutions of higher learning. English for Specific Purposes online learning involves modern methods that are constantly being improved. They are aimed at effective interaction of all participants in the learning process. The Department of Foreign Languages in Lviv polytechnic national university analyzed the feedback from the teaching staff and students concerning methods applied in online classes which were held during the quarantine period in 2020–2021. Observations of teaching experience, as well as the positive feedback from students proved that online learning English for specific purposes can be as effective as the offline one. The study considers a number of important principles that should be followed in order to succeed in distance learning. English for Specific Purposes online tools involved both synchronous and asynchronous methods. The former methods included videoconferences held with the help of various applications, e.g. Zoom, Microsoft Teams, Google Meet etc. Asynchronous means consisted of using instant messengers, email, educational platforms, i.e. virtual learning environment of the university based on the Moodle platform. We conducted a survey among students of five groups of different technical specialties. The survey aimed at finding out their opinion concerning effectiveness of ESP online lessons. It helped to discover what kind of difficulties the students had faced. The survey also allowed us to understand which types of activities were better perceived during video conferences in comparison with lessons in the classroom (i.e. listening and watching video). The analysis of the results obtained brought us to a conclusion about the most efficient way of conducting online classes. Thus, a combination of asynchronous and synchronous methods appeared to be the most effective tool for online mastering of ESP. On the one hand, the asynchronous method can be effective to consolidate lexical and grammar material, as well as develop reading skills. On the other hand, synchronous method provides direct communication in the «student-teacher» format and is the most effective means of transmission and acquiring new knowledge in the discipline of English for Specific Purposes. It also develops speak-

ing skills while involving students in work with breakout rooms. The paper also discusses the issue of students' knowledge and skills assessment. The process of control has become automated and, thus, more convenient. Diagnostic and control works were performed in the form of current and final tests, hosted on the Moodle platform (virtual learning environment of Lviv Polytechnic National University). This greatly facilitates teacher's work; as such tests contain a convenient option of automatic checking the correctness of students' answers to the tests.

Одержано 08.02.2022.

УДК 378.1:37.011.31

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-15

Н.О. ВИДОЛОБ,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету
імені Григорія Сковороди*

О.О. ГРЕЙЛІХ,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету
імені Григорія Сковороди*

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Сучасний стан системи освіти не завжди сприяє якісній підготовці майбутніх вчителів на етапі їх навчання в закладі освіти. Актуальність заявленої тематики наукового дослідження визначається нагальною важливістю питань формування професійних компетенцій у майбутніх вчителів у процесі їх навчання у вищому педагогічному закладі освіти як фактора, що визначає успішність їх подальшої професійної діяльності. Метою цього наукового дослідження виступає визначення основних критеріїв, що впливають на процес формування професійних компетентностей майбутніх вчителів середньої школи, безпосередньо на етапі закладання основ їх професійної підготовки, а також у процесі проходження практики в реальних умовах середньої школи і на етапі безпосереднього вступу в професію. Провідним методологічним підходом у цій науково-дослідній роботі виступає поєднання методів системного аналізу процесу становлення компетентності майбутнього педагога на етапі його навчання у закладі вищої освіти, з аналітичним дослідженням перспектив формування професійної компетентності у майбутніх вчителів уже у процесі безпосереднього входження в професію і при поступовому оволодінні основами педагогічної майстерності. Результати цієї науково-дослідної роботи наочно демонструють важливість формування професійної компетентності у майбутніх вчителів на етапі їх навчання у вищому педагогічному закладі з точки зору розуміння основ професії вчителя і створення у майбутніх педагогів належного рівня мотивації для якісного виконання своїх професійних обов'язків у майбутньому. Результати та висновки цього наукового дослідження мають істотне практичне значення для майбутніх педагогів, які освоюють основи професійної майстерності на стадії навчання в педагогічному закладі вищої освіти, а також для працівників системи освіти, зацікавлених у підвищенні рівня власних професійних компетентностей.

Ключові слова: професійна компетентність, предметна компетентність суспільна компетентність, індивідуальна компетентність, професіоналізм, педагогічна майстерність, підготовка майбутнього вчителя.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах сучасної середньої школи вчитель повинен бути різносторонньою особистістю, яка володіє професійними компетентностями досить високого рівня в різних сферах діяльності. Професійний рівень сучасного вчителя має підвищуватися постійно, причому підтвердженням подібного зростання має виступати не тільки якість проведених ним уроків, а й обсяг виконаної педагогом навчально-методичної роботи, а також роботи, спрямованої на підвищення рівня його професіоналізму [1]. Ключові компетенції, що освоюються майбутніми учителями на етапі їх навчання в закладі освіти, не тільки сприяють підвищенню загального рів-

ня освіченості майбутніх педагогів, а й мають вирішальне значення з точки зору успішності їх професійної діяльності в майбутньому [2]. Професіоналізм сучасного вчителя полягає в його здатності регулярно і з достатнім рівнем ефективності виконувати свої професійні обов'язки, спрямовані на навчання представників підростаючого покоління та формування у них самих компетентностей, необхідних їм у подальшому для знаходження власного місця в соціумі і самореалізації в ньому [3]. Формування професійної компетентності у майбутніх вчителів відбувається повільно і поступово, а від його якості залежить не тільки обсяг сформованих у майбутнього вчителя професійних компетентностей, а і його вміння знаходити контакт з учнями і оточуючими, а також і якість його професійного та особистісного розвитку в подальшому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною базою даного наукового дослідження виступають численні наукові розробки з питань формування професійної компетентності у майбутніх здобувачів вищої педагогічної освіти безпосередньо на етапі їх підготовки в закладі освіти (К. Брейм [1], Р. Гарден та П. Ліллі [2], А. Остергоф та співавтори [3], О.В. Вощевська [4], А.Л. Фрумкіна [5], Д. Біллінгс та Дж. Холстед [6] і багато інших).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених цій темі, зараз чітко не визначено загальноприйнятні критерії, що впливають процес формування професійних компетентностей майбутніх вчителів з урахуванням етапу навчання студентів у виші й проходження ними педагогічної практики у школах.

Метою статті є дослідження особливостей формування професійних компетентностей майбутніх вчителів та визначення основних критеріїв, що впливають на цей процес. При цьому автори враховували як етап навчання студентів у виші, так і проходження ними педагогічної практики у школах.

У процесі дослідження використано методи теоретичного аналізу джерел, системного аналізу особливостей становлення професійної компетентності майбутнього вчителя на етапі проходження ним навчання в ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система освіти передбачає необхідність формування належного рівня професійної компетентності майбутніх вчителів, як викладачів знань, що будуть необхідні учням середньої школи в їх дорослому житті для формування власних компетенцій в різних галузях професійної та суспільної діяльності [4]. Основні професійні компетенції, що були набуті майбутнім вчителем на етапі його навчання, можна охарактеризувати тим, що під час викладання предмету в школі вони допоможуть йому успішно вирішувати найскладніші завдання, які стосуються найрізноманітніших сфер діяльності, що вимагає від шкільного педагога високого рівня розвитку інтелектуальних і пізнавальних здібностей. Перехід до інформаційного суспільства диктує необхідність швидко орієнтуватися в постійно мінливому інформаційному потоці, що передбачає досягнення сучасним учителем певного рівня інформаційної компетентності. Здатність швидко обробляти інформацію, що надходить, диктує необхідність розвитку комп'ютерної грамотності у сучасного вчителя, як невід'ємної властивості сучасного педагога.

На рис. 1 представлені основні види професійної компетентності майбутніх вчителів, що формуються на етапі їх підготовки в педагогічному закладі освіти.

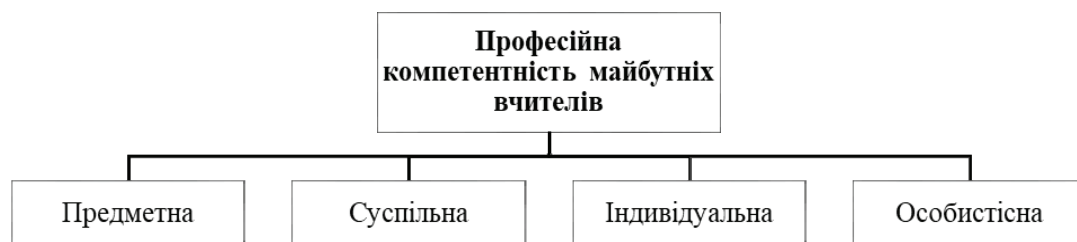


Рис. 1. Основні види професійної компетентності майбутніх вчителів, що формуються на етапі їх підготовки в педагогічному закладі освіти

Дані види професійної компетентності майбутніх вчителів складають основу їх діяльності і відображають загальний рівень готовності сучасного шкільного педагога до якісного виконання своїх професійних обов'язків.

1. Предметна компетентність майбутнього вчителя виражається в рівні його знань в рамках конкретного предмета зі шкільної програми, умінні якісно викладати навчальний матеріал і доносити знання до аудиторії. Також мають велике значення навички педагога в застосуванні на практиці знань в області предмета, який він викладає.

2. Суспільна компетентність майбутнього вчителя виражається в його схильності до ведення суспільної діяльності, умінні налагоджувати якісну комунікацію з учнями і колегами, а також у здатності адекватно сприймати обов'язкове суспільне навантаження і своєчасно вирішувати питання щодо виконання суспільних доручень.

3. Індивідуальна компетентність майбутнього вчителя виражається в його здатності використовувати прийоми і методи саморегуляції з метою максимального збільшення тривалості професійної діяльності за умови нормалізації власного психологічного стану.

4. Особистісна компетентність майбутнього вчителя полягає в його здатності до саморозвитку, розвинутою схильності до самовираження і здатності активно протистояти процесам професійної деформації особистості, характерним для діяльності педагога в умовах сучасної середньої школи.

Професійна компетентність сучасного вчителя виражається також в його здатності до постійного саморозвитку, прагнення до неухильного підвищення рівня власного педагогічного та професійної майстерності. Зазначені вище види професійної компетентності можуть вважатися прийнятними для оцінювання рівня професійної компетентності вчителя як на стадії його підготовки в закладі освіти, так і безпосередньо в процесі його професійної діяльності.

Професійна компетентність майбутнього вчителя тісно пов'язана з його педагогічною компетентністю, як дві складові одного цілого. Інформаційна педагогічна компетентність виражається в здатності швидко обробляти значні обсяги інформації з метою знаходження відомостей, необхідних для ведення професійної, педагогічної діяльності. Діяльнісна педагогічна компетентність виражається в умінні правильно вибудовувати педагогічну діяльність в контексті виконання своїх професійних обов'язків в рамках викладання в середній школі. Комунікативна педагогічна компетентність виражається в умінні якісно вибудовувати комунікацію з учнями та їх батьками, з метою збереження високого рівня організації навчального процесу і досягнення всіх поставлених під час нього завдань. Емоційна педагогічна компетентність майбутнього вчителя виражається в розвиненій здатності управління власними емоціями під час навчального процесу і підпорядкування їх інтересам вибудовування правильної комунікації з його учасниками. Особистісна педагогічна компетентність майбутнього вчителя виражається в здатності неухильно підвищувати рівень власної педагогічної майстерності, відповідно до вимог реалій сучасної системи освіти і останніх, актуальних наукових розробок у цій галузі. Творча (креативна) педагогічна компетентність виражається в здатності майбутнього вчителя творчо підходити до виконання своїх професійних обов'язків, з використанням нестандартних форм і методів організації типових навчальних ситуацій.

Таким чином, існує безумовний взаємозв'язок між професійною і педагогічною компетентністю майбутніх вчителів середньої школи, що обумовлює нагальну потребу їх спільного формування ще на етапі підготовки майбутніх фахівців педагогічної сфери під час навчання в закладі освіти. Даний факт слід враховувати при розробці навчальної програми педагогічного ЗВО, спрямованої безпосередньо на підготовку спеціальних програм, спрямованих на формування в учнів компетенцій зазначеного роду. Професійна компетентність майбутнього педагога і вчителя є багатоаспектним поняттям, що включає в себе безліч різних складових і перебуває в тісному взаємозв'язку, як з педагогічною компетентністю в цілому, так і з особистісними характеристиками самого здобувача педагогічної освіти. Від якості формування зазначених компетенцій залежить успішність професійної діяльності майбутніх вчителів та їх здатність до постійного самовдосконалення в рамках обраної педагогічної професії [5].

На жаль, сучасний стан системи освіти, з наявністю численних проблем в цій галузі, не завжди сприяє якісному формуванню належного рівня професійних компетентностей майбутніх вчителів на етапі їх підготовки в закладі освіти [6]. Саме особистісні якості майбутньо-

го вчителя, його любов до дітей, здатність до саморозвитку, а головне – прагнення до такого, виступають надійною основою для якісного формування як професійних, так і педагогічних компетентностей, що визначають його викладацьку культуру і є основою для подальшого вдосконалення професійної та педагогічної майстерності.

Система освіти на нинішньому етапі суспільного розвитку зазнала значних організаційних змін. Саме педагог виступає сьогодні найважливішою фігурою при здійсненні на практиці основних нововведень. Для успішного введення в практику інновацій та якісного здійснення поставлених перед ним завдань сучасний учитель повинен володіти необхідним рівнем професійної компетентності та професіоналізму [7]. Формування професійних компетентностей майбутнього вчителя в рамках сучасної системи освіти передбачає створення фундаментальних принципів універсальної підготовки майбутніх вчителів, виховання у них належного рівня відповідальності за свої слова і вчинки, здатності вести професійну та громадську діяльність в інтересах соціуму в цілому і для навчання і виховання представників підростаючого покоління зокрема [8]. Основу більшості сучасних технологій навчання майбутніх вчителів становить послідовне проектування цілісного дидактичного процесу формування професійних компетентностей, необхідних їм згодом в їх викладацькій діяльності. При цьому педагогічний процес слід сприймати як ретельно і спеціальним чином організовану спрямовану взаємодію викладачів навчального закладу зі слухачами педагогічних спеціальностей, метою якої виступає послідовне вирішення завдань розвитку і освіти студентів [9]. Вкрай складно в умовах педагогічного закладу освіти якісно реалізувати будь-який проєкт, пов'язаний з формуванням педагогічних і професійних компетенцій учнів. Це пояснюється тим, що у середовищі, що досліджується, надзвичайно сильний вплив зовнішніх чинників, які обумовлюють можливість виходу з-під контролю певних процесів і явищ, спроєктованих педагогом на стадії підготовки навчальної програми [10]. При підготовці навчального процесу вкрай важлива ретельно спланована технологія розвитку професійних компетенцій майбутніх вчителів, без чого неможливо якісне його ведення в принципі.

Педагогічне проектування в сучасних умовах передбачає цілеспрямовану діяльність педагогічного колективу навчального закладу з вибудовування технології розвитку професійних і педагогічних компетентностей майбутніх вчителів. Реалізація принципів, закладених в основі подібної діяльності, в перспективі має гарантувати якісні результати, що виражаються у досягненні здобувачами вищої педагогічної освіти рівня компетенцій, необхідного для повноцінного виконання ними своїх обов'язків в рамках діяльності в середній школі [11]. Сучасна педагогічна наука під поняттям конструювання розуміє практичну реалізацію певного педагогічного проєкту, який передбачає послідовний відбір, композицію, розробку різних аспектів навчального матеріалу, що в цілому передбачає створення основи для реалізації підготовленого педагогічного проєкту на практиці, безпосередньо в умовах програми навчального закладу. При цьому є істотні відмінності між поняттями педагогічного проектування і конструювання [12].

Професійні компетентності вчителів при правильному їх оволодінні дозволяють вирішувати широкий спектр вузькопрофесійних завдань, які знаходяться в самих різних областях знань. Вузьке педагогічне спілкування грає в даному контексті найважливішу роль, оскільки активно сприяє професійному розвитку і вдосконаленню навичок, необхідних для якісного оволодіння професією вчителя. Разом з тим, під час спілкування подібного роду у майбутнього вчителя розвивається повний набір ключових компетенцій, необхідних йому згодом у процесі його трудової діяльності: інтелектуальної, педагогічної, соціальної, емоційної та комунікативної [13]. Таким чином, відбувається закладка якісного фундаменту для його подальшої самореалізації та розвитку закладеного творчого потенціалу.

Майбутньому вчителю під час його подальшої професійної діяльності буде необхідно багато спілкуватися з людьми, і це є основою його професії педагога в принципі. Педагогіка, як одна зі сфер діяльності, виражених системою взаємовідносин типу «людина-людина», покликана якісно задовольняти потреби індивідуума в спілкуванні. Завдання сучасного представника професії шкільного педагога-вчителя полягає в розумінні суті суспільних завдань і потреб і умінні направляти зусилля груп людей на їх досягнення в правильне русло. Досягнення цього вміння вже само по собі є свідченням напрацювання майбутнім вчителем високого рівня професійної та педагогічної компетентності.

Сучасні компетентні педагоги повинні брати активну участь в розробці практичних програм освіти, нести відповідальність за успішність їх реалізації в обсязі, передбаченому вимогами шкільної освітньої програми. Якісно організований педагогами контроль знань учнів, оцінки їх здібностей і рівня самостійної роботи повинні підтримувати на належному рівні процес творчої самореалізації учнів в рамках, визначених вимогами програми шкільного навчання. Саме розвинена професійна компетентність є тією категорією, яка сприяє розвитку вміння шкільного вчителя правильно організувати навчальний процес і забезпечити контроль якості знань учнів на належному рівні [14].

Розглядаючи питання формування професійної компетентності майбутніх вчителів, нерідко звертають увагу на конкретні ситуації, в яких вони безпосередньо проявляються. Будь-які компетенції мають практичне значення тільки тоді, коли вони виражені в конкретній ситуації, до цього момент немає можливості з певністю судити про їх наявність чи відсутність у майбутнього вчителя [15]. В системі сучасної освіти нерідко можна зустріти педагогів, які володіють значним набором теоретичних знань в галузі педагогіки і викладання, але не вміють належним чином застосовувати їх в практичній сфері, що дає підстави судити про відсутність у них належного обсягу напрацьованих професійних компетенцій. Щоб уникнути виникнення подібних ситуацій, слід ще на етапі підготовки майбутніх вчителів в закладі освіти робити акцент на контролі якості їх самостійної роботи безпосередньо при проходженні практики в умовах реальної школи, в тісному контакті з колегами і учнями, що само по собі буде сприяти розвитку у них належного рівня компетенцій, як вузькопрофесійних, так і психологічних. Реальна практика в школі дозволяє відточити всі навички, отримані на етапі підготовки до входження в професію, тому останнє слово за самими майбутніми учителями, за їх бажанням і прагненням до оволодіння всіма навичками, необхідними для якісного формування всіх компетентностей, які будуть мати значення на етапі поступового входження в професію сучасного шкільного педагога.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Виконане наукове дослідження особливостей формування професійних компетентностей майбутніх вчителів призвело до наступних висновків.

Професійні компетентності, які необхідні для якісного виконання завдань, що стоять перед сучасним вчителем при виконанні ним своїх обов'язків в рамках ведення викладацької та суспільної діяльності в середній школі, формуються ще при навчанні в педагогічному закладі освіти. Належним чином поставлений навчальний процес в педагогічному закладі освіти сприяє формуванню компетенцій належного рівня, які в майбутньому визначають ступінь професіоналізму вчителя. Разом з тим, компетентність слід вважати своєрідним сплавом готовності майбутнього педагога до діяльності в умовах сучасної школи: як теоретичної, так і практичної. Професійною компетентністю сучасного вчителя можна назвати одночасно його професіоналізм, виражений в умінні якісно подавати навчальну дисципліну, так і педагогічну майстерність, яка проявляється в умінні швидко знаходити спільну мову з учнями та їх батьками. Учитель є представником творчої професії, він зобов'язаний постійно працювати над розвитком особистості учня, при цьому розуміючи, що кожен з його вихованців по-своєму унікальний і вимагає особливого, індивідуального підходу. Беручи до уваги різноманітність педагогічних ситуацій і їх неповторність, слід зазначити, що формування професійних компетенцій у майбутніх вчителів на етапі навчання у ЗВО вимагає від них великого бажання і самовіддачі у вивченні тонкощів професії, а також прагнення зрозуміти кожну дитину, її потреби, внутрішній світ, причини успіхів і невдач. Напрацювання належного рівня педагогічних і професійних компетенцій майбутнім вчителем на етапі навчання в педагогічному закладі передбачає постійну роботу над собою, яка не закінчується з початком реальної викладацької діяльності, переходячи на новий якісний рівень. Тому професійну компетентність сучасного вчителя слід вважати явищем, що поєднує в собі безліч різноманітних факторів, таких як система знань і навичок, закладання фундаменту яких відбувається на етапі навчання у ЗВО, а також варіантів їх застосування в реальній практиці, які напрацьовуються виключно при самостійній роботі в школі.

Таким чином, багатфакторність професійної компетентності майбутнього вчителя багато в чому визначає різноманітність сучасних напрямів їх підготовки, з урахуванням особистісних характеристик педагогів і їх прагнень до оволодіння навичками обраної професії.

Список використаної літератури

1. Brame C. *Science Teaching Essentials*. London Academic Press, 2019.
2. Dominguez-Ramos A., Alvarez-Guerra M., Diaz-Sainz G., Ibanez R., Irabien A. Learning-by-Doing: The Chem-E-Car Competition® in the University of Cantabria as case study. *Education for chemical engineers*. 2019. Vol. 26. P. 14–23.
3. Oosterhoff A.M.G., Oenerma-Mostert I.C.E., Minnaert A. Aiming for agency. The effects of teacher education on the development of the expertise of early childhood teachers. *Teaching and teacher education*. 2020. Vol. 96. Article number 103176.
4. Вошецька О.В. Взаємозв'язок особистісних якостей викладача і ефективності засвоєння навчального матеріалу студентами. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2021. № 21 (1). P. 8–14.
5. Фрумкіна А.Л. Формування педагогічної і психологічної компетентностей майбутніх вчителів початкових класів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. Vol. 19 (1). P. 322–328.
6. Billings D., Halstead J. *Teaching in Nursing*. Oxford: Elsevier, 2019.
7. Мадьярова С.А., Морхова И.В., Нишанова М.Х. Формирование профессиональной компетентности у будущего учителя. *Наука и образование сегодня*. 2018. № 8. С. 48–50.
8. Турбина Е.П. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2017. № 7. С. 70–76.
9. Delany C., Molloy E. *Learning and Teaching in Clinical Contexts*. Oxford: Elsevier, 2018.
10. Konstantinidis S., Bamidis P., Zary N. *Digital Innovations in Healthcare Education and Training*. London: Academic Press, 2020.
11. Erss M., Kalmus V. Discourses of teacher autonomy and the role of teachers in Estonian, Finnish and Bavarian teachers' newspapers in 1991–2010. *Teaching and teacher education*. 2018. Vol. 76. P. 95–105.
12. Wang Y., Gao S., Liu Y., Fu Y. Design and implementation of project-oriented CDIO approach of instrumental analysis experiment course at Northeast Agricultural University. *Education for chemical engineers*. 2021. Vol. 34. P. 47–56.
13. Huang R., Yang W., Li H. On the road to participatory pedagogy: A mixed-methods study of pedagogical interaction in Chinese kindergartens. *Teaching and teacher education*. 2019. Vol. 85. P. 81–91.
14. Cohen A. Teaching to discuss controversial public issues in fragile times: Approaches of Israeli civics teacher educators. *Teaching and teacher education*. 2020. Vol. 89. Article number 103013.
15. Voisin A., Dumay X. How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and teacher education*. 2020. Vol. 96. Article number 103144.

References

1. Brame, C. (2019). *Science Teaching Essentials*. London Academic Press.
2. Dominguez-Ramos, A., Alvarez-Guerra, M., Diaz-Sainz, G., Ibanez, R., Irabien, A. Learning-by-Doing: The Chem-E-Car Competition® in the University of Cantabria as case study. *Education for chemical engineers*, vol. 26, pp. 14-23.
3. Oosterhoff, A.M.G., Oenerma-Mostert, I.C.E., & Minnaert, A. (2020). Aiming for agency. The effects of teacher education on the development of the expertise of early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, no. 96.
4. Voshchevskaya, O.V. (2021). *Vzaiemozviazok osobystisnykh yakostei vykladacha i efektyvnosti zasvoiennia navchalnoho materialu studentamy* [Relationship between personal qualities of a teacher and the effectiveness of learning material by students]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 21 (1), pp. 8-14 (In Ukrainian).
5. Frumkina, A.L. (2020). *Formuvannia pedahohichnoi i psykholohichnoi kompetentnosti maibutnykh vchyteliv pochatkovykh klasiv* [Formation of pedagogical and psychological

competencies of future primary school teachers]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykhohihiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 19 (1), pp. 322-328 (In Ukrainian).

6. Billings, D., & Halstead, J. (2019). *Teaching in Nursing*. Oxford: Elsevier.

7. Madiarova, S.A., Morkhova, I.V., & Nishanova, M.Kh. (2018). *Formirovanie professionalnoi kompetentnosti u budushchego uchitelia* [Formation of professional competence in a future teacher]. *Nauka i obrazovanie segodnia* [Science and Education Today], no. 8, pp. 48-50 (in Russian).

8. Turbina, E.P. (2017). *Formirovanie professionalnoi kompetentnosti budushchikh uchitelei* [Formation of professional competence of future teachers]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Shadrinsky State Pedagogical University], no. 7, pp. 70-76 (in Russian).

9. Delany, C., & Molloy, E. (2018). *Learning and Teaching in Clinical Contexts*. Oxford: Elsevier.

10. Konstantinidis, S., Bamidis, P., & Zary, N. (2020). *Digital Innovations in Healthcare Education and Training*. London: Academic Press.

11. Erss, M., & Kalmus, V. (2018). Discourses of teacher autonomy and the role of teachers in Estonian, Finnish and Bavarian teachers' newspapers in 1991–2010. *Teaching and Teacher Education*, no. 76, pp. 95-105.

12. Wang, Y., Gao, S., Liu, Y., & Fu, Y. (2021). Design and implementation of project-oriented CDIO approach of instrumental analysis experiment course at Northeast Agricultural University. *Education for Chemical Engineers*, no. 34, pp. 47-56.

13. Huang, R., Yang, W., & Li, H. (2019). On the road to participatory pedagogy: A mixed-methods study of pedagogical interaction in Chinese kindergartens. *Teaching and Teacher Education*, no. 85, pp. 81-91.

14. Cohen, A. (2020). Teaching to discuss controversial public issues in fragile times: Approaches of Israeli civics teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, no. 89.

15. Voisin, A., & Dumay, X. (2020). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education*, no. 96.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS

Natalia O. Vydolob, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor at the Department of Psychology of the Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

E-mail: vydolob7470-1@murdoch.in

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9185-2254>

Olga O. Hreilikh, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor at the Department of Psychology of the Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

E-mail: hreilikh@toronto-uni.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0216-3343>

DOI: [10.32342/2522-4115-2022-1-23-15](https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-1-23-15)

Key words: professional competence, subject competence, social competence, individual competence, professionalism, pedagogical skill, training of a future teacher.

The current state of the education system does not always contribute to the quality training of future teachers at the stage of their education in an educational institution. The relevance of the stated research topic is determined by the urgent importance of the formation of professional competencies of future teachers in the process of their education at higher pedagogical education institutions, as a factor that determines the success of their further professional activities. The purpose of this research is to determine the main criteria influencing the process of forming professional competencies of future high school teachers, directly at the stage of laying the foundations of their training, as well as the process of practice in real high school and at the stage of direct entry into the profession. The leading methodological approach in this research work is a combination of methods of systematic analysis of the process of formation of competence of the future teacher at the stage of his/her education at a higher education institution, with the analytical study of prospects for professional competence of future teachers in the process of direct

entry into the profession and the gradual mastery of pedagogical skills. The results of this research clearly demonstrate the importance of forming professional competence in future teachers at the stage of their education at a higher education institution, in terms of understanding the basics of the teaching profession and creating in future teachers the right level of motivation to perform their professional duties in the future. The results and conclusions of this research are of great practical importance for future teachers who learn the basics of professional skills at the stage of higher education, as well as for employees of the education system interested in improving their own professional competencies.

Одержано 02.02.2022 р.

УДК 378. 126
DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-16

Н.П. ВОЛКОВА,

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

О.В. ЛЕБІДЬ,

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри
інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ВІЙНИ

У статті досліджено проблему професійно-педагогічної комунікації викладачів закладів вищої освіти в умовах війни. Метою статті є розкриття феномену «професійно-педагогічна комунікація», презентація нових акцентів здійснення професійно-педагогічної комунікації, на які потрібно зважати викладачеві закладу вищої освіти в умовах війни. Зазначено, що усталене поняття професійно-педагогічної комунікації в умовах війни набуло оновленого значення й потребує нових акцентів, а саме: зміщено увагу вбік суб'єктів комунікації, які є носіями активного, діяльного, перетворюючого начала, які є комунікативно освіченими особистостями, здатними свідомо планувати й організовувати власну комунікативну діяльність, впливати на партнера, певним чином сприймати, аналізувати інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст його висловлення, психофізіологічні й енергетичні стани та оцінювати їх; володіють розвинутим емоційним інтелектом, комунікативними уміннями, навичками, досвідом; зроблено акцент на налагодженні ефективної взаємодії учасників освітнього процесу завдяки організації особистісно орієнтованої, емоційно підтримувальної комунікації, в основі якої неупередженість, щирий інтерес, підтримка, турбота одне про одного; перенесення акценту в освітньому процесі з викладання на навчання, організацію процесу викладання не як трансляції інформації, а як фасилітації процесів осмисленого й усвідомленого навчання. Розкрито сутність понять «особистісно орієнтована комунікація викладача», «емоційно підтримувальна комунікація викладача»; визначено принципи емоційно підтримувальної комунікації викладача закладу вищої освіти; обґрунтовано важливість рефлексивного (активного) слухання під час професійно-педагогічної комунікації викладача в умовах війни; розкрито ефективні прийоми рефлексивного слухання (з'ясування, перефразування, відображення почуттів, резюмування); виокремлено характеристики педагогічної фасилітації (співпраця, власна позиція, індивідуальність та рівність, саморозкриття, залученість кожного до спільної діяльності, організація простору).

Ключові слова: професійно-педагогічна комунікація, особистісно орієнтована комунікація, емоційно підтримувальна комунікація, фасилітуюча педагогічна комунікація, викладач закладу вищої освіти.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми обумовлена появою на сьогодні такого надзвичайного психологічного подразника для кожної людини та суспільства, яким стала війна, від якої потерпає Україна. Умови, що склались з початку військової російської агресії, значно ускладнили здійснення освітнього процесу, налагодження професійної комунікації – від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків, міжкультурних комунікацій. Тягар стресу, від якого потерпають і викладачі і сту-

денти, вимушене переміщення викладачів і студентів у інші регіони, участь викладачів і студентів у бойових діях, загонах територіальної оборони та волонтерському русі, втрата рідних та близьких тощо. Всі ці проблеми змушують викладачів закладів вищої освіти швидко реагувати і впроваджувати адаптаційні заходи, по-новому налагоджувати професійно-педагогічну комунікацію.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми комунікації в педагогіці розглядаються в працях В. Кочетової, В. Левицького, С. Мусатова, В. Русецького, В. Ширшова, І. Цимбалюка. Автори, оперуючи феноменом «педагогічна комунікація», акцентують увагу на його теоретичних, інформаційних, психологічних, управлінських аспектах.

Різноманітні психологічні аспекти особливостей професійної комунікації викладача розглянуто у наукових розвідках українських та зарубіжних дослідників (І. Бех, Н. Бібік, А. Бойко, Н. Бутенко, Н. Волкова, Ю. Вторнікова, С. Гончаренко, О. Жирун, М. Заброцький, В. Кан-Калик, В. Левицький, С. Левченко, С. Петрушин, О. Савченко, О. Федій та ін.). Науковці зосередили свою увагу на вивченні психологічного змісту педагогічної комунікації, виділяючи її «психологічне коріння» – здатність, що дає знати про себе енергійними імпульсами батьківського піклування, глибину й силу яких можна порівнювати з емоціями, пристрастями, гризотами сумління.

Окремі проблеми професійно-педагогічної комунікації розкриваються у працях С. Амеліної, Е. Корнієнко (комунікативні потреби), Г. Васильєва, Д. Ігнат'євої (комунікативні здібності), В. Миндикану, Л. Савенкової, В. Ширшова (комунікативні уміння), О. Неудахіної (корекція комунікативної діяльності), І. Пасова (комунікативний метод) тощо.

Незважаючи на численність досліджень, на наш погляд, дане питання починаючи з двадцять четвертого лютого 2022 року набуло особливої пріоритетності, а тому потребує подальшого вивчення.

Формулювання мети. Мета статті полягає в розкритті феномена «професійно-педагогічна комунікація», презентації нових акцентів здійснення професійно-педагогічної комунікації, на які потрібно зважати викладачеві закладу вищої освіти в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Перш за все акцентуємо увагу на самому понятті «професійно-педагогічна комунікація». Зазначимо, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки ряд науковців досить широко оперують терміном «педагогічна комунікація». Так, І. Цимбалюк висловлює власний погляд на сутність комунікації, яка, на його думку, полягає у тому, щоб «духовно приєднатися до людей або приєднати їх до себе чи один до одного взагалі – досягти їхнього більшого єднання» [12, с. 36].

Грунтовною науковою працею з проблеми дослідження педагогічної комунікації є робота В. Ширшова [11]. Дослідник пропонує визначення педагогічної комунікації як «організації навчально-виховної діяльності на основі прийому, засвоєння, використання й передачі інформації з різноманітних джерел» [11, с. 24], визначає її закономірності й принципи. Проте вважаємо за доцільне зазначити, що автор обмежується розкриттям лише інформаційного підходу (кількість інформації) до сутності досліджуваного явища, не вдаючись до ґрунтового аналізу сучасних засобів педагогічної комунікації.

Виходячи з того, що місце і характер інформаційно-комунікативних процесів у різних сферах соціального життя різні, розглядаємо поняття «професійно-педагогічна комунікація» не як одну з численних форм втілення загальносоціальної природи інформаційно-комунікативних обмінів, а як особливий тип активного взаємообміну інформацією шляхом встановлення різноманітних комунікацій, що виникають у професійній педагогічній діяльності викладача. Під *професійно-педагогічною комунікацією* розуміємо *систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків та взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою як вербальних, так і невербальних засобів, а також засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання та управління процесом комунікації, регуляції професійно-педагогічних відносин*.

Упевнені, що професійно-педагогічна комунікація є основною формою педагогічного процесу, продуктивність якого обумовлюється цілями й цінностями спілкування, прийнятими всіма його суб'єктами за норму індивідуальної поведінки. Розгортається вона у процесі спільної комунікативної діяльності людей (суб'єкт-суб'єктної взаємодії), опосередкованої взаємообміном інформацією, за якої кожен з його учасників засвоює загальнолюдський

досвід, суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання і способи комунікативної діяльності, виявляє, розкриває і розвиває власні психічні якості, формується як особистість і як суб'єкт комунікації. У цьому сенсі комунікація, комунікативна діяльність є важливими чинниками психічного розвитку людини.

Проте, вже на сьогодні усталене поняття професійно-педагогічна комунікація, в умовах війни набуло оновленого значення й потребувало нових акцентів, на які потрібно звертати викладачеві ЗВО.

По-перше, акцент зміщено вбік суб'єктів комунікації, а саме викладачів та студентів. Спираючись на характеристики суб'єкта, вважаємо, що *суб'єкт професійно-педагогічної комунікації – це носій активного, діяльного, перетворюючого начала*, який є комунікативно освіченою особистістю, здатен свідомо планувати й організовувати власну комунікативну діяльність, впливати на партнера, певним чином сприймати, аналізувати інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст його висловлення, психофізіологічні й енергетичні стани та оцінювати їх; володіє розвинутим емоційним інтелектом, комунікативними вміннями, навичками, досвідом. Саме під таким кутом зору ми й характеризуємо суб'єктів професійно-педагогічної комунікації.

Звісно, що провідним суб'єктом професійно-педагогічної комунікації є викладач, професійна, зокрема комунікативна, діяльність якого має бути спрямована на виконання соціального замовлення – «підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [7]. Здійснюючи будь-який акт комунікації, він має реалізовувати головні професійні функції *навчання, виховання, розвитку особистості* (при цьому останні дві – так, щоб людина навіть не здогадувалася, що є об'єктом цілеспрямованого впливу). Тому *метою комунікації викладача* стає не лише досягнення взаєморозуміння між співрозмовниками, а й створення умов та ініціювання саморозвитку іншої людини. Цього можна досягати, якщо викладач ЗВО усвідомлює унікальність й неповторність студента, як індивідуальності, враховує динамічність змін, що відбуваються з ним, розуміє складність і неоднозначність процесу розвитку, визначає віддалені перспективи взаємодії, надає здобувачу вищої освіти упевненості в успішному оволодінні знаннями і правильному особистісному зростанні; розуміє, що головна відповідальність за успіх комунікації покладена саме на нього як фахівця – майстра з комунікації, професіонала, який може знайти вихід із будь-якої ситуації, що склалася.

Проте сьогодні викладач, як звичайна українська людина, чуючи звуки сирени, вибухи, перебуває в стані страху, відчаю. І знаходячись у такому стані, він має усвідомлювати, що для того, щоб надати допомогу іншим, провести онлайн заняття, ефективно організувавши комунікацію, він має бути в ресурсі із самим собою. І якщо у нього не вистачає сил витримати погляди студентів, які наповнені болем, сльозами, не почути їх питання, реакцію на його слова – це посилить у студентів стан занепокоєння та безпорадності. Зрозуміло, що і процес комунікації не досягне поставлених цілей.

Зважаючи на зазначене, зрозуміло, що викладач в умовах воєнного стану має першим отримати психологічну допомогу через налагодження підтримувальної внутрішньої комунікації у команді ЗВО. Регулярна комунікація дозволяє команді ЗВО впоратися зі стресом, краще зрозуміти настрої викладачів завдяки налагодженому зворотному зв'язку, отримати відчуття впевненості. Усвідомлювали, що психологічна витривалість педагогічного колективу ЗВО зумовлена його емоційною рівновагою, яка можлива за умови здійснення постійної підтримки викладачів, пояснення їм складних питань, окреслення подальших кроків, проговорювання всіх сценаріїв розвитку подій – оптимістичних та не дуже. Із цією метою керівництвом Університету імені Альфреда Нобеля в телеграмі було створено групи Nobel family, Nobel psy support, організовано спільні онлайн наради, вузькі зоом-зустрічі з окремих питань. Доцільним виявилось акцентування на тих членах педагогічного колективу, які з певних причин лишилися поза увагою, і, можливо, очікували співчуття, підтримку або заохочення. Невизначеність часто викликає у людини страх, смуток чи тривогу. Або навпаки – ейфорію від уявних чи реальних здобутків. Цього варто уникати, пояснюючи людям те, що вони хибно чи некоректно розуміють. Постійно організована професійна комунікація з командою викладачів ЗВО дозволяла найбільш активним учасникам залучати спільноту до ге-

нерації загальних рішень, моделювання стратегічних планів тощо. Така робота сприяла гуртуванню викладачів до спільних дій і зменшувала ймовірність панічно-депресивних настроїв завдяки відчуттю причетності до загальної справи.

Крім зазначеного провідні фахівці кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи протягом перших трьох тижнів військової агресії проводили онлайн заняття, метою яких було інформування викладачів університету та їх рідних щодо питань стресу, тривоги, шляхів їх подолання, надання першої психологічної допомоги, роботи з травмою; ознайомлення з основними техніками стабілізації стану, які можна використовувати на заняттях, особливостями психоемоційного стану здобувачів тощо. Крім зазначеного, двічі на тиждень організовано роботу онлайн-групи психологічної підтримки (організована доцентом кафедри О. Байер сумісно із американськими фахівцями – кризовими психологами). Для того, щоб надати психологічну допомогу дітям викладачів та студентів щоденно відбуваються майстер-класи «Допомога дитині – допомога батькам» професора О. Лебідь та доцента В. Бикової. Всі зазначені заходи забезпечували позитивний психоемоційний стан викладачів, які мали стати взірцем у ставленні до життя, яких студенти мають наслідувати.

Щодо студентів як суб'єктів комунікації, то викладачі усвідомлювали, що вони також переживають стрес, наслідками якого на психічному рівні можуть бути порушення концентрації уваги, пам'яті, логіки і швидкості мислення, критичного сприйняття ситуації і своїх дій. Тому, здійснюючи комунікацію під час проведення онлайн заняття, педагоги мали ставитися з розумінням до розсіяності слухачів, їх неувважності та інертності, усвідомлювати, що відбувається й давати те, чого здобувачам саме зараз не вистачає, акцентуючи увагу на тому спільному, що в нас є.

По-друге, у зв'язку із вищезазначеним, зроблено акцент на налагодженні ефективної взаємодії учасників освітнього процесу завдяки організації особистісно орієнтованої, емоційно-підтримувальної комунікації, в основі якої неупередженість, щирий інтерес, підтримка, турбота одне про одного.

Щоразу, коли викладач намагається вступити у процес комунікації й реалізувати власну мету, він має формулювати висловлювання і прогнозувати його вплив на суб'єкта комунікації, розраховуючи на певну кількість варіантів поведінки. Зрозуміло, що певною мірою відповідальність за наслідки акту комунікації покладена на нього як відправника інформації, тому що саме від нього залежить вибір засобів, сприятливих у кожному конкретному випадку для досягнення поставлених цілей, бажаних для нього наслідків. Постійно орієнтуючись на реакцію суб'єкта (ів) комунікації, якими є здобувачі вищої освіти, він має можливість продемонструвати своє ставлення до професійно-педагогічної комунікації як до особистісної цінності й збагатити власний комунікативний досвід.

Розкриємо власне розуміння вищезазначених понять.

Особистісно-орієнтована комунікація є складною психологічною взаємодією, яка передбачає виконання певних нормативних функцій з виявом особистого ставлення, почуттів. Вона спрямована переважно на розвиток особистості студента і вимагає такого рівня його активності, за якого він не підкоряється обставинам, що складаються в педагогічному процесі, а сам створює їх, виробляє свою стратегію щодо свідомого і планомірного удосконалення себе. Налаштований на особистісно-орієнтовану комунікацію викладач демонструє відкритість, доступність, створює для студентів можливості для висловлювання думок і почуттів. Він є справедливим, довіряє студентам, визнає їх неповторність, цікавиться їх життям, проблемами, готовий завжди допомогти.

Щодо емоційно-підтримувальної комунікації викладача, то вона вкрай необхідна для студентів за умов війни, бо знижує їх стресовий поріг і мотивує жити повноцінно, забезпечує досягнення емоційно-ціннісної спільності викладача й студентів.

Для організації такої комунікації визначено низку важливих принципів: гуманізація комунікативних настанов педагога, встановлення емоційної довіри й підтримка позитивної атмосфери спілкування, пом'якшення, зняття, компенсування засобами педагогічного мовленнєвого впливу емоційного напруження, дії на людей стресогенних чинників, задоволення їх потреби у спілкуванні, розвиток мотивів спілкування, інтересів тощо [8, с. 66–67]. За такої комунікації актуальності набуває емпатичне розуміння викладачем студента, яке вклю-

чає процеси адекватного уявлення того, що відбувається у внутрішньому світі студента, та емпатичної комунікації, яка виявляється у переконанні інших, що викладач розуміє їх почуття, поведінку, досвід, що лежать в основі цих почуттів.

Головним правилом підтримуючої комунікації вбачаємо – лишатися оптимістами («все буде добре», «все гаразд») й вірити в добро, перемогу (операційний зміст віри – вірити в щось поза тобою, в те, що тебе підтримує, довіряти тому, результату чого поки що немає). Варто розуміти, що лише позитивне мислення мотивує і колег і студентів на діяльність, зокрема навчальну. Тут можна згадати про «шлях героя» на прикладі відомого політика і громадського діяча Дж. МакКейна, який у свій час був в'язнем війни. Вижити йому допомогли три речі: віра в Бога, віра в себе, віра в свою країну.

Зазначене передбачає вияв викладачем на початку заняття занепокоєння щодо самопочуття студентів (кожен студент має відчувати себе рівноцінною частиною команди, бути почутим і психологічно захищеним, відчутти близькість викладача), створення атмосфери довіри, без якого навчання в кризових умовах не може бути успішним. Він може повідомити студентам про власні почуття, внутрішній стан. З цією метою можна послугуватися у своїх висловах займенниками «я» або «мені», застосовувати прямі визначення і метафори («Я відчуваю збентеження» або «Я відчуваю себе так, ніби ...»)

У кризовій ситуації, якою стала війна, важливо відчувати контакт один з одним. Тому на початку заняття варто запропонувати студентам по-можливості увімкнути камери (очі студентів демонструють їх внутрішній стан). Хто не має можливості може бути активним в чаті, писати запитання, коментарі. Викладач має надати студентам чітку інформацію про його очікування. Студенти мають чітко розуміти, що від них будуть вимагати, як вони будуть отримувати бали.

Викладач має розуміти, що відбувається й акцентувати на тому, чого здобувачам саме зараз не вистачає; контролювати кожне сказане студентам слово, пам'ятаючи вислів В. Сухомлинського: «слово – найтонше доторкання до серця, воно може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножом, і розжареним залізом, і брудом. Слово обертається найнесподіванішими вчинками навіть тоді, коли його немає, а є мовчання. Там, де потрібне гостре, пряме, чесне слово, іноді ми бачимо ганебне мовчання. Це найогидніший вчинок – зрада. Буває й навпаки: зрадою стає слово, яке повинно берегти таємницю. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне – приносить біду. Словом можна вбити й оживити, поранити й виликувати, посіяти тривогу й безнадію і одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльози, породити віру в людину і зародити невіру, надихнути на працю і скувати сили душі...» [10]; бути неупередженим, виявляти щирий інтерес, турботу, підтримувати (якщо ми можемо чимось допомогти, то запитувати про це у студентів), підбадьорювати («Я захоплююся твоєю силою волі», «Я бачу, який ти сильний і як ти справляєшся», «Дякую за цікаві думки, ти молодець», «Я дуже хочу тебе обійняти», «Зараз ми всі переживаємо стрес» тощо), максимально толерантно ставитися до студентів, оскільки чимало з них займаються волонтерством, допомагають військовим. Безумовно, не варто забувати про вдячність. Завжди, і особливо зараз, важливо дякувати студентам, що вони віднайшли внутрішні ресурси й продовжують навчатися, сумлінно виконувати індивідуальні завдання тощо. Подяка – ключовий елемент зацікавленості й залучення. В умовах війни студенти на це точно заслуговують.

Прогнозувати успіх комунікації можливо не завжди, оскільки він нерідко залежить від багатьох непередбачених обставин. Тому викладач має діяти водночас у кількох вимірах: безпосередньо спілкуватися зі студентами, спостерігати за собою і своїми діями, утримувати під контролем свідомості мету спілкування, оцінювати доцільність її досягнення або необхідність зміни. Співвіднесення прогнозованого перебігу подій з фактичним є підставою для внесення коректив. Протягом навчального заняття викладач має постійно розподіляти увагу між змістом навчання та зовнішнім середовищем з метою не пропустити сигнал тривоги, зорганізувати свою психічну діяльність для сприймання й обробки інформації.

Відомо, що під час комунікації чергуються промова і слухання. Вагома роль відводиться рефлексивному, або активному, слуханню, яке передбачає зворотний зв'язок із студентами. При цьому використовуються:

– *з'ясування*. Воно проявляється у звертанні до студента за уточненнями з допомогою відкритих запитань (змушують дати розгорнуту або уточнюючу відповідь) і закритих (вимагають відповіді: «Так», «Ні»). Відкриті запитання доцільніші: «*Будь ласка, уточніть це*»; «*Чи не повторите ще раз?*», «*Я хочу перевірити, чи правильно тебе зрозумів, будь ласка, повтори ще раз...*» та ін.;

– *перефразування*. Така відповідь сприяє уточненню почутої інформації, підсилює розуміння змісту бесіди. Вона полягає в передаванні студентові його ж висловлювань словами викладача: «*Як я зрозумів, ти маєш на увазі...*», «*Ви гадаєте, що...*», «*Інакше кажучи, ви вважаєте, що...*»;

– *відображення почуттів*. Відповідь акцентує на емоційному стані студента, його ставленні до змісту розмови. Відмінність між почуттями і змістом повідомлення певною мірою відносна, її не завжди можна визначити, якщо студент побоюється негативної оцінки, приховує своє ставлення до подій, фактів. Демонстрація під час зворотного зв'язку розуміння переживань студента допоможе йому краще розібратися у них. Відображаючи почуття студента, викладач демонструє розуміння його стану, виявляє психологічну підтримку. Ефективні при цьому фрази: «*Мені здається, що...*», «*Напевне, ви відчуваєте...*»;

– *резюмування*. Його застосовують для підсумування розмови, поєднання її фрагментів у цілісний контекст формулювання висновків. Типові вступні фрази: «*Підсумовуючи сказане вам, можна...*», «*Вашою метою, як я зрозумів(ла), є...*» тощо. Такі висловлювання свідчать, що викладач говорить виключно «від себе», демонструє, що це тільки його розуміння, він може помилятися, а тому готовий до перегляду своїх думок, ставлень, оцінок, висновків. Загалом рефлексивне слухання спрямоване на пошук взаєморозуміння, діалог, допомагає конкретизувати зміст спілкування, свідчить про повагу викладача до студентів, прагнення їх зрозуміти.

З метою налагодження ефективної комунікації викладач має контактувати зі студентами не як «законодавець», а як співрозмовник, який прийшов на лекцію «поділитися» з ними особистісним змістом; не тільки визнавати право студента на власне судження, а й виявляти зацікавленість в ньому; обговорювати різні погляди на шляхи вирішення навчальних проблем, відтворювати логіку розвитку науки, її змісту, показувати способи вирішення об'єктивних протиріч в історії науки. Комунікація зі студентами має будуватися таким чином, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити співучасниками процесу підготовки, пошуку і знаходження шляхів вирішення протиріч, створених самим же викладачем (*домагайтеся того, щоб студент думав разом з вами*).

Доречним є послугування різноманітними позитивними оцінками, оптативними формами звертань, які пом'якшують негативну оцінку упереджувальною позитивною. Встановленню міжособистісних контактів сприятимуть оптативні, тобто побажальні форми звертань, що уможливають вибір: пропозиція, порада, опосередкована вимога, прохання (поле оптативності формують найбільш уживані дієслова: хотіти, бажати, воліти, жадати, прагнути, мріяти тощо). На думку А. Грищенка, оптативне речення (від лат. *optativus* – бажаний) – це модальний різновид речення, комунікативне завдання якого полягає у вираженні суб'єктом мовлення бажання, щоб відповідна дія реалізувалася, стала фактом дійсності [6, с. 406]. Висловлювання викладача, змістом яких є оцінка, мають бути м'якими, позитивними: похвала, схвалення, згода, випереджальна позитивна оцінка.

По-третє, у світовій спільноті все частіше відбувається перенесення акценту в освітньому процесі з викладання на навчання, організацію процесу викладання не як трансляції інформації, а як фасилітації процесів осмисленого й усвідомленого навчання. Тобто актуальним під час військово-наукового стану в країні є звернення викладача до педагогічної фасилітації.

Слово «фасилітатор» є калькою з англійського «*facilitator*» і похідним від дієслова «*to facilitate*». Саме дієслово вживається в англійському з 1610-х років та його історія походить від латинського «*facilis*» (у перекладі «легкий, зручний»). Відповідно, фасилітатором є той, хто перетворює процес комунікації в зручний і легкий для всіх її учасників. У сучасному педагогічному дискурсі поняття «фасилітація» (від дієслова «*facilitate*» – «полегшувати, сприяти, допомагати, просувати») широко використовується в аспекті міжособистісної взаємодії».

О. Галіцян презентує педагогічну фасилітацію як вид професійно-педагогічної діяльності викладача, який забезпечує підтримку особистісного зростання студента та педаго-

гічний супровід його освітніх досягнень. Автор акцентує увагу на розвивальному потенціалі суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, що підсилює прагнення здобувача вищої освіти до самоідентифікації, саморозвитку, самовдосконалення. Ми поділяємо думку автора про те, що фасилітація, безперечно сприяє розкриттю індивідуальних особливостей студента (творчий і креативний потенціал, нахили, здібності, таланти, прагнення) та пізнавальні можливості [5].

Цей феномен розуміємо як багатофункціональну взаємодію, за якої педагог займає позицію консультанта-фасилітатора, який виступає «помічником» студентів і має підтримувати, супроводжувати процес вироблення нового для них досвіду. Викладач-фасилітатор має володіти уміннями управляти змістом та динамікою роботи мікрогруп, слухати і чути, точно і повно передавати інформацію, правильно ставити запитання, ділити «перемогу» з групою, бути готовим приймати чужі думки, не нав'язуючи власну думку групі. Педагогічна фасилітація, як одна з форм психолого-педагогічного супроводу процесу навчання, спрямована на реалізацію особистісно значущих цілей у процесі навчання і створення творчого освітнього середовища.

Дослідники (С. Березка [1], С. Борисюк [2], Н. Волкова, А. Степанова [3], Г. Волошко [4]) виокремлюють такі характеристики педагогічної фасилітації:

- *співпраця*: взаємодія викладача зі студентами та студентів між собою ґрунтується на розумінні і підтримці. Організація діяльності та взаємодії спрямована на конструктивне вирішення проблемних завдань;

- *власна позиція*: за кожним учасником взаємодії визнається право на власну думку, позицію, що має на увазі щире зацікавлення у думці інших і не нав'язуванні власної думки;

- *індивідуальність та рівність*: кожен суб'єкт визнається неповторною особистістю, рівною серед інших у прояві своєї індивідуальності;

- *саморозкриття*: фасилітатор педагогічно грамотно і відкрито виявляє свої власні почуття й емоційні переживання, знімаючи психологічні бар'єри відчуженості між учасниками взаємодії;

- *залученість кожного до спільної діяльності* (партисипативність): співучасть студентів в організації діяльності з педагогом, спільне прийняття рішень про форми, способи і норми здійснення взаємодії, колективна відповідальність за прийняті рішення;

- *організація простору*: фасилітативна організація простору дозволяє вільно встановлювати зоровий контакт, виконувати спільні дії, обмінюватися вербальними і невербальними засобами комунікації, емоційними станами, забезпечуючи зворотній зв'язок і взаєморозуміння.

Отже, педагогічна фасилітація передбачає створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного та індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності. Опора на суб'єктний досвід студентів стає головним фасилітативним фактором, оскільки саме за таких умов уможливується їх особистісний розвиток. Вона є специфічним видом педагогічної діяльності викладача, яка має за мету допомагати студенту в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати його прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти його особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації підтримуючого, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри.

Зважаючи на вищезазначене викладач як фасилітатор має:

- уважно слухати, спостерігати і запам'ятовувати як хід подій, так і стиль поведінки студентів;

- налагоджувати просту і плідну комунікацію між членами навчальної групи;

- урахувати права кожного учасника на власну позицію та прийняття думок відмінних від власних;

- аналізувати і корегувати дії студентів, дотримуючись встановлених правил взаємодії;

- заохочувати активну позитивно спрямовану поведінку;

– забезпечувати зворотній зв'язок між учасниками освітнього процесу, не використовуючи при цьому «наступальних» і «оборонних» форм спілкування;
– знаходити та активізувати конструктивні моделі поведінки при внутрішньогруповій взаємодії;

– досягати консенсусу для ухвалення групових рішень;
– викликати довіру студентів, бути терплячим;
– бути справедливим, обирати нейтральну позицію при оцінюванні роботи;
– бути чутливим до змін і настроїв групи, щоб швидко реагувати на них, обізнаним, кваліфікованим і гнучким, щоб легко підбирати методи фасилітації залежно від ситуації, проблеми та самої групи. Однією з необхідних технік, на нашу думку, є володіння ненавильницькою комунікацією за методом М. Розенберга [9].

По-четверте, викладачеві варто пам'ятати про окремі важливі аспекти здійснення професійної комунікації. Так, під час професійно-педагогічної комунікації доцільним є урахування таких ефектів:

– *ефект хвилі*. У групі норми, цінності, ідеї мають тенденцію до розповсюдження, причому їх розповсюдження може відбуватися навіть у випадку ізолювання того члена групи, який їх розпочав;

– *ефект маятника*, який виявляється у циклічному чергуванні емоційного стану;

– *ефект пульсара*. Групова активність значною мірою залежить від наявності мотивації. Однак для групи одного стимулу недостатньо, оскільки будь-який стимул виявляє різний вплив на людей. Один, навіть дуже сильний, стимул може з однаковим успіхом запалити всю групу, лише одного з її членів або навіть нікого, якщо він виявиться неактуальним. Для забезпечення гарантованого та ефективного впливу на рівень активності групи студентів викладач повинен задіяти групу стимулів;

– *конформність*. Під конформною поведінкою розуміють співвідношення позиції індивіда відповідно до позиції групи, відторгнення або сприйняття ним певного стандарту, думки, які властиві групі, міру підкорення індивіда груповому впливу;

– *навіювання*. Є видом цілеспрямованого, неаргументованого впливу однієї людини на іншу або групу. Навіювання також розглядають як міру активності комунікатора, який передає інформацію. Важливим фактором є особистість сугестора, оскільки його авторитетність створює додатковий «ефект довіри»;

– *зараження*. Його визначають як несвідому, вимушену схильність індивіда до певного психічного стану;

– *наслідування*. Особливістю наслідування є той факт, що індивід не лише сприймає, а й відтворює риси та зразки поведінки, яка демонструється [13].

Педагогові слід дотримуватися таких правил, що оптимізують його комунікацію зі студентами:

– формування почуття «ми», демонстрування єдності поглядів (усуває бар'єри, об'єднуючи співрозмовників для досягнення спільної мети);

– установа особистісного контакту, за якого кожен студент відчуватиме, що звертаються саме до нього (реалізується мовними засобами, називанням його імені, повторенням вдало висловленого міркування);

– візуальний контакт виражає ставлення до студента та його висловлювань;

– демонстрування власного ставлення (усмішка, інтонація, експресивність рухів, психологічна дистанція тощо);

– застосування у спілкуванні психологічних, мімічних, пантомімічних, мовленнєвих та інших прийомів;

– вияв розуміння внутрішнього стану студентів (свідчить про зацікавленість у взаємодії, взаєморозумінні);

– постійний інтерес до студентів (уважне вислуховування студентів, врахування їх думок, співпереживання, зосередження уваги на позитивному);

– створення ситуації успіху (передбачає належне оцінювання потенційних можливостей студентів).

Головними ознаками педагогічної комунікації на суб'єкт-суб'єктному рівні є особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити й розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування педагога в спілкуванні, він

повинен визнавати право студента на власну думку, позицію), проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти погляди співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, поділяють почуття одне одного, співпереживають), нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції викладача).

Висновок. Підсумовуючи зазначимо, що лише налаштований на особистісно-орієнтовану, емоційно-підтримуючу, фасилітуючу педагогічну комунікацію викладач, який довіряє студентам, визнає їх неповторність, цікавиться їх життям, проблемами, готовий завжди допомогти, може продемонструвати студентам відкритість, доступність, створити для них можливості для висловлювання думок і почуттів, відчуття причетності до освітнього процесу, захищеності від загроз зовнішнього середовища.

Список використаної літератури

1. Березка С.В. Педагогічна фасилітація у ЗВО: теоретичні аспекти підготовки особистості викладача. *Педагогічна та вікова психологія*, 2019. № 4. Т. 2. URL: http://www.tpsjournal.kpu.zp.ua/archive/4_2019/part_2/3.pdf
2. Борисюк С.О. Розвиток здатності до фасилітативної взаємодії у майбутніх соціальних педагогів засобами соціально-педагогічного тренінгу. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2011. № 5. С. 180–182.
3. Волкова Н.П., Степанова А.А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2018. № 1 (15). С. 228–234.
4. Волошко Г. Фасилітативний підхід як умова організації реверсивного навчання майбутніх педагогів. *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа: монографія / за заг. ред. А.А. Сбруєвої. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка*, 2021. С. 61–82. DOI: 10.24139/978-966-698-308-7/061-082
5. Галіцан О.А., Койчева Т.І., Курлянд З.Н. Фасилітаційна компетентність викладача вищої школи як суб'єкта педагогічної діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2019, № 4 (129), С. 84–89.
6. Грищенко А.П. Оптативне речення. Українська мова: [енциклопедія / редкол.: В.М. Русанівський, О.О. Тараненко (співголови), М.П. Зяблюк та ін.]. К.: Укр. енцикл., 2000. 406 с.
7. Закон України «Про вищу освіту» від 16.07.2021 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.help/law/1556-VII>
8. Луценко І.О., Богуш А.М., Калмикова Л.О., Кузьменко В.У., Поворознюк С.І., Рейпольська О.Д. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології: навч.-метод. посіб. / за наук. ред. І.О. Луценко. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 211 с.
9. Розенберг М. Ненасильницьке спілкування: мова життя. Х.: Ранок, 2020. 256 с.
10. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. Вибр. тв.: в 5 т. К.: Рад. шк., 1977. Т. 3. С. 283–582.
11. Ширшов В.Д. *Педагогическая коммуникация: учеб. пособ.* Екатеринбург, 2005. 256 с.
12. Цимбалюк І.М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці: навч.-метод. посіб. 2-ге вид. К.: Професіонал, 2004. 150 с.
13. Volkova N.P., Tarnopolsky O.B., Olyinik I.V. The individual style of speech of teachers from higher education institutions as an indicator of pedagogical professionalism. *Revista Espacios digital*. 2019. Vol. 40. No. 17. P. 20. URL: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n17/19401720.html>

References

1. Berezka, S.V. (2019). *Pedahohichna fasylytatsiia u ZVO: teoretychni aspekty pidhotovky osobystosti vykladacha* [Pedagogical facilitation in ZVO: theoretical aspects of teacher personality training]. *Pedahohichna ta vikova psykhohohiia* [Pedagogical and age psychology]. No. 4, vol. 2. Available at: http://www.tpsjournal.kpu.zp.ua/archive/4_2019/part_2/3.pdf (In Ukrainian).

2. Borysiuk, S.O. (2011). *Rozvytok zdatnosti do fasylytatyvnoi vzaiemodii u maibutnikh sotsialnykh pedahohiv zasobamy sotsialno-pedahohichnoho treninhu* [Development of the ability to facilitate interaction in future social educators through socio-pedagogical training]. *Naukovi zapysky NDU imeni M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky* [Scientific notes of NDU named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences]. No. 5, pp. 180-182. (In Ukrainian).

3. Volkva, N.P., Stepanova, A.A. (2018). *Fasylytator yak vazhlyva rolava pozytsiia suchasnoho vykladacha vyshu* [Facilitator as an important role position of a modern university teacher]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences]. No 1 (15), pp. 228–234. [In Ukrainian].

4. Voloshko, H. (2021). *Fasylytatyvnyi pidkhyd yak umova orhanizatsii reversyvnoho navchannia maibutnikh pedahohiv* [Facilitation approach as a condition for organizing reversible training of future teachers]. *Teorii ta tekhnolohii innovatsiinoho rozvytku profesiinoy pidhotovky maibutnoho vchytelia v konteksti kontseptsii "Nova ukrainska shkola"* [Theories and technologies of innovative development of professional training of future teachers in the context of the concept "New Ukrainian school"]. Sumy, SumDPU imeni A.S. Makarenka Publ., pp. 61-82. DOI: 10.24139/978-966-698-308-7/061-082 (In Ukrainian).

5. Halitsan, O.A., Koicheva, T.I., Kurliand, Z.N. (2019). *Fasylytatsiina kompetentnist vykladacha vyshoi shkoly yak subiekta pedahohichnoi diialnosti* [Facilitation competence of a high school teacher as a subject of pedagogical activity]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho* [Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky]. No. 4 (129), pp. 84-89. (In Ukrainian).

6. Hryshchenko, A.P. (2000). *Optatyvne rechennia. Ukrainska mova* [Optative sentence. Ukrainian language]. Kyiv, Ukrainska entsyklopediia Publ., 406 p. (In Ukrainian).

7. *Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" vid 16.07.2021 r. No. 1556-VII* [Law of Ukraine "On Higher Education" of 16 July 2021, no. 1556-VII]. Available at: <https://zakon.help/law/1556-VII> (In Ukrainian).

8. Lutsenko, I.O., Bohush, A.M., Kalmykova, L.O., Kuzmenko, V.U., Povoroziuk, S.I., Reipolska, O.D. In I.O. Lutsenko (Ed.). (2018). *Psykholoho-pedahohichni suprovid vykhovannia i rozvytku ditei doshkilnoho viku z rodyn uchasnykiv ATO ta vnutrishno peremishchenykh osib: kontseptsii, metodyka, tekhnolohii* [Psychological and pedagogical support of upbringing and development of preschool children from the families of ATO participants and internally displaced persons: concept, methods, technologies]. Kyiv, NPU imeni M.P. Drahomanova Publ., 211 p. (In Ukrainian).

9. Rozenberh, M. (2020). *Nenasylnytske spilkuвання: mova zhyttia* [Nonviolent communication: the language of life]. Kharkiv, Ranok Publ., 256 p. (In Ukrainian).

10. Sukhomlynskyi, V.O. (1977). *Narodzhennia hromadianyna* [Birth of a citizen]. Kyiv, Radianska shkola Publ., vol. 3, pp. 283-582. (In Ukrainian).

11. Shyrshov, V.D. (2005). *Pedagogicheskaia komunikatsiia* [Pedagogical communication]. Ekaterinburg, 256 p. (In Russian).

12. Tsymbaliuk, I.M. (2004). *Pidvyshchennia profesiinoy kvalifikatsii: psykholohiia pedahohichnoi pratsi* [Professional development: psychology of pedagogical work]. Kyiv, Professional Publ., 150 p. (In Ukrainian).

13. Volkova, N.P., Tarnopolsky, O.B., Olyinik, I.V. (2019). The individual style of speech of teachers from higher education institutions as an indicator of pedagogical professionalism. *Revista Espacios digital*, vol. 40, no. 17. P. 20. Available at: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n17/19401720.html>

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: CHALLENGES OF WAR

Nataliia P. Volkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Innovative Technologies in Pedagogics, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: npvolkova@yahoo.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1258-7251>

Olha V. Lebid, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Innovative Technologies in Pedagogics, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: swan_ov@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6861-105X>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-16

Key words: professional-pedagogical communication, personality-oriented communication, emotional-supportive communication, facilitating pedagogical communication, teacher of higher education institution.

The article investigates the problem of professional and pedagogical communication of teachers of higher education institutions during the war. The purpose of the article is to reveal the phenomenon of «professional and pedagogical communication», the presentation of new accents of professional and pedagogical communication, which must be considered by the teacher in higher education in wartime. Professional and pedagogical communication is understood as a system of direct or indirect connections and interactions of the teacher, which are realized through both verbal and nonverbal means, as well as computer communication tools for information exchange, modeling and management of communication, regulation of professional pedagogical relations. It is noted that the established concept of professional and pedagogical communication in the war has gained renewed importance and needs new accents, namely: shifted attention to the subjects of communication, which are carriers of the active, transformative principle, which is a communicatively educated person, able to consciously plan and organize their own communicative activities, influence the partner, in some way perceive, analyze the informational, emotional and intellectual content of speech, psychophysiological and energy states and evaluate them; has a developed emotional intelligence, communication skills, abilities, experience. Emphasis is placed on establishing effective interaction of participants in the educational process through the organization of personality-oriented, emotional and supportive communication, based on impartiality, sincere interest, support, care for each other; shifting the emphasis in the educational process from teaching to learning, organizing the teaching process not as a transition of information, but as facilitation of the processes of meaningful and conscious learning. The essence of the concepts «personality-oriented communication of the teacher», «emotional-supportive communication of the teacher» is revealed; the principles of emotional and supportive communication of a teacher of a higher education institution are determined; the importance of reflexive (active) listening during the professional and pedagogical communication of the teacher in the conditions of war is substantiated; effective methods of reflexive listening (clarification, paraphrasing, reflection of feelings, summarizing) are revealed; the characteristics of pedagogical facilitation are distinguished (cooperation, own position, individuality and equality, self-disclosure, involvement of everyone in joint activities, organization of space). It is concluded that only a teacher who trusts students, recognizes their uniqueness, is interested in their life, problems, is always ready to help, can show students openness and accessibility, create for them the opportunities to express thoughts and feelings, a sense of involvement in the educational process, protection from environmental threats.

Одержано 12.05.2022.

УДК 378.147:811.111

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-17

Н.М. ГАВРИЛЮК,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету*

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ СТУДЕНТАМ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Проаналізовано сучасні методики викладання іноземної мови для економічних спеціальностей, показано доцільність застосування цих методів у вищих навчальних закладах. Процес викладання англійської мови у нелінгвістичних вищих навчальних закладах має певні особливості, які пов'язані з різним початковим рівнем мовної підготовки першокурсників; кількістю годин на вивчення предмета; кількістю груп; низьким ентузіазмом до вивчення іноземної мови. Підкреслимо, що мотивація відіграє важливу роль у навчальному процесі, а її формування має бути одним із головних завдань навчального процесу студентів економічних спеціальностей. Мотивація визначає продуктивність навчальної діяльності і є її невід'ємною частиною. Практика довела, що якісну підготовку іноземних мов для економічних спеціальностей можна проводити за рахунок впровадження сучасних освітніх технологій, таких як: професійна підготовка, проектна методика, технологія закріплення та дистанційного навчання, інформаційно-комунікаційні технології, навчальна та контрольна робота. Визначено, що якщо зміст предмета «Іноземна мова» орієнтований на спеціальність вільної економічної зони, ефективність навчальної програми може бути значно підвищена. Дослідження виявило, що використання технології інтерактивного навчання передбачає пошук допомоги у спілкуванні, включаючи когнітивне спілкування та конструктивістські методи навчання іноземної мови. Факти довели, що використання інноваційних методів навчання англійської мови та мультимедійних методів навчання може підвищити мотивацію студентів до вивчення іноземних мов, забезпечити доступ до нових альтернативних джерел інформації, розвивати самостійну психологічну діяльність, комунікативні навички, міжкультурні та професійні здібності.

Ключові слова: іношомовна освіта, мотивація навчання, інноваційні технології навчання, інформаційні технології, сучасні методи навчання.

Постановка наукової проблеми. На сьогодні англійська мова є основним інструментом міжнародного спілкування між науковими колами та бізнесом. Оволодіння ним як засобом комунікації – одна з вимог майбутніх економістів. Основною метою навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) є надання студентам навичок та вмінь користуватися іноземними мовами у повсякденному, діловому та професійному спілкуванні, повноцінно відповідати на виклики сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури показує, що багато українських та зарубіжних фахівців досліджують, як запровадити інноваційні освітні технології в навчальний процес вищих економічних навчальних закладів, удосконалити методику викладання іноземних мов, підготувати спеціалістів.

Наприклад, на початку XXI століття були запроваджені різні аспекти інноваційних технологій навчання. У тому числі І. Дичківська, Г. Козлакова, В. Марингодов, А. Слободянюк та А. Щукін. Дослідженням інтерактивних методів навчання іноземної мови займалися також

Т. Мельникова, О. Пасічник та ін. Зокрема О. Пасічник вважає, що сучасна технологія навчання є засобом досягнення учнями самореалізації на основі технології веб-квесту в освітньому середовищі економічної освіти.

Особливої уваги заслуговують дослідження Т. Гончаренко, яка внесла в мотивацію вивчення іноземних мов як соціальну функцію навчання, а Н. Шпакова розкрила у своїй роботі формування мотивації вивчення іноземних мов і позитивне ставлення до студентської дисципліни.

Питання іноземної освіти у нелінгвістичних вищих навчальних закладах, у тому числі економічної освіти, завжди були наріжними.

Технічний професійний процес викладання англійської мови має певні особливості, які зумовлені різним початковим рівнем навчання англійської мови студентів, кількістю годин на вивчення предмета, кількістю груп.

Але найактуальнішою проблемою сьогодні є підвищення ентузіазму учнів економічних навчальних закладів до вивчення англійської мови. Важливим фактором у розв'язанні цієї проблеми є застосування сучасних інноваційних інформаційних технологій у навчанні студентів вищих технічних навчальних закладів, що зумовило вибір теми наших досліджень.

Вклад основного матеріалу. Освітня інновація – це створення, впровадження та поширення нових ідей, методів, технологій і методів, які спрямовані на оновлення, модернізацію та перетворення навчального процесу відповідно до вимог часу. Інформаційні технології стають незамінним інструментом у сучасному навчальному процесі, а також є одним із компонентів інноваційних методів навчання студентів іноземної мови.

Основними завданнями вчителів професійної англійської мови є забезпечення рівня іноземної мовної підготовки учнів відповідно до вимог національних стандартів освіти, навчання та розвиток учнів англійською мовою шляхом наукової, організаційної та методичної роботи.

У викладанні виникають такі проблеми, як низький ентузіазм і пасивний інтелект студентів у оволодінні іноземними мовами. Можливо, це пов'язано з математичним складом мислення студентів та низьким рівнем базових знань іноземної мови на момент вступу.

Крім того, увага студентів зосереджується на профільних предметах, іноземна мова вважається менш важливим предметом і не має жодного відношення до майбутньої професійної діяльності.

Мотивація відіграє важливу роль у процесі навчання. За словами С. Гончаренка, мотивація — це «стимули та мотиви, які спонукають людину до певної форми діяльності чи поведінки. Одна і та ж діяльність може виконуватися з різних причин. Завдання вчителя – виховати правильну мотивацію» [2, с. 217].

У процесі вивчення іноземної мови сьогодні дуже важливо з'ясувати, що цікавить учнів. Традиційна освіта спрощує здатність учнів розуміти іноземні мови, перешкоджає розумінню структури та функцій мови, робить їх пасивними одержувачами знань.

Якщо мотивація «іншомовних» предметів у мовній свободі є природною, то в економічних вищих навчальних закладах без реального мовного середовища штучна мотивація дуже потрібна. Метою вчителя є не лише ознайомлення учнів із темою заняття, а й створення умов для активізації пізнавальної діяльності, та їхнього інтересу.

Для досягнення та просування цієї мети вчителі повинні використовувати такі інструменти:

а) надавати інформацію та організувати студентські зустрічі з випускниками, які можуть довести, що вони не тільки володіють професійними знаннями, але й мають високий рівень володіння мовою, що дозволить їм для досягнення цієї мети;

б) створити середовище, де знання іноземної мови вважаються добре відомими, і сформувати у студентів розуміння реальної потреби вдосконалювати свої знання;

в) посилити самостійну роботу студентів, організувати їм участь у професійній конференції з використання іноземних мов.

Розрізняють зовнішню і внутрішню мотивацію. Внутрішньо залежить від внутрішнього середовища (вчитель, навчальна група, оточення), зовнішнє – через важливість інформації про країну мови, що вивчається, особливо відомостей про її культуру та історію; усвідомлення важливості мови для задоволення потреб. Учителі повинні розуміти потреби учнів і постійно підтримувати високий рівень мотивації навчання.

Існує кілька видів мотивації вивчення іноземної мови. Це може бути широка соціальна мотивація, пов'язана з почуттям громадянської відповідальності перед країною та сім'єю, навчанням як способом досягнення життєвих цілей. Другий вид зовнішньої мотивації – вузькоособистісна – визначає ставлення до оволодіння іноземною мовою як спосіб самоствердження, а іноді й спосіб досягнення особистого щастя та отримання кращої роботи. Для підтримки мотивації вчителі повинні чітко бачити можливі джерела мотивації:

- 1) усвідомлення та прийняття студентами соціальних потреб у вивченні іноземних мов;
- 2) формування у студентів особистісних потреб у вивченні іноземних мов.

Мотивація визначає продуктивність навчальної діяльності і є її невід'ємною частиною.

Переосмислення методів навчання та ефективнішого застосування нових методів навчання, таких як когнітивно-орієнтовані технології (розмовні методи навчання, семінари, дискусії, проблемне навчання, когнітивні карти, інструменти, навчання логіці тощо); Діяльнісно-орієнтовані технології (проектні методи, контекстне навчання, організаційно-діяльнісні ігри, комплексні (навчальні) завдання, імітаційне моделювання соціальних процесів тощо); особистісно-орієнтовані технології (інтерактивні та імітаційні ігри, розвиваючі тренінги тощо).

Інтерактивне навчання – це навчання в режимі діалогу, в якому учасники навчально-го процесу взаємодіють, щоб зрозуміти один одного та спільно розв'язувати навчальні проблеми.

Вибір методу залежить від багатьох умов: конкретних обставин змісту підручника, загального завдання підготовки майбутніх фахівців, часу, який учитель має вивчити предмет, особливостей учнів.

Без використання сучасних освітніх технологій неможливо забезпечити якісне мовне навчання учнів. Сучасні технології навчання іноземних мов у економічній освіті – це професійне навчання, проектні методи, ігрові технології, технології закріплення та дистанційного навчання, інформаційно-телекомунікаційні технології, використання іншомовної освіти та контроль комп'ютерних програм, створення презентацій, комп'ютерне середовище (форуми, блоги, електронна пошта), системи навчання, новітні технології тестування, а саме: створення комп'ютерної тестової бази контролю знань.

Вивчення іноземних мов шляхом інтеграції сучасних Інтернет-технологій у навчальний процес може покращити навички слухання та читання учнів, подолати мовні бар'єри, занурившись у мовне середовище, ознайомити учнів з онлайн-ресурсами, які надають багато цікавої та корисної інформації. Інформація може бути використана для вирішення поставлених вчителем завдань, стимулювання обговорення тем і дискусій іноземними мовами поза уроками, що в кінцевому підсумку призводить до підвищення мотивації до вивчення іноземних мов і подальших успіхів у професійній діяльності. У зв'язку зі стрімким розвитком науково-технічної бази та інформаційних технологій вимоги до викладачів все вище і вище. Використання сучасних Інтернет-технологій у навчальному процесі призвело не до заміни вчителів комп'ютерними системами, а до зміни ролей і функцій вчителів, до ускладнення навчання.

Використання комп'ютерних технологій для вивчення іноземних мов не тільки дає студентам нові джерела інформації, але й підвищує ефективність самостійної роботи (самостійної підготовки невеликих проектів про спілкування та їх презентації), відкриває нові можливості для творчості. Тому учні можуть вивчити більше матеріалів, ніж традиційне навчання, і показати свої справжні знання.

Використання технології інтерактивного навчання передбачає впровадження цього методу в вивченні іноземної мови.

Стиль спілкування. У навчанні англійської мови важливо виховувати комунікативну компетенцію учнів, в основі якої лежить компетенція, сформована на основі мовних знань і умінь.

На основі інтернет-технологій розрізняють синхронні та асинхронні зв'язки. Засоби синхронного спілкування – це інтернет-ресурси, які дозволяють спілкуватися в режимі реального часу (чат, відеочат, аудіочат). Асинхронна комунікація полягає в наданні інтернет-ресурсів (форумів, електронної пошти та аудіо, сайтів, блогів), які забезпечують обмін інформацією із затримкою в часі.

Як засіб навчання іноземної мови комунікативний підхід спрямований на розвиток і вдосконалення особистості, розкриває її резервні здібності та творчий потенціал, створює умови для ефективного вдосконалення процесу вищої освіти.

Його різноманітність полягає в пізнавальному комунікативному методі навчання. В її основі лежить принцип свідомості в процесі навчання. Відповідно до цього методу вивчення будь-якого мовного явища має базуватися на розумінні його походження та використання в мові. Пізнавальні комунікативні вправи мають привертати увагу учнів, стимулювати їх інтерес до подальшого навчання, навчати аналізу, порівнянню, узагальненню та виявленню взаємозв'язків.

Метод конструкції також дуже важливі у вивченні іноземних мов. Вона включає активне навчання учнів. Завдання вчителя не навчати, а сприяти навчальному процесу. Курс орієнтований на дію. Заохочуйте учнів до формування власних знань.

Основою методу конструкції є спрямування навчального процесу на дії, близькі до реаліїв професійної діяльності. Звісно, цей вид діяльності має здійснюватися за активної підтримки вчителів, особливо на початковому етапі, функція якого – моделювання реальної ситуації та врахування особливостей загального мовного рівня та рівня словникового запасу учнів. Безумовною позитивною рисою конструкційного підходу є те, що учні можуть наблизитися до реальних життєвих ситуацій, «пережити» їх іноземною мовою, бути готовими до спілкування англійською в подібних ситуаціях у майбутньому.

При виборі певних методів вчителі повинні дотримуватися певних стандартів і ставити цілі, яких необхідно досягти, а саме:

- 1) аналізувати мовні потреби студентів відповідно до обраної спеціальності;
- 2) звертати увагу на практичне використання мови;
- 3) звертати увагу на іншомовні матеріали та іноземні мови;
- 4) навчання студентів вести діалоги на професійні теми та розробляти власні проекти.

Ці цілі навчання необхідно досягати за допомогою різноманітних прийомів, та методів. Одним із найефективніших методів є спілкування, що дозволяє реалізувати такі форми роботи, як мозковий штурм, рольові ігри та створення проблемних ситуацій у процесі навчання. Мозковий штурм – це процес розв'язання проблем на основі стимулювання творчої діяльності, здатний виховувати дослідницькі здібності, творчі та комунікативні здібності, допомагати оволодіти навичками групової роботи.

Рольовий метод змушує учнів розв'язувати різноманітні задачі та допомагає сформулювати відповідний вид мовленнєвої діяльності. Методика створення проблемних ситуацій базується на прикладах із життя, залучаючи учнів до самостійного формування проблемних ситуацій та колективного пошуку рішень.

Зміст і технологія навчання іноземної мови повинні відповідати актуальним інтересам і потребам учнів, тобто відтворювати середовище, найбільш наближене до реального життя. Тому вчителі іноземних мов повинні проявляти більший інтерес до студентських спеціальностей і розуміти основні досягнення у суміжних галузях. Необхідно підтримувати зв'язок із професійними викладачами для визначення актуальних проблем майбутньої кар'єри студентів.

Система освіти не тільки готує майбутніх економістів до роботи в найближчому майбутньому, а й готує їх до тривалої роботи. Детальні умови та характер цієї діяльності передбачити важко. Тому відбір і демонстрація змісту освіти, особливо вивчення іноземної мови, повинні мати певну прогностичну функцію. Це означає, що вчителі з кожного предмета повинні позиціонувати себе та своїх учнів не лише у вузьких утилітарних ролях, а й у перспективі ефективного використання набутих знань, умінь і навичок у майбутній діяльності для виховання своїх здібностей та внутрішньої потреби. Постійне самонавчання, самоосвіта та самовдосконалення у всій активній трудовій діяльності.

Висновки. Формування технічної мотивації студентів вищих навчальних закладів економічних спеціальностей є одним із головних завдань навчального процесу, а учні мають стати активними учасниками, а не пасивними об'єктами.

Завдяки використанню нових методів навчання студентів-економістів можна проводити якісне навчання іноземної мови: когнітивно-орієнтовані технології (розмовні методи навчання, семінари, дискусії, проблемне навчання, когнітивні карти, засоби та логічне на-

вчання тощо); діяльність-орієнтована технологія (проектні методи, ситуаційне навчання, ігри організаційної діяльності, комплексні завдання, імітаційне ігрове моделювання соціальних процесів тощо), особистісно-орієнтовані технології (інтерактивні та імітаційні ігри, розвиваючі тренінги тощо).

Використання мультимедійних засобів навчання для впровадження інноваційних методів навчання англійської мови дає змогу підвищити мотивацію студентів до вивчення іноземних мов, отримувати нові альтернативні джерела інформації, розвивати самостійну психологічну діяльність, покращувати творчу самореалізацію, виховувати комунікативні навички, міжкультурні та професійні здібності.

Тому ці технології допомагають якісно урізноманітнити курси, збагатити їх інформацією та урізноманітнити викладання, значно підвищити ефективність у фаховому змісті «іншомовних» предметів у вищих навчальних закладах економічних спеціальностях.

Методика викладання іноземних мов постійно оновлюється, тому попит на їх вивчення зростає. Оскільки одним із найефективніших методів є комунікація, то в її дослідженні ми бачимо перспективу подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Гаврилюк Н.М. Генезис психолого-педагогічного поняття «професійна ідентичність». *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2020. № 1 (19). С. 18–24.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Коломінова О.О., Роман С.В. Сучасні технології навчання англійської мови. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 40–47.
4. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: навч.-метод. посіб. / за ред. О.І. Пометун. К.: А.С.К., 2004. 192 с.
5. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навчальний посібник. К.: ІНКОС, 2006. 248 с.
6. Ivanytska N., Dovhan I., Tymoshchuk N., Osaulchuk O., Havryliuk N. (2021). Assessment of Flipped Learning as an Innovative Method of Teaching English: A Case Study. *Arab World English Journal*. 12 (4). P. 476–486. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no4.31>

References

1. Havryliuk, N.M. (2020). *Henezys psykholoho-pedahohichnoho poniattia "profesiina identychnist"* [The genesis of the psychological and pedagogical concept of "professional identity"]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelii. Pedahohika ta psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (19), pp. 18-24. (In Ukrainian).
2. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, Lybid Publ., 376 p. (In Ukrainian).
3. Kolominova, O.O., Roman, S.V. (2010). *Suchasni tekhnolohii navchannia anhliskoi movy* [A modern lesson. Interactive learning technologies]. *Inozemni movy* [Foreign languages], no. 2, pp. 40-47. (In Ukrainian).
4. Pometun, O.I., Pyrozhenko, L.V. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [A modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv, A.S.K. Publ., 192 p. (In Ukrainian).
5. Tarnopolskyi, O.B. (2006). *Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity* [Methods of teaching foreign language speech activity in a higher language educational institution]. Kyi, INKOS Publ., 248 p. (In Ukrainian).
6. Ivanytska, N., Dovhan, I., Tymoshchuk, N., Osaulchuk, O. & Havryliuk, N. (2021). Assessment of Flipped Learning as an Innovative Method of Teaching English: A Case Study. *Arab World English Journal*, no. 12 (4). pp. 476-486. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no4.31>

VOCATIONAL EDUCATION, TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES

Nataliia M. Havryliuk, Associate Professor of the Foreign Languages and Translation Department, Vinnytsia Institute of Trade and Economics SUTE

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6031-7777>

E-mail: ngavruluk774@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-17

Key words: foreign language education, learning motivation, innovative learning technologies, information technologies, modern teaching methods.

The article analyzes modern methods of teaching a foreign language for economic specialties, shows the feasibility of using these methods in higher education. The process of teaching English in non-linguistic higher education institutions has certain features that are related to the different initial level of language training of freshmen; the number of hours to study the subject; number of groups; low enthusiasm for learning a foreign language. We emphasize that motivation plays an important role in the educational process, and its formation should be one of the main tasks of the educational process of students of economic specialties. Motivation determines the productivity of educational activities and is an integral part of it. Practice has shown that high-quality training of foreign languages for economic specialties can be carried out through the introduction of modern educational technologies, such as: training, project methodology, technology of consolidation and distance learning, information and communication technologies, training and control work. It is determined that if the content of the subject «foreign language» is focused on the specialty of the free economic zone, the effectiveness of the curriculum can be significantly increased. The study found that the use of interactive learning technology involves seeking help in communication, including cognitive communication and constructivist methods of learning a foreign language. The evidence has shown that the use of innovative English teaching methods and multimedia teaching methods can increase students' motivation to learn foreign languages, provide access to new alternative sources of information, develop independent psychological activities, develop communication skills, intercultural and professional skills. The formation of technical motivation of students of higher educational institutions of economic specialties is one of the main tasks of the educational process, and students should become active participants, not passive objects.

The use of multimedia teaching aids to implement innovative methods of teaching English allows to increase students' motivation to learn foreign languages, obtain new alternative sources of information, develop independent psychological activities, improve creative self-realization, cultivate communication skills, intercultural and professional skills. Therefore, these technologies help to qualitatively diversify courses, enrich them with information and diversify teaching, significantly increase the effectiveness of the professional content of "foreign" subjects in higher education in economic specialties. Methods of teaching foreign languages are constantly updated, so the demand for their study is growing. Since one of the most effective methods is communication, we see the prospect of further studies in its research.

Одержано 17.02.2022.

УДК 81'243:811.111

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-18

О.О. КАЛЕНИК,

*кандидат фізико-математичних наук,
старший викладач підготовчого відділення
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

Т.Л. ЦАРЕГРАДСЬКА,

*кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри загальної фізики фізичного факультету
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

М.Ю. РЕБЕНКО,

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов для математичних спеціальностей Інституту
філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

І.В. ОВСІЄНКО,

*кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри загальної фізики фізичного факультету
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ПІДГОТОВЧИХ ВІДДІЛЕНЬ НАУКОВОМУ СТИЛЮ МОВЛЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Підвищення якості підготовки іноземних слухачів підготовчих відділень є пріоритетним завданням, для розв'язання якого необхідно вдосконалення форм, методів і технологій навчання іноземних слухачів мовам і формування наукового функціонально-мовного стилю, який є основою спілкування в професійній сфері діяльності. Проблема системного аналізу лінгвометодичних основ навчання науковому стилю мовлення іноземних слухачів в умовах підготовчих відділень має свої особливості та труднощі, подолання яких пов'язане з пошуком нових методичних підходів та моделей. У статті розкрито лінгвометодичні підходи до системного та діяльнісного навчання іноземних слухачів науковому стилю мовлення та основні компоненти наукового стилю мовлення як різновиду сучасної літературної мови на прикладі викладання фізики та математики в період доуніверситетської підготовки. Запропоновано нову структуру навчальних текстів, які складаються з певних функціональних блоків і виступають моделлю для формування комунікативно-мотивованих видів мовленнєвої діяльності. Проведено оцінку навчально-наукових текстів з фізики та математики з точки зору їх інформаційних показників (надлишковість термінів, щільність викладання матеріалу, середній індекс складності). Інформаційна оцінка навчальних текстів загальноосвітніх та природничих дисциплін відкриває можливості розробки об'єктивних критеріїв для оптимізації та мінімізації навчально-професійного матеріалу. Ефективність запропонованого підходу забезпечуються низкою актуальних та ефективних лінгвометодичних рекомендацій. Ефективність мовленнєвої діяльності студентів іноземною мовою визначається вирішенням питань опису матеріалу наукової мови, її організації з точки зору комунікативно-фахової спрямованості і функціонально-стилістичної доцільності. Дослідження лінгвометодичних основ навчання іноземних слухачів науковому стилю мовлення при вивченні природни-

чих дисциплін дозволило зробити висновок про ефективність поєднання професійно-предметного, мовного та мовленнєвого аспектів навчання, скоординованої роботи викладачів мов і природничих дисциплін при формуванні основних складових наукового стилю мовлення. Запропоновано методіку формування базових тем навчальних текстів, найважливішою особливістю яких є їх чітка структурованість, послідовність і логічність викладу. При цьому показано, що велике значення має стандартизованість синтаксичних моделей, структур наукового стилю мовлення, лексичний склад наукового мовлення, його синтаксичні особливості. Показано, що навчання окремим видам мовленнєвої діяльності на матеріалі мови спеціальності необхідно будувати диференційовано з урахуванням психологічних можливостей різних категорій іноземних слухачів.

Ключові слова: науковий стиль мовлення, лексична система навчальних наукових текстів, інформативні показники навчальних наукових текстів, іноземні слухачі підготовчих відділень.

Постановка проблеми. Підвищення якості підготовки іноземних слухачів підготовчих відділень залишається першочерговим завданням вищої школи, для розв'язання якого необхідно вдосконалення форм, методів і технологій навчання іноземних слухачів мовам та формування наукового функціонально-мовного стилю, який є основою спілкування в професійній сфері діяльності. Питання формування мовної і комунікативної компетентності студентів в навчально-професійній сфері та їх готовності до активної участі в навчальному процесі на перших курсах ЗВО залишається складним та недостатньо розробленим. Проблема системного аналізу лінгвометодичних основ навчання науковому стилю мовлення іноземних слухачів в умовах підготовчих відділень має свої особливості та труднощі, подолання яких пов'язане з пошуком нових методичних підходів та моделей. Ефективність мовленнєвої діяльності студентів іноземною мовою визначається вирішенням питань опису матеріалу наукової мови, її організації з точки зору комунікативно-фахової спрямованості і функціонально-стилістичної доцільності [1, 253; 2, 114]. Актуальність і недостатня практична розробленість цієї проблеми зумовили вибір напрямів даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Методика навчання іноземних слухачів підготовчого відділення для іноземних слухачів основам наукового стилю мовлення на матеріалі текстів за фахом описана в ряді досліджень (О.Д. Митрофанова, Є.І. Мотіна, Т.Є. Аросева та ін.) [3, 200; 4, 176]. Навчання професійному спілкуванню при вивченні природничих дисциплін знайшло фрагментарне відображення в методичних розробках викладачів Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна [5, 24]. Зокрема, у більшості публікацій щорічних міжнародних науково-практичних конференцій «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки» Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна науковці пропонують свій досвід щодо розв'язання цієї проблеми. Аналіз наукових джерел засвідчує, що в сучасній практиці формування наукового стилю мовлення цілий ряд питань залишається дискусійними і ця проблема потребує подальшого вдосконалення. Позначимо найбільш актуальні проблеми, що потребують вирішення: мова наукової літератури, специфіка функціонування усіх видів лексичних одиниць, врахування і визначення їх частотності, лінгвометодичні основи побудови навчальних посібників. Залишаються проблемними і такі питання: лексико-граматичні і морфолого-синтаксичний склад наукових текстів, визначення джерел професійного мовлення, їх комунікативного змісту, найбільш значущих мовленнєвих інтенцій, які складають базовий компонент цього змісту. Вирішення цих проблем дозволить сформувати механізми, які необхідні для оволодіння мовою спеціальності у професійній сфері діяльності.

Метою статті є обґрунтування лінгвометодичної моделі навчання іноземних слухачів основам наукового стилю мовлення, яка ґрунтується на поєднанні професійно-предметного і мовного аспектів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед питань, зумовлених комплексним характером вивчення мов, їхньою практичною спрямованістю особливе місце має науковий стиль мовлення як функціонально-мовленнєвий різновид сучасної української мови. Фактичний матеріал наукового стилю має неоднорідний характер і допускає існування підсистем з різними диференціальними ознаками: власно науковий (академічний), науково-

популярний і науково-інформативний [3, 200]. В середині кожної із цих підсистем виділяють тематично і стилістично зумовлені різновиди: навчально-науковий (основи наук); науково-публіцистичний і науково-мемуарний. Навчально-науковий підстиль відображає сфери наукових знань або профілі спеціальностей: науково-технічний підвид (фізика, математика, інженерні науки); природничо-науковий підвид (хімія, біологія, медицина); науково-гуманітарний тощо. Ці підвиди правомірні з лінгвостилістичної точки зору так як мають особливості і певну специфіку застосування мовних та мовленнєвих заходів. На такому підході заснована диференціація програм підручників і посібників начально-методичних матеріалів з урахуванням спеціальностей. Результати порівняльного лінгвостилістичного аналізу існуючих підстилів наукової літератури, досвід викладання мов і спеціальних дисциплін іноземним слухачам на підготовчих відділеннях дозволяють зробити висновок, що навчальні професійні тексти для формування наукового стилю не повинні бути ні вузькоспеціалізованими, ні науково-популярними. Це пов'язано з тим, що існує підготовка іноземців до вивчення загальноосвітніх та фахових дисциплін на перших курсах закладів вищої освіти України. В період навчання на перших курсах іноземні студенти не вивчають лекційні курси з вузьких питань і не працюють зі спеціалізованими підручниками. Лінгвостилістичний аналіз підручників, посібників, термінованих словників, навчально-методичних матеріалів науково-технічного та природничого напрямів підготовки дозволяє конкретизувати поняття науковий стиль мовлення при навчанні слухачів-іноземців на підготовчих відділеннях. Отже, в наших дослідженнях ми розглядаємо поняття «навчальний науковий стиль мовлення», яке містить навчально-науковий текст; загальну наукову і професійну лексику; терміновані слова і словосполучення (семантично спеціалізовані слова загальнолітературної мови); лексико-граматичні форми і конструкції; структури наукового стилю мовлення. Таким чином, комунікативні компетенції при навчанні слухачів науковому стилю мовлення можуть бути репрезентовані цілим комплексом лінгвометодичних складових.

Проаналізуємо ці складові. Власно терміни – це мова науки, в словниках терміни визначаються і мають однозначний характер. Терміни інформативні і в кількісному відношенні складають незначну частину словникового складу текстів. Терміни вступають в складні семантико-синтаксичні відношення з іншими словами, проявляють специфічні обмежені сполучувані можливості. Особливістю термінів на рівні семантики є їхня однозначність, інформативність, їхній об'єм в різних мовах дуже часто співпадає. Треба відзначити, що багато термінів мають інтернаціональний характер (англійська, французька, іспанська мови). Особливий шар лексики наукового стилю представляють терміновані слова, які в наукових текстах мають інше тлумачення, ніж в загальнолітературній мові. Терміновані слова мають також інший семантичний об'єм, інші антонімічні зв'язки, а іноді і граматичні форми. Наприклад, слова «тіло», «маса», «форма», «вузол», «плече», «решітка» належать до загальнолітературної мови, в наукових текстах вони використовуються в термінологічних значеннях. Треба відмітити, що характеристика довільного різновиду функціонально-стильової мови обмежується розглядом лексики і синтаксису, в меншій мірі розглядаються особливості морфології. Розгляд цих питань не є метою нашого дослідження.

На етапі навчання на підготовчому відділенні з метою раціональної організації навчального процесу необхідно розглянути питання оптимального функціонування компонентів наукового стилю мовлення. Реалізація цієї проблеми, з нашого погляду, повинна включати такі заходи: чітка структуризація змісту навчання; чіткий відбір і врахування послідовності презентації лексико-граматичного матеріалу; варіативність структурних організаційно-методичних одиниць; виділення у змісті загальноосвітніх і природничих дисциплін міжпредметних зв'язків, які забезпечують їхнє послідовне об'єктивне відображення; цілеспрямоване включення міжпредметних зв'язків у зміст дисципліни (програми, посібники). Вирішення цих задач можливо тільки при умові скоординованої діяльності викладачів мов і спеціальних дисциплін, створення спеціалізованих навчальних посібників з загальноосвітніх і природничих дисциплін та посібників з наукового стилю мовлення, в яких буде єдиний підхід до структури і викладенню навчального матеріалу. Процес навчання іноземних слухачів доцільно організувати на базі мовного і мовленнєвого матеріалу відповідного профілю – навчально-наукова література як різновид наукового стилю.

Спочатку необхідно проаналізувати особливості і специфіку навчально-наукового тексту. Навчальний науковий текст має чітку структурну організацію, яка формується під дією двох основних факторів: характер змісту, що розкривається (тема, підтема або комбінація підтем і засіб викладення змісту (опис, повідомлення, доказ, розповідь). При викладенні матеріалу, при розкритті теми або підтем викладач має пояснювати будову, структурну організацію і послідовність, за якими розкривається зміст теми і зв'язки між окремими елементами.

Авторами статті розроблені навчальні посібники з математики, фізики, наукового стилю мовлення, в яких враховані рекомендації зі структурної організації наукових текстів. Зокрема, в посібниках використані загальні для спеціальних дисциплін напрямки розкриття суті різних компонентів наукових знань: об'єктів, визначення понять, термінів – як один із найбільш розповсюджених засобів викладення в науковому стилі [6, 194; 7, 207; 8, 391].

В процесі навчання мови спеціальності за основу приймається задача формування у слухачів мовленнєвих вмінь у тих видах і формах, на яких базується їхня навчальна діяльність при вивченні спеціальних наукових дисциплін. Тобто, сфера діяльності впливає на характер навчання, визначає його види і форми. Тільки визначивши цілі і задачі навчальної діяльності на заняттях зі спеціальності, можливо вирішити питання про її місце у цій сфері, специфіку та роль її окремих видів і форм.

Розглянемо характеристики навчально-наукових текстів, структурну організацію та лексичні характеристики і способи їхнього викладання на прикладі вивчення фізики та математики на різних етапах організації навчального процесу. На початковому етапі вступний курс розрахований приблизно на 16–20 навчальних годин. Навчальні тексти з фізики, математики максимально адаптовані, складаються з тем і підтем, лексико-граматичний матеріал вводиться на синтаксичній основі через мовленнєві конструкції, що забезпечує його комплексність і комунікативність. Для кожної теми (підтеми) виділяються синтаксичні конструкції загальнолітературної мови і структури, притаманні науковому стилю, наприклад: що залежить від чого, що пропорційно чому, що ділиться на що. Треба зауважити, що ці моделі можуть існувати самостійно або входити до складу різних типів речень. Ці моделі треба розрізняти, структури наукового стилю в основному мають стандартизовану будову, що обумовлена тенденцією наукової мови. Для мінімізації інших понять необхідно враховувати їхню тематичну продуктивність (тематичну розповсюдженість), характер розподілу в наступних темах. При лінгвометодичній оцінці навчального матеріалу доцільно брати до уваги абсолютну частотність загальних наукових понять і тематичну продуктивність (загальнолітературну і загальнонаукову лексику). Термінологічна і вузькоспеціальна лексики дуже інформативні, вони мають велике значення при вивченні дисциплін на початковому етапі і на наступних етапах опанування профільних дисциплін майбутньої спеціальності.

Таким чином, навчально-науковий текст складається із строго визначених блоків: тем, підтем, лексичного мінімуму, граматичних конструкцій, структур наукового стилю і виступає моделлю для комунікативно мотивованого формування мовленнєвої діяльності слухачів. На основі якісного і кількісного аналізу визначається перелік базисних мовленнєвих інтенцій, які пропонуються застосувати при створенні лінгвометодичної моделі навчання слухачів професійному спілкуванню. Наприклад, перша тема з фізики «Що вивчає фізика» має одну тему і дві підтеми, складається із 907 знаків, має 21 одиницю загальнонаукової і спеціальної лексики, три нові структури наукового стилю (що є що, що називають чим, що вивчає що). Остання структура вже знайома слухачам із курсу математики, який вони починають вивчати тиждень раніше. В наступних темах вступного курсу кількість нових лексичних одиниць, притаманних науковому стилю з математики і фізики в середньому складає від 10 до 15 одиниць, що відповідає пізнавальним можливостям слухачів етапу введення дисциплін. Загальна кількість структур наукового стилю з цих дисциплін на початковому етапі складає близько 18–20 структур.

Розглянемо приклади комунікативно-змістових ситуацій і структур наукового стилю, які їх обслуговують: визначення предмета, явища (що є що; що – це що; що називають чим; чим називають що); класифікація предметів, явищ (що ділиться на що, розрізняти що, належить до чого); склад предметів, кількісний склад (що складається із чого; що містить в собі що; що має в своєму складі що; що складає скільки; що є складовою частиною чого). Як по-

казує аналіз прикладів, на початковому етапі роботи на матеріалі спеціальності найбільше представлена діалогічна форма спілкування. Для навчального діалогу характерний специфічний розподіл типів мовленнєвих дій і домінуючим є питальні мовленнєві дії.

Дія функціональних факторів в науковому стилі приводить до того, що існують певні норми відбору, використання і сполучності мовних засобів. Усі ці особливості повинні враховувати в процесі навчання слухачів-іноземців не тільки викладачі мов, але й викладачі загальноосвітніх та природничих дисциплін. Науковому стилю мови необхідно навчати цілеспрямовано, це пов'язано із суттєвою особливістю граматичних структур і лексики наукових текстів. Граматика наукової мови складає тільки частину граматики загальнолітературної мови, що створює реальні можливості для мінімізації граматичного матеріалу, найбільш раціонального відбору і організації навчального матеріалу. Підкреслимо, що різні дисципліни науково-технічного і природничого профілю відрізняються своїм лексичним складом, але вони мають багато спільного в стандартизованій побудові наукових текстів, окремих композиційних одиниць, організації синтаксичних одиниць речення, використанні морфологічних категорій. Треба зауважити, що аналіз функціонування різних морфологічних категорій, типів речень тощо, в наукових текстах показує, що їм притаманна вибірковість, автономність використання, стійкість в їх організації.

З метою цілеспрямованого навчання іноземних слухачів основам наукового стилю мовлення авторами розроблено навчальний посібник «Научный стиль речи» для студентів науково-технічного профілю навчання [9, 293]. Основна мета посібника – розвиток основних видів мовленнєвої діяльності в сфері мови спеціальності на рівні цілого тексту, який має змістову і мовну єдність. Лексико-граматичний матеріал вводиться на синтаксичній основі через мовленнєві типові конструкції, що забезпечує комплексність і комунікативність навчального матеріалу. Комунікативні ситуації в посібнику відповідають і розкривають зміст основних компонентів наукових знань, які є спільними для усіх загальноосвітніх і природничих дисциплін: наукові факти, явища природи (фізичні, хімічні, біологічні), форми руху матерії, наукові поняття, закони природи, наукові теорії, методи досліджень явищ і формулювання законів природи. Лексичний матеріал відрізняється для різних дисциплін, але етапи розкриття основних компонентів наукового знання і мовні засоби, які їх розкривають однакові. Наприклад, знання про закон: між якими явищами (процесами) або величинами закон виражає зв'язок; формулювання закону; математичний вираз закону; досліди, які підтверджують справедливість закону. Наукові тексти, які розкривають ці компоненти мають загальну структурну схему на рівні підтем, однорідність змісту, загальні логічні зв'язки між реченнями тощо. Така методична організація матеріалу визначає найбільш характерні моделі наукового стилю, можливості для роботи над синонімічними засобами мови, формує моделі монологічного і діалогічного видів мовлення, вирішує питання наступності в навчанні між початковим і подальшими етапами.

Останнім часом в Україні спостерігається тенденція впровадження квантитативних методів і прийомів для одержання лінгвістичних даних при дослідженні текстів [10, 190]. Одним з напрямків цих досліджень є кількісна оцінка навчальних текстів з метою їх оптимізації і мінімізації мовних одиниць. До таких показників відносяться: об'єм тексту; частотність використання лексичних одиниць і термінів; степінь співпадіння наукової лексики з загальнолітературною; надлишковість термінів; середня густина викладання; фактори складності тексту тощо. Методична оцінка лексики передбачає її мінімізацію – це конкретизація об'єкта, скільки і яких лексичних одиниць повинно бути засвоєно відповідно до конкретних умов і цілей навчання. При цьому має враховуватись система критеріїв відбору лексики: семантична цінність; тематична продуктивність (розповсюдженість слова, терміну); виключення деяких семантично близьких мовних одиниць.

На початковому етапі вивчення дисциплін особливе значення мають такі показники: принцип необхідності і достатності; принцип фахово-комунікативної цінності; принцип методичної доцільності. При цьому необхідно враховувати реальні психологічні можливості іноземних слухачів, відповідність програмам з мов і кількості навчальних годин. Застосування цих рекомендацій до матеріалу наукового стилю мовлення дозволяє достатньо одозначно визначити кількісні характеристики лексичного матеріалу.

З метою визначення основних інформаційних показників навчальних текстів авторами піддано аналізу традиційні (неадаптовані) посібники з математики, фізики та хімії для іноземних слухачів підготовчих відділень. [11, 289]. Одним з таких показників є надлишковість термінів: для текстів з фізики цей показник складає 370%, з хімії – 320%, з математики – 240%. В сучасних посібниках з природничих дисциплін, за якими навчаються іноземні слухачі підготовчого відділення Київського національного університету імені Тараса Шевченка, реалізована методика поетапної мінімізації навчального матеріалу з врахуванням вказаних інформаційних показників [5,24; 6,194]. На прикладі цих посібників розглянемо методику оптимізації навчальних текстів, яка полягає у перетворенні неадаптованих наукових текстів в більш доступну для сприйняття форму. При цьому враховуються задачі навчання на початковому етапі та рівень володіння базисною мовою навчання слухачами-іноземцями. При зміні навчального тексту автори розподіляли матеріал на інформативну та неінформативну частину, видаляючи зайву інформацію у неінформативній частині. Наступний крок – фіксація термінів, необхідних для розкриття основної теми за допомогою логічного ланцюга міркувань, фактів, висновків. Далі формувались абзаци тексту з простих речень у логічній послідовності з мінімальним набором спеціальної лексики. Перелік безумовно необхідних та фактично вживаних термінів визначав такий параметр як надлишковість. Так, наприклад, у тексті з фізики «Матеріальна точка. Траєкторія» зафіксовано 30 наукових понять та термінів. З них 23 є безумовно необхідними для розуміння даної теми. Надлишковість даного тексту складає 129 відсотків. Надлишковість термінів на початковому етапі навчання для текстів з фізики зазвичай складає близько 120%, з математики – 105%. Ще одним з показників є середня щільність викладання, яка у навчальних текстах початкового етапу з фізики складає близько 43%, з математики – 40%, що значно менше, ніж у відповідних неадаптованих текстах.

Доцільним також є якісний аналіз тексту, при якому виокремлюються загальнонаукові, предметні, абстрактні (логічні) терміни, що відносно важко засвоюються слухачами. Важливими параметрами навчальних текстів є також показники складності тексту, одним із яких є індекс складності. Індекс складності залежить від довжини окремих речень (кількості друкованих знаків) та від середньої абстрактності іменників, які вживаються у тексті [12, 147]. Розрахунки середнього індексу складності текстів початкового етапу навчання дають наступні значення: фізика – 18,9%; математика – 21,8%. Значення середнього індексу складності для неадаптованих текстів: фізика – 22,3%; математика – 25,1%, відповідно. Отримані величини індексу складності свідчать про досить високий рівень складності текстів навіть на початковому етапі вивчення природничих дисциплін. Це пояснюється наявністю у текстах великої кількості абстрактних понять (існування, відносність, число, порожня множина, реакція, розчинність тощо).

Отже, інформаційна оцінка навчальних посібників з природничих та загальноосвітніх дисциплін дає можливість застосування об'єктивних параметрів до мінімізації та оптимізації навчальних текстів і організації самостійної роботи.

Висновки. Дослідження лінгвометодичних основ навчання іноземних слухачів науковому стилю мовлення при вивченні природничих дисциплін дозволяє зробити висновок про ефективність поєднання професійно-предметного, мовного та мовленнєвого аспектів навчання, скоординованої роботи викладачів мов і природничих дисциплін при формуванні основних складових наукового стилю мовлення. Запропонована методика формування базових тем навчальних текстів, найважливішою складовою яких є їх чітка структурованість, послідовність і логічність викладу. При цьому показано, що велике значення має стандартизованість синтаксичних моделей, структур наукового стилю мовлення, лексичний склад наукового мовлення, його синтаксичні особливості. Показано, що навчання окремими видами мовленнєвої діяльності на матеріалі мови спеціальності необхідно будувати диференційовано з використанням різних систем вправ з урахуванням психологічних можливостей різних категорій іноземних слухачів. Для визначення ефективності запропонованого підходу мінімізації професійного матеріалу розглянуто показники для інформаційної оцінки навчальних текстів (критерії оптимізації). Така оцінка дуже важлива для відповідності мовної підготовки іноземних слухачів та їх здатності засвоїти певний рівень знань в галузі професійного спілкування. Перспективними для подальших досліджень залишаються питання:

специфіки структурної організації навчальних наукових текстів в різних дисциплінах, лінгвометодичні особливості діалогічного і монологічного мовлення, координація навчання основам наукового стилю на підготовчому відділенні та на основних факультетах.

Список використаної літератури

1. Тарнопольський О.Б., Сторожук С.Д. Комуникативна культура іншомовного спілкування та її співвідношення з формуванням вторинної мовної особистості тих, хто навчаються у курсах іноземних мов. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2021. № 1 (21). С. 253–259. DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-29
2. Жинести Ж., Импедово М. Потенциал международных связей в профессиональном развитии преподавателей: смешанное обучение для Европы и Азии. *Вопросы образования*. 2020. № 2. С. 114–127. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-114-127
3. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. *Русский язык*. Москва, 1976. 200 с.
4. Мотина Е.И. Язык специальности: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. *Русский язык*. Москва., 1988. 176 с.
5. Тези XXIV Міжнародної науково-практичної конференції «Викладання мов у закладах вищої освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки» / Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Харків. 2021. С. 24–26.
6. Корочкіна Л.М., Каленик О.О. Фізика для студентів-іноземців: навч. посіб. Київ: Інтерсервіс, 2013. 194 с.
7. Каленик О.О., Порхун О.В. Математика для студентів-іноземців: навч. посіб. Київ: Інтерсервіс, 2015. 207 с.
8. Каленик А.А., Данилов В.Я., Сырык О.Е. Математика для студентов-иностранцев: учебное пособие. Киев: Киевский университет, 2020. 391 с.
9. Проскуркина Я.И., Цареградская Т.Л. Научный стиль речи. Учебное пособие для студентов-иностранцев. Киев: Кафедра, 2013. 293 с.
10. Левицький В.В. Квантитативные методы в лингвистике. Черновцы: Рута, 2004. 190 с.
11. Бар'яхтар В.Г., Довгий С.О., Божинова Ф.Я., Кірюхіна О.О. Фізика: підруч. для 11-го класу закл. заг. сер. Освіти. Харків: Ранок, 2019. 289 с.
12. Микк Я.А. Методика измерения трудности текста. *Вопросы психологии*. 1975. № 3. С. 147–155.

References

1. Tarnopolskyi, O.B., Storozhuk, S.D. (2021). *Komunikatyvna kultura inshomovnoho spilkuvannia ta yii spivvidnoshennia z formuvanniam vtorynnoi movnoi osobystosti tykh, khto navchaiutsia u kursakh inozemnykh mov* [Communicative culture of foreign language communication and its relationship with the formation of the secondary language personality of those who study foreign language courses]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (21), pp. 253-259. DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-29 (In Ukrainian).
2. Zhinesti, Zh., Impedovo, M. (2020). *Potentsial mezhdunarodnykh sviazei v professionalnom razvitii prepodavatelei: smeshannoe obuchenie dlia Evropy i Azii* [The Potential of International Relations in Teacher Professional Development: Blended Learning for Europe and Asia]. *Voprosy obrazovaniia* [Educational Issues], no. 2, pp. 114-127. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-114-127 (In Ukrainian).
3. Mitrofanova, O.D. (1976). *Nauchnyi stil rechi: problemy obucheniiia* [Scientific style of speech: learning problems]. *Russkii yazyk* [Russian language]. Moscow, 200 p. (In Russian).
4. Motina, E.I. (1988). *Yazyk spetsialnosti: lingvometodicheskie osnovy obucheniiia russkomu yazyku studentov-nefilologov* [Specialty language: linguistic and methodological foundations for teaching the Russian language to non-philologists]. *Russkii yazyk* [Russian language]. Moscow, 176 p. (In Russian).

5. *Tezy XXIV-i Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Vykladannia mov u zakladakh vyshchoi osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky"* (2021). [Proceedings of the XXIV International Scientific and Practical Conference "Teaching languages in higher education institutions at the present stage. Cross-curricular links"]. Kharkiv, Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni V.N. Karazina Publ., pp. 24-26. (In Ukrainian).
6. Korochkina, L.M., Kalenyk, O.O. (2013). *Fyzyka dlia studentiv inozemtsiv* [Physics for foreign students]. Kyiv, Interservis Publ., 194 p. (In Ukrainian).
7. Kalenyk, O.O., Porkhun, O.V. (2015). *Matematyka dlia studentiv inozemtsiv* [Mathematics for foreign students]. Kyiv, Interservis Publ., 207 p. (In Ukrainian).
8. Kalenik, A.A., Danilov, V.Ya., Siryk, O.E. (2020). *Matematika dlia studentov-inostrantsev* [Mathematics for foreign students]. Kyiv, Kievskii universitet Publ., 391 p. (In Russian).
9. Proskurkina, Ya.I., Tsaregradskaia, T.L. (2013). *Nauchnyi stil rechi* [Scientific style of speech]. Kiev, Kafedra Publ., 293 p. (In Russian).
10. Levitskii, V.V. (2004). *Kvantitativnye metody v lingvistike* [Quantitative Methods in Linguistics]. Chernovtsy, Ruta Publ., 190 p. (In Russian).
11. Bariakhtar, V.H., Dovhyi, S.O., Bozhynova, F.Ya., Kiriukhina, O.O. (2019). *Fyzyka* [Physics]. Kharkiv, Ranok Publ., 289 p. (In Ukrainian).
12. Mykk, Ya.A. (1975). *Metodika izmereniia trudnosti teksta* [Text Difficulty Measurement Method]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], no. 3, pp. 147-155. (In Russian).

LINGUISTIC BASICS OF TEACHING FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY DEPARTMENTS THE SCIENTIFIC SPEECH STYLE IN THE STUDY OF NATURAL DISCIPLINES

Olexandr O. Kalenyk, PhD (Physical and Mathematical Sciences), Senior lecturer of the Preparatory Department of Taras Shevchenko National University in Kyiv

E-mail: okalenyk@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9552-5699>

Tetiana L. Tsaregradskaya, PhD (Physical and Mathematical Sciences), Associate Professor of the Physics Department of Taras Shevchenko National University in Kyiv

E-mail: tsar_grd@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5358-3428>

Maryna Yu. Rebenko, PhD (Philological Sciences), Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Mathematical Specialties of the Institute of Philology of Taras Shevchenko National University in Kyiv

E-mail: m.rebenko@knu.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8553-3559>

Iryna V. Ovsiienko, PhD (Physical and Mathematical Sciences), Associate Professor of the Physics Department of Taras Shevchenko National University in Kyiv

E-mail: iaryna2002@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0508-9652>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-18

Key words: scientific speech style, lexical system of educational scientific texts, information indicators of educational scientific texts, foreign students of preparatory departments.

Improving the quality of training of foreign students at preparatory departments is a priority, which requires improving the forms, methods and technologies of teaching foreign students languages and the formation of scientific functional-linguistic style, which is the basis of communication in the professional sphere. The problem of systematic analysis of linguistic and methodological bases of teaching the scientific style of speech of foreign students at the preparatory departments has its own features and difficulties, overcoming which is associated with the search for new methodological approaches and models. The article reveals the linguistic-methodological approaches to the systematic and activity teaching of foreign students the scientific style of speech and the main components of the scientific style of speech as a kind of modern literary language using as an example teaching physics and mathematics in pre-university training.

The structure of educational texts which consist of certain functional blocks and act as model for formation of communicatively-motivated kinds of speech activity is offered. The evaluation of educational and scientific texts in physics and mathematics is made in terms of their information indicators (redundancy, density of teaching material, the average index of complexity). Informational evaluation of educational texts of general and natural sciences opens the possibility of developing objective criteria for optimization and minimization of educational and professional material. The effectiveness of the proposed approach is ensured by a number of relevant and effective linguistic and methodological recommendations. The effectiveness of students' speech activity in a foreign language is determined by addressing the description of the material of the scientific language, its organization in terms of communicative and professional orientation and functional and stylistic expediency. The study of linguistic and methodological bases of teaching foreign students the scientific style of speech in the study of natural sciences allows us to conclude about the effectiveness of combining professional, linguistic and speech aspects of teaching, coordinated work of language teachers and natural sciences in forming the main components of scientific style. The method of formation of basic themes of educational texts is offered, the most important component of which is their accurate structure, sequence and logic of the statement. It is shown that the standardization of syntactic models, structures of scientific style of speech, lexical structure of scientific speech, its syntactic features are of great importance. It is shown that teaching certain types of speech activity on the material of the language of the specialty must be built differently, considering the psychological capabilities of different categories of foreign students.

Одержано 23.01.2022.

УДК 81'243:811.124

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-19

Р.М. КЛЮЧНИК,
*кандидат політичних наук, доцент,
доцент кафедри глобальної економіки
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

Л.В. РАТОМСЬКА,
*старший викладач кафедри англійської філології та перекладу
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМ ФІЛОЛОГАМ

У статті розглянуто деякі аспекти викладання латинської мови майбутнім філологам. Пріділено увагу історичному контексту викладання латини. Однією з ключових проблем відзначено зменшення часу, відведеного на вивчення латинської мови. Виокремлено особливості, які відрізняють вивчення латини від вивчення сучасних іноземних мов. Наголошено, що перед студентами під час вивчення цього курсу не ставиться завдання оволодіння всіма мовними компетентностями. Відповідно, висловлено припущення про здійсненність поставлених завдань для практично всіх здобувачів.

Підкреслено, що вивчення латинської мови ускладнюється не лише відсутністю носіїв мови та орієнтовними знаннями про латинську фонетику. Зазначено, що кількість античних та створених пізніше латиномовних джерел, доступних для вивчення, є невеликою. Ця мова, як і будь-яка інша, змінювалася в процесі еволюції, отже, ми зупиняємося на вивченні її класичного варіанта (кінець існування республіки і створення імперії), але з адаптацією для сучасного здобувача (роздільне написання слів та використання всіх пізніше введених літер). Виокремлено певні кластери латинської лексики, яка пропонується для вивчення. Здобувачам запропоновано дослідити етимологію сучасних англійських слів, які походять від латинських.

Продемонстровано лінгводидактичний потенціал не лише латинських фразеологізмів, але й девізів країн та регіонів. Запропоновано використовувати сучасні інтернет-джерела (в тому числі англійськомовні). Наведено приклад справи, що містить завдання з варіантами відповідей, мета яких – закріпити знання з граматики. Автори виходять з того, що вивчення латинської мови студентами-філологами має супроводжуватися дискусіями та презентаціями результатів самостійної роботи.

Ключові слова: латинська мова, викладання латинської мови, латинська граMATика, латинська лексика, етимологія, Інтернет, мотивація.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Латинська мова є однією з найпоширеніших для вивчення давніх мов, адже її вивчають (або мають вивчати) всі здобувачі низки спеціальностей: медики, філологи, юристи, історики, філософи тощо. При цьому зміст латинської мови як навчальної дисципліни відрізняється залежно від спеціальності, адже необхідно вивчати специфічну лексику, притаманну конкретній науці.

Необхідність вивчення латини філологами зумовлена її винятковою роллю у формуванні лексики та граматики сучасних романських та германських мов. Багато слів, як загальноживаних, так і термінів, мають латинське походження. Знання латинської лексики полегшує вивчення французької, іспанської, англійської, німецької та інших мов. Крім того, знайомство з латинською мовою є маркером освіченості та ерудиції особи.

При цьому вивченню латини приділяється недостатньо уваги в більшості сучасних закладів вищої освіти. Якщо порівняти обсяг матеріалу з латинської мови, який вивчався сту-

дентами часів Російської, Австро-Угорської імперій, СРСР та незалежної України, можна помітити тенденцію до зменшення часу на вивчення дисципліни та полегшення текстів і завдань. Тим не менш, навіть за таких умов ми вважаємо за необхідне забезпечити якісне викладання латинської мови з метою набуття здобувачами відповідних компетенцій.

Мета статті – дослідити особливості викладання латинської мови здобувачам філологічних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення латини – проблема не нова для пострадянського освітнього простору. Втім змінюються освітньо-професійні програми, удосконалюється методика викладання, з'являються нові технічні засоби та можливості, виникають нові обставини (карантин та дистанційне навчання). Ця проблематика досліджена авторами, які намагалися розглянути можливості викладання латини в сучасних умовах. В. Гігін та Ж. Грищенко [3] актуалізують проблеми пізнавальної діяльності студента в цілому; А. Абрамова [1] наголошує на мотиваційній складовій вивчення латини та її зв'язку з життям. О.Б. Тарнопольський, М.Р. Кабанова та П.В. Бредбієр [4] доходять висновку про максимальну автономію методики викладання іноземних мов від загальної педагогіки. Г. Ланге, П. Люнгльоф [7] та О. Балалаєва [2] розглядають можливості використання електронних ресурсів для вивчення латинської мови. Ми також пропонуємо рухатися в напрямку поєднання необхідності вивчення латини з реальними когнітивними потребами здобувачів, використовуючи при цьому емпіричний матеріал, зокрема, інтернет-сайти на кшталт BBC [6].

Виклад основного матеріалу. Латинська мова була офіційною та найбільш поширеною мовою Давнього Риму. У Середньовіччі вона залишалася мовою освіти, науки, релігії, дипломатії, а в Новий час поступово була витіснена національними мовами. Але навіть сьогодні вивчення латини філологами є необхідною складовою їх професійної підготовки. Польська дослідниця Д. Самсонович-Качмарек, підкреслюючи важливість цієї давньої мови, охарактеризувала латину як математику для гуманітаріїв [9, s. 130].

Вивчення латини відрізняється від вивчення сучасних мов низкою особливостей. По-перше, ця мова практично не використовується сьогодні як засіб комунікації, відповідно, практично неможливо вдосконалювати свої компетентності шляхом спілкування. По-друге, повільно зростає масив текстів, написаних латиною. Існують навчальні та навіть художні тексти, написані нашими сучасниками, але їх кількість неспівставна з обсягом матеріалу сучасними мовами. По-третє, перед студентами не ставиться задача оволодіння всіма мовними компетентностями. Якщо читання та переклад зі словником є необхідним умінням, то говоріння латиною від сучасних студентів не вимагається.

Що ж до можливостей студентів-філологів опанувати цю мову, звернемося до тези О.Б. Тарнопольського, М.Р. Кабанової та П.В. Бредбієра, які зазначають, що «тих, хто за рівнем здібностей взагалі не здатні оволодівати іноземною мовою, настільки мізерна кількість, що ці незначні і дуже рідкісні винятки ніяк не впливають на загальну ефективність навчального процесу, тобто можуть взагалі не враховуватися методикою як наукою» [4, с. 281]. Розвиваючи попередню думку про те, що від студента під час вивчення латини вимагається лише частина результатів, які необхідні для опанування сучасної іноземної мови, можна вважати, що успішне вивчення цієї дисципліни є можливим для кожного.

Усе перелічене породжує комплекс проблем, які детермінують особливості викладання латини студентам-філологам.

1. Історична епоха. Будь-яка мова змінюється, і латина не є винятком. У розвитку цієї мови виділяють архаїчний, класичний, посткласичний та пізній етапи. В рамках університетського курсу вивчається переважно класичний період (кінець Римської республіки і початок Римської імперії). У ці часи жили Цезар, Цицерон, Овідій, Гораций та інші автори, текст яких вивчаються студентами. Втім, форма подання текстової інформації значно відрізняється від тієї, яка практикувалася в означену історичну епоху. Так, нормою для римлян була *scriptia continua* – манера письма без пробілів між словами. Сучасному студенту читати такий текст було б досить важко. Крім того, не існувало літери *j*, замість неї писали *i*. Ми й сьогодні можемо бачити таке класичне написання у словах *ius* (право), *iudex* (суддя), хоча паралельно використовуються варіанти *jus* та *judex*. Літера *u* також не вживалася, а відповідний звук передавався літерою *v*, як і позначуваний цією ж літерою приголосний звук.

2. Фонетика. Враховуючи відсутність носіїв мови протягом багатьох століть, латинська фонетика є поняттям досить умовним. Студентам, які вивчають цю мову, не «ставлять» вимову, як в англійській чи французькій. Здебільшого звуки вимовляються подібно до мови країни, де здійснюється освітній процес. Так, О. Балалаєва зазначає, що певні незручності в опануванні електронного курсу «*Rosetta Stone Latin*» для української аудиторії можуть становити розбіжності у вимові латинських звуків, прийняті в європейській і слов'янській навчальних традиціях [2, с. 28].

Курс латини зазвичай починається із засвоєння правил читання. Особливо важливим є вивчення різниці між довгими та короткими голосними. Сьогодні ми не робимо різниці в усному мовленні, але традиційна довгота чи короткість складу впливає на місце наголосу в слові. Часто довгота та короткість позначається в підручниках діакритичними знаками, хоча римляни їх не вживали. Наприклад, *ā* у слові *ornāre* (прикрашати) означає довгий звук, а *ĕ* у слові *scribĕre* (писати) – короткий звук. Використання цих знаків не є обов'язковим. Втім, студенти мають правильно ставити наголос: у слові *ornāre* – на другий з кінця, а у слові *scribĕre* – на третій з кінця.

3. Лексика. Латина, як і будь-яка інша мова, має власну лексичну систему. Але вивчити значну кількість слів протягом семестру чи навчального року є складною задачею, тому постає питання відбору лексики для вивчення. Проаналізувавши підручники, навчальні посібники та інші дидактичні матеріали, можна виокремити наступні кластери латинської лексики, яка пропонується для вивчення:

а) загальноновживані слова:

– іменники: *homo* (людина), *manus* (рука), *bellum* (війна), *terra* (земля), *amicus* (друг) тощо;

– прикметники: *magnus* (великий), *facilis* (легкий), *acer* (гострий) тощо;

– дієслова: *esse* (бути), *habere* (мати), *mittere* (посилати) тощо;

б) спеціальні терміни, які використовуються для кожної науки;

в) власні назви: імена людей, назви міст, країн, річок.

4. Добір першоджерел. На рівні, достатньому для розуміння письмових текстів, можна урізноманітнити навчальний матеріал оригінальними адаптованими текстами. Можна припустити, що студентам-філологам будуть корисні уривки з «Записок про Галльську війну» Цезаря чи «Від заснування міста» Тіта Лівія. Враховуючи те, що освітній процес відбувається в Україні, можна ознайомитися з уривками привілеїв, статутів та інших документів, написаних в часи Речі Посполитої.

Вивчаючи латинську мову, слід готувати майбутніх філологів до опанування інших мов. Відтак, важливу роль відіграє вивчення саме ролі латини у формуванні лексичного корпусу сучасних мов. Можна запропонувати створити таблицю, яка відбиватиме походження сучасних англійських слів від латинських (табл. 1).

Таблиця 1

Латинська етимологія сучасних англійських слів*

Латинська мова		Англійська мова	
Слово	Переклад на українську	Слово	Переклад на українську
<i>abstraho</i>	відтягувати	<i>abstract</i>	реферат
<i>accumulo</i>	накопичувати	<i>accumulate</i>	накопичувати
<i>causa</i>	причина	<i>cause</i>	причина
<i>debeo</i>	бути зобов'язаним	<i>debt</i>	борг
<i>emitto</i>	висилати, виганяти	<i>emission</i>	виділення
<i>justitia</i>	справедливість	<i>justice</i>	справедливість
<i>lacus</i>	озеро	<i>lake</i>	озеро
<i>natus</i>	народжений	<i>native</i>	корінний житель
<i>navis</i>	корабель	<i>navy</i>	військово-морський флот
<i>pagina</i>	сторінка	<i>page</i>	сторінка
<i>stabilis</i>	стабільний, постійний	<i>stable</i>	стабільний

* Джерело [5; 8].

Для ознайомлення з етимологією можна запропонувати розглянути невеликий англійський текст (або навіть речення) та виділити слова латинського походження. Наприклад, можна запропонувати наступне речення з новин:

Europe has already seen more than 89 million cases and 1.5 million Covid-related deaths, according to the latest EU figures [6].

Тут ми бачимо слова *million, case, related, according, figure*, у яких прослідковується латинська етимологія.

Розглядаючи граматику латинської мови, слід взяти до уваги, що не всі граматичні явища можуть бути вивчені в рамках університетського курсу. На нашу думку, оптимальним за нинішніх умов є варіант викладу основ граматики, який включає уявлення про відмінні іменників, прикметників, дівідміни дієслів та активний і пасивний стан дієслова. Щодо системи часів, то за умов дефіциту часу можна зосередитися на часах системи інфекту, хоча бажано засвоїти і часи системи перфекту. При цьому кожна граматична тема має бути проілюстрована латинськими фразеологізмами. Вони є здебільшого лаконічними і містять граматичні явища різної складності.

Наприклад, однією з пропонувананих для початківців тем є перша відміна іменників. До неї належать іменники переважно жіночого роду, які мають закінчення *-ae* в *Genitivus singularis*. В якості прикладу можна навести фразу *Historia est magistra vitae* (Історія – вчителька життя). У ній є одразу три іменники першої відміни: *historia, magistra, vita*, причому перші два вжиті в *Nominativus singularis*, а останнє в *Genitivus singularis*.

Вивчаючи пасивний стан дієслова, можна звернути увагу на вислів *Tempora mutantur et nos mutamur in illis* (Часи змінюються, і ми змінюємося разом з ними). Цей фразеологізм цікавий повторенням пасивного стану дієслова *muto* в різних особових формах: третьої та першої особи множини. Аналогічну лінгводидактичну роль виконує вислів *Clavus clavo pelletur* (Клин клином вибивають).

На жаль в сучасних умовах спостерігається недостатньо високий рівень мотивації та пізнавальної активності молоді. Про демотивацію пізнавальної діяльності та домінування імітаційної активності сучасних студентів пишуть білоруські автори В. Гігін та Ж. Грищенко [3, с. 115]. Часто у студентів створюється ілюзія «відірваності» латини від сьогодення. Як зазначає А.М. Абрамова, студенти неохоче вивчають латинську граматику, оскільки не усвідомлюють її професійної значущості [2, с. 108]. Варто звернути увагу здобувачів на те, що багато використовуваних сьогодні слоганів, девізів та виразів мають латинське походження. Так, олімпійський девіз «*Citius, Altius, Fortius – Communiter*» означає «Швидше, вище, сильніше – разом» (до 2021 р. слова *communiter* у девізі не було).

Девізи багатьох країн сформульовані латиною. Студентам можна запропонувати самостійно знайти цю інформацію та презентувати на занятті. Окремі приклади ми наведемо в табл. 2.

Таблиця 2

Девізи сучасних країн, територій та міст*

Країна (територія)	Девіз	Переклад
Канада	<i>A mari usque ad mare</i>	Від моря і до моря
Монако	<i>Deo juvante</i>	З Божою допомогою
Панама	<i>Pro mundi beneficio</i>	На благо світу
Сейшельські Острови	<i>Finis coronat opus</i>	Кінець – справі вінець
Сент-Вінсент і Гренадіни	<i>Pax et justitia</i>	Мир та справедливість
Суринам	<i>Justitia, pietas, fides</i>	Справедливість, благочестя, вірність
Штат Міссурі (США)	<i>Salus populi suprema lex esto</i>	Нехай благо народу буде найвищим законом
Штат Західна Вірджинія (США)	<i>Montani semper liberi</i>	Жителі гір завжди вільні
Варшава (Польща)	<i>Semper invicta</i>	Завжди непереможна
Осло (Норвегія)	<i>Unanimitet et constanter</i>	Єдиний і постійний
Прага (Чехія)	<i>Praga caput rei publicae</i>	Прага – глава республіки

*Створено авторами на основі відкритих інтернет-джерел.

Необхідно зазначити, що вправи з варіантами відповідей є особливо важливими, адже пасивний словниковий запас є набагато більшим, ніж активний, особливо коли йдеться про давні мови. Відтак, студент не може знати напам'ять велику кількість слів та граматичних форм, але може їх впізнавати з поданих варіантів. Прикладом може бути запропонована нами вправа 1.

Вправа 1. Оберіть правильний варіант відповіді.

1. Іменники першої відміни мають у *Gen. sing.* закінчення:

а) *-ie*; б) *-ae*; в) *-arum*; г) *-as*.

2. Дієслівна форма *ornat* – це:

а) перша особа множини;

б) друга особа однини;

в) третя особа множини;

г) третя особа однини.

3. Іменники приголосної, голосної та мішаної груп відносяться до:

а) першої відміни;

б) другої відміни;

в) третьої відміни;

г) четвертої відміни.

4. У фразі *Clavus clavo pellitur* дієслово вжито у:

а) *praesens indicativi activi*;

б) *praesens indicativi passivi*;

в) *imperfectum indicativi activi*;

г) *imperfectum indicativi passivi*.

5. Прикметники, вжиті у словосполученнях *charta antiqua* та *populus magnus*, належать до:

а) I-II відміни;

б) III відміни з одним родовим закінченням;

в) III відміни з двома родовими закінченнями;

г) III відміни з трьома родовими закінченнями.

Правильні відповіді: 1) б; 2) г; 3) в; 4) б; 5) а.

Втім, такі вправи не виключають інших видів робіт, як-от утворення іменникових та дієслівних форм, переклад текстів та окремих речень, вивчення крилатих виразів, створення власних комплексів вправ тощо.

На нашу думку, вивчення латинської мови має відбуватися одночасно зі знайомством (принаймні, стислим) з історією Давнього Риму, його культурою, з історією розвитку латини від Риму до наших днів. Втім, кількість годин, виділених на курс, як правило, не дозволяє ґрунтовно досліджувати ці проблеми на заняттях, відтак, вважаємо за доцільне залишити їх для самостійної та індивідуальної роботи. Під час семестру студентам можна запропонувати створити презентацію на одну з тем, пов'язаних з історією, функціонуванням, уживанням латинської мови. За підсумками захисту презентацій може бути організована мінідискусія «Чи є латина мертвою мовою?» з відповідними аргументами та контраргументами.

Слід також відзначити, що до вивчення латинської мови філологами має бути сформований особливий підхід. Адже медики, юристи, історики – це фахівці, які використовують латину, а філологи, цілком можливо, викладатимуть її представникам перелічених спеціальностей. З цієї причини варто вивчати принаймні на базовому рівні лексику, використовувану у відповідних науках. Крім того, студентам-філологам бажано отримати певні навички викладання латини, у тому числі створення презентацій, тестових завдань, робочих навчальних програм з цієї дисципліни. Усе це також варто запланувати на час, відведений для самостійної роботи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вивчення латинської мови – необхідна умова формування компетентного фахівця з філології. Знайомство з латинською лексикою та граматикую дозволяє глибше осягнути сучасні європейські мови та наукову термінологію, яка використовується й в українській мові. Важливу роль відіграє вивчення ролі латини у формування лексичного корпусу англійської, французької, німецької та інших мов.

Ми зазначили, що вивчення латини пов'язане з низкою проблем, які детерміновані тим, що відсутні носії мови. Відтак, вимова звуків та слів є поняттям чисто теоретичним. Крім того, від здобувачів не вимагається самостійно продукувати латиномовний контент.

Натомість необхідно орієнтуватися в лексиці та граматиці, розуміти граматичні категорії та перекладати порівняно невеликі тексти.

Однією з важливих проблем викладання латинської мови є зниження мотивації здобувачів при вивченні цього курсу. Для її вирішення запропоновано тісніше пов'язати цю давню мову з сучасністю, що й було зроблено на прикладі аналізу девізів сучасних держав та регіонів. Крім того, нами було розроблено приклад вправи для засвоєння граматичного матеріалу. Подальше вдосконалення таких вправ, розширення кількості охоплених ними тем вважаємо нашими завданнями на майбутнє.

Список використаної літератури

1. Абрамова А.М. Обучение латинскому языку в юридическом вузе через призму профессиональной компетенции (из опыта работы над составлением рабочей программы). *Филология и человек*. 2020. № 1. С. 105–116. DOI 10.14258/filichel(2020)1-12
2. Балалаева О. Електронний контент для вивчення латини: європейський досвід. Європейські студії в Україні: здобутки, виклики та перспективи: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 2 червня 2017 р.). Київ: Українська Асоціація Викладачів і Дослідників Європейської Інтеграції; Терен, 2017. С. 26–30.
3. Гигин В.Ф., Грищенко Ж.М. Студенты эпохи цифровых технологий: жизненные смыслы в реалиях белорусского общества. Социологические исследования. 2021. № 1. С. 110–120. DOI: 10.31857/S013216250013571-1
4. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р., Бредбіер П.В. Наскільки методика викладання іноземних мов є залежною від загальної педагогіки? Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2018. Вип. 2(16). С. 279–286. DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-42
5. Чуракова Л.П. Латинсько-український та українсько-латинський словник. К. Чумацький Шлях, 2009. 617 с.
6. Covid-19: Omicron spreading at lightning speed – French PM. BBC. URL: <https://www.bbc.com/news/world-europe-59705709> (Accessed 04 January 2022).
7. Lange H., Ljunglöf P. MULLE: A grammar-based Latin language learning tool to supplement the classroom setting. Proceedings of the 5th Workshop on Natural Language Processing Techniques for Educational Applications, Melbourne, Australia, July 19, 2018. P. 108–112.
8. Oxford Russian Dictionary. Third Edition. Oxford University Press. 2000. 1296 p.
9. Samsonowicz-Kaczmarek D. Po co łacina? Nauczanie języka łacińskiego w liceach warszawskich (2009–2016). *Meander*. 2020. Vol. 75. S. 127–149. DOI: 10.24425/meander.2020.135130

References

1. Abramova, A.M. (2020). *Obuchenie latinskomu yazyku v yuridicheskomo vuze cherez prizmu professionalnoi kompetencii (iz opyta raboty nad sostavleniem rabochei programmy)* [Teaching Latin at Law Schools from the Perspective of Professional Competence (From the Experience of working on a Course Syllabus)]. *Filologiya i chelovek* [Philology & Human], no. 1, pp. 105-116. DOI 10.14258/filichel(2020)1-12 (In Russian).
2. Balalaieva, O (2017). *Elektronnyi kontent dlia vyvchennia latyny: yevropeyskiy dosvid* [Electronic Content for the Latin Language Learning: European Experience]. *Yevropeyski studii v Ukraini: zdobutky, vyklyky ta perspektyvy: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [European Studies in Ukraine: Achievements, Challenges and Perspectives: Conference Proceedings]. Kyiv, Ukrainska Asotsiatsiia Vykladachiv i Doslidnykiv Yevropeiskoi Intehratsii Publ., Teren Publ., pp. 26-30. (In Ukrainian).
3. Gigin, V.F., Grishchenko, Zh.M. (2021). *Studenty yepokhi cifrovykh tekhnologii: zhiznennyye smysly v realiakh belorusskogo obshchestva* [Students of the Digital Age: Life Meanings in the Realities of Belarusian Society]. *Sotsiologicheskie issledovaniia* [Sociological Studies], no. 1, pp. 110-120. DOI: 10.31857/S013216250013571-1 (In Russian).
4. Tarnopolskiy, O.B., Kabanova, M.R., Bradbiier, P.W. (2018). *Naskilky metodyka vykladannia inozemnykh mov ye zalezhoiu vid zahalnoi pedahohiky?* [To what extent are methods of teaching foreign languages dependent on general pedagogy?] *Visnyk Universytetu*

imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykhologhiia. Pedagogichni nauky [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], issue 2 (16), pp. 279-286. DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-42 (In Ukrainian).

5. Churakova, L.P. (2009). *Latynsko-ukrainskyi ta ukrainsko-latynskyi slovnyk* [Latin-Ukrainian and Ukrainian-Latin Dictionary]. Kyiv, Chumatskyi Shliakh Publ., 617 p. (In Ukrainian).

6. Covid-19: Omicron spreading at lightning speed – French PM. BBC. Available at: <https://www.bbc.com/news/world-europe-59705709> (Accessed 04 January 2022).

7. Lange, H., Ljunglöf, P. (2018). MULLE: A grammar-based Latin language learning tool to supplement the classroom setting. Proceedings of the 5th Workshop on Natural Language Processing Techniques for Educational Applications, Melbourne, Australia, pp. 108-112.

8. Oxford Russian Dictionary. Third Edition (2000). Oxford University Press. 1296 p.

9. Samsonowicz-Kaczmarek, D. (2020). Po co łacina? Nauczanie języka łacińskiego w liceach warszawskich (2009-2016) [Why Latin? Teaching Latin in the lyceums of Warsaw (2009-2016)]. *Meander*, vol. 75, pp. 127-149. DOI: 10.24425/meander.2020.135130 (In Polish).

PECULIARITIES OF TEACHING LATIN TO FUTURE PHILOLOGISTS

Ruslan M. Kliuchnyk, PhD in Political Science, Associate Professor of the Department of Global Economy, Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: nobelpolis@duan.edu.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6787-275X>

Larysa V. Ratomska, Senior Lecturer of the Department of English Philology and Translation Studies, Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: ratomskaya.l@duan.edu.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4638-0961>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-19

Key words: Latin language, Latin language teaching, Latin grammar, Latin lexicon, etymology, Internet, motivation.

The article considers some aspects of teaching the Latin language to future philologists. Special attention has been paid to the historical aspect of teaching Latin. The differences between teaching Latin and teaching modern languages have been distinguished. It has been stressed that Ukrainian students do not need to obtain all language competencies while learning this course. Among them are philologists, Law students, medical students, etc. The authors pay special attention to training philologists as they are likely to teach the basics of Latin to the students of other majors.

There are some problems connected with the study of Latin in the 21st century. For instance, this language is learnt only for one or two semesters in modern Ukrainian institutions of higher education. Therefore, it is impossible to learn a large number of Latin words. So, the authors recommend choosing some frequently used words, as well as some proper nouns.

It has been underlined that learning Latin is a complicated activity because of the absence of native speakers and lack of definitive knowledge about the Latin phonetics. It has been mentioned that not so many texts survive from Classical Antiquity and there is only a limited number of post-classical Latin-language texts. This language, like any other one, has changed a lot, so we focus on learning Classical Latin. It was used as a literary standard by writers of the late Roman Republic and early Roman Empire. But we use the texts adapted for the present-day students. For example, the words are spelt separately and the letters *u* and *j* are used. In this article the authors have distinguished several clusters of Latin words that are to be learnt. Students are asked to find out the etymology of modern English words that have Latin origin. It has been shown that Latin helps students to get ready for learning other languages.

The linguodidactic potential of Latin proverbs has been shown. Besides, the authors have used some mottos of countries, regions and cities. It is suggested to use modern Internet sources including English-language ones. The article contains an example of a multiple-choice exercise aimed at training grammar skills. The authors assume that learning Latin should be supported with discussions and self-study work presentations. Special attention is paid to motivation of students.

Одержано 24.01.2022.

UDC 37167/69

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-20

B.I. LABINSKA,

*Doctor Habilitatus of Pedagogy, PhD, Full Professor,
Acting Head of the Department of Foreign Languages for Humanities, Yuriy Fedkovych
Chernivtsi National University*

N.M. VYSPINSKA,

*PhD in Pedagogics, Lecturer of the Department of Foreign Languages for Humanities, Yuriy
Fedkovych Chernivtsi National University*

T.P. KOROPATNITSKA,

*PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Humanities,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University*

D.V. PARANYUK,

*PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Humanities,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University*

STRATEGIES AND CRITERIA FOR FOREIGN LANGUAGE READING MATERIALS SELECTION

Reading is of great importance for the modern educational process, as it opens access to leading sources of information, expands people's outlook, etc. Naturally, reading as a communicative skill and a means of communication is always used at the FL classes. However, the foreign language competence of most Ukrainian teachers remains insufficient. The purpose of the article is to single out the strategies and criteria for selecting the educational material to improve the level of teachers' foreign language competence in reading. Thus, the current study presents the criteria for selecting the foreign language texts for reading in a due regard to educational, psycholinguistic, linguistic, technical, socio-cultural aspects, with an appropriate set of options for each of them. The strategies of selecting foreign language texts, offered in this research, are relevant to the current tendencies prevailing in the formation of foreign language competence in reading. They include focusing on the topic envisaged by the curriculum and the objectives of the FL class; fixing linguistic, speech, sociocultural aspects that are necessary for the class; applying different ways of highlighting / marking the lexical units and grammar structures; enlarging fonts; providing audio support for students with special educational needs (visually impaired students). The developed strategies and criteria suggest that students with special educational needs should also be able to use the texts. With the aim of determining the level of Ukrainian teachers' foreign language competence in reading, a survey was conducted, which has enabled the authors to вугукштит the peculiarities of teachers' work with foreign texts, the lack of foreign texts that contain topics on various literary genres and reveal a sociocultural component. Eventually, the article offers certain approaches to the adaptation of foreign texts in terms of the learning objectives and students' communicative needs. The strategies and criteria, developed and proposed in this study, are a significant extension of the already existing tools that take into account new challenges in modern methods of foreign languages teaching. The prospective areas of further research are the study of the reading materials search engines and their effect on teachers' foreign language competence in reading.

Key words: strategies for selecting foreign language reading materials, criteria for selecting foreign language reading materials, adaptation of foreign language reading materials, foreign language competence in reading.

Читання в сучасному навчальному процесі відіграє виняткову роль, оскільки відкриває доступ до провідних джерел інформації, розширює світогляд тощо. Природно, що читання як комунікативне вміння та засіб спілкування повсякчас використовується на уроках іноземної мови. Незважаючи на це, іншомовна компетентність вчителів України залишається недостатньо сформованою. Мета статті – виокремлення стратегій та критеріїв відбору навчального матеріалу для вдосконалення рівня сформованості іншомовної компетентності в читанні вчителів. Так, запропоновано критерії відбору іншомовних текстів для читання з огляду на освітній, психолінгвістичний, мовний, технічний, соціокультурний аспекти з відповідним набором опцій для кожного з них. Запропоновані у праці стратегії відбору іншомовних текстів є релевантними сучасним тенденціям у методиці формування іншомовної компетентності в читанні. До них відносимо вибір ефективної пошукової системи; фокусування уваги на темі, яка передбачена навчальною програмою, та цілях заняття ІМ; фіксація необхідних для заняття мовних, мовленнєвих, соціокультурних аспектів; використання різних способів виділення / маркування лексичних одиниць та граматичних структур; збільшення шрифтів; аудіосупровід для осіб з особливими освітніми потребами (порушення зору). Виокремлені стратегії і критерії передбачають можливість використання текстів учнями з особливими освітніми потребами. З метою визначення рівня сформованості іншомовної компетентності в читанні вчителів України проведено анкетування, що дало можливість з'ясувати особливості роботи вчителів з іншомовними текстами, їх потреби, недоліки пошукових систем, брак іншомовних текстів, які б включали теми з різножанрової літератури і розкривали соціокультурний компонент. Запропоновано підходи до адаптації іншомовних текстів з урахуванням цілей навчання та комунікативних потреб тих, хто навчається. Розроблені стратегії і критерії роботи з текстами у цій праці є значним розширенням існуючих інструментів, що враховують нові виклики в сучасній методиці викладання іноземних мов. Перспектива подальших досліджень полягає в аналізі пошукових систем з добору матеріалів для читання для полегшення роботи вчителів та вдосконалення їхньої компетентності в читанні.

Ключові слова: стратегії добору іншомовних текстів, критерії добору іншомовних текстів, адаптація іншомовних текстів; іншомовна компетентність в читанні, пошукові системи, медіакомпетентність.

The significance of the paper. Reading as a communicative skill and a means of communication is an important type of speech activity and the most common way of conversing in a foreign language. This form of communication provides passing of experience gained by mankind in various spheres of life, develops intelligence, enhances sensitivity, teaches, develops, educates [5].

In the process of FL teaching, the reading text performs a linguistic, professionally informative function and helps extract the information that the teacher needs to provide in the classroom, in accordance with the objectives of the lesson [3, p. 244]. Consequently, to operate effectively and ensure successful learning outcome, teachers themselves should develop foreign language competence in reading at a high level.

The analysis of basic research and publications. A considerable amount of literature has been published on reading competence and its effect on foreign language communication skills (Koreyba, 2011; Gómez, Fernando, 2012; Vavilina, 2012; Farooq, 2015; Asrifan, Ghofur, 2021), vocabulary acquisition (Krashen, 2013; Suk, 2017; Schmitt, 2019), grammar proficiency (Peyer, Kaiser, Berthele, 2010; Kim, Cho, 2015; Lee, Schallert, Kim, 2015), development of critical thinking skills (Albeckay, 2014; Zhou, 2015; Din, 2020), and overall academic performance (Lao, Krashen, 2000; Maleki, Zangani, 2007; Ghenghesh, 2015) of students on various education levels. Recently, however, there is a growing focus on expediency of using the Internet resources in the course of reading competence formation in foreign language classroom (Koreyba, 2011; Dao, 2014; Girón-García, 2015; Asgari, Ketabi, Amirian, 2019). Currently, scientists are discussing the integrated use of foreign language textbooks and online materials in the classroom (Brandl, 2002; Leone, Leo, 2011; Erbaggio, Gopalakrishnan, Hobbs, Liu, 2012; Cruz Rondón, Velasco Vera, 2016), as well as the future displacement of all traditional teaching aids by Internet materials (Koreyba, 2011).

The research carried out by the above-mentioned scholars mostly dealt with teaching reading in primary schools, teaching professional reading to students of technical, natural science, economic specialties and teaching professional reading to the prospective teachers of FL (with a broad use of the Internet resources). However, the specifics of selecting the educational material to improve the level of teachers' FL competence in reading has not been sufficiently investigated.

The purpose of the article is to distinguish the strategies and criteria for selecting the educational material to improve the level of teachers' foreign language competence in reading.

The discussion of basic material. Teacher's foreign language competence in reading is a complicated, dynamic set of knowledge, skills and abilities that allow to find, extract from the 'global network' [2], as well as realize and evaluate whatever necessary information from different sources. In addition, it is the willingness to apply this information practically, in the process of professional activity [1, p. 23]. Its success is stipulated by media competence, which is a constituent of the educational-strategic competence and is a set of knowledge, skills and abilities to use search engines, directories, etc. [2]. A high-level foreign language competence in reading also depends on the knowledge of types, genres of foreign texts and the peculiarities of their structure [3]. Besides, teachers' foreign language competence in reading presupposes the development of skills for different types of reading – detailed reading, introductory reading, search reading, review / selective reading, to promote successful application of reading communicative tasks [3, p. 244].

It is during the work with the text that teachers extract professionally oriented information and develop professionally significant skills and abilities (analysis, synthesis, comparison, forecasting, restoration of the whole from its components). At the same time, it is necessary to consider the purposes of teaching reading at practical classes, with a due regard to practical, educational, developing and educational objectives; the factors impacting the formation of competence in reading, the types of reading – introductory, selective or detailed; the stages of forming competence in reading; the system of exercises, as well as the assessment of competence in reading.

In order to determine the state of FL competence in reading, we have surveyed 100 teachers of primary, secondary and high schools all over Ukraine.

The survey was conducted anonymously, which was announced in the questionnaire. The participants gave their informed consent for participating in the study, as well as were informed of the withdrawing possibility, with no ensuing consequences.

In the course of the survey, it has been ascertained that 100% of the teachers use foreign language texts for reading at their classes daily – 94% of them use educational texts for reading with the aim of improving language and speech competencies (lexical and grammatical competencies, competencies in speaking, writing, translation, etc.), 64% – to get acquainted with socio-cultural information and 47% – to improve students' reading skills. At the same time, 58% of the respondents evaluate the textbook (in terms of expediency and effectiveness of educational texts for reading) as good, and 30% – as satisfactory; in terms of motivational value – 12% rate the current textbook as unsatisfactory, 17% – as satisfactory, and 52% – as good.

Taking into consideration the fact that texts for reading are used at FL classes systematically and none of the current textbooks have been rated as excellent, 42% of the respondents search for textbooks on their own on a regular basis and another 41% – from time to time. 77% of the respondents search for educational texts for reading on the Internet, and 24% – in an authentic textbook that is not basic for learning. Among the respondents who search for educational texts for reading on the Internet, 24% are familiar with specially designed search engines for educational texts for reading and another 40% have a vague idea of their existence. Thus, 35% have heard about or sometimes use the VIEW system, whereas 23% – the REAP and READ-X systems. The same number of respondents (18%) have chosen the Fern, the iSTART-ALL and the WERTi systems, 11% – KANSAS. A small percentage (2%) use the Academia and DerDieDaf systems. 65% of the respondents search for educational texts for reading in the above systems due to the availability and relevance of educational materials posted there. However, only 17% of teachers rate these search engines as excellent.

The vast majority of the respondents (95%) make queries in the Google search engine most frequently. Finding the necessary text in Google is an extremely time-consuming task. Apart from that, teachers often have to develop didactic materials or to adapt the texts they found in this search engine independently.

For this reason, we also interviewed teachers regarding the key qualities and characteristics they are guided by, when selecting texts. For 94% of the respondents, it is important that educational texts for reading should contain some relevant information about national and

cultural traditions, 59% select the texts, relying on the number familiar and unfamiliar words, 42% pay attention to keywords and text size. For 35% of the respondents the genre affiliation of the text is important, while 23% prefer texts with graphic accompaniment. 75% of the interviewed teachers find it essential to deal with topical relevance of the text, whereas 59% choose the authenticity and availability of didactic materials and 41% – thematic content. Only 24% of the respondents, when selecting a text, rely on its ‘feasibility’, and 17% - on its adaptability. 77% of the respondents choose fairy tales for primary school students, 59% – songs, 42% – rhymes and 35% – letters. In secondary schools, teachers prefer to work with letters (77%), life stories (65%), posts on social networks (71%), songs (35%) and fragments from literary works (30%). In high school, they focus on newspaper articles (94%), life stories (53%), posts on social networks (59%), fragments from literary works (65%) and reports (48%).

30% and 42% of the respondents, respectively, adapt educational texts for reading regularly or occasionally. 100% of the respondents, if necessary, make the selected texts for reading easier by reducing the number of words (30%), simplifying grammatical constructions or replacing them with simpler ones (71%), changing complex words for simpler and lighter synonyms (65%).

20% of the respondents teach students with special educational needs. According to statistics, in Ukraine, 19345 students with special educational needs study in inclusive classes. In the academic year 2019–2020, 35% of the total number of secondary education institutions arranged inclusive education (The Ministry of Education and Science of Ukraine, 2019). Approximately 60-80% of children in Ukraine are visually impaired, while more than 17% of primary school students have various speech disorders (a considerable part of children overcome these disorders by the end of primary school). Consequently, it is obvious, why for 65% of the surveyed teachers it is important that textbooks for reading should contain colored accents on the key language aspects, audio and graphic features. 24% think it is important that texts should contain a minimum number of long words and sentences, another 12% prefer texts with a larger font.

The basic task of the survey was to find out the peculiarities of teachers’ work with foreign texts (whether they use texts from Internet resources, or authentic textbooks, which search engines they are familiar with and whether they use them in their professional activities, what criteria they rely on when selecting texts, etc., if teachers take into account additional criteria while selecting texts to facilitate the reading of foreign language texts by students with special educational needs).

The survey has shown that foreign language teachers mostly use ineffective commands when selecting texts, as they enter keywords and the desired level of text complexity into the search bar in a majority of cases (either through the letters A1, A2, B1, or just words «every day language», «scientific language», «subordinate clauses», etc.

Thus, we distinguish the following strategies for selecting texts for reading: choosing an effective search engine; focusing on the topic envisaged by the curriculum and the FL objectives; fixing linguistic, speech, sociocultural aspects, necessary for a FL class; using different ways of selection / marking of lexical units and grammatical structures; enlarging fonts; providing audio support for students with special educational needs (visually impaired).

Thus, with the help of special search engines, teachers can search the Internet for relevant language learning materials that meet both the current level of language proficiency and the thematic interests of the course participants. When investigating educational texts, teachers have the opportunity to choose a topic, determine language complexity in terms of vocabulary and grammatical constructions (e.g. sentence types, tenses, verb forms, lists of specific word, etc.) and in this way to select the most appropriate texts. Special search engines help FL teachers to consider the needs of the course participants and ensure their success in learning. Nevertheless, they do not consider all the necessary aspects of selecting foreign language texts for reading.

An important factor of teachers’ foreign language competence in reading is the selection of criteria for foreign language teaching materials. In this regard, we suppose it is necessary to identify strategies and criteria for obtaining educational texts for reading.

Having analyzed available sources, we offer the criteria, which may be grouped in compliance with the following five aspects: *Educational Aspect, Psycho-Linguistic Aspect, Technical Aspect, Lingual Aspect, and Sociocultural Aspect.*

In accordance with the *Educational Aspect*, the topics of the texts should implement the purpose of the FL lesson, correspond to the curricula for different types of secondary schools, as well as to practical, educational, and developing objectives of FL learning.

It is essential to point out that FL teachers also teach children with special educational problems. Therefore, a necessity exists to develop additional criteria for working with texts. We believe it is of great importance to work out the criteria for selecting texts for reading for visually impaired students.

In addition, the selection of texts is considerably affected by the type of reading: a) introductory reading – reading with an understanding of the main content of the text; b) review / selective reading – reading with the aim of obtaining necessary information c) detailed reading – reading with a full (detailed) understanding of the text. All topics that are revealed in the texts should correspond to the curriculum; the content of the texts is expected to meet practical, educational, and developing purposes.

In compliance with the *Psycho-Linguistic Aspect*, students should enjoy reading (texts should be age-appropriate: a) primary school texts; b) secondary school texts; c) high school texts, and coincide with students' interests). Besides, reading should have certain benefits (texts should promote personal development) and meet students' communicative needs and interests (texts must comply with the Common European Framework of Reference for Languages: elementary user (A1, A2); independent user (B1, B2); experienced user (C1, C2)). When selecting texts for reading, the FL teacher has to take into account a motivational component, such as a reward, for instance (positive feedback, assessment, book as a gift, certificate). There are also a few other criteria that may enhance students' motivation: a place for reading (classroom, home, computer classroom, reading clubs, reading picnic, reading conferences); social forms of working with texts (a) individual (independent) reading, b) reading in pairs, c) reading in large or small groups, d) frontal reading, e) dramatization); means and forms of reading control (control by a teacher (printed or media tasks), individual work / self-control (reader's diary, portfolio, blog), control by a partner, a group (pair work, wall newspaper, chat).

Another crucial aspect of selecting texts is the *Technical Aspect*. The obstacles to the availability of print, audio, and visual media are much easier to overcome by means of web technology. Affordable design improves the overall experience and users' satisfaction, especially in different situations and on different devices. This means that students with disabilities can equally perceive and understand navigation, as well as interact with web accessibility and web tools.

To make students work as effectively as possible, the selected texts are supposed to: be accompanied by audio materials (spoken aloud for people who cannot see the screen and who can hardly read); be enlarged to certain font sizes, or displayed on Braille devices (for visually impaired students); contain colored accents on key lexical units, grammatical structures, theme, problem or the main idea of a story; have different writing styles depending on the relevance of the information presented in the text; contain a minimum number of long words and sentences; be supported by graphic organizers (concept maps, story maps, cognitive clusters). The FL teacher should select texts and reading sources with a due regard to the possibility of changing the foreground and the background contrasts (the foreground text should sufficiently contrast to the background colors); scale the text to 400% or switch line spacing; adjust the sound volume by, for example, turning the background sound down or turning it off to avoid any interference or distraction.

In regard to the survey results, the most important things to be born in mind when selecting a text for reading are its size and structure.

The *Lingual Aspect* requires particular attention to: lexical units (internationalisms, geographical names, abbreviations); morphology (articles, nouns, adjectives, pronouns, adverbs, prepositions, particles, verbs, tense forms: Active and Passive Voice, conditional sentences); syntax (simple sentences, interrogations (with and without interrogative words), compound, complex and infinitival constructions)); style: colloquial (everyday life, family and friends), literary genre (stories, novels, plays, verses, fairy-tales, legends), formal features (formal relations, autobiography, business correspondence, certificates), journalistic features (social life, newspaper or magazine articles, speeches, reports), popular science, scientific literature (science, technology, education, production).

The *Sociocultural Aspect* is also of great significance. It might be divided into Sociolinguistics (phraseological units, proverbs, sayings, collocations) and Country Studies (history, geography, education, religion, traditions, customs, holidays, outstanding people in different fields, national and cultural peculiarities (greetings, adieus).

An important factor in the work with texts is their adaptation for teaching purposes [4]. Hereby, the teacher can apply various approaches to text adaptation, in compliance with the objectives of a foreign language classroom.

Text adaptation can be done: 1) by eliminating certain words or by eliminating partial texts; 2) by rearranging and compressing; 3) by omitting unfamiliar words or complex syntactic constructions; 4) by omitting certain parts of the text; 5) by changing or rearranging; 6) through extensions or additions, which can be carried out within a running text or inserted outside the text as an additional text in the form of explanations or comments; 7) adaptation takes place through description.

Text adaptation enables the teacher to diversify the tasks for foreign language texts, as well as to pick out the options, which he / she needs for a certain grade or group of students. This ensures differentiation and individualization of FL teaching.

Conclusions and prospects for further research. The strategies and criteria, developed and proposed in this study, are a significant extension of the already existing tools that correspond to the new challenges in modern methods of foreign languages teaching. When selecting texts for reading, teachers should not focus only on grammatical structures or topics. They have to regard different options of educational, psycholinguistic, technical, linguistic, and sociocultural aspects, combine them, considering the communicative needs of students and people with special educational needs. It is worth emphasizing that appropriateness of the text is not a constant value. It depends on age, communication needs, interests, social forms of work with the text. The teacher can vary the set of criteria, according to the topic, objectives, stage of the lesson, level of students' proficiency. The strategies, criteria and approaches that we offer in this study for selection and adaptation of foreign language texts are designed not only to expand the already existing tools for working with texts, but also to improve the level of teachers' foreign language competence in reading.

The study does not cover all the aspects of the problem. Among the prospective areas of further research is the study of the reading materials search engines and their effect on teachers' foreign language competence in reading.

Bibliography

1. Британ Ю. Формування професійно орієнтованої читацької компетенції в майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернет-ресурсів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 299 с.
2. Корейба І. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2011. 287 с.
3. Маєр Н. Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика: монографія. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2015. 472 с.
4. Harsono Y. M. Developing learning materials for specific purposes. *Teflin Journal*. 2015. № 18 (2). P. 169–179. DOI: <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v18i2/169-179>
5. Nadirah N., Asrifan A., Vargheese K., Haedar H. Interactive Multimedia In Efl Classroom: A Study Of Teaching Reading Comprehension At Junior High School In Indonesia. *Journal of Advanced English Studies*. 2020. № 3 (2). P. 131–145. DOI:10.47354/jaes.v3i2.92

References

1. Brytan, Yu. (2014). *Formuvannia profesiino oriientovanoi chytatskoi kompetentsii v maibutnix vykladachiv anhliiskoi movy zasobamy Internet-tekhnohii. Dys. kand. ped. nauk* [Formation of prospective English language teachers' professionally oriented competence in reading by means of Internet resources. Cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, Kyivskiy natsionalnyi lnh-vistychnyi universytet Publ., 299 p. (In Ukrainian).

2. Koreiba, I. (2011). *Metodyka navchannia profesiinoho chytannia maibutnikh uchyteliv nimetskoj movy z vykorystanniam Internet-resursiv. Dys. kand. ped. nauk* [Methods of teaching professional reading to prospective teachers of German with the use of Internet resources. Cand. ped. sci. diss.]. [Unpublished Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Sciences]. Kyiv, Kyivskiy natsionalnyi lnhvistychnyi universytet Publ., 287 p. (In Ukrainian).

3. Maier, N. (2015). *Formuvannia metodychnoi kompetentnosti u maibutnikh vykladachiv frantsuzkoj movy: teoriia i praktyka* [Formation of prospective French language teachers' methodic competence]. Kyiv, 472 p. (In Ukrainian).

4. Harsono, Y.M. (2015). Developing learning materials for specific purposes. *Teflin Journal*, no. 18 (2), pp. 169-179. DOI: <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v18i2/169-179>

5. Nadirah, N., Asrifan, A., Vargheese, K., Haedar, H. (2020). Interactive Multimedia In Efl Classroom: A Study Of Teaching Reading Comprehension At Junior High School In Indonesia. *Journal of Advanced English Studies*, no. 3 (2), pp. 131–145. DOI:10.47354/jaes.v3i2.92

STRATEGIES AND CRITERIA FOR FOREIGN LANGUAGE READING MATERIALS SELECTION

B.I. Labinska, Doctor Habilitatus of Pedagogy, PhD, Full Professor, Acting Head of the Department of Foreign Languages for Humanities, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

E-mail: b.labinska@chnu.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5232-8022>

N.M. Vyspinska, PhD in Pedagogics, Lecturer of the Department of Foreign Languages for Humanities, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

E-mail: n.vyvspinska@chnu.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5705-4291>

T.P. Koropatnitska, PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Humanities, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

E-mail: t.koropatnicka@chnu.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8076-075X>

D.V. Paranyuk, PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Humanities, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

E-mail: d.paranyuk@chnu.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7274-5576>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-20

Key words: strategies for selecting foreign language reading materials, criteria for selecting foreign language reading materials, adaptation of foreign language reading materials, foreign language competence in reading.

Reading is of great importance for the modern educational process, as it opens access to leading sources of information, expands people's outlook, etc. Naturally, reading as a communicative skill and a means of communication is always used at the FL classes. However, the foreign language competence of most Ukrainian teachers remains insufficient. The purpose of the article is to single out the strategies and criteria for selecting the educational material to improve the level of teachers' foreign language competence in reading. Thus, the current study presents the criteria for selecting the foreign language texts for reading in a due regard to educational, psycholinguistic, linguistic, technical, socio-cultural aspects, with an appropriate set of options for each of them. The strategies of selecting foreign language texts, offered in this research, are relevant to the current tendencies prevailing in the formation of foreign language competence in reading. They include focusing on the topic envisaged by the curriculum and the objectives of the FL class; fixing linguistic, speech, sociocultural aspects that are necessary for the class; applying different ways of highlighting / marking the lexical units and grammar structures; enlarging fonts; providing audio support for students with special educational needs (visually impaired students). The developed strategies and criteria suggest that students with special educational needs should also be able to use the texts. With the aim of determining the level of Ukrainian teachers' foreign language competence in reading, a survey was conducted, which has enabled the authors to вугукьштут the peculiarities of teachers' work with foreign texts, the lack of foreign texts that contain topics on various literary genres

and reveal a sociocultural component. Eventually, the article offers certain approaches to the adaptation of foreign texts in terms of the learning objectives and students' communicative needs. The strategies and criteria, developed and proposed in this study, are a significant extension of the already existing tools that take into account new challenges in modern methods of foreign languages teaching. The prospective areas of further research are the study of the reading materials search engines and their effect on teachers' foreign language competence in reading.

Одержано 23.04.2022.

УДК 37.011.31:811.161.2

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-21

О.О. ЛІЛІК,

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри української мови і літератури
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

О.О. САЗОНОВА,

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови і літератури
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті обґрунтовано необхідність цілеспрямованого формування інформаційної грамотності майбутніх учителів української мови і літератури. З'ясовано, що інформаційна грамотність охоплює здатність ефективно шукати й використовувати джерела й інформацію, систематизувати її, уміння відрізнити плагіат, відрізнити факти від суджень, здатність висувати гіпотези та оцінювати альтернативи, дотримуватися принципів академічної доброчесності. Визначено особливості формування інформаційної грамотності майбутніх учителів української мови і літератури в контексті аудиторної і позааудиторної роботи з різних нормативних і вибіркових навчальних дисциплін циклів загальної і професійної підготовки («Сучасна дитяча й підліткова література», «Історія української літератури», «Методика навчання української мови», «Історія держави й права України», «Основи академічної доброчесності»). Описано систему завдань для формування інформаційної грамотності, які були застосовані в контексті аудиторної і самостійної роботи, зокрема: перевірка авторства цитат і крилатих висловів, вікторина про пам'ятники Тарасу Шевченку у світі, пошук зображень у мережі Інтернет і підготовка історичного чи культурологічного коментарів до них, розпізнавання за допомогою онлайн-сервісів орденів і медалей незалежної України, створення плакатів, відеосюжетів, інфографіки, піктограм із мовно-літературної тематики, аналіз наукових публікацій і їх обговорення, створення презентацій і складання кодексів честі для студентів академічної групи. У контексті рефлексійної діяльності рекомендовано застосовувати такі форми й методи, як мозковий штурм, дерево припущень, драбина успіху, кубування, карти знань, тренінги, у межах яких можна формувати інформаційну грамотність майбутніх учителів української мови і літератури. Зазначено, що формування досліджуваного феномена здійснювалося і в межах неформальної освіти – у форматі участі здобувачів освіти в грантовій програмі з інфомедійної грамотності «Інфомедійна грамотність: навчись сам – навчи інших» міжнародного проекту «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність», що реалізується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) за підтримки Посольств Великої Британії та США в Україні у партнерстві з Міністерством освіти і науки України й Академією української преси.

Ключові слова: інформаційна грамотність, майбутні вчителі української мови і літератури, завдання, навчальна дисципліна.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі система вищої освіти України характеризується такими тенденціями розвитку, як: розширення автономії університетів, активізація академічної мобільності, розроблення нових професійних освітніх стандартів, проведення моніторингу якості освіти, формування рейтингів закладів вищої освіти, оновлення змісту навчання шляхом модернізації програм, навчальних матері-

алів, засобів навчання, розроблення нових навчальних дисциплін із перспективних наукових напрямів; комп'ютеризація й інформатизація освітнього процесу; реалізація наукових проектів і грантових програм; утвердження варіантності і свободи вибору у формуванні індивідуальної навчальної програми; запровадження рейтингових систем оцінювання знань студента та роботи викладача; створення спеціальних інноваційно-освітніх центрів; перехід на компетентнісне навчання тощо. Усе це актуалізує необхідність перегляду підходів до відбору змісту й форм організації освітнього процесу, а також до шляхів формування необхідних майбутньому фахівцю компетентностей. З цього приводу С.І. Стрілець зазначає, що сучасна система освіти має не просто розвивати інтелект студентів, підвищувати їхні можливості – вона має практично їх орієнтувати, керувати їхньою увагою і діями, навчаючи їх процесу самостійного навчання й розвитку, розширювати їхній інноваційний і креативний потенціал [6].

На нашу думку, у сучасному світі особливого значення набуває інформаційна грамотність, що дає змогу майбутньому фахівцю орієнтуватися в масиві різноманітної інформації, ефективно шукати інформацію за допомогою традиційних та інноваційних засобів, критично її оцінювати й доцільно використовувати в професійній діяльності. Зазначені аспекти особливо важливі для вчителів української мови й літератури, які мають не лише самі демонструвати високий рівень інформаційної грамотності, а й зобов'язані виховувати у своїх учнів культуру споживання інформації й здатність оперувати нею в різних комунікативних ситуаціях.

Аналіз основних досліджень і публікацій з порушеної проблеми. До проблеми формування інформаційної грамотності зверталися Г. Воробйов, М. Вохрищева, А. Гречихін, Ю. Вобленко, Т. Проценко. Проблеми осучаснення освітнього процесу в закладах вищої освіти в контексті інформатизації освітньої галузі й використання соціально-мережевого середовища висвітлені в праці Т.О. Лещенко, М.М. Жовнір, М.В. Асламової [4]. Аналіз наукових досліджень дає підстави для висновку, що на сьогодні в науковому середовищі спостерігається посилений інтерес до проблеми формування інформаційної грамотності особистості загалом і майбутніх учителів зокрема, проте стрімка інформатизація й технологізація суспільства зумовлюють необхідність постійного звернення до цієї проблеми, перегляду шляхів формування зазначеного феномену.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячено статтю. Проблема формування інформаційної грамотності майбутніх учителів української мови й літератури набуває особливої значущості, оскільки на сьогодні розроблено чимало навчально-методичних матеріалів і методичних рекомендацій із розвитку в учнів цифрової компетентності, інфомедійної грамотності тощо. На нашу думку, важливо передусім підготувати інформаційно грамотного учителя, який зможе навчити своїх учнів правильно споживати інформаційні продукти.

Метою статті є визначення особливостей формування інформаційної грамотності в майбутніх учителів української мови і літератури у процесі професійної підготовки в контексті аудиторної і позааудиторної роботи. Сформульована мета дала змогу визначити такі **завдання дослідження**: характеризувати значення поняття «інформаційна грамотність»; дослідити можливості формування інформаційної грамотності майбутніх учителів української мови і літератури в контексті окремих навчальних дисциплін; описати приклади завдань, спрямованих на формування інформаційної грамотності.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Група інформаційної грамотності CILIP (CILIP's Information Literacy Group) у 2018 році запропонувала таке визначення: інформаційна грамотність – це вміння критично мислити та мати збалансовані судження щодо будь-якої інформації, яку ми знаходимо та використовуємо. У дослідженні зацентовано на важливості та цінності інформаційної грамотності в п'яти ключових контекстах: повсякденному житті, що передбачає пошук та опрацювання будь-якої необхідної інформації в мережі Інтернет; суспільному житті, що дає змогу реалізувати права й обов'язки громадянина, а також створює можливості для розуміння світу навколо нас; освіті, що передбачає розвиток навичок критичного мислення на всіх етапах освіти, від школи до вищої освіти; роботі, що сприяє працевлаштуванню й ефективному виконанню службових обов'язків; здоров'ї, що означає пошук надійних джерел інформації про здоров'я [8].

Організація ЮНЕСКО розглядає інформаційну та медійну грамотність (Laws of Media and Information Literacy, MIL) [7] як єдину сферу і позиціонує її «як комбінацію знань та навичок, необхідних сучасному суспільству в усьому світі». Зокрема було визначено п'ять принципів інфомедійної грамотності, які набувають важливого значення в контексті нашого дослідження.

1. Інформація, комунікація, бібліотеки, медіа, технології, інтернет мають використовуватися суспільством критично. Вони рівні за статусом, і жодне з цих джерел не варто вважати більш значущим, ніж інші.

2. Кожен громадянин є творцем інформації/знань. Кожен має право на доступ до інформації/знань та право на самовираження. Медійна та інформаційна грамотність має бути для всіх – і для чоловіків, і для жінок, – і тісно пов'язана з правами людини.

3. Інформація, знання та повідомлення не завжди є нейтральними, незалежними чи неупередженими. Будь-яка концептуалізація, використання і застосування мультимедійної грамотності мають зробити це твердження прозорим і зрозумілим для всіх громадян.

4. Кожен громадянин хоче отримувати й розуміти нову інформацію, знання й повідомлення та мати можливість на спілкування з іншими, навіть якщо він не висловлює це прагнення.

5. Медійна та інформаційна грамотність не набувається одномоментно. Це постійний та динамічний досвід і процес. Його можна вважати завершеним, якщо він охоплює знання, уміння та настанови щодо використання, створення та передачі інформації, щодо медіа та технологічного контенту [7].

С. Болсун, Н. Чипиленко зазначають, що інформаційна грамотність як важлива складова інформаційної культури полягає в умінні формулювати інформаційну потребу, запитувати, шукати, відбирати, оцінювати інформацію, в якому б вигляді вона не була представлена. А інформаційна грамотність педагога – це здатність розуміти необхідність певної інформації, виявляти, знаходити, оцінювати й ефективно використовувати цю інформацію для розв'язання певних навчально-організаційних та науково-методичних проблем [2]. На думку А. Коломієць, інформаційна культура – це продукт творчих здібностей людини, що виявляється в таких аспектах: навичках із використання технічних пристроїв; здатності використовувати програмні продукти у своїй діяльності; умінні отримувати інформацію з різних джерел; володінні основами аналітичної переробки інформації; умінні працювати з різною інформацією; знанні особливостей інформаційних потоків у своїй галузі діяльності [3].

У процесі дослідження з'ясовано, що чимало дослідників розглядають інформаційну культуру як уміння цілеспрямовано працювати з інформацією та використовувати інформаційні телекомунікаційні технології для її отримання, оброблення й передавання. Уважаємо, що таке тлумачення є дещо звуженим, неточним і не враховує цілої низки аспектів, пов'язаних із знаходженням і використанням інформації фахівцями різних галузей, зокрема вчителями української мови і літератури. Уважаємо, що основою інформаційної культури особистості є знання про інформаційне середовище, закони його функціонування та розвитку, а також здатність орієнтуватися в інформаційному просторі.

Варто зазначити, що формування інформаційної грамотності майбутніх учителів української мови і літератури здійснюється різними шляхами, зокрема в контексті аудиторної і самостійної роботи, а також неформальної освіти. Схарактеризуємо можливості формування досліджуваного феномену в межах окремих навчальних дисциплін. Наприклад, у межах вибіркового навчального курсу «Сучасна дитяча й підліткова література» студентам було запропоновано виконати такі завдання: перевірити авторство цитат про дітей і дитинство, що приписують відомим письменникам і педагогам, наприклад: «Діти повинні жити у світі краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії, творчості» (В.О. Сухомлинський), «Наші діти – це наша старість. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, це наша провина перед іншими людьми» (А.С. Макаренко), «Найкращий спосіб зробити дітей хорошими – це зробити їх щасливими» (О. Уальд). Попередньо зі студентами було проведено бесіду щодо великої кількості цитат у соціальних мережах, які помилково приписують відомим персоналіям, наголошено на необхідності перевіряти авторство, а не поширювати бездумно неправдиву інформацію. Перевірити авторство наведених і багатьох інших цитат студенти могли за сайтом «Вікіцитати» або ж за першоджерелами, тобто творами указаних персоналій. Зазначимо, що для робо-

ти було запропоновано кілька цитат із помилковим авторством, студенти виявили помилки і знайшли правильні варіанти. Окрім того, їм було запропоновано завдання, що передбачало формування вмінь ефективно шукати інформацію і працювати з джерелами, наприклад студенти мали підготувати історико-культурологічний коментар до літературних текстів, наприклад твору Панаса Мирного «Казка про Правду і Кривду».

Оскільки на сучасному етапі розвитку освіти особливої актуальності набуває інтеграція, яка може реалізовуватися на різних рівнях – міждисциплінарному, тематичному, поняттєвому тощо, то в межах навчальної дисципліни «Історія української літератури» було подано завдання, пов'язані з мистецьким контекстом, зокрема студентам запропоновано взяти участь у вікторині «Пам'ятники Тарасу Шевченку». Викладач ставив запитання, а здобувачі освіти мали знайти відповідь у мережі Інтернет, продемонструвати зображення й виголосити інформацію про об'єкт. Наприклад, студентам було надано такі запитання: у якому місті розміщено найвищий пам'ятник Тарасу Шевченку? У якому місті розташовані пам'ятники молодому Тарасу Шевченку? У якому місті Тарас Шевченко зображений в образі римського патриція? Коли і де з'явився перший пам'ятник Тарасу Шевченку? Викладач доповнював інформацію, знайдену студентами. Така вікторина викликала інтерес у здобувачів освіти, вони брали активну участь у роботі, запропонували провести захід до Шевченківських днів, пов'язаний із образом Кобзаря в мистецтві.

У контексті навчальної дисципліни «Методика навчання української мови» з метою формування інформаційної грамотності студентам було запропоновано такі низку завдань, для виконання яких вони об'єднувалися в групи, наприклад: створити матеріали за допомогою скрайбінгу на тему «10 українських фразеологізмів на всі випадки життя» (студенти демонстрували зображення, а група мала вгадати фразеологізм); підготовка віртуальної екскурсії «Музей одного слова» (систематизація інформації про лексему з різних лексикографічних джерел); розробка плакату «Фемінітиви: за й проти»; соціальний ролик на тему «Українська мова в ЗМІ: стан виконання закону про мову»; відеосюжет на тему «Мовна стійкість: соціальний експеримент у нашому місті». У контексті реалізації принципу академічної свободи студенти самостійно обирали завдання й формат його виконання, вони також мали окреслити шляхи використання розроблених ними матеріалів на уроках української мови і літератури в школі.

У межах навчальної дисципліни «Історія держави і права України» під час опрацювання теми «Україна в Другій світовій війні» в контексті формування інформаційної грамотності було враховано регіональний контекст: студенти були об'єднані в групи, кожній із яких було надано фотокартку військового діяча періоду Другої світової війни, діяльність якого була пов'язана із Черніговом, що згодом було відображено в топографії міста. Студенти за допомогою онлайн-сервісів мали з'ясувати, хто зображений на фото, потім знайти в різних джерелах інформацію про персоналію й історію відповідного топографічного об'єкта міста Чернігова. Відповідно майбутні вчителі отримали для роботи фотокартку К. Рокоссовського, М. Попудренка, М. Кирпоноса, М. Пухова тощо. Окрім того, у межах зазначеної дисципліни під час опрацювання теми, пов'язаної із сучасним суспільно-політичним життям, студентам було запропоновано за допомогою онлайн сервісів розпізнати ордени й медалі незалежної України, знайти інформацію, за що і кому їх вручають. Серед запропонованих державних відзнак були Орден «Лицарський Хрест Добровольця», Орден Богдана Хмельницького, Відзнака Президента України зірка «За мужність», «Орден князя Ярослава Мудрого», Орден Героїв Небесної Сотні тощо. Навчальна діяльність відбувалася досить інтенсивно, студенти швидко знайшли відзнаки й інформацію про них, презентували результати пошуку перед групою. Вони зазначали, що таке завдання активувало їхній інтерес до запропонованої теми, спонукало до подальшого розширення знань у цій сфері.

У межах самостійної роботи здобувачів освіти теж відбувалося цілеспрямоване формування інформаційної грамотності, зокрема в межах теми «Історія Гетьманщини» майбутні вчителі української мови і літератури отримали завдання ознайомитися з Конституцією Пилипа Орлика й на основі запропонованих викладачем посилань з'ясувати, які важливі розділи збережено в Конституції незалежної України, а потім зміст однієї зі статей зобразити піктограмою, інші ж мали відгадати, яка саме це стаття.

Для формування такого компонента інформаційної грамотності, як розуміння авторського права, уміння вирізняти плагіат, магістрантам – майбутнім учителям української мови і літератури – було запропоновано вибіркову навчальну дисципліну «Основи академічної доброчесності» [5]. Метою зазначеного навчального предмета стало ознайомлення магістрантів із принципами та правилами дотримання політики академічної доброчесності на прикладі українського й міжнародного досвіду; формування професійних компетентностей необхідних для дотримання принципів академічної культури, що ґрунтується на засадах академічної доброчесності, прозорості та доступності якісної освіти в Україні; забезпечення здобувачів вищої освіти необхідними знаннями, уміннями й навичками, а також інструментами, які є необхідними для повноцінного функціонування у світовій освітній та науковій спільноті. У межах цієї дисципліни для формування інформаційної грамотності студентам запропоновано такі завдання творчого характеру: підготуйте доповідь на тему «Всесвітньовідомі випадки плагіату», подайте результати дослідження у вигляді презентації; розробіть кодекс честі студентів вашої групи з посиланнями на використані джерела у тексті та наведенням списку використаних джерел. Окрім того, було організовано публічну дискусію, присвячену проблемі самоплагіату в сучасній науці. Для цього студенти мали ознайомитися зі статтею В. Бахрушина [1], після чого мали проаналізувати типові приклади самоплагіату, які висвітлює автор й поміркувати над запитаннями, чи є самоплагіат порушенням академічної доброчесності. Окрім того, у контексті формування інформаційної грамотності майбутніх учителів української мови і літератури особливу увагу звернено на формування в них здатності до рефлексії [9], з цією метою застосовано такі форми й методи, як мозковий штурм, дерево припущень, драбина успіху, кубування, карти знань, тренінги тощо.

Варто також наголосити, що формування досліджуваного феномена здійснювалося і в межах неформальної освіти, зокрема в межах участі здобувачів освіти в грантовій програмі з інфомедійної грамотності «Інфомедійна грамотність: навчись сам – навчи інших» міжнародного проекту «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність», що реалізується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) за підтримки Посольств Великої Британії та США в Україні у партнерстві з Міністерством освіти і науки України й Академією Української Преси. Результати участі були презентовані студентами в межах «Естафети чемпіонів» (відеозапис за лінком <https://youtu.be/3oimcbbVRPY>), а також представлені викладачами в посібнику «Порадник з інфомедійної грамотності для учнів та вчителів сучасних закладів освіти: практикум».

Висновки та перспективи подальших розвідок. З'ясовано, що інформаційна грамотність охоплює здатність ефективно шукати й використовувати джерела й інформацію, систематизувати її, уміння вирізняти плагіат, відрізняти факти від суджень, здатність висувати гіпотези та оцінювати альтернативи, дотримуватися принципів академічної доброчесності. Визначено можливості формування інформаційної грамотності майбутніх учителів української мови і літератури в межах аудиторної й позааудиторної роботи із нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, як-от: «Сучасна дитяча й підліткова література», «Методика навчання української мови», «Історія української літератури» «Історія держави й права України», «Основи академічної доброчесності».

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні шляхів формування інформаційної грамотності майбутніх учителів української мови і літератури засобами онлайн-сервісів.

Список використаної літератури

1. Бахрушин В. Академічний плагіат і самоплагіат в науці та вищій освіті: нормативна база і світовий досвід. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1128-akademichnij-plagiat-i-samoplgiat-v-nautsi-ta-vishchij-osviti-normativna-baza-i-svitovij-dosvid> (дата звернення: 03.02.2022).

2. Болсун С., Чипиленко Н. Інноваційний підхід до формування професійного іміджу педагога в системі післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2011. № 6. С. 27–31.

3. Коломієць А.М. Інформаційна діяльність студента як чинник і показник розвитку інформаційної культури майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2007. № 19. С. 155–161.
4. Лещенко Т.Л., Жовнір М.М., Асламова М.В. Осучаснення формату вишівського викладання: досвід використання соціально-мережевого контенту. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. № 1 (19). С. 201–208.
5. Лілік О.О. Основи академічної доброчесності: робоча програма навчальної дисципліни. Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2021. 21 с.
6. Стрілець С.І. Оновлення підготовки майбутніх учителів початкових класів: актуальні тенденції та перспективи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2013. № 111. С. 317–321.
7. ЮНЕСКО опублікувало п'ять принципів медійної та інформаційної грамотності. URL: <https://ms.detector.media /mediaosvita/post/18453/2017-02-24-yunesco-opublikovala-pyat-pryntsyypiv-mediynoi-ta-informatsiynoi-gramotnosti/> (дата звернення: 05.02.2022).
8. CILIP (CILIP's Information Literacy Group). URL: https://www.cilip.org.uk/members/group_content_view.asp?group=201302&id=690012 (дата звернення: 03.02.2022).
9. Denha N., Lilik O., Boyko T., Yudenok V. Psychological and Pedagogical Conditions and Means of Development of Professional Reflection of Teachers in the System of Methodical Work. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. № 12. P. 67–87.

References

1. Bakhrushyn, V. (2018). *Akademichnyi plahiat i samoplaiat v nauksi ta vyshchii osviti: normatyvna baza i svitovyi dosvid* [Academic plagiarism and self-plagiarism in science and higher education: regulatory framework and world experience]. Available at: <http://education-ua.org/ua/articles/1128-akademichnij-plagiat-i-samoplaiat-v-nauksi-ta-vishchij-osviti-normativna-baza-i-svitovij-dosvid> (Date of access 03 February 2022) (In Ukrainian).
2. Bolsun, S., Chypylenko, N. (2011). *Innovatsiinyi pidkhid do formuvannia profesiinoho imidzhu pedahoha v systemi pisladyplomnoi osvity* [An innovative approach to the formation of the professional image of a teacher in the system of postgraduate education]. *Pisladyplomna osvita v Ukraini* [Postgraduate education in Ukraine], no. 6, pp. 27-31. (In Ukrainian).
3. Kolomiiets, A.M. (2007). *Informatsiina diialnist studenta yak chynnyk i pokaznyk rozvytku informatsiynoi kultury maibutnoho vchytelia* [Information activities of the student as a factor and indicator of development of information culture of the future teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia* [Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after M. Kotsyubynsky. Series: Pedagogy and Psychology], no. 19, pp. 155-161. (In Ukrainian).
4. Leshchenko, T.L., Zhovnir, M.M., Aslamova, M.V. (2020). *Osuchasnennia formatu vyshivskoho vykladannia: dosvid vykorystannia sotsialno-merezhevoho kontentu* [Modernization of the format of higher education: the experience of using social networking content]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii: Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences]. no. 1 (19). pp. 201-208. (In Ukrainian).
5. Lilik, O.O. (2021). *Osnovy akademichnoi dobrochesnosti: robocha prohrama navchalnoi dystsypliny* [Fundamentals of academic integrity: a working program of the discipline]. Chernihiv, NUChK imeni T.H. Shevchenka Publ., 21 p. (In Ukrainian).
6. Strilets, S.I. (2013). *Onovlennia pidhotovky maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv: aktualni tendentsii ta perspektyvy* [Updating the training of future primary school teachers: current trends and prospects]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky* [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences], no. 111, pp. 317-321. (In Ukrainian).
7. *YuNESKO opublikovalo piat pryntsyypiv nediiynoi ta informatsiynoi hramotnosti* [UNESCO has published five principles of media and information literacy]. Available at: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/18453/2017-02-24-yunesco-opublikovala-pyat-pryntsyypiv-mediynoi-ta-informatsiynoi-gramotnosti>. (Date of access 05 February 2022). (In Ukrainian).

8. CILIP (CILIPs Information Literacy Group). Available at: https://www.cilip.org.uk/members/group_content_view.asp?group=201302&id=690012.

9. Denha, N., Lilik, O., Boyko, T., Yudenok, V. (2021). Psychological and Pedagogical Conditions and Means of Development of Professional Reflection of Teachers in the System of Methodical Work. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. no. 12. pp. 67-87.

FORMATION OF INFORMATION LITERACY OF FUTURE TEACHERS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Olha O. Lilik, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature, T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

E-mail: lilik8383@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5187-1944>

Helena O. Sazonova, Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature, T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

E-mail: olena-olena.09@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6633-2348>

DOI: [10.32342/2522-4115-2022-1-23-21](https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-1-23-21)

Key words: information literacy, future teachers of the Ukrainian language and literature, tasks, discipline.

The article substantiates the need for purposeful formation of information literacy of future teachers of Ukrainian language and literature, as it plays a significant role in shaping the professional competence of future teachers of that subject. It was found that information literacy includes the ability to effectively search and use sources and information, systematize it, the ability to distinguish plagiarism, distinguish facts from judgments, the ability to hypothesize and evaluate alternatives, and adhere to the principles of academic integrity. The features of formation of information literacy of future teachers of Ukrainian language and literature in the context of classroom and extracurricular work on various normative and selective disciplines of general and professional training cycles («Modern children's and adolescent literature», «History of Ukrainian literature», «Methods of teaching Ukrainian language», «History of the State and Law of Ukraine», «Fundamentals of Academic Integrity») were distinguished.

A system of tasks for the formation of information literacy is suggested, in particular: checking the authorship of quotations and proverbial expressions, a quiz about Taras Shevchenko's monuments in the world, searching for images on the Internet and preparing historical or cultural commentaries, recognizing orders and medals through online services of independent Ukraine, creation of posters, videos, infographics, icons on linguistic and literary topics, analysis of scientific publications and their discussion, creation of presentations and drafting codes of honor for students of the academic group.

In the context of the study, such forms and methods were used as brainstorming, the tree of assumptions, the ladder of success, cubing, knowledge maps, trainings, with the help of which the formation of information literacy of future teachers of Ukrainian language and literature was achieved. It is noted that the formation of the studied phenomenon was carried out within the framework of non-formal education - in the format of participation of students in the grant program for information media literacy «Information media literacy: learn yourself - teach others» international project «Learn and distinguish: Research and Exchanges» (IREX) with the support of the British and US Embassies in Ukraine in partnership with the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Academy of the Ukrainian Press. The results of the participation were presented by students within the «Relay of Champions», as well as presented by teachers in the manual «Guide to information literacy for students and teachers of modern educational institutions: a workshop».

Одержано 06.05.2022.

УДК 378.1:371.3

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-22

Н.М. МАКАРЕНКО,
*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та вікової психології
Криворізького державного педагогічного університету*

С.А. ДРІБАС,
*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та вікової психології
Криворізького державного педагогічного університету*

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті подано стислий огляд проведених науково-теоретичних досліджень щодо нової форми навчання у дистанційному режимі. Основну увагу приділено такому аспекту, як психолого-педагогічна взаємодія у діаді «студент – викладач». Взаємодію визначено як систему взаємних впливів суб'єктів, включених у спільну діяльність на основі загальних цілей професійної освіти. Подано основні негативні наслідки такого формату взаємодії: порушення діалогічності спілкування; зниження можливості якісно контролювати діяльність студента та спонукати, його до активної діяльності; недостатні технічні умови для залучення всіх студентів до процесу навчання.

Наведено перелік основних умінь викладача для підвищення якості дистанційного навчання: залучення до дискусії, висловлювання власної думки та встановлення міжособистісної взаємодії; оптимальне використання засобів ІКТ для здійснення комунікативної взаємодії тощо.

Також емпірично досліджено ціннісні показники відносин у форматі «викладач – студент». Визначено рівень позитивно-негативної оцінки викладацько-студентської взаємодії з боку обох суб'єктів її організації. Проведено аналіз труднощів, які потенційно впливають на рівень викладацько-студентської взаємодії у форматі офлайн- / онлайн-навчання (нездатність проводити навчальні заняття з урахуванням психологічних особливостей поведінки студентів у віртуальному середовищі, несформованість у студентів навичок самостійної роботи, що призводить до незрозумілості матеріалу).

Зроблено висновки про зміни в рівнях емпатійності викладачів і студентів до та після організації вимушеного переходу до дистанційного навчання через загрозу поширення COVID-19: загальний рівень викладацько-студентської взаємодії змінився у напрямі підвищення показників емпатійності студентів і загальної позитивізації у ставленні до викладачів.

Ключові слова: психолого-педагогічна взаємодія, комунікативна, інтерактивна, перцептивна функції, дистанційне навчання, види спілкування, вплив, емпатійність, емоційно-схвальне ставлення.

Постановка проблеми дослідження. Трансформація сучасного життя (зокрема й освітнього процесу) в умовах ковідних обмежень максимально вплинула на взаємодію його учасників. А саме взаємодія «студент – викладач» є одним з найважливіших чинників впливу на формування майбутнього фахівця. Якщо почати з дефінітивного аналізу поняття «взаємодія», то Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає її як систему взаємних впливів суб'єктів, включених у спільну діяльність на основі загальних цілей професійної освіти. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія «викладач – сту-

дент» у виші – це двосторонній взаємозв'язок рівноправних партнерів, які охоплені спільною діяльністю, виявляють з власної ініціативи високу активність, спрямовані на досягнення спільної мети, захоплені процесом.

Відповідно, «педагогічна взаємодія» тотожна до поняття «соціальна взаємодія» і передбачає (за Я. Коломенським) як зовнішній компонент (спілкування), так і внутрішній (взаємовідношення). У педагогічному спілкуванні важливими є поведінкові та процесуальні компоненти, у педагогічному відношенні мотиваційні, перцептивні, когнітивні. Взаємодія в освітньому середовищі – це органічне поєднання функцій: обмін інформацією, інтерактивна взаємодія, вплив, взаємовплив.

Особливу увагу слід зосередити на понятті «вплив», що передбачає в першу чергу безпосередність спілкування. Саме у процесі спілкування реалізуються всі психолого-педагогічні функції, забезпечується активність суб'єктів навчального процесу, відбувається формування необхідних для діяльності знань, вмінь, навичок, особистісно-професійне зростання. Згідно узагальненої класифікації М. Томашевської [18], професійна взаємодія може бути різною як за залученістю викладача до організації життєдіяльності студентів (захист, допомога, підтримка, супровід); співвідношення ставлення викладача до студентів (позитивне-негативне-нейтральне); схожості-відмінності думок суб'єктів освітнього процесу; так і в залежності від деструктивності-конструктивності освітнього процесу. Активне спілкування «педагог-студент» дещо відрізняється від звичайного, органічно поєднує в собі елементи предметно-орієнтованого, особистісно-орієнтованого та соціально-орієнтованого спілкування. Відповідно ефективність (результативність) такого спілкування залежить від великої кількості факторів, на які брутально впливає локдаун, який перемістив спілкування протягом значного відрізка часу у онлайн режим.

Відповідно:

- зникла безпосередність взаємодії, тому що сприймання студента в аудиторії і часо за чорним прямокутником екрану платформи ZOOM, GOOGLE (з низької якості електронних ресурсів) – абсолютно різне;
- порушилася діалогічність спілкування, тому що основною внутрішньою умовою діалогічного типу взаємин виступають особистісні взаємини між викладачем та студентом;
- знизилася можливість якісно контролювати діяльність студента та спонукати його до активної діяльності;
- значна кількість студентів взагалі позбулася можливості взаємодії з причин перебування у місцевості з проблемами інтернет-покриття тощо.

Незважаючи на численні висновки щодо позитивних наслідків онлайн освіти, саме процес порушення особистісної взаємодії у діаді «викладач-студент», на нашу думку є актуальним, таким, що потребує подальшого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання взаємодії у спілкуванні «викладач-студент» досить багатоаспектно представлено у науковій психології у працях Г. Андреевої, І. Зимньої [5], А. Маркової, Г. Пономарьової, В. Панка, В. Семіченко [15], Д. Фельдшейна, Дж. Аткинсона, Л. Фестінгера та узагальнено у дослідженнях [18]. Питання конструктивності-деструктивності дистанційного навчання та якості взаємодії, притаманна йому, висвітлювалося науковцями психологами (В. Кухаренко, В. Гриценко, В. Любчак) набагато раніше, ніж воно було упроваджено повсюдно у 2020 році. Так, В. Кухаренко [8] визначив такі види спілкування в дистанційному навчанні, як спілкування із дистанційним викладачем; спілкування з колегами (однолітками); дискусійний форум; навчання у співпраці; звітування та домашні завдання. Тобто, автор розглядає дистанційне навчання як ефективну, але складову звичайного навчання [9].

На думку О. Пінчук [12], існує дві моделі дистанційного навчання (позбавлене безпосереднього спілкування та такий, що передбачає безпосередню взаємодію). Інтелектуально-емоційна особистісна взаємодія відіграє важливу роль у розвитку продуктивного характеру, комунікативних здібностей, здатності до рефлексування тощо. Автор також зазначав, що існує історично обґрунтована необхідність створення умов не тільки для дистанційної, але й для безпосередньої (очної) педагогічної взаємодії. Така точка зору простежується в працях В. Бондаренка, Л. Городенко, Г. Яценко та інших. Але умови локдауну потребували нових досліджень.

Слід зазначити, що вітчизняні науковці миттєво відреагували на нові умови організації освітнього процесу, які вплинули на взаємодію її учасників. В першу чергу МОН розробило ряд документів щодо організації дистанційного навчання, в одному із яких зазначалося: «дистанційне навчання - це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі та яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій».

Заклади освіти, викладачі почали ділитися досвідом щодо методів навчання у таких умовах. Аналізували означену проблему на прикладі ефективності курсів за вибором викладачі кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету. Кожен пропонував значний перелік форм та методів роботи у онлайн режимі, наголошуючи, що якість взаємодії погіршилася.

В. Кухаренко, В. Бондаренко [9] видали монографію щодо дистанційного навчання. М. Курвітс розроблено план дій вчителя в умовах дистанційного навчання. У багатьох публікаціях визначено як позитивні ознаки дистанційного навчання (гнучкість, актуальність, модульність, економічна ефективність, інтерактивність, відсутність географічних кордонів); так і негативні (зниження мотивації до навчання як наслідок послаблення контролю, проблема ідентифікації студента у його самостійності виконання робіт, відсутність навичок роботи викладачів та студентів з сучасним обладнанням) [7]. К. Гавриленко [2] систематизує виклики дистанційного навчання, зокрема, «Digital technologies deprive student from their main activity – development of mental abilities and creativity», «distance education will bring us to inability to develop communicative competencies and inability to work in a team». Цікавим, на наш погляд, є дослідження І. Галецької, Н. Климанської [3] щодо особливостей дистанційного навчання другої хвилі. Авторки зазначають, що такий навчання повинно бути більш творчим та гнучким ніж будь-який інший освітній підхід оскільки обставини, в яких воно відбувається, унікальні та надзвичайні, що вимагає більшої рефлексії та спілкування. Можемо констатувати, що при створенні відповідних умов, організація дистанційне навчання може створити простір для ефективної викладацько-студентської взаємодії, що потенційно дає можливість для розвитку та ефективного орієнтування у змінах, пов'язаних зі світовими тенденціями. Однак, надзвичайним завдання є врахування психологічних факторів, які дозволять зробити процес надання та отримання дистанційних освітніх послуг продуктивним з точки зору можливостей студентсько-викладацької взаємодії [13].

Практично у всіх публікаціях визначено: найголовніший недолік – це відсутність безпосередньої взаємодії, яка впливає на емоційний стан, гальмує розвиток комунікабельності студента – запоруки успіху у майбутній життєдіяльності. Появу посткарантинного синдрому досліджувала Н.Макаренко (Макаренко, 2020), підкреслюючи, що саме емоційний компонент є важливим у взаємодії учасників освітнього процесу. Він передбачає активізацію афективно-комунікативної функції (психічний стан студентів, налаштованість на взаємодію, взаємна симпатія-атипатія); регулятивно-прогностичну (побудова оптимальної взаємодії); перетворювальну (зміна мети, змісту взаємодії) тощо. Емоційну складову взаємодії у системі «викладач-студент» досліджувала І. Козич [6].

Викладач здійснює психолого-педагогічний вплив на студентів не лише змістом своїх лекцій чи організацією практичних занять, а (в першу чергу) своєю особистістю, поведінкою, вербальними-невербальними сигналами, звичками, манерами. А дистанційне навчання не дає можливості максимально реалізувати цей вплив. У цьому ж ракурсі можна згадати і поширення явища обценної лексики серед студентської аудиторії. У ряді досліджень простежується теза про те, що обценна лексика є своєрідним зворотнім боком мовної норми, яка змінюється і еволюціонує разом із загальним розвитком суспільства [16, 17]. У нашому прикладі – це змінні умови зменшеного педагогічного впливу викладача на студента.

Крім того, у процесі самостійного вивчення предмета у студента виникає ряд питань, пов'язаних з несформованими навичками самостійної роботи, незрозумілістю матеріалу. При традиційній формі навчання студент спонтанно задає питання в процесі проведення лекцій, семінарів, перерв, під час проведення консультацій безпосередньо з викладачем.

У дистанційному навчанні форма «запитання – відповіді» може бути формальною. Надзвичайно важливою формою навчання є інтерактивна взаємодія. Проведення імітаційних, ролевих, ділових ігор неможливе, а групова робота (навіть при можливостях групового ділення на освітніх платформах) не забезпечує безпосереднього емоційно-особистісного контакту.

Під час дистанційного навчання також надзвичайно важко визначити індивідуальні особливості сприйняття інформації студентами для більш ефективної організації навчального процесу. Наприклад, тип темпераменту, деякі властивості нервової системи, провідний канал сприймання інформації тощо. Надзвичайно важко врахувати закономірності впливу повідомлення на слухача, проконтролювати у який спосіб він фіксує (засвоює) інформацію. Також викладачу потрібно придумувати такий спосіб подачі наукового матеріалу, який би постійно підтримував високий рівень уваги, зацікавленості, що потребує значних додаткових зусиль для їх створення. Тому деякі викладачі пропонували ознайомлення з презентацією (пасивне сприймання), або просто читали лекцію без будь-якого контакту з аудиторією (питання, уточнення, звернення до досвіду слухачів). Знижувався і емоційний фон такої взаємодії, який передбачає словесні заохочення, персональні вітання.

Науковці (зокрема, О. Рязанцева) досліджували вміння, необхідні для викладача дистанційної освіти для успішної комунікативної взаємодії. Викладач повинен володіти наступними вміннями:

- застосовувати форми вербальної і невербальної комунікації;
- проводити віртуальну дискусію, встановлювати контакт з аудиторією в on-line режимі;
- залучати до дискусії, висловлювання власної думки та встановлення міжособистісної взаємодії;
- оптимально використовувати засоби ІКТ для здійснення комунікативної взаємодії;
- правильно обирати комунікативні стратегії і тактики у відповідності до мети навчання;
- проводити навчальні заняття з урахуванням психологічних особливостей поведінки студентів у віртуальному середовищі;
- знаходити індивідуальний підхід до студентів під час дистанційного навчання;
- створювати позитивний емоційний фон між суб'єктами дистанційного навчання;
- застосовувати механізми діагностування комунікативних конфліктів, усунення бар'єрів у опосередкованому спілкуванні [14].

Аналізуючи наведений перелік, можна піддати сумніву можливості його упровадження. Наприклад, не існує глобальних досліджень щодо психологічних особливостей студентів саме у віртуальному середовищі, незрозуміло, які види міжособистісної взаємодії можна встановлювати в онлайн режимі, як знаходити індивідуальний підхід до кожного студента. Надзвичайне занурення сучасної молоді у соцмережі, і так руйнує їх толерантність, емпатійність, комунікативність, що проявляється навіть при очному спілкуванні. А взаємодія, перенесена виключно у онлайн режим, ще більше погіршує ситуацію.

Однак не можемо не відзначити і позитивне зрушення у напрямку зростання рівня готовності викладачів до використання комп'ютерних технологій в умовах дистанційного та змішаного навчання, що знаходить вираження у трансформації цілепокладання та переосмисленні подальших перспектив надання ними різних освітніх онлайн-послуг [1].

Формулювання цілей статті. На основі аналізу теоретичних, практичних науково-психологічних досліджень та сучасної діагностики визначити ступень ефективності взаємодії «викладач-студент» у нових умовах суцільного дистанційного навчання, визначити якісні зміни у сфері викладацько-студентської взаємодії в умовах вимушеного переходу до навчання у дистанційному форматі, окреслити шляхи покращення взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне вивчення проблеми студентсько-викладацької взаємодії в рамках вимушеного переходу до дистанційної форми навчання у зв'язку з карантинними мірами (через загрозу поширення COVID-19) було організовано у два етапи: 1) вересень 2020 р.; 2) вересень 2021 р. Дослідження проводилося на двох факультетах (факультет географії, туризму та історії; фізико-математичний факультет) Криворізького державного педагогічного університету. До загальної вибірки були включені дві групи учасників освітнього процесу: 1) студенти (які у 2020 р. навчалися на 2 курсі, а в 2021 р. перейшли на 3 курс); 2) викладачі (до викладацької вибірки було включено викладачів зі стажем роботи не менше ніж 5 р. і наявністю наукового ступеню).

Мета емпіричної частини дослідження полягала у визначенні якісних змін у сфері викладацько-студентської взаємодії в умовах вимушеного переходу до навчання у дистанційному форматі (жовтень 2020 – червень 2021 р.).

У ході дослідження використано авторські питальники щодо проблем студентсько-викладацької взаємодії; модифікований варіант методики «Шкала емоційного відгуку» А. Мегбаряна і Н. Епштейна, яка дозволяє визначити рівень вираженості показника здатності до емоційного відгуку на переживання іншого.

На першому етапі експериментального дослідження вивчалися ціннісні показники взаємин на рівні «викладач-студент». Результати опитування показали, що у вересні 2020 р. цінність цих взаємин була більш значимою для викладачів ніж для студентів. У відсотковому співвідношенні цей показник добре прослідковується у форматі відповідей на питання анкети, що були присвячені визначенню ступеню необхідності у спілкуванні в позанавчальний час. 70% викладачів дали схвальну відповідь на ці питання апелюючи до того, що, на їхню думку, спілкування лише в рамках роботи на очних парах є недостатнім для ефективного навчання студентів (рис. 1). Думку викладачів у цьому питанні підтримали тільки 30% респондентів з боку студентської аудиторії (70% студентів висловилися проти).

Отримані нами дані мають підтвердження у науковій літературі. Зокрема, у дисертаційному дослідженні Г.Ю. Микитюк [11] експериментально доведено, що позанавчальні стосунки у більшій мірі ініціюються саме викладачами, а не студентами. При цьому вони часто не ґрунтуються на очікуваннях студентів, які, як правило, пов'язані із прагненнями до рівноправності у спілкуванні, а коли цього не відбувається (із різних причин), то таке спілкування їх не цікавить, а значить воно само по собі є малоефективним. Ці дані дають підстави вважати зафіксоване нами відсоткове співвідношення ціннісних показників між студентами і викладачами відносно типовим для умов очного навчання в класичному закладі вищої освіти.

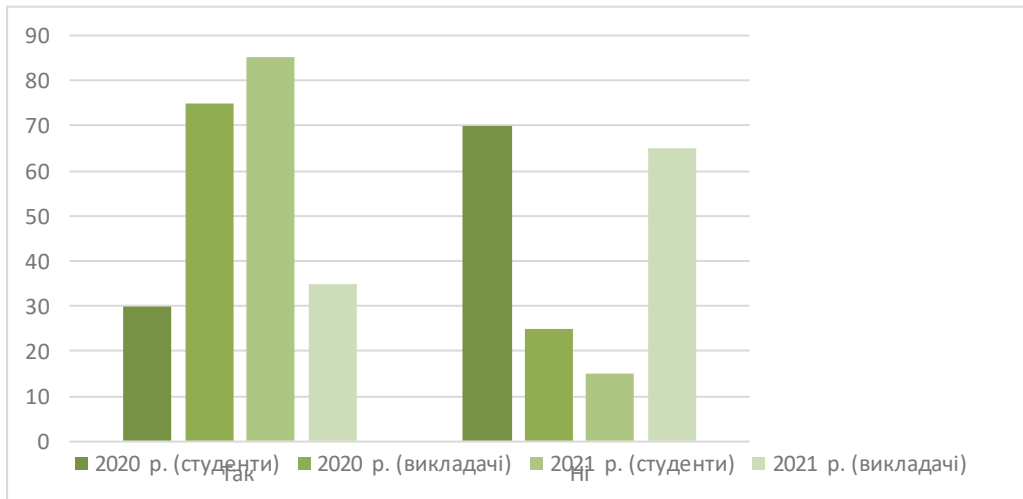


Рис. 1. Ціннісні показники відносин на рівні «викладач – студент»

Показовим для нашого дослідження є те, що результати опитування тих самих студентів у вересні 2021 р. показали наявність відмінних кількісних даних. 85% студентів відповіли на питання позитивно і лише 15% негативно. Ми припускаємо, що така зміна орієнтирів студентів напряму пов'язана із умовами вимушеного дистанційного навчання, де можливості студентів у спілкуванні з викладачами були обмежені. І початок нового навчального року в офлайн режимі проважувало їх скористатися цією можливістю по максимуму. При цьому, повторне опитування викладачів показало, що 40% з тих, хто у 2020 р. були «за» спілкування із студентами у позанавчальний час, у 2021 р. висловили протилежну позицію, пояснюючи це тим, що за рік дистанційного навчання вони змогли адаптуватися і налагодити зв'язок зі студентами на тому рівні, коли основна інформація їм надається через систему СУЕНК (де

вже вироблено ефективний алгоритм дій). Отже, можемо констатувати розбіжності думок викладачів і студентів у розрізі ціннісних показників відносин «викладач – студент».

На другому етапі емпіричного дослідження ми сфокусували увагу на труднощах, які потенційно впливають на відносно в системі «викладач – студент». Кількісно-якісний аналіз отриманих даних показав, що у відсотковому співвідношенні рівень оцінки (позитивна / негативна) викладацько-студентських взаємин у розрізі двох років (до та після переходу на дистанційне навчання) майже не змінився (рис. 2). У вересні 2020 р. 80% викладачів оцінили їх як позитивні, а у вересні 2021 р. цей показник змінився лише на 5% (75% оцінили їх позитивно). Ситуація зі студентською оцінкою першочергово була зворотна і зазнала певних трансформацій в розрізі 2021 р. (в 2020 р. негативна оцінка переважала у 70%; в 2021 р. – у 45%). Можемо припустити, що такі зміни пов'язані із емоційно-схвальним ставленням студентів до зусиль, які докладали викладачі, щоб швидко і максимально якісно організувати процес дистанційного навчання.

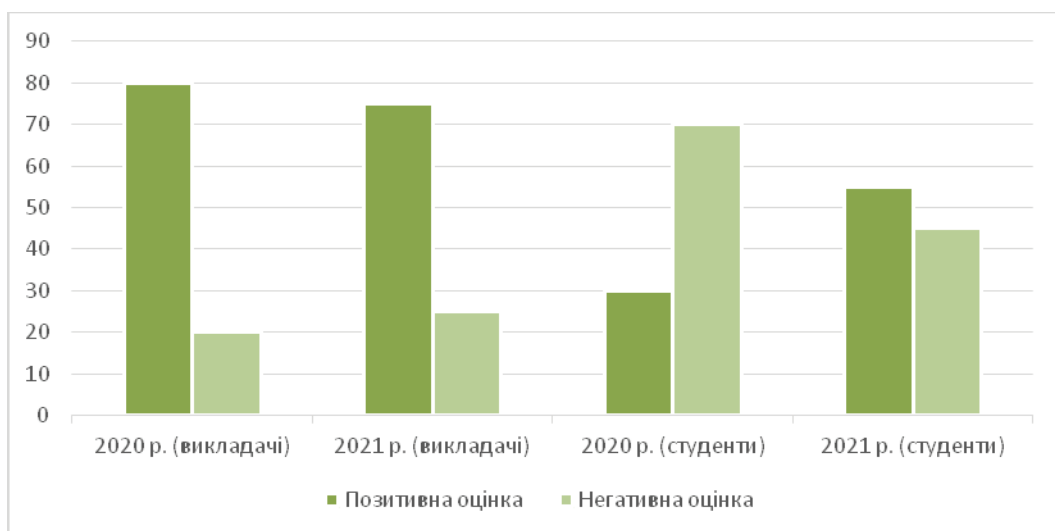


Рис. 2. Оцінка рівня викладацько-студентських відносин у розрізі показника «позитив – негатив»

Для нашого дослідження важливим було оцінити фактори, які викликають труднощі в оцінці якості та спрямування викладацько-студентської взаємодії. Кількісно-якісний аналіз даних показав, що у вересні 2020 р. основним фактором, який заважав процесу взаємодії для студентів був показник «труднощі взаємодії через партнера (викладача)». Серед викладачів показники розділилися приблизно порівну. 45% викладацької аудиторії визначили у якості основної проблеми «труднощі у взаємодії через себе» і 55% обрали варіант «труднощі взаємодії через партнера (студента)».

У 2021 р. нами був доданий ще один параметр для порівняння, який пропонував пояснити труднощі студентсько-викладацької взаємодії фактом переходу до дистанційної системи навчання. Показовим було те, що і з боку викладачів і з боку студентів більшість виборів була зроблена саме на користь цього фактору (студенти – 70%, викладачі – 80%). При цьому, попередні вибори де винних шукали у партнері, або самому собі (з боку викладачів) були практично нівельовані. Аналізуючи отримані статистичні дані ми можемо припустити, що при появі об'єктивного фактору (вимушений перехід на дистанційну освіту) суб'єктивні фактори для викладачів і студентів стали менш значимими через те, що на етапі появи труднощів змінилися пріоритети у оцінці ситуації, яка і раніше була занадто суб'єктивно оціненою.

Роблячи ці висновки, маємо зробити ремарку відносно того, що акцент на дистанційній освіті, як основному факторі проблем у викладацько-студентській взаємодії є скоріш зміщенням фокусу сприймання ніж основним параметром для оцінки. Адже наші попере-

дні дослідження показали наявність позитивної динаміки у відносинах «викладач-студент» через призму зниження екстрапунітивних студентських реакцій і зростання стересостійкості в розрізі 2020–2021 н.р. [4, 13, 10, 19].

Третій етап емпіричного дослідження був присвячений оцінці рівня емпатійності в системі взаємодії «викладач-студент». З цією метою був використаний модифікований варіант методики «Шкала емоційного відгуку» А. Мегбаряна і Н. Епштейна (рис. 3), яка дозволяє визначити рівень вираженості показника здатності до емоційного відгуку на переживання іншого (до уваги бралися переживання студента і викладача).

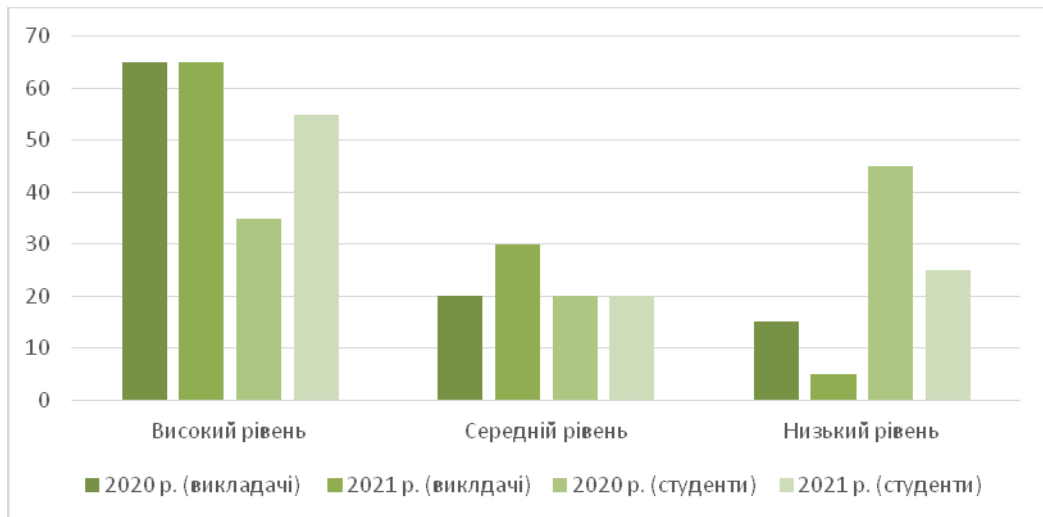


Рис. 3. Результати оцінки параметрів за шкалою емоційного відгуку А. Мегбаряна і Н. Епштейна

Кількісно-якісний аналіз отриманих відсоткових даних дав можливість прослідкувати позитивну динаміку у напрямку підвищення рівня емпатійності з боку студентів по відношенню до викладачів (рис. 3). Якщо у 2020 р. високий показник був притаманний лише 35% студентів, то у 2021 р. він склав 55%. Середній рівень не змінився і залишився на рівні 20%, а от низький рівень зазнав суттєвих трансформацій (знизився з 45% до 25%). Можливо припустити, що на ставлення студентів вплинули різні фактори, але так чи інакше більшість з них пов'язана з організацією карантинних заходів, у тому числі і переходом на дистанційну систему освіти.

На викладацькій вибірці великих змін у показниках емпатійності до студентів не було відмічено (у 2020 р. високий рівень складав 65% і у 2021 р. цей показник залишився 65%). Припускаємо, що це пов'язано із загальною емпатійністю педагогів, які працюючи зі студентами в будь яких умовах відчувають свою відповідальність не тільки за їх рівень знань, але й за становлення студентів у особистісно-виховному аспекті.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Аналіз науково-психологічних джерел визначив взаємодію «викладач-студент» як систему взаємних впливів суб'єктів, включених у спільну діяльність на основі загальних цілей професійної освіти. Психолого-педагогічна взаємодія виконує певні функції: обмін інформацією, інтерактивну взаємодію, вплив, взаємовплив. Але довготривале недосконале дистанційне навчання порушує дані функції, особливо вплив та взаємовплив у процесі навчання. Науковці, які досліджували проблему, визначали, що дистанційність, як новітня форма роботи буде ефективною за умов поєднання її з очною формою навчання та спілкуванням безпосередньо в аудиторії. Діагностика продемонструвала, що загальний рівень викладацько-студентської взаємодії, за період вимушеного переходу на дистанційну систему освіти через загрозу поширення COVID-19, змінився у напрямку підвищення показників емпатійності студентів і загальної позитивізації у ставлення до викладачів.

Проведені дослідження не дають повної відповіді на питання покращення психолого-педагогічної взаємодії в умовах відносної ізоляції. Тому ми плануємо надалі визначати можливі умови органічного поєднання дистанційного та очного навчання, під час якого удосконалювати комунікативні, перцептивні, інтерактивні функції учасників освітнього процесу, формувати навички самостійної роботи, продовжувати лонгїтюдне дослідження рівня викладацько-студентських взаємин у розрізі трьох років, де можна буде побачити чи закріпилася описана вище тенденція при умові повернення до офлайнової моделі навчання.

Список використаної літератури

1. Авер'янова Н.М. Дослідження динаміки готовності викладачів до організації дистанційного та змішаного навчання. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. 2021. 2 (22). С. 154–163.
2. Гавриленко К.М. Нові виклики дистанційного навчання. *Педагогічні науки*. 93. 2020. С. 133–137.
3. Галетська І.І., Климанська Л.Д., Климанська М.Б. Перун М.Б. Дистанціоніст як *modus vivendi*: життя студентів у світлі моніторів в умовах карантину пандемії covid-19. *Психологічний часопис*. Вип. 7. Т. 5 (49). 2021. С. 60–73.
4. Дрібас С., Пінська О., Даценко О. Особливості організації викладацько-студентської взаємодії в умовах дистанційного навчання. *Психологія: реальність і перспективи*. Вип. 16. 2021. С. 56–62.
5. Зимняя И.А. Педагогическое общение как форма реализации учебного сотрудничества преподавателя и студента. М. Просвещение. 2000. 60 с.
6. Козич І.В. Емоційна взаємодія викладача та студента в процесі навчання як педагогічна проблема. *Вісник запорізького національного університету*. 2012. 2 (18). С. 92–97.
7. Кутна Н.В. З досвіду організації дистанційного навчання студентів коледжу на денній і заочній формі навчання. 2020. URL: https://www.ccej.lviv.ua/images/Dop_konf.pdf
8. Кухаренко В.М. Роль викладача в системі дистанційного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2012. Вип. 11. С. 32–42.
9. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстренне дистанційне навчання в Україні: монографія. Харків, 2020. 409 с.
10. Макаренко Н.М. Зниження пост-карантинного емоційного вигорання методами ізотерапії. *Психологічний часопис*. 2020. Вип. 6. Т. 10. С. 9–16.
11. Микитюк Х.І. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ. 2003. 202 с.
12. Пінчук О.П. Особливості педагогічної взаємодії у середовищі дистанційного навчання учнів ЗНЗ. *Проблеми освіти*. 2008. Вип. 55. С. 41–48.
13. Прахова С.А., Даценко О.А., Семенов К.А. Дистанційне навчання у просторі сучасних освітніх систем: психологічний контекст. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. 2020. 2 (20). С. 260–266.
14. Рязнцева О.В. Уміння викладача дистанційної системи освіти, необхідні для успішної комунікативної взаємодії з учасниками навчального процесу. *Молодий вчений*. 2016. 12.1 (40). С. 531–535.
15. Семиченко В.А. Психология общения. К.: Ранок. 2016. 321 с.
16. Тавровецька Н., Шебанов В. Крос-культурне дослідження вживання обценної лексики у молодіжному середовищі. *Psycholinguistics*. 2020. 28 (1). С. 239–266.
17. Токарева Н.М. Генеза логіко-сислової організації мовлення підлітків у постнекласичній перспективі сучасності. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Серія «Психологія» Переяслав-Хмельницький. 2018. 24 (1). С. 343–359.
18. Томашевська М.О. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до професійної взаємодії як соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Мукачівського університету. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. Вип.1. С. 95–98.
19. Унгурян Л.М, Чернецька Г.В., Науменко І.А. Дистанційне навчання студентів-заочників фармацевтичного факультету в медичному ВНЗ. *Медична освіта*. № 3. 2013. С. 95–97.

References

1. Averianova, N.M. (2021). *Doslidzhennia dynamiky hotovnosti vykladachiv do orhanizatsii dystantsiinoho ta zmishanoho navchannia* [[Research of dynamics of readiness of teachers for the organization of distance and blended learning]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykhohihiia* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology], no. 2 (22), pp. 154-163 (In Ukrainian).
2. Havrilenko, K.M. (2020). *Novi vyklyky dystantsiinoho navchannia* [New challenges of distance learning]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical sciences], no. 93, pp. 133-137 (In Ukrainian).
3. Haletska, I.I., Klymanska, L.D., Klimanska, M.B. Perun, M.B. (2021). *Dystantsionist yak modus viviyndy: zhyttia studentiv u svitli monitoriv v umovakh karantynu pandemii covid-19* [Remote control as a modus viviyndy: students' lives in the light of monitors in the quarantine quarantine covid-19]. *Psykhohichnyi chasopys* [Psychological Journal], issue 7, vol. 5 (49), pp. 60-73. (In Ukrainian).
4. Dribas, S., Pinska, O., Datsenko, O. (2021). *Osoblyvosti orhanizatsii vykladatsko-studentskoi vzaiemodii v umovakh dystantsiinoho navchannia* [Features of the organization of teaching and student interaction in the conditions of distance learning]. *Psykhohihiia: realnist i perspektyvy* [Psychology: reality and prospects], issue 16. pp. 56-62. (In Ukrainian).
5. Zimniaia, I.A. (2000). *Pedagogicheskoe obshchenie kak forma realizatsii uchebnogo sotrudnichestva prepodavatelja i studenta* [Pedagogical cooperation as a form of implementation of the educational teacher and student]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 60 p. (In Russian).
6. Kozych, I.V. (2012). *Emotsiina vzaiemodiia vykladacha ta studenta v protsesi navchannia yak pedahohichna problema* [Emotional interaction of teacher and student in the learning process as a pedagogical problem]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universitetu* [Bulletin of Zaporizhia National University], no. 2 (18). pp. 92-97. (In Ukrainian).
7. Kutna, N.V. (2020). *Z dosvidu orhanizatsii dystantsiinoho navchannia studentiv koledzhu na dennii i zaocnii formi navchannia* [From the experience of organizing distance learning of college students on a full-time and part-time basis]. Available at: https://www.ccej.lviv.ua/images/Dop_konf.pdf (In Ukrainian).
8. Kukharenko, V.M. (2012). *Rol vykladacha v systemi dystantsiinoho navchannia* [The role of the teacher in the distance learning system]. *Informatsiini tekhnologii v osviti* [Information technology in education], issue 11, pp. 32-42. (In Ukrainian).
9. Kukharenko, V.M., Bondarenko, V.V. (2020). *Ekstrenne dystantsiine navchannia v Ukraini* [Emergency distance learning in Ukraine]. Kharkiv, 409 p. (In Ukrainian).
10. Makarenko, N.M. (2020). *Znyzhennia post-karantynnoho emotsiinoho vyhorannia metody izoterapii* [Reduction of post-quarantine emotional burnout by isotherapy]. *Psykhohichnyi chasopys* [Psychological Journal], issue 6, vol. 10, pp. 9-16. (In Ukrainian).
11. Mykytiuk, Kh.I. (2003). *Vzaiemyny vykladachiv i studentiv yak chynnyk stanovlennia osobystosti maibutnoho vchytelia. Dys. kand. psykol. nauk* [Relationships between teachers and students as a factor in the formation of the future teacher's personality. Cand. psychol. sci. diss.]. Kyiv, 202 p. (In Ukrainian).
12. Pinchuk, O.P. (2008). *Osoblyvosti pedahohichnoi vzaiemodii u seredovyschchi dystantsiinoho navchannia uchniv ZNZ* [Features of pedagogical interaction in the environment of distance learning of students]. *Problemy osvity* [Problems of education], issue 55, pp. 41-48. (In Ukrainian).
13. Prakhova, S.A., Datsenko, O.A., Semenov, K.A. (2020). *Dystantsiine navchannia u prostori suchasnykh osvitnikh system: psykhohichnyi kontekst* [Distance learning in the space of modern educational systems: psychological context]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psukhohihiia* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology], no. 2 (20), pp. 260-266. (In Ukrainian).
14. Riazentseva, O.V. (2016). *Uminnia vykladacha dystantsiinoi systemy osvity, neobkhdnidlia uspishnoi komunikativnoi vzaiemodii z uchasnykamy navchalnoho protsesu* [Skills of a teacher of distance education system, necessary for successful communicative interaction with participants of educational process]. *Molodyi vchenyi* [Young scientist], no. 12.1 (40), pp. 531-535. (In Ukrainian).

15. Semychenko, V.A. (2016). *Psykhologhiia obshcheniia* [Psychology of communication]. Kyiv, Ranok Publ., 321 p. (In Ukrainian).
16. Tavrovetska, N., Shebanov, V. (2020). *Kros-kulturne doslidzhennia vzhyvannia obstsennoi leksyky u molodizhnomu seredovyshti* [Cross-cultural study of the use of obscene language in youth]. *Psycholinguistics*, no. 28 (1), pp. 239-266. (In Ukrainian).
17. Tokareva, N.M. (2018). *Heneza lohiko-smyslovoi orhanizatsii movlennia pidlitkiv u postneklasychnii perspektyvi suchasnosti* [The genesis of the logical and semantic organization of adolescent speech in the post-classical perspective of modernity]. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psikholingvistika* [Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics], no. 24 (1), pp. 343-359. (In Ukrainian).
18. Tomashevskaya, M.O. (2017). *Pidhotovka maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly do profesiinoi vzaiemodii yak sotsialno-pedahohichna problema* [Preparation of future high school teachers for professional interaction as a socio-pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho universitetu. Pedahohika i psykhologhiia* [Scientific Bulletin of Mukachevo University. Pedagogy and psychology], issue 1, pp. 95-98. (In Ukrainian).
19. Unhurian, L.M., Chernetska, H.V., Naumenko, I.A. (2013). *Dystantsiine navchannia studentiv-zaochnykh farmatsevtichnoho fakultetu v medychnomu VNZ* [Distance learning of part-time students of the Faculty of Pharmacy in a medical university]. *Medychna osvita* [Medical education], no. 3, pp. 95-97. (In Ukrainian).

DISTANCE (ONLINE) LEARNING IN THE CONTEXT OF THE EFFECTIVENESS OF STUDENT-TEACHER INTERACTION

Natalya M. Makarenko, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Kryvyi Rih State Pedagogical University

E-mail: nmakarenko6337@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3481-1277>

Svitlana A. Dribas, Ph.D. in Psychology, Kryvyi Rih State Pedagogical University

E-mail: dribas.sveta@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9633-2517>

DOI: [10.32342/2522-4115-2022-1-23-22](https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-1-23-22)

Key words: psychological and pedagogical interaction; communicative, interactive, perceptual functions; distance learning, types of communication, influence, empathy, emotional and approving attitude.

The article presents a brief overview of scientific and theoretical research on a new form of distance learning. The main attention is paid to such an aspect as psychological and pedagogical interaction in the dyad «student-teacher». Interaction is defined as a system of mutual influences of subjects involved in joint activities on the basis of common goals of vocational education. The main negative consequences of this format of interaction are presented: the problems of dialogic communication; reducing the ability to qualitatively control the student's activities and encourage him/her to be active; insufficient technical conditions to involve all students in the learning process. The list of the basic skills of the teacher for increasing the quality of distance learning is given: involvement in discussion, expression of one's own opinion and establishment of interpersonal interaction; optimal use of ICT tools for communicative interaction; the right choice of communication strategies and tactics in accordance with the purpose of training; conducting training sessions taking into account the psychological characteristics of students' behavior in a virtual environment; application of mechanisms for diagnosing communicative conflicts, removing barriers in indirect communication.

The value indicators of the teacher-student format are also empirically studied. The level of positive and negative assessment of teacher and student interaction on behalf of both subjects of its organization is determined (emotional and positive attitude of students to the work of the teacher). An analysis of difficulties that potentially affect the level of teacher-student interaction in the format of offline-online learning is made (inability to conduct training sessions considering the psychological characteristics of students' behavior in a virtual environment, students' lack of independent work skills, leading to incomprehensibility). Conclusions are made on changes in the levels of empathy of teachers and students before and after the organization of forced transition to distance learning due to the threat of COVID-19: with the emergence

of an objective factor (forced transition to distance education). Subjective factors for teachers and students became less significant due to the fact that the priorities in the assessment of the situation have changed at the stage of difficulties, which was still too subjectively assessed. The general level of teacher-student interaction has changed in the direction of increasing student empathy and general positivizing of teachers.

Одержано 20.02.2022.

УДК 378.1:37.011.31

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-23

Л.М. НИКОЛЕНКО,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

ПОНЯТТЯ «ЖИТТЄТВОРЧІСТЬ» ТА «ЖИТТЄТВОРЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ПАРАДИГМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено проблемам компетентнісного підходу в освіті. На підставі ретельного аналізу наукової літератури виокремлено поняття «життєтворча компетентність». Необхідність і доцільність формування такої компетентності у майбутнього педагога спеціальної освіти диктує практика життя у відкритому інформаційному суспільстві, де від особистості вимагається прояв здатностей нового рівня, які могли б забезпечити її ефективне функціонування за будь-яких динамічних змін і обставин, успішну цілісну життєдіяльність як у професійній, так і в особистій сферах.

У статті проаналізовано зміст поняття «життєтворчість» у філософському, психологічному та педагогічному аспектах. Огляд наукової літератури показав, що у філософському та соціологічному дискурсі життєтворчість в основному розглядається в ракурсі проблем побудови власного життя та культури життєтворчості, і дозволив виокремити такі аспекти: життєтворчість – це процес, в основі якого дві конститутивні складові: життя і творчість; ці складові є суто індивідуальними; життєтворчість залежить як від особистісних характеристик, так і від соціальних факторів; до здійснення життєтворчості особистість має бути певним чином готовою; а отже, показником готовності до життєтворчості може виступати життєтворча компетентність.

З'ясовано, що в психології проблема життєтворчості є найбільш вивченою; психологами життєтворчість репрезентується як особистісний прояв суб'єкта, активне ставлення до життєдіяльності, результат саморозвитку, особливий тип життєдіяльності тощо.

Автором виявлено, що життєтворчість особистості є одним із ключових феноменів у філософії освіти, де вона розглядається з точки зору діяльнісного підходу: це особливий вид життєдіяльності, творча активність особистості, життєтворення, мистецтво жити. Одним із визначальних чинників життєтворчості виступає освіта.

У ракурсі педагогіки вивчення проблеми життєтворчості особистості на початку XXI ст. переросло в окремих напрям – педагогіку життєтворчості, яка лягла в основу концепції Нової української школи. Виявлено, що феномен «життєтворча компетентність» у педагогіці не розглядається як окреме надбання особистості, натомість зустрічається поняття «життєтворчі компетенції», представлене складовою життєвої компетентності особистості.

На підставі проведеного аналітичного огляду автор резюмує, що життєва компетентність забезпечує розв'язання життєво необхідних завдань, продуктивну життєдіяльність, можливість виконання особистістю певних життєвих ролей; життєтворча ж компетентність, на думку автора, виводить особистість на вищий рівень життєздійснення, за якого людина реалізує самопроектування, самоконструювання, самовиховання та інші самопрактики; є активним, творчим і відповідальним суб'єктом власного життя і суспільного розвитку, оскільки здатна не лише адаптуватися до динамічних обставин, а й змінювати середовище на благо себе й інших, що має визначальне значення для педагога спеціальної освіти у світлі сучасної освітньої парадигми.

Ключові слова: компетентність, життєтворчість, життєва компетентність, життєтворча компетентність, педагогіка життєтворчості, педагог спеціальної освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний етап розвитку системи вищої освіти в Україні можна охарактеризувати як етап становлення на всіх її рівнях компетентнісно орієнтованої парадигми, яка ґрунтується на студентоцентрованому підході і спрямована на інтеграцію в єдиний європейський освітній простір. Практика життя у відкритому інформаційному суспільстві вимагає від особистості прояву здатностей нового рівня, які могли б забезпечити її ефективне функціонування за будь-яких динамічних змін.

З огляду на це необхідно організовувати процес підготовки здобувача вищої освіти таким чином, щоб він був компетентним у різних сегментах обраної професійної сфери і вийшов на такий особистісно ціннісний рівень, який дозволить досягати творчої самореалізації на кожному життєвому етапі.

Зважаючи на зазначене, проблема формування та розвитку ключових трансформаційних компетентностей XXI ст. набуває особливої гостроти. У межах її вирішення звертаємо увагу на формування і розвиток життєтворчої компетентності майбутнього педагога спеціальної освіти як запоруки його успішної життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Загальні теоретичні засади наукового вивчення проблеми життєтворчості, життєвої компетентності, компетентнісного підходу щодо формування особистості обґрунтовані у філософсько-соціологічній літературі кінця XIX – початку XX століття, серед яких найбільш глибоко питання буття та призначення людини в цьому світі висвітлені представниками екзистенційної філософії, серед яких виокремлюємо Анрі Бергсона (концепція життя як творчого становлення людини), Якоба Морено (теорія ролей, спонтанності і креативності), Мартіна Хайдеггера (феноменологічний підхід до проблеми буття людини), Карла Ясперса (обґрунтування ідеї про те, що в основі свідомої людської діяльності лежить неусвідомлювана творчість, а людина є відкритою для нових можливостей).

У добу новітнього часу увага науковців до проблем життєдіяльності, соціалізації та самореалізації особистості у швидкоплинному світі значно активізувалася, поле їх вивчення розширилося і поглибилося. Продовжується їх вивчення у площині соціології, філософії, інших наук про суспільство та людину. Пильну увагу питанням готовності особистості до життя та життєтворення приділяють в межах психології життєтворчості, соціальної психології та психології особистості. Так, Мирослав Боришевський заснував новий науковий напрям – психологію самоактивності та суб'єктного становлення особистості. У його монографії [3] розкрито психологічні механізми розвитку саморегуляції, самоактивності особистості; а разом із колегами Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Л. Сердюк, Т. Яблонська та інші) вчений досліджував проблеми самотворення особистості [4; 26]. Тетяна Титаренко вивчала психологічні проблеми конструювання життя, під її керівництвом колективом лабораторії (Ю. Гундертайло, В. Климчук, О. Кляпець та ін. [23]) соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України вивчалися соціально-психологічні практики, використовувані особистістю для творчої розбудови власного життя, у результаті чого було обґрунтовано теорію особистісного життєконструювання. Вадим Ямницький [30] активно вивчає проблеми розвитку життєтворчої активності в дорослому віці, обґрунтував концепцію розвитку життєтворчої активності особистості.

Життєтворчість особистості є одним із ключових феноменів у філософії освіти. Теоретичні і прикладні аспекти проблеми життєтворчості знаходяться в полі зору сучасних педагогів-науковців, дослідження яких ґрунтуються на засадах соціально-педагогічної концепції життєтворчості особистості, розробленій групою вчених Інституту соціології НАН України Лідією Сохань, Іваном Єрмаковим, Галиною Несен та іншими [8–11; 22]. Науковцями визначені методологічні основи проблеми життєтворчості особистості, основні поняття, проаналізовані моделі життєтворчості тощо. Зокрема, Ірина Степаненко та Наталія Степаненко [28] у площині філософії освіти зосереджуються на проблемі мистецтва жити в умовах сучасного суспільства ризику. Головне завдання філософії мистецтва жити науковці бачать у відкритті нових можливостей життєвого самовибору і самоздійснення, визначенні принципів організації і здійснення турботи про себе. Олександр Джура [6] вивчав становлення життєтворчості особистості в контексті модернізації української освіти. У своїй дисертації вчений дослідив роль освіти як чинника життєтворчості особистості в глобалізованому світі

і дійшов висновку, що «особистість повинна ставати активним творцем свого життя в умовах постійних змін, має бути озброєна ефективними технологіями життєтворчості і володіти досвідом передбачення нових тенденцій у розвитку суспільства загалом та конкретної особистості зокрема. Марина Коновальчук [15] досліджує можливості педагогіки життєтворчості у розвитку та вихованні учнів початкових класів шляхом реалізації авторської програми «Світ творчості». У дослідженні автора наголошено, що педагогіка життєтворчості може і повинна стати засобом формування особистості з ноосферною свідомістю, здатної активно і творчо реалізувати себе. Олександра Дубасенюк проаналізувала вплив ідей педагогіки життєтворчості на формування самодостатньої особистості старшокласника, у результаті чого «було виявлено нелінійну, багаторівневу детермінацію життєтворчого становлення особистості, за яким даний процес може виступати як у річищі інтегративних, так і дезінтегруючих цілісність особистісних тенденцій. Регуляція механізмів саморозвитку особистості вимагає і від педагога високої методологічної культури, знання та уміння використовувати як загальні життєтворчі закономірності, так і особливості цілеутворення та проектування життєдіяльності особистості» [7, с. 81].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячено статтю. Огляд наукових джерел із проблеми життєтворчості показав, що найбільш активно вона розроблялася на початку XXI століття, тоді ж сформувалися різні підходи до її вивчення. У педагогіці життєтворчості розглядається поняття «життєтворчі компетенції» як складник життєвої компетентності особистості. У більшості наукових праць життєва компетентність виступає власне соціальним, життєвим надбанням особистості. Ми звертаємося до проблеми формування життєтворчої компетентності як надбудови життєвої компетентності, що дасть можливість особистості (у нашому дослідженні – майбутньому педагогу сфери спеціальної освіти) здійснювати власну професійну і особисту життєдіяльність на вищому, творчому, рівні цілісно і гармонійно.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Логіка наукового пошуку на першому етапі дослідження потребує з'ясування змісту основного поняття, що й стане метою теоретичного аналізу у цій статті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як було зазначено в огляді літератури, активний науковий резонанс в Україні проблема життєтворчості мала наприкінці XX – на початку XXI століття. Однак, в реаліях сьогодення, коли освіта реорганізовується на формування життєво необхідних компетентностей особистості, які б забезпечили повноцінну самореалізацію в глобалізованому трансформаційному суспільстві, життєтворчість доповнюється новим змістом.

До розуміння цього феномена вчені підходять через призму загальної життєвої компетентності, у вивченні якої найбільші досягнення мають філософія (філософія життя, філософія освіти); соціологія; психологія (психологія особистості, психологія життєтворчості); педагогіка (компетентнісний підхід, педагогіка життєтворчості).

Розглянемо наукові погляди щодо феномена «життєтворча компетентність» більш детально.

У філософському та соціологічному дискурсі життєтворчість розглядається в ракурсі проблем життєвої компетентності, мистецтва жити та культури життєтворчості, які перебувають у центрі уваги багатьох сучасних науковців (П. Адо, Р. Барт, Н. Богданова, О. Джура, О. Дольська, М. Коновальчук, І. Степаненко, М. Степаненко, М. Фуко та ін). Так, Михайло Степаненко у своїй дисертації ретельно проаналізував філософські погляди на феномен життєвої компетентності особистості і дійшов висновку, що визначальне значення для концептуалізації цього феномена має осмислення людського життя як процесу життєтворчості, який для свого здійснення потребує особливого мистецтва – мистецтва жити. Тобто, з точки зору філософії, життєтворчість – це, власне, процес людського життя, а «життєва компетентність ... це інтегративна якісна характеристика особистісного мистецтва жити, що має константні параметри, зумовлені екзистенційними потребами людини» [27, с. 12]. Завдяки цій характеристиці людина є здатною до самовизначення і самореалізації, до продуктивної життєдіяльності та індивідуальної життєтворчості, невід'ємними складовими якої автор називає здатність до трансцендентування, відкриття надособових цінностей і смислів, до смислотворення і розширення власного життєвого світу.

Із екзистенційним смислом людського життя пов'язаний погляд на сутність життєтворчості у статті Валерія Акоюна [1], де життєтворчість представлена двосторонньо: як вибір власного шляху та створення умов для його реалізації в запропонованих умовах і як втілення у процес самоздійснення творчого початку, який зумовлює і створення себе, і творче перетворення навколишніх обставин. На нашу думку, ці аспекти є взаємодоповнюваними і допомагають цілісно усвідомити зміст і сутність життєтворчості.

Звертаємо увагу і на той важливий момент, що проблема життєтворчості зосереджується на проблемі творіння себе, побудові власного життя, виходячи з особи, її духовного світу, світогляду, цілей, устремлінь, зрештою – із розуміння сенсу життя [18, с. 9].

Стосовно культури життєтворчості, Наталія Богданова представляє життєтворчість як мистецтво жити, «особливий тип життєдіяльності, за яким кожна мить життя є творчим актом, потенційною інновацією в будь-якій сфері життя людини і культури, що забезпечується і одночасно підтверджується унікальністю людини» [2, с. 39]. І далі наголошує, що метою життєтворчості є, власне, саморозвиток, а отже, «життєтворчість особистості – це процес утвердження (реалізації, самореалізації) особистістю власного життя у відповідності з індивідуально випестуваним ідеалом» [Там само, с. 42].

Узагальнюючи проаналізовані наукові роботи філософського спрямування, у яких прямо чи дотично розглядається проблема життєтворчості, виокремлюємо такі важливі для нас моменти: життєтворчість – це процес, в основі якого два конститутивні складники: життя і творчість; ці складники є суто індивідуальними; життєтворчість залежить як від особистісних характеристик, так і від соціальних факторів; до здійснення життєтворчості особистість має бути певним чином готовою; показником готовності до життєтворчості може виступати життєтворча компетентність.

Далі звертаємося до психологічного аспекту проблеми. Тут ґрунтуємося на науковому доробку вчених Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України – засновника Інституту Григорія Костюка [16], його соратників і послідовників Валентина Моляко [12], Сергія Максименка [19], Мирослава Боришевського [4] та інших, дослідження яких охоплюють всю систему теоретичних проблем і практичних завдань психології особистості; науковців Інституту соціальної та політичної психології НАПН України Юлії Гундертайло, Віталія Климчука, Ольги Кляпець та інших, котрі під керівництвом Тетяни Титаренко вивчали соціально-психологічні питання проблеми життєтворення і дійшли думки, що життєтворчість є результатом саморуху особистості, активного ставлення до дійсності. Її головним питанням є те, як зберегти баланс між зовнішнім і внутрішнім світом, запобігти виникненню дисгармоній у розвитку особистості, допомогти набути навичок вільного життєвого вибору [23], яка перегукується із дослідженнями Дмитра Леонтьєва [17], де життєтворчість виступає особистісно-орієнтованою практикою розвитку й корекції взаємин людини зі світом, що призводить до актуалізації її особистісних потенціалів; особистість завжди виступає автором власного життя, розглядається як суб'єкт життєтворчості.

Стосовно суб'єктної активності індивіда у життєтворчості Лариса Яновська представляє життєтворчість як особливий прояв активності особистості, що залежить від суб'єктної організації, від здатності до самодетермінації. Це і дозволяє визначити здатність до життєтворчості як духовну здатність особистості, найважливішою особливістю якої є високий рівень організації активності [31, с. 12]. Особливим типом життєдіяльності вважає життєтворчість й Олена Демчук, зазначаючи, що за такої життєдіяльності кожна мить життя є творчим актом, потенційною інновацією в будь-якій сфері життя людини та культури, що забезпечується та одночасно відзначається унікальністю людини. Проявляється життєтворчість як у зовнішній, так і у внутрішній сферах [5].

Вадим Ямницький у цьому аспекті життєтворчу активність особистості представляє сполучною ланкою, кризь яку, за наявності рефлексії, здійснюється взаємозв'язок між процесами адаптації й творчості на рівні самореалізації (саморозвитку, самоактуалізації) як кінцевої мети адаптаційних процесів, з одного боку, та творчості як інтегральної характеристики життєвої активності – з іншого [30, с. 10–11].

У якості узагальнення аналітичного огляду праць із психології наведемо рядки із монографії Наталії Богданової: «Життєтворчість – це не лише дорога до саморозвитку, не лише зовнішній предмет творчості, але і внутрішній, коли людина вибудовує власне життя від-

повідно до певного морального позитивного задуму, що зрештою збігається із загально-людським. Творчо здійснюючи своє життя, людина набуває статусу суб'єкта, перед яким з'являється завдання самостійно і творчо здійснювати вибір стратегії свого життя, розробляти свої життєві плани і програми, конструктивно впливати на перспективу життя, вибирати і запроваджувати в дію засоби для реалізації особою її індивідуального життєвого проєкту» [2, с. 107].

Проблема життєтворчості особистості є однією з провідних у сучасній філософії освіти, де освіта розглядається як головний чинник життєтворчості, а життєтворчість освіченої особистості пов'язується з пошуком себе, творчістю як такою та соціальною активністю людини на будь-якому етапі її життєдіяльності. Стосовно ролі освіти у життєтворчості важливими видаються узагальнення Олександра Джури [6, с. 32]: сьогодні освіта перетворюється на буттєво-необхідний елемент людського життя, стає простором життєтворчості особистості. Такі зміни зумовлені новітніми світоглядними принципами людського існування, що, відповідно, спонукають запроваджувати інноваційно-гуманістичні й особистісно-орієнтовані педагогічні технології. Активізація життєтворчості людини тільки і можлива у процесі мислення, діяльності, спілкування з іншими людьми, переробки наявних досягнень у сфері культури тощо.

Основою наукового вивчення проблеми життєтворчості особистості у педагогіці стала концепція життєтворчості Лідії Сохань та представників її наукової школи, серед яких виокремлюємо Івана Єрмакова, В. Доній, Галину Несен. У працях вчених НАН та АПН України [8–11; 22; 24 та ін.] закладені методологічні і світоглядні основи життєтворчості особистості, зокрема, щодо людини як суб'єкта власної життєтворчості, проектування процесу життєтворення, його чинників тощо; визначено поняття «життєвий шлях особистості», «спосіб життя», «стиль життя», «життєва компетентність» та інші; проаналізовано інноваційні моделі життєтворчості. У них чітко прослідковується розуміння життєтворчості як мистецтва жити, а сам феномен визначено як особливу й вищу форму прояву творчої природи людини; духовно-практичної діяльності особистості, спрямованої на активне, свідоме й творче проектування та здійснення власного життя як індивідуально-особистісного життєвого проєкту [24, с. 153], із чим погоджується переважна більшість дослідників-педагогів. Ми також обрали діяльнісний підхід як один із визначальних у роботі і будемо ґрунтуватися на цьому визначенні.

Провівши аналіз наукового доробку вищезазначених вчених щодо життєтворчості, Марина Коновальчук [15] виділила такі основні характеристики поняття «життєтворчість особистості»:

- життєтворчість можлива за умови розвитку всіх сфер особистості: духовної, емоційної, вольової, інтелектуальної, моральної тощо;
- життєтворчість пов'язана з активністю особистості – здатністю змінювати навколишнє середовище відповідно до своїх потреб, а також змінювати самого себе відповідно до певної системи власних цінностей, своїх можливостей, життєвих диспозицій;
- життєтворчість передбачає постійне набуття нових знань, вмінь, пов'язаних з самим процесом життя (вміння спілкуватися, встановлювати контакти, адекватно оцінювати свої можливості та умови середовища, здатність до нетрадиційного підходу у вирішенні проблем та ін.);
- життєтворчість пов'язана із самостійністю особистості (здатністю самостійно планувати власну діяльність, самостійно приймати рішення й нести відповідальність за результати діяльності та ін.);
- життєтворчість – це особливе вміння і висока майстерність у творчій побудові особистого життя, що ґрунтується на розвиненій самосвідомості та володінні системою засобів, методів, технології програмування і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проєкту.

Наведені характеристики підтверджують, що життєтворчість виступає особливим видом життєдіяльності і потребує від особистості певного рівня сформованості необхідної для його здійснення компетентності.

Як духовно-практичне втілення особистістю проєкту свого індивідуального життя на основі цілісної й відповідальної реалізації творчого потенціалу представляє життєтворчість

Валентина Коновальчук [14]. Вона вважає, що феномен життєтворчості полягає у творенні не лише явищ та об'єктів у зовнішньому просторі, а насамперед внутрішнього світу людини з появою своєрідних новоутворень на основі самопізнання. Головним чинником таких новоутворень вважаємо вищу освіту, оскільки у світлі сучасної педагогічної парадигми вона не лише готує молоду особистість до професійної діяльності, а і в подальшому виступає однією із основних спонук творчої життєдіяльності.

Ми цілком погоджуємося із Анатолієм Павленком [21], що в концептуальній системі навчання мистецтву життєтворчості за пріоритет ціннісних смислів освіти учень і вчитель (у нашому випадку – здобувач вищої освіти і викладач) обирають цінності життєдіяльності, котрі виступають основою соціальної поведінки і творчої активності особистості. Ця активність, на нашу думку, має спрямовуватись на професійну, особистісну та соціальну самореалізацію як єдине ціле. Тільки за таких умов можна твердити про життєтворчу самореалізацію. Цінною для нас є також думка про те, що мистецтво жити не має нічого спільного з пристосуванням до життя. Його сутність полягає у самовдосконаленні особистості, піднесенні її життєвих спрямувань, в оволодінні моральними чеснотами. Особистість повинна вміти будувати своє життя творчо, для цього необхідно мати знання про життя у цілому, розвинути самосвідомість, володіти системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання й здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту [9].

Загалом, аналіз джерел у ракурсі педагогіки життєтворчості показав, що ця концепція ґрунтується на діяльнісному, особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах в рамках гуманістичної освітньої парадигми. Новітні дослідження в галузі вищої освіти є досить фрагментарними і торкаються питань підготовки студентської молоді до активного професійного та соціального життєздійснення [20 та ін.] через набуття певних професійних компетентностей, *life skills*, *soft skills*. Тому для окреслення основного поняття дослідження – «життєтворча компетентність» – будемо спиратися на дослідження життєвої компетентності Івана Єрмакова та його учня Дмитра Пузікова, у межах якого ними вивчалось питання життєтворчості. За визначенням науковців, «життєва компетентність – це системна властивість особистості: цілісна, ієрархічна, динамічна система здатностей (або окремих компетенцій), яка дозволяє людині свідомо і творчо визначати та здійснювати власне життя, розвивати свою індивідуальність, розбудовувати життєвий ціннісно-нормативний простір, вирішувати складні життєві завдання, набувати і виконувати соціальні ролі» [8, с. 73–90]. Однак у світлі педагогіки життєтворчості, яка є наріжним каменем концепції Нової української школи, відповідно до ідей інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у соціум, безбар'єрності та інклюзії, більш відповідним видається визначення Івана Єрмакова, яке він навів дещо раніше: «Життєва компетентність – це знання, вміння, життєвий досвід особистості, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального проекту. Життєва компетентність передбачає свідоме ставлення до виконання різних життєвих і соціальних ролей» [13]. За змістом воно перегукується із визначенням Наталії Пустовіт, у котрої життєва компетентність – це «індикатор, який дозволяє визначити готовність учня-випускника до життя, його подальший особистісний розвиток і здатність до активної участі у житті суспільства»; «логічне поєднання ставлення і цінності, уміння та знання» [25, с. 285].

У цих дефініціях чітко прослідковується практична складова і головне завдання формування життєвої компетентності – підготувати особистість до життя, тобто «до виконання різних життєвих і соціальних ролей». Тобто, рівень сформованості життєвої компетентності є показником готовності людини до життєдіяльності. Необхідно насамперед навчити особу діяти, у практичній діяльності набувати досвід виконання різних соціальних ролей як на репродуктивному, так і на творчому рівні залежно від особливостей індивідуального розвитку.

У більшості опрацьованих нами наукових джерел життєтворчість виступає особливим видом життєдіяльності, вона передбачає високий рівень особистісної зрілості, за якого людина здійснює саморозвиток, самопроєктування, самоконструювання, самовиховання та інші самопрактики. За такої діяльності особистість є активним, творчим і відповідальним суб'єктом власного життя і суспільного розвитку, оскільки здатна не лише адаптуватися до динамічних обставин, а й змінювати середовище свого життя. На підтвердження сказано-

го наведемо думки Івана Єрмакова: «Життєтворчість – особлива, вища форма виявлення творчої природи людини. Вона сприяє самостійному вибору особистістю стратегії життя, розробці життєвих планів і програм, вибору та використанню засобів, необхідних для реалізації індивідуального життєвого проекту» [13] та Тетяни Титаренко [23]: «Життєтворення є чи не найскладнішим видом людської творчості; у своїй розвинутій формі [воно] не є просто типовим реагуванням на зовнішні зміни...; як креативний процес життєтворення передбачає готовність особистості стрибкоподібно змінювати траєкторії життєвого шляху завдяки терміновому освоєнню нових практик відповідно до надзвичайних подій із серйозними наслідками.

Очевидно, що життєтворчість як особливий вид життєдіяльності потребує особливої підготовки до його здійснення – формування життєтворчої компетентності як показника готовності до життєтворчості.

На основі проведеного теоретичного аналізу виокремлюємо життєтворчу компетентність як необхідну і важливу умову життєздійснення на вищому рівні розвитку особистості, що відповідає принципам і тенденціям життя в сучасному світі (рис. 1).



Рис. 1. Ієрархія формування життєтворчої компетентності

При цьому, сформовані перші три рівні забезпечують життєдіяльність особистості в нормі, а наступні два виводять на рівень життєтворчості.

Таким чином, під життєтворчою компетентністю будемо розуміти вищий рівень розвитку життєвої компетентності; складну цілісність життєтворчих компетенцій, установок, життєвого досвіду та досягнень і вміння доречно й своєчасно їх застосовувати у процесі життєдіяльності з метою досягнення індивідуально-особистісних цілей щодо життєтворчості.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, ми визначили поняття «життєтворча компетентність» у світлі сучасного рівня розвитку освіти та вимог новітнього трансформаційного суспільства до життєдіяльності особистості. На основі проведеного аналізу наукових джерел із філософії, психології та педагогіки з'ясовано, що феномен «життєтворча компетентність» необхідно розглядати у тісному зв'язку із поняттям «життєтворчість», яке у філософії освіти та педагогіці життєтворчості розглядається як особливий вид життєдіяльності особистості, «мистецтво жити». Для того, щоб оволодіти цим мистецтвом, особистість має сформулювати життєтворчу компетентність.

Дослідження життєтворчої компетентності продовжить з'ясування основних її характеристик: структури, функцій, особливостей та умов формування у майбутніх педагогів спеціальної освіти як необхідної умови їх гармонійного індивідуального життєтворення.

Список використаної літератури

1. Акопян В.Г. Екологічна парадигма культури життєтворчості особистості. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 372 с.
2. Богданова Н. Культура життєтворчості особистості. Філософсько-світоглядний аналіз: наукове видання. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 302 с.

3. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми: Еллада, 2012. 608 с.
4. Боришевський М.Й., Пилипенко Л.І., Пенькова О.І., Яблонська Т.М., Володарська Н. Д. Виховання духовності особистості: навч.-метод. посіб. / НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2013. 103 с.
5. Демчук О.О. Аналіз основних наукових підходів до феномена життєвої компетентності як складової життєтворчості особистості. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. 2013. Т. 18. Вип. 22 (1). С. 216–221. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vopu_ppri_2013_18_22%281%29_32
6. Джура О.Д. Становлення життєтворчості особистості в контексті модернізації української освіти: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10. Київ, 2012. 35 с.
7. Дубасенюк О.А. Вплив ідей життєтворчості на формування особистості старшокласника. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2004. (18). С. 80–83.
8. Єрмаков І.Г. Життєтворчі компетенції особистості. *Педагогічні науки та освіта: зб. наук. праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. Вип. І. Запоріжжя, 2007. С. 73–90.
9. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики. Науково-методичний посібник / ред.: І.Г. Єрмаков [та ін.]. Запоріжжя, 2005. 640 с.
10. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред.: Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. Київ: Богдана, 2003. 520 с.
11. Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми: наук.-метод. зб. / за ред. І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. Запоріжжя, 2006. 592 с.
12. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир, 2006. 320 с.
13. Іван Єрмаков. Педагогіка життєтворчості. URL: <https://www.iso.if.ua/vrobita/media/files> (дата звернення: 25 жовтня 2021).
14. Коновальчук Валентина Іванівна. Розвиток творчого потенціалу особистості в просторі освіти: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10. Київ, 2017. 36 с. URL: http://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Konovalchuk_02.10.2017_avtoref.pdf.18
15. Коновальчук М.В. Реалізація ідей педагогіки життєтворчості в контексті ноосферної освіти в Україні. URL: <http://do.gendocsp.ru/docsp/index-170423>. Html (дата звернення: 03 листопада 2021).
16. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1988. 304 с.
17. Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира. *1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений* / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.С. Мазур, А.И. Сосланда. Москва, 2001. С. 100–109.
18. Лугуценко Т.В. Homo virtutes в сучасному культурному просторі: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.04. Луганськ, 2013. 36 с.
19. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: монографія. Київ, 2006. 256 с.
20. М'ясоїд Г. І., Юсипів Т. І. Формування життєвих компетентностей у зв'язку із засвоєнням цілей сталого розвитку у процесі інтегрованого навчання у середній та вищій школах (на прикладі дисциплін «Іноземна мова» та «Біологія»). URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/index.php/uk/arkhiv/2-uncategorised/136-visnik-universitetu-imeni-alfreda-nobelya-seriya-pedagogika-i-psikhologiya-pedagogichni-nauki-1-17-2019> (дата звернення: 03 листопада 2021).
21. Павленко А.І. Навчання мистецтву життєтворчості: становлення теоретичних основ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2017. Вип. 2. С. 186–189.
22. Єрмаков І., Погоріла І. Педагогіка життєтворчості – концептуальна основа виховних систем. *Становлення виховних систем гімназій у контексті життєтворчості особистості: практико-зорієнт. посіб. / АПН України. Ін-т пробл. виховання*. Київ, 2003.
23. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі: монографія / за ред. Т.М. Титаренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ, 2016. 320 с.

24. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посіб. / ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. Київ, 1996. 792 с.
25. Пустовіт П.А. Життєва компетентність. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук. України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008.
26. Самотворення у розвитку особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л.З. Сердюк. Київ, 2015. 93 с.
27. Степаненко М.Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03. Харків, 2006. 19 с.
28. Степаненко І., Степаненко Н. Філософія мистецтва жити: концептуальні контури і освітні імплікації у суспільстві ризику. *Філософія освіти*. 2013. № 1 (12). С. 140–162.
29. Тетяна Дуткевич. Загальна психологія. Теоретичний курс. Навчальний посібник. 2020. 388 с. URL: http://pidru4niki.com/79977/ppp/psychology/ponyattya_zhittiyetvorchipt_oppobiprtoprti#27 (дата звернення: 01 листопада 2021).
30. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2006. 362 с.
31. Яновська Л.В. Динаміка здатності до життєтворчості особистості у дорослому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.07. Одеса, 2006. 19 с.

References

1. Akopian, V.H. (2011). *Ekologichna paradyhma kultury zhyttietvorchosti osobystosti* [Ecological paradigm of life culture of personality]. Kyiv, 372 p. (In Ukrainian).
2. Bohdanova, N. (2011). *Kultura zhyttietvorchosti osobystosti. Filosofska-svitohliadnyi analiz* [The culture of life creativity of the individual. Philosophical and ideological analysis]. Kyiv, NPU imeni M.P. Drahomanova Publ., 302 p. (In Ukrainian).
3. Borypphevpkyi, M.Y. (2012). *Osobystist u vymirakh samosvidomosti* [Personality in the dimensions of self-awareness]. Sumy, Ellada Publ., 608 p. (In Ukrainian).
4. Boryshevskiyi, M.Y., Pylypenko, L.I., Penkova, O.I., Yablonska, T.M., Volodarska, N.D. (2013). *Vykhovannia dukhovnosti osobystosti* [Education of spirituality of the individual]. Kyiv, 103 p. (In Ukrainian).
5. Demchuk, O.O. (2013). *Analiz osnovnykh naukovykh pidkhodiv do fenomena zhyttievoi kompetentnosti yak skladovoi zhyttietvorchosti osobystosti* [Analysis of the main scientific approaches to the phenomenon of life competence as a component of life creativity of the individual]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Psykholohiia* [Bulletin of Odessa National University. Psychology], vol. 18, issue 22 (1), pp. 216-221. (In Ukrainian).
6. Dzhura, O.D. (2012). *Stanovlennia zhyttietvorchosti osobystosti v konteksti modernizatsii ukrainskoi osvity. Avtoref. dys. d-ra filoz. nauk* [Formation of personality creativity in the context of modernization of Ukrainian education. Abstract of doc. philos. sci.]. Kyiv, 35 p. (In Ukrainian).
7. Dubaseniuk, O.A. (2004). *Vplyv idei zhyttietvorchosti na formuvannia spobystosti starshoklasnyka* [The influence of life ideas on the formation of the personality of high school students]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka* [Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University], no. 18, pp. 80-83. (In Ukrainian).
8. Yermakov, I.H. (2007). *Zhyttietvorchi kompetentsii osobystosti* [Life-creating competencies of personality]. *Pedahohichni nauky ta osvita* [Pedagogical sciences and education]. Zaporizhzhia, issue 1, pp. 73-90. (In Ukrainian).
9. In I.H. Yermakov (Ed.). (2005). *Zhyttieva kompetentnist osobystosti: vid teorii do praktyky* [Life competence of the individual: from theory to practice]. Zaporizhzhia, 640 p. (In Ukrainian).
10. In L.V. Sokhan, I.H. Yermakova, H.M. Nesen (Eds.). (2003). *Zhyttieva kompetentnist osobystosti* [Life competence of the individual]. Kyiv, Bohdana Publ., 520 p. (In Ukrainian).
11. In I.H. Yermakova, H.M. Nesen (Eds.). (2006). *Zhyttietvorchist osobystosti: kontseptsia, dosvid, problemy* [Life of the individual: concept, experience, problems]. Zaporizhzhia, 592 p. (In Ukrainian).
12. In V.O. Moliako, O.L. Muzyka (Eds.). (2006). *Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen* [Abilities, creativity, talent: theory, methods, research results]. Zhytomyr, 320 p. (In Ukrainian).

13. Yermakov I. *Pedahohika zhyttietvorchosti* [Pedagogy of life creativity]. URL: <https://www.iso.if.ua/vrobota/media/files> (Accessed 25 October 2021) (In Ukrainian).
14. Konovalchuk, V.I. (2017). *Rozvytok tvorchoho potentsialu osobystosti v prostori osvity. Avtoref. dys. d-ra filos. nauk* [Development of creative potential of the person in space of education. Abstract of doc. philos. sci.]. Kyiv, 36 p. (In Ukrainian).
15. Konovalchuk, M.V. *Realizatsiia idei pedahohiky zhyttietvorchosti v konteksti noosfernoi osvity v Ukraini* [Implementation of ideas of pedagogy of life creation in the context of noosphere education in Ukraine]. Available at: <http://do.gendocpp.ru/docpp/index-170423.html> (Accessed 03 November 2021). (In Ukrainian).
16. Kostyuk, H.S. (1988). *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow, Pedahohika Publ., 304 p. (In Russian).
17. Leontev, D.A. (2001). *Zhiznetvorchestvo kak praktika rasshireniia zhiznennogo myra* [Creativity as a practice of expanding the life world: materials of the conference]. *Materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii po yekzistsentsialnoi psikhologii* [Materials of scientific-practical conference on existential psychology]. Moscow, pp. 100-109. (In Russian).
18. Luhutsenko, T.V. (2013). *Homo virtues v suchasnomu kulturnomu prostori. Avtoref. dok. filos. nauk* [Homo virtues in the modern cultural space. Abstract of doc. philos. sci.]. Luhansk, 36 p. (In Ukrainian).
19. Maksymenko, S.D. (2006). *Heneza zdiisnennia osobystosti* [Genesis of personality realization]. Kyiv, 256 p. (In Ukrainian).
20. Miasoid, H.I., Yusyypiva, T.I. (2019). *Formuvannia zhyttievnykh kompetentnostei u zviazku iz zasvoieniam tsilei staloho rozvytku u protsesi intehrovanoho navchannia u serednii ta vyshchii shkolakh (na prykladi dystsyplin «Inozemna mova» ta «Biologhiia»)* [Formation of life competencies in connection with the acquisition of sustainable development goals in the process of integrated learning in secondary and higher schools (on the example of the disciplines «Foreign Language» and «Biology»)]. Available at: <https://pedpsy.duan.edu.ua/index.php/uk/arkhiv/2-uncategorised/136-visnik-universitetu-imeni-alfreda-nobelya-seriya-pedagogika-i-psikhologiya-pedagogichni-nauki-1-17-2019> (Accessed 01 November 2021). (In Ukrainian).
21. Pavlenko, A.I. (2017). *Navchannia mystetstvu zhyttietvorchosti: stanovlennia teoretychnykh osnov* [Teaching the art of life: the formation of theoretical foundations]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Pedahohika. Sotsialna robota* [Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Pedagogy. Social work], issue 2, pp. 186-189. (In Ukrainian).
22. Yermakov, I., Pohorila, I. (2003). *Stanovlennia vykhovnykh system himnazii u konteksti zhyttietvorchosti osobystosti* [Formation of educational systems of gymnasiums in the context of life creativity of the individual]. Kyiv. (In Ukrainian).
23. In T.M. Tytarenko (Ed.). (2016). *Psikhologhiia zhyttietvorennia osobystosti v suchasnomu sviti* [Psychology of life of the individual in the modern world]. Kyiv, 320 p. (In Ukrainian).
24. In V.M. Donii, H.M. Nesen, L.V. Sokhan, I.H. Yermakov (Eds.). (1996). *Psikhologhiia i pedahohika zhyttietvorchosti* [Psychology and pedagogy of life creation]. Kyiv, 792 p. (In Ukrainian).
25. Pustovit, P.A. (2008). *Zhyttieva kompetentnist* [Life competence]. *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv. (In Ukrainian).
26. In L.Z. Serdiuk (Ed.). (2015). *Samotvorennia u rozvytku osobystosti* [Self-creation in the development of personality]. Kyiv, 93 p. (In Ukrainian).
27. Stepanenko, M.D. (2006). *Zhyttieva kompetentnist osobystosti: kontseptualni zasady ta sotsialni vymiry. Avtoref. dys. kand. filos. nauk* [Life competence of the individual: conceptual principles and social dimensions. Abstrat of cand. philos. sci.]. Kharkiv, 19 p. (In Ukrainian).
28. Stepanenko, I., Stepanenko, N. (2013). *Filosofiiia mystetstva zhyty: kontseptualni kontury i osvitni implikatsii u suspilstvi ryzyku* [Philosophy of the art of living: conceptual contours and educational implications in a society of risk]. *Filosofiiia osvity* [Philosophy of education], no. 1 (12), pp. 140-162. (In Ukrainian).
29. Dutkevych, T. (2020). *Zahalna psikhologhiia. Teoretychnyi kurs* [General Psychology. Theoretical course]. URL : http://pidru4niki.com/79977/pppologiya/ponyattya_zhittietvorchipt_oppobiptoppti#27 (Accessed 01 November 2021) (In Ukrainian).

30. Yamnytskyi, V.M. (2006). *Rozvytok zhyttietvorchoi aktyvnosti osobystosti: teoriia ta ekpperyment* [Development of life-creating activity of personality: theory and experiment]. Odesa, 362 p. (In Ukrainian).

31. Yanovska, L.V. (2006). *Dynamika zdatnosti do zhyttietvorchoi osobystosti u doroslomu vitsi. Avtoref. dys. kand. psykol. nauk* [Dynamics of the ability to creativity of the individual in adulthood. Abstract of cand. psychol. sci.]. Odesa, 19 p. (In Ukrainian).

THE CONCEPTS «LIFE CREATIVITY» AND «LIFE CREATIVE COMPETENCE» IN THE PARADIGM OF PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIAL EDUCATION TEACHER

Lyudmila M. Nikolenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Special Education at Oles Honchar Dnipro National University

E-mail: L.nikolenko1@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8708-3117>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-23

Key words: competence, life creation, life competence, life creation competence, pedagogy of life creation, teacher of special education.

The article deals with the problem of the competence approach in education. The article is based on careful analysis of the scientific literature and highlights the concept of “life-creating competence”. The necessity and expediency of such competence forming in the future special education teacher result from the practice of living in an open information society, where the individual is required to show a new level of abilities that could ensure his/her effective functioning in any dynamic changes and circumstances, successful and comprehensive life both in personal and professional spheres.

The article analyzes the subject matter of the life creation concept in philosophical, psychological and pedagogical aspects. A review of the scientific literature demonstrated that in philosophical and sociological discourse life-creation is mainly considered in the perspective of one’s own life building and culture of life creation, and it made it possible to highlight the following points: life-creation is a process based on two constitutive components: life and creativity; these components are purely individual; life creation depends on both personal characteristics and social factors; the individual must be in some way ready to carry out life creativity; thus, consequently, life-giving competence can be an indicator of readiness for life-creation.

It was found that psychology studied the problem of life creation most thoroughly; psychologists present life creation as a manifestation of the subject’s personality, an active attitude to life, the result of self-development, a special type of life, etc.

The author found that the life of an individual is one of the key phenomena in the philosophy of education, where it is considered in terms of the activity approach: it is a special kind of life, creative activity of the individual, life-creation, the art of living. One of the determining factors of life creation is education.

In terms of pedagogy, the study of life creation of an individual at the beginning of the 21st century has grown into a separate area – the pedagogy of life, which formed the basis of the concept of the New Ukrainian School. It was found that the phenomenon of “life-creating competence” in pedagogy is not considered as a separate achievement of an individual, but there is “life-creating competences”, represented as a component of life competence of that individual.

Based on the analytical review, the author summarizes that life competence provides the solution of vital tasks, productive life, the ability to perform certain life roles; life-creating competence, according to the author, brings an individual to a higher level of life, at which a person realizes self-design, self-construction, self-education and other self-practices; it is an active, creative and responsible subject of his/her own life and social development, as he/she is able not only to adapt to dynamic circumstances, but also to change the environment for the benefit of him/herself and others, which is crucial for special education teachers in the light of modern educational paradigm.

Одержано 03.01.2022.

УДК 159.923:159.1

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-24

А.В. РУДЕНКО,

аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РЕФЛЕКСИВНО-ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті досліджено теоретичні аспекти проблеми рефлексивно-прогностичної компетентності особистості. Встановлено, що компетентність спрямована на забезпечення процесу використання набутих досвідним шляхом знань та вмінь для вирішення певних проблем. З'ясовано сутність і співвідношення термінів «рефлексія» і «рефлексивність». Визначено, що рефлексивність є здатністю до рефлексії. У дослідженні розуміємо рефлексивність як здатність до розумової діяльності, що допомагає особистості ідентифікувати себе із соціальним середовищем. У ході теоретичного аналізу встановлено, що рефлексивна компетентність особистості виникає і розвивається тільки в діяльності, у взаємодії і спілкуванні, що виявляється в усвідомленні особистістю цілей, завдань, наслідків власних дій та прийнятих рішень, необхідності рефлексивної діяльності. Виявлено, що одним з важливих компонентів рефлексивної компетентності особистості є здатність до прогнозування майбутньої життєдіяльності. Аналіз визначень поняття «прогнозування» довів, що воно є складним явищем, що визначає перспективи розвитку того чи іншого явища або події. Теоретичний аналіз джерел з проблеми прогнозування дозволив констатувати, що прогностична компетентність особистості складається з уміння прогнозувати результати діяльності у відносинах з оточенням, а також зі ставлення до власного здоров'я. У статті подано визначення поняття «рефлексивно-прогностична компетентність», а саме: інтегративна професійна якість особистості, що ґрунтується на системі рефлексивно-прогностичних знань, умінь, навичок і сприяє цілеспрямованому осмисленню змісту внутрішнього світу з метою випереджального планування своїх дій і вчинків, передбачення ймовірних змін і вибору найбільш доцільних варіантів вирішення проблем.

Ключові слова: компетентність, рефлексія, рефлексивність, рефлексивна діяльність, рефлексивна компетентність, прогнозування, прогностична компетентність, рефлексивно-прогностична компетентність.

Постановка проблеми. Проблема дослідження полягає в тому, що сьогодні заклад вищої освіти має забезпечити формування конкурентоспроможної творчої особистості, здатної до самоорганізації. У свою чергу одним із важливих складників самоменеджменту сучасної особистості є її рефлексивна і прогностична діяльність, найвищим проявом якої є рефлексія, а також системне прогнозування власної професійної діяльності, активна участь у прогнозуванні власного розвитку. З огляду на вищевикладене зазначимо, що запропонована увазі проблема є досить актуальною.

Аналіз останніх досліджень. Аналізу поняття «компетентність», а також його класифікації присвячені роботи багатьох українських і зарубіжних науковців: О. Борисюк, Дж. Бурджоні (J. Burgoyne), Ф. Вайнерт (F. Weinert), Н. Волкова, Л. Долинська, Д. Дюбуа (D. Dubois), І. Зимня, І. Зязюн, О. Лебідь, М. Леонтян, О. Лозова, В. Лозовецька, С. Максименко, М. Малдер (M. Mulder), В. Нечай-Велкова, М. Педлер (M. Pedler), В. Савченко, І. Сновидович, Ж. Тардіф (J. Tardif), І. Чеботарьова та інші.

Традиційно дослідники велику увагу приділяють сутності понять «рефлексія», «рефлексивність» і «рефлексивна діяльність» (М. Арчер (M. Archer), Є. Заїка, С. Занацці (S. Zanazzi), О. Зімовін, А. Карпов, Р. Курганов, Т. Селюкова, М. Томасіні (M. Tomassini), В. Шадріков, Г. Шедровицький та ін.).

Проблема рефлексивної компетентності перебуває в центрі уваги Ю. Бабаян, Г. Бахавої (G. Vakhaeva), Т. Бондаренко, О. Герасимової, В. Желанової, Г. Каменєвої, М. Карецькі (M. Kareski), О. Малихіної, Є. Мерзон (E. Merzon), І. Нургатиної (I. Nurgatina), І. Остапенко, О. Савченка та інших.

Питання прогностичної компетентності знайшли своє відображення у роботах Т. Артем'євої, Г. Ахметзянової, І. Клименко, Д. Пузікова, В. Сокурєнка, В. Уварова, В. Шаравари, Д. Швеця та ін.

Незважаючи на численність досліджень, на наш погляд, сутність і зміст поняття «рефлексивно-прогностична компетентність особистості» все ще недостатньо обґрунтовано, а тому потребує подальшого вивчення.

Формулювання мети. Мета статті полягає у висвітленні узагальнених відомостей про поняття «рефлексивно-прогностична компетентність».

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до розкриття сутності поняття «рефлексивно-прогностична компетентність особистості», було вивчено та проаналізовано різні визначення дефініції «компетентність».

У науковій літературі існує велика кількість визначень компетентності, як наприклад, показник, який визначає здатність особистості вирішувати практичні завдання (Л. Петько, О. Лебідь, А. Лесик, І. Гаркуша, А. Крижановський [25]); здатність і бажання виконувати завдання (Дж. Бурджоні (J. Burgoyne), М. Педлер (M. Pedler) [19]); актуальну особистісну якість, що формується; інтелектуально й особистісно обумовлену соціально-професійну характеристику людини, що ґрунтується на знаннях (І. Зимня [4]); загальна здатність виконувати діяльність/завдання, розв'язувати проблему (М. Малдер (M. Mulder) [24]), система здібностей і навичок, які необхідні або достатні для досягнення певної мети (Ф. Вайнерт (F. Weinert) [28]); типова модель поведінки, що включає в себе знання, навички, образ мислення, які можуть використовуватися по одинці, або в різних комбінаціях для успішного досягнення найвищої ефективності в роботі (Д. Дюбуа (D. Dubois) [20]); умовне та процедурне знання, що базується на основі чітко структурованих шаблонів, що дозволяють вирішити якусь проблему (Ж. Тардіф (J. Tardif) [27]); здібності особистості справлятися з будь-якими завданнями; сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для виконання конкретної роботи; певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості (І. Чеботарьова [15]); результат, характеристика того, що здатний робити індивід, а не опис процесу її набуття (В. Нечай-Велкова [9]). Проте, не зважаючи на чимале опрацювання та обґрунтованість цієї проблеми, серед науковців досі триває дискусія, що стосується самого змісту й основи поняття «компетентність».

Зазначимо, що поняття «компетентність» детально вивчається не лише в наукових працях, а й у реальному житті. Так, у своєму дослідженні М. Малдер порівняв понад сотню визначень поняття «компетентність» та визначив відмінності за такими критеріями: робота – роль, зосередженість на контексті – специфічність контексту; знання – здібності, поведінка – здібності, конкретність – загальність; розвиток – стабільність, продуктивність – орієнтація на розвиток; ядро – периферійні можливості, людина – система [24].

Як свідчать вищезазначені визначення, компетентність спрямована на забезпечення процесу використання отриманих у досвіді знань та вмінь для вирішення певних проблем.

На нашу думку, визначення сутності поняття «рефлексивно-прогностична компетентність» варто почати з розкриття сутності таких базових дефініцій як «рефлексивна компетентність» і «прогностична компетентність».

Для розкриття сутності рефлексивної компетентності, необхідно з'ясувати сутність поняття «рефлексія» і «рефлексивність». Далі з'ясуємо співвідношення цих термінів. Р. Курганов і Т. Селюкова з цього приводу зазначають, що: 1) ці терміни тотожні, використовуються як слова синоніми, взаємозамінні поняття; 2) рефлексія більш широке поняття ніж рефлексивність, а рефлексивність виступає лише модусом рефлексії; 3) рефлексивність більш широке поняття, вона розглядається як загальна здатність системи спрямовувати власну ак-

тивність на саму себе [8, с. 181]. В. Шадріков наголошує, що рефлексивність – якість особистості, яка визначає рефлексію як процес [16]. Відповідно до цього рефлексивність є здатністю до рефлексії. На думку А. Карпова, рефлексивність вважається більш широким поняттям ніж рефлексія [5].

Рефлексивність розглядається не як проста індивідуальна самооцінка дій, а як фундаментальний аспект людської суб'єктивності, тобто позиція, з якої особистість робить вибір [26]. Очевидно, що рефлексивність є безпосередньою підтримкою «внутрішньої розмови», за допомогою якої особистість впорядковує проблеми, генерує рефлексивні обговорення та визначає свої проєкти та зобов'язання, більш-менш успішно пов'язані з об'єктивними обставинами [18]. На наш погляд, рефлексивність в цьому контексті є здатністю до розумової діяльності, що допомагає особистості ідентифікувати себе з соціальним середовищем.

Акцентуємо увагу на тому, що у психологічній літературі (Є. Заїка, О. Зімовін, Г. Шедровицький) рефлексивність часто розглядається з позицій діяльнісного підходу, як особливий процес та структура діяльності, і як принцип розгортання схем діяльності. Що дає нам підстави говорити про феномен рефлексивної діяльності.

Звичайно, рефлексивна діяльність має свої закономірності. Зокрема, М. Арчер (M. Archer) на основі великого досвіду якісних досліджень виділяє чотири фундаментальні види рефлексії: 1) автономна рефлексія (відкритість до змін, які відбуваються на основі конкретних стратегій дій і чітко сформульованих цілей); 2) комунікативна рефлексія (більш залежна від суджень людей у їхній «контекстній наступності», які часто опираються змінам); 3) метарефлексія (зацікавленість в кінцевих цілях і цінностях (які прагнуть відрізнити ті, яких слід прагнути, від тих, які слід відкинути)); 4) роздроблена рефлексія (існують невдачі у діях, невпевненість у своєму становищі у суспільстві) [18]. Означена види рефлексії мають вирішальне значення для побудови індивідуальних стратегій розвитку особистості. Підтвердження цього знаходимо у дослідженні М. Томасіні (M. Tomassini) й С. Занацці (S. Zanazzi) [26]. Науковці проаналізували результати якісних інтерв'ю (короткі життєві історії), проведених в рамках проєкту Learning and Career Paths в Італії. Метою означеного дослідження було поглибити уявлення щодо деяких аспектів рефлексивності та розвитку рефлексивної компетентності в умовах кар'єрного зростання. У дослідженні прийняли участь 21 респондент (13 жінок і 8 чоловіків), середній вік 46 (у діапазоні від 37 до 51). Під час аналізу інтерв'ю експериментатори використали модель рефлексивних типів М. Арчера (M. Archer) [18], яка спрямована на виявлення в поведінці особистостей рефлексивних позицій (автономна рефлексія, комунікативна рефлексія, метарефлексія, роздроблена рефлексія).

З цієї метою всіх опитаних було розподілено на три кластери (А, В, С). Кластер А включав дев'ять людей (динамічні життєві історії), умови роботи та життя яких можна вважати типовими для економіки та суспільства. Це люди, які створили мікропідприємства в передових секторах (наприклад, обладнання для сонячної енергії) або займали значні ролі в компаніях (наприклад, у маркетингу чи фінансовому секторі). Кластер В також включав динамічні життєві історії, які розповідали вісім людей у робочих сферах, наприклад, роздрібний мікропідприємець або технік середнього рівня у швейній промисловості. Вони також демонстрували риси автономної рефлексивності, перехрещені з аспектами, близькими до «метарефлексивного» типу (наприклад, у випадку жінки, яка працює в аграрно-туристському бізнесі) або до комунікативного типу (у випадку жінок, у яких превалюють сімейні цінності). Кластер С, у свою чергу, включав трьох людей, які були обмежені свободою дій у робочих умовах та недостатніми можливостями для навчання та кар'єри, у межах життєвих траєкторій [26].

В означеному дослідженні науковці зробили спробу охарактеризувати, як люди з різним досвідом мають тенденцію зберігати або покращувати власну позицію в рамках певних шляхів навчальної діяльності та побудови кар'єри. Доведено, що поведінка респондентів індивідуальна, але всі вони демонструють більш-менш успішну конструкцію самоідентичності, яка дозволяє отримати статус зайнятості, а також види задоволення та соціальне визнання. Така конструкція, підкріплюється в різних випадках активним, навмисним, саморозвитком компетентностей, чії специфічні, практичні компоненти підкріплені фундаментальними когнітивними, соціальними та емоційними компонентами, які постійно вихову-

ються формальними та навчання на досвіді. Тому, здійснення особистістю рефлексивної діяльності сприяє професійній орієнтації протягом усього життя, зосереджені на особливостях індивідуальних траєкторій розвитку.

Щодо рефлексивної компетентності, то це поняття розглядається як інтегральне утворення, яке включає комплекс рефлексивних умінь і навичок, способів самопізнання, самоаналізу, самооцінки, самоуправління і самоосвіти, установки на цінне ставлення до окремого виду діяльності [2, с. 99]; сукупність як професійно, так і особистісно важливих якостей особистості, які формуються безпосередньо під час рефлексивної діяльності шляхом набуття особистістю рефлексивного досвіду, основною функцією якого є координація інших компонентів досвіду та забезпечення ефективного використання рефлексивних навичок у процесі діяльності.

Згідно з поглядами М. Карецькі (M. Karecki), рефлексивна компетентність є здатністю розмірковувати про різні компоненти навчального досвіду, щоб мати можливість надавати сенсу самому собі, інтеріоризувати цей сенс і застосовувати його в інших контекстах реального життя [21, с. 146]. Очевидно, що науковець розглядає рефлексивну компетентність в контексті навчання протягом життя. Саме рефлексивна компетентність, на думку дослідника, дозволяє особистості усвідомлено діяти в різних ситуаціях, у результаті чого виникають новаторські думки та дії.

На думку М. Томасіні (M. Tomassini) й С. Занацці (S. Zanazzi) рефлексивна компетентність особистості включає інтегративне знання психологічних детермінант рефлексії, вміння практикувати прийоми її актуалізації, вміння аналізувати власну, вміння побачити та пояснити причинно-наслідкові зв'язки між різними компонентами діяльності [26, с. 114].

Матеріали здійсненого теоретичного аналізу дозволяють узагальнити, що рефлексивна компетентність особистості виникає і розвивається тільки в діяльності, у взаємодії і спілкуванні, що «виявляється в усвідомленні особистістю цілей, завдань, наслідків власних дій та прийнятих рішень, необхідності рефлексивної діяльності, сформованості інтегративних знань про психологічні детермінанти рефлексії та способи її актуалізації на практиці; особистісному ставленні до змісту рефлексивної діяльності; сформованості вмінь аналізувати, контролювати та коригувати власну діяльність у різноманітних умовах, порівнювати її із загальноприйнятими стандартами та на основі цього удосконалювати, проявляти ініціативу для досягнення власного прогресу» [24, с. 114].

Одним з важливим компонентів рефлексивної компетентності особистості є здібність до прогнозування майбутньої життєдіяльності. Тому що регулювання поведінки неможливо здійснити без побудови моделі майбутнього, інакше кажучи, акцептора результатів дії, що дає змогу порівняти отримані результати суб'єктивної дії з соціальними нормами певної групи. Цей аспект регулювання забезпечується процесами антиципації (прогнозування), що виступає як компонент сприйняття [12].

В науковій літературі існує велика кількість визначень прогнозування, як наприклад, прогнозування часу до моменту, коли відбудеться цікавий вид діяльності (Б. Мінор (B. Minor), Д. Кук (D.J. Cook) [23]); припущення про явища (речі, закони, процеси, факти культури тощо), минулого і сучасного, а також про можливі явища майбутнього, що висувуються на основі сформульованих тенденцій, законів, гіпотез (Т. Ковальова [7]); імовірне міркування про можливий стан об'єкта (процесу) у майбутньому або альтернативних шляхів і строків досягнення певних результатів; розробка прогнозів на основі аналізу тенденції і закономірностей розвитку об'єкта (процесу) (М. Галушак, О. Галушак, Т. Кужда [3, с. 8]); процес припущення про можливі шляхи розвитку подій у майбутньому, розробки рекомендацій для практичної діяльності в умовах дійсності (Н. Ржевська [12, с. 37]). Як бачимо, прогнозування є складним явищем, яка визначає перспективи розвитку того чи іншого явища або події. На нашу думку, завдяки прогнозуванню особистість здатна контролювати власну діяльність.

Теоретичний аналіз джерел з проблеми прогнозування (Т. Артем'єва, Г. Ахметзянова, Л. Регуш) дозволяє стверджувати, що прогностична компетентність особистості складається з уміння прогнозувати результати діяльності, у стосунках з оточенням, а також у ставленні до власного здоров'я.

Зауважимо, що дослідженням прогностичної компетентності займаються багато сучасних науковців, але визначають її по-різному: інтегративна якість особистості, полідетермінована властивість, вид професійної компетентності, складна й динамічна професійна здатність, вид діяльності тощо. Але, аналізуючи роботи науковців, ми можемо побачити, що сутність єдина і думки спільні.

У науковій літературі прогностична компетентність як особистісна та професійна якість досліджувалася В. Шароварою (інтегрована професійно значуща якість особистості, що ґрунтується на системі прогностичних знань, умінь, навичок, попередньому досвіді та сприяє цілеспрямованому випереджувальному плануванню й передбаченню ймовірних змін, знаходженню альтернатив і вибору найбільш доцільних варіантів рішень проблем з урахуванням потенційних ризиків і можливостей [17]); В. Сокурєнко, Д. Швець, В. Уваров (полідетермінована властивість, яка поєднує в собі основні види детермінації психічного – фізіологічну, феноменологічну, соціально-практичну та ситуативну; саме ці методологічні засади дають підстави розглядати прогностичну компетентність як важливий чинник у реалізації поведінки особистості [14, с. 86]); Д. Пузіков (складна й динамічна професійна здатність, що включає взаємопов'язані цінності, мотиви, знання, прогностичні вміння й навички, практичний досвід, які визначають спроможність особистості успішно здійснювати прогностичну діяльність [11]); інтегрована якість людини, її стійка характеристика, що визначає складне індивідуально-психологічне утворення професійних теоретичних знань, ціннісних установок, особистісних якостей і практичних умінь фахівця та певним чином формує ставлення до майбутнього (І. Клименко [6, с. 63]) та ін.

Теоретичний аналіз дозволив дійти висновку щодо особливостей прогностичної компетентності особистості. З погляду сучасної наукової спільноти, прогностична компетентність є особливою якістю особистості, «складною і структурно неоднорідною поліфункціональною системою професійних знань, ціннісних орієнтацій» [13, с. 147], яка спрямована на досягнення успіху в будь-якій діяльності. При чому, прогностична компетентність має універсальне значення для всіх аспектів діяльності людини та є одним із важливих механізмів регуляції й оптимізації поведінки, оскільки типовим для індивіда є відображення теперішнього, збереження минулого, активне оволодіння перспективою майбутнього [14, с. 86].

Щодо поняття «рефлексивно-прогностична компетентність особистості», то ця дефініція майже не репрезентована як цілісний феномен у наукових дослідженнях. Наприклад, проблемі рефлексивно-прогностичної компетентності приділив увагу Є. Анфалов [1]. У своїх дослідженнях науковців розглядає рефлексивно-прогностичну компетентність як інтегративна якість особистості, що ґрунтується на самоконтролі та самоаналізі, що забезпечує здатність передбачати можливий хід і результат своїх дій у мінливій обстановці та умовах дефіциту часу з метою підвищення ефективності професійної діяльності. Науковець зазначає, що означений феномен визначає професійні здібності особистості критично аналізувати і оцінювати свою діяльність, формулювати різні гіпотези про очікувані події та власні дії в них, їх наслідки з метою підвищення ефективності результативності при вирішенні завдань повсякденної діяльності [1, с. 12]. При цьому у структурі рефлексивно-прогностичної компетентності Є. Анфалов виділяє такі компоненти: позитивна мотивація до здійснення рефлексивно-прогностичної діяльності; теоретичні знання про рефлексію і прогностику, механізми їх здійснення; рефлексивні вміння і навичками самоконтролю та саморозвитку, використання рефлексивно-прогностичних прийомів при вирішенні завдань повсякденної діяльності; схильність до самоаналізу, прогнозування своїх можливостей, використання рефлексивно-прогностичних прийомів як підтвердження власного стилю в ході вирішення завдань [1, с. 12].

З огляду на проведений аналіз наукових джерел з проблеми дослідження презентуємо власне визначення поняття «рефлексивно-прогностична компетентність особистості». Так, *рефлексивно-прогностична компетентність* – це інтегративна професійна якість особистості, що ґрунтується на системі рефлексивно-прогностичних знань, умінь, навичок і сприяє цілеспрямованому осмисленню змісту внутрішнього світу, з метою випереджувального планування своїх дій і вчинків, передбачення ймовірних змін і вибору найбільш доцільних варіантів рішень проблем.

Висновок. У результаті теоретичного аналізу поглядів ряду українських і зарубіжних дослідників можна відзначити, що рефлексивно-прогностична компетентність визначає рівень готовності особистості до здійснення аналітико-рефлексивної професійної діяльності. Отже, проведене дослідження підкреслює актуальність цього питання в умовах сьогодення та створює перспективи подальшої роботи з розкриття сутності і структури рефлексивно-прогностичної компетентності бакалаврів з географії.

Список використаної літератури

1. Анфалов Е.В. Теоретические аспекты проблемы формирования рефлексивно-прогностической компетенции у курсантов военных вузов. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016. № 3. С. 9–15.
2. Бондаренко Т., Каменева Г. Педагогические условия эффективного формирования рефлексивной компетенции студентов при обучении математики. *Science for Education Today*. 2019. Т. 9. № 2. С. 96–107.
3. Галушак М.П., Галушак О.Я., Кужда Т.І. Прогнозування соціально-економічних процесів: навч. посіб. [для економ. спец.]. Тернопіль: Паляниця, 2021. 160 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
5. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. 424 с.
6. Клименко І.В. Антиципаційна спроможність як компонент прогностичної компетентності курсантів майбутніх правоохоронців. *Психологічний часопис*. 2018. № 1 (11). С. 61–70.
7. Ковалева Т.М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. М.: Издательство московского психолого-социального института, 2003.
8. Курганов Р.І., Селюкова Т.В. Рефлексія та рефлексивність як психологічні феномени. Особливості видів та типів рефлексії курсантів НУЦЗУ. Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання: матер. міжнар. наук.-практ. конф. Харків: ХНУВС, 2017. С. 181–183.
9. Нечай-Велкова Н. Диференціація понять «компетентність» і «компетенція» в зрізах нових освітніх стандартів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 56–57 (109–110). С. 275–281.
10. Пузіков Д.О. Прогнозування розвитку загальної середньої освіти: рівень учителя. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 67–74.
11. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. М., 1997. 88 с.
12. Ржевська Н. Політичне та стратегічне прогнозування: суть і ознаки. *Політичний менеджмент*. 2011. № 6. С. 37–42.
13. Сайфуллина Н.А., Валеева Р.А. Прогностическая компетентность будущих педагогов: обзор современного состояния проблемы. *Education and Self Development*. 2019. Vol. 14. № 3. P. 140–149.
14. Сокурченко В., Швець Д., Уваров В. Прогностична компетентність правоохоронців у контексті їхньої готовності до інноваційної діяльності. *Science and Education*. 2018. Вип. 3. С. 85–91.
15. Чеботарьова І.О. Етимологія поняття компетентність в англійських джерелах. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2015. Вип. XXXVIII. С. 278–291.
16. Шадріков В.Д. Мысль, мышление и сознание. *Мир психологии*. 2014. № 1. С. 17–32.
17. Шаравара В.В. Формування прогностичної компетентності студентів як сучасна наукова проблема. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля: Серія Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2020. Вип. 1 (19). С. 331–336.
18. Archer M.S. Making Our Way through the World: human reflexivity and social mobility. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. URL: <http://dx.doi.org/10.1017/S09780511618932>

19. Burgoyne J.G. & Pedler M. Valuing leadership development: A practices & challenge approach. *Organisations & People*. 2005. Vol. 12. № 1. P. 49–68.
20. Dubois D. The competency casebook. Amherst, MA: HRD, & Silver Spring MD: International Society for Performance Improvement. 1998. 400 p.
21. Karecki M. Reflexive competence and the construction of meaning: the contribution of higher theological studies in a globalised milieu. *South African Journal of Higher Education*. 2002. Vol. 16. No. 1. P. 145–151.
22. Merzon E.E., Nurgatina I.E. & Bakhayeva G.M. The Technology of Teacher Reflexive Competence Development in Modern Conditions. *Review of European Studies*. 2015. Vol. 7. No. 4. P. 112–116.
23. Minor B., Cook D.J. Forecasting Occurrences of Activities. *Pervasive and Mobile Computing*. 2016. No. 38. DOI: 10.1016/j.pmcj.2016.09.010
24. Mulder M. Competence – the essence and use of the concept in ICVT. *European Journal of Vocational Training*, 2007. Vol. 40. Issue 5. P. 5–22.
25. Petko, L., Lebid, O., Lesyk, A., Harkusha, I., Kryzhanovskyi, A. Application of the project method in the preparation of students of chemical specialties to improve their environmental competence. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. 2022. Vol. 949. Issue 1. P. 6. Doi:10.1088/1755-1315/949/1/012026
26. Tomassini M. & Zanazzi S. Reflexivity and Self-development of Competencies as Key Drivers in Individuals' Learning and Career Paths: cases from Italy. *Research in Comparative and International Education*, 2014. Vol. 9. No. 3. P. 301–312. URL: <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2014.9.3.301>
27. Tardif J. et al. (1995) Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseignement, in Goulet, J.-P. (dir.) Enseigner au collégial, Montréal. P. 91–136.
28. Weinert F.E. Concept of competence: A conceptual clarification. *Defining and selecting key competencies*. Kirkland, Wash.: Hogrefe & Huber, 2001. P. 45–65.

References

1. Anfalov, E.V. (2016). *Teoreticheskie aspekty problemy formirovaniia refleksivno-prognosticheskoi kompetentsii u kursantov voennykh vuzov* [Theoretical Aspects of the Problem of the Formation of Reflective-Prognostic Competence among Cadets of Military Universities]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], no. 3, pp. 9-15. (In Russian).
2. Bondarenko, T. & Kameneva, G. (2019). *Pedagogicheskie usloviia yeffektivnogo formirovaniia refleksivnoi kompetentsii studentov pri obuchenii matematiki* [Pedagogical conditions for the effective formation of students' reflective competence in teaching mathematics]. *Science for Education Today*. Vol. 9, no. 2, pp. 96-107. (In Russian).
3. Halushchak, M.P., Halushchak, O.Ya. & Kuzhda, T.I. (2021). *Prohnozuvannia sotsialno-ekonomichnykh protsesiv* [Forecasting of socio-economic processes]. Ternopil, Palianytsia Publ., 160 p. (In Ukrainian).
4. Zimniaia, I.A. (2004). *Kliuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaia osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competencies as a result-target basis of the competency-based approach in education]. Moscow, Issledovatelskii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 42 p. (In Russian).
5. Karpov, A.V. (2004). *Psikhologiiia refleksivnykh mekhanizmov deiatelnosti* [Psychology of reflexive mechanisms of activity]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 424 p. (In Russian).
6. Klimenko, I.V. (2018). *Antytsypatsiina spromozhnist yak component prohnostychnoi kompetentnosti kursantiv maibutnikh pravookhorontsiv* [Anticipatory ability as a component of prognostic competence of cadets of future law enforcement officers]. *Psikhologichnyi chasopys* [Psychological Journal], no. № 1 (11), pp. 61-70. (In Ukrainian).
7. Kovaleva, T.M. (2003). *Innovatsionnaia shkola: aksiomy i gipotezy* [Innovative school: axioms and hypotheses]. Moscow, Izdatelstvo Moskovskogo psikhologo-sotsialnogo instituta Publ. (In Russian).
8. Kurhanov, R.I. & Seliukova, T.V. (2017). *Refleksiiia ta refleksyvnyist yak psikhologichni fenomeny. Osoblyvosti vydiv ta typiv refleksii kursantiv NUTsZU* [Reflection and reflexivity as

psychological phenomena. Features of types and types of reflection of NUTSZU cadets]. *Osobystist, suspilstvo, zakon: psykholohichni problem ta shliakhy ikh rozviazannia: materialy konferentsii* [Personality, society, law: psychological problems and ways to solve them: proceedings of the conference]. Kharkiv, KhNUVS Publ., pp. 181-183. (In Ukrainian).

9. Nechai-Velkova, N. (2017). *Dyferentsiatsiia poniat "kompetentnist" i "kompetentsiia" v zrizakh novykh osvitnikh standartiv* [Differentiation of the concepts of "competence" and "competence" in the sections of new educational standards]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools], issue 56-57 (109-110), pp. 275-281. (In Ukrainian).

10. Puzikov, D.O. (2018). *Prohnozuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity: riven uchytelia* [Forecasting the development of general secondary education: the level of teachers]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal* [Ukrainian pedagogical journal], no. 3, pp. 67-74. (In Ukrainian).

11. Regush, L.A. (1997). *Psikhologiiia prognozirovaniia: sposobnost, ee razvitie i diagnostika* [Psychology of forecasting: ability, its development and diagnostics]. Moscow, 88 p. (In Russian).

12. Rzhavska, N. (2011). *Politychne ta stratehichneprohnozuvannia: sut i oznaky* [Political and strategic forecasting: essence and features]. *Politychnyi menedzhment* [Political management], no. 6, pp. 37-42. (In Ukrainian).

13. Saifullina, N.A. & Valeeva, R.A. (2019). *Prognosticheskaia kompetentnost budushchikh pedagogov: obzor sovremennogo sostoianiiia problem* [Prognostic competence of future teachers: a review of the current state of the problem]. *Education and Self Development*, vol. 14, no. 3, pp. 140-149. (In Russian).

14. Sokurenko, V., Shvets, D. & Uvarov, V. (2018). *Prohnostychna kompetentnist pravoohorontsiv u konteksti yikhnoi hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti* [Prognostic competence of law enforcement officers in the context of their readiness for innovation]. *Science and Education*, issue 3, pp. 85-91. (In Ukrainian).

15. Chebotarov, I.O. (2015). *Etymolohiia poniattia kompetentnist v anhlo movnykh dzherelakh* [Etymology of the concept of competence in English sources]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky* [Scientific notes of the department of pedagogy], issue XXXVIII, pp. 278-291. (In Ukrainian).

16. Shadrikov, V.D. (2014). *Mysl, myshlenie i soznanie* [Thought, thinking and consciousness]. *Mir psikhologii* [The world of psychology], no. 1, pp. 17-32. (In Russian).

17. Sharavara, V.V. (2020). *Formuvannia prohnostychnoi kompetentnosti studentiv yak suchasna naukova problema* [Formation of prognostic competence of students as a modern scientific problem]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], issue 1 (19), pp. 331-336. (In Ukrainian).

18. Archer, M.S. (2007). *Making Our Way through the World: human reflexivity and social mobility*. Cambridge: Cambridge University Press Publ. Available at: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511618932>

19. Burgoyne J.G. & Pedler M. (2005). Valuing leadership development: A practices & challenge approach. *Organisations & People*, vol. 12, № 1, pp. 49-68.

20. Dubois D. (1998). *The competency casebook*. Amherst, MA: HRD, & Silver Spring MD: International Society for Performance Improvement. 400 p.

21. Karecki M. (2002). Reflexive competence and the construction of meaning: the contribution of higher theological studies in a globalised milieu. *South African Journal of Higher Education*, vol. 16, no. 1, pp. 145-151.

22. Merzon, E.E., Nurgatina, I.E. & Bakhayeva, G.M. (2015). The Technology of Teacher Reflexive Competence Development in Modern Conditions. *Review of European Studies*, vol. 7, no. 4, pp. 112-116.

23. Minor B., Cook D.J. Forecasting Occurrences of Activities. *Pervasive and Mobile Computing*, 2016. No. 38. DOI: 10.1016/j.pmcj.2016.09.010

24. Mulder M. (2007). Competence – the essence and use of the concept in ICVT. *European Journal of Vocational Training*, vol. 40, issue 5, pp. 5-22.

25. Petko, L., Lebid, O., Lesyk, A., Harkusha, I., Kryzhanovskyi, A. Application of the project method in the preparation of students of chemical specialties to improve their environmental

competence. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 2022, vol. 949, issue 1, pp. 6. Doi:10.1088/1755-1315/949/1/012026

26. Tomassini M. & Zanazzi S. (2014). Reflexivity and Self-development of Competencies as Key Drivers in Individuals' Learning and Career Paths: cases from Italy. *Research in Comparative and International Education*, vol. 9, no. 3, pp. 301-312. Available at: <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2014.9.3.301>

27. Tardif J. et al. In J.-P. Goulet (dir.). (1995). *Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseignement*, Enseigner au collégial, Montréal, pp. 91-136.

28. Weinert F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. *Defining and selecting key competencies*. Kirkland, Wash.: Hogrefe & Huber Publ., pp. 45-65.

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF REFLEXIVE AND PROGNOSTIC COMPETENCE OF A PERSON

Anastasiia V. Rudenko, Postgraduate student of the Department of Innovative Technologies on Pedagogics, Psychology and Social work, Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: arudenko479@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0975-1292>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-24

Key words: competence, reflection, reflexivity, reflective activity, reflexive competence, forecasting, prognostic competence, reflexive-prognostic competence.

The article examines the theoretical aspects of the problem of reflexive-prognostic competence of the individual. The purpose of the article is to highlight generalized information about the concept of 'reflexive-prognostic competence'. The essence of the concepts 'competence', 'reflection', 'reflexivity', 'reflexive competence', 'forecasting', 'prognostic competence', 'reflexive-prognostic competence' is revealed. Different interpretations of the phenomenon of 'competence' are given, it is noted that this concept is studied in detail not only in scientific papers but also in real life. It is established that the competence is aimed at ensuring the process of using the knowledge and skills gained in experience to solve certain problems. The essence and correlation of the terms 'reflection' and 'reflexivity' are clarified. It is determined that reflexivity is a broader concept than reflection; reflexivity is the quality of personality that defines reflection as a process; reflexivity is the ability to reflect. In the study, we understand reflexivity as the ability to mental activity that helps individuals identify with the social environment. In the course of theoretical analysis it is established that the reflexive competence of the individual arises and develops only in activity, interaction and communication, which is manifested in the individual's awareness of goals, objectives, consequences of their actions and decisions, the need for reflective activity. It was found that one of the important components of the reflexive competence of an individual is the ability to predict future life, because the regulation of behavior cannot be done without building a model of the future. The analysis of the definitions of the concept of 'forecasting' has shown that it is a complex phenomenon that determines the prospects for the development of a phenomenon or event. Thanks to forecasting, a person is able to control their own activities. The theoretical analysis of sources on the problem of forecasting revealed that the prognostic competence of an individual consists of the ability to predict performance, in relationships with others, as well as in relation to their own health. The article defines the concept of 'reflexive-prognostic competence', namely: integrative professional quality of personality, based on a system of reflexive-prognostic knowledge, skills, abilities and promotes purposeful understanding of the content of the inner world, in order to anticipate the probable changes from their actions and choose the most appropriate solutions to problems.

Одержано 25.05.2022.

УДК 378.147:371.3

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-25

A.V. TOKARIEVA,

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Foreign Philology, Translation and Professional Training Department
University of Customs and Finance, Dnipro*

I.V. CHYZHYKOVA,

*Senior Teacher,
Foreign Philology, Translation and Professional Training Department
University of Customs and Finance, Dnipro
postgraduate student,
Alfred Nobel University, Dnipro*

UNDERSTANDING EDUCATORS' EXPERIENCE AND ATTITUDE TO GAMIFIED LEARNING APPLICATIONS

This article is devoted to the analysis of the experiences and attitudes of Ukrainian educators to gamified learning applications (GLAs) in the context of a new educational paradigm formation. With the meta-skills (collective intelligence, a variety of thinking styles, empathy, etc.) coming to the foreground, the development of innovative technologies and teaching approaches that would enhance students' cognitive, motivational and social potential, skills of team-working, problem-solving, and critical thinking are becoming important. As the result, the necessity of educational paradigm's change and of designing new learning models that will be relevant for students of the XXI century are obvious. To meet this challenge, digital pedagogy, playful learning, gamification and educational digital games are gradually getting their part in everyday toolkit of educators.

The present article attempts to analyse how educators from Ukraine interact with and relate to gamified learning applications. Gamified learning applications (GLAs) in this research are defined as a wide spectrum of digital tools that includes educational games (for example, "Pandemic", game "Fake News", "Backpack", "Trivia Time"); interactive quizzes (for example, "Kahoot", "Quizlet", "ClassDojo", "Edmodo"); virtual game universes (for example, "Minecraft Edu", "Second Life", "Hytale"); gamified learning management systems (for example, "Classcraft", "Lingua Attack", "Socrative", "DyKnow").

The principal tasks of the authors' investigation in this work are: 1) the experience of educators from Ukraine in using gamified learning applications: frequency, titles and the main purposes of GLAs' application; 2) the attitude of the educators to GLAs: skills that gamified learning applications can develop in students, the educators' outlook on gamified learning applications; 3) educational potential of GLAs as seen by the educators: advantages of GLAs, possible difficulties that prevent teachers from using gamified learning applications as an educational tool.

To solve the present tasks, a qualitative research method was used based on the questionnaire compiled and conducted within the frame of "Digital Technologies' Application in the Process of Students' Professional Skills' Development in Ukrainian Universities" research project implementation (Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University). The sample of the participants included 74 respondents. The research took place in December 2021 – January 2022.

The results obtained can be summarised as follows: 1) gamified learning applications (GLAs) are becoming a part of an instructional toolkit of the Ukrainian educationalists; 2) the most popular GLAs used by educators from Ukraine are interactive quizzes, educational games and gamified learning systems; 3) the majority of the respondents see educational role as the main purpose of GLAs. The ability of GLAs to motivate, entertain and to create "communities of learning" are on the second place according to our data; 4) more than a half of the interviewed educators expressed their willingness to use gamified learning applications in their practice. At the same time, 16,7% are satisfied with the traditional methods and 4,2% feel

it risky to use new teaching methods; 5) among the main obstacles to wider application of GLAs in practice are the absence of knowledge about GLAs, the low level of digital skills and technical challenges.

The authors conclude that Digital Pedagogy formation as a new strong branch of Educational Sciences is on the stage of its formation globally, as well as in Ukraine. The need to develop serious video games' and digital learning applications' courses for educators with an integrated teacher-training program to help educators understand, design, evaluate and apply serious video games and GLAs into their practice, a Digital Learning Unit creation as an indispensable part of a contemporary Ukrainian Higher Educational Institution are seen as the vectors of further research and work.

Key words: gamified learning applications, new learning models, students' academic autonomy.

Статтю присвячено аналізу досвіду та ставлення українських педагогів до гейміфікованих навчальних додатків (GLAS) у контексті нової освітньої парадигми. Зараз на перший план виходять метанавички (колективний інтелект, різноманітні стилі мислення, емпатія тощо), тому стають важливими інноваційні технології та навчальні підходи, які б покращили когнітивний, мотиваційний та соціальний потенціал студентів, навички роботи в команді, уміння розв'язувати проблемні завдання та мислити критично. Як результат, стає очевидною необхідність зміни освітньої парадигми та розробки нових моделей навчання, які були б актуальними для студентів XXI ст.

Невипадково цифрова педагогіка, навчання за допомогою гри, гейміфікація та цифрові ігри поступово входять до повсякденного інструментарію викладачів.

Автори мають на меті проаналізувати, як викладачі з України взаємодіють з гейміфікованими навчальними додатками та яке їх ставлення до них. У цьому дослідженні гейміфіковані навчальні додатки (GLAS) визначаються авторами як широкий спектр цифрових інструментів, що включає навчальні ігри (наприклад, «Pandemic», ігри «Fake news», «Backpack», «Trivia Time»); інтерактивні вікторини (наприклад, «Kahoot», «Quizlet», «Classdojo», «Edmodo»); віртуальні ігрові всесвіти (наприклад, «Minecraft Edu», «Second Life», «Hytale»); гейміфіковані системи управління навчанням (наприклад, «Classcraft», «Lingua Attack», «Socrative», «Dyknow»).

Основними завданнями дослідження авторів у цій роботі постають: 1) дослідити досвід викладачів з України у використанні гейміфікованих навчальних додатків (частота використання, назви та основні цілі); 2) ставлення педагогів до GLAS: навички, які можуть розвинути у студентів гейміфіковані навчальні додатки, погляд педагогів на гейміфіковані навчальні додатки; 3) освітній потенціал GLAS очима педагогів: переваги GLAS, потенційні труднощі, які заважають використовувати гейміфіковані навчальні додатки в освітньому процесі.

Для вирішення поставлених завдань було використано якісний метод на основі анкети, складеної та проведеної в рамках дослідницького проєкту «Застосування цифрових технологій у процесі розвитку професійних навичок студентів в українських ЗВО» (кафедра «Інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи», Університет Альфреда Нобеля). Вибірка учасників включала 74 респонденти. Дослідження проводилося в грудні 2021 – січні 2022 року.

Отримані результати можна узагальнити так: 1) гейміфіковані навчальні додатки (GLAS) стають частиною інструментарію українських освітян; 2) найпопулярніші GLAS, які використовуються педагогами з України, – це інтерактивні вікторини, освітні ігри та гейміфіковані системи навчання; 3) більшість респондентів вбачають освітню роль як основну мету використання GLAS. Здатність GLAS мотивувати, розважати та створювати «спільноти для навчання» перебуває на другому місці, відповідно до наших даних; 4) більше половини опитаних педагогів висловили готовність використовувати гейміфіковані навчальні додатки у своїй практиці. У той же час, 16,7% задоволені традиційними методами і 4,2% вважають ризикованим використання нових методів навчання; 5) серед основних перешкод для більш широкого застосування GLA на практиці – відсутність знань про GLAS, низький рівень цифрових навичок освітян і технічні проблеми.

Автори роблять висновок, що формування цифрової педагогіки як нової галузі освітніх наук перебуває на стадії формування в усьому світі, як і в Україні. Необхідність розробки курсів із серйозних відеоігор та цифрових навчальних додатків для педагогів з метою допомоги викладачам краще розуміти, розробляти, оцінювати та застосовувати серйозні відеоігри та GLA у своїй практиці, розробка методології цифрового навчання в сучасному українському закладі вищої освіти обговорюються як потенційні вектори майбутніх досліджень.

Ключові слова: гейміфіковані навчальні додатки, нові навчальні моделі, студентська навчальна автономія.

Introduction. Present-day global problems of climate change, population growth, natural resources scarcity, religious, ethnic and racial conflicts require new individual and collective efforts. Today, meta-skills come to the foreground, including collective intelligence, a variety of thinking styles and empathy. In recent years, when contemporary high-

tech enterprises (e.g., Ciklum, Infopulse, N-iX Ukraine) require their employees to demonstrate a good level of mathematics, sciences, engineering, be computer literate and solve complex tasks creatively, the training of a new, competitive generation depends, primarily, on innovative technologies and teaching approaches that would enhance students' cognitive, motivational and social potential, skills of team-working, problem-solving, and critical thinking. At the same time, what we currently see is a growing understanding that educational systems around the world are perceived by students, scholars and the society as those that do not meet the needs of the present and the near future. Discussions around "knowledge of the power" and "powerful knowledge" [1]; "banking" concept of education [2]; "marketisation of education" [3] are gathering pace.

The necessity of educational paradigm's change and of designing new learning models that will be relevant for students of the XXI century has become obvious [4]. If we address the recent founding documents for the educational policies "Class of 2030 and Life Learning: Technological Imperative", "Global Program for the Future of Education", "Skills of the Future: How to Prosper in a Complex New World," we may single out the key competencies of today and the future: a) social/emotional intelligence; b) media literacy/information hygiene; c) ecological intelligence; d) development of creativity and thinking on the basis of available opportunities; f) cooperation and joint problem solving; g) metacognition/ability to learn.

Therefore, the societal needs, the contemporary scholarly discourse and the new competencies dictate a revision of the very concept of "education". More and more often, education is being viewed as a process of supporting individual development, building up our relationship to and empowerment with knowledge from birth to death that involves interconnectedness and interdisciplinarity as the base-line, a self-guided learner facilitation, amplified learning for self-guided education, choice of learning methods, problem-oriented learning, project-oriented learning, game/play-based learning [5]. The concepts and practices of "learning ecosystems", "holacracy", "connected curriculum", "mentoring" now constitute the key driving forces behind transformations in education.

We think it is important to mention here that the young generation of today is growing up in networked interactive media world where high-speed information acquisition, graphic images, instant rewards and multi-tasking are omnipresent [6], and, as such, they favour expression through producing (rather than simply consuming) a content, collaborative problem-solving, shaping the flow of peer-to-peer activities, as opposed to passive audience relationships of one-way teacher-students information flow [7].

Consequently, digital pedagogy, playful learning, gamification and educational digital games are gradually becoming a part of everyday toolkit of educators on a wide global scale. For example, teachers have got an access to "Arcademic Skill Builders" – a multiplayer educational games' platform with math, language games, etc. to boost engagement and fact fluency; "Brain-POP" – a tool that offers curriculum-based animated movies, learning games, interactive quizzes on topics of science, social studies, English, math, engineering, and tech, health, arts and music; virtual gaming universes like "Minecraft Edu", "Second Life", "Eve Online"; "Classcraft", "Gradecraft", "Lingua Attack" – gamified learning management systems that encourage positive behaviour while students build knowledge and develop communication and collaboration skills, etc. Most recently, instructional designers have been examining how best to use digital games and gamified learning applications as a learning tool [8].

In a broad context, video games have fitted perfectly well in the globalised spider-web of information flows and have generated revenues as high as €22 billion in Europe in 2020 according to Global News Wire, with the number of people playing video games 1.553.5 million worldwide. 51% of the EU's population play video games, which equals to some 250 million players in the EU, the average playtime per week is 8.6 hours [8].

In Ukraine in 2019, video games' revenue accounted for \$75 million, 97.3% of male players, 2.7% of female-players (from 2000 interviewed), 75% of "full age" players, and 3.7% of younger than 15 years players. The number of gamers in Ukraine in 2019 increased to 15.5 million people, who spent a total of \$203 million (Kyiv Post, 2019).

Literature review. Literature review also supports the statement that on the international level the scope of scholarly works about video games is wide. For example, the focus of queries of P. Zemliansky [9] falls on game design. M. Prensky [6] investigates D-generation and ar-

gues for a partnering pedagogy. More recent studies, including works of S. Arnab, et al. [10], K. Becker [11], discuss the formal design paradigm for serious games. P. Wouters, Ch. van Nimwegen, H. van Oostendorp and E. van der Spek [12] present the analysis of motivational and cognitive effects of video games. Questions related to the game-based curriculum are analysed in articles by A. Alklind Taylor [13] and B. Marklund [14].

Theoretical analysis would be incomplete if we do not mention the material related to pedagogical aspects and reflected in such works as “Digital Games in Schools: A Handbook for Teachers” [15], “Supporting Teachers in the Process of Adoption of Game Based Learning Pedagogy” [16], “Production of Creative Game-Based Learning Scenarios: A Handbook for Teachers” [17].

There also are several projects that exemplify the gamification process and video games’ application to different social and educational contexts. We can name “Beaconing” – Breaking Educational Barriers with Contextualised Pervasive and Gameful Learning [18], “Nutriciencia” – a research project to increase the food and nutritional literacy of high-risk populations [19], “Serious Games in Higher Education: Impacts, Experiences and Potential” [20], “KidCOG” – Prevention of Online Sexual Grooming of Children’ project [21], Ukrainian project “Gamehub” within Erasmus+ Program, 2015–2018 [22].

The work accomplished by us so far lets us state that educational digital games – computer-based games with a primary purpose other than solely entertainment that let players explore, experiment, interact in a safe immersive environment [9] – proved to hold great promise for instruction that is appropriate for today’s learners. Based on our previous research, we may state that video games present a different learning environment (with a wide spectrum of built-in assistive features) where players interact, experiment, discover and research. They are good at helping to memorise studied material (at “grinding” things). The material studied in games is stored longer in players’ memory. Games let play through the same situation applying different behavioural models, methods and approaches. Games are cost-effective and efficient in training for hazardous situations (firefighters, ambulance, pilots). Games appeal to different learning styles (visual, audio, kinesthetic). Games are adaptable to a particular player’s level (with the increase of difficulty based on the player’s performance). Games help develop movements’ coordination and spatial sensation. As a novel educational instrument, games increase motivation. Games stimulate players’ interaction, participation, discussion and reflection [23].

Addressing a far-reaching perspective, contemporary instructional designers approach learning as a fluid, holistic, seamless set of experiences that include inquiry-based, project-based, challenge-based, phenomenon-based personalised education optimised and augmented by technology [4]. Therewith, AI (artificial intelligence), ICTs (information communication technologies) and the digitalisation of education are viewed as important elements of the learning process that assist in the development of students’ cognitive, social, motivational skills and abilities. This is especially topical in the present context of COVID lockdown and after-pandemic era when pedagogies turn from in-personal to virtual instructions, computer-mediated communication, including distance learning and e-learning to maintain the barrier-free educational environment. This, in turn, leads to the re-evaluation of the teaching process in terms of how to teach with modern digital tools, including digital games and gamified learning applications.

Across the EU, there still remains a high need for pedagogic training that may empower teachers with the required skills to help their students become digitally competent. Today, only 39.4% of teachers feel well or very well prepared for the use of digital technologies (Interactive Software Federation of Europe, 2020). At the same time, on average in the EU, 46.9% of teachers report that they frequently or always let their pupils use ICT for projects or class work. For example, teachers in Denmark (90.4%) are most likely to let their pupils use ICT, while teachers in Belgium (28.9%) are least likely to let their pupils use it [24].

Despite an increasing academic interest in digital pedagogy, gamification and educational digital games, teachers’ experience and attitude towards gamification and actual use of gamified learning applications requires further investigation and analysis.

The goals of the article. The aim of the present work is to analyse how educators from Ukraine interact with and relate to gamified learning applications. Gamified learning applications (GLAs) in this research are understood as educational games (for example, “Pandemic”, game “Fake News”, “Backpack”, “Trivia Time”); interactive quizzes (for example, “Kahoot”, “Qui-

zlet", "ClassDojo", "Edmodo"); virtual game universes (for example, "Minecraft Edu", "Second Life", "Hytale"); gamified learning management systems (for example, "Classcraft", "Lingua Attack", "Socrative", "DyKnow").

Stemming from the aim, the following research questions were formulated:

1) What is the experience of educators from Ukraine in using gamified learning applications: frequency, titles (what GLAs are used), the main purpose of GLAs' application?

2) What is the attitude of the educators to GLAs: skills that gamified learning applications can develop in students, the educators' outlook on gamified learning applications.

3) What is the educational potential of GLAs as seen by the educators: advantages of GLAs, possible difficulties that prevent teachers from using gamified learning applications as an educational tool.

Results. Research Design and Instruments.

To address the purpose of the article, a qualitative research method was used. For this reason, we collected the data related to the experiences and attitudes of educators to the use of gamified learning applications in various educational contexts.

The main source of the data collection was a questionnaire compiled and conducted within the frame of "Digital Technologies' Application in the Process of Students' Professional Skills' Development in Ukrainian Universities" research project (Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University). The questionnaire was developed by the research team and was based on the previous findings about Serious Video Games (SVGs) and gamified learning applications [23]. The questionnaire was presented in a Google Form and was based on multiple choice or unlimited choice questions. The questions asked included the following: How often do you use gamified learning applications? What gamified learning applications do you use? What, in your opinion, is the main goal of gamified learning applications? How would you describe your attitude to gamified learning applications? What are the benefits of gamified learning applications as a learning activity, etc.

On the later stage of the present research, IBM SPSS programme and an online-charts tool were used for the statistical processing and presentation of the data.

Participants.

The sample of the participants included 74 respondents. Among them were the university faculty – 54.2% (41.7% – state higher educational institutions; 12.5% – private higher educational institutions; schools – 41.7%; colleges – 4.1%). Areas of teaching comprised Languages – 62.5%, Educational Sciences and Sciences – 12.5%; other – 25%. The years of professional educational activity of the participants varied from more than 10 years – 33.3%; more than 20 years – 33.3%; more than 30 years – 12.5%, 1 to 5 years – 12.5%.

The research took place in December 2021 – January 2022.

Ethical issues.

As the research involved human participation, the following ethical issues were observed: the participation was entirely voluntary with participants' free and full consent obtained in advance.

Data Analysis.

The quantitative data analysis included Google Form statistics, the IBM SPSS programme data processing and online-charts, which also gave the information for the qualitative results' analysis and the follow-up discussion.

Results.

Addressing the first research question about the experience of educators from Ukraine in using gamified learning applications (frequency, titles, the main purpose of GLAs' application), we received the following statistics.

Related to the frequency of GLAs' application in a classroom, the majority of the respondents use GLAs several times a week – 29.2%, followed by several times a year answer – 25%, several times a month – 20.8%.

As for the hours of GLAs application, the most typical was less than 2 hours choice – 33.3%, followed by more than 2 hours per week – 16.7% and more than 5 hours per week – 12.5%.

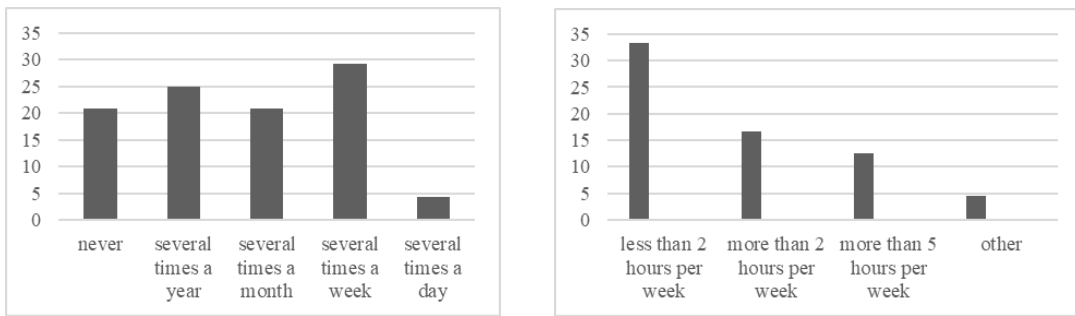


Fig. 1. Frequency of GLAs application in a class-room

It is interesting to remark that the most popular GLAs among Ukrainian educators appeared to be the interactive quizzes – 45.8%, followed by educational games – 16.7% and gamified learning management systems – 12.5%. It is also important to emphasise here that none of the respondents uses virtual game universes. The percentage of those educators who do not use GLAs equals 41.7%.

Among the purposes of GLAs' application, the educators from Ukraine named: 1) to educate – 70.8%; 2) to motivate – 54.2%; 3) to entertain – 45.8%; 4) to create a community – 45.8%, etc. (Fig. 2).

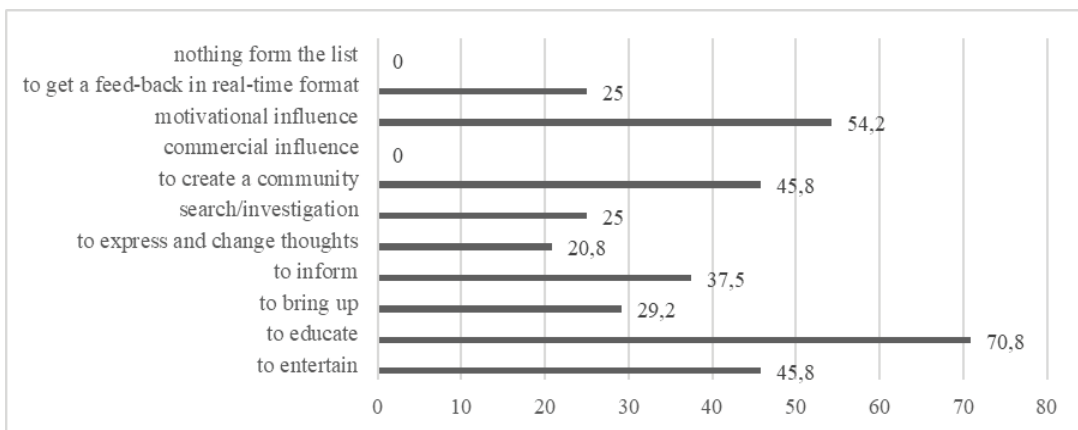


Fig. 2. Main purposes of GLAs

Addressing the second research question: What the attitude of educators to GLAs is. What skills gamified learning applications can develop in students, we received the following statistics (Fig. 3).

As is seen from Fig. 3, educators perceive GLAs as capable to motivate to learn – 66.7%, they help organise team work – 62.5%, they help to develop useful skills – 45.8%, they are engaging – 41.7%. It is worth noting here that nobody of the respondents said that GLAs are “waste of time” or a “boring activity”.

One more important aspect to discuss here is what skills GLAs develop. Skills of understanding: interpretation, classification etc. – 75%; skills of self-guided learning – 50%; skills of creativity: to create hypotheses, to plan, to build – 41.7%; memory skills – 41.7%. 8.3% answered that GLAs develop nothing from the given list.

Moving on to the third research question: What educational potential of GLAs the Ukrainian educators see: advantages of GLAs, possible difficulties that prevent teachers from using gamified learning applications as an educational tool, we received the following statistics.

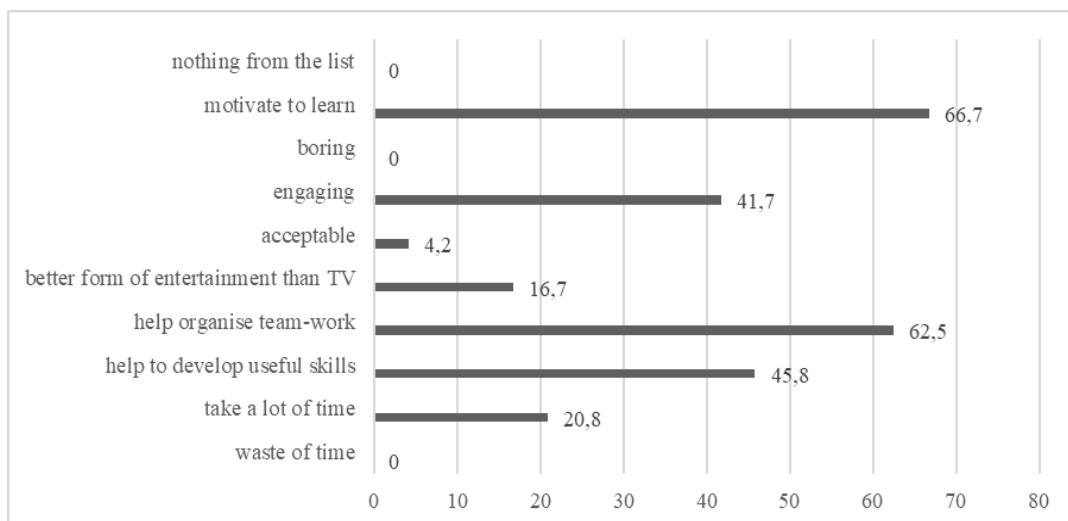


Fig. 3. Attitude of educators to GLAs

What are the advantages of GLAs in education?

- They develop skills of cooperation – 62,5%.
- They develop skills of decision taking – 54,2%.
- They develop skills of mutual decision-taking – 45,8%.
- They develop skills of problem-solving – 41,7%.
- They develop short-term memory – 33,3%.
- They develop skill of self-control – 29,2%.
- They develop long-term memory – 25%.
- They develop skills of planning – 25%.
- They develop skills of understanding other people – 25%.
- They develop negotiation skills – 20,8%.
- Nothing from the list – 8,3%.

One of the most important result obtained from the questionnaire is the respondents' answers to the question – "What prevents educators from applying GLAs to their practice?" (Fig. 4).

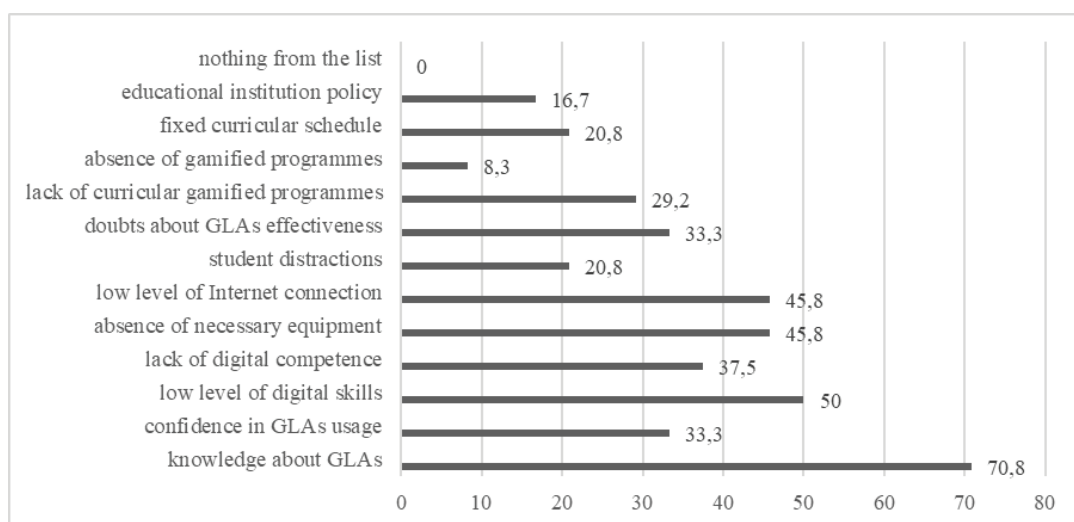


Fig. 4. Challenges of GLAs' application

As is seen from Fig. 4, the main obstacles to introducing GLAs into educational process on a wide scale are the absence of knowledge about GLAs – 70.8%, low level of digital skills – 50%, followed by the low level of Internet connection – 45.8% and absence of necessary equipment – 45.8%. The least challenging appeared to be the fixed curricular schedule – 20.8%, the policy of an educational institution – 16.7%, the absence of accompanying teaching materials – 8.3%.

As for the readiness of educators to use GLAs in their practice, the statistics looks very optimistic. 58.3% of the respondents would like to use GLAs in their practice; 20.8% feel that they are confident with GLAs. At the same time, 16.7% are satisfied with the traditional methods and 4.2% feel it risky to use new methods.

Discussion.

We chose as the aim of this work to understand the experiences and attitudes of Ukrainian educators to gamified learning applications (GLAs). The three main research areas (reflected in the research questions) included: a) understanding the professional experience of educators with GLAs; b) their attitude to GLAs as an educational tool; c) educational potential of GLAs as is seen by the Ukrainian teachers. We applied a mixed-method methodology of qualitative and quantitative analyses. The questionnaire developed by the research team served as the source of data collection.

As a summary of the experimental study, we can state the following.

– Gamified learning applications (GLAs) are becoming a part of an instructional toolkit of the Ukrainian educationalists. According to the statistics obtained in this study, 41.7% of the respondents do not use GLAs in their practice, leaving 58.3% for those who apply GLAs in their teaching. If we compare our results with the EU statistics, then the percentage of educators that use GLAs in Ukraine is a little higher (around 58,3% in Ukraine against average 46.9% in the EU). The typical frequency that GLAs are applied to teaching is several times a week and less than two hours a day.

– The most popular GLAs used by educators from Ukraine are interactive quizzes, followed by educational games (both digital and analogue) and gamified learning systems. We would conclude that “mixed reality” scenario that combines the elements of online environment and personal interaction, involving mobile technologies and the use of separate elements of a game as an additional task scenario are the preferable modes of GLAs’ integration into educational process. In this context, the first scenario yields itself well to problem-based, experimental and collaborative tasks, while the second is a good way to attract less motivated and less active students to study [25].

– The majority of the respondents see educational role as the main purpose of GLAs. The ability of GLAs to motivate, entertain and to create “communities of learning” are in the second place according to our data.

– According to our results, GLAs can develop skills of interpretation and classification; skills of cooperation; skills of creativity: hypotheses generation and planning i.e., can be used to support and develop the set of “soft skills”. It is also important to emphasise here that 50% of the respondents highlighted the potential of GLAs to build skills of self-guided learning, leading to the academic autonomy development in students.

– More than half of the interviewed educators expressed their willingness to further use gamified learning applications in their practice. At the same time, 16,7% are satisfied with the traditional methods and 4,2% feel it risky to use new teaching methods.

– Among the main obstacles to wider application of GLAs to practice, according to our respondents, are the absence of knowledge about GLAs, low level of digital skills (as only 20.8% feel that they are confident with GLAs as compared to 39.4% in the EU) and technical challenges as most important. This conclusion confirms the outcomes of our previous research [23, 26] that many educators are not familiar with the game-based learning concepts and gamified learning applications’ processes. At the same time, the previous statement popular several years ago that many educators see video games and GLAs as a leisure time activity with no pedagogic value, nowadays does not hold true.

In the present study we analysed gamified learning applications in educational context as are seen by the educators from Ukraine. However, our present research holds certain limitations as for the generalisability of its results. Among them are the size of the sample, which makes

the comparison between Ukraine and the EU results as the first approximation. There is also a need for further tests of the questionnaire's reliability and validity.

Conclusion. To conclude our present research, we think it necessary to say that in the context of a new educational paradigm's formation based on the principles of individual learning trajectories' development, subjects' interconnectedness and interdisciplinarity, self-guided learner facilitation via problem-oriented, project-oriented and game/play-based learning, digital pedagogy, gamification, educational digital games come to the foreground in the international methodology of teaching and learning. Based on the data of the presented research, gamified learning applications (GLAs) are gradually becoming a part of an instructional toolkit of the Ukrainian educationalists as well.

As an educational instrument, GLAs are seen as capable of developing skills of team-working, problem-solving, critical thinking; to enhance students' motivation and self-guided learning skills – indispensable competencies of today and the future. Most preferable, according to our data, turned to be interactive quizzes, educational games (both digital and analogue) and gamified learning systems and two modes of their integration into educational process – “mixed reality” mode and the usage of separate elements of a game as an additional task.

At the same time, our data showed a strong need for pedagogic training that may empower teachers with the required knowledge and skills about gamified learning applications, educational digital games and digital competencies development.

This brings us to the conclusion about the topicality of Digital Pedagogy formation as a new strong branch of Educational Sciences, the need to develop serious video games' and digital learning applications' courses for educators with an integrated teacher-training program to help educators understand, design, evaluate and apply serious video games and GLAs into their practice, Digital Learning Unit creation as an indispensable part of a contemporary Ukrainian Higher Educational Institution.

Bibliography

1. Young M. Bringing Knowledge Back. *From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*, 1st. ed., Routledge, 2007.
2. Friere P. *Pedagogy of the Oppressed*. US: The Continuum International Publishing Group Inc., New York, NY, 2005.
3. Ball S. J. Policy Mobility: Education, Globalisation and Neoliberalisation. Presentation at VIII International Seminar of the Doctoral Program in Educational Science, Porto, Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto, 2016.
4. Technology Imperative, Microsoft and McKinsey & Company's Educational Practice. *The Class of 2030 and Life-Ready Learning*, 2017. URL: https://education.minecraft.net/wp-content/uploads/13679_EDU_Thought_Leadership_Summary_revisions_5.10.18.pdf
5. Luksha P., Cubista A., et. al. *Global Education Futures Report: Educational Ecosystems for Societal Transformation*, Global Education Futures, 2018.
6. Prensky M. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*, CA, Corwin, Thousand Oak, 2010.
7. Jenkins H. *Confronting the Challenges of Participatory Culture, Media Education of the 21 Century*, Chicago, The MacArthur Foundation, 2012. doi.org/10.17231/comsoc.17(2010).1017
8. Interactive Software Federation of Europe (ISFE): *Games in Society*, 2020. URL: <https://www.isfe.eu/>
9. Zemliansky P., Wilcox D.M. (Ed.). *Design and Implementation of Educational Games: Theoretical and Practical Perspectives*, 1st edition, Information Science Reference, Hershey, 2010.
10. Arnab S., de Freitas S., Bellotti F., Lim T., Louchart S., Suttie N., Berta R., De Gloria A. *Pedagogy-Driven Design of Serious Games: An Overall View on Learning and Game Mechanics Mapping, and Cognition-Based Models*, *British Journal of Educational Technology*. 2015. 46 (2). 391–411. doi.org/10.1111/bjet.12113
11. Becker K. *Choosing and Using Digital Games in the Classroom*, Springer International Publishing Switzerland, 2017. 411. doi.org/10.1007/978-3-319-12223-6
12. Wouters P., van Nimwegen C., van Oostendorp H., van der Spek E.D. A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*. 2013. 105 (2). 249–265. doi.org/10.1037/a0031311

13. Alkind Taylor A. S. Facilitation Matters: A Framework for Instructor-Led Serious Gaming, Doctoral dissertation, University of Skövde, Sweden, 2014.
14. Marklund Björn B. Unpacking Digital Game-Based Learning: The Complexities of Developing and Using Educational Games, Dissertation Series, University of Skövde, Sweden, 2015, no. 8.
15. Felicia P. Digital Games in Schools: A Handbook for Teachers, 2010. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00697599>
16. Emin-Martinez V., Ney M. Supporting Teachers in the Process of Adoption of Game Based Learning Pedagogy. *ECGBL 2013 – European Conference on Games Based Learning*, ACPI, Porto, Portugal, 2013, pp.156–162.
17. Production of Creative Game-Based Learning Scenarios: A Handbook for Teachers, 2010. URL: http://www.ub.edu/euelearning/proactive/documents/handbook_creative_gbl.pdf
18. Beaconing. Horizon Project. Breaking Educational Barriers with Contextualised Pervasive and Gameful Learning, 2020. URL: <https://beaconing.eu/>
19. Nutricienciacia. University of Porto, EEA, Ministry of Health, Portugal Project., 2016. URL: <https://nutricienciacia.pt/>
20. Jogos Sérios no Ensino Superior. Impactos, Experiências e Potenciais Project, CIEE/Faculty of Psychology and Education Sciences of the University Porto, 2019. URL: <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=en/content/josees-%E2%80%93-serious-games-higher-education-impacts-experiences-and-potential>
21. KidCOG. The University of Skövde. The Change Attitude Foundation, Sweden Project, 2019. URL: <https://www.his.se/en/research/informatics/media-technology-and-culture/kidcog/>
22. GameHub. Erasmus+ Project., 2018. URL: <https://erasmusplus.org.ua/novyny/2916-znaiomtes-proiekt-yes-erazmus-gamehub-spivrobitnytstvo-mizh-universytetamy-ta-pidpryiemstvamy-v-sferi-industrii-ihor-v-ukraini-university-enterprises-cooperation-in-game-industry-in-ukraine.html>
23. Tokarieva A., Volkova N. et.al. Educational Digital Games: Models and Implementation, in: CTE 2018 6th Workshop on Cloud Technologies in Education. Kryvyi Rih, 2019, pp. 74–89. Scopus ID: 2-s2.0-85072758016, DiVA.org: his-17783DiVA, id: diva2:1359985.
24. Education and Training Monitor. Executive Summary. Publications Office of the European Union, 2020. URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/en/chapters/chapter1.html>
25. Whitton N. Learning with Digital Games: A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education. Routledge, 2010, pp. 85–88.
26. Tokarieva A., Volkova N. et.al. E-learning in the Present-day Context: From the Experience of Foreign Languages Department, PSACEA., in: ICon-MaSTEd 2020: XII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine, 2021. (Scopus). doi:10.1088/1742-6596/1840/1/012049.

References

1. Young, M. (2007). Bringing Knowledge Back. *From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*, 1st. ed., Routledge.
2. Friere, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. US: The Continuum International Publishing Group Inc., New York, NY.
3. Ball, S.J. (2016). Policy Mobility: Education, Globalisation and Neoliberalisation. Presentation at VIII International Seminar of the Doctoral Program in Educational Science, Porto, Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto.
4. Technology Imperative, Microsoft and McKinsey & Company's Educational Practice. (2017). The Class of 2030 and Life Ready Learning. Available at: https://education.minecraft.net/wp-content/uploads/13679_EDU_Thought_Leadership_Summary_revisions_5.10.18.pdf
5. Luksha, P., Cubista, A., et. al. (2018). *Global Education Futures Report: Educational Ecosystems for Societal Transformation*, Global Education Futures.
6. Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*, CA, Corwin, Thousand Oak.

7. Jenkins, H. (2012). *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. Media Education of the 21 Century, Chicago, The MacArthur Foundation. doi.org/10.17231/comsoc.17(2010).1017
8. Interactive Software Federation of Europe (ISFE) (2020). *Games in Society*. Available at: <https://www.isfe.eu/>
9. Zemliansky, P., Wilcox D.M. (Ed.) (2010). *Design and Implementation of Educational Games: Theoretical and Practical Perspectives*, 1st edition, Information Science Reference, Hershey.
10. Arnab, S., de Freitas, S., Bellotti, F., Lim, T., Louchart, S., Suttie, N., Berta, R., De Gloria, A. (2015). Pedagogy-Driven Design of Serious Games: An Overall View on Learning and Game Mechanics Mapping, and Cognition-Based Models, *British Journal of Educational Technology*, 46 (2), 391–411. doi.org/10.1111/bjet.12113
11. Becker, K. (2017). *Choosing and Using Digital Games in the Classroom*, Springer International Publishing Switzerland, 411. doi.org/10.1007/978-3-319-12223-6
12. Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., van der Spek, E.D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249–265. doi.org/10.1037/a0031311
13. Alkind Taylor, A.S. (2014). *Facilitation Matters: A Framework for Instructor-Led Serious Gaming*, Doctoral dissertation, University of Skövde, Sweden.
14. Marklund Björn, B. (2015). *Unpacking Digital Game-Based Learning: The Complexities of Developing and Using Educational Games*, Dissertation Series, University of Skövde, Sweden, no. 8.
15. Felicia, P. (2010). *Digital Games in Schools: A Handbook for Teachers*. Available at: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00697599>
16. Emin-Martinez, V., Ney, M. (2013). Supporting Teachers in the Process of Adoption of Game Based Learning Pedagogy. ECGBL – European Conference on Games Based Learning, ACPI, Porto, Portugal, 2013, pp. 156-162.
17. *Production of Creative Game-Based Learning Scenarios: A Handbook for Teachers*. (2010). Available at: http://www.ub.edu/euelearning/proactive/documents/handbook_creative_gbl.pdf
18. Beaconing. Horizon Project. *Breaking Educational Barriers with Contextualised Pervasive and Gameful Learning* (2020). Available at: <https://beaconing.eu/>
19. Nutriciencia (2016). University of Porto, EEA, Ministry of Health, Portugal Project. Available at: <https://nutriciencia.pt/>
20. Jogos Sérios no Ensino Superior. Impactos, Experiências e Potenciais Project, CIIE/Faculty of Psychology and Education Sciences of the University Porto, (2019). URL: <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=en/content/josees-%E2%80%93-serious-games-higher-education-impacts-experiences-and-potential>
21. KidCOG (2019). The University of Skövde. The Change Attitude Foundation, Sweden Project. Available at: <https://www.his.se/en/research/informatics/media-technology-and-culture/kidcog/>
22. GameHub. Erasmus+ Project. (2018). Available at: <https://erasmusplus.org.ua/novyny/2916-znaiomtes-proiekt-yes-erazmus-gamehub-spivrobitnytstvo-mizh-universytetamy-ta-pidpriemstvamy-v-sferi-industrii-ihor-v-ukraini-university-enterprises-cooperation-in-game-industry-in-ukraine.html>
23. Tokarieva, A., Volkova, N. et.al. (2019). Educational Digital Games: Models and Implementation. CTE 2018 6th Workshop on Cloud Technologies in Education. Kryvyi Rih, pp. 74-89. Scopus ID: 2-s2.0-85072758016, DiVA.org: his-17783DiVA, id: diva2:1359985.
24. Education and Training Monitor. Executive Summary. Publications Office of the European Union (2020). Available at: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/en/chapters/chapter1.html>
25. Whitton, N. (2010). *Learning with Digital Games: A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education*. Routledge, pp. 85-88.
26. Tokarieva, A., Volkova, N. et.al. (2021). E-learning in the Present-day Context: From the Experience of Foreign Languages Department, PSACEA., in: ICon-MaSTEd 2020: XII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine. (Scopus). doi:10.1088/1742-6596/1840/1/012049

UNDERSTANDING EDUCATORS' EXPERIENCE AND ATTITUDE TO GAMIFIED LEARNING APPLICATIONS

Anastasiia V. Tokarieva, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Foreign Philology, Translation and Professional Training Department University of Customs and Finance, Dnipro
E-mail: nastia003@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8980-9559>

Inna V. Chyzhykova, Senior Teacher, Foreign Philology, Translation and Professional Training Department University of Customs and Finance, Dnipro, postgraduate student, Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: innachigikova1502@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2722-3258>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-25

Key words: gamified learning applications, new learning models, students' academic autonomy.

This article is devoted to the analysis of the experiences and attitudes of Ukrainian educators to gamified learning applications (GLAs) in the context of a new educational paradigm formation. With the meta-skills (collective intelligence, a variety of thinking styles, empathy, etc.) coming to the foreground, the development of innovative technologies and teaching approaches that would enhance students' cognitive, motivational and social potential, skills of team-working, problem-solving, and critical thinking are becoming important. As the result, the necessity of educational paradigm's change and of designing new learning models that will be relevant for students of the XXI century are obvious. To meet this challenge, digital pedagogy, playful learning, gamification and educational digital games are gradually getting their part in everyday toolkit of educators.

The present article attempts to analyse how educators from Ukraine interact with and relate to gamified learning applications. Gamified learning applications (GLAs) in this research are defined as a wide spectrum of digital tools that includes educational games (for example, "Pandemic", game "Fake News", "Backpack", "Trivia Time"); interactive quizzes (for example, "Kahoot", "Quizlet", "ClassDojo", "Edmodo"); virtual game universes (for example, "Minecraft Edu", "Second Life", "Hytale"); gamified learning management systems (for example, "Classcraft", "Lingua Attack", "Socrative", "DyKnow").

The principal tasks of the authors' investigation in this work are: 1) the experience of educators from Ukraine in using gamified learning applications: frequency, titles and the main purposes of GLAs' application; 2) the attitude of the educators to GLAs: skills that gamified learning applications can develop in students, the educators' outlook on gamified learning applications; 3) educational potential of GLAs as seen by the educators: advantages of GLAs, possible difficulties that prevent teachers from using gamified learning applications as an educational tool.

To solve the present tasks, a qualitative research method was used based on the questionnaire compiled and conducted within the frame of "Digital Technologies' Application in the Process of Students' Professional Skills' Development in Ukrainian Universities" research project implementation (Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University). The sample of the participants included 74 respondents. The research took place in December 2021 – January 2022.

The results obtained can be summarised as follows: 1) gamified learning applications (GLAs) are becoming a part of an instructional toolkit of the Ukrainian educationalists; 2) the most popular GLAs used by educators from Ukraine are interactive quizzes, educational games and gamified learning systems; 3) the majority of the respondents see educational role as the main purpose of GLAs. The ability of GLAs to motivate, entertain and to create "communities of learning" are on the second place according to our data; 4) more than a half of the interviewed educators expressed their willingness to use gamified learning applications in their practice. At the same time, 16,7% are satisfied with the traditional methods and 4,2% feel it risky to use new teaching methods; 5) among the main obstacles to wider application of GLAs in practice are the absence of knowledge about GLAs, the low level of digital skills and technical challenges.

The authors conclude that Digital Pedagogy formation as a new strong branch of Educational Sciences is on the stage of its formation globally, as well as in Ukraine. The need to develop serious video games' and digital learning applications' courses for educators with an integrated teacher-training program to help educators understand, design, evaluate and apply serious video games and GLAs into their practice, a Digital Learning Unit creation as an indispensable part of a contemporary Ukrainian Higher Educational Institution are seen as the vectors of further research and work.

Одержано 23.05.2022.

УДК 37.015.3:61.01

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-26

В.І. ФЕДІВ,

*доктор фізико-математичних наук, професор,
завідувач кафедри біологічної фізики та медичної інформатики
Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці)*

О.І. ОЛАР,

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики
Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці)*

Т.В. БІРЮКОВА,

*кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики
Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ІНСТРУМЕНТИ ВИКЛАДАЧА ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ПРИ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто основні психолого-педагогічні інструменти викладача дисципліни «Медична та біологічна фізика» при підготовці здобувача вищої медичної освіти. Роль викладача циклу фундаментальної підготовки в медичному ЗВО та педагогічні інструменти, які він використовує заслуговують особливої уваги. Стимулюючий вплив і ефект на внутрішню (чому студент буде це робити) та зовнішню (за яких умов студент буде це робити) мотивації студента з боку викладача дуже важливий. Сучасний викладач повинен перебудовуватися через нові виклики в системі освіти і відхилятися від традиційних методик на користь інноваційних, постійно самовдосконалюватися, адаптуватися до способу мислення здобувачів освіти, розуміти й аналізувати його, щоб мати можливість модерувати навчальний процес, ширше використовувати інтерактивні методики, творчий, індивідуальний підхід, орієнтований на студента, практично орієнтований та ін.

Якщо для багатьох дисциплін природничого профілю мотиваційним чинником для їх вивчення є їх присутність в структурі ліцензійних іспитів, то для дисципліни «Медична та біологічна фізика» потрібні додаткові стимулюючі чинники та педагогічні інструменти, а саме:

- чітка, логічна структуризація заняття для систематизації матеріалу;
- моделювання проблемних ситуацій;
- модерування навчального процесу;
- заохочення до самостійного та поглибленого дослідження деяких питань та ін.

Пошук і використання ефективних способів стимулювання для мотивації здобувачів освіти є запорукою покращання їх навчальних досягнень, а це, у свою чергу, відображається в майбутньому на їх професійній компетентності. Основна роль у цьому процесі, безперечно, належить викладачеві та вдало підібраним педагогічним інструментам.

Ключові слова: викладач, студент, освіта, мотивація, стимулювання.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Фізика вважається найбільш проблемною сферою в комплексі природничих наук і вона традиційно приваблює студентів, у тому числі майбутніх студентів-медиків значно менше, ніж такі науки, як хімія та біологія, які традиційно вважаються невід'ємною частиною медичних наук.

Більшість студентів вважають фізику складним предметом, а ставлення до нього формується ще під час навчання в школі. Внаслідок відсутності аргументації необхідності базових знань цієї дисципліни для медичного працівника в рамках шкільних програм, у більшості майбутніх студентів-медиків незалежно від країни походження відсутня мотивація щодо засвоєння дисципліни «Медична та біологічна фізика».

Помітним є той факт, що у студентів, яким не подобається фізика, незалежно від суб'єктивних чи об'єктивних умов, які сприяли цьому явищу, практично відсутня мотивація до її вивчення у подальшому, а усвідомлення браку знань, які вони могли отримати під час навчання у школі, ще більше деморалізує їх і точно не сприяє мотивації вивчення дисципліни. Чи існують на сьогодні важелі впливу на подібну ситуацію? Що може сприяти змінам і допомогти змінити актуальну ситуацію з вивченням фізики? Чому настільки важливо отримання бази і розуміння основних фізичних закономірностей? Чим по своїй суті є дисципліна «Медична та біологічна фізика» у циклі природничих дисциплін медичного ЗВО? Це далеко не повний перелік запитань, які турбують викладачів даного напрямку у всіх закладах вищої медичної освіти. Відповіді здається знаходяться на поверхні: біологічна фізика – комплекс знань, який дозволяє використання фізичних закономірностей для розуміння функціонування живих систем, з можливістю пояснення причинно-наслідкових зв'язків, можливість моделювання процесів і глибокого їх розуміння *in vivo*, і, по суті, це нерозривно пов'язано з діагностикою, а медична фізика – вплив фізичними чинниками на біологічне середовище, поведінка і властивості якого підпорядковуються певним фізичним закономірностям, з метою їх зміни (лікування) або через аналіз змін фізичного чинника отримання висновків про стан біологічної системи (діагностика), методи і засоби попередження негативного впливу чинників на організм (профілактика). Проте академічна та медична спільнота вперто продовжує називати це непрофільною дисципліною, хоча саме вона закладає основи більшості дисциплін з якими інтегрується.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна медицина зробила великий крок уперед завдяки розвитку новітніх технологій, які ґрунтуються на досягненнях інформаційних, математично-природничих наук. Тому для майбутнього медика важливо знати основні закони природи, зокрема фізичні закони, які є базовими для дисциплін клінічного циклу. Дисципліна «Медична та біологічна фізика» утворилась на стику фізики, біології, хімії та медицини і є однією з базових при підготовці майбутнього медика, оскільки отримані при її вивченні знання майбутній медик використовує у своїй професійній діяльності починаючи з постановки діагнозу (різноманітні сучасні дослідження, такі, як МРТ, рентгеноскопія, ЯМР та ін.) до надання медичної допомоги (наприклад, нанопігулки, радіаційна онкологія та ін.) [7]. Якщо розглянути історичні відомості про становлення медичної освіти в нашій країні, то можна отримати переконливу інформацію про тісний взаємозв'язок природничо-наукових факультетів університетів з клінічними кафедрами, що виступало гарантом якісної, фундаментальної підготовки випускників [4, с. 117]. Медицина сьогодення широко використовує результати теоретичних та експериментальних досягнень у галузі фізики, тому вивчення біологічної фізики має важливе значення у професійному становленні та зростанні майбутнього конкурентноспроможного фахівця, розвитку його особистості [3, с. 50].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема підготовки та вивчення дисциплін природничо-математичного циклу існує не перший рік, але не до кінця досліджені методи підвищення вмотивованості до вивчення матеріалу студентами, інструменти та роль викладача при проведенні занять.

Формулювання цілей статті. Дослідити основні психолого-педагогічні інструменти викладача при вивченні студентом дисципліни «Медична та біологічна фізика».

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний студент – молода людина, яка народилася на початку 2000-х, «диджиталізована» з дитинства, має вже кардинально новий спосіб мислення, обробки інформації та вивчення нового (на відміну від викладачів, які належать до попередніх двох-трьох генерацій здобувачів освіти), не завжди із вмінням навчатися (це часто залишається поза увагою), психологічно не завжди готова концентруватися тривалий час на процесі навчання, і перше з чим вона стикається – кардинальна відмінність в організації освітнього процесу у вищій школі, де лівова частка навчального матеріалу виноситься на самостійну роботу. В той час, як при навчанні в середній школі – пояснен-

ню вчителем, і студенту необхідний певний час для того, щоб призвичаїтись, адаптуватися до іншої, нової для нього системи навчання. Сучасний викладач теж повинен перебудуватися через нові виклики в системі освіти і відхилитися від традиційних методик, постійно самовдосконалюватися, адаптуватися до способу мислення здобувачів освіти, розуміти і аналізувати його, щоб мати можливість модерувати навчальний процес, ширше використовувати інтерактивні методики, творчий, індивідуальний підхід, орієнтований на студента, практично орієнтований, інноваційний, та ін. [1, с. 402; 2, с. 174]. І якщо оцінювати забезпеченість клінічного блоку дисциплін, то медичні ЗВО йдуть на безпрецедентні кроки в їх матеріально-технічному та технологічному забезпеченні та вдосконаленні і прагнуть використовувати специфічні методики навчання (напр., симуляційні технології та центри, університетські клініки, метод кейсів, тощо), то блок природничих дисциплін і ряд напрямків, які називаються умовно «теоретичною медициною» потребують більшої уваги. Цілком очевидним є той факт, що тільки сучасне обладнання та сучасні технології не підвищують якість навчання. Їх використання не є способом мотивування здобувача освіти, а швидше потенційною технологією модернізації навчання, осучаснення процесу набуття знань і навичок, наближення процесу навчання до того з чим зростає сучасне студентське покоління, підняття його на новий рівень, де можливо здійснювати впровадження та використання в процесі навчання новітніх технологій. Технології прискорюють і автоматизують ряд видів діяльності, які раніше вимагали великих витрат часу і зусиль, є засобом використання різноманітних методик для кращого засвоєння та повторення матеріалу та ін., але не є чинником формування аналітичних здібностей, вміння прослідковувати причинно-наслідкові зв'язки та ін. Проте технології дозволяють виділити час на активізаційні методики навчання, які в свою чергу можуть впливати на мотивацію до вивчення того чи іншого матеріалу. Крім того саме технології дозволили впровадження процесу дистанційного навчання. Чи мало це позитивний ефект на мотивацію вивчення того чи іншого напрямку? Відповідь очевидна. Якщо комплекс гуманітарних наук не дуже постраждав від такої ситуації, то комплекс дисциплін природничого циклу потребує активної взаємодії і роботи в аудиторії-лабораторії, допомоги з боку викладача, психологічного контакту та ін. Дистанційний формат звів процес навчання, в кращому випадку, до набуття компетентностей з ряду «знати» і мінімізував реальний перелік з ряду «вміти» та «опанувати практичні навички», особливо для блоків дисциплін де важливими є інструментальні дослідження.

З огляду на вищевикладене роль викладача циклу фундаментальної підготовки у медичному ЗВО та педагогічні інструменти, які він використовує заслуговують особливої уваги. Стимулюючий вплив і ефект на внутрішню (чому студент буде це робити) та зовнішню (за яких умов студент буде це робити) мотивації студента з боку викладача дуже важливі. За результатами опитування студентів 1 курсу щодо їхнього бачення у переліку дисциплін «Медичної та біологічної фізики» більшість з них була здивована наявністю дисципліни в переліку. Лише порядку 3–4% серед опитаних на першому занятті студентів чітко окреслювали завдання дисципліни в комплексі підготовки студентів-медиків і вважали що дисципліна, знання та вміння, які отримуються впродовж її вивчення - засіб досягнення іншої мети, і саме такий відсоток студентів можна вважати із високим рівнем мотивації до вивчення дисципліни. Такий відсоток чітко корелює з рівнем високої або вище середнього базової підготовки. Решта студентів мають відносно невисокий рівень мотивації щодо вивчення медичної та біологічної фізики.

Отже, якщо мотивація вивчення інших дисциплін природничого профілю іноді присутня так би мовити «за замовчуванням», а додатковим стимулюючим чинником є їх вивчення в структурі ліцензійних та практично-орієнтованих іспитів, то для дисципліни «Медична та біологічна фізика» потрібні додаткові стимулюючі чинники та педагогічні інструменти.

Розглянемо деякі з них, які використовуються педагогічним колективом кафедри біологічної фізики та медичної інформатики Буковинського державного медичного університету.

1. Методика викладання (описана для деяких тем курсу у [5, с. 78; 6, с. 272]):

– чітка, логічна структуризація заняття для систематизації матеріалу - студентів першого року навчання важко перебудуватися після системи шкільної освіти, шукати зв'язки між елементами навчального матеріалу, усвідомити необхідність самостійного опрацю-

вання великих об'ємів фахово-спрямованої інформації, використовувати різноплановий контент, тому задача викладача максимально допомогти йому, а це вимагатиме певної побудови алгоритму заняття;

- моделювання проблемних ситуацій – використання елементів проблемно-орієнтованого навчання в цілому і кейс-методу зокрема, це формуватиме відчуття реальності ситуації і пошуку розв'язків для неї;

- модерування навчального процесу – перегляд та оновлення освітніх компонент, контроль якості і оновлення навчального контенту, огляд перспективних напрямків розвитку галузі з акцентом значення розвитку природничої компоненти в ньому;

- заохочення до самостійного та поглибленого дослідження деяких питань – можливість працювати в науковій лабораторії або досліджувати глибше деякі питання, які розглядаються в рамках навчальної програми;

- створення ситуації успіху – допомога у можливості реалізації творчого потенціалу студента, наприклад через публікації результатів своєї роботи, участі у конференції, форумі, тощо, оскільки самотужки студент першого року навчання не в змозі це зробити.

2. Акцент на навчальному матеріалі.

- вибудовувати навчальний матеріал під вже існуючу базу знань – занадто формалізований (математизований) і складний матеріал точно не сприятиме бажанню його вивчати, оскільки на пам'ять неможливо, а розуміння, на жаль, немає;

- постійно акцентувати актуальність і новизну – студент має отримати уяву наскільки широко представлене явище, ефект, закономірність, зв'язок у сучасних лікувальних, діагностичних, профілактичних методиках;

- акцент на практичному значенні знань – створити відчуття того, що вміння можливі тільки на базі набутих знань, метод проб і помилок – не завжди найкращий для галузі охорони здоров'я, хоча не виключений на етапі навчання;

- акцент на професійній напрямленості будь-якої дисципліни у навчальному плані – постійний акцент на горизонтальній і вертикальній інтеграції навчального матеріалу (студент 1 курсу практично не орієнтується у міжпредметній інтеграції навчального матеріалу) до яких тем даного курсу дотичні елементи даної теми і як представлені у наступних теоретичних і клінічних дисциплінах.

3. Засоби навчання (методичне, дидактичне, технічне, інформаційно-комунікаційне забезпечення заняття, тощо).

- використання різних форм подачі навчального матеріалу – таблиці, в тому числі їх цифрові версії, фото-, відео-, аудіоматериали, презентації, комплексні концептуальні карти, моделі, комп'ютерний експеримент, інтерактивні додатки та ін., оскільки сьогоднішнє покоління здобувачів освіти активний користувач таких технологій;

- використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій – в тому числі для можливого швидкого обміну інформацією не тільки для навчального матеріалу, а й для зворотного зв'язку, аналізу результатів успішності та ін.;

- сучасні навчальні, навчально-методичні посібники, збірки тестів та ситуаційних задач;

- виконання лабораторних досліджень та реєстрація процесів – як обов'язковий елемент закріплення практичних навиків.

4. Взаємодія студент – викладач.

- надавати допомогу – створення сприятливих умов для консультацій, якщо студент їх потребує, роз'яснення незрозумілих питань;

- підтримувати ініціативність – оскільки, це вже є свідченням певного рівня мотивації для студента та стимулом отримання певних навичок та вмінь;

- створення емоційного фону – доброзичливе ставлення, емоційний контакт сприяють створенню зворотного зв'язку між студентом та викладачем, що є запорукою успішного навчання та гуманізації освіти;

- створення атмосфери дружності (недопущення страху перед викладачем) – в дружній, сприятливій для співпраці та розуміння атмосфері народжується міцний взаємозв'язок між студентом та викладачем, що сприяє підвищенню якості навчання та розвитку творчої особистості студента;

– стимулювати задавати запитання – чим більше студент поставить запитань, тим краще він зрозуміє тему тому, що при наданні відповіді викладачем відбувається повторення вивченого матеріалу, погляд на тему з іншого ракурсу, що допомагає студенту підвищити рівень засвоєння матеріалу;

– інтегрувати дисципліну в особистий досвід студента, його потреби, інтереси – це викликає зацікавленість, сприяє підвищенню вмотивованості навчання, оскільки студент розуміє де він може використовувати набуті знання, навички, вміння в майбутній професійній діяльності та повсякденному житті;

– недопущення відчуття страху перед помилкою під час навчання – роз'яснити студентам, що розуміння процесу, явища, що вивчається важливіше за помилку, а викладач завжди допоможе виправити допущені при відповіді помилки і це сприятиме кращому засвоєнню матеріалу.

5. Взаємодія студент-студент.

– практикувати різні формати колективної та індивідуальної роботи – сприяє формуванню навичок роботи в колективі та становленню особистості;

– практикувати виконання завдань на взаємний контроль і взаємну допомогу – сприяє кращому розумінню та засвоєнню матеріалу;

– формувати вміння працювати у команді – важливо для всього періоду навчання.

Чи сприяють такі елементи підвищенню мотивації? Безперечно. При опитуванні студентів після вивчення 1 модуля дисципліни «Медична та біологічна фізика» щодо важливості отриманих знань, переважна більшість студентів чітко усвідомлюють їх необхідність у пошуку причинно-наслідкових зв'язків у майбутній професійній діяльності. Дане опитування також виявило, що недостатність рівня підготовки студентом до заняття аргументується браком часу, а це ще одна проблема студента першого року навчання - не зовсім раціональне планування часу.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Пошук і використання ефективних способів стимулювання для мотивації здобувачів освіти є запорукою покращення їх навчальних досягнень, а це, у свою чергу, позначається у майбутньому на їх професійній компетентності. Основна роль у цьому процесі, безперечно, належить викладачеві та вдало підібраним педагогічним інструментам. Перспективи подальшої роботи полягають у напрацюванні бази інструментаріїв для підвищення мотивації студентів та впровадження їх в освітній процес.

Список використаної літератури

1. Зайченко І.В. Педагогіка. К.: Ліра, 2016. 608 с.
2. Мирончук Н.М. Кваліфікаційні вимоги до викладачів навчальних закладів як основа змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців. *Проблеми освіти*. Вип. 82. 2015.С. 172–176.
3. Радзішевська Є.Б., Рисована Л.М., Польотова Н.П., Гранкіна С.С., Богданчикова О.А. Медична та біологічна фізика як базова дисципліна в навчанні студента-медика. *Сучасні концепції викладання природничих дисциплін в медичних освітніх закладах (біологія, фізика, хімія, педагогіка, психологія)*: матеріали X міжрегіональної науково-методичної інтернет-конференції, 5–6 грудня 2017 р. Харків: МіФ, 2017.С. 49–51.
4. Стучинська Н.В., Колпакова С.В. Становлення та розвиток курсу фізики у медичних університетах України. *Український педагогічний журнал*. № 1. 2017. С. 116–122.
5. Федів В.І., Олар О.І., Бірюкова Т.В., Кульчинський В.В., Микитюк О.Ю. Актуалізація фізико-математичної освіти в підготовці лікаря шляхом використання навчальних кейсів. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2020. Вип. 2 (16). С. 76–85.
6. Федів В.І., Олар О.І., Бірюкова Т.В., Микитюк О.Ю., Кульчинський В.В. Використання кейс-методу під час вивчення дисципліни «Медична та біологічна фізика». *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2021. № 1 (21). С. 269–284.
7. Akashi, R., Hirayama, A., & Koyama, D. (2021). Quantitative evaluation of the mortality rate of HeLa cells induced by microbubble vibration and collapse under pulsed ultrasound irradiation. *Physics in Medicine*, 12, 100041. doi:10.1016/j.phmed.2021.100041

References

1. Zaichenko, I.V. (2016). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv, Lira Publ., 608 p. (In Ukrainian).
2. Myronchuk, N.M. (2015). *Kvalifikatsiini vymohy do vykladachiv navchalnykh zakladiv yak osnova zmistu osvithno-profesiinykh prohram pidhotovky fakhivtsiv* [Qualification requirements for teachers of educational institutions as a basis for the content of educational and professional training programs]. *Problemy osvity* [Problems of education], issue 82, pp. 172-176. (In Ukrainian).
3. Radzishavska, Ye.B., Rysovana, L.M., Polotova, N.P., Hrankina, S.S., Bohdanchikova, O.A. (2017). *Medychna ta biolohichna fizyka yak bazova dystsyplina v navchanni studenta-medyka* [Medical and biological physics as a basic discipline in the teaching of medical students]. *Suchasni kontseptsii vykladannia pryrodnychyykh dystsyplin v medychnykh osvithnykh zakladakh (biolohiia, fizyka, khimiia, pedahohika, psykholohiia): materialy konferentsii* [Modern concepts of teaching natural sciences in medical schools (biology, physics, chemistry, pedagogy, psychology): Proceedings of the Conference]. Kharkiv, MiF Publ., pp. 49-51. (In Ukrainian).
4. Stuchynska, N.V., Kolpakova, S.V. (2017). *Stanovlennia ta rozvytok kursu fizyky u medychnykh universytetakh Ukrainy*. [Formation and development of physics course in medical universities of Ukraine.] *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* [Ukrainian pedagogical journal], no. 1, pp. 116-122. (In Ukrainian).
5. Fediv, V.I., Olar, O.I., Biriukova, T.V., Kulchynskyy, V.V., Mykytiuk, O.Yu. (2020). *Aktualizatsiia fizyko-matematychnoi osvity v pidhotovtsi likaria shliakhom vykorystannia navchalnykh keisiv* [Actualization of physical and mathematical education in the training of physicians through the use of educational cases]. *Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity* [Current issues of natural and mathematical education], issue 2 (16), pp. 76–85. (In Ukrainian).
6. Fediv, V.I., Olar, O.I., Biriukova, T.V., Mykytiuk, O.Yu., Kulchynskyy, V.V. (2021). *Vykorystannia keis-metodu pid chas vyvchennia dystsypliny «Medychna ta biolohichna fizyka»* [Using the case method during the study of the discipline “Medical and Biological Physics”]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii: Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (21). pp. 269-284. (In Ukrainian).
7. Akashi, R., Hirayama, A., & Koyama, D. (2021). Quantitative evaluation of the mortality rate of HeLa cells induced by microbubble vibration and collapse under pulsed ultrasound irradiation. *Physics in Medicine*, 12, 100041. doi:10.1016/j.phmed.2021.100041

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL INSTRUMENTS FOR THE TEACHER OF NATURE DISCIPLINES IN HIGHER MEDICAL EDUCATION

Volodymyr I. Fediv, Doctor of Sciences, Professor, Head of Department of Biological Physics and Medical Informatics, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi

E-mail: vfediv@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5033-1356>

Olena I. Olar, PhD in Physical and Mathematical Sciences, associate Professor of Department of Biological Physics and Medical Informatics, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi

E-mail: elena.olar@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2467-6932>

Tetiana V. Biriukova, PhD in Technical Sciences, associate Professor of Department of Biological Physics and Medical Informatics, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi

E-mail: tanokbir@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4112-7246>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-26

Key words: teacher, student, education, motivation, stimulation.

The article considers the main psychological and pedagogical tools of the teacher in the field of fundamental training of applicants for higher medical education in the discipline “Medical and Biological Physics”. The role of the teacher of the cycle of fundamental training in medical education and the pedagogical tools he or she uses deserve special attention. The stimulating influence and effect on the internal (why the student should do it) and external (in what conditions the student will do it) motivation of the student by

the teacher is very important. The contemporary teacher must also restructure his/her activities because of new challenges in the education system and deviate from traditional methods, pursue permanent self-improvement, adapt to the way of thinking of students, understand and analyze it to be able to moderate the educational process, more widely use interactive methods and creative, individual approach focused on students, be practically oriented, innovative, etc.

The modern medicine has made a great step forward thanks to the development of new technologies based on the achievements of information, mathematical and natural sciences. Therefore, it is important for the future physician to know the basic laws of nature, including physical laws, which are basic for the disciplines of the clinical cycle. The discipline «Medical and Biological Physics» was formed at the intersection of physics, biology, chemistry and medicine and is one of the most important in the preparation of future physicians. The historical progress of medical education in our country gives convincing information about the close relationship between natural sciences and clinical departments, which is a guarantee of quality in fundamental training of graduates. Today's medicine widely uses the results of theoretical and experimental achievements in the field of physics, so the study of biological physics is important in the professional development and growth of the future competitive specialist, in the development of his/her personality.

If the motivation to study other disciplines of natural sciences is sometimes present, so to speak, "by default", and an additional stimulus for such studies is their inclusion into the structure of licensed exams, the discipline "Medical and Biological Physics" requires additional stimuli and pedagogical tools, namely:

- clear, logical structuring of the lesson to systematize the material;
- modeling of problem situations;
- moderation of the educational process;
- encouragement of independent and in-depth study of some issues, and others.

Finding and using effective incentives to motivate students is the key to improving their academic performance, which in turn is reflected in the future in their professional competence development. The main role in this process undoubtedly belongs to the teacher and well-chosen pedagogical tools.

The additional stimuli and pedagogical tools described in the article increase the motivation to study biological physics and understand its importance. Often the students' argument against studying this discipline is the lack of time, and this is another problem of first year students which needs to be addressed – their irrationality in planning their time.

Одержано 07.05.2022.

УДК 37.011.31:504

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-27

В.А. ФРИЦЮК,

доктор педагогічних наук,

*професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

Н.В. БАЮРКО,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри біології

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

В.М. ФРИЦЮК,

викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті визначено, що для формування екологічної компетентності майбутніх учителів важливо залучати студентів до квазіпрофесійної еколого-освітньої діяльності; використовувати завдання екологічного спрямування у процесі проходження майбутніми вчителями різних видів практик та розвивати їхню мотивацію до розвитку власної екологічної компетентності. Для майбутніх учителів також важливою є активізація потреби студентів в оволодінні методиками розвитку екологічної компетентності школярів. Доведено доцільність використання компетентнісного підходу для формування практичних умінь. У процесі його застосування акцентується увага на переорієнтації з процесу навчання на практичний результат, тобто на можливість майбутніх педагогів здійснювати власний екологічний розвиток і здатність студентів практично діяти, застосовувати набуті вміння в процесі розвитку екологічної компетентності учнів. Наведено приклади використання завдань екологічного спрямування під час проходження майбутніми вчителями пропедевтичної практики, мета якої полягає в оволодінні студентами основними функціями педагогічної діяльності вчителя на репродуктивному й реконструктивному рівнях, становленні й розвитку педагогічної компетентності, формуванні професійних якостей. У статті доведено, що вмотивоване використання завдань екологічного спрямування під час проходження студентами педагогічної практики сприяє ціннісному усвідомленню майбутніми вчителями необхідності екологічного виховання учнів і розвитку власної екологічної компетентності. Під час педагогічних практик студенти мають змогу пересвідчитися в недостатності своїх знань (психолого-педагогічних чи фахових) та недостатній обізнаності з екологічною проблематикою, недостатньому рівні власної екологічної грамотності, що спонукатиме їх до вдосконалення рівня теоретичної та практичної підготовки в контексті розвитку екологічної компетентності.

Ключові слова: компетентність, екологічна компетентність, майбутні вчителі, професійна підготовка.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасна екологічна ситуація у світі та Україні загострюється з кожним днем. Забруднення атмосфери шкідливими викидами, тисячі тон сміття, знищення цілих екосистем через вирубування лісів, розорювання, будівництво, шкідлива радіація та випромінювання – далеко не повний перелік тих техногенних факторів, які негативно впливають на екологію.

© В.А. Фрицюк, Н.В. Баярко, В.М. Фрицюк, 2022

Безсумнівно, що майбутні вчителі мають усвідомлювати, що життя людини, її матеріальне й моральне благополуччя залежать від стану навколишнього середовища. Саме такі цінності вони мають у подальшому транслувати своїм учням [7; 9]. Для успішної професійної діяльності в цьому аспекті майбутні вчителі мають володіти високим рівнем екологічної компетентності, як складової їхньої загальної професійної компетентності.

У Національній стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 роки вказується, що зміст і організація сучасної освіти недостатньо орієнтовані на формування у молоді життєво важливих компетентностей. В умовах модернізації освіти і загрози екологічної кризи особливо актуальним є набуття молоддю екологічної компетентності, яка є складовою життєвої компетентності.

Ключовою фігурою у формуванні екологічної компетенції майбутніх поколінь є учитель, готовий до безперервного професійного саморозвитку [7; 8; 9]. Тому фахова підготовка студентів – майбутніх учителів, їх екологічна освіта, культура, готовність до природоохоронної та еколого-натуралістичної роботи з дітьми, громадянська позиція і, зрештою, екологічна компетентність є важливою складовою професійної підготовки вчителів [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті дослідження викликають інтерес праці науковців, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань екологічної компетентності, зокрема, Г. Білецької, О. Колонькової, Л. Лук'янкової, В. Маршицької, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, С. Шмалей та ін.

Значна частка досліджень у царині неперервної екологічної освіти і виховання присвячено проблемі формування екологічної культури майбутніх учителів (Ю. Бойчук, Т. Вайда, Н. Грейда, Г. Науменко, Г. Тарасенко, Г. Філіпчук та ін.). Попри значну кількість досліджень, пов'язаних з екологічною компетентністю, проблема формування екологічної компетентності майбутніх учителів як складової їхньої професійної компетентності досліджена недостатньо.

Метою статті є визначення окремих умов формування екологічної компетентності майбутніх учителів як складової їхньої професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з вагомих методологічних підходів дослідження є компетентнісний. Варто зазначити, що компетентнісний підхід (І. Бех, Н. Бібік, О. Глузман, О. Локшина, В. Луговий, Н. Нагорна, С. Ніколаєва, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко, В. Химинець, Л. Хоружа, А. Ярошенко та ін.) активно впроваджується в сучасній європейській системі освіти. У контексті дослідження він передбачає спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, а саме: на формування не лише знань, умінь і навичок стосовно екологічної компетентності, а передусім на вироблення досвіду їх застосування.

Компетентнісний підхід (competence-based approach) до визначення результатів навчання базується на їх описі в термінах компетентностей. Даний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентрованим.

Вочевидь, «набір» компетентностей не випадковий, він з належною повнотою і системністю повинен відображувати всю сукупність завдань, необхідність вирішення яких може виникнути у професійній діяльності, повинен вести до позначки «метакомпетентності» як цілісної характеристики фахівця, який володіє необхідними можливостями вирішення найрізноманітніших завдань професійної діяльності.

О. Пометун та О. Овчарук компетентнісний підхід розуміють як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості, результатом якого повинно стати формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [6, с. 66].

Для майбутніх педагогів важливою є професійна компетентність. На думку В. Сластьоніна [4], поняття «професійна компетентність педагога» поєднує сукупність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. З огляду на проблему дослідження, екологічну компетентність вважаємо складовою професійної компетентності майбутніх учителів.

Варто назвати основні показники професійної компетентності вчителя, що найчастіше визначаються дослідниками, а саме: особистісні якості, особливо перетворювальні та

психологічні; усвідомлення ролі педагога у вихованні громадянина, патріота; безперервне підвищення загальної та професійної культури; пошукова діяльність учителя; володіння методами педагогічного дослідження; конструювання власного педагогічного досвіду; результативність навчально-виховного процесу; активна педагогічна діяльність, спрямована на перетворення особистості учня й учителя [5].

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять наукові розробки С. Іванової, яка стверджує, що професійна компетентність педагога складається з чотирьох компонентів, які формуються під час навчання у ЗВО та вдосконалюються у процесі подальшої професійної діяльності: спеціальна складова – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальна складова – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами фахового спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці; індивідуальна складова – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до фахового зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень; особистісна складова – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості [3].

Сутність компетентнісного підходу полягає у спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, якими мають оволодіти студенти під час навчання, розвитку в особистості здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання та досвід у професійній діяльності [10]. Вважаємо, що саме завдяки реалізації цього підходу у студентів розвивається професійна компетентність, складовою якої є екологічна компетентність.

Компетентнісний підхід передбачає формування практичних умінь. У процесі його застосування акцентується увага на переорієнтації з процесу навчання на практичний результат, тобто на можливість майбутніх педагогів здійснювати власний екологічний розвиток і здатність студентів практично діяти, застосовувати набуті вміння в процесі розвитку екологічної компетентності учнів.

Проведений теоретичний аналіз проблеми екологічної компетентності особистості дає змогу визначити умови, що сприяють формуванню в майбутніх учителів екологічної компетентності.

На основі аналізу психологічних і педагогічних досліджень Ю. Бойчука, Г. Галієвої, Г. Глухової, О. Гуренкової, Н. Немченко, Н. Олійник, О. Пруцакової, С. Совгіри, Л. Титаренко, М. Хроленко та ін., власного досвіду викладання можемо визначити, що для формування екологічної компетентності майбутніх учителів важливо залучати студентів до квазіпрофесійної еколого-освітньої діяльності; використовувати завдання екологічного спрямування у процесі проходження майбутніми вчителями різних видів практик та розвивати їхню мотивацію до розвитку власної екологічної компетентності.

Для майбутніх учителів також важливою є активізація потреби студентів в оволодінні методиками розвитку екологічної компетентності школярів.

Роль потреби в оволодінні студентами методиками розвитку екологічної компетентності школярів полягає в тому, що вона спонукає майбутніх учителів до дії. За умови усвідомлення змісту цієї потреби і можливості її реалізації, вона набирає форму інтересу студентів до розвитку екологічної компетентності школярів. Інтерес до екологічної компетентності зумовлює появу спонукальних дій, мотивів. Потреби майбутніх учителів – це нестача, в даному випадку, знань і умінь стосовно розвитку екологічної компетентності школярів, інтереси – це усвідомлені потреби, джерело діяльності, об'єктивна необхідність виконання певних функцій для задоволення потреб; мотиви – усвідомлені причини діяльності, спонування майбутніх педагогів до оволодіння відповідними методиками розвитку екологічної компетентності школярів.

Для забезпечення особистого включення студентів в еколого-освітню діяльність ефективним є, на нашу думку, мікровикладання як один з напрямків практичної професійної діяльності, що допомагає майбутнім учителям краще усвідомити сутність педагогічних явищ. Саме в процесі моделювання фрагментів практичної діяльності студенти розвивають свої педагогічні здібності, набувають досвіду екологічної діяльності, формують здатність до самоаналізу й корекції власної діяльності тощо. У майбутніх учителів, які активно беруть участь

у підготовці і проведенні практичних занять з використанням методів мікрвикладання та моделювання фрагментів виховних заходів екологічного спрямування, формуються такі якості, як спрямованість на здійснення екологічної діяльності, зацікавленість проблемами збереження довкілля, що поєднуються з глибокими теоретичними педагогічними й екологічними знаннями, обізнаністю з екологічною проблематикою, що сприяє оволодінню методами й прийомами розвитку екологічної компетентності учнів [2, с. 60–67].

Наведемо приклад використання завдань екологічного спрямування під час проходження майбутніми вчителями пропедевтичної практики, мета якої полягає в оволодінні студентами основними функціями педагогічної діяльності вчителя на репродуктивному й реконструктивному рівнях, становленні й розвитку педагогічної компетентності, формуванні професійних якостей. Зазначена мета реалізується у процесі виконання студентами комплексних практичних завдань з дидактики, методики виховної роботи, методики викладання, основ педагогічної майстерності. Впродовж виконання таких завдань реалізувалася й визначена педагогічна умова.

Наприклад, одним із завдань пропедевтичної практики є підготовка й проведення фрагменту виховного заходу з використанням методу переконування для реалізації таких завдань: переконати учнів у необхідності економного водокористування; спонукати учнів до самовдосконалення; переконати учнів у важливості навчання, викликати інтерес до вивчення науки; переконати у важливості бережливого ставлення до навколишнього середовища тощо. Тож ми пропонували майбутнім учителям проводити виховні заходи саме екологічного спрямування.

Для прикладу наведемо теми виховних заходів, що обирали студенти: «Організми і середовище існування», «Екологічний стан річки Південний Буг», «Екологічні проблеми мого міста», «Екологічні проблеми людства. Шляхи розв'язання», «Екологічний паспорт приміщення школи», «Екологічний стан кабінету біології», «Екологічні дослідження центрального міського парку», «Екологічні проблеми Вінницької області», «Екологія Чорнобильської зони», «Екологія і здоров'я людини», «Природними стежками рідного краю», «Економічні й екологічні переваги вторинної переробки відходів» та ін. Варто зауважити, що студенти, обираючи тему, завжди намагалися враховувати вікову категорію учнів, по можливості, сферу їхніх інтересів та обирали екологічну проблему, близьку за своїм змістом до регіону проживання дітей.

Студентам також пропонувалося спостереження та педагогічний аналіз фрагментів публічних виступів однокурсників за такою орієнтовною тематикою: «Як удосконалити самого себе», «СНІД: не залишимося байдужими», «Виступ перед батьками про шкідливість тютюнопаління і надмірного вживання алкоголю» тощо. Студенти досить часто обирали теми, пов'язані з екологічною проблематикою: «Значення рослин у природі та житті людини», «Збережемо первоцвіти Вінниччини», «Пристаосування організмів до абіотичних факторів середовища», «Орнітофауна антропогенних ландшафтів», «Екологія і здоров'я людини», «Біосфера як цілісна система», «Природоохоронні території рідного краю», «Природні екологічні катастрофи», «Екологічна ситуація в Україні» та ін.

У процесі формування екологічної компетентності майбутніх учителів як складової їхньої професійної компетентності доцільно використовувалися такі форми організації і проведення колективної і групової екологічної діяльності: екологічний гурток, екскурсії у природу, робота на пришкольній навчально-дослідній ділянці, еколого-краєзнавча експедиція, спеціалізований оздоровчий екологічний центр тощо. Під час проходження педагогічної практики студентам корисно долучитися до конкретних корисних справ екологічного спрямування, організованих майбутніми учителями біології. Це такі акції: «Збережи ялинку» – проведення інформаційно-агітаційної роботи серед учнів і населення для упередження передноворічного вирубування хвойних рослин; «Годівничка» – підгодівля зимуючих птахів з метою вивчення і збереження різноманіття птахів України; «Я свій голос віддаю на захист бездомних тварин» – виховання у підростаючого покоління ціннісного ставлення до природи; «Чисте довкілля – здорове майбутнє» для збереження природних ландшафтів Вінницького району тощо. Також під час педагогічної практики студентами було організовано роботу над низкою екологічних проектів: «Запровадження системи роздільного збирання твердих побутових відходів як один з ефективних засобів формування екологічної культури жителів міста Вінниці», «Зелена демократія», «Охорона видового біорізноманіття околиць м. Вінниці», «Створення мобільного центру екологічної освіти», «Екологічна стежина для всіх», «Зоряна рана» та ін.

Висновок. Отже, завдяки такій роботі студенти допомогли значній частині школярів зрозуміти взаємозв'язок глобальних і регіональних екологічних проблем, усвідомити важливість особистої відповідальності за вирішення екологічних проблем. У навмисне створюваній суспільно корисній діяльності не тільки визначається місце особистості в суспільстві, але й закладається її соціальна позиція. Така діяльність включає учнів у найбільш дієву форму спілкування, в ній діти опановують взаємини, притаманні світу дорослих, отримують в цьому світі визнання. Вона сприяє активному формуванню особистості учня, його самосвідомості, забезпечує перебудову його потреб і мотивів поведінки.

Вважаємо, що саме умотивоване використання завдань екологічного спрямування під час проходження студентами педагогічної практики сприяє ціннісному усвідомленню майбутніми учителями необхідності екологічного виховання учнів й розвитку власної екологічної компетентності. Під час педагогічних практик студенти мають змогу пересвідчитися в недостатності своїх знань (психолого-педагогічних чи фахових) та недостатній обізнаності з екологічною проблематикою, недостатньому рівні власної екологічної грамотності, що спонукатиме їх до вдосконалення рівня теоретичної та практичної підготовки в контексті розвитку екологічної компетентності.

Список використаної літератури

1. Анисимов В.Е., Пантина Н.С. Методологические вопросы разработки модели специалиста. *Советская педагогика*. 1977. № 5. С. 100–108.
2. Баярко Н. В. Формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ; Вінниця: Планер, 2015. Вип. 43. С. 138–142.
3. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2008. Вип. 42. С. 106–110.
4. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. 3-е изд. М.: Школа-Пресса, 2000. 512 с.
5. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. URL: <http://osvita.ua/school/method/9170/>
6. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи* / за ред. О.В. Овчарук. К., 2004. 111 с.
7. Фрицюк В. А. Аксіологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Актуальні питання освіти і науки*: зб. наук. ст., матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., 10–11 листоп. 2016 р. / Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця. Х.: ХОГОКЗ, 2016. С. 460–463.
8. Фрицюк В. А. Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. 2016. № 10. С. 189–194.
9. Фрицюк В. А. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2017. № 6 (129). С. 107–114.
10. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>

References

1. Anisimov, V.E., Pantina, N.S. (1977). *Metodologicheskie voprosy razrabotki modeli spetsialista* [Methodological issues of developing a specialist model]. *Sovetskaia pedagogika* [Soviet pedagogy], no. 5, pp. 100-108. (In Russian).
2. Baiurko, N.V. (2015). *Formuvannia hotovnosti maibutnix uchyteliv biolohii do rozvytku ekolohichnoi kompetentnosti uchniv* [Forming the readiness of future biology teachers to develop students' environmental competence]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini*

metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems]. Kyiv-Vinnytsia, Planer Publ., issue 43, pp. 138-142. (In Ukrainian).

3. Ivanova, S.V. (2008). *Funktsionalnyi pidkhid do vyznachennia profesiinoi kompetentnosti vchytelia biolohii ta orhanizatsiia yii vdoskonalennia v zakladi pisliadyplomnoi osvity* [Functional approach to determining the professional competence of a biology teacher and the organization of its improvement in the institution of postgraduate education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu im. I. Franka* [Bulletin of Zhytomyr State University. I. Franko], issue 42, pp. 106-110. (In Ukrainian).

4. Slastenin, V.A., Ysaev, I.F., Mishchenko, A.I., Shiianov, E.N. (2000). *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Shkola-Pressa Publ., 512 p. (In Russian).

5. Pelaheichenko, V. *Kliuchovi komponenty kompetentnosti vchytelia* [Key components of teacher competence]. Available at: <http://osvita.ua/school/method/9170/> (In Ukrainian).

6. Pometun, O.I. (2004). *Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhodu v ukrainskii osviti* [Discussion of Ukrainian teachers around the introduction of a competency-based approach in Ukrainian education]. *Kompetentnistnyi pidkhid u suchasni osviti. Svitovyi pidkhid ta ukrainski perspektyvy* [Competence approach in modern education. World approach and Ukrainian perspectives]. Kyiv, 111 p. (In Ukrainian).

7. Frytsiuk, V.A. (2016). *Aksiolohichni pidkhid do vyvchennia problemy profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia* [Axiological approach to the study of the problem of professional self-development of future teachers]. *Aktualni pytannia osvity i nauky* [Current issues of education and science]. Kharkiv, KhOHOKZ Publ., pp. 460-463. (In Ukrainian).

8. Frytsiuk, V.A. (2016). *Diahnostyka hotovnosti maibutnikh pedahohiv do profesiinoho samorozvytku* [Diagnosis of readiness of future teachers for professional self-development]. *Nauka i osvita* [Science and education], no. 10, pp. 189-194. (In Ukrainian).

9. Frytsiuk, V.A. (2017). *Metodolohichni pidkhody do vyvchennia problemy profesiinoho samorozvytku maibutnoho fakhivtsia* [Methodological approaches to the study of the problem of professional self-development of the future specialist]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnogo instytutu* [Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute], no. 6 (129), pp. 107-114. (In Ukrainian).

10. Khymynets, V. *Kompetentnistnyi pidkhid do profesiinoho rozvytku vchytelia* [Competence approach to teacher professional development]. *Zakarpatskyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity*. Available at: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (In Ukrainian).

FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS AS A COMPONENT OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE

Valentina A. Fritsyuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy, Vocational Education and Management of Educational Institutions, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

E-mail: valentina.frytsiuk@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6988-6258>

Natalia V. Bayurko, Associate Professor of Biology Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

E-mail: nv.bayurko@vspu.edu.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6172-9669>

Vasyl M. Fritsyuk, Lecturer at the Department of Musicology, Instrumental Training and Choreography Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

E-mail: fritsyuk.vasil@vspu.edu.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4466-9019>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-27

Key words: competence, environmental competence, future teachers, training.

The article deals with the issue of preparation of future teachers to the development of ecological competence of secondary school pupils. A key figure in the formation of ecological competence of future

generations of citizens is the teacher. Hence, professional qualifications of students working for a university degree in the field of teaching, their environmental education, environmental literacy, readiness for carrying out nature protection activities with children as well as their civic stance are crucial for the professional training of teachers. The authors analyse theoretical principles of the investigated problem, determine the essence of ecological competence, «readiness of future teachers of biology to the development of ecological competence of secondary school pupils», as an integrative characteristic of personality that shows in the attitude of students to the development of pupils' ecological competence, students' the realization of reasons and requirements in this activity. This is also demonstrated in the existence of thorough and versatile subject knowledge of disciplines in the chosen profession and ecological, psychological and pedagogical, social and ecological, methodological knowledge, abilities and skills in relation to the development of ecological competence of junior adolescents.

The study theoretically proved and experimentally tested pedagogical conditions and methods of forming readiness of future teachers to the development of ecological competence of secondary school pupils in the process of learning at higher educational pedagogical establishments: activation of the need of students in capturing the methods of developing ecological competence of schoolchildren; using at the lessons in professional disciplines the design of fragments of professional and pedagogical activity for providing personal implication of students in ecological and educational activity; the motivated usage of tasks of ecological orientation in different types of practices undertaken by future biology teachers.

Одержано 25.01.2022 р.

УДК 371.3:685.6

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-28

Л.В. ШУБА,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри управління фізичною культурою та спортом
Національного університету «Запорізька політехніка»*

В.О. ШУБА,

*доцент, професор кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології
та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

В.В. ШУБА,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології
Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту (м. Дніпро)*

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОГО СПОРТИВНОГО ОБЛАДНАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТОК 17–20 РОКІВ

Фізичне виховання є унікальним і різнобічним середовищем для навчання. Воно спонукає розвитку як фізично, інтелектуально, емоційно, соціально, естетично, так і творчо, що сприяє загальному самовдосконаленню кожної людини як цілісної особистості. Фізичне виховання сприяє оволодінню різноманітними руховими вміннями та навичками; практичному використанню цих навичок у різних життєвих ситуаціях, в індивідуальній та груповій роботі. Мета статті – розробити методiku розвитку силових здібностей для дівчат 17–20 років при використанні тренажерів і тренажерних пристроїв. У дослідженні взяло участь 64 дівчини 17–20 років Національного університету «Запорізька політехніка», які за станом здоров'я були віднесені до основної медичної групи. Методика розроблялася на 4 місяці і складалася з 4 комплексів вправ, які міксували між собою і кожні три тижні коригували. Найбільший приріст показників був у тестах: «Піднімання тулуба з положення лежачи за 1 хвилину»: у контрольній групі підвищився на 7,89%, в експериментальній групі – на 14,47%; «Гіперекстензія за 1 хвилину»: у контрольній групі підвищився на 8,24%, в експериментальній групі – 15,71%. За методикою А. Шаболтаса «Мотиви, які спонукають займатися спортом» виявили, що розроблена методика більш позитивно впливає на мотиваційну сферу дівчат. Обрані методи тренування необхідно було поєднати з усіма іншими тренуваннями для досягнення оптимальних результатів. Крім того, вимоги до положення та індивідуальні відмінності додатково визначали цілі силових тренувань. Отримано позитивний вплив методики на рівень силової підготовленості студенток.

Ключові слова: фізичне виховання, тренажери, тренажерні пристрої, силові здібності.

Постановка проблеми та аналіз літературних джерел. Технічний прогрес, стрімкий розвиток науки та зростаюча кількість нової інформації, необхідної сучасному фахівцеві, роблять навчання студента все більш інтенсивно напруженим. Відповідно зростає значення фізичної культури як засобу оптимізації режиму життя, активного відпочинку, збереження і підвищення працездатності студентів протягом усього періоду навчання у ЗВО. Поряд з цим засоби фізичної культури забезпечують загальну і спеціальну фізичну підготовку стосовно до умов майбутньої професії [1, 6, 7].

Студентський вік – найбільш «спортивний» вік. Більшість молоді, яка займається у спортивних секціях і групах, студенти середніх та вищих навчальних закладів [2, 4, 8].

Фізичне виховання це цілеспрямований вплив на комплекс природних властивостей організму, які відносяться до фізичних якостей студентів. За допомогою фізичних вправ і інших засобів фізичного виховання можна, в певному діапазоні, змінювати функціональний стан організму, що веде до прогресивних адаптаційних змін в ньому. Впливаючи таким чином на фізичні якості, за певних умов досягають істотні зміни рівня і спрямованості їх розвитку. Це виражається в прогресі тих або інших рухових здібностей (силових, швидкісних і ін.), підвищенні загального рівня працездатності, зміцненні здоров'я, поліпшенні статури [3, 5, 10].

Аналіз робіт вітчизняних та закордонних фахівців свідчить про те, що велика кількість наукових робіт присвячена різноманітним засобам та методикам розвитку силових здібностей дівчат та жінок різного віку [1, 2, 8, 9]. Але враховуючи розмаїття сучасних тренажерних пристроїв та тренажерів на нашу думку обрана тема є своєчасною та актуальною.

Мета статті – розробити методику розвитку силових здібностей для дівчат 17–20 років при використанні тренажерів та тренажерних пристроїв.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяло участь 64 дівчини 17–20 років Національного університету «Запорізької політехніки» (32 – контрольна група, 32 – експериментальна група), які за станом здоров'я були віднесені до основної медичної групи.

Підвищення ролі спрямованого використання засобів фізичної культури в період навчання у вузі фахівців обумовлено, зокрема, тим, що робочий режим студента характеризується малорухомістю, одноманітністю робочої пози протягом 10–12 годин. Фізичні вправи в цих умовах – основний чинник протидії негативних наслідків гіподинамії, а також розумового і нервово-емоційного навантаження. Витрати часу на заняття фізичними вправами при цьому компенсуються завдяки підвищенню загальної працездатності, в тому числі й розумової [8, 10].

Зглядаючись на вище наведене відмічаємо, що з одного боку для дівчат, які навчаються в університеті, найбільш цікавим є використання тренажерів та тренажерних пристроїв для корекції своєї статури, а з іншого, враховуючи не сприятливі соціальні умови, - бажання мати розвинену м'язову систему для протидії оточуючого середовища.

При побудові нашої методики ми враховували ряд важливих чинників: інтереси, вік, індивідуальні особливості, тип тіла будови та рівень фізичної підготовленості. Залежно від цих чинників здійснювалося планування компонентів навантаження за такими показниками, як: вид і характер вправ, обсяг та інтенсивність занять, кількість повторень і величина обтяження, частота навчальних занять і тривалість роботи, інтервали відпочинку, кількість та почерговість виконання вправ тощо.

Для реалізації методики ми розробили чотири комплекси вправ, які міксували між собою в залежності від індивідуальних потреб дівчат. Проведення тренувальних занять протягом 4-х місяців з урахуванням того, що заняття проводяться двічі на тиждень. Час занять дівчата обирали самі, що сприяло мотивації до занять. Кожні три тижні корегували програму занять.

При побудові нашої методики ми використовували такі методи як: стандартного та змінного навантаження.

Ми обрали чотири темпи виконання вправ:

– швидкий (використовується для розвитку вибухової, швидкісної та максимальної сили при напруженні м'язів до 15 с);

– середній (використовується переважно для розвитку м'язової маси при тривалості підходу 20–150 с);

– повільний (використовується переважно для кровонаповнення м'язів);

– дуже повільний (дає можливість нівелювати момент інерції, що призводить до максимального напруження м'язів впродовж усієї амплітуди руху).

Об'єм навантаження запропонували: малий (до 50% максимальної кількості підйомів), середній (від 51 до 70%), великий (від 71 до 90%) [6].

Оптимальна інтенсивність занять знаходилася в проміжку між 45–75% максимального пульсу. ЧСС 130-160 уд/хв. Що відповідає аеробному режиму роботи організму [10].

До кожного комплексу завжди входили вправи оздоровчого та профілактичного характеру. Ці методичні прийоми сприяли розслабленню після навантаження на занятті, що давало змогу дівчатам відчувати легкість та бажання рухатись згідно свого денного плану.

Отже проаналізуємо данні тестів отримані дівчатами на початку та наприкінці експерименту.

Відмічаємо, що групи є більш однорідними за показниками тестів: «Підтягування на перекладені» ($V=8,90\%$ – КГ, $V=8,16\%$ – ЕГ), «Піднімання тулуба з положення лежачи за 1 хвилину» ($V=5,32\%$ – КГ, $V=5,88\%$ – ЕГ), «Згинання та розгинання рук в упорі лежачи» ($V=7,44\%$ – КГ, $V=7,16\%$ – ЕГ), «Кистьова динамометрія» ($V=7,09\%$ – КГ, $V=6,51\%$ – ЕГ), «Жим штанги лежачи» ($V=8,18\%$ – КГ, $V=7,55\%$ – ЕГ), «Присід з штангою на плечах» ($V=9,24\%$ – КГ, $V=9,03\%$ – ЕГ), «Гіперекстензія за 1 хвилину» ($V=6,75\%$ – КГ, $V=6,22\%$ – ЕГ).

Також ми проаналізували відсотковий приріст показників розвитку силових здібностей.

Найменший приріст показників був в тестах: «Присід з штангою на плечах» у контрольній групі підвищився на 4,12%; у експериментальній групі на 6,14%; «Підтягування на перекладені» у контрольній групі підвищився на 5,86%; у експериментальній групі на 9,32%.

Середній приріст показників був в тестах: «Згинання та розгинання рук в упорі лежачи»: у контрольній групі підвищився на 5,09%; у експериментальній групі на 9,21%; «Жим штанги лежачи»: у контрольній групі підвищився на 6,48%; у експериментальній групі на 9,51%.

Найбільший приріст показників був в тестах: «Піднімання тулуба з положення лежачи за 1 хвилину»: у контрольній групі підвищився на 7,89%; у експериментальній групі на 14,47%; «Гіперекстензія за 1 хвилину»: у контрольній групі підвищився на 8,24%; у експериментальній групі на 15,71%.

У нашому дослідженні використовували методику А. Шаболтаса «Мотиви які спонукають займатися спортом». Це пов'язано із тим, що контрольна група займалась за методикою тренажерного залу, а експериментально використовувала розроблену методику. І нам було цікаво розглянути цей аспект, порівняти мотиви обох груп. Обрана методика мотивів пропонує виявити домінуючі цілі при заняттях спортом и включає в себе 10 мотивів-категорій, які відносяться до конкретних висловів приведених у опитуванні [5, 6].

1) Мотив емоційного задоволення (ЕЗ) – прагнення, відобразити радість руху та фізичних зусиль. Йому відповідає вислів: «Я отримую радість від спорту, тому що можу рухатися та відчувати напруження. Це мене надихає та піднімає настрій». Контрольна група – 16,6%; експериментальна група – 15%.

2) Мотив соціально самоствердження (СС) – прагнення проявити себе, у заняттях спортом і при цьому цей успіх розглядати із точки зору особистого престижу, поваги знайомих та глядачів. Йому відповідає наступний вислів: «Я займаюсь спортом, тому що домагаюся успіху. Мої товариші по школі та спортивній команді, поважають мене за це. Під час змагань приємно бути у центрі уваги, підвищувати свій статус». Контрольна група – 22,1%; експериментальна група – 4,9%.

3) Мотив фізичного самоствердження (ФС) – прагнення до фізичного розвитку, становлення характеру. Йому відповідає наступний вислів: «Я активно займаюсь спортом, тому що хочу розвинутися фізично та загартувати свій характер. Не хочу товстішати та стати ледачим, хочу бути здоровим». Контрольна група – 12,6%; експериментальна група – 17,7%.

4) Спеціально-емоційний мотив (СЕ) – прагнення до спортивних подій із-за великої емоційності, неформальності спілкування та емоційної розкутості. Йому відповідає наступний вислів: «Мені подобається займатися спортом, тому що змагатися дуже цікаво. Радують досягнуті успіхи. Мені подобається атмосфера змагання». Контрольна група – 7,8%; експериментальна група – 15,1%.

5) Соціально-моральний мотив (СМ) – прагнення до успіху своєї команди, заради якої необхідно тренуватись, мати добрий контакт із партнером, тренером. Йому відповідає наступний вислів: «Моя спортивна команда повинна займати лідируюче положення. Я хочу внести свій вклад у це діло. Я не хочу підводити свого тренера та товаришів, це спонукає мене більше тренуватись». Контрольна група – 6,7%; експериментальна група – 12,4%.

6) Мотив досягнення успіху у спорті (ДУ) – прагнення до досягнення успіху, поліпшення особистих спортивних результатів. Йому відповідає наступний вислів: «Я регулярно тренуюсь, для того щоб підтримувати досягнутий результат. Для того, щоб добитися поставленої мети». Контрольна група – 10,4%; експериментальна група – 16,8%.

7) Спортивно-пізнавальний мотив (СП) – прагнення до вивчення запитань технічної та тактичної підготовки, науково доведених принципів тренування. Йому відповідає наступний вислів: «Я хочу розібратись у питаннях пов'язаних із технікою, тактикою, принципами тренування. Знати як правильно тренуватись». Контрольна група – 9,5%; експериментальна група – 9,8%.

8) Раціонально-вольовий мотив (РВ) – бажання займатись спортом для компенсації дефіциту рухової активності при сидячій роботі. Йому відповідає наступний вислів: «Я займаюсь спортом, щоб відпочити від сидячої роботи, щоб отримати прилив сил, спорт для мене хобі. Спортивні досягнення не цікаві для мене». Контрольна група – 3,5%; експериментальна група – 2,4%.

9) Мотиви підготовки до професійної діяльності (ПД) – прагнення займатися спортом для підготовки обраної професії. Йому відповідає наступний вислів: «Досягнути хороших результатів у навчанні та роботі можливо, якщо я буду здоров та фізично розвинений. Цьому сприяє спорт». Контрольна група – 6,1%; експериментальна група – 3,1%.

10) Цивільно-патріотичний мотив (ЦП) – прагнення до спортивного вдосконалення для підтримання престижу колективу, міста, країни. Йому відповідає наступне судження: «Якщо я буду постійно тренуватись, то я зможу показувати високі результати, захищати честь свого колективу, міста, країни». Контрольна група – 4,7%; експериментальна група – 2,8%.

Аналізуючи вище наведену статистику робимо висновок, що заняття за розробленою методикою має більш мотиваційну та емоційну спрямованість, що сприяє отриманню прекрасних результатів.

Висновки. Проаналізовано стан наукової літератури: філософської, педагогічної та психологічної направленості, існуючих методик та засобів формування силових здібностей дівчат 17–20 років. Дослідили ефективність розробленої методики при порівнянні отриманих показників у контрольній та експериментальній груп. Відсотковий приріст показників розподілився на три групи: найменший, середній та найвищий. Але в експериментальній групі всі показники покращились, в контрольній – деякі з них дещо покращились, інші не зазнали значних змін.

За методикою А. Шаболтаса «Мотиви, які спонукають займатися спортом» виявили, що розроблена методика більш позитивно впливає на мотиваційну сферу дівчат 17–20 років.

Таким чином, результати проведеного експерименту показали ефективність нашої методики, спрямованої на підвищення рівня силових здібностей для дівчат 17–20 років при використанні тренажерів та тренажерних пристроїв.

Перспективи подальших досліджень. Планується дослідити ефективність використання запропонованої методики щодо побудови занять на рік, враховуючи самотинне здоров'я та біологічний ритм життя дівчат.

Список використаної літератури

1. Гінзбург, В.Г. Полішко, Т.М., Полушкін, П.М., Гальченко, Д.В. Психолого-педагогічні засади формування здорового способу життя. *Педагогіка здоров'я: зб. наук. пр. ВНПК*. 2011. С. 46–52.

2. Єжова, О.О. Здоровий спосіб життя. Суми: Університетська книга, 2010.

3. Єфімова, В.М. Здоров'язбережувальні технології у контексті педагогічних досліджень. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. 1. С. 57–60.

4. Кабацька, О.В. Шуба, Л.В., Шуба, В.В. Здоров'язбережувальне освітнє середовище у вищому навчальному закладі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*: зб. наукових праць. 2020. 5 (125) 20. С. 85–89. DOI 10.31392/NPU-nc.series.15.2020.5(125).16

5. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі / за ред. С.Д. Максименка. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013.

6. Міхеєнко О.І. Підготовка майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій: теоретико-методичні аспекти: монографія. Суми: Університетська книга, 2015.

7. Garcy A.M., Berliner D.C. A critical review of the literature on the relationship between school quality and health inequalities. *Review of Education*, 2018. 6 (1). P. 40–66. URL: <https://doi.org/10.1002/rev3.3106>

8. Martyniuk O.V., Vilyanskiy V.M., Shamardina G.M. Assessment of the adaptive potential of students of the first course of a technical university. *Health, Sport, Rehabilitation*. 2020. 6(2). P. 63–72 DOI: <https://doi.org/10.34142/HSR.2020060207>

9. Hall C. Developing a competent global health promotion work force: pedagogy and practice. Caroline Hall. Research Fellow. *Centre for Health Research. School of Health Sciences, University of Brighton, UK*, 2014.

10. Reiman M.P., Manske R.C. *Functional Testing in Human Performance*. Champaign IL: Human Kinetics; 2008.

References

1. Hinzburh, V.H., Polishko, T.M., Polushkin, P.M. & Halchenko, D.V. (2011). *Psykhologo-pedahohichni zasady formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia* [Psychological-pedagogical bases of formation of a healthy way of life]. *Pedahohika zdorovia* [Pedagogy of health], pp. 46-52. (In Ukrainian).

2. Ezhova, O.O. (2010). *Zdorovyi sposib zhyttia* [Healthy Lifestyle]. Sumy, Universytetska knyha Publ. (In Ukrainian).

3. Yefimova, V.M. (2010). *Zdoroviazberezhuvalni tekhnologii u konteksti pedahohichnykh doslidzhen* [Health protecting technologies in the context of pedagogic investigations]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problem fizychnoho vykhovannia i sportu* [Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports], no. 1. pp. 57-60. (In Ukrainian).

4. Kabatska, O.V., Shuba, L.V., Shuba, V.V. (2020). *Zdoroviazberezhuvalne osvittie sere-dovyshe u vyshchomu navchalnomu zakladi* [The health saving educational environment at the institutional higher educational]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho univer-sytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii: Naukovo-pedahohichni problem fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)* [Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Ser.: Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)], no. 5 (125), pp. 85-89. (In Ukrainian).

5. In S.D. Maksymenko (Ed.). (2013). *Psykhologichni chynnyky samodeterminatsii osobystosti v osvithnomu prostori* [Psychological factors of self-determination for the individual in the educational space]. Kirovohrad, Imeks-LTD Publ., (In Ukrainian).

6. Mikheienko, O.I. (2015). *Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv zi zdorovia liudyny do zastosuvannia zdoroviazmitsniuvalnykh tekhnologii: teoretyko-metodychni aspekty* [Training of future specialists in human health for the use of health-promoting technologies: theoretical and methodological aspects: monograph]. Sumy, Universytetska knyha Publ. (In Ukrainian).

7. Garcy, A.M. & Berliner, D.C. (2018). A critical review of the literature on the relationship between school quality and health inequalities. *Review of Education*, no. 6 (1). pp. 40-66.

8. Martyniuk, O.V., Vilyanskiy, V.M., Shamardina, G.M. (2020). Assessment of the adaptive potential of students of the first course of a technical university. *Health, Sport, Rehabilitation*, no. 6 (2), pp. 63-72 DOI: <https://doi.org/10.34142/HSR.2020060207>

9. Hall, C. (2014). Developing a competent global health promotion work force: pedagogy and practice. Caroline Hall. Research Fellow. *Centre for Health Research. School of Health Sciences, University of Brighton, UK*.

10. Reiman, M.P., Manske, R.C. (2008). *Functional Testing in Human Performance*. Champaign IL, Human Kinetics Publ.

PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING MODERN SPORTS EQUIPMENT FOR 17-20 YEAR OLD STUDENTS

Liudmyla V. Shuba, Associate Professor, PhD in Pedagogy, associate Professor of the Physical Culture and Sport Management Department, National University «Zaporizhzhia Polytechnic»

E-mail: mila.shuba@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8037-4218>

Victor A. Shuba, Associate Professor, Professor of the Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work Department, Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: viktik1955@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1060-505X>

Victoria V. Shuba, PhD in Pedagogy, associate Professor of the Pedagogy and Psychology Department, Prydniprovsk State Academy of Physical Culture and Sports, Dnipro

E-mail: shubaV14@meta.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5042-3106>

DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-28

Key words: physical education, training equipment in the gym, groove machines, strength skills.

The theory and practice of professional training at higher educational institutions as a pedagogical problem is closely linked to social and economic development in society, which is now the focus of many professionals from around the world. This is due to the fact that students are the future of the country. Physical education provides a unique and varied medium for learning. It develops students physically, intellectually, emotionally, socially, aesthetically, and creatively. It promotes the overall development of each student as a whole person. Physical education fosters diversity of skills and learning; it fosters practical use of these skills in different situations, and it fosters individual as well as group creativity in the use of these skills. Physical education encourages individual as well as team development. It encompasses a broad range of human feelings, emotion, and experiences. Students become increasingly more independent as their daily lives become more complex and diversified. Students begin to make decisions and choices in taking increased responsibility for themselves. Quality physical education programs provide students conceptual and practical understanding of: 1) health-related physical fitness, and 2) how to maintain a health-related level of physical fitness. Physical education plays a vital part in helping students maintain and refine the skills and knowledge needed to select physical activities to use throughout their lives. The paper demonstrates a new way for modernization of physical education system for 17–20 year-old girls with the use of groove machines in the gym. Groove machines typically emphasize the development of specific muscle groups. Muscle groups can be isolated, muscle imbalances can be corrected, and weak areas can be strengthened. Groove machines are sometimes more suited to strengthen muscles that are more difficult to target with free weights, such as the lats and hip ab/adductors. Limitations lie in the coordination of muscle groups for sports. In the process of method development we have kept all educational themes, hours and lesson structure, but have divided semesters into complexes. For more effective mastering of the learning material we have added new themes to the theoretical base. The chosen training methods must be coordinated with all other training to produce optimal competitive performance. The method of strength skills development has been elaborated. In addition, position requirements and individual differences further define the goals of the strength training program. The positive influence of this methodology on students' level of physical training has been demonstrated.

Одержано 06.05.2022.

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК