



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

Гауряк О.Д., Богданюк А.М., Киселиця О.М.

Шляхи творчої реалізації ідей Г. Ващенко щодо виховання волі і характеру в процесі фізичного виховання у практиці учителя фізичної культури сучасної школи

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-1 8

Лесик А.С., Корнєєв Д.Є.

Ідеї полікультурності та їх реалізація в освітньому середовищі закладу вищої освіти

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-2 18

Мединська С.І.

Полікультурна, мультикультурна та міжкультурна компетентності: порівняльний аналіз на основі світового досвіду

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-3 25

Скрипник Л.М.

Сутність та особливості консалтингу в сучасній освітній діяльності

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-4 34

Таможська І.В.

Зміст поняття «науково-педагогічна діяльність» в контексті сучасної парадигми освіти

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-5 42

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 23 листопада 2021 р. № 9).

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 № 22577-12477ПП від 20.02.2017 р.

2 (22) 2021

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

Васильєва М.П., Романова І.А.

Практики надання соціальних послуг у дистанційному режимі

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-6 50

Олійник І.В.

Соціальна реабілітація як один із напрямів професійної діяльності фахівця із соціальної роботи

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-7 59

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

Гаркуша І.В., Дубінський С.В.

Щодо проблеми соціального розвитку дітей з порушеннями слуху

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-8 68

Переворська О.І., Кобзева І.М.

Формування комунікативної компетентності як складової підготовки дітей

з мовленнєвими порушеннями до шкільного навчання

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-9 78

ПСИХОЛОГІЧНІ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ) АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Безуглий В.В., Лисичарова Г.О.

Особливості формування картографічної компетентності в учнів 10-х класів

засобами підручника географії

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-10 85

Карапєтрова О.В.

Вплив рівня розвитку соціального інтелекту на вибір стратегії реагування у конфліктних ситуаціях

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-11 95

Пащенко В.В.

До питання сутності та змісту мотивації нових членів професійної групи: теоретичний огляд

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-12 104

Прокопенко А.В., Рава В.М.

Тренування робочої пам'яті майбутніх перекладачів

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-13 113

Сапожников С.В., Довев Марк

Теоретичні проблеми формування моральних цінностей учнівської молоді в реаліях сьогодення

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-14 121

Фролова Н.В.

Психологічні особливості статевого повсякденного стресосприйняття в студентському віці

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-15 128

Храбан Т.Є.

Психологічні перспективи життєстійкості курсантів військових вищих навчальних закладів

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-16 136

Юдіна А.В.

Модель мотивації успіху в працівників виробничих колективів: зміст та аналіз компонентів

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-17 146

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Авер'янова Н.М.

Дослідження динаміки готовності викладачів до організації

дистанційного та змішаного навчання

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-18 154

Волкова Н.П., Лаврентьєва О.О.

Формування професійних домагань майбутніх психологів у процесі вивчення дисципліни

«Педагогіка та психологія вищої школи»

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-19 164

Берестень О.Є., Плющай О.О.

Групова робота на уроці іноземної мови

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-20 177

Derbak O.A., Pecherna K.Yu., Yakovleva T.I. The experimental verification of pedagogical conditions of future tourism bachelors preparation for professional interaction by means of project technologies DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-21	184
Друшляк М.Г. Методи формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-22	194
Ключник Р.М. Соціально-політичний дискурс у контексті викладання англійської мови DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-23	201
Kramarenko T.V. Peculiarities of the professional dialogue mediated by modern means of telecommunication in the process of training future specialists in economics DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-24	212
Лавніков О.А. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів: міжнародний контекст DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-25	222
Лебідь О.В., Цуркан Л.В. Професійна самореалізація вчителя початкових класів: дефінітивний аналіз поняття DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-26	231
Lukatska Ya.S. Formation of foreign students' social competence – SWOT analysis DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-27	241
Нестуля О.О., Нестуля С.І., Кононець Н.В. Методологія розробки освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-28	249
Павлова Н.С. Використання методичних задач у фаховій підготовці майбутніх учителів інформатики DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-29	264
Tarnopolsky O.V., Storozhuk S.D. Global English accents and non-native English teachers DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-30	273
Фабрична Я.Г. Сучасні тенденції у професійній підготовці майбутніх перекладачів DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-31	284
Файермен О.О. До питання про вимоги до майбутніх фахівців соціономічної сфери DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-32	293
Шкурко О.В., Амічба Д.П., Клименко Т.А. Місце англійської мови в процесі навчання іноземних студентів української DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-33	301
Юсипіва Т.І., М'ясоїд Г.І. Метод проєктів як засіб формування компетентностей майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у процесі навчання екології DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-34	308

CONTENTS

THEORETICAL AND HISTORICAL ASPECTS OF PEDAGOGY

- Hauriak O., Bohdanyuk A., Kyselytsia O.**
Ways of creative realization of G. Vashchenko's ideas about the development of will and temper in the process of physical education in the practice of a teacher of physical culture
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-1 8
- Lesyk A., Kornieiev D.**
Ideas of polyculturality and their implementation in the educational environment of the institution of higher education
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-2 18
- Medynska S.**
Polycultural, multicultural and intercultural competences: comparative analysis based on world experience
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-3 25
- Skripnik L.**
Essence and features of consulting in modern educational activities
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-4 34
- Tamozhska I.**
Content of the concept «Scientific and pedagogical activity» in the framework of modern educational paradigm
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-5 42

ISSUES OF TODAY'S SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- Vasylieva M., Romanova I.**
Practices of providing social services remotely
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-6 50
- Oliyrik I.**
Social rehabilitation as one of the professional activities of a social work specialist...
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-7 59

THEORETICAL AND METODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Harkusha I., Dubinskyi S.**
On the problems of social development of children with hearing impairment
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-8 68
- Perevorska O., Kobzieva I.**
Formation of communicative competence as a component of preparation of children with speech disorders for school education
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-9 78

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

- Bezugly V., Lisicharova G.**
Peculiarities of cartographic competence formation in 10th grade students by means of a geography textbook
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-10 85
- Karapetrova O.**
The influence of the level of social intelligence development on the choice of response strategy in conflict situations
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-11 95
- Pashchenko V.**
About the essence and content of motivation of new members of a professional group: the theoretical review
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-12 104
- Prokopenko A., Rava V.**
Training of the future interpreters' working memory
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-13 113
- Sapozhnykov S., M. Dovev**
Theoretical issues of formation of moral values of student youth in the realities of today
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-14 121
- Frolova N.**
Psychological features of sexual daily stress perception in student's age
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-15 128

Khraban T. Psychological resilience of cadets at a higher military educational institution DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-16	136
Yudina A. Model of motivation to success among employees of production teams: content and analysis of components DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-17	146

THEORETICAL AND METODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Averianova N. Research of dynamics of teachers' readiness for organization of distance and blended learning DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-18	154
Volkova N., Lavrentieva O. The formation of future psychologists' professional aspirations in the process of studying the discipline "Pedagogy and psychology of higher school" DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-19	164
Beresten O., Pliushchai O. Group work at a foreign language lesson DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-20	177
Derbak O., Pecherna K., Yakovleva T. The experimental verification of pedagogical conditions of future tourism bachelors preparation for professional interaction by means of project technologies DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-21	184
Drushliak M. The methods of formation of visual and information culture of pre-service mathematics and computer science teachers DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-22	194
Kliuchnyk R. Social and political discourse in the context of teaching English DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-23	201
Kramarenko T. Peculiarities of the professional dialogue mediated by modern means of telecommunication in the process of training future specialists in economics DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-24	212
Lavnikov O. Formation of the individual style of future translators' professional activities: international context DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-25	222
Lebid O., Tsurkan L. Professional self-realization of elementary school teachers: definitive analysis of the concept DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-26	231
Lukatska Ya. Formation of foreign students' social competence – SWOT analysis DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-27	241
Nestulya O., Nestulya S., Kononets N. Curriculum development methodology of educational program for masters "Higher school pedagogics", 011 Pedagogics DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-28	249
Pavlova N. Use of methodological tasks in professional training of future teachers of informatics DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-29	264
Tarnopolsky O., Storozhuk S. Global English accents and non-native English teachers DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-30	273
Fabrychna Y. Current trends in professional translator training DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-31	284
Fayerman O. To the question of requirements for future socio-economic specialists DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-32	293

Shkurko O., Amichba D., Klymenko T.

The place of the English language in the process
of teaching Ukrainian to foreign students

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-33 301

Yusypiva T., Miasoid H.

Project method as a means of formation of competencies of future professionals in hotel and restaurant
business in the process of ecology studies

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-34 308

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.

Редактори: *М.С. Кузнецова, О.О. Шевцова*

Комп'ютерна верстка *А.Ю. Такій*

Підписано до друку 25.11.2021. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 27,65.

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. ИСАЕВ, 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

ANATOLIY 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 Philology, 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

NATALIYA 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 Bioresources 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).

TETIANA 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 37.037

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-1

О.Д. ГАУРЯК,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичної культури та основ здоров'я
Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича (м. Чернівці)*

А.М. БОГДАНЮК,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича (м. Чернівці)*

О.М. КИСЕЛИЦЯ,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичної культури та основ здоров'я
Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича (м. Чернівці)*

ШЛЯХИ ТВОРЧОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ Г. ВАЩЕНКА ЩОДО ВИХОВАННЯ ВОЛІ І ХАРАКТЕРУ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРАКТИЦІ УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Згідно з «Концепцією розвитку освіти на 2015–2025 рр.» (2015), «Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015), з «Концептуальними засадами реформування середньої освіти «Нова українська школа»» (2016), одним із стратегічних завдань навчання та виховання учнівської молоді визначено формування вільної, духовно розвиненої особистості, а пріоритетним завданням виховання, у тому числі й фізичного, є виховання вольової, сильної мужньої особистості, здатної до саморозвитку та самовдосконалення. Вважаємо, що саме ці положення цілком співзвучні з ідеями та поглядами видатного українського ученого-педагога, філософа та громадського діяча Григорія Григоровича Ващенко (1878–1967) як у загальному спрямуванні ідей професора щодо виховання української молоді, так і питань фізичного виховання зокрема.

У статті висвітлено шляхи творчої реалізації теоретико-практичних ідей Г. Ващенко щодо виховання волі і характеру в процесі фізичного виховання у практичній роботі учителя фізичної культури сучасної школи.

У дослідженні застосовувалися такі методи: загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, аналогія) – для обґрунтування актуальності дослідження, визначення понятійно-категоріального апарату, формулювання висновків; порівняльно-історичні (хронологічний, проблемно-тематичний та логіко-історичний метод) – для об'єктивного аналізу теоретико-практичних ідей Г. Ващенко щодо системи фізичного виховання й використання засобів фізичного виховання з метою виховання волі і характеру української молоді; емпіричні (метод вивчення педагогічної наукової літератури, історіографічного аналізу, пошуково-бібліографічний) – для аналізу, систематизації та узагальнення джерельної бази, висвітлення наукового доробку Г. Ващенко; герменевтичний – для коментування творів та інтерпретації наукових поглядів Г. Ващенко щодо виховання волі і характеру української молоді засобами фізичного виховання.

Творче використання теоретико-практичних ідей видатного педагога у сучасній школі, впровадження українських традицій й обрядів, впровадження національної культури у фізичне виховання школярів – національних ігор, танців, розваг, турпоходів, екскурсій, фізкультурно-оздоровчих заходів, спортивних змагань, проведення лекцій, бесід, базованих на героїко-патріотичному досвіді; застосування новітніх технологій з урахуванням гігієнічних факторів та ідей народного виховання буде сприяти вихованню дисциплінованості, ініціативи, гідності, патріотизму, а найголовніше – вихованню волі і характеру. Адже, мусимо пам'ятати, що вчитель фізичної культури – не професія, а стиль життя.

Ключові слова: науково-педагогічна спадщина Г. Ващенко, тіловиховання, фізичне виховання, воля, характер, учитель фізичної культури, сучасна школа.

Постановка проблеми. Фізичне виховання було і є основою для розвитку та самовдосконалення особистості, фізичного та духовного гарту молоді. Нині національна система освіти й виховання, у тому числі й фізичного, переживає період глибинних змін. Згідно з «Концепцією розвитку освіти на 2015–2025 рр.» (2015), «Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015), згідно з «Концептуальними засадами реформування середньої освіти «Нова українська школа»» (2016), одним із стратегічних завдань навчання та виховання учнівської молоді визначено формування вільної, духовно розвиненої особистості, а пріоритетним завданням виховання, в тому числі й фізичного є виховання вольової, сильної мужньої особистості, здатної до саморозвитку та самовдосконалення.

У навчальній програмі предмета «Фізична культура» (2017) для закладів загальної середньої освіти, йдеться про те, що «Випускник сучасної школи – це патріот України, який знає її історію; носій української культури, який поважає культуру інших народів; має бажання і здатність до самоосвіти, виявляє активність і відповідальність у громадському й особистому житті. Сучасний школяр це особистість – цілісна, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення; інноватор – здатний розвиватися й вчитися впродовж всього життя [11]. На нашу думку, ці положення цілком співзвучні з ідеями та поглядами видатного українського ученого-педагога, філософа та громадського діяча Григорія Григоровича Ващенко (1878–1967) як у загальному спрямуванні ідей професора щодо виховання української молоді, так і питань фізичного виховання зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні особлива увага науковців зосереджена на дослідженні різних аспектів наукового доробку видатного педагога Г. Ващенко. Характерною ознакою сучасних історико-педагогічних досліджень є зацікавленість науковців різними ідеями виховання молоді, а також виховання волі і характеру в творчій спадщині Г. Ващенко, про що свідчать наукові праці вчених Т. Антонюк (2009), А. Бойко (2010, 2013), О. Вишневського (2007, 2010), С. Головчук (2014), Н. Дічек (2003), І. Зайченко (2014), О. Окопного (2005), Л. Петренко (2016, 2017, 2018), Н. Пусепліної (2015), В. Сало (2015), М. Чепіль (2015) та ін., а також дисертаційні дослідження Г. Бугайцевої (2000), О. Гука (2012), С. Головчук (2012), О. Гауряк (2017).

Усі дослідники єдині у тому, що в основу виховання української молоді Г. Ващенко ставив загальнолюдські й національні цінності, будував виховний ідеал української людини на двох основних принципах: християнської моралі й української духовності. «Головне завдання у вихованні української молоді Г. Ващенко бачив у вихованні волі й характеру під «високим гаслом»: «Служба Богові й Батьківщині» [1, с. 173].

Як зауважує дослідниця С. Головчук, «Тривалий час, аж до 1993 р., ім'я Г. Ващенко замовчувалося, бо його ідеї мали чітке національне спрямування, що не відповідало радянській ідеології. Однак нині вони мають бути включені до сучасного наукового обігу» [8]. «За 22 роки педагогічної діяльності в еміграції Г. Ващенко написав багато праць, які мають значну наукову цінність для педагогів і вихователів, для всіх українців, бо писалися вони з думками про долю рідного народу, про національне виховання молодого покоління», – стверджує О. Гук [9].

Як зазначає відомий український професор, член Всеукраїнського педагогічного товариства імені Григорія Ващенко, О. Вишневський, проблема виховання волі і характеру є однією з домінуючих у творчості Г. Ващенко [5, с. 116].

У дисертаційному дослідженні «Ідеї фізичного виховання у педагогічній спадщині Григорія Ващенко» зазначено, що теорія тіловиховання Г. Ващенко – цілісна науково-теоретич-

на система, а фізичне виховання, що має на меті формування фізичної досконалості особистості, пов'язане перш за все із національними цінностями й завданнями українства». Термін «тіловиховання», як і власне розробка концептуальних основ тіловиховання, як складової національного виховання, належить саме Г. Ващенку» [7].

На думку метра сучасної теорії та методики фізичного виховання школярів Б. Шияна, видатний професор Г. Ващенко вивчивши й глибоко проаналізувавши системи фізичного виховання персів, греків, римлян, аналізує шведську і німецьку системи фізичного виховання та розкриває зміст системи фізичного виховання у загальному, визначаючи завдання гігієнічного (здоров'язберігаючого) виховання та значення руханки, гри, спорту взагалі. Після ґрунтовного аналізу досвіду минулого, що стосується системи фізичного виховання, видатний педагог формує засади творення української системи тіловиховання, які актуальні і нині [14, с. 75–76].

Зважаючи на те, що фізичне виховання є невід'ємною складовою частиною національного виховання, доцільність і актуальність дослідження очевидна.

Мета дослідження. Аналіз наукових праць та дисертаційних досліджень свідчить про те, що спадщину видатного українського педагога Г. Ващенка активно досліджують сучасні науковці різних галузей; одне з провідних місць в педагогічних творах видатного педагога займають питання тіловиховання як виховання волі та характеру. Разом з тим шляхи впровадження теоретико-практичних ідей та поглядів Г. Ващенка щодо використання засобів фізичного виховання з метою виховання волі й характеру в практичній діяльності учителя фізичної культури висвітлено недостатньо. Отже, метою даного наукового дослідження є висвітлення шляхів творчої реалізації теоретико-практичних ідей Г. Ващенка щодо виховання волі і характеру в процесі фізичного виховання в практичній роботі учителя фізичної культури сучасної школи.

Для розв'язання поставлених завдань у науковому дослідженні застосовувалися такі методи: загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, аналогія) – для обґрунтування актуальності дослідження, визначення понятійно-категоріального апарату, формулювання висновків; порівняльно-історичні (хронологічний, проблемно-тематичний та логіко-історичний метод) – для об'єктивного аналізу теоретико-практичних ідей Г. Ващенка щодо системи фізичного виховання та використання засобів фізичного виховання з метою виховання волі і характеру української молоді; емпіричні (метод вивчення педагогічної наукової літератури, історіографічного аналізу, пошуково-бібліографічний метод) – для аналізу, систематизації та узагальнення джерельної бази, висвітлення наукового доробку Г. Ващенка; герменевтичний – для коментування творів та інтерпретації наукових поглядів Г. Ващенка щодо виховання волі і характеру української молоді засобами фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Успіх будь-яких заходів у галузі фізичного виховання, ефективність фізкультурно-спортивних занять значною мірою залежить від складу відповідних фахівців, рівня їхньої професійної підготовки, ставлення до справи [13, с. 65], адже сучасна система фізичного виховання, окрім розвитку фізичних здібностей, фізичних якостей, зміцнення здоров'я, покликана забезпечувати єдність, розумового, фізичного й духовного розвитку школяра. Вирішення виховних завдань, окрім розвитку інтелекту й утвердження життєвого оптимізму, виховання любові до праці й розширення естетичного впливу на учня, передбачає патріотичне та моральне загартування молоді, виховання волі й характеру [14, с. 63].

«Особистість учителя, його авторитет перед учнями відіграють важливу роль у досягненні цілей навчання, а ще більше – вихованні» [13, с. 65]. Нині перед вчителем фізичної культури сучасної школі стоїть завдання виховати інтелектуальну, гармонійно розвинуту, вольову особистість з міцним характером, здатну до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, патріота якій зможе працювати на благо своєї держави, а в разі потреби стати на її захист. Ці завдання співзвучні з ідеями та закликами видатного педагога, адже Г. Ващенко наголошував: «...виховання має характер суспільного процесу, себто воно охоплює особистість молодого людини в цілому: її мислення, почуття і волю. Інакше кажучи... в школі... молодь набуває знань і розвиває свої розумові здібності...; завдання нашої школи – виховати у молоді високі почуття, зміцнити волю й виробити характер» [2, с. 277].

Г. Ващенко був впевнений, що, виховуючи підростаюче покоління, педагог бере найактивнішу участь у творенні майбутнього свого народу. У свої працях він звертався до педагогів й керівників, у тому числі й фізичного виховання та спорту, які виховують молоде покоління зі словами: «Майбутнє великою мірою залежить від того, що уявляє з себе молоде покоління, як воно буде виховане, бо воно буде творити це майбутнє» [1, с. 69].

Свої ідеї та погляди щодо виховання волі і характеру в процесі фізичного виховання видатний педагог-вчений Г. Ващенко виклав у фундаментальних працях «Виховання волі і характеру» (1952, 1957) та «Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру» (1956).

Розмірковуючи над проблемою фізичного виховання, Г. Ващенко ставив запитання, чи можливо через «тіловиховання», тобто фізичне виховання, формувати волю та виховувати характер людини саме таким чином, щоб тіло стало знаряддям людського духу, й давав відповідь, що «... така чи інша вдача людини, залежить не стільки від її успадкованих властивостей, скільки від виховання і самовиховання» [6, с. 40]. Завдання фізичного виховання Г. Ващенко формулює таким чином: «Наше завдання полягає у тому, щоб виховати людину міцну духом і тілом, але таку, щоб в неї дух панував над тілом» [3, с. 41]. Саме в цьому видатний педагог вбачав сенс української системи фізичного виховання.

У сучасних підручниках теорії та методики фізичного виховання йдеться про те що, заняття фізкультурною і спортом, щоденне виконання фізичних вправ, окрім розвитку фізичних здібностей, розвивають й морально-вольові якості людини. На думку науковця Б. Шияна, більшість з того, що розуміють під «фізичним вихованням», є одночасно і вихованням волі [14, с. 66].

За даними професора Т. Круцевич, такі моральні якості особистості, як чесність, шляхетність, скромність, колективізм, прагнення робити добро, активно протистояти злу, підлості, допомагати слабким і знедоленим, повага суспільних інтересів і взаємна повага, являють собою складові фізичної культури і їх виховання здійснюється на заняттях фізичними вправами (уроках) [13, с. 62].

Серед вольових якостей, які найбільш піддаються впливові у процесі фізичного виховання, за твердженням Б. Шияна є:

- цілеспрямованість (підпорядкування усіх сил для досягнення результату; наполегливість та впертість, що має прояв при подоланні труднощів);
- витримка (здатність до регулювання власних почуттів та настрою);
- рішучість і сміливість (здатність швидко приймати рішення і діяти всупереч небезпеці);
- ініціативність (подолання труднощів нетрадиційним методами і засобами). Отже, самі заняття фізичними вправами, це вже, по суті, вольовий процес [14, с. 67], тобто прояв волі і характеру.

Таким чином, заняття фізичними вправами на уроках фізичної культури та організація з боку вчителів і участь школярів у позанавчальних фізкультурно-оздоровчих та спортивних заходах – вже є прояв вольових зусиль, що сприятимуть вихованню волі і характеру учнів.

Особливо цінним для виховання волі і характеру сучасних школярів, буде використання учителями фізичної культури народно-педагогічного досвіду, що було важливим джерелом формування поглядів Г. Ващенка стосовно проблеми фізичного виховання (погляди К. Ушинського, С. Русосові, О. Духновича), поєднання гармонійного фізичного розвитку з інтелектуальним та виховання вольових якостей, виховання волі і характеру учнівської молоді. Використання у фізичному вихованні школярів історичного досвіду козацької педагогіки, що є яскравим компонентом автентичної української педагогіки, фізичного виховання ідеалом якої був лицар, воїн, захисник, вірний Богові та Батьківщині, адже «...в процесі виховання суспільство передає підростаючим поколінням свої традиції, тенденції, культурну спадщину» [12, с. 40].

До чинників, що сприяють вихованню волі і характеру, Г. Ващенко відносив долання зовнішніх і внутрішніх труднощів, християнський світогляд; до засобів тіловиховання: «руханку», «гімнастичні вправи», тобто заняття фізичними вправами, «гру» й заняття спортом [3].

Використання народних ігор та забав, використання народних традицій у процесі фізичного виховання сприятиме не тільки вихованню волі і характеру учнівської молоді, а й вихованню патріотизму та любові до Батьківщини. Адже, як зазначав педагог, «... слід наших дітей навчати національних ігор, які, до речі, часто бувають повні краси і тому сприяють

вихованню у дітей любові до Батьківщині» [4, с. 225]. Разом з тим спільні ігри виробляють у дитини здібність організовувати, діяти, підкорюватися певним правилам, бути дисциплінованим. На думку педагога, це вже не тільки риси почуття, а й прояв волі й характеру. Окрім того, зауважував видатний педагог, що «... гра, особливо групова, виховує у дитини наполегливість, витривалість, послідовність у дії, свідомість відповідальності і т. ін.» [1, с. 121].

Слушними є зауваження видатного педагога, стосовно організації ігор і забав, які сучасні вчителі мають взяти на озброєння, а саме: «... догляд дорослих за грою і керівництво нею мають бути тактовним і, головне, не вбивати ініціативи дітей, а навпаки – сприяти її розвитку» [4, с. 225].

Слід зазначити, що у контексті нашого дослідження важливого значення для виховання волі і характеру української молоді Г. Ващенко надавав організації та проведенню «спеціальних сходин» (лекцій, бесід, днів спортивної слави), «далеких екскурсій» (екскурсії в різні міста України), «табори серед природи» (турпоходи), «Святочних академій й походів» (фізкультурно-оздоровчі свята та заходи), «Народні свята» (фізкультурні заходи, присвячені до народних свят). Видатний педагог наголошував: «...доцільно організувати різні екскурсії з метою вивчення нашого минулого, ознайомлення з промисловістю, екскурсії до музеїв і т. ін». Доцільними й важливими є поради педагога щодо організації цих заходів: «Під час самої екскурсії керівник мусить стежити за тим, щоб кожний екскурсант виконував свої обов'язки, щоб провадилися записи спостережень, робилися нотатки й замальовки...» [1, с. 375], для подальшого їх аналізу й обговорення.

Особливо важливого значення для виховання організованості та дисциплінованості, виховання волі і характеру Г. Ващенко надав організації та проведенню турпоходів. Як писав видатний педагог, «Умови таборового життя дають багато можливостей для виховання у молоді дисциплінованості і організованості» [1, с. 375]. Наголошуючи на тому, що у турпоході, перш за все виховне значення має сам розпорядок «таборового життя», а саме: «...вставання в певний час, спільна молитва, зарядкова гімнастика, в певний час снідання, обід і вечеря, – все це організує юнака й виробляє у нього здорові навички» [1, с. 376]. Окрім того, виконання ранкової гімнастики (зарядки), використання фізичних вправ, рухливих ігор, заняття спортом сприяють вихованню дисциплінованості та організованості, відповідальності, привчають молодь координувати діяти зі своїми товаришами, виховують почуття пошани до товаришів, а ще, за його словами, навчають «...підлягати керівництву, поводитись чемно з товаришами і т. ін.», що теж, на нашу думку, сприяє вихованню волі і характеру. Окрім того, видатний педагог зауважував, що у турпоходах можлива й організація військового вишколу, під час якої молодь привчається до військової дисципліни. Адже, на думку педагога, наша молодь повинна бути готова до «...збройного удару з ворогом ... і щоб вийти переможно з цього удару, вона мусить бути добре підготованою» [3, с. 53].

Організація фізкультурних заходів, присвячених до народних свят, наприклад, до Дня козацької слави, на думку Г. Ващенко, мають велике зазначення та великий вплив на виховання честі, гідності, пошани до історичного минулого нашого народу, пошани та любові до рідної Батьківщини. Щодо організації таких заходів, то педагог радив: «1) Національні свята має організувати не кожна окрема українська організація, а всі організації спільно; 2) у національних святах має брати участь церква, як найбільш об'єднуюча сила; зі Служби Божої й мають починатись народні свята» [1, с. 317].

Великого зазначення Г. Ващенко надавав організації та проведенню фізкультурно-оздоровчих свят та заходів. Педагог наголошував: «Вони сприяють об'єднанню молоді, запалюють її спільними почуттями патріотизму і разом з тим виховують здібність діяти організовано» [1, с. 375]. Головне, на його переконання, ці заходи мають бути добре організовані, мають обов'язково проводитись під «розумним» керівництвом учителів, але в жодному разі не пригнічуючи ініціативи школярів. Таким чином, у процесі фізичного виховання, організовуючи позанавчальні фізкультурні заходи, учителі мають обов'язково підтримувати активність та ініціативу учнів, адже, за Г. Ващенко, «Починаючи з наймолодших років, ... школа, керуючи процесом формування особистості дитини, мусить розвивати в неї активність і ініціативу, виховувати у неї свідомість і почуття відповідальності не тільки за свою працю, а й за поведінку взагалі» [1, с. 168].

Отже, використання ідей Г. Ващенко у практичній діяльності учителя фізичної культури в сучасній школі щодо організації та проведення позанавчальних фізкультурних заходів (Днів здоров'я, турпоходів, екскурсій лекцій, бесід, Днів спортивної слави тощо), буде не тільки підвищувати фізичний розвиток школярів, сприяти їх залученню до систематичних занять фізичними вправами, а й сприятиме вихованню дисциплінованості, організованості, виховуватиме ініціативність, почуття колективізму, взаємодопомоги, пошани і поваги один до одного та вихованню волі й характеру. Окрім того, «...шкільний спорт дозволяє учням відкрити для себе різні аспекти спортивного життя» [10, с. 323].

У фізичному вихованні велике значення надається використанню сприятливого впливу природних факторів зовнішнього середовища, а саме природних сил – сонячне випромінювання, повітря й вода, які можливо використовувати у двох напрямках: 1) для створення умов успішної організації та проведення занять фізичними вправами; 2) використання цілющих сил природи для загартування [13, с. 85]. Отже, вважаємо, що проведення уроків фізичної культури та позанавчальних фізкультурних заходів на свіжому повітрі (при умові сприятливої погоди) буде сприяти загартуванню організму учнів та вихованню волі і характеру, про що говорив Г. Ващенко.

Зважаючи на те, що до засобів фізичного виховання, окрім фізичних вправ та занять спортом належать неспецифічні засоби (гігієнічні фактори), реалізація завдань фізичного виховання, в тому числі й виховання морально-вольових якостей, виховання волі і характеру та ефективність самих фізичних вправ буде найповнішою лише за умов дотримання необхідних гігієнічних норм [14, с. 106]. Вважаємо важливим у сучасній школі дотримання гігієнічних норм, а саме гігієни приміщення та одягу, тобто підтримання чистоти у спортивному залі, обов'язкова наявність спортивної форми на уроках фізичної культури та під час позанавчальних фізкультурно-оздоровчих та спортивних заходів як для учнів, так і для вчителів.

Вважаємо, що жоден ідеально організований навчально-педагогічний процес ніколи не дасть бажаного ефекту, якщо нехтувати проявом організованості, дисциплінованості та не дотримуватися режиму харчування, режиму праці і відпочинку, режиму сну тощо. Адже, як наголошував видатний педагог, – «...дуже важлива риса, що її слід систематично виховувати у нашої молоді, це дисциплінованість» й додавав: «Слід пам'ятати, що дисциплінованість гарантує як успіх праці, так і здоров'я людини» [1, с. 263]. Отже, дотримання порад та зауваг Г. Ващенко щодо гігієни харчування, чистоти одягу, дотримання режиму праці та відпочинку, окрім позитивного впливу на здоров'я школяра, сприятимуть розвитку організованості, дисциплінованості й вихованню волі і характеру. Адже, за вченням видатного педагога, дисциплінованість виявляється не тільки під час занять фізичними вправами, а й в особистому житті, в тому, як людина доцільно планує свою працю й відпочинок, дотримується раціональних способів життєдіяльності, слідує за своїм здоров'ям [1, с. 265].

Однією з важливіших засад української системи тіловиховання Г. Ващенко є самовиховання, яке органічно поєднується з всією системою виховання. Як зазначав педагог, «Виховання мусить бути органічно зв'язане з самовихованням» [1, с. 168]. А отже, систематичні заняття фізичними вправами, в тому числі й в самостійних заняттях, виконання домашніх завдань з фізичної культури, вимагають від учнів прояву вольових зусиль і, у свою чергу, будуть сприяти вихованню волі і характеру. На його переконання – «...виконання шкільних завдань часто вимагає від учня значних вольових зусиль у переборенні труднощів. Все це змінює волю дитини» [1, с. 27].

На думку видатного педагога, велике виховне значення має шкільна дисципліна, яка привчає до певного розкладу дня, правильного чергування праці й відпочинку, виховує точність, акуратність у виконанні своїх обов'язків, привчає до організованості. Як зазначав педагог, «... дисципліна ... виробляє здібність підкорювати свою волю інтересам спільноти і т. ін.». Разом з тим, розмірковуючи над важливістю виховання дисциплінованості, педагог зауважував: «... маємо зазначити, що не всяка дисципліна позитивно впливає на розвиток волі учня. Позитивний вплив має дисципліна розумна, що спрямована на виховання у дитини свідомості своїх обов'язків разом зі свідомістю своєї людської гідності» [1, с. 28]. «Розумна» дисципліна, за Г. Ващенко, має ґрунтуватися на почутті свідомості, а не на почутті страху.

Разом з тим хочемо зазначити, що із закликами виховання волі і характеру, виховання дисциплінованості й організованості, почуття обов'язків перед учнями і загалом перед державою Г. Ващенко звертався не тільки до молоді, але й до керівників фізичного виховання, тобто до вчителів фізичної культури. З цього приводу педагог зазначав: «Щоб виховати учня організованим, сама школа мусить бути добре організована» [1, с. 369]. Вважав, що в школі мусить бути чистота й порядок, школа має жити за певним розкладом, який має відповідати гігієнічним вимогам розумової праці учнів та принципам чергування праці і відпочинку, але сам розклад не слід часто змінювати, бо це буде порушувати порядок шкільного життя.

Видатний педагог наголошував, що у вихованні дітей великого значення має поведінка педагогів: «Вони (педагоги) перші повинні подавати учням зразки дисциплінованості..., стежити за своїм зовнішнім виглядом, щоб, з одного боку, не дати приводу для обвинувачення в неохайності, а з другого, не здаватися смішним модником – чепуруном» [1, с. 370].

Зважаючи на те, що українська система тіловиховання Г. Ващенко не може залишатися незмінною протягом довгих років і вся система фізичного виховання має спиратися на сучасні досягнення науки, у засадах української системи тіловиховання видатний педагог Г. Ващенко наголошував: «... слід брати до уваги невинний розвиток наук, що пов'язані з питанням тіловиховання, перш за все з медициною і психологією» [3]. Отже, вчителі фізичної культури мають використовувати сучасні дослідження з теорії та методики фізичного виховання, використовувати наукові досягнення з психології, фізіології, медицини та інших наук, з якими взаємопов'язана теорія та методика фізичного виховання, адже будь-яка дисципліна не може повноцінно розвиватися, обмежуючись тільки результатами власного предмета [13, с. 19].

Окрім того, Г. Ващенко був впевнений: «Треба учитись у чужинців, засвоювати їх найкращі досягнення в галузі науки, мистецтва, техніки», але разом з тим наголошував: «... засвоювати треба не по-мавп'ячому, а органічно, відповідно до традиції, потреб і психології українського народу» [2, с. 276]. Отже, використання у навчально-виховному процесі новітніх видів фізичних вправ, сучасних фітнес-технологій буде сприяти зацікавленості школярів та виникненню інтересу до фізкультурних занять, залучати школярів до систематичних занять фізичними вправами й внаслідок цього сприятиме вихованню волі і характеру учнівської молоді.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки та фізичного виховання зокрема, можемо впевнено сказати, що ідеї та погляди видатного педагога Г. Ващенко щодо фізичного виховання молоді не втратили своєї актуальності. Нині пріоритетним завданням та напрямом роботи вчителів фізичної культури у сучасній школі має бути саме виховання волі і характеру засобами фізичного виховання.

Творче використання теоретико-практичних ідей видатного педагога у сучасній школі, впровадження українських традицій й обрядів, впровадження національної культури у фізичне виховання школярів – національних ігор, танців, розваг, турпоходів, екскурсій, фізкультурно-оздоровчих заходів, спортивних змагання, проведення лекцій, бесід базованих на героїко-патріотичному досвіді; застосування новітніх технологій з урахуванням гігієнічних факторів та ідей народного виховання буде сприяти вихованню дисциплінованості, ініціативи, гідності, патріотизму, а найголовніше – вихованню волі і характеру.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів аналізованої проблеми. Подальшого розгляду потребують питання обґрунтування взаємозв'язку фізичного та естетичного виховання, фізичного та патріотичного виховання у науково-педагогічній спадщині Г. Ващенко; профілактичний напрям у фізичному вихованні особистості в концепції Г. Ващенко тощо.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : підручник для педагогів / редкол. : А. Алексюк та ін. К. : Школяр. 1995. 385 с.
2. Ващенко Г. Твори. Спогади. Статті. Т. 6. К. : Школяр. 2006. 464 с.
3. Ващенко Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру. Львів. Українські технології. 2001. 56 с.

4. Ващенко Г. Хвороби в галузі національної пам'яті. Твори. Т. 5. К. : Школяр. 2003. 335 с.
5. Вишневецький О. Педагогічні етюди. Аналітичні матеріали, концепції, публіцистика, інтерв'ю. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І.Франка. 2007. 208 с.
6. Вовсянович Г.П. Проблеми фізичного виховання молоді у педагогічній спадщині Г. Ващенка: навч. посіб. Львів : ЛДФЕІ. 2001. 60 с.
7. Гауряк О.Д. Ідеї фізичного виховання у педагогічній спадщині Григорія Ващенка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Хмельницький. 2017. 20 с.
8. Головчук С.Ю. Проблема виховання патріота-державника у педагогічній спадщині Григорія Ващенка (1878–1967) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Київ. 2012. 22 с.
9. Гук О. В. Розвиток ідей освіти молоді в педагогічній спадщині Григорія Ващенка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич. 2012. 20 с.
10. Maksymchuk, B., Gurevych, R., Matviichuk, T., Surovov, O., Stepanchenko, N., Opushko, N., Sitovskiy, A., Kosynskiy, E., Bogdanyuk, A., Vakoliuk, A., Solovyov, V., & Maksymchuk, I. (2020). Training Future Teachers to Organize School Sport. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(4), 310-327. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/347>.
11. Навчальна програма з «Фізичної культури» для ЗЗСО 10-11 класи (Рівень стандарту). URL: <https://mon.gov.ua/fizichna-kultura-10-11-kl.-standart.doc>.
12. Сапожников С.В. Психологічна підготовка майбутнього вчителя до спілкування з учнями: основні завдання. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2019. № 1 (17). С. 37-44.
13. Теорія і методика фізичного виховання: підруч. : у 2-х т. / за ред. Т.Ю. Круцевич. К. : Олімпійська література. 2008. Т. 1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. 391 с.
14. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : навч. посіб. в 2 ч. Тернопіль : Навч. книга «Богдан». 2012. Ч. 2. 304 с.

References

1. Vashchenko, H. (1995). *Vykhovannia voli i kharakteru* [Education of will and character]. Kyiv, Shkoliar Publ., 385 p. (In Ukrainian).
2. Vashchenko, H. (2006). *Tvory. Spohady. Statti* [Works. Memoirs. Articles]. Kyiv, Shkoliar Publ., vol. 6, 464 p. (In Ukrainian).
3. Vashchenko, H. (2001). *Tilovykhovannia yak zasib vykhovannia voli i kharakteru* [Physical education as a means of educating the will and character]. Lviv, Ukrainski tekhnolohii Publ., 56 p. (In Ukrainian).
4. Vashchenko, H. (2003). *Khvoroby v haluzi natsionalnoi pamiaty. Tvory* [Diseases in the field of national memory. Writings]. Kyiv, Shkoliar Publ., vol. 5, 335 p. (In Ukrainian).
5. Vyshnevskiy, O. (2007). *Pedahohichni etudy. Analitychni materialy, konctseptsii, publitsystyka, interviiu* [Pedagogical studies. Analytical materials, concepts, journalism, interviews]. Drohobych, Redaktsiino-vydavnychiy viddil DDPU im. I. Franka Publ., 208 p. (In Ukrainian).
6. Vovsianovych, H.P. (2001). *Problemy fizychnoho vykhovannia molodi u pedahohichnii spadshchyni H. Vashchenka* [Problems of physical education of youth in G. Vashchenko's pedagogical heritage]. Lviv, LDFEI Publ., 60 p. (In Ukrainian).
7. Hauriak, O.D. (2017). *Idei fizychnoho vykhovannia u pedahohichnii spadshchyni Hryhoriia Vashchenka*. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Ideas of physical education in the pedagogical heritage of Hryhoriy Vashchenko. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Khmelnytskyi, 20 p. (In Ukrainian).
8. Holovchuk, S. Yu. (2012). *Problema vykhovannia patriota-derzhavnyka u pedahohichnii spadshchyni Hryhoriia Vashchenka (1878–1967)*. Avtoref. dys. kand. ped. nauk. [The problem of education of a patriot-statesman in the pedagogical heritage of Hryhoriy Vashchenko (1878–1967). Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 22 p. (In Ukrainian).
9. Huk, O.V. (2012). *Rozvytok idei osvity molodi v pedahohichnii spadshchyni Hryhoriia Vashchenka*. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Development of ideas of youth education in the pedagogical heritage of Hryhoriy Vashchenko. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Drohobych, 20 p. (In Ukrainian).
10. Maksymchuk, B., Gurevych, R., Matviichuk, T., Surovov, O., Stepanchenko, N., Opushko, N., Sitovskiy, A., Kosynskiy, E., Bogdanyuk, A., Vakoliuk, A., Solovyov, V., & Maksymchuk, I.

(2020). Training Future Teachers to Organize School Sport. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(4), 310–327. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/347>.

11. *Navchalna prohrama z «Fizichnoi kultury» dlia ZZSO 10–11 klasy (Riven standartu)* [Curriculum on “Physical Culture” for ZZSO 10–11 classes (Standard level)]. URL: <https://mon.gov/en/fizichna-kultura-10-11-kl.-standart.doc> (In Ukrainian).

12. Sapozhnykov, S.V. (2019). *Psykhologichna pidhotovka maibutnoho vchytelia do spilkuvannia z uchniamy: osnovni zavdannia* [Psychological preparation of the future teacher to communicate with students: the main tasks]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykhohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (17), pp. 37–44. (In Ukrainian).

13. In T.Yu. Krutsevych (Ed.). (2008). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia* [Theory and methods of physical education]. Kyiv, Olimpiiska literature Publ., vol. 1, 391 p. (In Ukrainian).

14. Shyian, B.M. (2012). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv* [Theory and methods of physical education of schoolchildren]. Ternopil, Navchalna knyha “Bohdan” Publ., part 2, 304 p. (In Ukrainian).

WAYS OF CREATIVE REALIZATION OF G. VASHCHENKO'S IDEAS ABOUT THE DEVELOPMENT OF WILL AND TEMPER IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PRACTICE OF A TEACHER OF PHYSICAL CULTURE

Olena D. Hauriak, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Physical Culture and Foundations of Health, Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University.

E-mail: o.hauriak@chnu.edu.ua

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-2354-7012>

Antonina M. Bohdanyuk, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University.

E-mail: a.bohdanyuk@chnu.edu.ua

ORCID <http://orcid.org/0000-0001-8485-9987>

Oksana M. Kyselytsia, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Physical Culture and Foundations of Health, Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University.

E-mail: o.kyselytsia@chnu.edu.ua

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8910-3820>

DOI: [10.32342/2522-4115-2021-2-22-1](https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-1)

Key words: G. Vashchenko's scientific and pedagogical heritage of physical education, physical education, will, character, physical education teacher, modern school.

According to the «Concept of education development for 2015-2025» (2015), «The concept of national-patriotic education of children and youth» (2015), according to the «Conceptual principles of secondary education reform» New Ukrainian School» (2016), one of the strategic tasks of teaching and educating student youth is the formation of a free, spiritually developed personality, and the priority of education, including physical education, is the education of a strong-willed, courageous personality capable of self-development and self-improvement. We believe that these provisions are in line with the ideas and views of the prominent Ukrainian scientist-educator, philosopher and public figure Hryhoriy Hryhorovych Vashchenko (1878–1967), both in the general direction of the professor's ideas on Ukrainian youth education, and on physical education in particular.

This article highlights the ways of creative realization of theoretical and practical ideas of G. Vashchenko on the education of will and character in the process of physical education in the practical work of a physical education teacher of a modern school.

The following methods were used in the study: general scientific (analysis, synthesis, comparison, generalization, analogy) – to substantiate the relevance of the study, to define the conceptual and categorical apparatus, to formulate conclusions; comparative-historical (chronological, problem-thematic and logical-historical method) – for an objective analysis of theoretical and practical ideas of G. Vashchenko on the system of physical education and the use of physical education to educate the will and character of Ukrainian youth; empirical (method of studying pedagogical scientific literature, historiographic, search and bib-

liographic analysis) – for analysis, systematization and generalization of the source base, coverage of scientific achievements of G. Vashchenko; hermeneutic interpretation – to comment on the works and interpret the scientific views of G. Vashchenko on the education of the will and temper of Ukrainian youth by means of physical education.

The creative use of theoretical and practical ideas of an outstanding teacher in the modern school, the introduction of Ukrainian traditions and rites, the introduction of national culture into physical education of schoolchildren – national games, dances, entertainments, hiking, excursions, physical culture and improving actions, sports competitions, giving lectures, conversations based on the heroic and patriotic experience; the use of the latest technologies, taking into account the hygienic factors and the ideas of public education – will contribute to the education of discipline, initiative, dignity, patriotism, and most importantly – the education of will and temper. After all, we must remember that a physical education teacher is not a profession, but a lifestyle.

Одержано 20.08.2021.

УДК 37.061:378.1

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-2

А.С. ЛЕСИК,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету*

Д.Є. КОРНЕЄВ,

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

ІДЕЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ ТА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглянуто проблему забезпечення полікультурної освіти в закладах вищої освіти. Метою статті є аналіз механізмів реалізації ідей полікультурності в освітньому середовищі закладу вищої освіти. У дослідженні розкриваються сутність полікультурної освіти, освітнього середовища, полікультурного освітнього середовища закладу вищої освіти. Акцентовано увагу на перевагах полікультурної освіти: підвищує продуктивність, сприяє пізнавальному та моральному зростанню особистості, покращує навички творчої розв'язування проблем завдяки різним точкам зору, створює позитивні стосунки, зменшує стереотипи та упередження через взаємодію з різними людьми, оновлює життєздатність суспільства через багатство різних культур його членів. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює результати досліджень окремих аспектів полікультурності, покладеної в основу вищої освіти. Досліджено особливості діяльності українських та іноземних закладів вищої освіти, що сприяють розвитку полікультурної освіти студентської молоді. Найважливішими умовами реалізації полікультурної освіти у закладах вищої освіти визначено: забезпечення полікультурного потенціалу окремих навчальних дисциплін, створення мобільної моделі полікультурного освітнього середовища закладу вищої освіти (полікультурне внутрішнє (навчальне, виховне, розвиваюче, інформаційне, соціалізоване, комунікативне середовище) та полікультурне зовнішнє середовище (банк вимог роботодавців різних країн, стандарти підготовки фахівців тощо)), формування міжкультурних компетенцій та міжкультурної толерантності студентів в умовах позааудиторної діяльності, створення полікультурних класів, які охоплюють різноманітність і включають ідеї, вірування або людей з різних країн і культур.

Ключові слова: полікультурність, полікультурна освіта, вища освіта, освітнє середовище, освітнє середовище закладу вищої освіти.

Постановка проблеми. Сьогодні вища освіта в усьому світі проходить процес високої корпоратизації і комерційної діяльності, щоб заохотити студентів інших країн пристосуватись до нових вимірів мислення, навчання та досліджень. Оскільки кількість іноземних студентів в Україні продовжує зростати, існує потреба сформулювати у здобувачів вищої освіти культурну свідомість, забезпечити толерантне ставлення до різноманітності. Означені обставини «спонукають до підготовки покоління, здатного до співжиття з іншими людьми і соціальними групами» [15, с. 3]. Тому сьогодні важлива роль належить створенню полікультурного освітнього середовища у закладах вищої освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Загальні аспекти полікультурної освіти розглядаються в дослідженнях Р. Андріанової, О. Гукаленко, Г. Нездемківської, О. Суровцової та ін. Багато авторів вивчають полікультурну освіту в дошкільних закладах освіти та закладах загальної середньої освіти, обґрунтовуючи її як спосіб соціалізації особистості багатона-

ціонального суспільства (Т. Гавриленко, Ф. Зятдінова, Г. Розлуцька, О. Свиридчук, М. Сокол та ін.). Аналіз праць українських і зарубіжних науковців свідчить про актуальність проблеми полікультурної підготовки майбутніх фахівців в умовах закладу вищої освіти (Г. Амені-Діксон, О. Антонова, С. Апаланаїду, Т. Бабаєджу, Н. Джамалуддін, З. Левчук, С. Мейо, С. Сухайлі та ін.).

Мета дослідження полягає у здійсненні аналізу механізмів реалізації ідей полікультурності в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Завданнями дослідження є: здійснити аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої проблемі розвитку полікультурної освіти, а також дослідити особливості впровадження полікультурної освіти в умовах закладів вищої освіти різних країн.

Виклад основного матеріалу. Донедавна американські вчені (К. Беннет, Р. Макнергні, Дж. Хеберт) розглядали полікультурну освіту як асиміляцію або перспективу «плавильного котла», в якому очікується, що мікрокультури відмовляться від своєї культурної ідентичності, щоб злитися або бути поглинутими домінуючим суспільством або макрокультурою. На нашу думку, сьогодні, як ніколи, існує реальна потреба у активному впровадженні полікультурної освіти, щоб вийти за межі перспективи «плавильного котла». Проте, Г. Амені-Діксон [11] стверджує, що полікультурна освіта зосереджена головним чином на педагогіці справедливості як засобу виправлення нерівності між людьми в суспільстві, тоді як інші аспекти людського розвитку та цінності знехтували. Тому головним завданням полікультурної освіти, згідно з Г. Айдіном [12], на сьогодні є підготувати студентів до постійно зростаючої різноманітності та розвинути здатність до взаємодії з іншими, змусивши їх адаптуватися та прийняти плюралізм навколо їх.

Полікультурна освіта, як важлива частина сучасної освіти, включає організацію і зміст педагогічного процесу, де представлено дві або більше культур, які різняться за мовною, етнічною, національною чи расовою ознакою. Вона сприяє засвоєнню знань про різні культури, усвідомленню загального і особливого в традиціях, способі життя певного суспільства, пов'язується з підвищенням рівня освіченості особистості й досягненням успіху в багатокультурному середовищі [4, с. 194].

Щодо переваг полікультурної освіти, то Г. Амені-Діксон виділяє такі: підвищує продуктивність, оскільки для виконання одних і тих самих завдань доступні різноманітні розумові ресурси, сприяє пізнавальному та моральному зростанню всіх людей; покращує навички творчі розв'язування проблем завдяки різним точкам зору, що застосовуються до одних і тих самих проблем для досягнення рішень; створює позитивні стосунки через досягнення спільних цілей, повагу, вдячність та прихильність до рівності серед інтелектуалів закладів вищої освіти; зменшує стереотипи та упередження через прямий контакт та взаємодію між різними людьми; оновлює життєздатність суспільства через багатство різних культур його членів і сприяє розвитку ширшого та більш витонченого погляду на світ [11].

У педагогічній науці сучасне освітнє середовище трактується як «комплекс умов, що забезпечують організацію комфортної життєдіяльності» [5, с. 102] в умовах закладу освіти, «природне чи штучно створюване соціокультурне оточення» [9] особистості, яка навчається, що включає різні види засобів та змісту освіти. Полікультурне освітнє середовище сприяє успішній інтеграції особистості у світову культуру, формуючи при цьому етнічну та загальнонаціональну самосвідомість індивіда, уміння жити разом, розуміння того, що всі різні [7, с. 164]. Таке середовище забезпечує взаємодію представників різних культур при цьому повинні вирішуватись такі завдання: «оволодіння історико-культурними знаннями про культурне розмаїття світу; вивчення культурних моделей через традиції, обряди, звичаї тих народів, представники яких навчаються в закладі освіти; формування творчого ставлення до власної культури та поваги до іншої культури; розуміння рівності культур у полікультурному середовищі» [3, с. 16].

У свою чергу, полікультурне освітнє середовище закладу вищої освіти являє собою «духовно насичену атмосферу ділових і міжособистісних контактів, що зумовлює світогляд, стиль мислення й поведінки включених у неї суб'єктів і стимулює в них потребу долучення до загальнонаціональних і загальнолюдських духовних цінностей; установка з багатокультурним контингентом, що включає різновіковий, багатонаціональний і різноконфесійний професорсько-викладацький і студентський склад, покликана задовольнити освітні,

соціокультурні й адаптивні потреби студентів» [2]. «Освітнє середовище університету є тим полем, яке відтворює різноманіття культур, формує у тих, хто навчається, здатність до рефлексії, тобто здатність давати оцінку навколишнього світу, людей, собі з точки зору суб'єкта культури» [3, с. 16].

Розкриємо особливості реалізації ідей створення полікультурного освітнього середовища в українських і закордонних закладах вищої освіти.

Нам імponує точка зору С. Мейо [15], яка стверджує, що реалізації ідей полікультурної освіти закладам вищої освіти необхідно створювати полікультурноорієнтовані навчальні програми. На цьому ж наголошують А. Морі й М. Кітано, які стверджують, що акцент на полікультурній навчальній програмі у вищій освіті забезпечить чітку, точну та цілісну перспективу, що дозволить всім студентам функціонувати в полікультурному суспільстві та задовольнити потреби в навчанні для всіх студентів, незалежно від їхнього походження [16]. Ми підтримуємо цю ініціативу, покликану трансформувати традиційні навчальні програми курсів, щоб вони відображали найкращі практики полікультурної підготовки майбутніх фахівців. У своєму дослідженні С. Мейо наголошує на тому, що гарантією успіху при реалізації таких навчальних програм є зацікавленість викладачів. Так, дослідниця виділяє три «R's» викладачів, щоб «підтримати» їх участь у створенні полікультурної програми навчальної дисципліни – *revision* (врахування пропозицій викладачів щодо вдосконалення полікультурної освіти, внесення їх до плану роботи університету на наступний рік), *rewards* (отримання грошової винагороди за участь у курсах підвищення кваліфікації з проблем полікультурної освіти, а також за високий рейтинг викладача за результатами опитування студентів), *research* (підтримка публікаційної активності викладачів щодо проблем, які розкривають питання включення полікультурної освіти до змісту навчальних дисциплін, які вони викладають; надання фінансової підтримки викладачам для виступів на конференціях). На підтвердження того, що означені стратегії є ефективними і можуть допомогти іншим закладам освіти впроваджувати ідеї полікультурної освіти С. Мейо наводить відгук професора університету щодо реалізації «R's»: «Я був здивований, як легко було зробити мої курси більш різноманітними, і я продовжую використовувати ідеї полікультурної освіти під час викладання, в тому числі на заняттях з квантової механіки. Участь у цьому проєкті дозволила мені побачити набагато більше культурних зв'язків у моїх дослідженнях та викладанні» [15, с. 8].

Зазначимо, що в Україні небагато закладів вищої освіти, які стратегічно намагаються підготувати студентів до роботи та життя в полікультурному суспільстві шляхом трансформації програм навчальних дисциплін. Одним із таких закладів є Житомирський державний університет імені Івана Франка. На думку професорки університету О. Антонової, найважливішою умовою реалізації полікультурної освіти у закладі вищої освіти є полікультурний потенціал окремих навчальних дисциплін, який базується на можливості посилення аспектів полікультурного виховання й формування полікультурної компетентності в змісті навчального матеріалу, яке забезпечує успішний розв'язок поставлених завдань: зв'язок досліджуваного матеріалу з життям, майбутніми особистими й професійними планами студента. Відбір змісту навчального матеріалу, як зазначає дослідниця, повинен здійснюватися на основі акцентування уваги на ціннісних і моральних аспектах, що становлять полікультурну компетентність. При розв'язанні навчальних завдань необхідно залучати матеріали, факти історичної й культурної спадщини своєї країни, регіону. При вивченні предмета необхідно використовувати краєзнавчий матеріал, урахувати місцеві традиції й культурні цінності [1]. Підтримуємо точку зору Д. Бенкса [13] і Т. Чаркіної [10], які наголошують на важливості ідей полікультурної спрямованості вищої освіти, зокрема змісту всієї освіти. Це забезпечується необхідністю інтегрувати полікультурний зміст у навчальні предмети впродовж всього періоду навчання.

Цікавим є досвід створення полікультурного освітнього середовища у Брестському державному університеті імені О.С. Пушкіна (Білорусія), який детермінований взаємовпливом (конвергенцією) різних культурних компонентів, носіями яких виступають студенти з Центральної та Східної Азії: Південної Кореї, Туркменістану, Китаю [3, с. 15]. З метою формування міжкультурних компетенцій та міжкультурної толерантності у полікультурному освітньому середовищі університету створено клуб «*Діалог культур*». Тематичний план

роботи клубу представлений такими розділами: «Виховання особистості в системі культур» і «Різноманітність культурних моделей у полікультурному середовищі». Діяльність клубу «Діалог культур» базується на таких положеннях: культура як сукупність ідеалів, цінностей, вірувань, взаємин між людьми, норм поведінки, етикету; культура як простір з наявністю різноманітних культурних моделей, які важливі для реалізації потреби особистості в ідентифікації з групою подібних собі та водночас у диференціації від інших груп; культура як суб'єктивна категорія, характерні для кожної культури способи, за допомогою яких її носії пізнають світ [3, с. 16]. Таким чином, через діяльність клубу «Діалог культур» студенти мають можливість усвідомлювати власну та зберігати культури в умовах іншого культурного середовища.

Для ефективного використання можливостей, які надає полікультурне освітнє середовище, Ю. Фокеевою [8] у ході дослідження, було розроблено мобільну модель полікультурного освітнього середовища закладу вищої освіти (на прикладі Саратовського соціально-економічного інституту і Саратовського державного університету). Модель є цілісною освітою, що включає сукупність структурних і функціональних компонентів, які взаємопов'язані між собою завдяки принципам професійної спрямованості, циклічності, різноманітності, результативності. Структурними компонентами є полікультурне внутрішнє (навчальне, виховне, розвиваюче, інформаційне, соціалізоване, комунікативне середовища) та полікультурне зовнішнє середовище (банк вимог роботодавців різних країн, стандарти підготовки фахівців тощо) [8]. За допомогою впровадження означеної моделі дослідниця отримала такі результати: здобувачі вищої освіти «опановують навички культурної децентрації, ... дізнаються про реальну багатовимірність суспільної реальності, її поліфонічність та багатолікості, про існування точок зору, логік міркування, мов самовираження, відмінних від їх власної (або референтної для них групи), освоюють навички ведення діалогу, обміну думками» [8].

Варто зауважити, що полікультурна освіта в умовах Канадської міжнародної школи (CIS) реалізується за допомогою створення полікультурних класів. Полікультурні класи – це класи, які охоплюють різноманітність і включають ідеї, вірування або людей з різних країн і культур [14]. На нашу думку, перевагами таких полікультурних класів є ознайомлення студентів з різними культурами, прийняття толерантності у навчальному середовищі закладу вищої освіти, заохочення до формування критичного мислення, допомога вибудовувати міжнародну мережу контактів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, як свідчить проведене дослідження, найважливішими умовами реалізації полікультурної освіти у закладах вищої освіти визначено: забезпечення полікультурного потенціалу окремих навчальних дисциплін (полікультурноорієнтовані навчальні програми освітніх компонентів), створення мобільної моделі полікультурного освітнього середовища закладу вищої освіти (полікультурне внутрішнє (навчальне, виховне, розвиваюче, інформаційне, соціалізоване, комунікативне середовища) та полікультурне зовнішнє середовище (банк вимог роботодавців різних країн, стандарти підготовки фахівців тощо)), формування міжкультурних компетенцій та міжкультурної толерантності студентів в умовах позааудиторної діяльності, створення полікультурних класів, які охоплюють різноманітність і включають ідеї, вірування або людей з різних країн і культур.

Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти проблеми забезпечення полікультурної освіти в закладах вищої освіти. Подальшого вивчення потребують професійна підготовка викладачів до реалізації ідей полікультурної освіти, особливості створення полікультурноорієнтованих програм навчальних дисциплін тощо.

Список використаних джерел

1. Антонова О.Є. Вплив полікультурного середовища на розвиток обдарованості майбутніх педагогів. *Проблеми освіти*. Вінниця-Київ, 2015. Вип. 82. С. 27–32.
2. Грива О.А. Соціально-педагогічна модель формування толерантності у дітей та молоді в полікультурному суспільстві. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Київ-Житомир : вид-во ЖДУ, 2004. Кн. 1. С. 46–52.

3. Левчук З.С. Идеи поликультурности и их реализация в образовательной среде университета. *Высшая школа: наукова-метадычны і публіцыстычны часопіс*, 2018. № 1. С. 14–17.
4. Нікітіна Н.П. До проблеми полікультурної освіти студентської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2017. № 2 (77). С. 192–199.
5. Розлуцька Г.М., Сокол М.О., Гавриленко Т.Л. Принцип полікультурності в організації освітнього простору українського дошкілля. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2020. № 1 (19). С. 101–106.
6. Свиридчук О.В. Полікультурне виховання в сучасній шкільній освіті Канади: автореф. дис. ... канд. пед. н.; спец.: 13.00.07; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2017. 21 с.
7. Суровцова Е.И. Поликультурная образовательная среда как феномен современной духовной жизни общества. *Педагогическое образование в России*, 2014. № 7. С. 162–164.
8. Фокеева Ю.А. Модель поликультурной образовательной среды, 2009. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_fokeeva.pdf (дата звернення: 17.11.2021).
9. Хуторской А.В. Современная дидактика : учеб. [для вузов]. СПб. : Питер, 2001. 544 с.
10. Чаркіна Т.І. Теоретичні аспекти формування полікультурних компетенцій в сучасному освітньому просторі. *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. Харків: ХНПУ, 2016. Вип. 47. Ч. II. С. 138–146.
11. Ameny-Dixon G.M. Why multicultural education is more important in higher education now than ever: a global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 2004. no. 6. pp. 1–12.
12. Aydin H. A literature – based Approaches on Multicultural Education. *Anthropologist*, 2014. no. 16 (1–2). pp. 31–44.
13. Bances J.A. Multicultural education: characteristics and goals. *Multicultural education: Issues and Perspectives*. Boston, 1993.
14. Canadian International School. URL: <https://www.canadianinternationalschool.com/the-advantages-of-a-multicultural-classroom/> (Accessed 17 November 2021).
15. Mayo S. Multicultural education transformation in higher education: getting faculty to “buy in”. *Journal of Case Studies in Education*. URL: <https://www.aabri.com/manuscripts/09337.pdf> (Accessed 14 November 2021).
16. Morey A.I., & Kitano M. Multicultural course transformation in higher education: A broader truth. Boston, MA: Allyn and Bacon Publ., 1997.

References

1. Antonova, O.Ye. (2015). *Vplyv polikulturnoho seredovyshcha na rozvytok obdarovanosti maibutnikh pedahohiv* [The influence of the multicultural environment on the development of talents of future teachers]. *Problemy osvity* [Problems of education], issue 82, pp. 27–32. (In Ukrainian).
2. Hryva, O.A. (2004). *Sotsialno-pedahohichna model formuvannia tolerantnosti u ditei ta molodi v polikulturnomu suspilstvi* [Social-pedagogical model of tolerance formation among children and young people in multicultural support]. *Teoretyko-metodychni problem vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi v polikulturnomu suspilstvi* [Theoretical and methodological problems of the development of children and scientific youth]. Kyiv-Zhytomyr, ZhDU Publ., book 1, pp. 46–52. (In Ukrainian).
3. Levchuk, Z.S. (2018). *Idei polikulturnosti i ikh realizatsiia v obrazovatelnoi srede universiteta* [Ideas of multiculturalism and their implementation in the educational environment of the university]. *Vysheishaia shkola* [High school], no. 1, pp. 14–17. (In Russian).
4. Nikitina, N.P. (2017). *Do problem polikulturnoi osvity studentskoi molodi* [To the problem of multicultural education of student youth]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka* [Spirituality of personality: methodology, theory and practice], no. 2 (77), pp. 192–199. (In Ukrainian).
5. Rozlutska, H.M., Sokol, M.O., Havrylenko, T.L. (2020). *Pryntsyp polikulturnosti v orhanyzatsii osvitnoho prostoru ukrainskoho doskillia* [The principle of multiculturalism in the organi-

zation of the educational space of Ukrainian preschool]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykhologhiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (19), pp. 101–106. (In Ukrainian).

6. Svyrydiuk, O.V. (2017). *Polikulturene vykhovannia v suchasni shkilni osviti Kanady. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Multicultural Education in Contemporary School Education in Canada. Abstract of cand. ped. sci. dis.]. Uman, 21 p. (In Ukrainian).

7. Surovtsova, E.I. (2014). *Polikulturenaia obrazovatelnaia sreda kak fenomen sovremennoi dukhovnoi zhizni obshchestva* [Multicultural educational environment as a phenomenon of modern spiritual life of society]. *Pedagogicheskoe obezovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], no. 7, pp. 162–164. (In Russian).

8. Fokeeva, Yu.A. (2009). *Model polikulturenoi obrazovatelnoi sredy* [Model of a multicultural educational environment]. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_fokeeva.pdf (Accessed 17 November 2021). (In Russian).

9. Khutorskoi, A.V. (2001). *Sovremennaiia didaktika* [Modern didactics]. Sankt Peterburg, Piter Publ., 544 p. (In Russian).

10. Charkina, T.I. (2016). *Teoretychni aspekty formuvannia polikulturenykh kompetentsii v suchasnomu osvithomu prostori* [Theoretical aspects of the formation of multicultural competencies in the modern educational space]. *Naukovyi visnyk. Filosofiia* [Scientific Bulletin. Philosophy], issue 47, part II, pp. 138–146. (In Ukrainian).

11. Ameny-Dixon, G.M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: a global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, no. 6, pp. 1–12.

12. Aydin, H. (2014). A literature – based Approaches on Multicultural Education. *Anthropologist*, no. 16 (1–2), pp. 31–44.

13. Bances, J.A. (1993). *Multicultural education: characteristics and goals. Multicultural education: Issues and Perspectives*. Boston.

14. Canadian International School. URL: <https://www.canadianinternationalschool.com/the-advantages-of-a-multicultural-classroom/> (Accessed 17 November 2021).

15. Mayo, S. Multicultural education transformation in higher education: getting faculty to “buy in”. *Journal of Case Studies in Education*. URL: <https://www.aabri.com/manuscripts/09337.pdf> (Accessed 14 November 2021).

16. Morey, A.I., & Kitano, M. (1997). *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth*. Boston, MA: Allyn and Bacon Publ.

IDEAS OF POLYCULTURALITY AND THEIR IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Anzhelika S. Lesyk, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk

E-mail: as_lesyk@ukr.net

ORCID: 0000-0003-1886-4088

Dmytro Ye. Kornieiev, Postgraduate student of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University, Dnipro

ORCID: 0000-0003-1657-866X

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-2

Key words: multiculturalism, multicultural education, higher education, educational environment, educational environment of higher education institution.

The problem of providing multicultural education at higher education institutions is considered. The aim of the article is to analyze the mechanisms of realization of multicultural ideas in the educational environment of a higher education institution. The study reveals the essence of multicultural education, educational environment, multicultural educational environment of higher education. Emphasis is placed on the benefits of multicultural education: increasing productivity, promoting cognitive and moral growth, improving creative problem-solving skills through different points of view, creating positive relationships,

reducing stereotypes and prejudices through direct contact and interaction between different people, renewing the viability of society through the richness of different cultures of its members. An analysis is made of the scientific and pedagogical literature, which highlights the results of research on certain aspects of multiculturalism as the basis of higher education. The multicultural educational environment of a higher education institution is defined as a spiritually rich atmosphere of business and interpersonal contacts, which determines the worldview, style of thinking and behavior of the subjects involved and stimulates their need to join national and universal spiritual values. The peculiarities of activities of Ukrainian and foreign institutions of higher education, which promote the development of multicultural education of student youth, are investigated. The peculiarities of realization of ideas of creation of multicultural educational environment in institutions of higher education of the following countries are revealed: Ukraine, the USA, Canada, Belarus, Russia. The most important conditions for the implementation of multicultural education at higher education institutions are: ensuring the multicultural potential of individual disciplines (multicultural-oriented educational programs of educational components), creating a mobile model of multicultural educational environment of higher education (multicultural internal) and multicultural environment (bank of requirements of employers of different countries, training standards, etc.), the formation of intercultural competencies and intercultural tolerance of students in extracurricular activities, the creation of multicultural classes that cover diversity and include ideas, beliefs or people from different countries and cultures.

Одержано 5.10.2021.

УДК: 37.061

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-3

С.І. МЕДИНСЬКА,
*аспірантка кафедри інноваційних технологій в педагогіці,
психології та соціальній роботі
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ПОЛІКУЛЬТУРНА, МУЛЬТИКУЛЬТУРНА ТА МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ НА ОСНОВІ СВІТОВОГО ДОСВІДУ

У статті досліджено питання диференціації полікультурної, мультикультурної та міжкультурної компетентностей у контексті ефективної взаємодії представників різних культур на різних рівнях як повсякденної, так і професійної діяльності, що набуває все більшої актуальності в умовах посилення глобалізаційних процесів. Проаналізовано вітчизняні та зарубіжні дослідження щодо визначення понять «полікультурність», «мультикультурність» та «міжкультурність», які лежать в основі відповідних компетентностей як ключові для розуміння відмінностей та точок перетину цих компетентностей. Зосереджено увагу на концепціях, пов'язаних з цими поняттями, багатогранності підходів до їх визначення, а також географічній диференціації щодо використання цих термінів. З'ясовано, що хоча всі концепції стосуються культури, є певні відмінності у підходах до розуміння взаємодії між культурами в межах цих понять, оскільки полікультурність акцентує увагу на динаміці розвитку культур у взаємодії, мультикультурність більше фокусується на відмінностях між культурами в статичному стані для покращання взаємодії між представниками різних культур, а міжкультурність спрямована на взаємодію та діалог між культурами. Доведено, що відповідні компетентності, які базуються на цих поняттях, все ж, незважаючи на відмінності, спрямовані на ефективну комунікацію в міжкультурних ситуаціях, що потребує сформованості певних умінь і навичок, а також мають в основі такі спільні характеристики, як міжкультурна взаємодія, спілкування та толерантність. Також встановлено, що є певні особливості вживання цих термінів в англомовних наукових виданнях, зокрема у поєднанні з терміном «компетентність» зарубіжні дослідники з США, країн Західної та Північної Європи та Азії, як правило, частіше використовують поняття «мультикультурний» (multicultural) та «міжкультурний» (intercultural), в той час як науковці країн СНД надають перевагу терміну «полікультурний» (polycultural/policultural) та «міжкультурний» (intercultural). Зроблено висновок, що з огляду на таке лексичне розмаїття та результати досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців терміни «полікультурність», «мультикультурність» («багатокультурність») та «міжкультурність» можна використовувати як синонімічні в певному контексті в науковому дискурсі при аналізі комунікаційних процесів та формуванні відповідної компетентності здобувачів вищої освіти з метою залучення до аналізу наукових надбань авторитетних зарубіжних та вітчизняних дослідників з урахуванням їх відмінностей.

Ключові слова: полікультурність, полікультурна компетентність, мультикультурність, мультикультурна компетентність, міжкультурність, міжкультурна компетентність, культурне різноманіття, комунікація.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні глобалізаційні процеси, які охопили весь світ та продовжують лише посилюватися за рахунок відкритості країн до діалогу та діджиталізації суспільства, призводять до більш активного спілкування між представниками різних культур як у реальному, так і віртуальному просторі. При цьому це стосується не лише партнерства на міжнародному рівні в політичних, правових та економічних колах, але й має вплив на розвиток вищої освіти в декількох напрямках.

По-перше, глобалізація освітнього процесу проявляється в залученні науково-педагогічних працівників ЗВО та здобувачів вищої освіти до участі в програмах мобільності та міжнародних освітніх проектах з метою отримання синергії у сфері освіти та науки. По-друге, відкритість кордонів та розширення можливостей підвищує зацікавленість молоді в навчанні за кордоном, що призводить до створення етнічно різноманітних навчальних груп. По-третє, такі зміни в суспільстві створюють необхідність формування відповідної компетентності у майбутніх фахівців для їх подальшої професійної діяльності в умовах багатокультурності як в межах робочого колективу, так і потенційних клієнтів, що стає однією з ключових вимог працедавців до потенційних працівників, оскільки роботодавці хочуть кандидатів з високим рівнем емоційного інтелекту, стійкістю та емпатією. Із зростанням впливу штучного інтелекту та новітніх технологій кандидати, які можуть виконувати завдання, які машини не можуть, стають все більш цінними, що підкреслює зростаючу важливість глобальних навичок. У недавньому опитуванні ManpowerGroup серед 2000 роботодавців понад 50% компаній назвали уміння вирішувати проблеми, співпрацювати, обслуговувати клієнтів і спілкуватися як найбільш цінні навички. У доповіді Дж. Берсіна зазначено, що наразі роботодавці обирають кандидатів з урахуванням таких якостей, як адаптивність, відповідність культурі та потенціалом зростання, а не тільки за професійними навичками [15].

Під час роботи чи навчання у змішаних колективах за умови відсутності сформованості відповідної компетентності учасників відбувається поява таких негативних факторів, як упрежденість, погіршення фізичного, психологічного чи когнітивного стану, зниження показників активності та продуктивності праці, відсутність сприятливих умов для розвитку особистості. Отже, питання комунікації в умовах різноманітності складу групи щодо культурних особливостей набуває ще більшої актуальності в умовах глобалізації через появу все більш багатогранних взаємовідносин, які виникають усередині та між спільнотами на повсякденній та професійній основі, та потребує визначення компетентності майбутніх фахівців для реалізації вимог світового ринку праці, а також особливостей формування такої компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу наукових праць засвідчують, що проблема спілкування та взаємодії в етнічно та расово гетерогенних групах, а також формування відповідної компетентності привертала увагу як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Зокрема питання полікультурності та полікультурної компетентності розглядали в своїх дослідженнях зарубіжні науковці В. Прашад [21], Н. Хеслем [18], А. Бернардо [13], Л. Розенталь [13], Ш. Леві [13], С. Ксяо [25] та ін., а також вітчизняні дослідники В. Мичковська [4], І.В. Ковалинська [2], Л.І. Воротняк [1], Т.Є. Сніца [11], Г.М. Розлуцька, М.О. Сокол та Т.Л. Гавриленко [7].

Проблемі мультикультурності та формуванню мультикультурної компетентності фахівців присвятили дослідження багато зарубіжних та вітчизняних вчених, а саме: С. Шарма [22], Т. Крос [16], Ф. Валлера [24], К. Сорія [23], Ф. Дервін [17], Т.М. Серих [9], Н. Мір і Т. Модуд [20] та ін. Різні підходи до визначення поняття міжкультурності та міжкультурної компетентності, її структури та формування відповідних навичок розкриті у дослідженнях Т. Кантла [14], К. Джопке [19], О. Рембач [6], Ю. Короткової [3], Н. Янкіної [12], О. Садохіна [8], І. Переходько [5] та ін.

У численних наукових працях науковці досліджують питання міжкультурної, мультикультурної та полікультурної компетентностей на основі ключових понять, які є фундаментальними для визначення основних відмінностей чи схожих характеристик, проте немає єдиного підходу чи чіткої згоди щодо застосування термінології.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідники пропонували власні погляди на проблему взаємодії представників різних культур, що призвело до використання значної кількості термінів, які є однокореневими, проте використовуються з різними визначеннями, компонентами та аспектами дослідження, зокрема «полікультурний», «багатокультурний», «мультикультурний» та «міжкультурний». Тож одним із важливих питань стає питання узгодженості термінологічного апарату з проблеми забезпечення ефективної взаємодії представників різних культур на різних рівнях задля визначення, більш детального вивчення та вирішення проблем, які виникають при формуванні відповідної компетентності у здобувачів вищої освіти.

Формулювання цілей статті. Метою статті є з'ясування суті понять «полікультурність», «мультикультурність», «міжкультурність» та відповідних компетентностей на основі проведеного теоретичного аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень для узгодженості термінологічного апарату задля більш глибокого вивчення, розуміння й узагальнення проблем, пов'язаних з формуванням цих компетентностей у здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Культурне розмаїття є невід'ємною частиною сучасного життя. Є декілька підходів до сприйняття цього суспільного явища, зокрема полікультурність (англ. *polyculturalism*), мультикультурність (англ. *multiculturalism*) та міжкультурність (англ. *interculturalism*), які лежать в основі формування відповідних компетентностей.

Полікультурність означає, що культури впливають одна на одну з часом і що культурні контакти та запозичення є нормою. Концепцію висунули історики Р. Келлі та В. Прашад [21], які виявили часто приховані міжкультурні взаємодії, які сформували сучасні культурні традиції. Вони стверджували, що культури постійно змішуються, обмінюються ідеями та практиками. У результаті кожна людина являє собою суміш різних культурних впливів, навіть якщо ми ототожнюємо себе з однією культурною групою. На думку Р. Келлі та В. Прашада, полікультурність відрізняється від мультикультурності тим, що визнає, що культури динамічні, інтерактивні та змішані. Мультикультурність розглядає культури як статичні сутності та підкреслює їх відмінності, акцентуючи увагу на відокремленості культурних груп з метою збереження та підкреслення їх відмінностей, незважаючи на взаємодію між ними. Полікультурність зображує культури, як правило, в динаміці та підкреслює їхні зв'язки [18]. Прихильники полікультурності виступають проти мультикультурності, стверджуючи, що акцент мультикультурного підходу на відмінності та відокремленості викликає роз'єднання та є шкідливим для соціальної згуртованості.

З психологічної точки зору полікультурність є більш сприятливим феноменом порівняно з мультикультурністю, оскільки динамічне уявлення про людські властивості, такі як інтелект і особистість, є прогресивнішим з урахуванням більш значного позитивного впливу. Люди, які вважають, що ці властивості плинні, а не статичні, як правило, більш відкриті в когнітивному плані, більше орієнтовані на особисте зростання й менш схильні до стереотипів щодо інших. Аналогічно, люди, які розглядають людські групи в динамічних, а не статичних термінах, тобто підтримують ідеї полікультурності, більш відкриті до конструктивної взаємодії з іншими через соціальні кордони [18].

Подальші зарубіжні дослідження надали значну кількість емпіричних доказів, які показують позитивний зв'язок між полікультурністю й ставленням до культурних меншин, людей з інших країн та культур [13]. Полікультурність також асоціюється з більш позитивним впливом і пізнанням стосовно міжкультурної взаємодії і більш позитивним ставленням до соціальних явищ, які передбачають міжкультурні контакти, такі як глобалізація і культурне злиття або змішаний досвід, що мало позитивний вплив і, зокрема, на освітнє середовище [25].

Щодо сутності поняття «полікультурність», то вітчизняні науковці мають різні погляди на його визначення. На думку української дослідниці В. Мичковської, полікультурність – це «такий принцип функціонування та співіснування в соціумі різноманітних етнокультурних спільнот з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з широкою спільнотою, взаємозбагачення культур». Інтенсивність і плідність цього процесу забезпечується соціально-економічними зв'язками, які впливають з прагнення народів до взаєморозуміння та взаємозбагачення. Вона розглядає полікультурність як «інтегративну якість особистості, що базується на загальній культурі (емоційній, інтелектуальній, поведінковій), яка виявляється в міжкультурній взаємодії шляхом усвідомлення негативних культурних стереотипів і упереджень, відкриваючи суб'єкту можливість діалогу і самообґрунтованість в умовах множинності культур» [4, с. 236–237].

І. Ковалинська у своєму дослідженні не ототожнює ці два поняття, чітко розмежовуючи їх дефініції та вбачаючи основну відмінність між мультикультурністю та полікультурністю у тому, що «у мультикультуралізмі кожна нація розглядається окремо, взаємодія між представниками різних етносів обмежена, навчання проводиться у відокремленому навчаль-

ному просторі, знання про іншу культуру мають поверхневий характер. Полікультуралізм підтримує ідею спілкування, обміну, взаємодії та взаємовпливу» [2, с. 68–69]. Дослідниця також робить акцент на тому, що впровадження ідей полікультурності в освітній процес має позитивний вплив, оскільки передбачає ефективне спілкування та взаємодію гетерогенних груп, проте при цьому варто наголошувати не на різниці культур, а на відмінностях між ними.

Інша українська дослідниця Л. Воротняк визначає полікультурну компетентність як «здатність людини інтегруватися в іншу культуру за збереження взаємозв'язку з рідною мовою, культурою й ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, що в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір» [1, с. 106], а Т. Сніца розглядає полікультурну компетентність як «комплексну особистісну якість, яка формується на основі толерантності та передбачає наявність моральних ціннісних уявлень та проявляється у здатності вирішувати завдання конструктивної взаємодії з представниками різних культурних груп» [11, с. 296].

Узагальнюючи вищезазначені підходи науковців до визначення полікультурності та полікультурної компетентності, вбачаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що більшість дослідників пов'язують ці поняття зі спілкуванням, міжкультурною взаємодією і толерантністю в ставленні до представників різних культур через прийняття їх різноманітності, множинності та динамічності.

Щодо сутності поняття «*мультикультурність*», то зарубіжні науковці мають різні погляди, визначаючи його як здатність поставити під сумнів власні переконання, ставлення та сприйняття, виявлення упереджених практик і зміна власного сприйняття себе та інших [22]; комплекс відповідної поведінки, ставлення та підходів, які об'єднуються в системі або серед професіоналів і дають змогу цій системі чи цим фахівцям ефективно працювати в міжкультурних ситуаціях [16]; поєднання знань, навичок, відповідного ставлення та переконань щодо людських стосунків, що оточують різноманітність та культурну обізнаність [24]; розвиток самосвідомості студентів, розуміння особистої соціальної відповідальності та здатності цінувати та розуміти расове/етнічне та культурне різноманіття [23].

Спираючись на вищезазначене, можна констатувати, що зарубіжні дослідники розглядають мультикультурну компетентність як набір знань, навичок та особистих якостей, необхідних для взаємодії з перспективи ефективної комунікації в міжкультурних ситуаціях, що, щонайменше, не протирічить основним характеристикам полікультурної компетентності.

У контексті аналізу цих понять також варто зазначити, що поряд з ними в українській науковій літературі часто трапляється аналогічне вживання термінів з різними префіксами, які трактуються, як правило, синонімічно. Наприклад, як синоніми розглядаються прикметники «полікультурний», «мультикультурний», «багатокультурний». У вітчизняній педагогіці не існує загальноприйнятої термінології: одночасно з полікультурною використовують такі поняття, як багатокультурна, мультикультурна освіта, мультикультурний підхід [9]. Аналізуючи вживання термінів «полікультурний» та «мультикультурний» у науковій літературі експерт з міжкультурних відносин Ф. Дервін доходить висновку, що різниця між двома термінами суто географічна, оскільки термін «мультикультурний» розповсюджений у Західній та Північній Європі, а «полікультурний» – у Східній та Південній Європі [17]. За нашими спостереженнями, щодо уживаності цих термінів серед американських дослідників у більш частому використанні є термін «мультикультурний». Щодо цього питання українська дослідниця Т. Серих схиляється до думки, що «кожен із наведених вище термінів доповнює, конкретизує, уточнює поняття «полікультурний»; концепція полікультурності втілює ідею культурної рівності, однакової цінності будь-яких культурних матеріалів, які наявні в розпорядженні людства, проте збереження в етнічно неоднорідному суспільстві тих особливостей, характерних для окремих народів, що складають певне суспільство» [9, с. 49].

Проте можна зауважити певні тенденції у використанні цих термінів у сучасній науковій спільноті щодо опису культурного розмаїття та необхідності ефективної взаємодії в умовах глобалізації, зокрема в англійських виданнях зарубіжні автори використовують поняття «*multiculturalism*» та «*multicultural competence*» в цьому контексті, а не «*polyculturalism*», який більш активно використовується українськими та російськими науковцями, які

вживають англійський еквівалент «polycultural (policultural) competence» при публікації результатів власних наукових досліджень про полікультурну компетентність в зарубіжних виданнях. Однак Кембриджський словник (Cambridge Dictionary) подає термін «polyculture» лише у зв'язку з оточуючим середовищем в аграрному контексті, тому, враховуючи також активність вживаності термінів американськими дослідниками, для узгодженості вбачаємо за доцільне використовувати «multicultural competence» як аналог «полікультурної компетентності» для англомовних публікацій.

Ще одним терміном, який активно використовується в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців щодо взаємодії різних культур, є *міжкультурність*, при цьому відбувається активне протистояння прихильників мультикультурності та міжкультурності. Зокрема науковець Т. Кантл, прихильник міжкультурності, стверджує, що міжкультурність дає можливість вирішити п'ять важливих проблем, які мультикультурність, на його думку, ігнорує, хоча вони мають вирішальне значення в новому контексті глобалізації, пропонує звернути увагу на питання, пов'язані з ідентичністю як динамічним поняттям, визнанням всіх інших форм відмінностей, а не тільки раси, переходом від національних до глобальних/міжнародних чинників, новими політичними структурами та міждисциплінарним підходом [14]. Проте зарубіжні дослідники Н. Мір та Т. Модуд, прихильники мультикультурності, позиціонують міжкультурність лише як доповнення до мультикультурності, також зазначаючи, що тоді, як прихильники міжкультурності хочуть підкреслити його позитивні якості в плані заохочення спілкування, розпізнавання динамічності ідентичності, сприяючи єдності та кидаючи виклик неліберальності, кожна з цих якостей вже характерна, а іноді є фундаментальною для мультикультурності [20].

На думку дослідника К. Джоппке, конфлікт між міжкультурністю та мультикультурністю, ініційований прихильниками міжкультурності, що розпочався як критика мультикультурності, є, в першу чергу, «війною слів», оскільки, незважаючи на певні незначні відмінності в акцентах, запропонованих прихильниками міжкультурності, цього недостатньо, щоб виправдати неологізм [19].

Враховуючи вищевикладені визначення та основні характеристики полікультурності, можна не погодитися з Т. Кантлом, що тільки за допомогою міжкультурності можна розв'язати зазначені проблеми, оскільки полікультурність також розглядає деякі з цих питань. Але потребу в міждисциплінарному підході вбачаємо доцільною, оскільки він дозволить перейти від суто структурного підходу до більш інтегрованого з урахуванням багатогранності відносин, відповідної уваги до освітніх програм, спільного простору та взаємодії для більш глибокого розуміння культури як феномена людського буття.

Щодо сутності поняття «*міжкультурність*», то українські та російські науковці мають різні погляди на неї та відповідну компетентність, визначаючи її як «якість, що забезпечує успіх особистості в розв'язанні завдань міжкультурної комунікації, адаптації та самореалізації фахівця в інокультурному середовищі і є інтегративною, професійно особистісною, здатною до саморозвитку» [6]; «інтегративну багаторівневу професійно особистісну якість, що синтезує сукупність знань, умінь, ставлень, ціннісних установок, обумовлених метою і завданнями міжкультурного спілкування на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння, взаємозбагачення» [3]; «інтегративно-особистісна якість, яка об'єднує сукупність лінгвістичних, соціокультурних, професійних, культурологічних знань, загальнокультурних, культурно специфічних умінь, а також умінь вербальної, невербальної та паравербальної комунікації, лінгвокраєзнавчих, пізнавальних, лінгвістичних, предметних, поведінкових комунікативних орієнтацій, що забезпечує готовність фахівця до участі в міжкультурній взаємодії» [12]; сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних умінь і навичок, за допомогою яких особистість здатна правильно оцінювати специфіку та умови взаємодії, знаходити адекватні моделі поведінки та досягати взаєморозуміння, злагоди, ефективності спільної діяльності [8]; «інтегративну властивість особистості, що характеризується сукупністю спеціальних знань, міжкультурних умінь і системою ціннісних орієнтацій, необхідних для вирішення професійних завдань в умовах міжкультурної взаємодії в стилі співробітництва і толерантності» [5].

Спираючись на вищезазначене, констатуємо, що вітчизняні та зарубіжні дослідники міжкультурної компетентності більш детально дають визначення цьому терміну, акценту-

ючи увагу на конкретних знаннях, уміннях і навичках, проте акцентують увагу все ж на міжкультурній взаємодії, спілкуванні та толерантності, що є спільними характеристиками й у поняттях «мультикультурність» та «полікультурність».

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. На нашу думку, саме з огляду на таке лексичне розмаїття та результати досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, можна дійти висновку, що терміни «полікультурність», «мультикультурність» («багатокультурність») та «міжкультурність» можна використовувати як синонімічні в певному контексті в науковому дискурсі при аналізі комунікаційних процесів та формуванні відповідної компетентності здобувачів вищої освіти з метою залучення до аналізу наукових надбань авторитетних зарубіжних та вітчизняних дослідників з урахуванням їх відмінностей задля більш глибокого вивчення, розуміння й узагальнення проблем, пов'язаних з формуванням компетентностей у здобувачів вищої освіти.

Подальший напрям дослідження вбачаємо в порівнянні підходів до визначення комунікативної компетентності у контексті формування полікультурної та міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців для окреслення взаємозв'язку між цими напрямками наукових досліджень.

Список використаної літератури

1. Воротняк Л.І. Особливості формування полікультурної компетентності магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Житомирського державного університету (Педагогічні науки)*. 2008. №39. С. 105–109.
2. Ковалінська І.В. Поняття «полікультурність» та «мультикультурність» у науковому дискурсі. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 1 (13). С. 65–78.
3. Короткова Ю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх юристів під час базової підготовки в закладі вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 3–4 (26–27). С. 48–60.
4. Мичковська В. Поняття полікультурності як якості особистості. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. №1 (24), 2021. С. 236–253.
5. Переходько І.В. Формирование межкультурной компетентности студентов-лингвистов: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Оренбург, 2005. 207 с.
6. Рембач О.О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх правознавців у процесі іншомовної підготовки. *Університетські наукові записки*. Хмельницький, 2017. № 63. С. 387–400.
7. Розлуцька Г.М., Сокол М.О., Гавриленко Т.Л. Принцип полікультурності в організації освітнього простору українського дошкілля. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2020. № 1 (19). С. 101–108.
8. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007. № 1. С. 125–139.
9. Серих Т.М. Формування полікультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи: дис. ... д-ра філософії: 01. Глухів, 2020. 359 с.
10. Смирнова О.О. Соціально-психологічні умови розвитку комунікативної компетентності студентів у полікультурному освітньому просторі вищого навчального закладу: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 Соціальна психологія; психологія соціальної роботи / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Северодонецьк, 2018. 243 с.
11. Сніца Т.Є. Методичні рекомендації викладачам щодо формування полікультурної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2016. № 2 (12). С. 295–300.
12. Янкина Н.В. Формирование межкультурной компетентности студента университета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Оренбург, 2006. 360 с.
13. Bernardo A., Rosenthal L., Levy S. Polyculturalism and attitudes towards people from other countries. *International Journal of Intercultural Relations*. 2013. № 3. Volume 37. P. 335–344.
14. Cante T. *Interculturalism: for the era of cohesion and diversity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.

15. Chamorro-Premuzic T. Frankiewicz B. Does Higher Education Still Prepare People for Jobs? *Harvard Business Review*. 2019. № 1. URL: <https://hbr.org/2019/01/does-higher-education-still-prepare-people-for-jobs> (дата звернення: 15.10.2021).
16. Cross T., Bazron B., Dennis K., Isacs M. *Towards a culturally competent system of care*. Georgetown University, Washington DC, 1989.
17. Dervin F. Towards post-intercultural teacher education: analyzing “extreme” intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*. 2015. № 1. Vol. 38. P. 71–86.
18. Haslam N. Cultures fuse and connect, so we should embrace polyculturalism. URL: <https://theconversation.com/cultures-fuse-and-connect-so-we-should-embrace-polyculturalism-78876> (дата звернення: 10.10.2021).
19. Joppke C. War of words: interculturalism v. multiculturalism. *Comparative Migration Studies*. 2018. № 11. URL: <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0079-1> (дата звернення: 20.10.2021).
20. Meer N., Modood T. How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*. 2012. № 33 (2). P. 175–196. URL: DOI: 10.1080/07256868.2011.618266.
21. Prashad V. *Everybody Was Kung Fu Fighting: Afro-Asian Connections and the Myth of Cultural Purity*. Beacon Press, 2002. 232 p.
22. Sharma S., Phillion J., Malewski E. Examining preservice teachers’ critical reflection for developing multicultural competencies: Findings from a study abroad program to Honduras. *Issues in Teacher Education*. 2011. № 20 (2), P. 9–22.
23. Soria K., Lueck S., Hanson R., Morrow D. Service-Learning Abroad: Undergraduates’ Development of Pluralistic Outcomes. *Handbook of Research on Study Abroad Programs and Outbound Mobility*. 2016. P. 278–299.
24. Vallera F., Lewis M. Andragogical Design Considerations for Online Multicultural Education. *Handbook of Research on Cross-Cultural Online Learning in Higher Education*. 2019. P. 364–383.
25. Xiao S., Yang Z., Bernardo A. Polyculturalism and cultural adjustment of international students: Exploring the moderating role of cultural distance in a quantitative cross-sectional survey study. *Cogent Psychology*. 2019. Volume 6. №1. URL: <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1682767>.

References

1. Vorotniak, L.I. (2008). *Osoblyvosti formuvannia polikulturnoi kompetentsii mahistriv u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh* [Peculiarities of Forming Polycultural Competency of Masters in Higher Pedagogical Educational Establishments]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu (Pedahohichni nauky)* [Bulletin of Zhytomyr State University (Pedagogy)], no. 39, pp. 105–109. (In Ukrainian).
2. Kovalynska, I.V. (2016). *Poniattia «polikulturnist» ta «mulykulturnist» u naukovomu dyskursi* [Terms “Polyculturalism” and “Multiculturalism” in Academic Discourse]. *Osvitohichnyi dyskurs* [Educational Discourse], no. 1 (13), pp. 65–78. (In Ukrainian).
3. Korotkova, Yu. (2019). *Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh yurystiv pid chas bazovoi pidhotovky v zakladi vyshchoi osvity* [Formation of intercultural competence of future lawyers at basic training in higher educational institutions]. *Osvitohichnyi dyskurs* [Educational Discourse], no. 3–4 (26–27), pp. 48–60. (In Ukrainian).
4. Mychkovska, V. (2021). *Poniattia polikulturnosti yak yakosti osobystosti* [Polyculturalism as a Personal Trait]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohichni nauky* [Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogical Sciences], no. 1 (24), pp. 236–253. (In Ukrainian).
5. Perekhodko, Y.V. (2005). *Formirovanie mezhkulturnoi kompetentnosti studentov-linhvistov. Dys. kand. ped. nauk* [Forming the intercultural competence of future linguists. Cand. ped. sci. diss.]. Orenburg, 207 p. (In Russian).
6. Rembach, O.O. (2017). *Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh pravoznavtsiv u protsesi inshomovnoi pidhotovky* [Formation of intercultural competence of future

lawyers in the process of foreign language training]. *Universytetski naukovi zapysky* [University Proceedings], no. 63, pp. 387–400. (In Ukrainian).

7. Rozlutska, H.M., Sokol, M.O., Havrylenko, T.L. (2020). *Pryntsyp polikulturnosti v orhanyzatsii osvithnoho prostoru ukrainskoho doshkillia* [The principle of polyculturalism in organizing the educational space of Ukrainian pre-school]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Dnipropetrovsk Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], no. 1 (19), pp. 101–108. (In Ukrainian).

8. Sadokhin, A.P. (2007). *Mezhkulturaia kompetentnost: poniatie, struktura, puti formirovaniia* [Intercultural Competence: Notion, Structure, Ways of Forming]. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoi antropologii* [Journal of Sociology and Social Anthropology], no. 1, pp. 125–139. (In Russian).

9. Sierykh, T.M. (2020). *Formuvannia polikulturnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly. Dys. dok. filosofii* [Forming the polycultural communication competence of future primary school teachers. PhD diss.]. Hlukhiv, 359 p. (In Ukrainian).

10. Smyrnova, O.O. (2018). *Sotsialno-psykholohichni umovy rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv u polikulturnomu osvithnomu prostori vyshchoho navchalnoho zakladu. Dys. kand. psykhn. nauk* [Social and psychological conditions of development of students' communication competence in the polycultural educational space of the higher educational establishment. Cand. psych. sci. diss.]. Sievierodonetsk, 243 p. (In Ukrainian).

11. Snitsa, T.Ye. (2016). *Metodychni rekomendatsii vykladacham schodo formuvannia polikulturnoi kompetentnosti u maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv* [Methodical Recommendations for Lecturers on Forming Polycultural Competence of Future Border Officers]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Dnipropetrovsk Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], no. 2 (12), pp. 295–300. (In Ukrainian).

12. Yankina, N.V. (2006). *Formirovanie mezhkulturnoi kompetentnosti studenta universyteta. Dys. dok. ped. nauk* [Formation of intercultural competence of a university student. Doc. ped. sci. diss.]. Orenburg, 360 p. (In Russian).

13. Bernardo, A., Rosenthal, L., Levy, S. (2013). Polyculturalism and attitudes towards people from other countries. *International Journal of Intercultural Relations*, no. 3, vol. 37, pp. 335–344.

14. Cantle, T. (2012). *Interculturalism: for the era of cohesion and diversity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan Publ.

15. Chamorro-Premuzic, T. & Frankiewicz, B. (2019). Does Higher Education Still Prepare People for Jobs? *Harvard Business Review*, no. 1. URL: <https://hbr.org/2019/01/does-higher-education-still-prepare-people-for-jobs> (Accessed 15 October 2021).

16. Cross, T., Bazron, B., Dennis, K., Isacs, M. (1989). *Towards a culturally competent system of care*. Georgetown University, Washington DC Publ.

17. Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analyzing “extreme” intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, no. 1, vol. 38, pp. 71–86.

18. Haslam, N. Cultures fuse and connect, so we should embrace polyculturalism. URL: <https://theconversation.com/cultures-fuse-and-connect-so-we-should-embrace-polyculturalism-78876> (Accessed 10 October 2021).

19. Joppke, C. (2018). War of words: interculturalism v. multiculturalism. *Comparative Migration Studies*, no. 11. URL: <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0079-1> (Accessed 20 October 2021).

20. Meer, N., Modood, T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, no. 33(2), pp. 175–196. URL: DOI: 10.1080/07256868.2011.618266.

21. Prashad, V. (2002). *Everybody Was Kung Fu Fighting: Afro-Asian Connections and the Myth of Cultural Purity*. Beacon Press Publ., 232 p.

22. Sharma, S., Phillion, J., Malewski, E. (2011). Examining preservice teachers' critical reflection for developing multicultural competencies: Findings from a study abroad program to Honduras. *Issues in Teacher Education*, no. 20 (2), pp. 9–22.

23. Soria, K., Lueck, S., Hanson, R., Morrow, D. Service-Learning Abroad: Undergraduates' Development of Pluralistic Outcomes. *Handbook of Research on Study Abroad Programs and Outbound Mobility*, pp. 278–299.

24. Vallera, F., Lewis, M. (2019). Andragogical Design Considerations for Online Multicultural Education. *Handbook of Research on Cross-Cultural Online Learning in Higher Education*, pp. 364–383.

25. Xiao, S., Yang, Z., Bernardo, A. (2019). Polyculturalism and cultural adjustment of international students: Exploring the moderating role of cultural distance in a quantitative cross-sectional survey study. *Cogent Psychology*, vol. 6, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1682767>.

POLYCULTURAL, MULTICULTURAL AND INTERCULTURAL COMPETENCES: COMPARATIVE ANALYSIS BASED ON WORLD EXPERIENCE

Svitlana I. Medynska, PhD student at the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University (Dnipro).

E-mail: medynska@duan.edu.ua

ORCID: 0000-0003-0138-7246

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-3

Key words: polyculturalism, polycultural competence, multiculturalism, multicultural competence, interculturalism, intercultural competence, cultural diversity, communication.

The article covers the issue of differentiation of polycultural, multicultural and intercultural competences in the context of effective interaction of representatives of different cultures at different levels of both daily and professional activities, which is becoming increasingly important in the light of accelerated globalization.

The findings of the studies of domestic and foreign researchers on the definition of such terms as “polyculturalism”, “multiculturalism” and “interculturalism” are analyzed, since they are fundamental to the respective competences in regard to understanding their differences and similarities. The focus is on the underlying concepts associated with these competences, the diversity of approaches to their definition, and the geographical differentiation in the use of these terms. It is found out that although all these concepts relate to culture, there are some differences in approaches to understanding the interaction between cultures within these concepts. Whereas polyculturalism focuses on the dynamism of cultural development in interaction, multiculturalism emphasizes differences between cultures in a static state to improve interaction between representatives of different cultures, and interculturalism is aimed at interaction and dialogue between cultures.

It is proved that the respective competences based on these concepts, despite the differences, are aimed at effective communication in intercultural situations, which requires the formation of a certain skill set, being based on such common characteristics as intercultural interaction, communication and tolerance.

It is also found out that there are certain features of the use of these terms in English-language scientific journals. In particular, in combination with the term “competence”, foreign researchers from the United States, Western and Northern Europe and Asia commonly use the terms “multicultural” and “intercultural”, while researchers from the post-Soviet countries prefer the terms “polycultural” and “intercultural” in this regard.

It is concluded that given such lexical diversity and the findings of the studies, the terms “polyculturalism”, “multiculturalism” and “interculturalism” can be used as synonymous in a certain context of scientific discourse in researching communication processes within the multicultural environment. Such an approach can be crucial in identifying the underlying concepts and key components of the students’ competence necessary for operating in conditions of cultural diversity since it implies taking advantage of the relevant intellectual contribution of the world academic community if applied critically.

Одержано 21.09.2021.

УДК 378:658.8

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-4

Л.М. СКРИПНИК,

*аспірантка кафедри загальнотехнічних дисциплін та професійного навчання
Криворізького державного педагогічного університету (м. Кривий Ріг)*

СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ КОНСАЛТИНГУ В СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто поняття «консалтинг» та «інформаційний консалтинг», розкрито особливості педагогічного консультування в сучасній освітній діяльності. З'ясовано, що консультуванням (консалтингом) є спеціально організована інформаційна взаємодія між консультантом і тими, хто потребує допомоги, для вирішення проблеми останніх та внесення позитивних змін у діяльність окремої особи чи освітньої організації загалом. Обґрунтовано необхідність розвитку консультування в освітній галузі в період модернізації та кардинальних змін в суспільстві. Висвітлено головну мету консалтингової діяльності в закладах освіти, що передбачає поширення та впровадження в цей процес сучасних досягнень науки, техніки і технологій, надання здобувачам освіти та населенню дорадчих послуг із питань застосування сучасних технологій та розвитку соціальної сфери, надання консультації та підтримка участі в різних проектах, підвищення рівня знань і вдосконалення практичних навичок тих, хто залучений до педагогічної взаємодії. Визначено специфіку, функції (консультаційна, наукова, дослідницька, посередницька, навчальна), роль та головні напрями розвитку консалтингової діяльності в закладах освіти. Проаналізовано два головні напрями, що потребують системного застосування консалтингових послуг у закладах освіти, а саме: методичне та профорієнтаційне консультування. Охарактеризовано педагогічний, соціально-педагогічний, психологічний та управлінський типи освітнього консалтингу та дотичні до них інформаційний, профорієнтаційний та репутаційний види консалтингу. Окреслено перспективні технології, що можуть забезпечити повноцінні консалтингові послуги, серед яких комп'ютерно орієнтовані педагогічні технології та технології, що забезпечують належну взаємодію учасників освітнього процесу. Розглянуто труднощі та суперечності, притаманні етапу становлення інформаційно-консультативного середовища закладу освіти та розвитку консалтингових послуг в освітній галузі.

Ключові слова: консультування, консалтинг, інформаційний консалтинг, освітній консалтинг, консалтингові послуги, технології освітнього консалтингу.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У XXI столітті в Україні відбувається широкомасштабна інформаційна трансформація всіх сфер життя, що охоплює й освітні системи. Це століття широкомасштабних та кардинальних реформ і змін, пов'язаних із модернізацією державної підтримки освіти і появою нових можливостей для розвитку освітніх послуг. Активний розвиток сучасного інформаційного суспільства зумовлює необхідність впровадження та використання консалтингу в освітній сфері на професійному рівні, що дасть можливість отримувати та надавати професійну підтримку розвитку різних галузям, тим самим виведе освіту на більш високий рівень якості та довіри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти консалтингу у межах теорій управління соціально-економічними системами досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як В. Альошнікова [1], Н. Василенко [4], Г. Єльнікова, С. Коржик [9], Ф. Хміль [12], В. Хоменко [13] та ін. Проблеми консультаційного забезпечення навчального процесу вивчали І. Братищенко [2], Т. Бурлаєнко [3], Н. Волкова [5], М. Гуліна [6], Р. Джордж і Т. Крістіані [14], А. Капська і А. Циганенко [7], О. Лаврентьева і Р. Горбатюк [15], Ф. Стееле [16] та ін.

Зокрема Т. Бурлаєнко визначає, що консультативна діяльність стосується надання інформації стосовно проблем, що виникають, і шляхів їх подолання та підвищенні постійної

невизначеності та суттєвої відповідальності за прийняті рішення [3]. М. Гуліна, узагальнюючи розуміння консультування в різних сферах людської діяльності, визначає цей феномен як «орієнтований на навчання процес взаємодії між двома людьми» [6]. В. Альошнікова трактує «консалтинг» як комплекс знань, пов'язаних із науковим пошуком, проведенням досліджень, постановкою експериментів з метою розширення наявних та отримання нових знань, перевірки наукових гіпотез, встановлення закономірностей, наукових узагальнень, наукового обґрунтування проєктів для успішного розвитку організації [1, с. 7].

У наших попередніх дослідженнях, вивчаючи особливості функціонування *інформаційно-консультативного середовища* закладу освіти, ми спиралися на розуміння цього феномена як актуальної для інформаційного суспільства частини простору, в межах якої стає можливим обмін інформацією та консультативна підтримка суб'єктів освітнього процесу та інших зацікавлених сторін за допомогою комп'ютерно орієнтованих технологій. При цьому під *консультуванням (консалтингом)* ми мали на увазі спеціально організовану інформаційну взаємодію між консультантом і тими, хто потребує допомоги, для вирішення проблеми останніх та внесення позитивних змін у діяльність окремої особи чи освітньої організації загалом [15].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Між тим, в умовах коли змістове наповнення категорії «освіта» ще не повною мірою відображає її сервісну складову, потребує дослідження поняття «консалтинг» у контексті надання освітніх послуг. Незважаючи на наявність численних напрацювань науковців та педагогів-практиків, особливості консультування педагогічного персоналу та студентів, а також інших стейкхолдерів, розглядаються переважно як три розрізнені напрями. Цей стан речей не сприяє створенню єдиного інформаційно-консультативного середовища закладу освіти, спроможного задовольнити найрізноманітніші потреби залучених до нього суб'єктів.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування поняття «консалтинг», визначення його особливостей та функцій, а також виявлення перспектив і напрямів розвитку консалтингових послуг в освітній галузі України.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні перед освітою постає важливе завдання – забезпечення комплексного вирішення проблем, які спричинені внаслідок активного й динамічного суспільного розвитку, модернізації освіти в Україні та поширенням Covid-19. Освіта стає об'єктом спеціальних досліджень різних галузей знань на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій. Зростає кількість працівників різного рангу, які мають потенційні навички консультантів, викладачів, тренерів, радників, які паралельно можуть виконувати функції консультантів у закладах освіти. Тому у сучасному світі набуває актуальності та значущості консультативна діяльність, що об'єднує всі свої потенціальні можливості в новій для освітянської сфери лексемі – «консалтинг».

Принагідно слід зацентувати, що *консультування* – це двостороннє спілкування, під час якого консультант допомагає клієнтові прийняти помірковане рішення, спираючись на всебічно надану інформацію. Іншими словами, консультування – це вид інформаційних послуг [8].

Ф. Стееле так пояснював поняття консультування: «Під процесом консультування я розумію будь-яку форму надання допомоги щодо змісту, процесу або структури завдання або серії завдань, при яких консультант сам не відповідає за виконання завдання, але допомагає тим, хто відповідає за це» [16].

Зі свого боку, довідкові джерела визначають, що *консалтинг* (англ. *consulting* – консультування) – діяльність з консультування керівників, управлінців із широкого кола питань у сфері фінансової, комерційної, юридичної, технологічної, технічної, експертної діяльності. Мета консалтингу: допомогти системі управління (менеджменту) в досягненні заявлених цілей [11].

Консалтинг є складним багатофакторним соціальним явищем. У міру розвитку суспільства, ринкових відносин його значення постійно зростає. У широкому сенсі консалтинг може бути визначений як комплекс знань, що вможливають підтримку наукового пошуку, досліджень, постановку дослідів та експериментів, організованих задля розширення наявних та отримання нових знань, наукового обґрунтування різноманітних проєктів, перевірки наукових гіпотез, встановлення закономірностей та побудови наукових узагальнень, що здійснюється з метою успішного розвитку організації [11].

Провідним завданням консалтингу є аналіз та узагальнення й, урешті-решт, обґрунтування перспектив розвитку предметної галузі та проблем клієнта, а також запровадження науково-технічних та організаційно-економічних рішень у практику [11].

Відносно новим видом ділових послуг на українському ринку є *інформаційний консалтинг*, оскільки в сучасних умовах переважна більшість послуг надаються на основі ІКТ. Особливо велика їх частка припадає на власне консультаційні й до того ж – освітні, фінансові й страхові види послуг [8].

Головною метою консалтингової діяльності у сфері освіти можна вважати поширення та впровадження в цей процес сучасних досягнень науки, техніки і технологій, надання здобувачам освіти та населенню дорадчих послуг із питань застосування сучасних технологій та розвитку соціальної сфери, надання консультації та підтримка участі в різних проєктах, підвищення рівня знань і вдосконалення практичних навичок тих, хто залучений до педагогічної взаємодії.

Як зазначає В. Хоменко, актуальність консалтингу для освітньої галузі зумовлена багатоманітністю функцій, які ним виконуються. Серед них найбільш значущими є такі, як-от:

– *консультаційна функція* – полягає в наданні допомоги в розв'язанні певних управлінських проблем; виявленні й аналізі поставлених управлінських завдань; розробці пропозицій щодо їх розв'язання; здійсненні необхідних практичних заходів; моніторингу ефективності реалізації пропозицій;

– *наукова функція* – полягає в розповсюдженні сучасних наукових досягнень та перспективного управлінського досвіду [13, с. 2].

До цих провідних функцій слід додати й такі: збір та опрацювання чинників, які мають вплив на результат роботи закладу освіти (*дослідницька функція*); пошук і підбір ділових партнерів, визначення корисних об'єктів співпраці задля інвестування в діяльність закладу освіти (*посередницька функція*). Важливою є також і *навчальна функція* консалтингу, сутність якої полягає в підвищенні управлінської кваліфікації керівників закладів освіти, формування в них нових навичок та досвіду управління [11, с. 20–21]. Як відзначає С. Коржик, усі ці функції тісно переплітаються між собою, доповнюючи одна одну, та дозволяють комплексно задовольняти інформаційні запити та надавати послуги з аналізу стану й обґрунтування перспектив розвитку, використання сучасних науково-технічних та організаційно-економічних рішень в організації освітнього процесу та педагогічного менеджменту [9].

Умовно уявлення різних авторів щодо консультування можна поділити на дві групи: 1) консультування як взаємодія, або 2) консультування як вплив.

З одного боку, самі освітні структури надають послуги консалтингового характеру різним компаніям, окремим особам і групам населення, а з іншого – заклади освіти й окремі працівники освітньої галузі виступають потенційними споживачами консалтингових послуг у сфері професійного самовдосконалення й особистісного розвитку, ресурсного забезпечення освітнього процесу та наукових розробок і досліджень, позиціонування на ринку освітніх послуг тощо [11, с. 150–151].

Науковці виокремлюють кілька тенденцій, що зумовлюють у даний час розвиток консалтингових послуг, серед них:

– технічний прогрес, що призводить до ускладнення стосунків у сферах соціальної взаємозалежності, забезпечення добробуту, якості освіти, виховання лідерства, прийняття рішень тощо. Унаслідок цих процесів підвищуються потреби в співпраці й взаємодії між окремими людьми й соціальними групами;

– криза людських ресурсів або їх нераціональне використання. Це стосується проблем недостатнього врахування особливостей етнічних меншин, гендерного фактора, людей різних вікових груп, зокрема молоді і людей похилого віку, осіб із обмеженими можливостями, громадян без освіти;

– наявність консалтингового потенціалу працівників різного рангу. Це виявляється в тому, що багато хто з цих працівників має потенційні навички викладачів, інструкторів, консультантів, тренерів, радників і при відповідному навчанні можуть виконувати функції внутрішніх консультантів у своїх організаціях і соціальних групах [14]. Унаслідок чого, з одного боку, потреба в інтелектуальній допомозі зростає швидше, ніж відбувається підготовка

професійних помічників – консультантів, інструкторів, викладачів, а з іншого – оволодіння консультативними навичками, як додатковими до своєї основної спеціальності, є вкрай перспективним для професійної реалізації як фахівців, так і керівників [11, с. 74–75].

Слід зауважити, що підсумковою метою консалтингу стає надання послуг за порадкою для впровадження позитивних змін у діяльність закладу освіти. Порадник виявляє і здатний допомогти у вирішенні особливих технічних завдань, питань людського фактора і вісяляких аспектах організаційних змін.

Н. Василенко [4] визначає головні змістові напрями розвитку консалтингу в освіті:

- педагогічний консалтинг;
- соціально-педагогічний консалтинг;
- психологічний консалтинг;
- управлінський консалтинг.

Розглянемо їх більш детально. Зокрема *педагогічне консультування* є видом професійної допомоги в організації та здійсненні процесу навчання і включає в себе:

– супровід здобувачів освіти в освітньому процесі та надання консультаційної допомоги й педагогічної підтримки їм та їх родинам у виборі способів задоволення освітніх потреб та вирішенні проблем, пов'язаних із навчально-пізнавальною діяльністю, особливо в період пандемії, спричиненою поширенням Covid-19;

– науково-методичний супровід професійної діяльності педагогічного персоналу, який надає якісну допомогу педагогічним працівникам щодо сучасних форм та методів надання освітніх послуг, та забезпечує підтримку участі в різних проєктах [13].

Соціально-педагогічний консалтинг стосується питань соціалізації та соціальної адаптації здобувачів освіти, включаючи роботу з «важкими» й педагогічно занедбаними дітьми, соціально-реабілітаційні заходи з учнями, що мають обмеження у здоров'ї, підтримку дітей і підлітків, які опинилися у важкій життєвій ситуації [5].

Психологічне консультування включає в себе надання допомоги учням, їх батькам, педагогічним працівникам та іншим учасникам освітнього процесу з проблем особистісного розвитку, життєвого самовизначення, взаємин із дорослими й однолітками та розглядається як один із напрямів роботи психологічної служби освітніх установ [5].

Управлінське консультування забезпечує розвиток управлінської культури керівників закладів освіти, надає інформаційні послуги з новітніх тенденцій в розвитку освіти, озброює їх технологіями педагогічного менеджменту [1].

У сучасних умовах потребують розвитку й системного застосування два головні напрями консалтингових послуг, а саме: методичне та профорієнтаційне консультування.

Методичне консультування забезпечує відповідний супровід освітнього процесу за допомогою таких складників, як-от:

- розробки освітніх програм, навчальних планів і навчальних програм, а також навчально-методичних матеріалів із реалізації цих програм;
- проведення консультацій з питань організації освітньої діяльності, наприклад, в умовах карантину чи дистанційного навчання, спричиненого пандемією Covid-19;
- формування даних щорічної звітності щодо діяльності закладу освіти;
- супроводження процедур ліцензування, атестації та державної акредитації напрямів підготовки здобувачів освіти, спеціальностей, включаючи проведення консультацій за чинним ліцензійно-нормативним вимогам до освітніх організацій і надання послуг з підготовки пакета документів з ліцензування [10, с. 41].

Серед різновидів профорієнтаційної роботи, у контексті заявленої теми, наголосимо на профконсультації, яку Є. Клімов визначав як систему заходів, під час яких здійснюється допомога людині, яка входить у трудове життя, правильно вирішити питання про вибір професії; забезпечити найкращу адаптацію людини до професії, допомогти їй знайти себе в цій галузі, виробити свій стиль, свій почерк у роботі [5].

Сьогодні серед кола завдань професійного консультування наголосимо на таких, як:

- вдосконалення професійної освіти, що включає професійну пропаганду й професійну агітацію;
- реалізація професійної діагностики, професійної орієнтації, професійного підбору й професійного відбору;

- вибір професії й оцінка професійної придатності;
- обґрунтована зміна професійної діяльності в разі потреби [10, с. 48–51].

Виконання всіх перелічених функцій на високому рівні забезпечить виведення системи освіти на вищий та більш якісний рівень.

Як зазначає у своїй праці О. Лукашонок, освіта все більшою мірою усвідомлюється в суспільстві як економічний фактор і продуктивний ресурс, а отже, до неї будуть висуватися вимоги, відповідні до ринкових реалій. З економічної точки зору, головними активами освітньої установи є напрацьований інтелектуальний, соціальний і репутаційний капітал. В умовах посилення конкуренції на ринку освітніх послуг управління цими видами активів потребує все більш професійного підходу. Ця ситуація актуалізує розвиток такого напрямку, як *репутаційний консалтинг* на ринку освітніх послуг. Як показує практика, професійне консультування цієї сфери може бути важливим джерелом підвищення якості управління у сфері освіти, а також нарощування конкурентоспроможності окремих освітніх установ [10].

На жаль, на сьогодні повноцінне функціонування феномена, названого освітнім консалтингом, не лише відсутнє в повному обсязі в Україні, але й викликає певне несприйняття в освітній спільноті. Причому таке несприйняття значною мірою поділяється як викладачами, так і освітнім менеджментом на всіх рівнях. Педагогічні працівники вбачають у освітньому консалтингу лише фінансове марнотратство. Представники освітнього менеджменту або взагалі не відчують необхідності зовнішньої консультативної підтримки, оскільки допускають високий рівень своєї управлінської компетентності або вважають освітній консалтинг властивим суто західній моделі управління, зокрема американській системі освіти. Пересічний громадянин послуги освітнього консалтингу підміняє порадами сусідів та знайомих. Тому питання розвитку консалтингових у сфері освіти є досить актуальним та потребує детального вивчення.

З-поміж досить перспективних технологій, що можуть забезпечити повноцінні консалтингові послуги, слід назвати: комп'ютерно орієнтовані педагогічні технології (мультимедійні, гіпертекстові, хмарні, телекомунікаційні, Інтернет-технології, веб-технології, SMART-технології, автоматизовані бібліотечно-інформаційні системи, системи автоматизації та управління документообігом) та технології, що забезпечують належний рівень консультаційних послуг (інтерактивні технології, технології організації педагогічної взаємодії та співпраці, технології моніторингу якості навчального процесу) [15].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Реформування системи освіти спрямовано на забезпечення відповідності якості професійної освіти запитам сучасного життя й потребам розвитку країни. Важливе місце в цьому процесі відіграють консалтингові послуги, впровадження яких допоможе значно покращити рівень якості освіти. Отже, консультування є складним багатофакторним соціальним явищем, значення якого для освіти набуває все більшої актуальності. Принагідно слід констатувати, що сфера консалтингової діяльності в Україні розширилась до професійного рівня та все більш імплементується в освітні системи. Достатньо розробленими напрямками консалтингових послуг слід вважати: педагогічний соціально-педагогічний, психологічний та управлінський консалтинг. У сучасних умовах до них дотичними є інформаційний, профорієнтаційний та репутаційний види консалтингу. Між тим, аналіз практики запровадження консалтингових послуг в освітній галузі дозволяє зробити висновок про необхідність більш широкого використання досвіду та професіоналізму працівників консалтингових фірм, що забезпечить можливість закладам освіти ефективно пристосовуватись до зовнішнього середовища, яке постійно змінюється. Існує необхідність проведення наукових досліджень у сфері консалтингу з подальшим застосуванням результатів у практиці функціонування закладу освіти, технологій надання консалтингових послуг, а також розвитку освітніх програм для консультантів в різних галузях та заходів державної підтримки цього виду діяльності.

Список використаної літератури

1. Алешникова В.И. Управленческое консультирование как фактор повышения эффективности управления современными организациями. Москва: Владос, 2003. 135 с.
2. Братищенко І.В. Управлінське консультування як інструмент організаційного розвитку навчального закладу. *Вісник післядипломної освіти*. 2014. Вип. 12. С. 17–25.
3. Бурлаєнко Т.І. Педагогічне дорадництво і консалтинг в сучасній освітній діяльності Польщі. *Науковий вісник УМО. Серія. Економіка та управління*. 2017. Вип. 3. С. 25–32.

4. Василенко Н.В. Особенности консалтинговой деятельности в образовании. *Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии*. 2014. № 3. С. 74–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-konsaltingovoy-deyatelnosti-v-obrazovanii> (дата звернення: 17.09.2020).
5. Волкова Н.В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання комунікативних технологій у закладах професійно-технічної освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2019. № 1 (17). С. 105–113. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-14.
6. Гулина М.А. Основы индивидуального психологического консультирования. Санкт-Петербург : Издательство СПбУ, 2000. 272 с.
7. Капська А.Й., Циганенко А.П. Соціально-педагогічне консультування як чинник попередження конфліктів старшокласників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11 : Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2017. Вип. 23. С. 36–41. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_011_2017_23_9
8. Консалтинг в образовании и управлении: монография / ред. А.И. Ткалича и А.А. Роганова. Москва: ИИТ МГУС, 2007. 162 с.
9. Коржик С.А. Методичний консалтинг як засіб професійного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Педагогічних пошук*. 2016. №2. С. 20–21.
10. Лукашенок Е.Е. Консалтинг в сфере образования: выпускная квалификационная работа. Екатеринбург, 2016. 95 с.
11. Управлінський консалтинг : підручник / М.Ф. Безкровний та ін. Київ : Ліра-К, 2015. 336 с.
12. Хміль Ф.І. Управлінський консалтинг : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2008. 240 с.
13. Хоменко В.В. Консалтингові послуги в освіті. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика управління освітою*. 2020. Вип. 25. Т. 1. С. 149–152.
14. George R.L., Cristiani T.S. Counseling: Theory and Practice. 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall, 1990. 288 p.
15. Lavrentieva.O., Horbatiuk R., Skripnik L., Kuchma O., Penia V., Pahuta M. Theoretical and methodological bases of designing the information and consulting environment of educational institution. *Journal of Physics: Conference Series*, Volume 1840, 012060. XII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (ICon-MaSTEd 2020) 15-17 October 2020, Kryvyi Rih, Ukraine. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1840/1/012060>.
16. Steele F. Consulting for organisational change. Amherst: University of Massachusetts Press, 1981. 208 p.

References

1. Aleshnikova, V.I. (2003) *Upravlencheskoie konsultirovaniie kak faktor povysheniia effektivnosti upravleniia sovremennymi organizatsiiami* [Management consulting as a factor in improving the management efficiency of modern organizations]. Moskva, Vados Publ., 135 p. (In Russian).
2. Bratishchenko, I.V. (2014). *Upravlinske konsultuvannia yak instrument orhanizatsiino-ho rozvytku navchalnoho zakladu* [Management consulting as a tool for organizational development of the educational institution]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity* [Bulletin of postgraduate education], no. 12, pp. 17–25. (In Russian).
3. Burlaienko, T. (2017). *Pedahohichne doradnytstvo i konsalting v suchasni osvittii diialnosti Polshchi* [Pedagogical consulting and consulting in modern educational system of Poland]. *Naukovyi visnyk UMO. Ekonomika ta upravlinnia* [Scientific Herald UEM. Economics and Management], vol. 3, pp. 25–32. (In Ukrainian).
4. Vasilenko, N.V. (2014). *Osobennosti konsaltingovoi deiatelnosti v obrazovanii* [Features of consulting activities in education]. *Teoriia i praktika servisa: ekonomika, sotsialnaia sfera, tekhnologii* [Service theory and practice: economics, social sphere, technology], no. 3, pp. 74–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-konsaltingovoy-deyatelnosti-v-obrazovanii> (Accessed 28 September 2021). (In Russian).
5. Volkova, N. (2019). *Pidhotovka maibutnih inzheneriv-pedahohiv do vykorystannia komunikatyvnykh tekhnolohii u zakladakh profesiino-tekhnichnoi osvity* [Conflicts in the pedagogi-

cal staff of the institution of higher education: causes of occurrence and ways of prevention]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (17), pp. 105–113. doi: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-15 (In Ukrainian).

6. Gulina, M.A. (2000). *Osnovy individualnogo psikhologicheskogo konsultirovaniia* [Fundamentals of individual consulting]. Sankt Peterburg, SPbU Publ., 72 p. (In Russian).

7. Kapska, A.Yi., Tsyganenko, A.P. (2017). *Sotsialno-pedahohichne konsultuvannia yak chynnyk poperedzhennia konfliktiv starshoklasnykiv* [Social and educational counseling in social activities the teacher as an important factor in conflict prevention seniors]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika* [Scientific journal of the M.P. Drahomanov National Pedagogical University. Social work. Social pedagogy], vol. 23, pp. 36–41 (In Ukrainian).

8. In A.I. Tkalic & A.A. Roganov (Eds.). (2007). *Konsalting v obrazovanii i upravlenii* [Consulting in education and management]. Moskva, IIT MGUS Publ., 162 p. (In Russian).

9. Korzhyk, S.A. (2016). *Metodychnyi konsalting yak zasib profesiinoho rozvytku kerivnykiv zahalnoosvitnix navchalnykh zakladiv* [Methodical consulting as a means of professional development of heads of secondary schools]. *Pedahohichniy poshuk* [Pedagogical search], no. 2, pp. 20–21. (In Ukrainian).

10. Lukashonok, E.E. (2016). *Konsalting v sfere obrazovaniia. Vypusknaiia kvalifikatsionnaia robota* [Consulting in the field of education. Graduation qualification work]. Ekaterinburg, 95 p. (In Russian).

11. Bezkrivnyi, M.F. (2008). *Upravlinskyi konsalting* [Management consulting]. Kyiv, Lira-K Publ., 336 p. (In Ukrainian).

12. Khmil, F.I. (2008) *Upravlinskyi konsalting* [Management consulting]. Kyiv, Akademydav Publ., 240 p. (In Ukrainian).

13. Khomenko, V.V. (2020). *Konsaltingovi posluhy v osviti* [Consulting services in education]. *Innovatsiina pedahohika. Teoriia i metodyka upravlinnia osvitoiu* [Innovative pedagogy. Theory and methods of education management], vol. 25, issue 1, pp. 149–152. (In Ukrainian).

14. George, R.L., Cristiani, T.S. (1990). *Counseling: Theory and Practice*. 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall Publ., 288 p.

15. Lavrentieva, O., Horbatiuk, R., Skripnik, L., Kuchma, O., Penia, V., Pahuta, M. (2020). Theoretical and methodological bases of designing the information and consulting environment of educational institution. *Journal of Physics: Conference Series (Twelfth International Conference on Mathematics, Science and Technology Education)*. Kryvyi Rih, vol. 1840, pp. 1–17. URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1840/1/012060> (Accessed 21 October 2021).

16. Steele, F. (1981). *Consulting for organisational change*. Amherst, University of Massachusetts Press Publ., 208 p.

ESSENCE AND FEATURES OF CONSULTING IN MODERN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Lyudmila M. Skripnik, graduate student of the Informatics and Applied Mathematics Department of Kryvyi Rih State Pedagogical University

E-mail: Liudochek@ukr.net

ORCID 0000-0003-4615-1384

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-4

Key words: consultation, consulting, information consulting, educational consulting, consulting services, educational consulting technologies.

In the 21st century in Ukraine, there is a large-scale information transformation in all spheres of life, including education. This is a century of large-scale and radical reforms and changes related to the modernization of state support for education and the emergence of new opportunities for the development of educational services. Now, education is the subject of special research in various fields of knowledge based on ICT. There is a growing number of various ranks employees who have the potential skills of consultants,

teachers, coaches, advisors, etc., which in parallel can perform the functions of consultants in educational institutions. Therefore, in the modern world, consultation and consulting become relevant and important.

The article considers the concepts of «consulting» and «information consulting»; it reveals the features of pedagogical counselling in modern educational activities. It was found that counselling (consulting) is a specially organized information interaction between the counsellor and those who need help to solve the problem and make positive changes in the activities of an individual or organisation as a whole. The necessity of the development of counselling in the field of education in the period of modernization and cardinal changes in society has been substantiated. The main purpose of consulting activities at educational institutions has been elucidated, which involves the dissemination and implementation in this process modern advances in science and technology, providing students and population with advisory services on the use of modern technologies and social development, giving consultations and support for various projects, raising the knowledge level and improving the practical skills of those involved in pedagogical interaction. The specifics, functions (consulting, scientific, research, mediation, training ones), role and main directions of development of consulting activity in educational institutions have been determined. Two primary areas that require the systematic use of consulting services in educational institutions have been analyzed, among them the methodological and career counselling. Pedagogical, socio-pedagogical, psychological and managerial types of educational consulting and related with them the informational, career guidance and reputation types of consulting have been characterized. Promising technologies that can provide full-fledged consulting services have been outlined. They cover computer-based pedagogical technologies and the ones that ensure the proper interaction of participants in the educational process. The difficulties and contradictions inherent in the stage of formation of the information and consulting environment of educational institution and the development of consulting services in the field of education have been considered.

Одержано 08.09.2021.

УДК 37.011

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-5

І.В. ТАМОЖСЬКА,
*доктор педагогічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки 1
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*

ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ» В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Розглянуто дефініції, уживані в законодавчих документах та педагогічних дослідженнях, що пов'язані з діяльністю суб'єктів, які є учасниками освітнього процесу («науково-педагогічна діяльність», «наукова діяльність», «педагогічна діяльність», «творча педагогічна діяльність», «професійна педагогічна діяльність»). Зазначено, що родові поняття терміна «науково-педагогічна діяльність» («наукова діяльність», «педагогічна діяльність») визначається залежно від того, хто є суб'єктом такої діяльності (учений або викладач). Зроблено висновок, що такі категорії, як «наукова діяльність» та «педагогічна діяльність», не тотожні. Здійснено аналіз вітчизняного досвіду інтерпретації поняття «педагогічна діяльність», що розглядалося дослідниками як особливий вид соціальної діяльності, як вид суспільно-корисної діяльності дорослих людей, як діяльність педагога в навчально-виховному процесі, як творчий процес усвідомленої, цілепокладальної, саморегульованої діяльності вчителя. Наголошено на тому, що методична підсистема опосередковано наявна в таких підсистемах творчої педагогічної діяльності викладача, як дидактична, виховна, організаційно-управлінська, громадсько-педагогічна та самовдосконалення. Охарактеризовано рівні творчої педагогічної діяльності викладача (репродуктивний, раціоналізаторський, конструкторський, новаторський). Акцентовано увагу на змістовому наповненні поняття «функція професійної діяльності науково-педагогічного працівника», що розглядається як інваріантна складова продуктивної діяльності науково-педагогічного працівника, ефективність якої забезпечено педагогічними засобами, що застосовуються, з урахуванням сучасних тенденцій та особливостей розвитку навчальних закладів, а також рівня їхньої фахової здатності. Визначено основні види професійно-педагогічної діяльності викладача (діагностика професійної спрямованості, здатності до навчання, навченості та вихованості; проектувальна діяльність; особистісно орієнтовне професійне навчання; соціально-професійне виховання; позанавчальна виховна робота; підвищення рівня професійно-педагогічної освіти та кваліфікації; інноваційна діяльність). Узагальнено організаційно-педагогічні умови структурювання науково-педагогічної діяльності працівників закладів вищої освіти (забезпечення структурно-функціональної єдності; оптимізація кадрового складу, структурних підрозділів; унормування інформаційних зв'язків; забезпечення багатоаспектності розвитку науково-педагогічних працівників та їх самоорганізації; додержання принципів системності та комплексності в реалізації професійних та посадових функцій), а також виокремлено функції професійної діяльності науково-педагогічних працівників (управлінська, спонукальна, розвивальна, прогностична, коригуюча, культурологічна, виховна, професійна, функція надання освітніх послуг).

Ключові слова: науково-педагогічна діяльність, наукова діяльність, педагогічна діяльність, творча педагогічна діяльність, професійна педагогічна діяльність, функція професійної діяльності науково-педагогічного працівника.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Правильне розуміння сутності й змісту науково-педагогічної діяльності, як зазначає В. Кононенко, має важливе значення не лише для розвитку науки, а й для вдосконалення системи освіти в Україні шляхом забезпечення потреби в спеціальній якісній підготовці висококваліфі-

кованих спеціалістів [5; с. 13]. Саме викладач закладу вищої освіти як суб'єкт модернізації вітчизняної освіти здатний до змін, відбудови, якісної підготовки конкурентоспроможного фахівця вищої кваліфікації [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Генезис понять «педагогічна діяльність», «науково-педагогічна діяльність», різні підходи до структури педагогічної діяльності розкрито в наукових дослідженнях Р. Асадулліна, І. Бопко, О. Гурої, Е. Зеєра, І. Зязюна, В. Кононенко, Д. Чернілевського, Є. Чернишової, В. Сластьоніна, В. Ягупова та ін. Аналіз стану розробки даної проблеми показав, що здебільшого вчені, вивчаючи структуру педагогічної діяльності, не акцентують увагу на особливостях такої діяльності в різних освітніх ланках.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути дефініції, що по'язані з діяльністю суб'єктів, які є учасниками освітнього процесу («науково-педагогічна діяльність», «наукова діяльність», «педагогічна діяльність», «творча педагогічна діяльність», «професійна педагогічна діяльність»).

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо дефініції, що по'язані з діяльністю суб'єктів, які є учасниками освітнього процесу («науково-педагогічна діяльність», «наукова діяльність», «педагогічна діяльність», «творча педагогічна діяльність», «професійна педагогічна діяльність»).

У Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» визначено, що науково-педагогічна діяльність – це педагогічна діяльність в університетах, академіях, інститутах та закладах післядипломної освіти, що пов'язана з науковою та (або) науково-технічною діяльністю [13]. Законами України «Про вищу освіту» [12] та «Про наукову і науково-технічну діяльність» [13] передбачені загальні та спеціальні вимоги для здійснення професійної діяльності науково-педагогічними працівниками (високі моральні якості, фізичний стан, що дозволяє виконувати службові обов'язки, відповідна повна вища освіта, професійно-практична підготовка).

Погоджуємося з думкою В. Кононенко, що законодавче визначення закріпленого терміна «науково-педагогічна діяльність» потребує змістового розширення. Дослідник пропонує сформулювати його так, щоб одночасно ішлося про навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку), організаційну й виховну роботу в університетах, академіях, інститутах, закладах післядипломної освіти, що здійснюється особою, фізичний і психічний стан здоров'я якої дозволяє реалізовувати права й виконувати обов'язки, яка має ступінь магістра, науковий ступінь або вчене звання, володіє високими моральними якостями, має належний рівень професійної підготовки й здатна забезпечувати результативність та якісь покладених на неї завдань [5; с. 29].

І. Бопко акцентує увагу на тому, що поняття «науково-педагогічна діяльність» можна розглядати через найближче родове поняття й виду відмінність. Залежно від того, хто є суб'єктом такої діяльності (учений або викладач), визначається родове поняття (наукова або педагогічна діяльність). Щодо педагогічної діяльності як професійної, як зазначає дослідник, науково-педагогічна діяльність повинна розглядатися як її різновид, форма діяльності ЗВО. Специфіка науково-педагогічної діяльності викладача ЗВО (як педагогічної діяльності) проявляється під час конструювання знань, накопичених у галузі тієї науки, що викладається, із метою передавання їх суб'єкту навчання. Ефективність засвоєння знань залежить від змісту навчального матеріалу та його методики викладання [1, с. 47].

Професійно-педагогічна діяльність викладача ЗВО – цілеспрямована діяльність, що сприяє підготовці фахівця вищої кваліфікації, розвитку наукового психолого-педагогічного знання щодо закономірностей та умов реалізації освітнього процесу, розробці методологічних та загальнопедагогічних проблем, особистісно-професійному саморозвитку, урахування реформаційні зміни, що виникають у професійному та освітньому просторі [7].

Е. Зеєр характеризує професійно-педагогічну діяльність як інтегративну діяльність, метою якої є навчання професії, професійний розвиток, що включає такі компоненти, як психологічний, педагогічний, виробничо-технологічний. Дослідник акцентує увагу на тому, що освітній процес підпорядкований професійній підготовці, підвищенню кваліфікації, професійному зростанню, кар'єрі фахівця, який детермінує спільний, взаємообумовлений характер їхньої діяльності з викладачем. Залежно від мети та предмета професійно-педагогічної діяльності виокремлює такі її види: 1) діагностика професійної спрямованості, здатнос-

ті до навчання, навченості та вихованості; 2) проєктувальна діяльність; 3) особистісно орієнтоване професійне навчання; 4) соціально-професійне виховання; 5) позанавчальна виховна робота; 6) підвищення рівня професійно-педагогічної освіти та кваліфікації; 7) інноваційна діяльність [4, с. 432–433].

Ефективність професійної діяльності, професійний розвиток викладача ЗВО, на думку О. Гури, обумовлені його психолого-педагогічною компетентністю. Основні види професійної діяльності викладача – це наукова та методична діяльність. У науковій діяльності викладач є дослідником об'єктивних закономірностей, явищ специфіки предмета спеціальності, особливостей організації та реалізації навчально-виховного процесу навчального закладу. У методичній діяльності викладач як методист здійснює генералізацію знань на основі аналізу емпіричних, науково-теоретичних даних, що в подальшому забезпечують зміст навчальної та організаційної діяльності [3, с. 133].

С. Мосьондз підкреслює, що система наукових знань (теорія, гіпотеза, поняття, наукові методи) та система наукової діяльності є складовими науки [9, с. 22].

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у ЗВО є невід'ємною складовою освітньої діяльності й проводиться з метою інтеграції наукової, освітньої й виробничої діяльності в системі вищої освіти. Основними завданнями наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності ЗВО є одержання конкурентоспроможних наукових і науково-прикладних результатів, застосування нових наукових, науково-технічних знань під час підготовки фахівців із вищою освітою, формування сучасного наукового кадрового потенціалу, здатного забезпечити розробку та впровадження інноваційних наукових розробок [12].

Наукова діяльність, на думку Н. Ясниської, є складовою системи суспільного поділу праці, спрямованого на отримання нового знання з метою забезпечення іншої людської діяльності. Водночас наука розглядається як багатогранне суспільне явище, зокрема як тип культурної діяльності, як соціальний інститут, як професійна діяльність, як система знань. Основні вимоги, що пред'являються до наукового знання, – обґрунтованість, верифікація, практична застосовність, які є його іманентними характеристиками, що транспонується на наукове пізнання [20].

В. Рассудовський зазначає, що наукова діяльність – це не тільки дослідницька, а й інші види діяльності, що сприяють розвитку науки, впровадженню результатів наукових досліджень [14, с. 7–8].

Педагогічна діяльність може бути професійною й непрофесійною. Непрофесійною педагогічною діяльністю займаються в повсякденному житті, без спеціальної педагогічної освіти, педагогічної кваліфікації. Професійна педагогічна діяльність потребує спеціальної освіти, здійснюється фахівцем у спеціальних навчально-виховних та освітніх закладах свідо, спираючись на систему принципів, прийомів, правил [10, с. 14].

У монографії творчого колективу наукової школи професора Є. Чернишової, присвяченої питанням теорії та практики управління професійним розвитком педагогічних і науково-педагогічних працівників, запропоновано змістове наповнення поняття «функція професійної діяльності науково-педагогічного працівника»: постійна (інваріантна) складова продуктивної діяльності науково-педагогічного працівника, ефективність якої забезпечено педагогічними засобами, що застосовуються, з урахуванням сучасних тенденцій та особливостей розвитку навчальних закладів, а також рівня їх фахової здатності. Узагальнено організаційно-педагогічні умови структурування науково-педагогічної діяльності працівників навчального закладу: забезпечення структурно-функціональної єдності; оптимізація кадрового складу, структурних підрозділів; унормування інформаційних зв'язків; забезпечення багатоаспектності розвитку науково-педагогічних працівників та їх самоорганізації; додержання принципів системності та комплексності в реалізації професійних та посадових функцій. Виокремлено функції професійної діяльності науково-педагогічних працівників: управлінська (скеровування освітнього процесу: навчання, виховання, професійної підготовки); надання освітніх послуг (передавання знань, навичок і вмінь; фахова підготовка); спонукання (стимулювання до оволодіння знаннями, самостійної активної пізнавальної діяльності; формування мотивації для досягнення успіху в майбутній професійній діяльності, професійної спрямованості особистості); розвивальна (забезпечення духовного, інтелектуально-

го, фізичного, професійного, психологічного та громадянського розвитку, а також особистісних якостей); прогностична (урахування перспективних цілей майбутньої професійної діяльності, визначення завдань щодо фахової підготовки, саморозвитку); коригуюча (зміна стилю поведінки, поглядів, переконань, принципів, норм, мотивації щодо оволодіння знаннями, навичками та вміннями, до розуміння громадянського обов'язку); культурологічна (відображає сформований науковий світогляд, стійку систему загальнонаціональних цінностей); виховна (формування світоглядних і життєвих позицій: системи переконань, ціннісних орієнтирів, почуття відповідальності, патріотизму, національної гідності, позитивних потреб і мотивів поведінки в навчально-виховному процесі); професійна (нестандартне вирішення організаційних та педагогічних проблем, вдосконалення професійного рівня) [16, с. 30, 45, 231].

За визначенням науковців, педагогічна діяльність – складний, багатоаспектний, динамічний процес, який здійснюється за умов, що постійно змінюються, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей і особистості вчителя (Н. Якса) [19; с. 45]; особливий вид соціальної діяльності, спрямований на передавання від старших поколінь до молодших усього багатства накопичених людством знань, матеріальної й духовної культури, досвіду, створення умов для їхнього особистісного розвитку та підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві (В. Бондаренко, О. Пономарьов, О. Романовський, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, З. Черваньова) [17, с. 44]; вид суспільно-корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямований на підготовку підростаючого покоління до життя відповідно до економічних, політичних, моральних, естетичних цілей (Г. Крисько) [6, с. 370]; діяльність педагога в навчально-виховному процесі, спрямована на формування й розвиток особистості вихованців (В. Ягупов) [18, с. 160]; творчий процес усвідомленої, цілепокладальної, саморегульованої діяльності вчителя, що спрямований на аналітичне високоефективне розв'язання професійно-педагогічних завдань (А. Поліхроніді) [11, с. 29].

Г. Крисько акцентує увагу на такій закономірності педагогічного процесу, як єдність зовнішньої (педагогічної) і внутрішньої (пізнавальної) діяльності. Ефективність педагогічного процесу залежить від якості педагогічної діяльності, навчально-допоміжної діяльності вихованців [6, с. 362].

Спіраючись на закони психічного розвитку, науковці (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Мирошник, В. Семиченко, Н. Тарасевич) вважають визначальним показником продуктивності педагогічної діяльності формування в учнів механізму внутрішньої регуляції й самоконтролю, що орієнтований на соціально прийнятні норми поведінки. Цей показник забезпечує перехід від зовнішньої регуляції, яку організовує педагог, до внутрішньої, що виявляється в здатності учня керувати власною діяльністю, собою як суб'єктом пізнання та спілкування [10, с.19].

У своїх дослідженнях В. Сластьонін та Р. Асадуллін послуговуються такими положеннями: педагогічна діяльність як мета діяльність спрямована на вирішення завдань, що, за своєю суттю, є управлінськими; педагогічна діяльність як єдність теорії та практики, що сприяє успішному досягненню навчально-виховних завдань; орієнтування на формування педагогічної діяльності шляхом вирішення в освітньому процесі комплексу теоретичних і практичних завдань, що імітують реальні умови професійної діяльності викладача [15, с. 5].

Н. Волкова зазначає, що основою педагогічної діяльності є спільна діяльність людей (суб'єкт-суб'єктна взаємодія), у процесі якої кожен суб'єкт засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані цінності (суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні), знання, способи дій; формує себе як особистість. Педагогічна діяльність має безперервний, динамічний характер, суб'єкти якої є носіями активного, діяльного, перетворювального начала. Педагогічній діяльності притаманні цілісність, варіативність, одночасна дія в кількох вимірах, інтегративність, багаторівневість взаємодії, постійне пізнання [2, с. 468, 471].

У структурі педагогічної діяльності В. Ягупов визначає низку взаємозумовлених компонентів: 1) діагностична діяльність (вивчення індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта навчального процесу, визначення рівня їхньої загальної освіти, духовності, навичок і вмінь, необхідних для ефективно професійної та повсякденної діяльності); 2) орієнтовно-прогностична діяльність (уміння визначити цілі, зміст, методику виховної діяльності, передбачити її результати на основі знання рівня індивідуальної підготовленос-

ті суб'єктів навчального процесу); 3) конструктивно-проектувальна діяльність (удосконалення методики проведення навчально-виховних заходів); 4) організаційна діяльність (планування навчально-виховної роботи й визначення оптимальних шляхів її реалізації, обґрунтованість конкретних заходів); 5) реалізація педагогічних заходів, що передбачає сформованість у викладача навичок і вмінь їх проведення, упровадження ефективних педагогічних методик; 6) комунікативно-стимулювальний компонент; 7) аналітично-оцінний компонент (аналіз власних дій, дій суб'єктів навчального процесу; здійснення порівняльного аналізу отриманих та запланованих результатів); 8) дослідницько-творча діяльність (сприяє тому, щоб своєчасно наповнити новим змістом такі види діяльності, як діагностична, орієнтовно-прогностична, конструктивно-проектувальна, організаційна) [18; с. 160–163].

Дослідники відзначають, що педагогічна діяльність викладачів вищої школи підпорядковується загальнодидактичним принципам та закономірностям, виходить із цілей і характеру навчально-виховного процесу фахової підготовки та особистісного зростання майбутнього спеціаліста, з особливостей вищої освіти і її розвитку в умовах конкретного ЗВО [17, с. 71].

Творчій педагогічній діяльності викладача властиві ознаки творчого процесу. Дослідники називають п'ять підсистем такої діяльності (дидактична, виховна, організаційно-управлінська, самовдосконалення, громадсько-педагогічна), у яких опосередковано наявна методична підсистема та чотири рівні творчої педагогічної діяльності викладача (репродуктивний: викладацька діяльність на основі відомих методик, рекомендацій, досвіду; упровадження ефективних методик відповідно до умов праці, творчих здібностей студентів; раціоналізаторський: внесення коректив у викладацьку роботу, удосконалення рекомендаційних матеріалів, методик, досвіду відповідно до завдань реформування освіти на основі аналізу власного досвіду, умов педагогічної діяльності, творчих здібностей студентів; конструкторський: конструювання власного варіанта вирішення педагогічної проблеми на основі набутого досвіду, зокрема самоаналізу результативності діяльності, обізнаності щодо творчих можливостей студентського колективу, але з використанням відомих методик, рекомендацій; новаторський: вирішення педагогічних проблем на принципово нових засадах, що відрізняються оригінальністю, високою результативністю) [8, с. 78].

Отже, у визначеннях поняття «педагогічна діяльність» акцентовано увагу на меті діяльності – виховання та розвиток підростаючого покоління. Існують різні підходи до розуміння структури педагогічної діяльності: структурний, функціональний та рефлексивний. Відповідно до структурного підходу аналізуються основні її складові (мета, мотив, сукупність педагогічних дій, педагогічні вміння й навички). Відповідно до функціонального підходу розглядають функції, що реалізує викладач у професійно-педагогічній діяльності. Педагогічні функції – це приписання викладачеві напрямів застосування професійних знань і вмінь. Особливістю рефлексивного підходу є те, що педагогічну діяльність розглядають як спільну діяльність учителя / викладача та учнів / студентів, що відбувається за законами спілкування, у якому педагогові належить роль організатора й керівника [10, с. 21–22].

Висновок. Підсумовуючи, зазначимо, що науково-педагогічна діяльність викладача (як представника професії «людина – людина») пов'язана із здійсненням впливу на об'єкт навчання під час конструювання знань, накопичених у галузі тієї науки, що викладається, з метою формування в них системи професійних знань, умінь та навичок, а також пов'язана з особистісно орієнтованою взаємодією, обумовленою суб'єкт-суб'єктними та об'єкт-суб'єктними відносинами, що сприяє створенню сприятливих умов для розвитку навчально-професійної мотивації, досягнення навчальної мети та моделювання дидактичних ситуацій у співпраці зі студентами, дозволяє викладачеві підвищувати свій професійний рівень. Результатом науково-педагогічної діяльності є функціональні продукти діяльності (дидактичні проекти: форми організації навчально-виховного процесу, форми організації виробничого навчання, педагогічні технології, науково-педагогічні дослідження) та психологічні продукти діяльності (досвід, психічні властивості особистості, розвиток здібностей, виявлення в студентів ділових якостей і вмінь).

Список використаної літератури

1. Бопко І.З. Особливості та проблеми наукової діяльності викладача університету. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні та психологічні науки*. Хмельницький, 2014. № 3 (72). С. 44–52.
2. Волкова Н.П. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2009. 616 с.
3. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.
5. Кононенко В.А. Особливості прийняття і звільнення з посад науково-педагогічних працівників : дис. ... канд. юр. наук : 12.00.05. Харків, 2019. 200 с.
6. Крысько В.Г. Психология и педагогика : учебник для бакалавров. Москва : Юрайт, 2013. 471 с.
7. Ларионова М.А. Преподаватель вуза – субъект модернизации образования. *Высшее образование в России*. 2007. № 12. С. 30–33.
8. Методологія наукової діяльності: навчальний посібник / Д.В. Чернілевський, О.Є. Антонова, Л.В. Барановська, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк, В.І. Захарченко, І.М. Козловська, Ю.М. Козловський, К.О. Кольченко, М.І. Лазарев, Г.Ф. Нікуліна, В.О. Подоляк, Л.В. Сліпчишина, О.В. Столяренко, М.І. Томчук, В.В. Шевченко, Н.В. Якса / за ред. проф. Д.В. Чернілевського. Вінниця : АМСКП, 2010. 484 с.
9. Мосьондз С.О. Наука в різних іпостасях. *Віче*. Київ, 2012. № 6. С. 20–22.
10. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюна, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
11. Поліхроніді А.Г. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2021. 241 с.
12. Про вищу освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 11.09.2021).
13. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 р. № 848-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (дата звернення: 09.08.2021).
14. Рассудовский В.А. Государственная организация науки в СССР (правовые вопросы). Москва: Юридическая литература, 1971. 248 с.
15. Слостенин В.А., Асадуллин Р.М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности. *Сибирский педагогический журнал*, 2005. №5. С. 5–19.
16. Теорія та практика управління професійним розвитком науково-педагогічних та педагогічних працівників в умовах трансформаційних змін в освіті : монографія / Є.Р. Чернишова, Л.М. Колосова, Н.В. Любченко, М.Е. Морозова ; за наук. ред. Є.Р. Чернишової. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 296 с.
17. ТОВАЖНЯНСКИЙ Л.Л., РОМАНОВСКИЙ А.Г., БОНДАРЕНКО В.В., ПОНОМАРЕВ А.С., ЧЕРВАНЕВА З.А. Основы педагогики высшей школы : учебное пособие. Харьков : НТУ «ХПИ», 2005. 600 с.
18. Ягупов В.В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2003. 560 с.
19. Якса Н.В. Основы педагогических знаний : навчальний посібник. Київ : Знання, 2007. 358 с.
20. Яниська Н.І. Деякі аспекти державного управління науковою діяльністю вищих навчальних закладів в умовах реформування галузі. *Демократичне врядування: науковий вісник*. Львів, 2016. Вип. 16/17 URL: http://www.lvivacademy.com/vidavnitstvo_1/visnyk16/fail/Jasnyska.pdf (дата звернення: 23.08.2021).

References

1. Bopko, I.Z. (2014). *Osoblyvosti ta problemy naukovoi diialnosti vykladacha universytetu* [Peculiarities and problems of scientific activity of a university lecturer]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedagogichni ta psykhologichni nauky* [Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogical and Psychological Sciences], no. 3 (72), pp. 44–52. (In Ukrainian).

2. Volkova, N.P. (2009). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv, 616 p. (In Ukrainian).
3. Hura, O.I. (2006). *Psykhologo-pedahohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnogo zakladu : teoretyko-metodolohichniy aspekt* [Psychological and pedagogical competence of a higher education teacher : theoretical and methodological aspect]. Zaporizhzhia, HU «ZIDMU» Publ., 332 p. (In Ukrainian).
4. Zeer, E.F. (2003). *Psikhologiiia professionalnogo obrazovaniia* [Psychology of professional training]. Moskva, Moskovskii psikhologo-sotsialnyi institut, Voronezh, 480 p. (In Russian).
5. Kononenko, V.A. (2019). *Osoblyvosti pryiniattia i zvilnennia z posad naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv. Dys. kand. yurydychn. nauk* [Peculiarities of employing and dismissal of academic staff. Cand. of legal sci. dis.]. Kharkiv, 200 p. (In Ukrainian).
6. Krysko, V.H. (2013). *Psikhologiiia i pedagogika* [Psychology and Pedagogy]. Moskva, 471 p. (In Russian).
7. Larionova, M.A. (2007). *Prepodavatel vuza – subekt modernizatsii obrazovaniia* [A university lecturer as a subject of education modernization]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], no. 12, pp. 30–33. (In Russian).
8. Chernilevskiy, D.V., Antonova, O.Ye., Baranovska, L.V., Vozniuk, O.V., Dubaseniuk, O.A., Zakharchenko, V.I., Kozlovska, I.M., Kozlovskiy, Yu.M., Kolchenko, K.O., Lazariiev, M.I., Nikulina, H.F., Podoliak, V.O., Slipchysyna, L.V., Stoliarenko, O.V., Tomchuk, M.I., Shevchenko, V.V., Yaksa, N.V. (2010). *Metodolohiia naukovoii diialnosti* [Methodology of scientific activity]. Vinnytsia, 484 p. (In Ukrainian).
9. Mosondz, S.O. (2012). *Nauka v riznykh ipostasiakh* [Science in various guises]. *Viche* [Viche], no. 6, pp. 20–22. (In Ukrainian).
10. Ziazun, I.A., Kramushchenko, L.V., Kryvonos, I.F. In I.A. Ziazun (Ed.). (2004). *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical excellence]. Kyiv, 422 p. (In Ukrainian).
11. Polikhronidi, A.H. (2021). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do profesiinoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity. Dys. kand. ped. nauk* [Training future teachers of Music Art for professional activity in the conditions of inclusive education. Cand. of ped. sci. dis.]. Odesa, 241 p. (In Ukrainian).
12. *Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu”* (2017). [The law of Ukraine “On Higher Education”]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Accessed 11 September 2021). (In Ukrainian).
13. *Zakon Ukrainy “Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist”* (2015). [The law of Ukraine “On Scientific and Technological Activity”]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (Accessed 9 August 2021). (In Ukrainian).
14. Rassudovskii, V.A. (1971). *Gosudarstvennaia organizatsiia nauki v SSSR (pravovye vo-prosy)* [State organization of science in USSR (legal issues)]. Moskva, Yuridicheskaiia literatura Publ., 248 p. (In Russian).
15. Slastenin, V.A., Asadullin, R.M. (2005). *Formirovanie lichnosti uchitelia kak subekta pedagogicheskoi deiatelnosti* [Formation of teacher’s personality as a subject of pedagogical activity]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], no. 5, pp. 5–19. (In Russian).
16. Chernyshova, Ye.R., Kolosova, L.M., Liubchenko, N.V., Morozova, M.E. (2015). *Teoriia ta praktyka upravlinnia profesiinym rozvytkom naukovo-pedahohichnykh ta pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh transformatsiinykh zmin v osviti* [Theory and practice of managing professional development of academic and pedagogical staff in the conditions of transformational changes in education]. Lutsk, Vezha-Druk Publ., 296 p. (In Ukrainian).
17. Tovazhnyianskii, L.L., Romanovskii, A.H., Bondarenko, V.V., Ponomarev, A.S., Chervaneva, Z.A. (2005). *Osnovy pedagogiki vysshei shkoly* [Fundamentals of Pedagogy of high school]. Kharkov, 600 p. (In Russian).
18. Yahupov, V.V. (2003). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv, 560 p. (In Ukrainian).
19. Yaksa, N.V. (2007). *Osnovy pedahohichnykh znan* [Fundamentals of pedagogical knowledge]. Kyiv, 358 p. (In Ukrainian).
20. Yasnyska, N.I. (2016). *Deiaki aspekty derzhavnoho upravlinnia naukovoii diialnistiu vyshchychkh navchalnykh zakladiv v umovakh reformuvannia haluzi* [Some aspects of public management of scientific activity of higher education institutions in the conditions of reforming the field]. *Demokratychnie vriaduvannia* [Democratic governance], issue 16/17. URL: http://www.lvivacademy.com/vidavnistvo_1/visnyk16/fail/Jasnyska.pdf (Accessed 23 August 2021). (In Ukrainian).

CONTENT OF THE CONCEPT «SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITY» IN THE FRAMEWORK OF MODERN EDUCATIONAL PARADIGM

Iryna V. Tamozhska, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Language Training Department 1, Institute of International Education for Study and Research of V. N. Karazin Kharkiv National University.

E-mail: itamozska@ukr.net

ORCID ID 0000-0003-0865-2380

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-5

Key words: scientific and pedagogical activity, scientific activity, pedagogical activity, creative pedagogical activity, the function of the professional activity of academic staff.

The author examines the definitions used in legislative documents and pedagogical research connected with the activity of subjects – participants of the educational process («scientific and pedagogical activity», «scientific activity», «pedagogical activity», «creative pedagogical activity», «professional pedagogical activity»). It is stated that the generic concept of the term «scientific and pedagogical activity» («scientific activity», «pedagogical activity») is defined depending on who is the subject of such an activity (a scientist or an educator). The conclusion is drawn that such categories as «scientific activity» and «pedagogical activity» are not identical. The domestic experience related to the interpretation of the concept «pedagogical activity» was analysed. The researchers considered it to be a special kind of social activity, a kind of socially useful activity implemented by adults, teachers' activity in the course of educational process, a creative process of conscious, purposeful, self-regulated activity of the teacher. It is stressed that the methodological subsystem is indirectly present in such subsystems of teachers' creative pedagogical activity as didactic, educational, organizational and administrative, social-pedagogical and self-improvement ones. The levels of teachers' creative pedagogical activities (reproductive, labour-saving, design, innovative ones) were specified. The article is focused on the content of the concept «function of the professional activities of academic staff», which is treated as an invariant component of productive activity of academic staff, the effectiveness of which is provided by applied educational tools, taking into account modern tendencies and developmental peculiarities of education institutions, as well as the level of their professional ability. The main types of teachers' professional and pedagogical activities are determined (diagnostics of professional orientation, ability to learn, teach and educate; design activity; learner-centred professional training; social and professional education; extracurricular educational work; raising the level of professional and pedagogical education and qualification; innovative activity). The organizational and pedagogical conditions for structuring scientific and pedagogical activities of academic staff in higher education institutions were generalized (ensuring structural and functional unity; staff and structural units' optimization; standardization of information links; ensuring multifaceted development of academic staff and their self-organization; compliance with the principles of systematicity and complexity in the implementation of professional and job functions). The functions of professional activity of academic staff were distinguished (administrative, motivational, developmental, prognostic, corrective, culturological, educational, professional, the function of providing educational services).

Одержано 25.08.2021.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

УДК 364.04:004

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-6

М.П. ВАСИЛЬЄВА,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

І.А. РОМАНОВА,

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

ПРАКТИКИ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ У ДИСТАНЦІЙНОМУ РЕЖИМІ

Статтю присвячено аналізу вітчизняного й закордонного досвіду надання соціальних послуг дистанційно. На підставі узагальнення практики надання соціальних послуг у дистанційному режимі й теоретичних досліджень визначено коло клієнтів, з якими використовуються дистанційні форми соціальної роботи. Охарактеризовано переваги дистанційної взаємодії з клієнтами порівняно з традиційними безпосередніми візитами до соціального працівника: забезпечення анонімності для людей у невеликих спільнотах; збільшення можливостей доступу до соціальних послуг і взаємодії з фахівцем людей з інвалідністю або з проблемами мобільності; доступність для клієнтів сільських або віддалених спільнот (географічний фактор); можливість одночасного спілкування клієнта з декількома фахівцями під час відеоконференцій. Визначено ризики організації дистанційної взаємодії з фахівцем: необхідність забезпечення конфіденційності інформації й безпечності дистанційної взаємодії для клієнта у зв'язку з використанням цифрових ресурсів; обмеженість у використанні дистанційної (цифрової) форми взаємодії з людьми похилого віку; неможливість використання дистанційних форм роботи у випадках домашнього насилля. Виявлено, що постійна супервізія кейсів дозволяє визначити доцільність надання соціальних послуг очно або дистанційно. Уточнено основні принципи соціальної роботи під час віртуального спілкування з отримувачами соціальних послуг. Визначено найбільш поширені ресурси дистанційного спілкування. Аналіз вітчизняних нормативно-правових документів дозволив визначити прогалини у наданні соціальних послуг дистанційно в Україні, а також виробити пропозиції змін до стандартів з надання соціальних послуг. Накреслено пріоритетні напрями розбудови системи соціальних послуг у дистанційному режимі на загальнодержавному рівні (забезпечення професійної готовності соціальних працівників до використання цифрових ресурсів у роботі з клієнтами, технічного устаткування для цифрової взаємодії; нормативна урегульованість можливості надання певних соціальних послуг у дистанційному форматі; розробка методології дистанційної роботи в соціальній галузі).

Ключові слова: соціальні послуги, дистанційна форма, цифрові ресурси, соціальна робота, державні стандарти соціальних послуг.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Використання технічних засобів у соціальній роботі має тривалу історію. Ще на початку ХХ сторіччя Мері Річмонд рекомендувала соціальним працівникам телеграф і телефон як засоби для здійснення комунікації в професійних цілях [15, с. 336–337]. С. Марсон, досліджуючи

історію використання мережі Інтернет у соціальній роботі, у 1997 році закликав соціальних працівників, наслідуючи М. Річмонд, активно використовувати технічні здобутки людства (комп'ютер та Інтернет) в роботі з клієнтами [13]. Протягом останнього десятиріччя інформаційно-комп'ютерні технології набули широкого розповсюдження в соціальній роботі. А останні події, зумовлені карантинним режимом життєдіяльності й праці, поставили проблему забезпечення дистанційних форм професійної діяльності на першочергове місце серед інших проблем.

В Україні одним із пріоритетних напрямів розвитку ринку надання соціальних послуг є використання дистанційної форми роботи з клієнтами завдяки сучасним цифровим ресурсам. Зокрема державою останнім часом інтенсивно реалізується напрям діджиталізації соціальних послуг: формування Єдиного реєстру надавачів та отримувачів соціальних послуг, Єдиного реєстру отримувачів гуманітарної допомоги; створення е-сервісів для онлайн оформлення соціальної допомоги (допомога при народженні дитини, муніципальна няня, «пакунок малюка», допомога на дітей для ФОП, субсидії, допомога по безробіттю тощо); запровадження електронного кабінету особи з інвалідністю; відкриття порталу електронних послуг Пенсійного фонду України, онлайн оформлення документів (сайт державних послуг «ДІЯ», е-Малютко, електронні листи непрацездатності) тощо. Проте ситуація з поширенням і боротьбою з COVID-19 у світі засвідчила необхідність розвитку дистанційного формату інших напрямів соціальної роботи: соціально-психологічного діагностування, соціально-психологічного і соціально-педагогічного консультування, соціального супроводу клієнтів, реабілітації тощо. Така вимушена практика роботи з клієнтами соціальної галузі через пандемію спричинила активний пошук шляхів і методів забезпечення соціальними послугами клієнтів у дистанційному режимі. Соціальна галузь виявилася найбільш уразливою через характер самих соціальних послуг, які, на відміну від багатьох інших, не можуть і не повинні бути відтермінованими або відкладеними. Проте для покращання якості надання соціальних послуг у дистанційному режимі необхідним є наукове узагальнення й систематизація теоретичних засад такої роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що сучасні наукові пошуки щодо практики надання дистанційних соціальних послуг здійснюються в таких напрямках: визначення ефективних дистанційних соціальних практик під час локдаунів у зв'язку з поширенням коронавірусної інфекції (Н.М. Сиско [6], С.Л. Чуніхіна [7], В. Featherstone, S. Bowyer [11], D. Wilkins, S. Thompson, Z. Bezeczy [17]); визначення ефективності застосування дистанційних форм роботи з клієнтами: телетерапія (P. Best, R. Manktelow, B. Taylor [8]); використання віртуальних ігор у профілактичних і корекційних програмах для попередження булінгу серед підлітків у шкільному середовищі (E. Sorbring, A. Bolin, J. Ryding [16], N. Elias-Lambert, J.F. Voyas, B.M. Black, R.J. Schoech [10]), у процесі інклюзивного навчання (В.В. Коваленко, Ю.Г. Носенко, А.В. Яцишин [3]; С.І. Нетьосов [5] тощо); використання мобільних телефонів для підтримки й спілкування з клієнтами (L. Goldkind, L. Wolf [12]) тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасна практика надання соціальних послуг свідчить про необхідність продовження наукових пошуків з проблеми дистанційної роботи з клієнтами соціальної галузі. Через те, що дистанційна форма соціальної роботи постає в певних умовах не як альтернативна безпосередній взаємодії з клієнтами – отримувачами соціальних послуг, а як єдино можлива, необхідним є узагальнення теоретичних напрацювань і досвіду практичної роботи у визначеному напрямі, вироблення рекомендацій з її організації.

Формулювання цілей статті: проаналізувати нормативно-правові документи, сучасну практику надання соціальних послуг соціальними інституціями в Україні, наукові розробки вітчизняних і закордонних вчених для систематизації теоретичних засад дистанційного формату роботи з клієнтами соціальної галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні обмежувальні заходи, спрямовані на припинення поширення коронавірусної інфекції, засвідчили, що «традиційні» способи здійснення соціальної роботи мають змінюватися. Практикуючі соціальні працівники ведуть пошук альтернативних методів налагодження й забезпечення взаємовідносин з клієнтами, зокрема «на відстані».

Аналіз практики надання соціальних послуг дозволив з'ясувати, що дистанційні форми взаємодії використовуються в роботі з такими клієнтами: сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах; сім'ями з дітьми-сиротами й дітьми, позбавленими батьківського піклування; жінками, які потрапили в ситуації гендерного насилля; з людьми похилого віку; з підлітками й молоддю; з клієнтами із залежною поведінкою.

Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив виявити, що використання дистанційних форм взаємодії з клієнтами має свою специфіку, переваги й ризики порівняно з традиційними візитами до соціальних інституцій або фахівців – до клієнтів. Так, проведене L.L. Cook і D. Zschomler [9] опитування соціальних працівників і прийомних родин з дітьми-сиротами й дітьми, позбавленими батьківського піклування, з якими практикували дистанційні форми взаємодії під час весняного локдауну 2020 р. в Англії й Шотландії, дозволило авторам стверджувати, що діти під час віртуальних конференцій із соціальними працівниками почувалися більш впевнено, ніж під час звичайних зустрічей; деяким дітям телефонні дзвінки дозволили частіше спілкуватися із соціальним працівником, що зміцнило відносини; таке дистанціювання викликало у клієнтів почуття рівності із соціальними працівниками, що сприяло більшій співпраці; для підлітків спілкування телефоном виявилось «більш обережним», ніж в офісі соціальної служби. Серед недоліків опитані дослідниками визначили такі: відсутність певних засобів віртуального спілкування; використання різних онлайн-платформ для взаємодії з кожною родиною. Варто відзначити, що виявлені переваги є передбачуваними через психологічні особливості дітей, а недоліки такими, на які звертають увагу й вітчизняні дослідники.

Проведені в Західній Англії в цей період дослідження сімей з дітьми, які потрапили у складні життєві обставини, дозволили В. Featherstone і S. Bowyer стверджувати, що віртуальна робота дає певні переваги в роботі з підлітками й молоддю. Разом з тим авторами виявлені й недоліки такої роботи, пов'язані зі складністю оцінювання прихованих ризиків у випадках домашнього насилля [11]. Окрім того, відзначається, що віртуальне спілкування було менш ефективним у випадках, якщо не було попереднього реального спілкування родини із соціальними працівниками. Це пояснюємо специфікою соціальної роботи, в якій пріоритетне місце посідає довіра між фахівцем і клієнтом, яка потребує копіткої роботи з боку соціального працівника в плані «завойовування».

Найбільш поширеними каналами віртуального спілкування було використання ресурсів WhatsApp, FaceTime, Skype, Zoom, які є доступними і в Україні. Як правило, електронна пошта – це більш уповільнений шлях спілкування, який застосовувався, головним чином, для паперової роботи. Соціальні працівники відзначали, що відеодзвінок інколи є більш швидким шляхом для розв'язання проблеми, ніж планування візиту до родини. Також не потрібно витрачати час на подорожі до родини, що збільшує можливості для спілкування з клієнтами в дистанційному форматі. Текстові повідомлення без відео виявилися більш ефективними в ситуаціях, коли клієнтові важко було говорити наживо. Проте під час віртуальної взаємодії для соціальних працівників виявилось складнішим передати клієнтові емпатію й почуття підтримки. Обмеженість емоційного впливу виявляється недоліком такої взаємодії в дистанційному режимі.

Слід відзначити, що дослідження науковців Сіднейського університету [14] дозволили також виявити як переваги, так і ризики щодо використання дистанційних ресурсів у роботі з клієнтами соціальної галузі. Зокрема серед переваг відзначається, що онлайн і віртуальні сервіси можуть забезпечити анонімність для людей у невеликих спільнотах; послуги дистанційного фахівця можуть збільшити можливості для людей з інвалідністю або з проблемами з мобільністю; доцільно застосовувати в сільських або віддалених спільнотах (географічний фактор), де немає фахівців; відеоконференції надають клієнтам можливість одночасно спілкуватися з декількома фахівцями.

Крім цього, відзначаються переваги віртуальної комунікації в роботі з молоддю, для якої таке середовище є більш звичним. Виявлено, що віртуальна взаємодія через соціальні мережі між соціальними працівниками й молоддю є більш тривалою і продуктивною, ніж під час разової реальної зустрічі з фахівцем. Такі форми роботи, як: онлайн ігри та ігрове навчання, створюють нові ресурси для надання профілактичних і терапевтичних послуг представникам молодого покоління.

Проте, як і попередні дослідження, науковцями Сіднейського університету визначаються й проблеми у використанні дистанційного формату роботи з клієнтами: деяким групам клієнтів може не вистачати навичок або інтересу до участі в онлайн комунікаціях; професійні межі є досить невизначеними (онлайн спілкування може створити враження цілодобової досяжності соціального працівника, включаючи вечірній час і вихідні; більш того, якщо клієнт не отримує миттєвої відповіді від фахівця, то це може створити враження відторгненості, що негативно впливає на взаємодію); виникають проблеми із зоровим контактом, який іноді є досить важливим в умовах довірливих відносин із клієнтом. Усі дослідники звертають увагу на проблеми зі збереженням конфіденційності отриманої інформації, а також неможливість використання дистанційних форм роботи у випадках, коли має місце домашнє насилля.

Як одну з провідних проблем зарубіжні дослідники визначають і професійну неготовність соціальних працівників до віртуальної взаємодії з клієнтами. Зокрема у дослідженні групи науковців Сіднейського університету [14] наголошується, що цифрова грамотність не є складовою професійної освіти соціальних працівників, що ускладнює процес застосування дистанційних форм надання соціальних послуг.

Аналіз вітчизняної наукової літератури й практики надання соціальних послуг державними й громадськими соціальними інституціями дозволив визначити найбільш поширені дистанційні практики (окрім діджиталізованих соціальних послуг): звернення по допомогу до фахівців через телефон, електронну пошту, Viber, Facebook Messenger; дистанційні консультації (інформаційні, психологічні, юридичні) через телефон, Skype, Zoom; екстрена соціальна допомога (ресурси для повідомлень); онлайн лекції й вебінари; онлайн групи самопомоги; онлайн-клуби; онлайн-терапевтичні заходи; онлайн супровід; телетерапія тощо.

Так, ефективним виявився волонтерський проєкт психологічної підтримки й допомоги населенню під час пандемії COVID-19 «ОНЛАЙН-КОЛО» на базі Навчально-практичного центру психологічних інновацій Інституту соціальної та політичної психології НАПН України [7], який реалізовувався в трьох напрямках: тематичні вебінари; психологічні консультування через платформу Zoom; методологічний супровід фахових спільнот.

У діяльності психологічних служб закладів освіти під час локдауну впроваджувалися індивідуальні та групові консультації, спілкування фахівця психологічної служби з учасниками освітнього процесу за допомогою власного сайту або блогу; телефонна комунікація з дітьми-сиротами, дітьми, позбавленими батьківського піклування, учнями груп ризику (з підвищеною тривожністю, схильністю до суїцидальних тенденцій, адиктивної поведінки); профорієнтаційна робота шляхом онлайн діагностування та консультування потенційних здобувачів освіти, віртуальних екскурсій закладом, відеозвернень учнів до абітурієнтів, онлайн тестування за допомогою Google Forms, онлайн професійних квестів [6, с. 24].

Проведений аналіз дозволив визначити, що використання дистанційного формату надання соціальних послуг клієнтам має базуватися на таких принципах: доступність соціальних послуг, адресність, індивідуальний підхід, законність, доступність дистанційного ресурсу, право клієнта на самовизначення способу комунікації, конфіденційність інформації, безпечність цифрової взаємодії для клієнта, дотримання етичних норм, постійна супервізія ефективності дистанційної роботи. Необхідність дотримання таких принципів висуває вимоги до соціального працівника як провідного суб'єкта, який покликаний реалізовувати положення державної соціальної політики. Таким чином, серед професійно необхідних компетентностей соціального працівника необхідною постає його цифрова грамотність і її застосування в реалізації професіоналізму, який передбачає такі здатності: застосовувати цінності й принципи соціальної роботи доречним способом у цифровому контексті; використовувати переваги цифрових технологій у соціальній роботі; ідентифікувати й ефективно управляти ризиками дистанційної взаємодії з клієнтами.

Незважаючи на необхідність надання певних видів соціальних послуг дистанційним шляхом, зумовлену сучасною пандемією, аналіз нормативно-правових документів свідчить про відсутність достатнього нормативного врегулювання можливості надання дистанційних послуг державним сектором соціальної галузі в Україні. Так, Законом України «Про соціальні послуги» (2019 р.) визначено перелік базових соціальних послуг. Аналіз Державних стандартів чинних соціальних послуг дозволив з'ясувати, що дистанційна форма ро-

боти з клієнтами передбачена виключно Державним стандартом соціальної послуги консультування і Державним стандартом соціальної послуги перекладу жестовою мовою. Зокрема у першому документі визначається, що дистанційне консультування здійснюється «суб'єктом, що надає соціальну послугу за запитами отримувачів за допомогою технічних засобів (телефонне, онлайн консультування), яке за потреби забезпечує анонімність отримувача соціальної послуги» [1]. Проте як дистанційне передбачено тільки середнє й короткотривале консультування, тоді як в умовах очного консультування визначено ще один вид – тривале консультування.

Також у Методичних рекомендаціях щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя, затверджених Наказом Міністерства соціальної політики України від 18.02.2021 р. №92 зокрема передбачено, що послугу раннього втручання рекомендується також надавати з використанням засобів дистанційного зв'язку для обміну інформацією в електронній формі [4].

Державним стандартом соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, передбачено серед заходів, що становлять зміст послуги, бесіди з отримувачем соціальної послуги, членами його сім'ї, особами з найближчого оточення очно або телефоном [2]. Хоча проведений аналіз виявив, що дистанційна форма взаємодії в реалізації цієї послуги може бути застосована й під час проведення сімейних групових нарад; надання психологічної підтримки; залучення отримувача послуги до участі в онлайн тренінгах, дискусіях, семінарах тощо; організації онлайн діяльності груп взаємодопомоги.

Недостатня увага до формалізації в нормативних документах дистанційних форм надання соціальних послуг зумовлена відсутністю на той час нагальної потреби в таких формах, які сприймалися скоріше як альтернативні порівняно з безпосередньою (очною) формою взаємодії фахівця й клієнта в поодиноких випадках або як єдино можливі (для збереження анонімності). У сучасних умовах склалося повне розуміння й усвідомлення того, що дистанційний формат має поширюватися на більшу частину соціальних послуг. А це потребує внесення певних змін у формулюванні положень стандартів. Так, на нашу думку, є всі можливості для затвердження дистанційних форм у таких документах:

- Державний стандарт соціальної послуги інтеграції випускників інтернатних закладів, зокрема для осіб із числа дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховувались в інтернатному закладі. Для проведення цілої низки заходів, передбачених стандартом, віртуальне середовище є цілком придатним для: психологічної підтримки; розвитку, формування та підтримки соціальних навичок; консультування з питань професійного самовизначення, працевлаштування; проведення групових форм взаємодії (групи взаємодопомоги, тренінги тощо);

- Державний стандарт соціальної послуги профілактики (шляхом проведення онлайн лекцій, бесід, семінарів, тренінгів тощо). Зважаючи на значення для суспільства і держави профілактичної роботи, яка має охоплювати широкі верстви населення, саме онлайн-формат роботи дозволяє залучити одночасно більшу кількість людей порівняно з формами організації безпосередньої взаємодії з клієнтською аудиторією;

- Державний стандарт соціального супроводу сімей, в яких виховуються діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування (реалізація онлайн консультування прийомних батьків, батьків-вихователів, опікунів, піклувальників; забезпечення психологічної підтримки тощо);

- Державний стандарт соціальної адаптації, зокрема для проведення таких заходів, що становлять зміст цієї послуги, як: надання інформації з питань соціального захисту населення, психологічної допомоги; корекція психологічного стану; розвиток соціальної компетенції; участь у діяльності груп самодопомоги, клубів, університетах третього віку тощо.

Означені соціальні послуги, передбачені законодавством, мають надаватися шляхом використання й дистанційних форм роботи. Проте необхідною є постійна супервізія кейсів з ведення випадків, що дозволяє визначити доцільність надання соціальних послуг очно або дистанційно. У процесі використання цифрових ресурсів має забезпечуватися конфіденційність інформації й безпечність такої взаємодії для клієнта.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження виявило, що в сучасних умовах підвищення якості надання соціальних послуг

є можливим завдяки упровадженню дистанційної форми соціальної роботи з клієнтами. Найбільш придатною є дистанційна (цифрова) форма взаємодії з молоддю. Проте на шляху до включення дистанційних форм у соціальну роботу з клієнтами на рівні держави необхідно: 1) забезпечити професійну готовність соціальних працівників до використання цифрових ресурсів у роботі з клієнтами; 2) забезпечити технічне устаткування для цифрової взаємодії; 3) нормативно врегулювати можливість надання певних соціальних послуг у дистанційному форматі; 4) розробити методологію дистанційної роботи в соціальній галузі.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт соціальної послуги консультування. Наказ Міністерства соціальної політики України від 02.07.2015 №678. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0866-15#Text> (дата звернення: 18.06.2021).
2. Державним стандартом соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах. Наказ Міністерства соціальної політики України від 31.03.2016 р. №318. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-16#Text> (дата звернення: 18.06.2021).
3. Коваленко В.В., Носенко Ю.Г., Яцишин А.В. Електронні соціальні мережі як засіб підтримки освітнього процесу та соціально-педагогічної роботи з учнями, які мають функціональні обмеження. *Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання* : навчальний посібник / [А.В. Гета, В.М. Заїка, В.В. Коваленко та ін.]; за заг. ред. Ю.Г. Носенко. Полтава: ПУЕТ, 2018. С.119-128.
4. Методичні рекомендації щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя. Наказ Міністерства соціальної політики України від 18.02.2021 р. №92. URL: <https://www.msp.gov.ua/documents/5948.html?PrintVersion> (дата звернення: 18.06.2021).
5. Нетьосов С.І. До питання використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі інклюзивного навчання дітей із порушеннями слуху. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2018. №2 (16). С. 143–151. DOI:10.32342/2522-4115-2018-16-23.
6. Сиско Н.М. Особливості професійної діяльності працівників психологічної служби закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах пандемії covid-19. *Досвід переживання пандемії covid-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка*: матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 року «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії covid-19 і карантину». К.: ІСПП НАПН України, 2020. 121 с. С. 21–24.
7. Чуніхіна С.Л. «Онлайн-коло»: проект психологічної допомоги населенню під час пандемії covid-19. *Досвід переживання пандемії covid-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка*: матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 року «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії covid-19 і карантину». К.: ІСПП НАПН України, 2020. 121 с. С. 31–34.
8. Best P., Manktelow R., Taylor B. Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*. 2014. Vol. 41. P. 27–36. URL: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.001> (дата звернення: 18.06.2021).
9. Cook L.L., Zschomler D. Child and family social work in the context of COVID-19: practice issues and innovations. Briefing Paper. Norwich: CRCF. 2020. URL: <http://www.uea.ac.uk/crcf> (дата звернення: 18.06.2021).
10. Elias-Lambert N., Boyas J.F., Black B.M., Schoech R.J. Preventing substance abuse and relationship violence: Proof-of-concept evaluation of a social, multi-user, tablet-based game. *Children and Youth Services Review*. 2015. Vol. 53. P.201-210. DOI:10.1016/j.childyouth.2015.04.007.
11. Featherstone B., Bowyer S. Social work with children and families in the pandemic (part three). 2020. URL: <https://www.researchinpractice.org.uk/children/news-views/2020/june/social-work-with-children-and-families-in-the-pandemic-part-three> (дата звернення: 18.06.2021).

12. Goldkind L., Wolf L. A digital environment approach: four technologies that will disrupt social work practice. *Social Work*. 2015. №60(1).

13. Marson S.M. A selective history of internet technology and social work. *Computers in human services*. 1997. №14(2). P. 35–49. DOI: 10.1300/J407v14n02_03.

14. Remote Social Work: Research to Practice. University of Sydney. Research Centre of Children and Families. URL: <https://www.sydney.edu.au/content/dam/corporate/documents/faculty-of-arts-and-social-sciences/research/research-centres-institutes-groups/remote-social-work.pdf> (дата звернення: 18.06.2021).

15. Richmond M.E. *Social Diagnosis*. New York: Russell Sage Foundation, 1917. URL: <https://www.historyofsocialwork.org/PDFs/1917,%20Richmond,%20Social%20Diagnosis%20OCR%20C.pdf> (дата звернення: 18.06.2021).

16. Sorbring E., Bolin A., Ryding J. Game-based intervention – A technical tool for social workers to combat adolescent dating violence. *Advances in Social Work*. 2015. Vol. 16(1). P. 125–139.

17. Wilkins D., Thompson S., Bezeczyk Z. Child and family social work during the covid-19 pandemic: a rapid review of the evidence in relation to remote leadership. Cardiff: CASCADE, 2020. URL: https://whatworks-csc.org.uk/wp-content/uploads/WWCSC_Rapid_Review_Remote_Leadership_June_2020.pdf (дата звернення: 18.06.2021).

References

1. *Derzhavnyi standart sotsialnoi posluhy konsultuvannia* (2015). [State standard of social counseling services]. *Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy* [Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine], no. 678. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0866-15#Text> (Accessed 18 June 2021). (In Ukrainian).

2. *Derzhavnym standartom sotsialnoho suprovodu simej (osib), yaki perebuvaiut u skladnykh zhyttievyykh obstavynakh* (2016). [The state standard of social support of families (persons) who are in difficult life circumstances]. *Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy* [Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine], no. 318. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-16#Text> (Accessed 18 June 2021). (In Ukrainian).

3. Kovalenko, V.V., Nosenko, Yu.H., & Yatsyshyn, A.V. (2018). *Elektronni sotsialni merezhi yak zasib pidtrymky osvithnoho protsesu ta sotsialno-pedahohichnoi roboty z uchniamy, yaki maiut funktsionalni obmezhenia* [Electronic social networks as a means of supporting the educational process and socio-pedagogical work with students with disabilities]. *Suchasni zasoby IKT pidtrymky inkluzyvnogo navchannia* [Modern ICT tools to support inclusive education]. Poltava, PUET Publ., pp. 119–128. (In Ukrainian).

4. *Metodychni rekomendatsii shchodo vprovadzhennia praktyky nadannia posluhy rannoho vtruchannia dlia zabezpechennia rozvytku dytyny, zberezhenia ii zdorovia ta zhyttia* (2021). [Methodical recommendations on the implementation of the practice of providing early intervention services to ensure the development of the child, maintaining his health and life]. *Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy* [Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine], no. 92. URL: <https://www.msp.gov.ua/documents/5948.html?PrintVersion> (Accessed 18 June 2021). (In Ukrainian).

5. Netosov, S.I. (2018). *Do pytannia vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u protsesi inkluzyvnogo navchannia ditei iz porushenniamy slukhu* [On the use of information and communication technologies in the process of inclusive education of children with hearing impairments]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 2 (16), pp. 143–151. DOI: 10.32342/2522-4115-2018-16-23. (In Ukrainian).

6. Sysko, N.M. (2020). *Osoblyvosti profesiinoi diialnosti pratsivnykiv psykholohichnoi sluzhby zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity v umovakh pandemii covid-19* [Features of professional activity of employees of psychological service of establishments of professional (vocational and technical) education in the conditions of pandemic covid-19]. *Dosvid perezhyvannia pandemii covid-19: dystantsiini psykholohichni doslidzhennia, dystantsiina psykholohichna pidtrymka* [Experience of the covid-19 pandemic: remote psychological research, remote psychological support]. Kyiv, ISPP NAPN Ukrainy Publ., pp. 21–24. (In Ukrainian).

7. Chunikhina, S.L. (2020). «*Onlain-kolo*»: *proekt psykholohichnoi dopomohy naselenniu pid chas pandemii covid-19* [«Online Circle»: a project of psychological assistance to the

population during the covid-19 pandemic]. *Dosvid perezhivannia pandemii covid-19: dystantsiini psykholohichni doslidzhennia, dystantsiina psykholohichna pidtrymka* [Experience of the covid-19 pandemic: remote psychological research, remote psychological support]. Kyiv, ISPP NAPN Ukrainy Publ., pp. 31–34. (In Ukrainian).

8. Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, vol. 41, pp. 27–36. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.03.001> (Accessed 18 June 2021).

9. Cook, L.L., & Zschomler, D. (2020). Child and family social work in the context of COVID-19: practice issues and innovations. Briefing Paper. Norwich: CRCF. URL: <http://www.uea.ac.uk/crcf> (Accessed 18 June 2021).

10. Elias-Lambert, N., Boyas, J.F., Black, B.M., & Schoech, R.J. (2015). Preventing substance abuse and relationship violence: Proof-of-concept evaluation of a social, multi-user, tablet-based game. *Children and Youth Services Review*, vol. 53, pp. 201–210. DOI:10.1016/j.chilyouth.2015.04.007.

11. Featherstone, B., & Bowyer, S. (2020). Social work with children and families in the pandemic (part three). URL: <https://www.researchinpractice.org.uk/children/news-views/2020/june/social-work-with-children-and-families-in-the-pandemic-part-three> (Accessed 18 June 2021).

12. Goldkind, L., & Wolf, L. (2015). A digital environment approach: four technologies that will disrupt social work practice. *Social Work*, no. 60 (1).

13. Marson, S.M. (1997). A selective history of internet technology and social work. *Computers in human services*, no. 14 (2), pp. 35–49. DOI: 10.1300/J407v14n02_03.

14. Remote Social Work: Research to Practice. University of Sydney. Research Centre of Children and Families. URL: <https://www.sydney.edu.au/content/dam/corporate/documents/faculty-of-arts-and-social-sciences/research/research-centres-institutes-groups/remote-social-work.pdf> (Accessed 18 June 2021).

15. Richmond, M.E. (1917). *Social Diagnosis*. New York: Russell Sage Foundation. URL: <https://www.historyofsocialwork.org/PDFs/1917,%20Richmond,%20Social%20Diagnosis%20OCR%20C.pdf> (Accessed 18 June 2021).

16. Sorbring, E., Bolin, A., & Ryding, J. (2015). Game-based intervention – A technical tool for social workers to combat adolescent dating violence. *Advances in Social Work*, vol. 16 (1), pp. 125–139.

17. Wilkins, D., Thompson, S., & Bezeczyk, Z. (2020). Child and family social work during the covid-19 pandemic: a rapid review of the evidence in relation to remote leadership. Cardiff: CASCADE. URL: https://whatworks-csc.org.uk/wp-content/uploads/WWCSC_Rapid_Review_Remote_Leadership_June_2020.pdf (Accessed 18 June 2021).

PRACTICES OF PROVIDING SOCIAL SERVICES REMOTELY

Maryna P. Vasylieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Work and Social Pedagogy, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

E-mail: vacilievamp@gmail.com

ORCID iD 0000-0002-2765-1220

Inna A. Romanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

E-mail: inna.romanova@hnpu.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-5318-8970

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-6

Key words: social services, remote form, digital resources, social work, state standards of social services.

The article is devoted to the analysis of domestic and foreign experience in providing remote social services. Based on the generalization of the practice of providing remote social services and theoretical research, the range of clients with whom remote forms of social work are used is determined. The advantages of remote interaction with clients in comparison with traditional direct visits to a social worker are characterized: ensuring anonymity for people in small communities; increasing opportunities for

access to social services and interaction with a specialist of people with disabilities or mobility problems; accessibility for clients of rural or remote communities (geographical factor); possibility of simultaneous communication of the client with several experts during video conferences. The risks of organizing remote interaction with a specialist are identified: the need to ensure the confidentiality of information and security of remote interaction for the client in connection with the use of digital resources; limited use of remote (digital) form of interaction with the elderly; the impossibility of using remote forms of work in cases of domestic violence.

It was found that the constant supervision of cases allows to determine the feasibility of providing social services in person or remotely. The basic principles of social work during virtual communication with recipients of social services are specified. The most common resources of remote communication are identified.

The analysis of domestic legal documents allowed to identify gaps in the provision of social services remotely in Ukraine, as well as to develop proposals for changes to the standards for the provision of social services. The priority directions of development of the system of social services in remote mode at the national level are outlined (ensuring professional readiness of social workers to use digital resources in work with clients, technical equipment for digital interaction; normative regulation of possibility of rendering certain social services in remote format; development of methodology of remote work in social sphere).

Одержано 3.09.2021.

УДК 364.048.6

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-7

І.В. ОЛІЙНИК,

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

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті визначено основний вектор спрямованості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Розглянуто визначення понять соціальна реабілітація, реабілітаційний процес.

Розкрито основні аспекти соціальної реабілітації. На основі аналізу психологічної, соціологічної, комплексних моделей соціальної та соціально-педагогічної роботи виділено такі моделі соціальної реабілітації: психологічна, психодинамічна, біхевіористська, когнітивно-біхевіористська, гуманістична, екзистенційна, соціологічна.

Проаналізовано найбільш поширені для соціальної роботи підходи щодо реалізації соціологічних моделей реабілітації: системний, екологічний, рольовий і радикальний.

Охарактеризовано загальнотеоретичні основи соціальної реабілітації як складової соціально-педагогічної діяльності, визначено їх спільну мету, а саме: збереження та підтримка особистості, групи в стані активного, творчого, самостійного ставлення до себе, свого життя й діяльності.

Окреслено особливості організації соціальної реабілітації та визначено основні характеристики даного процесу. По-перше, це поступове вирішення завдань, спрямованих на відновлення соціального статусу особистості, формування стійкості до травмуючих ситуацій, формування особистості, яка здатна успішно інтегруватися в суспільство. По-друге, соціальна реабілітація, як кінцевий результат, має бути спрямована на досягнення кінцевої мети, коли людина після проходження комплексної реабілітації вливається в соціально-економічне життя суспільства і відчуває себе повноцінною. По-третє, соціальна реабілітація виступає у вигляді соціальної технології, тобто певного способу реалізації реабілітаційної діяльності в результаті виокремлення окремих операцій, що розташовуються в певному взаємозв'язку та послідовності, вибору найефективніших методів впливу на клієнта.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, професійна підготовка, соціальна реабілітація, реабілітаційний процес.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Модернізація розвитку професійної освіти передбачає, що основними завданнями підготовки фахівців є: підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня та профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією і орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Отже, одним із основних завдань підготовки фахівця соціальної роботи в закладі вищої освіти є формування у нього професійної компетентності.

Оскільки фахівці соціальної роботи не тільки осмислюють, а й вирішують практичні завдання щодо надання соціально-реабілітаційної допомоги окремим людям для успішного вирішення їх життєвих завдань, реалізації їхніх інтересів та прагнень, серед спеціальних компетенцій, на нашу думку, слід особливо виділити соціально-реабілітаційну, що поєднує в собі низку спеціальних умінь і навичок, які сприяють підвищенню ефективності процесу соціальної реабілітації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогіці першими, хто звернулися до питання соціальної реабілітації, були А. Макаренко, В. Сорока-Росинський, С. Шацький, В. Сухомлинський та ін.

У працях учених Л. Вакулєнка, Т. Добровольської, О. Трошина, В. Турбана, М. Фролова, С. Харченка, А. Шевцова, Л. Яковлевої та інших авторів наведено широкий спектр загальних підходів до організації процесу реабілітації та реабілітаційної діяльності.

У проаналізованих наукових поглядах, як і в практиці соціально- реабілітаційної роботи України, простежується перехід від медичного аспекту до соціального та спрямування переважно на осіб з обмеженими фізичними можливостями (інвалідів). Особливістю реабілітації – як медичної, так і соціальної – є те, що вона здійснюється у двох основних напрямках: відновлення порушених та компенсація втрачених функцій; її організація відбувається в основному на базі реабілітаційних центрів [18].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на достатню кількість наукових доробок щодо проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, питання підготовки висококваліфікованого, конкурентоздатного фахівця у сфері психосоціальної допомоги та соціальної реабілітації залишається актуальним та вимагає перегляду змісту підготовки, пошуку оптимальних шляхів та інноваційних моделей формування їх професіоналізму.

Формулювання цілей статті. Проблема формування соціально-реабілітаційної компетенції майбутніх фахівців соціальної роботи на етапі їх підготовки в ЗВО висвітлена лише епізодично в контексті дослідження інших проблем і вимагає подальшого наукового осмислення. Виходячи з потреб практики й актуальності проблеми, нами й була визначена мета дослідження – розглянути основні аспекти соціальної реабілітації як одного з напрямів професійної діяльності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальна робота, як практична діяльність, спрямована на підтримку, розвиток і реабілітацію індивідуальної та соціальної суб'єктності, що розглядається як «накопичення й реалізація індивідом власної життєздатності у всіх основних сферах суспільства, а також як розвиток здібності особистості до самопомоги» [2].

Професійна діяльність соціального працівника спрямована на формування, відновлення, розвиток життєдіяльності людини або групи людей, знаходження власного й індивідуального способу буття, при обов'язковому інтегруванні у свою життєдіяльність соціальних норм, традицій, принципів. Звідси соціальну роботу можна розглядати як специфічний вид професійної діяльності, що реалізується в реальних ситуаціях життя особистості як особливий вид людських взаємин [8].

Підготовка соціальних працівників в Україні регламентується Державним освітнім стандартом вищої освіти, вимогами до обов'язкового мінімуму змісту й рівня підготовки бакалавра та магістра за спеціальністю 231 «Соціальна робота» [5].

Ураховуючи специфіку освітньо-професійної програми «Психосоціальна допомога та реабілітація» (перший (бакалаврський) рівень вищої освіти) за спеціальністю 231 «Соціальна робота», за якою здійснюється підготовка майбутніх бакалаврів із соціальної роботи, фахівців із психосоціальної допомоги та реабілітації в університеті імені Альфреда Нобеля, основний акцент у підготовці має бути спрямований на формування реабілітаційної компетентності.

На сучасному етапі розвитку соціальної роботи розуміння соціальної реабілітації тісно пов'язане із соціальним контекстом, що передбачає відновлення як психофізичного здоров'я особистості, так і її інтеграцію в сучасне суспільство, сприяння в набутті статусу рівноправного члена суспільства.

Недостатньо вивченим залишається питання класифікації категорій людей, які потребують соціальної реабілітації. Науковці виділяють такі категорії: соціокультурно й педагогічно занедбані діти й підлітки; категорія дітей «групи ризику», важковиховувані й неуспішні в навчанні; неповнолітні правопорушники, дезадаптовані підлітки із девіантною поведінкою, діти-сироти; діти з порушеннями психосоматичного й нервово-психічного здоров'я й функціональними відхиленнями; сім'ї, що опинилися в кризовій ситуації [1].

Перелічені вище категорії осіб, що потребують відновлення у своєму функціонуванні, – це особи, які вже мають складну проблему, що визначає спосіб життя особистості, наприклад, алко- та наркозалежність, насилля, втеча з дому тощо. Зміст реабілітаційної роботи буде відповідати вторинній соціалізації або вторинній реабілітації, яка передбачає подолання негативних наслідків десоціалізації.

Розвиток соціальної роботи зумовив необхідність більш широко розуміти поняття «соціальна реабілітація», що має охоплювати не лише хворих та інвалідів, але й усіх, хто потрапив у важкі життєві обставини, тому термін «соціальна реабілітація» слід розуміти як систему заходів, мета яких – відновлення здатності до соціального функціонування всіх, хто має ознаки соціальної дезадаптації.

Узагалі категорія «соціальне» включає такі аспекти: по-перше, властивість, що внутрішньо притаманна індивідам і спільнотам та формується в результаті процесів соціалізації та інтеграції людини в суспільство; по-друге, зміст, характер взаємодій між суб'єктами (індивідами, групами, спільнотами) як результат виконуваних людиною соціальних ролей, що вона бере на себе, стаючи членом певної групи; по-третє, результат взаємодії, що інтегрується в культуру, оцінках, орієнтаціях, поведінці, духовній діяльності, способі життя тощо. Відтак, ця категорія відображає й виражає специфіку буття суспільства, а також специфіку всіх соціальних процесів і соціальних об'єктів [7].

На сьогодні поки що не існує чіткого визначення поняття соціальна реабілітація, однак на основі Закону України «Про реабілітацію інвалідів України» можна зробити висновок, що соціальна реабілітація – це система заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення особи до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації та соціально-побутової адаптації, задоволення потреби у забезпеченні технічними та іншими засобами реабілітації [4].

У контексті нашого дослідження імпує думка М. Фірсова [15], який соціальну реабілітацію визначає як комплекс заходів, спрямованих на відновлення порушених або втрачених індивідом суспільних зв'язків і відносин внаслідок порушення стану здоров'я зі стійким розладом функцій організму (інвалідність), зміна соціального статусу (особи похилого віку, біженці та вимушені переселенці, безробітні тощо), девіантної поведінки особистості.

Ураховуючи специфіку категорії «соціальне», процес соціальної реабілітації має розглядатися, в першу чергу, як процес первинної соціальної реабілітації і передбачати створення оптимальних умов для розвитку фізичних, психологічних та соціальних можливостей дитини, для вільного вияву своїх інтересів, бажань як особистості. Основною метою первинного соціально-реабілітаційного процесу можна визначити відновлення гармонії у взаємовідносинах із середовищем, внутрішнього комфортного перебування в тому чи іншому оточенні, формування почуття задоволеності життям.

Соціальну реабілітацію можна розглядати в контексті різних соціальних процесів: соціалізації, соціальної нормативності, соціальної мобільності, створення соціального капіталу. Об'єднує ці процеси їх основна мета – зміни в житті людини, які дають їй можливість повноцінного функціонування в суспільстві.

Соціальну реабілітацію як процес доцільно аналізувати у співвіднесенні з поняттями «педагогічний процес» та «соціалізація». Адже, по суті, соціальна реабілітація передбачає узгодженість зазначених процесів, її ефективність залежить від реалізації в навчально-виховному процесі завдань соціалізації особистості [9]. Соціалізація, як основна категорія соціальної педагогіки, – це двосторонній процес, який, з одного боку, передбачає засвоєння індивідом соціального досвіду, адаптацію до соціального середовища, засвоєння його традицій, норм і цінностей, а з іншого – це процес активної діяльності, включення в соціальне середовище [6].

У свою чергу, соціальна реабілітація як процес являє собою динамічну систему, в ході якої здійснюється поступове вирішення завдань, спрямованих на відновлення соціального статусу особистості, формування стійкості до травмуючих ситуацій, формування особистості, яка здатна успішно інтегруватися в суспільство.

Соціальна реабілітація як кінцевий результат – це досягнення кінцевої мети, коли людина після проходження комплексної реабілітації впливається в соціально-економічне жит-

тя суспільства й відчуває себе повноцінною. Також результативність процесу соціальної реабілітації значною мірою залежить від системи поглядів, розуміння й пояснення того чи іншого явища соціально-педагогічної діяльності та від єдиного визначального задуму, тобто від концептуальних підходів до вирішення наукових проблем [19].

Реабілітаційний процес має комплексний характер, тобто будь-яка концепція відображає організацію діяльності різних структур соціуму, що передбачає поєднання єдиною метою різних факторів, структур, соціальних інститутів, організацій, зусиль фахівців та найближчого оточення особистості.

Залежно від змісту та характеру соціальних проблем, особливостей вирішення завдань виділяють різноманітні види соціальної реабілітації.

Ми зупинилися на класифікації, запропонованій колективом авторів М. Коробовим та В. Помніковим [16] (рис. 1).

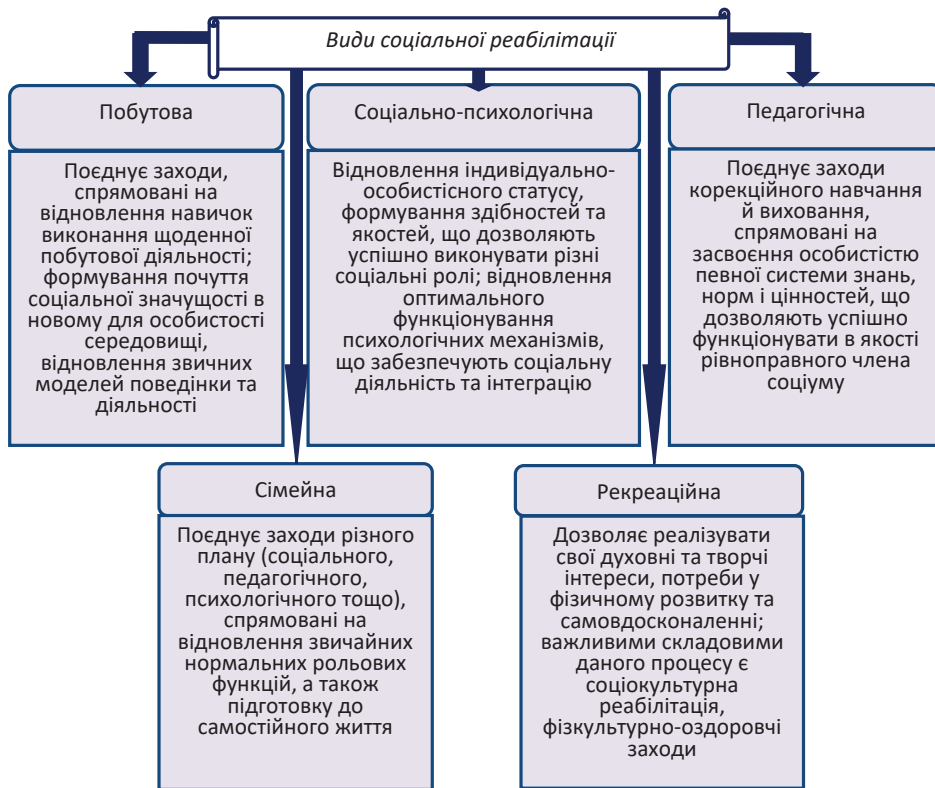


Рис. 1. Види соціальної реабілітації

Аналізуючи різні підходи до організації процесу соціальної реабілітації, можна виділити такі концепції.

Концепція комплексної реабілітації базується на розумінні реабілітації як зміни стану самого індивіда, повернення його соціального статусу до певних початкових критеріїв. Вона передбачає низку заходів різнопланового характеру з різних аспектів та сфер життєдіяльності індивіда. При цьому кожен напрям роботи в різних сферах розглядається як самостійний реабілітаційний процес.

Наприклад, як самостійні процеси виділяють соціально-середовищну, соціально-педагогічну, соціально-медичну, соціокультурну реабілітацію.

Концепція нормалізації життєдіяльності передбачає нормалізацію як сприяння розвитку можливостей, що забезпечують максимальне наближення стилю життя індивіда та його сім'ї до норми, яка прийнята у даному суспільстві.

Концепція психолого-соціальної реабілітації передбачає, що основою реабілітаційного процесу є психосоціальна корекція поведінки індивідів і соціальних груп, тобто активна зміна соціального функціонування особистості через зміну внутрішньої структури «Я»-особистості. Основний акцент у рамках даної концепції робиться не на джерелах виникнення відхилень, а на причинах невміння використовувати соціальне середовище для досягнення соціально корисних цілей. Найчастіше використовують індивідуальні методи роботи, прийоми психотерапії, соціальної терапії [10].

На основі аналізу психологічної, соціологічної, комплексних моделей соціальної та соціально-педагогічної роботи, що представлені у працях Т. Семигіної та І. Миговича, можна виділити моделі реабілітаційної роботи.

Психологічні моделі соціальної реабілітації вибудовуються на основі психодинамічного, біхевіористського, когнітивного, гуманістичного та екзистенційного підходів. Їхньою теоретичною основою є психоаналітична теорія австрійського психолога, психіатра З. Фрейда.

Психодинамічна модель у реалізації реабілітаційного процесу передбачає вивчення та аналіз особистого життя клієнта, використовується як метод дослідження психіки, внутрішньопсихічних явищ, виявлення особливостей виховної системи в дошкільному дитинстві, аналіз висловлювань та дій клієнта і передбачає відновлення соціального функціонування через аналіз попереднього життя, його впливу на теперішнє та на основі висновків про недоліки, зміну структури «Я»-особистості.

Біхевіористична модель соціальної реабілітації передбачає зміну поведінки людини за допомогою сукупності зовнішніх факторів, тобто реконструкції з боку соціального середовища, його соціальних впливів, створення необхідних умов для самозміни людини, що призводить до покращання соціального функціонування і удосконалення внутрішньої структури «Я»-особистості.

Когнітивно-біхевіористична модель у соціальній реабілітації при наданні допомоги клієнтові орієнтована на врахування особливостей його мислення, установок, які спрямовують його дії, а також набуття клієнтом адекватних соціальним умовам навичок поведінки. Реабілітація клієнта засобами когнітивно-біхевіористичного підходу передбачає включення його до конкретних видів діяльності, які покликані змінити послідовність думок, надати нового значення окремим подіям.

Гуманістична модель у соціальній роботі ґрунтується на ідеях гуманістичної психології, яка розглядає людину як унікальну, самодостатню, самооцінну і самодетерміновану систему, орієнтує на цілісне вивчення людини. Дана модель соціальної реабілітації спрямована на пробудження резервів особистості людини, її сил, добра, психічного здоров'я і бажання самовдосконалюватися.

Особливе значення в організації реабілітаційного процесу мають думки американського психолога Ф. Перлза [12], який обґрунтував концепцію гештальттерапії (нім. *gestalt* – цілісна форма, структура). Понятійним і концептуальним ядром гештальтпсихології є цілісний образ людини, конфігурація її відносин зі світом, її світосприймання. Основними типами порушення взаємозв'язку між людиною і соціумом є: інтроєкція (цілковите поглинання зовнішніх впливів без їхнього усвідомлення); проєкція (перенесення частини себе, яка не приймається, на інший об'єкт); злиття (нерозрізнення себе із зовнішнім об'єктом); ретрофлексія (спрямування на себе імпульсів, адресованих іншим).

Екзистенційна модель соціальної реабілітації передбачає допомогу в розкритті й усуненні страху перед усвідомленням результату існування людини, а також у встановленні контролю над власним життям, подоланні екзистенційних тривог шляхом налагодження близьких стосунків, пошуку сенсу життя.

Соціологічні моделі соціальної реабілітації передбачають організацію реабілітаційного процесу на основі реконструкції соціальної поведінки особистості, яка є частиною групи чи організації, живе в певному суспільстві, постійно зазнає його впливів, проблеми якої зумовлені саме належністю до груп, інститутів, культури або їх відсутністю.

Найпоширенішими для соціальної роботи підходами в реалізації соціологічних моделей реабілітації є системний, екологічний, рольовий і радикальний [14].

Системний підхід у соціальній реабілітації ґрунтується на ідеї, що відновлення соціального функціонування людини залежить від систем, які її оточують: сім'я, група товаришів,

регіон, у якому мешкає людина, освіта, економіка, політика тощо. Система – це сукупність елементів, між якими є зв'язок і взаємодія [3,11]. Організуючи реабілітаційний процес, варто враховувати, що клієнт функціонує в різних системах (освітній, економічній, політичній, релігійній, сімейній тощо), які знаходяться в тісному взаємозв'язку. Тому уповільнення соціального функціонування клієнта в одній системі призводить до зниження активності в іншій (так званий «ефект доміно»).

Екологічний підхід у соціальній реабілітації – це відновлення соціального функціонування на основі взаємодії людини з навколишнім середовищем (природним). Як результат, відбувається формування екологічного світогляду, культури особистості. Безпосередньо практична реалізація зазначеної моделі може ґрунтуватися на різних концепціях – концепції життєвого стресу, концепції протистояння, концепції ніші та ареалу, концепції родинності та концепції життєвих навичок.

Концепція життєвого стресу передбачає, що відбувається мобілізація внутрішніх сил людини, і це веде до зміни поведінки та удосконалення особистості. Головне у використанні даної концепції реабілітації – навчити особистість виносити уроки з будь-якої складної ситуації, збагачувати свій досвід, що вимагає сформованості позитивного світосприйняття та ставлення до проблеми як до шляху вдосконалення власної особистості. За інших умов даний метод не спрацює й перетворить особистість на пасивну, пригнічену, знищену життям істоту.

Концепція протистояння акцентує увагу на здатності людини долати негативні наслідки змін чи стресів або протистояти їм. Це сприяє розв'язанню проблем та управлінню емоціями, що потребує мобілізації внутрішніх ресурсів клієнта.

Концепція життєвої ніші та ареалу передбачає наявність певних фізичних і соціальних умов для виживання людини – облаштованості житла, міста, села, зайнятості, матеріального добробуту, які підтримують здоров'я й соціальну діяльність.

Концепція родинності базована на необхідності підтримуючої системи, яку утворюють родичі, друзі, сусіди, колеги по роботі. Людина, яка має таку систему соціальної підтримки, легше справляється з фізичними, емоційними, соціальними порушеннями. Тому організація реабілітаційної діяльності має здійснюватися з урахуванням усіх сфер функціонування клієнта, і, в першу чергу, – це його найближче оточення, та активно використовувати його реабілітаційний потенціал [14].

Соціально-радикальна модель у соціальній роботі базується на думці, що причинами порушення соціального функціонування особистості є дисбаланс влади, структурних елементів суспільства, функціонування колективу, а не психологічні якості особистості. Основна увага в реабілітаційному процесі зосереджується на зміні умов колективного буття, колективістських орієнтацій особистості.

Особливо поширеними в соціальній роботі є комплексні моделі соціальної реабілітації, які ґрунтуються на наукових поняттях і концепціях із різних галузей знань (психології, педагогіки, соціології, медицини) і є синтезом різноманітних теорій і підходів. До комплексних моделей належать кризове втручання, зосередження на завданні, сімейна терапія, психосоціальна терапія та соціально-педагогічна модель.

Кризове втручання ґрунтується на таких теоретичних основах: індивід неминуче переживає періоди посилення внутрішнього і зовнішнього стресу, що порушує нормальний життєвий цикл і гармонійну взаємодію з довкіллям, тому будь-який каталізуючий чинник на межі найвищого напруження може підштовхнути індивіда в стан активної кризи, яка супроводжується дезорганізацією і припиненням опору кризогенним силам [20]. Кризове втручання, як зазначає український науковець І. Трубавіна [17], може бути доцільним у гострих і хронічних ситуаціях. Однак кризове втручання може бути корисним і в ситуаціях хронічного негативно-го впливу шкільної системи на особистість, тобто перебування в ситуації постійного дискомфорту, невпевненості у власних силах та відсутності сформованості мотивів навчання.

Найпоширенішими методами кризового втручання є кризове консультування й інтенсивна опіка. Кризове консультування – це консультування, спрямоване на полегшення вираження афекту, налагодження спілкування, досягнення розуміння клієнтом його проблеми й відчуттів, підвищення самооцінки, переорієнтація клієнта на вирішення нагальної проблеми [13].

Зосереджена на завданні модель соціальної роботи полягає у використанні комплексного підходу в процесі соціальної взаємодії з клієнтом, її сутність зводиться до того, що процедура діагностики проблемної ситуації, робота над її нівелюванням має чіткий, послідовний характер.

Сімейна терапія фокусується на переконанні, що вирішення проблемної ситуації особистості залежить від розуміння характеру її взаємовідносин з найближчим оточенням та значимими людьми на сьогодні й у минулому.

Психосоціальна терапія є комплексним підходом у соціальній роботі, що полягає в довготривалому безперервному супроводі клієнта соціальним працівником, у ході якого фахівцем на основі підсилення сильних сторін особистості виявляється проблема та вирішується самим клієнтом за допомогою знайдених ресурсів.

Соціально-педагогічна модель соціальної роботи ґрунтується на ідеї надання допомоги із застосуванням виховного впливу на процес соціалізації особистості або соціальної групи, який здійснюється через систему соціальних інститутів (сім'я, заклад освіти, позашкільні заклади тощо), що здійснюють коригувальний вплив у процесі формування соціальних якостей індивіда відповідно до суспільно значущих норм, цінностей, обмежують або активізують виховний вплив конкретних соціальних факторів.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином, стає очевидною необхідність розробки системи професійної підготовки фахівців соціальної роботи в галузі соціальної реабілітації, причому на кожному з етапів професійного навчання важливо передбачити не тільки формування певних знань і умінь, а й становлення, розвиток системоутворюючих основ, властивостей, якостей особистості, професіонала.

У процесі підготовки майбутніх соціальних працівників має бути забезпечена єдність теоретичної та практичної підготовки, що виявляється в загальному вмінні здійснювати психосоціальну допомогу та соціальну реабілітацію з певною категорією клієнтів.

Список використаної літератури

1. Архіпова С.П., Майборода Г.Я., Тютюнник О.В. *Методи та технології роботи соціального педагога*. Київ: Слово, 2011.
2. Григорьев С.И. *Основы виталистской социологии XXI века: уч. пособие*. М.: Гардарики, 2007.
3. Дружинин В.Н. *Психология: учебник для гуманитарных вузов*. Москва; Харьков; Минск, 2001.
4. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» [Електронний ресурс] URL: https://ips.ligazakon.net/document/t052961?an=26&ed=2020_01_01.
5. Ілініч С.Ю., Ляшкова Н.О. Професійна компетентність фахівців соціальної сфери як соціодидактична проблема: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2016. Вип. 26. С. 85–97.
6. Капська А.Й. *Соціальна педагогіка*. Київ: Центр учбової літератури, 2011.
7. Лукашевич М.П., Семигіна Т.В. *Соціальна робота (теорія і практика): Навчальний посібник*. К.: ІПК ДСЗУ, 2007. 341 с.
8. Минигалиева М.Р. *Практическая подготовка психосоциального работника*. Ростов н/Д: Феникс, 2008.
9. Мойсеюк Н.Є. *Педагогіка*. Вінниця: Універсам-Вінниця, 1998.
10. Нестерова Г.Ф., Астэр И.В. *Технология и методика социальной работы*. Санкт-Петербург, 2006.
11. Ортинський В.Л. *Педагогіка вищої школи*. К.: Центр учбової літератури, 2009.
12. Перлз Ф. *Теория гештальттерапии*. Москва: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004.
13. Платонова Н.М. *Основы социальной педагогики*. Санкт-Петерб.: Изд-во СПбГУ, 1997.
14. Семигіна Т.В., Мигович І.І. *Теорії і методики соціальної роботи*. (ред.). Київ: Академвидав, 2005.
15. *Словарь-справочник по социальной работе*. М., 1997.

16. Справочник по медико-социальной экспертизе и реабилитации / под ред. М.В. Коробова, В.Г. Помникова. СПб.: Гиппократ, 2005.

17. Трубавина І.М. Поняття кризового втручання в соціальній роботі. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*, 2003, С. 81–82.

18. Чернецька Ю.І. *Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів*: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Старобільськ: Держ. заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2016.

19. Яковлев Е.В. & Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва: ВЛАДОС, 2006.

20. Garvin D.A. Teaching executives and teaching MBAs: reflections on the case method. *Academy of Management Learning & Education*. 2007. (Vol. 6. Is. 3, pp. 364–374).

References

1. Arkhipova, S.P., Maiboroda, H.Ya., Tiutiunyk, O.V. (2011). *Metody ta tekhnologii roboty sotsialnoho pedahoha* [Methods and technologies of social pedagogue work]. Kyiv, Slovo Publ. (In Ukrainian).

2. Grigorev, S.I. (2007). *Osnovy vitalistskoj sotsiologii XXI veka* [Foundations of 21st century vitalist sociology]. Moskva, Gardariki Publ. (In Russian).

3. Druzhyinin, V.N. (2001). *Psikhologija* [Psychology]. Moskva, Kharkov, Minsk. (In Russian).

4. *Zakon Ukrainy "Pro reabilitatsiu invalidiv v Ukraini"* [Law of Ukraine "On Rehabilitation of the Disabled in Ukraine"]. URL: https://ips.ligazakon.net/document/t052961?an=26&ed=2020_01_01 (In Ukrainian).

5. Ilinich, S.Yu., Liashkova, N.O. (2016). *Profesiina kompetentnist fakhivtsiv sotsialnoi sfery yak sotsiodydaktychna problema* [Professional competence of social specialists as a socio-didactic problem]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka* [Collection of scientific works of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ohienko], issue 26, pp. 85-97. (In Ukrainian).

6. Kapska, A.Yi. (2011). *Sotsialna pedahohika* [Social pedagogy]. Kyiv, Tsentri Uchbovoi literatury Publ. (In Ukrainian).

7. Lukashevych M.P., Semyhina, T.V. (2007). *Sotsialna robota (teoriia i praktyka)* [Social work (theory and practice)]. Kyiv, IPK DSZU Publ., 341 p. (In Ukrainian).

8. Minigalieva, M.R. (2008). *Prakticheskaia podgotovka psikhosotsialnogo rabotnika* [Practical training of the psychosocial worker]. Rostov na Donu, Feniks Publ. (In Russian).

9. Moiseiuk, N.Ye. (1998). *Pedahohika* [Pedagogy]. Vinnytsia, Universam-Vinnytsia Publ. (In Ukrainian).

10. Nesterova, G.F., Astier, I.V. (2006). *Tekhnologija i metodika sotsialnoi raboty* [Technology and methodology of social work]. Sankt-Peterburg. (In Russian).

11. Ortynskyi, V.L. (2009). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of high school]. Kyiv, Tsentri Uchbovoi literatury Publ. (In Ukrainian).

12. Perlz, F. (2004). *Teoriia geshtaltterapii* [Gestalt therapy theory]. Moskva, Institut obshchegumanitarnykh issledovanii Publ. (In Russian).

13. Platonova, N.M. (1997). *Osnovy sotsialnoi pedahohiki* [Fundamentals of Social Pedagogy]. Sankt-Peterburg, SPbGU Publ. (In Russian).

14. Semihina, T.V., Myhovykh, I.I. (2005). *Teorii i metodyky sotsialnoi roboty* [Theories and methods of social work]. Kyiv, Akademvydav Publ. (In Ukrainian).

15. *Slovar-spravochnik po sotsialnoi rabote* (1997). [Social Work Dictionary]. Moskva. (In Russian).

16. In M.V. Korobov & V.G. Pomnikov (Eds.). (2005). *Spravochnik po mediko-sotsialnoi yekspertize i reabilitatsii* [Handbook of Medical and Social Examination and Rehabilitation]. Sankt-Peterburg, Gippokrat Publ. (In Russian).

17. Трубавина І.М. (2003). *Poniatia kryzovoho vtruchannia v sotsialnii roboti* [The concept of crisis intervention in social work]. *Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka* [Social work in Ukraine: theory and practice], pp. 81–82. (In Ukrainian).

18. Chernetska, Yu.I. (2016). *Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z resotsializatsii narkozaleznykh v umovakh rehabilitatsiinykh tsestriv. Dys. dok. ped. nauk* [Theory and practice of socio-pedagogical work on the resocialization of drug addicts in rehabilitation centers. Doc. ped. sci. dis.]. Starobilsk. (In Ukrainian).

19. Yakovlev, E.V. & Yakovleva, N.O. (2006). *Pedagogicheskaiia kontseptsiiia: metodologicheskie aspekty postroeniia* [Pedagogical concept: methodological aspects of construction]. Moskva, VLADOS Publ. (In Russian).

20. Garvin, D.A. (2007). Teaching executives and teaching MBAs: reflections on the case method. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 3, pp. 364–374.

SOCIAL REHABILITATION AS ONE OF THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A SOCIAL WORK SPECIALIST

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

E-mail: iv_oliynik@ukr.net

ORCID ID 0000-0002-1749-1518

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-7

Key words: social work, social worker, vocational training, social rehabilitation, rehabilitation process.

The article defines the main vector of the direction in professional training of future social workers. Definitions of the concepts of social rehabilitation and rehabilitation process are considered.

The main aspects of social rehabilitation are disclosed. Based on the analysis of psychological, sociological, complex models of social and socially pedagogical work, models of social rehabilitation are identified: psychological, psychodynamic, behavioral, cognitive-behavioral, humanistic, existential, sociological. The most common approaches to the implementation of sociological models of rehabilitation for social work are analyzed: systemic, ecological, role-playing and radical.

The general theoretical foundations of social rehabilitation are described as a component of social and pedagogical activity, their common goals are defined, namely, the preservation and support of the individual, the group in a state of active, creative, independent attitude towards itself, its life and activity.

The peculiarities of the organization of social rehabilitation are outlined and the main characteristics of this process are determined. Firstly, this is a gradual solution of problems aimed at restoring the social status of an individual, forming resistance to traumatic situations, forming a person capable of successfully integrating into society. Secondly, social rehabilitation as an end result should be aimed at achieving the ultimate goal, when a person, after undergoing comprehensive rehabilitation, becomes immersed in the socio-economic life of society and feels integrated. Thirdly, social rehabilitation acts in the form of social technology, i.e. a certain way of implementing rehabilitation activities as a result of identifying individual operations placed in a certain relationship and sequence, choosing the most effective methods of influencing the client.

Одержано 3.09.2021.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 376.33:316.614

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-8

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
ВНЗ Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ЩОДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті розкрито процес та фактори соціалізації дітей з порушеннями слуху; виокремлено педагогічні умови їх формування.

Результати ґрунтовного аналізу психолого-педагогічної літератури дають змогу стверджувати, що соціальний розвиток дитини з порушенням слуху обґрунтовується низкою чинників: станом слуху, рівнем розвитку мовлення, їх індивідуальними особливостями, спеціально організованим навчанням, умовами сімейного виховання. Акцентовано, що соціалізація дітей з порушеннями слуху полягає в їх інтеграції у суспільство, засвоєнні ними цінностей і загальноприйнятих норм, необхідних для подальшого життя у суспільстві.

Проаналізовано, що суспільна діяльність – це діяльність, яка є засобом формування суспільних, комунікативних навичок на основі високоморальних колективістських мотивів, що мають на меті позитивний розвиток середовища, людей, природи. Стверджується, що соціальні навички є усвідомлені, поступово сформовані у результаті виховання, дії з творчого перетворення оточуючої дійсності, що призводить до розвитку дитини з порушенням слуху, створення сприйнятливого середовища, збагачення соціального та комунікативного досвіду, формують відповідальність, працьовитість, охайність.

Також зазначено, що видами суспільних навичок дітей із порушеннями слуху є: навички самообслуговування, навички сільськогосподарської праці; волонтерська робота; різні трудові операції.

Наголошено, що до педагогічних умов формування суспільних навичок у дошкільників з порушеннями слуху відносять: відповідність роботи загальнодидактичним принципам та специфічним принципам роботи з дітьми з порушеннями слуху; створення сприйнятливого середовища; взаємодія батьки – педагоги – діти; підтримання комунікативної активності дітей з порушеннями слуху; готовність педагогів до спеціалізованої діяльності з формування суспільних навичок.

Зауважено, що соціальний розвиток об'єднує процеси соціалізації та індивідуалізації.

Ключові слова: соціалізація, індивідуалізація, порушення слуху, мовне порушення, діти старшого віку, ОМЗ, соціальні навички.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний етап суспільного розвитку характеризується інноваційними перетвореннями різних сфер життєдіяльності людини, в тому числі і соціальної. Суспільству і державі сьогодні потрібні

люди, які вміють соціалізуватися в швидкоплинному соціумі, люди творчі, активні, які володіють універсальними способами дій.

Успішній соціалізації дітей сприяє досвід самостійних соціальних проб, освоєння способів реалізації власних ініціатив, навичок самоорганізації, досвід партнерських, співробітницьких відносин дітей один з одним, з дорослими в спільній діяльності. Засвоєні в дитинстві стратегії поведінки в суспільстві закладають фундамент соціальної поведінки людини і багато в чому визначають її в подальшому житті. Стихийне становлення поведінкових стратегій далеко не завжди забезпечує ефективну соціальну адаптацію, тому процес їх формування не можна пускати на самоплив. Дитині необхідна цілеспрямована допомога в побудові ефективних поведінкових стратегій, тому розвиток соціальних навичок суспільної діяльності має стати одним з найважливіших напрямків роботи з дітьми. Особливої уваги потребують діти з обмеженими можливостями здоров'я.

Головна проблема дитини з обмеженими можливостями здоров'я (далі – ОМЗ) полягає в порушенні її зв'язку зі світом, в обмеженій мобільності, бідності контактів з однолітками і дорослими, в обмеженому спілкуванні з природою, недоступності низки культурних цінностей, а іноді і елементарної освіти. Роль освітнього закладу в соціалізації дітей з ОМЗ в сучасному суспільстві має велике значення. У зв'язку з цим необхідно вдосконалити технології, зміст навчання і виховання дітей з ОМЗ, збільшення акценту на вихованні моральності, моральних цінностей, суспільної діяльності, альтруїзму та ін. Для соціалізації дітей з порушенням слуху необхідно створити умови для поступового засвоєння дітьми соціально значимого досвіду поведінки, норм культури спілкування з оточуючими людьми, моральної і трудової культури. Проблеми соціальної адаптації та реабілітації дітей з порушенням слуху вирішуються в умовах цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу через їх включення в доступні сфери побутової, індивідуальної і суспільно значимої діяльності з урахуванням особистих інтересів і можливостей дітей.

Отже, існуючі освітні технології не повністю задовольняють потребу у формуванні навичок суспільної діяльності дітей із порушеннями слуху, незважаючи на великий соціальний попит на такі технології.

Аналіз останніх досліджень. Вивченню закономірностей і особливостей психічного розвитку дітей з різним ступенем вираження слухових та мовленнєвих недоліків, присвячені праці таких видних представників спеціальної педагогіки і психології, як Р. Боскис [1], Л. Виготський [2], Л. Занков [5], Т. Розанова [12] та багатьох інших. Дослідженнями було встановлено, що в цілому психічний розвиток дітей з порушенням слухом та мовленням підпорядковується тим же закономірностям, які виявляються в розвитку дітей з нормальним слухом; теорія розвивального навчання (Т. Богданова, Л. Виготський [2], Л. Занков [5]); підходи до виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (Р. Боскис [1], Т. Розанова [12]); концептуальні розробки в галузі спеціальної освіти осіб з порушенням слуху та мовлення (І. Колесник [7], О. Ласточкина [8], І. Ляхова [9] та ін.).

Формулювання мети. Мета статті полягає в розкритті процесу соціалізації дітей з порушеннями слуху.

Виклад основного матеріалу дослідження. Європейська освітня політика визначає найважливішим чинником розбудови демократичної Європи перехід на інклюзивне навчання [17]. В українській спеціальній педагогіці порушення слуху розглядаються як зниження здатності виявляти і розуміти немовленнєві і мовленнєві звуки. Залежно від інтенсивності і частотності розрізняють такі види порушення слуху, як:

- глухота (глухі, люди, що не чують) – порушення слуху, при якому неможливо виявляти і розуміти звуки, у тому числі і звуки мовлення;
- туговухість (слабчучючі, що погано чують) – більш легке порушення слуху, при якому сприйняття звуків утруднено [4].

На думку Т. Богданової, психічний розвиток дітей з порушеннями слуху – це своєрідний шлях розвитку, що здійснюється в особливих умовах взаємодії із зовнішнім світом. Первинний дефект слухового аналізатора веде до недорозвинення функцій, пов'язаних з ним найтісніше, а також до уповільнення розвитку ряду інших функцій, пов'язаних зі слухом опосередковано. Порушення розвитку деяких психічних функцій, у свою чергу, гальмують психічний розвиток глухої або слабчучої дитини. При дефіцитарному типі спостерігаються такі особливості, як порушення складних міжфункціональних зв'язків і ієрархічних

координацій. Це проявляється, зокрема, в різному ступені недорозвинення одних перцептивних систем при відносному збереженні інших [1, с. 14].

Особливий вплив порушень слуху на психічний розвиток обумовлено, головним чином, тією роллю, яку відіграє збережений слух у формуванні та розвитку мовлення. Тому що при значному порушенні слуху мовлення у дитини самостійно не формується, її психічний розвиток виявляється позбавленим усіх тих можливостей, які отримує дитина з нормальним слухом, в міру оволодіння мовленням. А це не тільки можливості мовного спілкування, роль яких у розвитку дитини важко переоцінити, але і засвоєння понятійної бази рідної мови, і можливості використання мови як знаряддя мислення [7].

Разом з тим, на думку Л. Виготського, «якщо сліпа або глуха дитина досягає у розвитку того ж, що і нормальна, то діти з дефектом досягають цього іншим способом, іншим шляхом, іншими засобами» [3, с. 270]. Ця обставина свідчить про наявність також деяких загальних для всіх дітей, що розвиваються в умовах дізонтотенії, особливих, властивих тільки їм, закономірностей. Це виявляється, наприклад, в тому, що глуха дитина по-іншому, ніж дитина з нормальним слухом розшифровує сигнали, що надходять ззовні [9, с. 172].

При цьому характер пізнавальної діяльності глухого значно відрізняється від норми не тільки кількісно, але і якісно. Дослідженнями встановлено, що навіть при зоровому сприйнятті спостерігається уповільнена швидкість переробки інформації, менш точне зберігання наочного матеріалу.

Ще одна особливість психічного розвитку дитини з порушенням слуху – порушення мовного опосередкування. Дитина, яка не чує мовлення оточуючих її людей, позбавлена легкої і простої можливості оволодіння нею. Виникаюча замість звукової мови жестова її форма не здатна відобразити весь діапазон складних зв'язків між предметами реального світу і, успішно виконуючи завдання міжособистісного спілкування, мабуть, є не цілком адекватним заміником словесного мовлення як знаряддя мислення [7, с. 135].

За висловлюванням Л. Виготського, глухота – передусім соціальна проблема [2]. Тому й пошук шляхів її розв'язання варто спрямувати у соціальну площину. Згідно з теорією культурно-історичного розвитку зусилля сурдопедагогів потрібно спрямувати на встановлення соціальних контактів дитини з порушенням слуху з іншими людьми: родиною, однолітками, що чують, тощо.

Положення Л. Виготського про те, що виховання глухих дитини, навчання її вимові в загальній системі соціального виховання і спеціального навчання відкривають небувалі в історії перспективи розвитку і повноцінного залучення до суспільного життя. Вони отримали подальший розвиток у дослідженнях відомих сурдопедагогів: Р. Боскис, О. Дячкова, С. Зикова, Ф. Рау, Ж. Шиф, М. Ярмаченка. Проблема соціального виховання глухих дітей привертала увагу і таких учених-сурдопедагогів, як Д. Букін, А. Басова, І. Данюшевський, А. Доброва, І. Колесник, І. Лобурець, Г. Пенін [10].

Відмітною рисою людини є її схильність до соціального розвитку. Соціальний розвиток особистості – це кількісні і якісні зміни особистісних структур в процесі формування особистості в результаті її соціалізації і виховання. Він являє собою закономірне природне явище, характерне для людини, що знаходиться з народження в соціальному середовищі. Навколишнє середовище для дитини виступає одним з основних двигунів соціального розвитку, без якого не може бути сформована особистість.

Як рушійні фактори розвитку виступає все те, за допомогою чого забезпечується розкриття внутрішнього потенціалу дитини. Внутрішні чинники включають біологічні, спадкові та інші особливості дитини, які реалізуються в процесі її розвитку. Зовнішні – це навколишнє середовище, цілеспрямована діяльність, виховання, що сприяють реалізації і розвитку внутрішнього потенціалу.

Л. Мардахаєв визначає соціальний розвиток як процес, у ході якого відбуваються суттєві кількісні і якісні зміни в соціальній сфері суспільного життя або окремих його компонентах – соціальних відносинах, соціальних інститутах.

Соціальний розвиток визначається вмінням спілкуватися з однолітками і дорослими, знанням основних правил спілкування; хорошою орієнтацією не тільки в знайомій, але і в незнайомій обстановці; здатністю керувати своєю поведінкою (діти знають межі дозволеного, але нерідко експериментують, перевіряючи, чи не можна розширити ці межі); праг-

ненням бути хорошими, першими. Розвиток дитини визначається не тільки спілкуванням з дорослими. У неї постійно виникає потреба спілкування з однолітками і зростає число контактів з ними. Контакти з однолітками сприяють формуванню усвідомлення свого становища в їх середовищі і формування особистості дитини. Таким чином, соціальний розвиток об'єднує процеси соціалізації та індивідуалізації.

Процес соціалізації відбувається на основі постійного перероблення зовнішніх середовищних впливів через внутрішні умови, і якість соціальної ситуації визначає своєрідність цього процесу. І. Коробейников зазначає, що під соціалізацією розуміється така динамічна психосоціальна структура, яка забезпечує інтеграцію і відображення різних впливів на індивіда в процесі його розвитку.

Л. Мардахаєв указує, що соціалізація визначає динаміку соціального становлення людини на різних етапах вікового розвитку, з урахуванням її своєрідності, середовища життєдіяльності і самовияву, а також соціального виховання [10].

На думку О. Приходько, компонентами соціалізації людини є:

- формування і розвиток свідомості, світогляду (засвоєння мови, поглядів, інтересів, соціальних цінностей, ідеалів);
- оволодіння культурою, властивої даному суспільству, соціальній спільності, групі (правила, норми і шаблони поведінки);
- засвоєння соціальних ролей, навичок спілкування, самовияву в середовищі життєдіяльності;
- накопичення досвіду соціальної поведінки [11].

Отже, соціальний розвиток – це процес, під час якого дитина засвоює цінності, традиції, культуру суспільства, в якому вона має жити, грати, спілкуватися з дорослими і однолітками. Вона вчиться жити поруч з іншими, враховуючи їх інтереси, правила і норми поведінки в суспільстві, тобто стає соціально-компетентною.

Порушення слуху значно ускладнює соціалізацію глухих і слабочуючих дітей, що в першу чергу пов'язано з відсутністю або різким недорозвиненням мовлення, і як наслідок, порушенням соціальних контактів дитини з навколишнім світом. Для успішної соціалізації особливо важливий етап дитинства, в якому закладається фундамент адаптації. Дитина знайомиться з правилами поведінки, звичаями, манерами, засвоює мовлення оточуючих її людей тощо, опановує людську культуру в широкому сенсі цього слова. Діти з порушенням слуху – абсолютно звичайні діти. Вони так само люблять бігати, грати, танцювати, веселитися і пустувати, експериментують з різними предметами, будують, ліплять і малюють.

Психічний розвиток дитини з порушеним слухом відбувається в особливих умовах – умовах обмеження зовнішніх впливів і контактів з навколишнім світом. У результаті цього психічна діяльність такої дитини спрощується, реакції на зовнішні впливи стають менш складними і різноманітними.

У цілому, згідно з дослідженнями К. Логінової, психофізичний і особистісний розвиток дітей з порушеннями слуху запізнюється приблизно на два роки від розвитку однолітків з нормальним слухом [10].

Наявність порушення слуху як відхилення в розвитку значно ускладнює і соціальний розвиток дитини, що детально описано в деяких спеціальних дослідженнях (В. Сорокін, Т. Головіна та ін.). Автори вказують на численні труднощі в життєдіяльності такої дитини і наполягають на необхідності її навчання в умовах соціальної взаємодії. Аргументується це так: формування особистості дітей відбувається не тільки в умовах взаємодії з навколишнім середовищем, а й в умовах життя в суспільстві. Так, в дитячому колективі, наприклад, відбувається постійний взаємовплив дітей один на одного, під час якого формуються оцінка і самооцінка, погляди на події нашого життя, ціннісні установки і моральні орієнтири.

Дефіцит спілкування (як з дорослими, так і з однолітками), навпаки, перешкоджає нормальному розвитку слабочуючих дітей. Ізоляція таких дітей детермінує значні складності в засвоєнні дитиною соціального досвіду.

У статті А. Захарової, М. Староверової викладено дослідження соціального розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзивного навчання та виявлено деякі особливості особистісних рис цієї категорії дітей. Старшим дошкільникам, які мають порушення слуху і відвідують інклюзивну групу, незважаючи на достатній рівень мов-

ленневого розвитку, досягнутий в ході планомірних корекційно-розвиваючих занять з сурдопедагогом і логопедом, і досвід спілкування з однолітками, із нормальним слухом в ставленні до оточуючих властива закритість і відгородженості. Старші дошкільники, які мають порушення слуху і відвідують інклюзивну групу, мають виражену тенденцію до недовірливості у відношенні до оточуючих людей і не прагнуть залучати до себе увагу. Незважаючи на досвід спілкування з однолітками в інклюзивній групі при необхідності нових контактів дошкільників, які мають порушення слуху і відвідують інклюзивну групу, властива тривога і занепокоєння [6]. Отже, особливого ставлення до соціального розвитку, вимагають діти із порушенням слуху, навіть в мовах інклюзивного навчання та виховання.

Мета роботи освітнього закладу в цілому і кожного педагога зокрема – сприяння в поліпшенні якості життя дитини, що має порушення слуху, захист та представництво її інтересів у різних колах, створення умов для вирівнювання можливостей дітей і підлітків, що відрізняє їх інтеграцію в суспільство і створює передумови для незалежного життя.

У дітей з порушеннями слуху в процесі соціалізації необхідно формувати цілий ряд особистісних особливостей: творчу і пізнавальну активність особистості, високий рівень саморегуляції (сюди включаються навички організації міжособистісних контактів); набір інтелектуально-особистісних характеристик, які свідчать про ерудицію, культуру особистості, критичність розуму тощо, перцептивні властивості особистості, які визначають здатність адекватно сприймати і оцінювати учасників спільної діяльності; навички спілкування, потреба в них; адекватну самооцінку і рівень домагань [14].

Завдання, які стоять перед педагогами щодо соціалізації дітей: розвиток творчих можливостей; пробудження соціальної активності, діяльності дитини, яка традиційно сприймалася суспільством як «хвора», яка потребує милосердного ставлення людей; виховання почуття власної гідності; прагнення до самовизначення; формування здатності до вибору життєвої позиції; прагнення до активної участі в перетвореннях, спрямованих на поліпшення життя суспільства.

Процес соціалізації дітей потребує системного, комплексного підходу, єдиної програми безперервної освіти, що охоплює всі напрями, всі ланки і всіх учасників процесу соціалізації, починаючи з діагностичного етапу.

Глуха або слабочуюча дитина обов'язково повинна брати найактивнішу участь в концертах для батьків, святкових ранках і інших подібних заходах. Вона може читати вірші, танцювати, грати на якомусь музичному інструменті. Це теж важливий крок в соціалізації дітей з порушенням слуху – публічність вчить їх долати сором'язливість і страх перед великою аудиторією.

Таким чином, на соціальний розвиток дитини з порушеннями слуху впливають такі чинники: стан слуху, рівень розвитку мовлення, їхні індивідуальні особливості, спеціально організоване навчання, сім'я. Соціалізація дітей з порушеннями слуху полягає в допомозі таким дітям інтегруватись у суспільство, щоб вони могли придбати і засвоїти певні цінності і загальноприйняті норми поведінки, які необхідні для життя в суспільстві.

Однією із соціально значущих завдань вітчизняної освіти є підготовка дітей до сучасного життя з усією його складністю, неоднозначністю, інформаційною насиченістю. Суспільство стикається із серйозною важкою проблемою: як сформувати творчо активну особистість, здатну успішно діяти в нестандартних умовах, гнучко і самостійно використовувати набутий соціальний досвід. У зв'язку з цим виникає необхідність усвідомлення, які компоненти соціального досвіду значимі для сучасного підростаючого покоління і як вони можуть бути сформовані в процесі освіти.

Для того, щоб дати визначення поняттю навичок суспільної діяльності, необхідно визначити, що у психології визначають як «навички».

У класичній психології навички – це автоматизовані компоненти свідомої дії людини, які виробляються в процесі його виконання. Навички виникають як дія, що свідомо автоматизувалася, і потім функціонують як автоматизований спосіб її виконання. Те, що ця дія стала навичкою, означає, що індивід у результаті вправи придбав можливість здійснювати цю операцію, не роблячи її виконання своєю свідомою метою. Отже, навички, – це дії, що свідомо доведені до автоматизму.

За визначенням О. Обухова, *соціальні навички* – здатність успішно і ефективно *взаємодіяти з конкретними людьми* або в різних групах, досягаючи поставлених цілей, знахо-

дячи консенсус і вирішуючи конфлікти у спільній діяльності з іншими людьми. Суспільна діяльність як діяльність між людьми вимагає розвитку соціальних навичок [12].

Соціальні навички – це здатність дитини взаємодіяти з іншими людьми, сприймати себе і людей, дотримуватися в суспільстві загальноприйнятих норм. Сформованість соціальних навичок є основою формування у дітей *навичок суспільної діяльності* (праці).

Суспільна діяльність розглядається Д. Фельдштейном як особливий тип діяльності, який є умовою, способом формування особистості і необхідним компонентом багатопланової діяльності дитини, спеціально організованої в системі виховного процесу. Однак якщо навчальна діяльність сприймається як необхідний етап розвитку діяльності дитини, підготовки її до майбутньої праці, то суспільна діяльність, об'єктивна необхідність розгортання якої вже визначена особливостями розвитку суспільства і дитини, не знайшла ще подібного розуміння і належного психолого-педагогічного розвитку в системі виховного процесу.

Як зазначає О. Тебенюкова, аналіз генези соціально значимої діяльності характеризується здійсненням збагачення змісту суспільної діяльності, переходом від реалізації ідеологічної спрямованості до обліку інтересів, здібностей дітей. За радянських часів вона мала яскраво виражену соціально-політичну спрямованість. Соціально-значуща діяльність сучасного періоду спрямована на пошук особистісних смислів, на становлення ціннісних орієнтацій дітей і творче перетворення навколишнього світу.

Дослідник І. Фрішман, аналізуючи нову модель виховної діяльності на базі дитячих оздоровчо-освітніх таборів, зазначає, що дитина виступає в цьому випадку суб'єктом власного життя і «творить його, поступово досягаючи цінність своєї індивідуальності в контексті соціально перетворювальної діяльності» [15, с. 77].

Д. Фельдштейн, орієнтуючись на те, для кого призначена праця та яка її спрямованість і виховний потенціал, розрізняв такі види праці в загальній системі суспільної діяльності: праця із самообслуговування, побутова суспільна праця, суспільна робота, організаційно-громадська діяльність, суспільна виробнича діяльність.

О. Леонтьєв, Д. Фельдштейн та інші дослідники відзначають, що суспільна діяльність особистості цілеспрямовано формується, тому вважають важливим охарактеризувати модель суспільної діяльності, виділяючи її структурні компоненти.

Зауважимо, що Д. Фельдштейн, спираючись на схему психологічного аналізу діяльності, запропоновану О. Леонтьєвим, розрізняє структурні одиниці суспільної діяльності. Особливу діяльність, яка збуджується мотивом особистої відповідальності перед суспільством і забезпечує розгорнуті взаємини дітей як особливу форму їх залучення до суспільства та розвиток їх соціальної активності. Суспільні акти скеровуються конкретними цілями, за допомогою яких реалізується потреба дитини в самовираженні, як особистості, та забезпечують можливості її розвитку. Розгортання багатопланових взаємин дітей у колективах є умовою досягнення спільних цілей в різних актах суспільної діяльності.

Таким чином, на думку вчених О. Леонтьєва, О. Сапогової, Д. Фельдштейна та ін., побудова суспільної діяльності передбачає формування системи мотивів на основі потреби дітей в самовираженні в суспільно оцінюваних справах, потреби у спілкуванні, залучає її в систему соціальних відносин. Отже, **суспільну діяльність** сучасні дослідники розглядають як *організовану системну добровільну діяльність цивільного характеру, здійснюючи яку, людина допомагає громаді та навколишньому середовищу і вносить свій позитивний внесок у розвиток суспільства, держави*. Ми спираємося на це визначення у своєму подальшому дослідженні.

Суспільна діяльність, зазначає О. Леонтьєв, як засіб формування особистості може бути реалізована в тому випадку, якщо вона відповідним чином організована: діти різного віку виконують окремі частини загального завдання, тобто здійснюється об'єднання учнів згідно з віком; значущі цілі цієї діяльності мають як суспільний, так і особистісний сенс; забезпечується рівноправна, ініціативно-творча позиція кожної дитини (від планування до оцінки її результатів); здійснюється безперервність і ускладнення спільної діяльності, не тільки в плані власної діяльності, але, головне, з позиції її активного учасника, який діє спочатку для «контактного» колективу, потім для місцевої спільноти, суспільства в цілому; діяльність ця спрямована на благо іншим людям, громаді, суспільству.

Проблема залучення дітей до суспільної праці, виховання у них працьовитості, відповідальності, інтересу до трудової діяльності є однією з актуальних проблем сучасної освіти. Особливо це стосується виховання дітей із особливими потребами. Як зазначає Н. Адамюк, наявність у слабочуючих та глухих дітей навичок суспільної праці, активна реалізація цих навичок в побуті роблять їх незалежними і в той же час потрібними людьми [1]. Суспільна праця служить природним стимулом до встановлення і зміцнення взаємозв'язків сліпоглухонімих людей, зумовлює потребу спілкування між ними і оточуючими.

Т. Чурикова та О. Штогріна *об'єднують поняття суспільної діяльності та суспільної праці*. Під суспільною працею розуміють спільну перетворювальну, природоохоронну діяльність дітей і дорослих, пов'язану із соціальною активністю особистості і включає колективістські мотиви, почуття обов'язку і відповідальності, турботу про навколишнє середовище, позитивне ставлення до праці на користь інших людей. Крім того, відзначаються особливості цього виду діяльності, який має постійний характер, регулярність, періодичність, згуртовує колектив. Змістовними характеристиками цільового компонента суспільної праці є: формування свідомої потреби трудитися на благо колективу, поваги до людей різних професій, турботливого і дбайливого ставлення до суспільного надбаня, навколишнього середовища; прищеплення навичок самообслуговування в кабінетах, дошкільних закладах, прибудинкової території; формування активної життєвої позиції, творчого ставлення до різних видів суспільної праці; розвиток творчої ініціативи, пізнавальних, психологічних і фізичних якостей особистості; виховання морального ставлення дітей до соціально значущої громадської діяльності; виховання працьовитості, відповідальності, взаємодопомоги, колективізму, дисциплінованості.

Як змістовний компонент виділяють такі види суспільної діяльності, що реалізуються в освітньо-виховній практиці:

- самообслуговування, що включає: чергування в кабінеті та їдальні; озеленення класних кімнат; надання допомоги в підтримці чистоти прибудинкової території; виготовлення і дрібний ремонт навчально-наочних посібників, книжок і навчального приладдя; організацію свого робочого місця (вдома і у дитячому садку); допомога батькам у прибиранні та благоустрої житла; догляд за домашніми тваринами; особисту гігієну, утримання в чистоті і порядку особистих речей;

- сільськогосподарська праця на прибудинковій ділянці, що передбачає підготовку насіння до сівби; внесення в ґрунт добрив, вирощування квітково-декоративних та овочевих культурних рослин; посадку саджанців для озеленення двору, обрізку квітів; охорону зелених насаджень, догляд за ними;

- волонтерська робота, яка містить: турботу про менших за віком товаришів; допомога в заготівлі корму для птахів і тварин; турботу про птахів і домашніх вихованців; турботу про близьких людей;

- різні трудові операції, орієнтовані на збір лікарських трав, плодів, насіння, природного матеріалу; збір корму для птахів і підгодівля їх взимку, робота з пластиліном, глиною, картоном, природним матеріалом [16].

Роль таких заходів у сфері трудового виховання особистості школяра важко переоцінити. Адже навіть елементарна допомога, така, як підклейка книг, може мати позитивний виховний ефект та збільшити навички комунікації. Така робота буде корисна для дитини із порушеннями слуху і, безперечно, принесе їй радість.

Висновок. Отже, аналіз поняття навичок суспільної діяльності у психолого-педагогічній літературі дали змогу виявити, що суспільна діяльність – це діяльність, яка є засобом формування суспільних, комунікативних навичок на основі високomorальних колективістських мотивів, що мають на меті позитивний розвиток середовища, людей, природи. Навички суспільної діяльності – є усвідомлені, постійні сформовані у результаті виховання дії, з творчого перетворення оточуючої дійсності, що призводить до розвитку дитини з порушеннями слуху, самовиховання, збагачення соціального та комунікативного досвіду, формують відповідальність, працьовитість, охайність. *Перспективи подальшого дослідження* полягають у доопрацюванні методичних і практичних роз-

робок щодо формування соціальних навичок суспільної діяльності дітей з порушеннями слуху.

Список використаної літератури

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2002. 224 с.
2. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. Москва: Советский спорт, 2004. 303 с.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
4. Григорьева Л.П. Психофизиологические исследования развития детей со сложными нарушениями. Дефектология. 2014. №4. С. 41–74.
5. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. 3-е изд., дополн. Москва: Дом педагогики, 1999. 608 с.
6. Захарова А.В. Технологии повышения профессиональной компетентности педагогических кадров в условиях инклюзивной образовательной организации. Психолого-педагогические исследования. 2016. Том 8. № 3. С. 153–165.
7. Колесник І.П. Сутність комплексного підходу до соціального виховання і спеціального навчання глухих школярів. Питання оптимізації навчання і виховання дітей з вадами слуху: зб. наук. праць. Київ: ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. 342 с.
8. Ласточкина О.В. Сучасні програміві розробки, що використовуються на різних етапах логопедичного впливу. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. 2019. № 2 (18). С. 138–144. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2019/2/18.pdf> (дата звернення: 14.10.2021).
9. Ляхова І.М. Корекційно-педагогічні основи фізичного виховання дітей зі зниженим слухом (теоретико-методичний аспект): монографія / Гуманітарний ун-т «Запорізький ін-т держ. та муніципального управління». Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2005. 506 с.
10. Мельничук О.В. Педагогічні умови соціальної адаптації дітей із вадами слуху до умов спеціалізованого освітнього закладу. Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Редкол.: С.О. Смолюк та ін. Луцьк, 2010. № 13: Педагогічні науки. С. 104–107.
11. Приходько О.Г. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. Специальное образование. 2014. № 3 (35). С. 83–93.
12. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для бакалавров / под общей редакцией А.С. Обуховой. Москва: Юрайт, 2014. 583 с.
13. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. Москва: Педагогика, 1998. 231 с.
14. Ушеренко С.А. Особливості життєдіяльності молоді з обмеженням комунікації внаслідок порушення слуху / «Молодь: освіта, наука, духовність»: тези доповідей XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих вчених (м. Київ, 12–13 квітня 2016 р.). Київ: Університет «Україна», 2016. С. 508–509.
15. Фришман И.И. Социально-педагогическая деятельность детского оздоровительного лагеря. Народное образование. 2004. №3. С. 77–89.
16. Чурекова Т.М. Предпосылки приобщения школьников к общественно полезному труду. Вестник КемГУ. 2015. №2–4 (62). С. 112–116.
17. Tholen B. The inclusion and exclusion of minorities in European countries: a comparative analysis at the local level. International review of administrative sciences, 2004, September, № 4. P. 454–465. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0020852304046201> (дата звернення 14.10.2021).

References

1. Bohdanova, T.H. (2002). *Surdopsikholohiia* [Psychology of deafness]. Moskva, Akademia Publ., 222 p. (In Russian).
2. Boskis, R.M. (2004). *Hlukhie i slaboslyshashchiie deti* [Deaf and hearing-impaired children]. Moskva, Sovetskii sport Publ., 303 p. (In Russian).
3. Vygotskii, L.S. (2003). *Osnovy defektologii* [Fundamentals of defectology]. Sankt Peterburg, Lan Publ., 654 p. (In Russian).

4. Grigoreva, L.P. (2014). *Psikhofiziologicheskie issledovaniia razvitiia detei so slozhnymi narusheniiami* [Psychophysiological studies of the development of children with complex disorders]. *Defektologhiia* [Defectology], no. 4, pp. 41–74. (In Russian).
5. Zankov, L.V. (1999). *Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Selected pedagogical works]. Moskva, Dom pedagogiki Publ., 606 p. (In Russian).
6. Zakharova, A.V. (2016). *Tekhnologii povysheniia professionalnoi kompetentnosti pedagogicheskikh kadrov v usloviakh inkluzivnoi obrazovatelnoi organizatsii* [Technologies for improving the professional competence of teaching staff in an inclusive educational organization]. *Psikholoho-pedahohicheskie issledovaniia* [Psychological and pedagogical research], vol. 8, no. 3, pp. 153–165. (In Russian).
7. Kolesnik, I.P. (1998). *Sutnist kompleksnogo pidkhodu do sotsialnogo vykhovannia i spetsialnogo navchannia hlukhykh shkoliariv* [The essence of an integrated approach to social education and special education for deaf schoolchildren]. *Pytannia optymizatsii navchannia i vykhovannia ditei z vadamy slukhu* [Optimization of teaching and upbringing of children with hearing impairments]. Kyiv, Mizhnarodna finansova ahentsiia Publ., 342 p. (In Ukrainian).
8. Lastochkina, O.V. (2019). *Suchasni prohramovi rozrobky, shcho vykorystovuiutsia na riznykh etapakh lohopedychnogo vplyvu* [Modern software developments used at various stages of logopedic therapy]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. (18), pp. 138–144. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2019/2/18.pdf> (Accessed 14 October 2021). (In Ukrainian).
9. Liakhova, I.M. (2005). *Korektsiino-pedahohichni osnovy fizychnoho vykhovannia ditei z znyzhenym slukhom (teoretyko-metodychnyi aspekt)* [Correctional and pedagogical foundations of physical education of children with hearing impairment (theoretical and methodological aspect)]. Zaporizhzhia, HU «ZIDMU» Publ., 506 p. (In Ukrainian).
10. Melnychuk, O.V. (2010). *Pedahohichni umovy sotsialnoi adaptatsii ditei iz vadamy slukhu do umov spetsializovanoho osvithnogo zakladu* [Pedagogical conditions of social adaptation of children with hearing impairments in a specialized educational institution]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnogo universytetu im. Lesi Ukrainki* [Scientific Bulletin of Volyn National University. Lesya Ukrainka], no. 13, pp. 104–107. (In Ukrainian).
11. Pryhodko, O.G. (2014). *Sotsialnoe razvitie detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorovia* [Social development of children with disabilities]. *Spetsialnoe obrazovanie* [Special education], no. 3 (35), pp. 83–93. (In Russian).
12. In A.S. Obukhova (Ed.). (2014). *Psikholohiia detei mladshhego shkolnogo vozrasta* [Psychology of primary school children: textbook and workshop for bachelors]. Moskva, Yurait Publ., 583 p. (In Russian).
13. Rozanova, T.V. (1998). *Razvitie pamiati i myshleniia hlukhykh detei* [Development of memory and thinking in deaf children]. Moskva, Pedagogika Publ., 231 p. (In Russian).
14. Usherenko, S.A. (2016). *Osoblyvosti zhyttiediialnosti molodi z obmezheniam komunikatsii vnaslidok porusheniia slukhu* [Features of the life activity of young people with limited communication due to hearing impairment]. *Molod: osvita, nauka, dukhovnist: materialy vseukrainskoi konferentsii* [Youth: education, science, spirituality: proceedings of the All-Ukrainian conference]. Kyiv, Universytet «Ukraina» Publ., pp. 508–509. (In Ukrainian).
15. Frishman, I.I. (2004). *Sotsialno-pedahohicheskaia deiatelnost detskogo ozdorovitel'nogo lageria* [Social and pedagogical activities of the children's health camp]. *Narodnoe obrazovaniie* [Public education], no. 3, pp. 77–89. (In Russian).
16. Churekova, T.M. (2015). *Predposylki priobshcheniia shkolnikov k obshchestvenno poleznomu trudu* [Prerequisites for involving schoolchildren in socially useful work]. *Vestnik KemHU* [Bulletin of the KemSU], no. 2–4 (62), pp. 112–116. (In Russian).
17. Tholen, B. (2004). The inclusion and exclusion of minorities in European countries: a comparative analysis at the local level. *International review of administrative sciences*, no. 4, pp. 454–465. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0020852304046201> (Accessed 14 October 2021).

ON THE PROBLEMS OF SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

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

Email: inessagarkusha@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2164-7968

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

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

ORCID: 0000-0003-4032-3202

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-8

Key words: socialization, individualization, impaired hearing, speech disorder, older children, social skills.

The article reveals the process and factors of socialization of hearing-impaired children; the pedagogical conditions of their formation are highlighted.

The results of a thorough analysis of psychological and pedagogical literature allow us to assert that the social development of a child with hearing impairment is influenced by a number of factors: the state of hearing, level of speech development, their individual characteristics, specially organized training, conditions of family education. It is emphasized that the socialization of children with hearing impairments lies in their integration into society, their assimilation of the values and generally accepted norms necessary for their future life in society.

It is claimed that social activity is an activity that is a means of forming social, communication skills based on high moral collectivist motives, aimed at the positive development of the environment, people, nature. It is argued that social skills are conscious actions, gradually developed as a result of upbringing and serving for the creative transformation of the surrounding reality, which leads to the development of a hearing-impaired child, their self-education, the enrichment of their social and communicative experience, the formation of their responsibility, hard work, diligence.

It is also indicated that the types of social skills of children with hearing impairments are: self-service skills, agricultural skills; volunteer work; various labor operations.

It is emphasized that the pedagogical conditions for the formation of social skills in children with hearing impairments include: compliance of work with general didactic principles and specific principles of work with hearing-impaired children; creating a supportive environment; interaction between parents - teachers - children; maintaining the communication activity of children with hearing impairments; the readiness of teachers for specialized activities in the social skills formation.

It is claimed that social development combines the processes of socialization and individualization.

Одержано 20.08.2021.

УДК 376.3:316.77

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-9

О.І. ПЕРЕВОРСЬКА,

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (м. Дніпро)*

І.М. КОБЗЄВА,

*директор Навчально-методичного центру забезпечення якості освіти комунального
закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЕВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Розглянуто проблему ефективності корекційної роботи студентів з дітьми, які мають мовленнєві порушення до шкільного навчання. Теоретичний аналіз проблеми показав, що мовлення та комунікація є найважливішими чинниками формування особистості, оскільки у процесі спілкування з оточенням дитина осягає світ, набуває досвіду, засвоює знання. Базовий компонент дошкільної освіти потребує від дитини певного рівня мовленнєвої освіченості, тобто компетентності, передбачає навчання дітей різним видам мовленнєвої компетенції вже з раннього віку з тим, щоб до кінця дошкільного віку дитина засвоїла відповідні знання, вміння та навички, необхідні їй для спілкування. Визначено, що мовленнєва компетентність – це система практичних знань про звукову, лексичну і граматичну сторони мовлення, якими має опанувати індивід для того, аби брати участь в актах мовленнєвої комунікації. Охарактеризовано основні потреби дошкільника у спілкуванні, зумовлені необхідністю взаємодіяти у процесі навчання, спільної діяльності, вирішенні будь-яких повсякденних питань.

Наголошено, що вирішенням проблеми стане впровадження студентами корекційно-розвивальної програми, спрямованої на формування мовленнєво-комунікативної компетентності як складової готовності дітей з мовленнєвими порушеннями до шкільного навчання.

Студентами Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара під нашим керівництвом було проведено дослідження рівня сформованості комунікативної компетентності дітей з мовленнєвими порушеннями до шкільного навчання. У дослідженні взяли участь 32 дошкільника: 16 дітей – експериментальна група (ЕГ), 16 дітей – контрольна група (КГ).

Результати дослідження дали змогу студентам зробити висновок, що формування комунікативної компетентності дітей з мовленнєвими порушеннями до шкільного навчання може бути успішним за умов спеціально організованих, систематизованих та регулярних занять за корекційно-розвивальною програмою «Разом до школи». Отримані результати свідчать про ефективність корекційної роботи студентів з дітьми, які мають мовленнєві порушення до шкільного навчання.

Ключові слова: діти з мовленнєвими порушеннями, комунікативна компетентність, дошкільний вік, корекційно-розвивальна робота, емпіричне дослідження.

Постановка проблеми. Швидкий темп розвитку сучасного життя щоразу висуває нові вимоги щодо готовності дітей до шкільного навчання. Особливо це стосується сьогодні дітей із порушеннями мовлення, а саме – категорії дітей із загальним недорозвитком мовлення. Ці діти належать до неоднорідної та чисельної групи, для якої комунікативна (мовленнєво-комунікативна) компетентність – основний шлях особистісного розвитку перед шкільним навчанням.

Мовлення та комунікація є найважливішими чинниками формування особистості, оскільки у процесі спілкування з оточенням дитина осягає світ, набуває досвіду, засвоює знання. Кожна дитина відчуває потребу у спілкуванні, але не кожна може реалізувати цю потребу. Такі діти, як правило, не можуть спілкуватись, використовуючи мовлення як засіб комунікації [2]. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку тісно пов'язаний із формуванням їх комунікативної готовності, тому що слово є центральною одиницею мовлення і становить його семантичну основу, є основним засобом комунікації. Засвоївши основні компоненти комунікації, дитина згодом може легко адаптуватися у шкільному середовищі. Різні відхилення в розвитку мовлення негативно позначаються на сприйнятті мовлення оточуючих, оволодінні знаннями і розвитку особистості дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що особливостям розвитку мовленнєвої діяльності даної категорії дітей присвячено чимало досліджень науковців (А. Богуш, О. Гвоздев, Е. Данілавичюте, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Уфімцева, Т. Ушакова, Г. Чіркїна, Л. Фомічова, О. Шахнарович М. Шеремет та ін.) [1; 2; 3; 5; 6]. Положення про мову як суспільне явище, сутність мовлення як засобу спілкування і пізнання, систему мовленнєвої організації висвітлено у працях Л. Виготського, О. Лурія, Ж. Піаже та ін. [1].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На даний час недостатньо вирішеною залишається проблема ефективності корекційно-розвивальної роботи щодо комунікативної компетентності як фактора готовності дітей з мовленнєвими порушеннями до шкільного навчання.

Формулювання цілей статті. Доцільним є теоретичне обґрунтування означеної проблеми та висвітлення результатів емпіричного дослідження щодо дослідження комунікативної компетентності як фактора готовності дітей з мовленнєвими порушеннями до шкільного навчання.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку українського суспільства є прогресуюча тенденція до збільшення кількості дітей дошкільного віку, що мають ті чи інші порушення мовленнєвого розвитку.

Одним з найпоширеніших мовленнєвих порушень психофізичного розвитку серед дітей дошкільного віку є загальний недорозвиток мовлення, специфіка якого полягає в системному порушенні всіх компонентів і форм мовлення. Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) – складне мовленнєве порушення, при якому у дитини порушуються всі компоненти мовлення: фонетика, лексика, граматики. Мовленнєвий недорозвиток може бути виражений різною мірою: від повної відсутності мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутого мовлення з окремими елементами фонетичного та лексико-граматичного недорозвитку [2; 7].

Дошкільна освіта є першою ланкою освітньої галузі, що виконує роль фундаменту для подальшого розвитку дитини, готує її до навчання у школі. Основними завданнями дошкільної освіти є: збереження і зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я дитини, шанобливого ставлення до родини, свідомого ставлення до себе, оточення та навколишнього природного середовища; формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду тощо.

Поняття «готовність до шкільного навчання» науковці почали використовувати з 50-х років ХХ сторіччя. У сучасному науковому середовищі поняття «готовність» у психології набуло різних трактувань. Проблема готовності дитини до школи розглянуто у психологічних працях Л. Божович, Р. Буре, Л. Венгера, Л. Виготського, Н. Гуткіної, Д. Ельконіна, О. Запорожця, Я. Коломенського, О. Конєва, Е. Кравцової, Е. Панько, Й. Шванцара, Н. Hetzer, P. Helzinger, A. Kern, B. Johanson, K. Snow, D. Whitbred, B. Wilgocka-Okon та ін. [4; 5].

Базовий компонент дошкільної освіти вимагає від дитини певного рівня мовленнєвої освіченості, тобто компетентності, передбачає навчання дітей різних видів мовленнєвої компетенції вже з раннього віку з тим, щоб до кінця дошкільного віку дитина засвоїла відповідні знання, вміння та навички, необхідні їй для спілкування. Основні положення, визначені у Базовому компоненті дошкільної освіти, передбачають конкретні вимоги щодо підготовки дітей дошкільного віку до школи, особливо їхньої мовленнєвої та комунікативної компетентності [1].

Проблеми підготовки дітей до шкільного навчання, зокрема до оволодіння грамотою або читанням і письмом, зростає у зв'язку з переходом до систематичного навчання з 6 років, передбаченого Базовим компонентом дошкільної освіти, «Законом про дошкільну освіту», й вимагає обов'язкового, своєчасного оволодіння рідною мовою та набуття мовленнєвої компетентності.

Мовленнєва компетентність – це система практичних знань про звукову, лексичну і граматичну сторони мовлення, якими повинен опанувати індивід для того, аби брати участь в актах мовленнєвої комунікації [3]:

- система фонологічних узагальнень;
- семантика мовленнєвих знаків;
- закономірності їх парадигматичної і синтагматичної організації.

Зазначимо, що мовленнєва компетентність є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій та ін.) [1]. Саме тому вчені приділяють значну увагу розвитку мовлення дітей дошкільного віку, яке відіграє важливу роль у житті дошкільника, є засобом пізнання, спілкування, навчання (здобуття і відтворення знань, розв'язання різного роду навчальних і життєвих завдань), основою формування соціальних зв'язків дитини з оточуючим світом. Відповідно до теоретичних концепцій сучасної психології мовлення є однією з найважливіших психічних функцій дошкільника (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) [6].

Також важливе місце у готовності дітей до шкільного навчання належить комунікативній компетентності, ознаками якої є чисте та правильне мовлення, достатній лексичний запас, уміння вільно спілкуватися з однолітками і дорослими, виявляти ініціативу в ситуаціях соціальної взаємодії, керуватися етичними нормами спілкування.

Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності чи комунікативна компетентність – це сукупність дій і операцій, які забезпечують використання мовлення у процесі сприйняття або породження усних і письмових мовленнєвих висловлювань (Є. Соботович, В. Тищенко та ін.). Комунікативну компетентність ми розглядаємо слідом за теоретиками і методистами дошкільної освіти в Україні А. Богуш, А. Гончаренко, О. Кононко, Т. Піроженко та ін. як вінець комплексного розвитку всіх компонентів мовлення дитини, здатності користуватися рідною мовою як засобом комунікативної взаємодії у товаристві людей, розуміти їх і бути зрозумілою, узгоджувати з ними свої наміри і бажання [2].

Емпіричне дослідження мовленнєво-комунікативної компетентності дітей з мовленнєвими порушеннями проводилося на базі Комунального закладу освіти «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №116 комбінованого типу» ДМР. У дослідженні взяли участь 32 дитини старшого дошкільного віку: 16 дітей – експериментальна група (ЕГ), 16 дітей – контрольна група (КГ), які мають ЗНМ.

Емпіричне дослідження включало три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. Кожний з них мав свою мету і методику дослідження. Під час констатувального етапу емпіричного дослідження ми провели діагностичне обстеження рівня сформованості мовленнєво-комунікативної компетентності як фактора готовності дітей з мовленнєвими порушеннями до шкільного навчання обох груп для того, щоб визначити наявні порушення у сформованості їх мовлення та комунікації.

При обстеженні дітей за допомогою методики «Мовленнєвий розвиток дошкільника» І. Гоян, А. Палій було отримано нижченаведені результати (табл. 1).

Таблиця 1

**Результати діагностики за методикою «Мовленнєвий розвиток дошкільника»
І. Гоян, А. Палій на констатувальному етапі дослідження, %**

Рівень	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	6,25	0
Середній	31,25	37,5
Низький	62,5	62,5

Під час діагностування діти не розуміли і не могли показати, як штопають, кроять, вишивають, розпорюють; хто переливає, підливає, зістрибує, підстрибує, перекидається; не знали відтінків кольорів (жовто-гарячий, сірий, блакитний), а інколи змішували й основні кольори (жовтий, зелений, коричневий).

Під час проведення методики «Вивчення комунікативних умінь» Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькіної було отримано такі результати (табл. 2).

Таблиця 2

**Результати діагностики за методикою «Вивчення комунікативних умінь»
Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькіної на констатувальному етапі дослідження, %**

Рівень	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	0	0
Середній	50	43,75
Низький	50	56,25

Під час діагностики проводили спостереження за вільним спілкуванням дітей. Увагу звертали на: характер спілкування; ініціативність; уміння вступати в діалог, підтримувати і вести діалог, слухати співрозмовника, розуміти співрозмовника, ясно висловлювати свої думки.

За допомогою методики «Словникова мобільність» В. Клименко за шкалою у групах отримано такі результати (табл. 3).

Таблиця 3

**Результати діагностики за методикою «Словникова мобільність»
В. Клименко на констатувальному етапі дослідження, %**

Рівень	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	6,25	0
Середній	50	37,5
Низький	43,75	62,5

У ході аналізу результатів дослідження було зафіксовано переважання в активному емоційно-оціночному словнику старших дошкільників із ЗНМ прикметників над іншими частинами мовлення, в той час як емоційно-оціночні дієслова й іменники дошкільники використовували рідко. Також одним з найбільш складних завдань для дошкільників було підібрати рими до слів. Деякі діти зовсім відмовлялися виконувати завдання. Загальний словниковий запас виявився середнім та низьким.

Провівши методику обстеження «Діагностика зв'язного мовлення дошкільнят» Є. Зайцевої, В. Шептунової за шкалою у групах отримано такі результати (табл. 4).

Таблиця 4

**Результати діагностики за методикою «Діагностика зв'язного мовлення дошкільнят»
Є. Зайцевої, В. Шептунової на констатувальному етапі дослідження, %**

Рівень	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	0	0
Середній	25	31,25
Низький	75	68,75

Під час педагогічного експерименту деякі дошкільники із ЗНМ виявили труднощі зі складання різних типів текстів із дотриманням цілісності та зв'язності висловлювання, пе-

реказом тексту, складанням розповідей з опорою на картинку, за заданим планом. Дітям важко було оформляти зв'язне висловлювання, у своїх самостійних розповідях вони нерідко лише перераховували намальовані предмети і дії, зупинялися на другорядних деталях, упускаючи головні.

Отже, аналіз результатів показав, що в експериментальній групі високий рівень сформованості мовленнєво-комунікативної компетентності дітей з мовленнєвими порушеннями як фактора готовності до шкільного навчання мають лише 3,13% дітей; середній рівень мають 39,07% дітей; низький рівень – 57,8% дітей із ЗНМ.

У контрольній групі високий рівень сформованості мовленнєво-комунікативної компетентності дітей з мовленнєвими порушеннями як фактора готовності до шкільного навчання не має жодна дитина; середній рівень мають 37,5%; низький рівень – у 62,5% дітей із ЗНМ.

Тобто більшість дітей не мали певного рівня сформованості мовленнєво-комунікативної компетентності відповідно віку.

На другому етапі емпіричного дослідження було укладено та впроваджено корекційно-розвивальну програму «Разом до школи» тільки в експериментальній групі. У контрольній групі заняття проводилися за звичайною програмою логопедичних груп закладу дошкільної освіти.

На контрольному етапі емпіричного дослідження було проведено підсумкові зрізи з метою з'ясування ефективності укладеної корекційно-розвивальної програми «Разом до школи», спрямованої на формування мовленнєво-комунікативної компетентності дітей з мовленнєвими порушеннями як фактора готовності до шкільного навчання.

Для наочності результати обстеження за методиками на констатувальному та контрольному етапах дослідження у групах дошкільників наведемо в табл. 5.

Таблиця 5

Порівняльні дані рівнів сформованості мовленнєво-комунікативної компетентності на констатувальному та контрольному етапах дослідження за методиками, %

Етап емпіричного дослідження	Група	Рівень сформованості мовленнєво-комунікативної компетентності		
		Високий	Середній	Низький
Констатувальний	ЕГ	3,13	39,07	57,8
	КГ	0	37,5	62,5
Контрольний	ЕГ	20,3	50	29,7
	КГ	1,57	42,18	56,25

Обробка результатів показала, що наприкінці дослідження в експериментальній групі на 28,1% (замість 57,8 стало 29,7%) зменшилася кількість дітей, яких можна віднести до тих, хто має низький рівень сформованості мовленнєво-комунікативної компетентності. У КГ кількість таких дошкільників зменшилася лише на 6,25% (з 62,5 до 56,25%). Кількість дітей ЕГ, віднесених до тих, хто має середній рівень, збільшилася з 39,07 до 50%. У КГ кількість таких дітей збільшилась з 37,5 до 42,18%, тобто значних змін не відбулося. Кількість дітей ЕГ, які мають високий рівень сформованості мовленнєво-комунікативної компетентності як фактора готовності до шкільного навчання, збільшилась на 17,17% (з 3,13 до 20,3%); у КГ – на 1,57 (з 0 до 1,57%).

Висновки. Результати корекційної роботи дають підстави стверджувати, що укладені корекційні заняття щодо формування комунікативної компетентності як фактор готовності до шкільного навчання є доцільними, оскільки збільшилася кількість дітей з високим і середнім рівнем її сформованості. Тобто можемо констатувати позитивні зміни у цьому важливому процесі. Отримані результати свідчать про ефективність застосовуваного напряму корекційної роботи.

Перспектива подальшого дослідження проблеми полягає в пошуку інноваційних технологій взаємодії педагогів та батьків щодо формування мовленнєво-комунікативної ком-

петентності дітей з мовленнєвими порушеннями, адже цей аспект є однею із складових проблеми підготовки дитини до шкільного навчання і є надзвичайно актуальним для спеціальної освіти.

Список використаної літератури

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. *Проблемы психологического развития ребенка*. Москва : Вид-во АН УРСР, 1956. 350 с.
2. Колишкін О.В. Загальні основи корекційної педагогіки. Корекційна освіта. Вступ до спеціальності : навч. посіб. для студентів ВНЗ. Міністерство освіти і науки молоді та спорту України. Суми, 2013. 278 с.
3. Иванов А.І., Заїка Є.В. Методика дослідження комунікативних установок особистості. *Питання психології*. 2008. № 5. С. 162–166.
4. Переворська О.І., Кобзева І.М. Ефективність корекційної роботи студентів з дітьми з порушеннями інтелекту помірного ступеня. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. Дніпро, 2019. С. 146–151.
5. Таранченко О.М. Наукові напрями в галузі спеціальної освіти: Україна початку ХХ століття. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2012. № 2. С. 2–5.
6. Тарасун В. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи. *Дефектологія*. 2007. № 4. С. 3–11.
7. Шеремет М.К. Сучасні підходи до подолання порушення звуковимови. *Педагогіка та методика спеціальні: зб. наук. ст. НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2001. С. 15–19.
8. Using project-based learning in the educational process has been ACCEPTED with content unaltered to publish with International Journal of Advanced Science and Technology regular Issue. Authors, Perevorska Olena, Shymko Iia, Miroshnyk Zoia, Sundukova Tatyana, Artem Tkachov, Golovina Elena Viktorovna

References

1. Vygotskii, L.S. (1956). *Izbrannyye psikhologicheskyye issledovaniya. Myshlenie i rech* [Selected Psychological Research. Thinking and speaking]. *Problemy psikhologichnogo razvitiia rebenka* [Problems of the psychological development of the child]. Moskva, AN URSS Publ., 350 p. (In Russian).
2. Kolyshkin, O.V. (2013). *Zahalni osnovy korektsiinoi pedahohiky. Korektsiina osvita. Vstup do spetsialnosti* [General bases of correctional pedagogy. Correctional education. Introduction to]. Sumy, 278 p. (In Ukrainian).
3. Ivanov, A.I. & Zaika, Ye.V. (2008). *Metodyka doslidzhennia komunikatyvnykh ustanovok osobystosti* [Methods of research of communicative attitudes of the person]. *Pytannia psikhologhii* [Questions of psychology], vol. 5, pp. 162–166. (In Ukrainian).
4. Perevorska, O.I. & Kobzieva, I.M. (2019). *Efektivnist korektsiinoi roboty studentiv z ditmy z porushenniamy intelektu pomirnoho stupenia* [The effectiveness of correctional work of students with children with moderate intellectual disabilities]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia* [Bulletin of the Alfred Nobel University]. Dnipro. (In Ukrainian).
5. Taranchenko, O.M. (2012). *Naukovi napriamy v haluzi spetsialnoi osvity: Ukraina pochatku XX stolittia* [Scientific directions in the field of special education: Ukraine of the beginning of the XX century]. *Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia* [Defectology. Special child: education and upbringing], vol. 2, pp. 2–5. (In Ukrainian).
6. Tarasun, V. (2007). *Formuvannia movnoi osobystosti – novyi napriam lohopedychnoi roboty* [Formation of language personality is a new direction of speech therapy work]. *Defektolohiia* [Defectology], vol. 4, pp. 3–11. (In Ukrainian).
7. Sheremet, M.K. (2001). *Suchasni pidkhody do podolannia porushennia zvukovymovy* [Modern approaches to overcoming speech disorders]. *Pedahohika ta metodyka: Spetsialni* [Pedagogy and methodology: Special]. Kyiv, pp. 15–19. (In Ukrainian).
8. Perevorska, O., Shymko, I., Miroshnyk, Z., Sundukova, T., Tkachov, A., Golovina, E. Using project-based learning in the educational process. *International Journal of Advanced Science and Technology*, vol. 29 (7), pp. 2152–2157. URL: <http://serisc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/17482>

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF PREPARATION OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS FOR SCHOOL EDUCATION

Olena I. Perevorska, associate professor, assistant professor at Oles Honchar Dnipro National University, Faculty of Psychology and Special Education, Department of Pedagogy and Special Education, Dnipro

E-mail: dvaberehy@gmail.com

OCRID ID: 0000-0002-8901-7030

Iryna N. Kobzieva, Director of the Educational and Methodological Center for Quality Assurance in Education of «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Oblast Council, Dnipro

E-mail: dvaberehy@gmail.com

OCRID ID:0000-0002-0546-1290

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-9

Key words: children with speech disorders, communication competence, preschool age, correctional and developmental work, empirical research.

The problem of the effectiveness of the correctional work of students with children who have speech impairments before school education is investigated. Theoretical analysis of the problem has shown that speech and communication are the most important factors of personality formation, because in the process of communicating with the community the child experiences the world, gains experience, and learns knowledge. The basic component of preschool education requires the child to have a certain level of verbal proficiency, i.e. competence, The objective is to teach children different types of verbal competence from an early age so that by the end of preschool age the child has acquired the appropriate knowledge, skills and abilities needed to communicate. It was found that verbal competence is a system of practical knowledge about the sound, lexical, and grammatical sides of speech, which an individual must master in order to take part in acts of verbal communication.

It was stated that the solution of the problem will be the implementation by the students of a correctional and developmental program aimed at the formation of speech and language competence as a component of readiness of children with speech impairments to school education.

The students of Dnipro National University named after Oles Gonchar under our supervision conducted the research. The study of the level of formation of communicative competence of children with language disorders before school education was implemented. The research involved 32 preschool children: 16 children in the Experimental Group (EG), 16 children in the Control Group (CG).

The results of the study allowed the students to conclude that the formation of communicative competence of children with verbal impairments to school education can be successful under the conditions of specially organized, systematized and regular lessons for the correctional and developmental program "Home to school". The results obtained show the effectiveness of the students' correctional work with children who have mental impairments before school.

Одержано 25.08.2021.

ПСИХОЛОГІЧНІ (ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІ) АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 371.3:91

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-10

В.В. БЕЗУГЛИЙ,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри географії*

Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Г.О. ЛИСИЧАРОВА,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри географії*

Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КАРТОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 10-Х КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА ГЕОГРАФІЇ

Розглянуто основні методичні особливості формування картографічної компетентності при вивченні географії в 10-х класах закладів загальної середньої освіти. Систематизовано теоретичні відомості про освітні компетентності згідно з національними та європейськими нормами і стандартами, проаналізовано зміст поняття «картографічна компетентність» та проведено аналіз формування картографічної компетентності в учнів 10-х класів закладів загальної середньої освіти на основі навчальних програм та підручників з географії, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для рівня стандарту. Визначено шляхи (канали формування) картографічної компетентності в учнів: знанневий компонент (засвоєння географічної номенклатури), діяльнісний компонент (організація роботи з тематичними картами і статистичною інформацією підручника). Проведено порівняльний аналіз діючих підручників географії для учнів 10-х класів рівня стандарту за обсягом картографічного матеріалу; середньою кількістю карт на один параграф; співвідношенням картографічного матеріалу за розділами підручника; кількістю і видами завдань і вправ, що забезпечують формування картографічної компетентності; забезпеченістю методичними порадами до виконання практичних робіт картографічного спрямування; залученням ІКТ, видів роботи з інтерактивними картами, ГІС-технологій для навчання учнів. Простежено варіативність використання підручників географії для 10-х класів рівня стандарту за регіонами України (за авторськими колективами, рівнями освіти та типами навчальних закладів). Доведено, що картографічна компетентність є однією з важливих предметних компетентностей географічної науки, здатність володіти якою необхідна в житті кожної людини.

Ключові слова: компетентнісний підхід, проблеми шкільної географії, підручник географії, картографічна компетентність, заклади загальної середньої освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одним із провідних напрямів реформування освіти виступає оновлення навчального процесу закладів загальної середньої освіти та впровадження компетентнісного підходу до навчання учнів. Формування компетентнісного підходу спирається на закони України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), а також на навчальні програми, які передбачають виокремлення ключових компетентностей, які є найбільш суттєвими для формування ціннісних орієнтацій учнів.

Сучасний зміст географічної освіти ґрунтується не лише на предметних знаннях, уміннях та навичках, а й створює передумови всебічного розвитку особистості та визначається на засадах загальнолюдських та національних цінностей, формування різних видів компетентностей учнів. Предметні компетентності, що формуються під час вивчення географії, стають базовими при формуванні ключових і міжпредметних компетентностей людини. Серед них велике значення має картографічна компетентність. Знання карти, вміння нею користуватися дає кожній людині можливість вирішувати життєво важливі завдання. Завершення формування картографічної компетентності відбувається при вивченні географії засобами вивчення курсу 10-го класу «Географія: регіони та країни».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні і теоретичні засади компетентнісного підходу у навчанні широко відображено у працях І. Беха, М. Нагача, В.Серікова, Г. Селевко, О. Глузманн, О. Овчарук.

І. Бех трактує компетентність як досвідченість суб'єкта в певній царині, спроможність людини мобілізувати свої сили для успішної реалізації задуманого в конкретній сфері діяльності, науково орієнтовану дію, яка визначає логіку її практичного виконання та полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції в процесі реалізації поставлених завдань. При цьому І. Бех підкреслює, що під час визначення сутності компетентності треба робити змістовий наголос саме на досвідченості, а не на обізнаності, поінформованості суб'єкта в певній галузі [1, с. 26].

Розглядаючи компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти, В. Болотов і В. Серіков [2, с. 10] стверджують, що саме компетентнісний підхід відображає зміст освіти, який не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає набуття учнем цілісного досвіду при вирішенні життєвих проблем, виконанні головних функцій та соціальних ролей, виявленні компетенцій. Компетентнісний підхід зумовлює не інформованість школяра, а розвиток умінь, які допомагають вирішувати проблеми життєвих ситуацій.

О. Глузманн [3, с. 52–53] виокремив та узагальнив такі основні ідеї компетентнісного підходу: компетентнісний підхід не є принципово новим в освіті, оскільки вона завжди була спрямована на набуття узагальнених способів діяльності; компетентність не протиставляється знанням, умінням та навичкам, вона їх складає, хоча не є їх простою сумою; компетентність охоплює не тільки операційно-технологічну та когнітивну складові, а й мотиваційну, соціальну, етичну, поведінкову, вміщує результати навчання, комплексну систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не лише під час навчання, а й під впливом в родині, серед друзів, на роботі, під впливом політики та релігії тощо.

Значний внесок у розробку питань розвитку компетентностей у процесі навчання географії зробили К. Гуз, Л. Даценко, В. Ільченко, В. Кудирко, О. Надтока, Т. Назаренко, Н. Муніч, О. Тімець, О. Топузов, В. Самойленко, В. Шевченко та ін.; дослідженню картографічної компетентності вчителів присвячено праці В. Носаченко, практичні аспекти формування картографічної компетентності учнів висвітлювали вчителі-практики І. Журавель, В. Кость, М. Позняков, П. Скавронський, Н. Фідрь, Н. Чернявська та багато інших.

О. Топузов [4, с. 35] зазначає, що навчальні програми з географії завжди мали та мають певні вимоги до картографічної грамотності учнів усіх класів. Карта впливає на формування просторового образу території, вона допомагає одночасно і оглядати, і зіставляти в просторі конкретні властивості необхідних об'єктів, сприяє формуванню системного географічного мислення школярів, забезпечує водночас формування географічних знань і умінь. Через це географічна карта була, є і надалі залишається головним навчально-наочним посібником, основною складовою комплексу навчального обладнання з географії.

П. Скавронський оперує терміном *картознавча компетенція* [5, с. 203], яка має інтегративні властивості і включає не лише картознавчі знання, уміння та навички, але й здатності особистості їх використовувати для виконання практичних та теоретичних завдань у реальних ситуаціях життя. Картознавча компетенція є інтегративною за своєю структурою і включає в себе здатності особистості з інших важливих для людини життєвих компетенцій. Як дидактична конструкція вона має конкретний зміст та структуру, що містять певні складові елементи (знання, уміння, навички, здатності та готовність особистості до їх застосування).

За Т. Назаренко, у шкільних географічних курсах «червоною ниткою» має проходити картографічна складова, особливо це стосується понять, що є постійними в картографічній

науці [6, с. 129]. Сучасні підручники забезпечують ґрунтовні дидактичні та методичні можливості для оволодіння учнями елементами картографії. Разом із тим зміст і структура як навчальної програми, так і підручників потребують удосконалення на підставі висновків і пропозицій учителів, методистів, науковців.

Формулювання цілей статті. Основною метою статті є аналіз шляхів формування картографічної компетентності в учнів 10-х класів закладів загальної середньої освіти за допомогою сучасних підручників з курсу «Географія: регіони та країни» (рівня стандарту).

Виклад основного матеріалу дослідження. Курс «Географія» завершує формування базової географічної освіти. Програма рівня стандарту затверджена Міністерством освіти і науки України (наказ № 1407 від 23 жовтня 2017 р.) [7]. В основі розробки цієї програми лежить ще Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, який з 30.09.2020 р. втратив свою силу, згідно з яким шкільна географічна освіта – складова освітньої галузі «Природознавство». Загальноосвітня цінність географії визначається у формуванні світоглядного розуміння компонентів природи Землі, її географічної оболонки як природного і природно-техногенного середовища, в якому існує людство.

Загальна мета курсу «Географія: країни та регіони» в 10-му класі – формування в учнів цілісної географічної картини світу на основі вивчення таких складових, як система розселення, просторова організація економічної діяльності в окремих регіонах і державах світу з урахуванням сучасних геополітичних, суспільних та екологічних чинників [8]. Мета реалізується через вирішення багатьох завдань, одними з яких є формування картографічної грамотності та культури (для рівня стандарту).

Курс «Географія: країни та регіони» 10-го класу передбачає засвоєння учнями певної географічної номенклатури, яка чітко визначена *знанневим компонентом* очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів. Одне з визначальних місць при вивченні географії надається роботі з картографічною інформацією, статистичними матеріалами, які допомагають встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, правильно оцінювати найважливіші соціально-економічні явища. *Діяльнісний компонент* програми передбачає використання тематичних карт для пояснення особливостей систем розселення та розміщення різних видів виробництва товарів та послуг у межах держав і регіонів світу тощо.

Географічні назви формують власну специфічну мову в шкільній географії. Одним із основних завдань географії 10-го класу є формування в учнів просторового уявлення про взаємне розташування географічних об'єктів за допомогою карт. Засвоєння цих знань передбачено навчальною програмою і визначено у вигляді географічної номенклатури.

Згідно з очікуваними результатами навчально-пізнавальної діяльності учнів робота з картою передбачена в усіх розділах і темах курсу: знанневим компонентом визначено картографічну номенклатуру, яка передбачає знання та вміння демонструвати на карті субрегіони (за регіонами світу), країни та залежні території, найбільші міста країн, світові міста, мегаполіси, основні райони видобування мінеральних ресурсів, лісозаготівлі, рекреації, найбільші промислові регіони, найбільші морські порти та аеропорти, найбільші фінансові та туристичні центри.

Очікуваними результатами навчально-пізнавальної діяльності учнів діяльнісного компонента курсу географії 10-го класу є: використання тематичних карт для обґрунтування особливостей системи розселення та розміщення виробництва товарів і послуг у межах країн, використання тематичних карт для порівняння особливостей соціально-економічного розвитку країн та регіонів.

Курс географії 10-го класу має чітко виражену практичну спрямованість, одним із шляхів реалізації якої є виконання практичних робіт, різного плану аналітичних задач та досліджень. Усі вони спрямовані на розвиток умінь і навичок роботи з географічною картою у поєднанні з іншими джерелами інформації. Практичні роботи передбачають самостійне позначення на контурній карті тих чи інших явищ та об'єктів, яке неможливе без використання карт атласів, підручників та ресурсів Інтернету, тобто їх виконання спирається на знання учнів та можливість їх аналізувати та систематизувати.

Підручники з географії для 10-го класу, що нині застосовуються в освітньому процесі, – це найважливіший компонент навчально-дидактичної системи, який розкриває зміст і сутність навчання суспільної географії та є специфічним алгоритмом відповідного навчального процесу.

Сучасні підручники містять багато картографічного матеріалу, за допомогою якого здійснюється формування картографічних понять, умінь і навичок – основи картографічної компетенції.

Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України від 31.05.2018 р. в освітньому процесі рекомендовано до використання 7 підручників рівня стандарту [7], просторовий розподіл яких відбувався на засадах конкурсного відбору проєктів підручників закладами загальної середньої освіти в 2018 р., що продемонстровано на рис. 1.

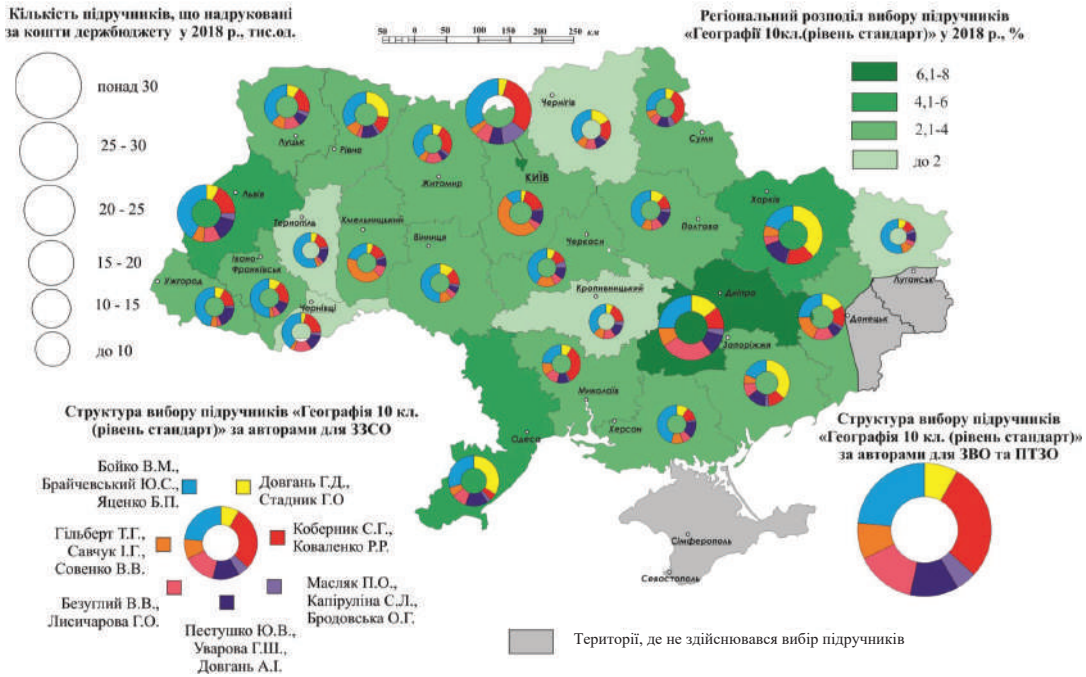


Рис. 1. Просторовий розподіл підручників «Географія 10 клас (рівень стандарт)», 2018 р.

Для оцінки формування картографічної компетентності підґрунтям є наявність картографічного матеріалу (карт, картосхем), що подано в діючих підручниках. Проведений порівняльний аналіз 7 підручників з географії для 10-го класу (рівня стандарту) засвідчив, що у більшості з них картографічний матеріал представлено достатньо (рис. 2).

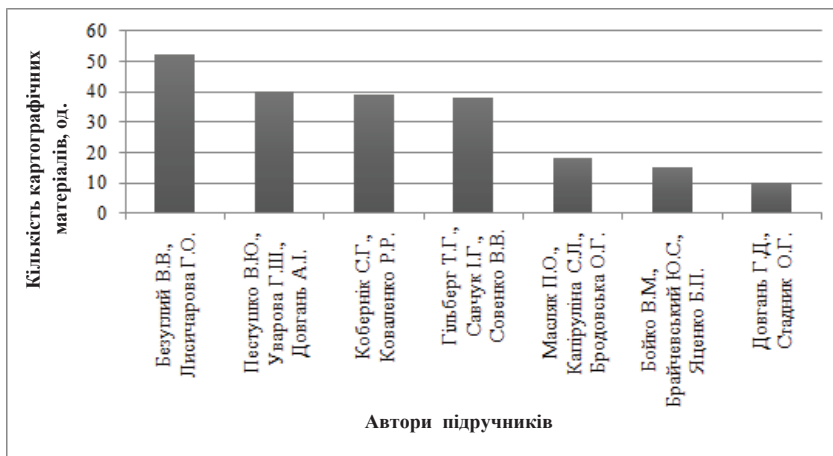


Рис. 2. Кількість картографічного матеріалу в підручниках з географії для 10-го класу рівня стандарту

Кожен з підручників має свою структуру, що складається з різної кількості параграфів та обсягу в сторінках, тому доцільно визначити розподіл і наповненість картографічного матеріалу в них. Якщо аналізувати показник за середньою кількістю карт та картосхем, які припадають на один параграф, то найбільший показник має підручник В.В. Безуглого та Г.О. Лисичарової [10] (1,6 карт/параграф), по одній карті на параграф припадає в підручнику колективу авторів Т.Г. Гільберг, І.Г. Савчук, В.В. Сovenко. Тобто в цих двох підручниках карти представлено практично в усіх параграфах, що спонукає учнів використовувати картографічну інформацію для оцінки географічних явищ та процесів.

Дещо менше одиниці (0,8–0,9 карт/параграф) зустрічається у підручниках авторів В.Ю. Пестушко, Г.Ш. Уварової, А.І. Довгань та давнього творчого авторського тандему С.Г. Коберніка та Р.Р. Коваленка. Картографічні матеріали представлено не в усіх параграфах, але охоплюють більшість тем навчальної програми, що сприяє більш суттєвому формуванню картографічної компетентності.

Розподіл картографічного матеріалу в підручниках з географії для 10-го класу (рівень стандарт) за розділами та темами навчальної програми більш суттєво відрізняється (табл. 1).

Окрім безпосередньо текстової складової шкільного підручника з географії до основних його компонентів належить апарат організації засвоєння змісту (це насамперед питання й завдання), який почав включатися до підручників, збільшуватися та урізноманітнюватися з другої половини ХХ ст. Ця частина дидактично-методичного забезпечення підручника покликана стимулювати і спрямовувати пізнавальну діяльність учнів до продуктивного осмислення та засвоєння матеріалу курсу.

В усіх підручниках з географії, що нині використовуються в 10-му класі закладів загальної середньої освіти, подано різноманітні питання й завдання, які відповідають різним рівням навченості (початковому, середньому, достатньому і високому) й поділяються на репродуктивні (спрямовані на відтворення матеріалу), практичні (застосування набутих знань, умінь та навичок на практиці у стандартних умовах) і творчі (творче перенесення дій у нові умови). Творчі завдання представлено різноманітними їх видами, що сприяють формуванню картографічної компетентності учнів, так як спонукають використовувати карти безпосередньо підручника, атласу або електронних карт мережі Інтернет для оцінки розподілу певних процесів та явищ, аналізу соціально-економічних закономірностей та обґрунтування розподілу тих чи інших показників.

У підручнику «Географія: країни та регіони» авторського колективу Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара [10] основними рубриками, у яких є завдання, що стосуються роботи з картою або її аналізу, є «Пригадайте», «Запитання і завдання» та «Поміркуйте».

Рубрика «Пригадайте» знаходиться на початку параграфів та спонукає учнів до актуалізації опорних знань, які було отримано раніше. В 33 параграфах підручника до цієї рубрики питання картографічного змісту включено в 6. Рубрика «Запитання і завдання», навпаки, орієнтована на закріплення здобутих знань і завершує кожний параграф. У 33 випадках завдання картографічної спрямованості присутні в 20 методичних блоках параграфів, у яких необхідно показати на карті об'єкти та процеси або назвати визначену навчальною програмою географічну номенклатуру. Найбільше картографічна компетентність задіяна в рубриці «Поміркуйте», тому що 14 завдань 13 мають на меті використання карт підручника або атласу для обґрунтування відповіді на запитання.

Для активізації роботи школярів з картою при навчанні географії передбачено різні методи й прийоми роботи: географічна гра, диктант з картографічної тематики, подорож по карті, прокладання маршрутів, формування ментальних карт тощо.

Корисними для формування картографічної компетентності учнів є методичні поради (інструкції) до виконання практичних робіт, включені до відповідних розділів підручника. Так, наприклад, при вивченні теми «Країни Європи» учням 10-го класу необхідно виконати практичну роботу «Розроблення картосхеми просторової організації економіки країн (за вибором)», хід виконання якої детально прописаний в підручнику авторів В.В. Безуглий та Г. О. Лисичарова [10]. Завдання щодо практичної роботи забезпечують наступність засвоєння теоретичної частини курсу суспільної географії (знання про складові економіки європейських країн, форми просторової організації виробництва, чинники розміщення вироб-

Таблиця 1
Розподіл картографічного матеріалу по розділах підручника з географії для 10-го класу авторів В.В. Безуглий та Г.О. Лисичарова [10]

Розділ	Тема	Кількість картографічних матеріалів, од.	Кількість параграфів, од.	Кількість сторінок, од.	Середня кількість картографічних матеріалів в одному параграфі	Частота картографічних матеріалів, кожна сторінка
Вступ		1	2	8	0,5	8,0
Розділ I. Європа	Тема 1. Загальна характеристика Європи	8	3	19	2,7	2,4
	Тема 2. Країни Європи	12	7	42	1,7	3,5
Розділ II. Азія	Тема 1. Загальна характеристика Азії	5	3	16	1,7	3,2
	Тема 2. Країни Азії	4	3	18	1,3	4,5
Розділ III. Океанія	Тема 1. Австралія	1	1	5	1,0	5,0
	Тема 2. Мікронезія, Меланезія, Полінезія	1	1	4	1,0	4,0
Розділ IV. Америка	Тема 1. Загальна характеристика Америки	2	3	13	0,7	6,5
	Тема 2. Країни Америки	10	3	20	3,3	2,0
Розділ V. Африка	Тема 1. Загальна характеристика Африки	4	3	11	1,3	2,8
	Тема 2. Країни Африки	2	2	11	1,0	5,5
Розділ VI. Україна в міжнародному просторі	Тема 1. Україна в геополітичному вимірі	2	1	5	2,0	2,5
	Тема 2. Україна в системі глобальних економічних відносин	0	1	5	-	-
Усього		52	33	177	1,6	3,4

ництва) та реалізацію діяльнісного компонента навчальної програми – розробляти картосхему просторової організації економіки країни (вміння визначати змістове наповнення картосхеми просторової організації галузевої структури господарства). Автори підручника запропонували завдання скласти таблицю, за допомогою якої систематизувати картографічні знання учнів (визначити відповідний спосіб картографічного зображення для кожного з параметрів характеристики просторової організації економіки країни). У висновках до практичної роботи передбачено розвиток картографічної компетентності та вміння обґрунтовувати залежність просторового каркасу господарства від типу економіки й рівня розвитку країни. Частина відомостей про країни учні мають добути з карт атласу, а частину – з карт та параграфів підручника.

Учні 10-го класу мають навчитися будувати складні судження на основі зіставлення тематичних карт. Такий прийом читання карт отримав у методиці спеціальну назву – «накладання карт». Суть цього прийому полягає в тому, що із зіставлення даних, робляться висновки про особливості досліджуваної території і причинні зв'язки та взаємовідносини. До питань, які можна розкрити з використанням картографічних матеріалів, на підставі яких конструюються пізнавальні задачі, завдання дослідницького характеру в курсі «Географія: країни та регіони» належать:

- встановлення причинно-наслідкових зв'язків між економіко-географічними і соціальними явищами та усвідомлення закономірностей процесу їх розвитку;
- визначення тенденцій розвитку сукупності економіко-географічних і соціальних явищ та перспектив їх розвитку;
- визначення структури економіко-географічного об'єкта і з'ясування взаємозв'язків його компонентів;
- виявлення взаємовідносин окремого економіко-географічного факту і загальної тенденції соціально-економічного розвитку регіонів та країн, що вивчаються;
- визначення типовості економіко-географічних і соціальних явищ і оцінка характеру та їх значення для перспектив розвитку країн тощо.

Отримання нових географічних знань може проводитися і при зіставленні однакових за змістом, але різних за масштабом карт.

Дійовим засобом формування картографічної компетентності в 10-му класі залишається робота з контурними картами. Працюючи з ними, учень не лише отримує навички читати та складати карту, а й здобуває нові знання з предмету. Контурні карти можна використовувати і для своєрідного конспектування розповіді вчителя на уроці або тексту параграфа підручника (як різновид методу скрайбінгу). Такі карти-конспекти стануть у пригоді й під час повторення вивченого матеріалу.

Для формування картографічної компетентності на уроках географії необхідно використовувати різноманітні засоби навчання: електронні атласи і посібники, відеофільми, презентації, анімації. Особливо великого значення набуває використання цих засобів навчання в XXI ст. і переважно стосується саме роботи із учнями. Однією з важливих складових географічної освіти на сучасному етапі розвитку української школи є впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій в освітній процес.

Уже минуло десятиліття, як учні отримали перші, нехай прості й примітивні за сучасними мірками, педагогічні програмні продукти. Наступним кроком у комп'ютерній підтримці викладання географії стали конструктори уроків з функціями застосування різних мультимедійних додатків, розширилися можливості застосування в освітньому процесі ресурсів мережі Інтернет. У шкільну географію активно впроваджуються інформаційно-комп'ютерні технології (ІКТ), зокрема створені нові картографічні засоби навчання для учнів на електронних носіях. Основою цих прийомів є робота з електронними підручниками та інтерактивними картами.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Картографічна компетентність є однією з предметних географічних компетентностей і в той же час однією з життєвих компетентностей особистості. Здатність володіти картографічними знаннями, уміннями та навичками необхідна в житті кожної людини. Як свідчать дослідження, в усіх сучасних курсах шкільної географії існують широкі дидактичні та методичні можливості реалізації картографічної частини всієї соціокультурної складової змісту географічної освіти. Цьому сприяє зміст навчального матеріалу сучасних підручників, посібників, довідкової літератури, атласів, засобів наочності, періодики тощо.

Курс «Географія» у старшій школі завершує формувати базову географічну освіту. Аналіз навчальних програм з географії рівня стандарту визначив, що незважаючи на зміну напрямку шкільної освіти з «ЗУНівського» на компетентнісний підхід, формування картографічної компетентності в учнів спирається саме на знання географічної номенклатури, які передбачені знанням компонентом очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Зміст шкільних підручників з географії для 10-го класу рівня стандарту сприяє формуванню картографічної компетентності, більшість діючих підручників містять широкий картографічний матеріал.

Використання картографічного матеріалу формує і розвиває в учнів пізнавальний інтерес до географії в цілому і картографії зокрема. Більш того, знання картографічного матеріалу розширює можливість самостійного здобуття картографічних і географічних знань. Результати дослідження та аналізу картографічної складової змісту підручників для курсу географії 10-го класу «Географія: країни та регіони» дають змогу стверджувати, що сучасні підручники повинні забезпечувати ґрунтовні дидактичні та методичні можливості для набуття учнями картографічної компетентності.

Список використаної літератури

1. Бех І. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*: [Вісник АПН України], 2009, № 2, С. 26–31.
2. Болотов В., Сериков В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*, 2003, № 10, С. 7–13.
3. Глузман О. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009, №2, С. 51–61.
4. Топузов О., Вішнікіна Л., Компетентнісний підхід до навчання географії. *Географія та основи економіки в школі*, 2011, № 5, С. 34–37.
5. Скавронський П. До питання про зміст терміна та структуру поняття «картознавча компетенція». *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*, 2009, вип. 10, С. 197–205.
6. Назаренко Т. Формування картографічної грамотності в учнів основної школи на уроках географії. *Український педагогічний журнал*, 2015, №3, С. 126–135.
7. Наказ МОН № 551 від 31.05.2018 «Про надання грифа «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» підручникам для 5 та 10 класів закладів загальної середньої освіти». URL: <https://imzo.gov.ua/2018/06/01/nakaz-mon-vid-31-05-2018-551-pro-nadannya-hryfa-rekomendovano-ministerstvom-osvity-i-nauky-ukrajiny-pidruchnyam-dlya-5-ta-10-klasiv-zakladiv-zahalnoji-serednoji-osvity/>
8. Географія (рівень стандарту). Програма для 10–11-х класів ЗНЗ. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58909/>
9. Лучнікова О. Аналіз чинних підручників з географії для 9 класу на предмет застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. *Проблеми сучасного підручника*, 2016, вип. 16, С. 193–202.
10. Безуглий В., Лисичарова Г. Географія (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. серед. освіти. Київ: Генеза, 2018. 176 с.
11. Жемеров О. Робота з підручником географії у загальноосвітній школі. Харків: ХНУ, 2010. 29 с.

References

1. Bekh, I. (2009). *Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnysnoho pidkhotu v pedahohitsi* [Theoretical and applied meaning of the competence approach in pedagogy]. *Pedahohika i psykhohohiya* [Pedagogy and psychology], no. 2, pp. 26-31. (In Ukrainian).
2. Bolotov, V. & Serikov, V. (2003). *Kompetentnostnaia model: ot idei do obrazovatelnoi paradigmy* [Competence model: from idea to educational paradigm]. *Pedahohika* [Pedagogy], no. 10, pp. 7-13. (In Russian).
3. Hluzman, O. (2009). *Bazovi kompetentnosti: sutnist ta znachennia v zhittievomu uspiokhu osobystosti* [Basic competencies: the essence and significance in the life success of the individual]. *Pedahohika i psykhohohiya* [Pedagogy and psychology], no. 2, pp. 51-61. (In Ukrainian).

4. Topuzov, O. & Vishnikina, L. (2011). *Kompetentnisnyi pidkhid do navchannia heohrafii* [Competence approach to teaching geography]. *Heohrafiia ta osnovy ekonomiky v shkoli* [Geography and basics of economics at school], no. 5, pp. 34-37. (In Ukrainian).

5. Skavronskiy, P. (2009). *Do pytannia pro Zmist terminu ta strukturu poniattia "kartoznavcha kompetentsiia"* [On the question of the meaning of the term and the structure of the concept of "cartographic competence"]. *Problemy bezpererвної heohrafichnoi osvity y kartohrafii* [Problems of continuing geographical education and cartography], issue 10, pp. 197-205. (In Ukrainian).

6. Nazarenko, T. (2015). *Formuvannia kartohrafichnoi hramotnosti v uchniv osnovnoi shkoly na urokakh heohrafii* [Formation of cartographic literacy in primary school students in geography lessons]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* [Ukrainian pedagogical journal], no. 3, pp. 126-135. (In Ukrainian).

7. *Nakaz MON № 551 vid 31.05.2018 «Pro nadannia hryfa «Rekomendovano Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy» pidruchnykam dlia 5 ta 10 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity»* [Order of the Ministry of Education and Science № 551 of 31.05.2018 "On granting the stamp "Recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine "to textbooks for 5th and 10th grades of general secondary education"]. URL: <https://imzo.gov.ua/2018/06/01/nakaz-mon-vid-31-05-2018-551-pro-nadannya-hryfa-rekomendovano-ministerstvom-osvity-i-nauky-ukrajiny-pidruchnykam-dlya-5-ta-10-klasiv-zakladiv-zahalnoji-serednoji-osvity/> (In Ukrainian).

8. *Heohrafiia (riven standartu)* [Geography (standard level)]. *Prohrama dlia 10–11 klasiv ZNZ* [The program for 10–11 grades of ZNZ]. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58909/> (In Ukrainian).

9. Luchnikova, O. (2016). *Analiz chynnykh pidruchnykiv z heohrafii dlia 9 klasu na predmet zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchanni* [Analysis of current textbooks in geography for 9th grade on the application of information and communication technologies in education]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka* [Problems of a modern textbook], issue 16, pp. 193-202. (In Ukrainian).

10. Bezuhlyi, V. & Lisicharova, H. (2018). *Heohrafiia (riven standartu)* [Geography (standard level)]. Kyiv, Heneza Publ., 176 p. (In Ukrainian).

11. Zhemerov, O. (2010). *Robota z pidruchnykom heohrafii u zahalnoosvitnii shkoli* [Work with a textbook of geography in secondary school]. Kharkiv, KHNU Publ., 29 p. (In Ukrainian).

PECULIARITIES OF CARTOGRAPHIC COMPETENCE FORMATION IN 10TH GRADE STUDENTS BY MEANS OF A GEOGRAPHY TEXTBOOK

Vitaly V. Bezugly, Associate Professor of the Department of Geography, Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine
E-mail: vetalbezugly@ukr.net

Galina O. Lisicharova, Associate Professor of the Department of Geography, Oles Honchar Dnipro National University, Teacher of the highest category, Teacher-methodologist, Excellent educator of Ukraine. Ukraine

E-mail: galinalisicharova@gmail.com

ORCID 0000-0002-7368-98

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-10

Key words: competency approach, problems of school geography, geography textbook, cartographic competence, general secondary education institutions.

The main methodological features of the formation of cartographic competencies in the study of Geography in the 10th grades of general secondary education are considered. Theoretical data on educational competencies according to national and European norms and standards are systematized.

The course «Geography: Countries and Regions», 10th grade, involves students mastering a certain geographical nomenclature, which is clearly defined by the knowledge component of the expected results of educational and cognitive activities of students. One of the defining features in the study of Geography is given: working with cartographic information, statistical materials that help to establish cause-and-effect relationships, to correctly assess the most important socio-economic phenomena. The activity component of the program involves the use of thematic maps to explain the features of resettlement systems and

placement of different types of production of goods and services within countries and regions of the world, etc. But the basis of working with maps is still created by geographical nomenclature.

The content of school textbooks on Geography for the 10th grade of the standard level contributes to the formation of cartographic competence, most of the current textbooks contain extensive cartographic material. The textbook for the 10th grade on Geography by V. Bezugly and G. Lisicharova contains a large amount of various cartographic material, as well as various questions and tasks that correspond to different levels of education and are divided into reproductive, practical and creative.

The using of cartographic material forms and develops students' cognitive interest in Geography in general and cartography in particular. Moreover, knowledge of cartographic material expands the possibility of independent acquisition of cartographic and geographical knowledge. The results of research and analysis of the cartographic component of the content of textbooks for the course of Geography 10th grade «Geography: countries and regions» suggest that modern textbooks should provide thorough didactic and methodological opportunities for students to acquire cartographic competence.

Одержано 5.10.2021.

УДК 159.96:316

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-11

О.В. КАРАПЕТРОВА,

кандидат психологічних наук, доцент,

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

ВПЛИВ РІВНЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ВИБІР СТРАТЕГІЇ РЕАГУВАННЯ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

У статті сконцентровано увагу на проблемі розвитку соціального інтелекту та встановлення зв'язків рівня розвитку соціального інтелекту на вибір стратегії реагування у конфліктних ситуаціях в юнацькому віці.

Розглянуто поняття соціальний інтелект, його структуру і функції, сучасні підходи до проблеми розвитку соціального інтелекту в юнаків. Виокремлено вміння, які вважають структурними складовими соціального інтелекту: інтерперсональні, антиципативні, емпатійні. Проаналізовано і подано психологічні аспекти та особливості розвитку соціального інтелекту в юнацькому віці.

Розкрито підходи до тлумачення поняття стратегії реагування та названо види стратегій реагування у конфліктній ситуації: суперництво (конкуренція, домінування, боротьба, напористість); уникання (ухиляння, відхід); поступливість (присотування); співробітництво (кооперація, інтеграція); компроміс. Представлено результати емпіричного дослідження щодо впливу розвитку соціального інтелекту на вибір стратегії реагування у конфліктних ситуаціях. Загальний рівень розвитку соціального інтелекту в групі юнаків оцінюється як нижче середнього. Це вказує на необхідність розвитку рівня соціального інтелекту в юнацькому віці, що має сприяти формуванню відповідних соціальних компетенцій юнаків. Відсутність низьких показників рівня розвитку соціального інтелекту в досліджуваній групі може певним чином вказувати на відповідність віковим нормам розвитку соціального інтелекту та загального психічного розвитку юнаків у цілому, а також наявність переваги у застосуванні юнаками стратегії компромісу, меншою мірою застосовуються стратегії співробітництва й відходу від конфлікту, виражені порівняно однаковими показниками, найменш застосовується стратегія боротьби.

Доведено позитивний зв'язок рівня соціального інтелекту та стратегії поведінки у конфліктній ситуації: вищий рівень розвитку соціального інтелекту співвідноситься з конструктивними стратегіями; нижчий рівень розвитку соціального інтелекту співвідноситься з неконструктивними стратегіями.

Ключові слова: соціальний інтелект, стратегії реагування, юнацький вік, рівні розвитку соціального інтелекту, конфліктні ситуації.

Постановка проблеми. Серед проблем сучасної психології поняття «соціальний інтелект» і проблеми його дослідження привертають велику увагу наукових дослідників та практиків. Вивчення соціального інтелекту в сучасній психологічній науці має відносно коротку дослідницьку історію, але численні дослідження науковців довели його значущість у соціальному житті людини.

Саме з соціальним інтелектом пов'язують успішність життєдіяльності людини. Науковий інтерес щодо особливостей формування соціального інтелекту значною мірою пов'язаний з пошуком засобів розвитку сучасної інтегрованої особистості [1, с. 45; 2, с. 24].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі проблемами походження й сутності соціального інтелекту займалися Г.Ю. Айзенк, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, М.О. Саллівен, Ч. Спірмен, Р. Стернберг, Л. Терстоун, Р. Торндайк, М. Тісак, та ін. У своїх пра-

цях вони довели, що соціальний інтелект – це самостійне утворення в структурі інтелекту особистості і є інтегративною здатністю адекватно сприймати, розуміти і прогнозувати поведінку та діяльність інших людей [3, с. 302].

Соціально-психологічні властивості особистості та індивідуальні здібності, які складають структуру соціального інтелекту людини ґрунтовно досліджено у працях О.В. Белоконь, О.І. Влазової, І.Б. Кудінової, М.О. Лукичової, Г.М. Молокостової, О.О. Федорової та ін. [7, с. 125].

На думку А.В. Брушлинського, Ю.М. Ємельянова, М.М. Кашапова, С.Д. Максименка, В.О. Порядіної, С.А. Рахманкулової, С.Л. Рубінштейна, М.Л. Тарасенко, О.К. Тихомирова, соціальний інтелект вважається своєрідною здатністю знаходити спільну мову з суб'єктами соціального оточення, легко налагоджувати контакти з людьми та взаємодіяти з ними [5, с. 115].

З позицій вікового підходу основні завдання вивчення соціального інтелекту полягають у тому, щоб визначити роль соціального інтелекту у вирішенні завдань розвитку особистості у межах психологічного віку [6, с. 167].

Особливим аспектом проблем вивчення соціального інтелекту є проблема соціальної ситуації розвитку людини в юнацькому віці. Основною віковою характеристикою юнака дослідники називають суперечність між ідентифікацією та індивідуалізацією його особистості серед оточення. Потреба самовиразитися, розкрити свої переживання домінує над інтересом до почуттів та переживань іншого, що зумовлює егоцентричність юнацького спілкування, служить причиною напруженості взаємин та невдоволення ними, породжуючи конфліктність у соціальних ситуаціях [3, с. 143; 7, с. 124; 8, с. 78].

Незважаючи на численні дослідження проблема розвитку соціального інтелекту та його вплив на вибір стратегії реагування у конфліктних ситуаціях залишається відкритою.

Мета статті: емпірично дослідити вплив рівня розвитку соціального інтелекту юнаків на вибір стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо соціальний інтелект як знання, що формуються в процесі розвитку особистості безпосередньо у соціальних контактах з оточенням і використовуються або обираються в певній ситуації залежно від сформованих особистісних якостей.

Основою конструктивної стратегії розв'язання конфліктної ситуації, на наш погляд, має бути достатній рівень розвитку соціального інтелекту особистості та її певні індивідуально-типологічні особливості.

Для вивчення впливу рівня розвитку соціального інтелекту на вибір стратегії реагування у конфліктних ситуаціях, було сформульовано припущення, що рівень розвитку соціального інтелекту та особистісні особливості юнаків визначають їх вибір стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях.

Досліджувану вибірку склали юнаки 16–17 років, 22 дівчат та 10 хлопців (n=32) із ЗОШ №17 м. Дніпро.

Для вирішення емпіричних завдань та перевірки гіпотези нами було використано такі діагностичні методики: для дослідження соціального інтелекту досліджуваних – методику діагностики Дж. Гілфорда та М.О. Салліван «Тест соціального інтелекту» (адаптація О.С. Михайлової); для вивчення індивідуально-психологічних особливостей – опитувальник Г. Айзенка (підлітковий варіант); тест «Стиль конфліктної поведінки» К.Н. Томаса (в адаптації Н.В. Гришиної), призначений для визначення стилю реагування особистості у конфліктній ситуації; опитувальник А. Баса–А. Дарки (в адаптації Г.А. Цукерман) для виявлення особливості емоційного реагування особистості; особистісний опитувальник В. Мегедь–А. Овчарова [5, с. 110; 4, с. 97].

У табл. 1 наведено середні значення загальногрупових показників за окремими субтестами та композитну оцінку СІ, що дозволяє визначити (згідно з ключем) рівні значень вимірюваних параметрів.

Загальний рівень розвитку СІ в групі юнаків оцінюється як нижче середнього. У табл. 2. відбито отримані загальногрупові показники за результатами вимірювання СІ.

Дані табл. 2. свідчать про відсутність низьких показників рівня розвитку СІ у досліджуваній групі, що може певним чином вказувати на відповідність віковим нормам розвитку СІ та загального психічного розвитку юнаків у цілому. Але відсутність високих показників розвитку СІ у досліджуваній групі вказує на необхідність застосування відповідної програми розвитку СІ.

Таблиця 1

Узагальнені дані за тестом «Соціальний інтелект» (n=32)

Показник	Субтест парціального CI				Композитна оцінка CI
	Субтест 1 Історії з заверш.	Субтест 2 Групи експр.	Субтест 3 Вербал. експр.	Субтест 4 Історія з доповн.	
Середнє значення (бал)	6,31	5,88	5,31	5,59	23,16
Рівень значення	Середній	Середній	Нижче середнього	Нижче середнього	Нижче середнього

Таблиця 2

Узагальнені показники за результатами вимірювання CI у досліджуваній групі юнаків (n=32)

Рівень соціального інтелекту (CI)					
Кількість балів	1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів
Рівень розвитку	Низький	Нижче середнього	Середній	Вище середнього	Високий
Відсоток по групі	-	65,6%	34,4%	-	-

Результати вимірювання типових для досліджуваних юнаків стратегій реагування в конфліктній ситуації свідчать, що в групі досліджуваних виявлено представленість кожної стратегії реагування в конфліктній ситуації таким чином: боротьба – 9%; співробітництво – 22%; компроміс – 41%; відхід – 28%; поступливість – 0.

Одержані дані свідчать про наявність переваги у застосуванні юнаками стратегії компромісу; меншою мірою застосовуються стратегії співробітництва й відходу від конфлікту, виражені порівняно однаковими показниками; найменш застосовується стратегія боротьби. Стратегія поступливості в досліджуваній групі представлена не була.

Результати вимірювання екстраверсії/інтроверсії та нейротизму, а також типу темпераменту за опитувальником Г. Айзенка свідчать, що представленість типів темпераменту є різною: флегматичний тип в групі досліджуваних не виявлено взагалі; меланхолічний тип – 2 особи (6%); найбільш вираженими є сангвінічний тип – 12 (38%), та холеричний – 18 (56%). Кожний з типів представлено окремими підтипами (за Г. Айзенком).

Узагальнення даних надає можливість виявити певні характеристики досліджуваної групи юнаків за параметром типу темпераменту.

Аналіз середніх значень за параметрами екстраверсії/інтроверсії та нейротизму виявив екстраверсійну спрямованість досліджуваної групи (M =18,3 при max=24 бала) – вищий за середній рівень, тенденцію до емоційної нестабільності (M =14,0 при max=24 бала) – середній рівень; схильності до неправди виявлено не було (M =3,0 при max=5 балів).

Дослідження особистісних особливостей проводилося із застосуванням «Цифрового тесту» (В. Мегедь, А. Овчаров), який дозволяє встановити соціотип особистості. Змістовий аналіз соціотипів дозволяє розподілити їх на групи за ознаками екстраверсійності/інтроверсійності, а також зацікавленістю/не зацікавленістю стосунками з іншими.

Найбільш представлені в групі досліджуваних соціотипи Комунікатор, Політик, Посередник (по 4 особи), наступне місце у ранговому ряду займають Гуманіст, Наставник, Новатор, Хранитель, Лірик, Майстер, Критик, Аналітик (по 2 особи), та одиночно представлені Інспектор, Лідер, Натхненник, Керівник.

Аналіз соціотипів у групі досліджуваних юнаків виявив розбіжність у їх кількісній представленості. Узагальнені результати зіставлення типу темпераменту й соціотипу досліджуваних подано в табл. 3.

Таблиця 3

Результати зіставлення типу темпераменту та соціотипу в групі юнаків (n=32)

Тип темпераменту	Соціотип
Холерик	Майстер, Політик, Наставник, Лірик, Посередник, Комунікатор, Керівник, Критик, Гуманіст
Сангвінік	Гуманіст, Новатор, Комунікатор, Хранитель, Аналітик, Натхненник, Лідер
Меланхолік	Інспектор, Посередник

Дані таблиці наочно подають деякі змістові відмінності щодо соціотипу в кожному з типів темпераменту, певному типу темпераменту відповідає певна група соціотипу.

Холеричний тип визначається такими узагальненими змістовими характеристиками: зацікавленість у стосунках з людьми більшою мірою через реалізацію можливості впливати на них; розуміння внутрішнього світу людини, хоча й не завжди може братися до уваги; прагнення до визнання іншими особистих заслуг; зацікавленість у враженнях.

Сангвінічному типу притаманні такі узагальнені змістові характеристики: спрямованість на певну практичну активність; відносна соціальна автономність; зацікавленість більше змістом, ніж формою у стосунках з людьми; прагнення стабільності у стосунках.

Група соціотипів меланхолічного темпераменту нечисленна, провідними характеристиками цієї групи є здатність й зацікавленість у етичних стосунках, відсутність схильності до конкуренції, прийняття рамок договорів, усвідомлення свого місця серед інших. Отже, означені змістові характеристики виявляють певну різницю в соціальній поведінці особистості, яка обумовлена її психодинамічними особливостями.

Наступним завданням дослідження стало виявлення агресивних і ворожих реакцій та схильності до опозиційної поведінки юнаків, тобто особливостей реагування. Узагальнені результати вимірювання особливостей емоційного реагування юнаків з визначенням його домінуючого типу або відсутності значної виразності реагування наведено на рис 1.

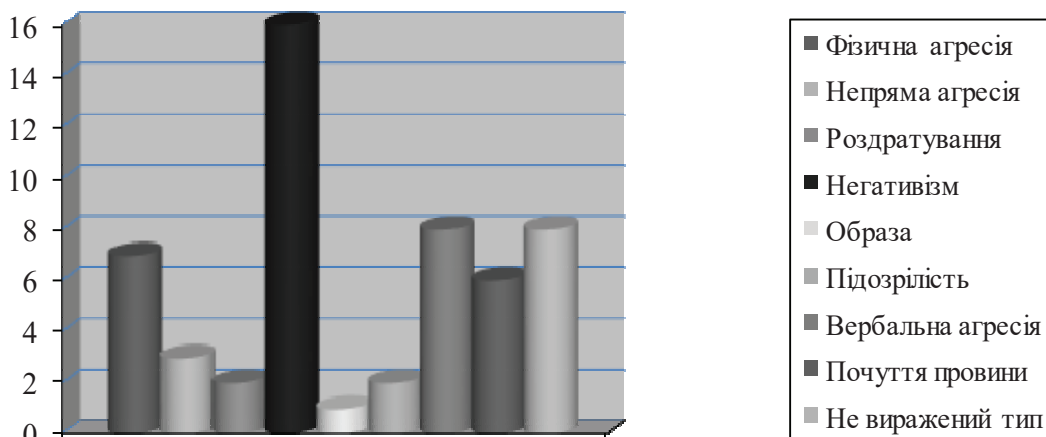


Рис. 1. Показники кількості випадків за типом реагування в групі

Порівняння типу стратегій поведінки в конфлікті та типу емоційного реагування досліджуваних юнаків дозволяє визначити певні закономірності.

Отже, спостерігається взаємозв'язок типу емоційного реагування особистості та типу стратегії поведінки в конфлікті (табл 4).

Таблиця 4

Порівняння типу стратегій поведінки в конфлікті та типу емоційного реагування юнаків (n=32)

№ досл.	Стратегія реагування в конфліктній ситуації	Тип емоційного реагування
1	Компроміс	Не виражений
2	Відхід	Почуття провини
3	Відхід	Вербальна агресія
4	Компроміс	Не виражений
5	Співробітництво	Негативізм
6	Компроміс	Фізична агресія, негативізм
7	Відхід	Негативізм
8	Компроміс	Фізична агресія
9	Відхід	Негативізм
10	Компроміс	Не виражений
11	Відхід	Почуття провини, негативізм
12	Компроміс	Вербальна агресія
13	Боротьба	Фізична, непряма, вербальна агресія, негативізм, підозрілість
14	Компроміс	Роздратування, негативізм, вербальна й непряма агресія, образа
15	Співробітництво	Негативізм
16	Співробітництво	Не виражений
17	Співробітництво	Почуття провини
18	Боротьба	Вербальна агресія
19	Компроміс	не виражений
20	Відхід	Вербальна агресія
21	Співробітництво	Негативізм, почуття провини
22	Відхід	Негативізм, фізична й вербальна агресія, почуття провини
23	Компроміс	Фізична агресія, негативізм
24	Відхід	Негативізм
25	Компроміс	Не виражений
26	Компроміс	Фізична агресія
27	Відхід	Почуття провини, негативізм
28	Компроміс	Не виражений
29	Боротьба	Фізична, непряма, вербальна агресія, негативізм, підозрілість
30	Співробітництво	Негативізм
31	Відхід	Не виражений
32	Компроміс	Роздратування, негативізм, вербальна агресія

Найменш представлена у групі юнаків стратегія боротьби (9 %), чому відповідає тип емоційного реагування – фізична, непряма, вербальна агресія, негативізм, підозрілість.

Стратегії співробітництва (22%) відповідає переважно негативізм та почуття провини. Ми вважаємо, що цей взаємозв'язок може пояснюватися таким. З одного боку, юнаки від-

значають у себе негативізм, який проявляється як опозиційний спосіб поведінки, спрямованість проти авторитету або керівництва, бажання пасивного опору чи активної боротьби проти законів і устоїв, що встановилися. З іншого боку, наявність почуття провини старшокласників виражає стрімкий вплив почуття провини на прояв форм поведінки, які звичайно забороняються нормами суспільства, та виражає ступінь переконання досліджуваного в тому, що він поводить не гарно, робить неправильні вчинки, наявність у нього каяття, совісті.

Стратегія уникання конфлікту (28 %) співвідноситься переважно з почуттям провини, негативізмом, вербальною агресією. Таке поєднання визначає низький рівень сформованості комунікативних умінь, оскільки нездатність конструктивно взаємодіяти з оточенням призводить до відмови розв'язувати конфлікт. Розв'язання конфлікту передбачає усвідомлення його сутності та визначення засобів, що забезпечать порозуміння сторін. Ймовірно, рівень усвідомлення означеного в юнаків не достатній для самостійного прийняття рішень у конфліктній ситуації, вони почуваються невпевненими і тому вважають за доцільне відсторонитися від конфлікту або відреагувати вербальною агресією.

Майже половина з виявлених в групі досліджуваних виборів стратегії компромісу поєднується з незначними проявами емоційного реагування. Відсутність великих значень за цим параметром означає відсутність агресивних і ворожих реакцій та схильності до опозиційної поведінки. Тому компроміс як стратегія, що характеризується згідливістю, згодою з частковим задоволенням у конфлікті власних інтересів, поступливістю в чомусь за умови, що опонент також буде поступливим щодо іншого, вибирається юнаками, які не мають вираженої агресивності чи ворожості. Ймовірно, що вибір стратегії компромісу в такому випадку слід вважати ознакою частково вираженої конструктивності взаємодії у юнаків.

Висновки. Дослідження дозволяє встановити позитивний зв'язок рівня соціального інтелекту та стратегії поведінки у конфліктній ситуації: вищий рівень розвитку CI співвідноситься з конструктивними стратегіями; нижчий рівень розвитку CI співвідноситься з неконструктивними стратегіями.

Достовірні негативні кореляційні зв'язки виявилися між показником екстраверсії і стратегією відходу від конфлікту ($r=-0,53$, $p<0,05$) та почуттям провини ($r=-0,41$, $p<0,05$). Наявність такого зв'язку свідчить: чим вищі показники екстраверсійної спрямованості особистості, тим менше вона схильна до відходу від конфліктів та почуття провини.

Показник нейротизму (емоційної нестабільності) негативно пов'язаний зі стратегією співробітництва ($r=-0,36$, $p<0,05$) та схильністю до неправди ($r=-0,36$, $p<0,05$): чим більше виражена емоційна нестабільність, тим менше виражена схильність до співробітництва та більше до брехні.

Виявлений позитивний кореляційний зв'язок емоційної нестабільності й таких типів емоційного реагування, як непряма агресія ($r=0,49$, $p<0,05$), роздратування ($r=0,61$, $p<0,05$), негативізм ($r=0,41$, $p<0,05$), образа ($r=0,61$, $p<0,05$), підозрілість ($r=0,52$, $p<0,05$), вербальна агресія ($r=0,62$, $p<0,05$), почуття провини ($r=0,55$, $p<0,05$). Чим більше людина відрізняється нестабільністю, неврівноваженістю нервово-психічних процесів, емоційною нестійкістю, тим більше вона схильна до агресивних й ворожих проявів у реагуванні на конфліктну ситуацію.

Позитивний кореляційний зв'язок виявлений між правдивістю та стратегією співробітництва ($r=0,55$, $p<0,05$), а також негативний зв'язок між правдивістю та вербальною агресією ($r=-0,46$, $p<0,05$). Тобто схильність людини до брехні не корелює з конструктивною поведінкою співробітництва.

Стратегія боротьби достовірно пов'язана з фізичним ($r=0,57$, $p<0,05$) та непрямим агресивним реагуванням ($r=0,49$, $p<0,05$), а також вербальною агресією ($r=0,46$, $p<0,05$) та підозрілістю ($r=0,48$, $p<0,05$). Негативний кореляційний зв'язок виявляється між стратегією боротьби та стратегією співробітництва ($r=-0,43$, $p<0,05$), компромісу ($r=-0,38$, $p<0,05$), відходу від конфлікту ($r=-0,66$, $p<0,05$). Ймовірно, що високі показники агресивності й ворожості визначають поведінку суперництва.

Негативний кореляційний зв'язок виявлено між показниками співробітництва та роздратуванням ($r=-0,52$, $p<0,05$), що виявляє взаємовиключний характер цих явищ: співробітництво, яке передбачає максимальне задоволення в конфлікті власних інтересів та інтересів опонента.

Стратегія компромісу негативно пов'язана з відходом від конфлікту ($r=-0,63$, $p<0,05$), негативізмом ($r=-0,42$, $p<0,05$), почуттям провини ($r=-0,49$, $p<0,05$). Тобто чим більше людина налаштована на компромісні рішення, часткове задоволення у конфлікті й власних інтересів, й інтересів опонента, тим менше вона виявляє схильність до відсторонення від проблемних рішень, та не має ворожих тенденцій у поведінці, не обтяжується почуттям провини.

Стратегія уникнення конфлікту навпаки супроводжується почуттям провини ($r=0,51$, $p<0,05$), що виявляє неспроможність людини діяти активно у конфліктній ситуації, уявлення, що вона зникне сама по собі, відчуття відсутності необхідних ресурсів для отримання перемоги над опонентом, або якоесь особливе ставлення до опонента.

Фізична агресія позитивно пов'язана з непрямою агресивною формою реагування ($r=0,58$, $p<0,05$), негативізмом ($r=0,50$, $p<0,05$), підозрілістю ($r=0,42$, $p<0,05$); непряма агресія – з роздратуванням ($r=0,62$, $p<0,05$), негативізмом ($r=0,50$, $p<0,05$), образою ($r=0,61$, $p<0,05$), підозрілістю ($r=0,58$, $p<0,05$), вербальною агресією ($r=0,74$, $p<0,05$). На наш погляд, такий зв'язок виявляє загальну пов'язаність деструктивних тенденцій поведінки особистості, незалежно від того, як саме спрямовується агресія – на інших, чи власне на себе.

Отримані дані вказують на необхідність застосування психолого-педагогічних заходів з метою розвитку соціального інтелекту в юнацькому віці.

Одним із основних та найбільш оптимальних засобів розвитку соціального інтелекту є розвивальна програма, яку визначають як сукупність групових методів формування вмінь та навичок самопізнання, спілкування та взаєморозуміння людей у групі. Завданнями програми є формування уявлення про сутність процесу ідентифікації з іншими людьми; усвідомлення ототожнення себе з іншими людьми; відпрацювання індивідуальних стратегій актуалізації процесу ідентифікації; розвиток прогностичних здібностей у спілкуванні.

Список використаної літератури

1. Булка Н.І. Ресурси соціального інтелекту: адаптивність, комунікативність, креативність. *Практична психологія і соціальна робота*. 2004. № 6. С. 43–53.
2. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. К.: Київський університет, 2005. 308 с.
3. Глазкова І.Я. Стратегія запобігання конфліктам суб'єктів навчального процесу ВНЗ. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. 2015. №1.(9). С. 210–215.
4. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люпина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
5. Харченко С.В. Особливості соціального інтелекту в юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Вип. 2. Т. 2. С. 112–116.
6. Харченко С.В. Індивідні чинники формування соціального інтелекту. *Право і безпека*. 2016. № 1 (60). С. 167–171.
7. Compas B., Connor-Smith J., Saltzman H., Thomsen A., Wadsworth M. Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*. 2001. Vol. 127. No. 1. P. 87–127.
8. Cramer P. Defense mechanismus and Coping strategies: What's the difference? *American Psychologist*. 2000. June. P. 638–646

References

1. Bulka, N.I. *Resursy sotsialnoho intelektu: adaptivnist, komunikativnist, kreatyvnyist* [Resources of social intelligence: adaptability, communication, creativity]. *Praktychna psykholohiia i sotsialna robota* [Practical psychology and social work], 2004, no. 6, pp. 43-53. (In Ukrainian).
2. Vlasova, O.I. (2005). *Psykhologhiia sotsialnykh zdibnostei: struktura, dynamika, chynnyky rozvytku* [Psychology of social abilities: structure, dynamics, factors of development]. Kyiv, Kyivskiy universytet Publ., 308 p. (In Ukrainian).
3. Hlazkova, I.Ya. *Stratehiia zapobihannia konfliktam subiektiv navchalnoho procesu VNZ* [Conflict prevention strategy for university subjects]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universitetu imeni Alfreda Nobelia* [Bulletin of Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk], 2015, no. 1 (9), pp. 210-215. (In Ukrainian).

4. In D.V. Liusin & D.V. Ushakov (Eds.). (2004). *Sotsialnyi intellekt: teoriia, izmerenie, issledovaniia* [Social Intelligence: Theory, Measurement, Research]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 176 p. (In Russian).

5. Harchenko, S.V. (2017). *Osoblyvosti sotsialnoho intelektu v yunatskomu vitsi* [Features of social intelligence in adolescence]. *Naukovyi visnyk Khersonsoho derzhavnoho universitetu* [Scientific Bulletin of Kherson State University], issue 2, vol. 2, pp. 112-116. (In Ukrainian).

6. Harchenko, S.V. *Indyvidni chynnyky formuvannia sotsialnoho intelektu* [Individual factors in the formation of social intelligence]. *Pravo i bezpeka* [Law and security], 2016, no. 1 (60), pp. 167-171. (In Ukrainian).

7. Compas, B., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Thomsen, A., Wadsworth, M. Coping with stress during childhood and adolescence. Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 2001, vol. 127, no. 1, pp. 87-127.

8. Cramer, P. Defense mechanismus and Coping strategies. What's the difference? *American Psychologist*, 2000, pp. 638-646.

THE INFLUENCE OF THE LEVEL OF SOCIAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT ON THE CHOICE OF RESPONSE STRATEGY IN CONFLICT SITUATIONS

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.

ORCID ID 0000-0002-9751-6788

E-mail: karapetrova.e@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-11

Key words: social intelligence, response strategies, adolescence, levels of social intelligence development, conflict situations.

Among the problems of modern psychology, the concept of «social intelligence» and the problems of its study attracts much attention of researchers and practitioners. The study of social intelligence in modern psychological science has a relatively short research history, but numerous studies by scientists have proven its importance in human social life.

It is social intelligence that is associated with the success of human life. The scientific interest in the peculiarities of social intelligence formation is largely related to the search for ways of developing a modern integrated personality.

The article is devoted to the problem of social intelligence development and the establishment of links between the level of social intelligence development and the choice of strategy for responding to adolescence conflict situations.

The concept of social intelligence, its structure and functions, modern approaches to the problem of social intelligence development in young people are considered.

Approaches to the interpretation of response strategy concept are revealed and the types of response strategies in a conflict situation are named.

The results of empirical study on the influence of social intelligence development on the choice of response strategy in conflict situations are presented. The general level of social intelligence development in the group of young people is assessed as below average. Such indicators point out the need to develop the level of social intelligence in adolescence, which should contribute to the formation of appropriate social competencies of young people.

The absence of low indicators of social intelligence in the study group was proved, which may in some way point out the compliance with the age norms of social intelligence and the general mental development of young people in general, as well as the advantage of using compromise strategy by young men. Among the less used strategies are cooperation and conflict avoidance ones, expressed by relatively identical indicators; the least used strategy is the struggle strategy.

Positive relationship was established between the level of social intelligence and the strategy of behavior in a conflict situation: the highest level of social intelligence development is correlated with constructive strategies; the lowest level of social intelligence is correlated with unconstructive strategies.

The data obtained point out the need for applying psychological and pedagogical measures to develop social intelligence in adolescence. One of the main and optimal means of developing social intelligence is a developmental program, which is defined as a set of group methods of forming skills and abilities of self-knowledge, communication and mutual understanding of people in the group. The objectives of the program are to form an idea of the essence of the process of identification with other people; awareness of identifying oneself with other people; elaborating individual strategies of identification process actualization; the development of prognostic abilities in communication.

Одержано 3.09.2021.

УДК 371.1

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-12

В.В. ПАЩЕНКО,

*аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології
та соціальної роботи*

Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ДО ПИТАННЯ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ МОТИВАЦІЇ НОВИХ ЧЛЕНІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ГРУПИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД

У статті розглянуто поняття мотивації як процес комплексного впливу на поведінку особистості з метою досягнення поставленої мети. Виявлено, що перспективним напрямом мотивації нових членів професійної групи є організація та розвиток командної роботи й формування командно-цільової мотивації. У зв'язку з цим розкрито зміст дефініцій команда, командна робота, професійна група, ґрунтуючись на аналізі яких виявлено основні етапи розвитку команди.

Визначено передумови ефективної командної роботи. Розглянуто мотивацію як рушійну силу та одну з пріоритетних функцій управління. Доведено, що особливості розвитку професійної групи визначають методи та напрями мотивації її членів. З'ясовано особливості мотиваційного процесу команди та розкрито проблему співвідношення мотивації та цілей.

Подано узагальнене розуміння феномена синергетичний ефект, що полягає у зростанні ефективності діяльності в результаті інтеграції.

Проаналізовано основні теорії мотивації за групами: змістовні теорії мотивації, які ґрунтуються на ідентифікації тих внутрішніх спонукань, які змушують особистість діяти так, а не інакше (двофакторна теорія Ф. Герцберга, теорія набутих потреб Д. Мак Клееланда, теорія ієрархії потреб Маслоу, теорія потреб ERG К. Альдерфера) та процесуальні теорії, які аналізують поведінку людей щодо розподілу зусиль для досягнення різних цілей та вибору конкретного типу поведінки, спрямованої на задоволення потреб (теорія справедливості Дж. Адамса, теорія очікування В. Врума, модель Портера–Лоулера, теорія Х, Y Д. Макгрегора, теорія Z (партисипативного управління) В. Оучі).

Ключові слова: мотивація, команда, командно-цільова мотивація, професійна група, теорії мотивації, синергетичний ефект.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Функціонування сучасних організацій характеризується глибокими інформаційними трансформаціями. Активізуються механізми розвитку інтелектуально-освітнього трудового потенціалу, формування творчих, мотивованих професійних груп.

У сучасних умовах розвиток трудового потенціалу потребує розроблення нових підходів та методів, що ґрунтуються на аналізі процесів та механізмів розвитку цільової мотивації з урахуванням трансформації її структурних елементів.

Безумовно, в інноваційному зовнішньому середовищі лише ефективна спільна діяльність команди гарантуватиме досягнення успішного результату. Відтак необхідно враховувати всі складові внутрішнього світу особистості з метою створення найкращих умов для максимально гармонійного поєднання інтересів, цілей, мотивів та очікувань працівників і організації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальнотеоретичною основою дослідження стали наукові праці Д. Рікардо, Ж.-Б. Сея, Й. Шумпетера, Ф. Найта, Дж.М. Кейнса, Е. Хансена, М. Фрідмена, Дж. Робінсона, Е. Тоффлера та ін.

Вагомий внесок у дослідження теорії мотивації в процесі соціально-трудових відносин зробили такі дослідники, як Р. Муха, А. Колот, Н. Лук'янченко, Л. Бунтовська, Д. Богиня, Ю. Зайцев, Г. Гендлер, Л. Шаховська, М. Байє, В. Врум, Ф. Герцберг, Ф. Лютенс, М. Мескон, А. Маслоу, Б. Скіннер та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на вагому кількість наукових досліджень з питань мотивації персоналу, питання сутності та змісту мотивації нових членів професійної групи залишається малодослідженим феноменом.

Формулювання цілей статті. У контексті обраної проблеми метою нашої наукової розвідки є здійснення теоретичного огляду сутності та змісту основних понять дослідження «команда», «професійна група», «мотивація»; визначення сутнісних і змістовних ознак та особливостей формування мотивації в професійній групі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних соціально-економічних умовах на фоні нестабільності зовнішнього середовища головною вимогою до команди постає посилення конкурентоспроможності та гнучкості в процесі внутрішніх та зовнішніх змін. Стратегічно важливим аспектом у діяльності організації постає виявлення та подальше ефективне використання організаційних ресурсів і забезпечення їх максимального генерування, тобто раціональна організація керівником процесу управління є основою ефективності діяльності команди, а головним джерелом, двигуном та резервом будь-яких змін виступає людський ресурс, який потребує постійного підсилення та вдосконалення.

Відомим є факт, що командна діяльність є більш ефективною, ніж індивідуальна, цей феномен має назву синергетичний ефект. Ефект синергії – груповий ефект, виникнення додаткової інтелектуальної енергії при об'єднанні людей у цілісну групу, що втілюється в груповому результаті, який переважає суму індивідуальних результатів [10]. Синергетичний ефект полягає у зростанні ефективності діяльності в результаті інтеграції, злиття окремих частин в одну цілісну систему за рахунок так званого системного ефекту.

Досягнення максимального ефекту синергії реалізується в таких функціях: комбінаційне (гармонійне) поєднання внеску кожного учасника команди; функціональної відповідності трудового внеску; параметричної сполученості цих факторів.

У синергетичній дії містяться три основні процеси: адекватне планування, ефективний обмін знаннями та поточною інформацією між співробітниками та координація діяльності, тобто мова йде про феномен «колективне мислення», який може бути ефективним за умови правильної мотивації колективу.

Саме синергетичний ефект сприяє унікальній можливості формування командно-цільової мотивації як у нових членів професійної групи, так і в колективі в цілому.

У результаті здійсненого ґрунтового аналізу наукової літератури нами було виокремлено визначення, у яких дефініювано поняття «колектив», «професійна група», що найбільше відповідають специфіці нашого дослідження.

Згодні з думкою С. Гайдученко, яка трактує поняття колектив (від лат. *collectivus* – збірний) як групу, сукупність людей, що працюють в одній організації, на одному підприємстві, об'єднаних спільною діяльністю в межах якої-небудь організації, цілі, концепції. У більш широкому сенсі – люди, об'єднані загальними ідеями, інтересами, потребами [6, с. 65].

У межах нашого дослідження колектив розглядатимемо як команду – невелику кількість людей, що мають взаємодоповнюючі вміння, пов'язані спільним задумом, прагнуть до реалізації спільної мети та поділяють відповідальність за її досягнення.

Професійна група за визначенням, поданим у соціологічному енциклопедичному словнику, тлумачиться як сукупність осіб однієї професійної спрямованості, об'єднаних схожими знаннями, навичками та компетенціями, почуттям ідентичності з професією та іншими її представниками, які усвідомлюють спільність інтересів [20, с. 60].

Під професійною групою розумітимемо певну сукупність осіб, яких об'єднує спільна професійна діяльність, що орієнтовані на підвищення економічного та особистісного ресурсів, володіють когнітивним ресурсом та суб'єктивною активністю.

Для професійної групи характерними є специфічні ознаки, а саме: спільна професійна діяльність, що характеризується об'єднанням членів групи на основі спільних завдань та цілей, спільне просторово-часове буття, розділення функцій між членами професійної організації, що призводить до координації дій, встановлення професійної комунікації, обміну інформацією.

Варто констатувати, що ефективна робота в межах професійної групи починається з гарної команди, кожний член якої повинен мати високий професійний рівень, тобто бути компетентним у справі, яку виконує, вміти приймати рішення, брати відповідальність за наслідки та володіти навичками ефективної комунікації та інтеракції з іншими членами команди. У складі команди діяльність кожного працівника залежить від зусиль інших, тому в такому колективі має бути постійний обмін інформацією, відповідальність за досягнення мети, «командна підзвітність», що є потужним мотиватором у процесі досягнення ефективного результату. Однак для нових членів професійної групи постає завдання – пройти певні етапи, кожний з яких є рушійним фактором у процесі формування командно-цільової мотивації: адаптація, групування, кооперація, нормування діяльності, функціонування (рис. 1).



Рис. 1. Основні етапи становлення професійної групи

Важливою рушійною силою у команді та однією з пріоритетних функцій управління виступає мотивація, оскільки система мотивації та стимулювання, що базується на комплексній оцінці персоналу, дозволяє вирішити низку важливих завдань, а саме: визначити рівень професійної відповідності кандидата вимогам до виконання конкретних професійних функцій, розрахувати співвідношення «витрати–результат діяльності» кожного окремого співробітника та виявити причини, що впливають на суттєві відхилення в показниках, побудувати оптимальний механізм мотивації та стимулювання, спрямований на розв’язання виявлених проблем, визначити критерії оцінки ефективності мотиваційного та стимулюючого інструментарію.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що на сьогодні існує досить значна кількість наукових досліджень, які стосуються проблеми мотивації персоналу.

Так, науковці Н. Лук'яненко, Л. Бунтовська [12] в навчальному посібнику розглядають фундаментальні й прикладні аспекти мотивації персоналу, аналізують закордонну практику мотивації і стимулювання трудової діяльності. Автори переконані, що мотивація складає основу трудового потенціалу людини, тобто всієї сукупності властивостей, що впливають на виробничу діяльність.

Теоретичні та прикладні аспекти мотивації трудової діяльності стали предметом вивчення А. Колот [11], зокрема розкривається понятійний апарат, характеризуються сучасні теорії мотивації та їх вплив на практику менеджменту персоналу, наводяться традиційні й нетрадиційні підходи до посилення дієвості матеріальних і нематеріальних стимулів, висвітлюються сутність і методи оцінки персоналу як складові мотиваційного процесу.

Дослідницею Ю. Андрійчук здійснено характеристику зарубіжного досвіду мотивації персоналу в контексті японської моделі [1].

Особливості мотиваційного процесу команди висвітлено в наукових доробках Р. Мухи. Цілком слушною у контексті нашого дослідження є думка дослідниці про те, що команду можна розглядати певною мірою як живий організм, клітинами якого виступають люди, що задіяні в проєкті. Для забезпечення життєдіяльності всього організму, звичайно, потрібні певні поживні речовини, які б забезпечували ріст і процвітання усього цілого. У командній роботі такою «поживною речовиною» виступає мотивація [15].

Колективом авторів О. Білик, А. Полошко визначено основні аспекти формування ефективної корпоративної системи мотивації праці на підприємстві, науковцями проаналізовано систему мотивації праці з позиції ключових показників ефективності та здійснено аналіз ефективності впровадження корпоративної системи мотивації праці одного із державних комерційних підприємств [4].

Основою формування мотивації в процесі стратегічного управління підприємством дослідники І. Гращенко, І. Гуца, С. Лавринюк визначають корпоративну культуру, аналізують її сутність і особливості як основи формування мотиваційного механізму в процесі стратегічного управління підприємством задля підвищення продуктивності праці на підприємстві та збільшення його прибутковості [8].

У науковій літературі немає єдиного погляду щодо визначення конструкту «мотивація», багатоманітність дефініцій поняття пояснюється наявністю різних підходів до її дослідження.

К. Субоч, досліджуючи теоретичні аспекти мотивації творчої праці, тлумачить мотивацію як процес вибору людиною певного варіанта цілеспрямованої поведінки, який відбувається під впливом сукупної дії внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, як такі сили виступають внутрішні й зовнішні мотивотворчі фактори, а в результаті сукупної дії цих факторів відбувається виникнення чи актуалізація мотивів, у яких і криється спонукальна причина дій і вчинків людини [21].

Дослідники О. Білорус, Є. Панченко у своєму дослідженні функцію мотивації вбачають у необхідності управління кадрами через колектив і лідерів. Автори наголошують на необхідності знаходження індивідуального підходу до кожного працівника таким чином, щоб він зрозумів свою роль, знайшов своє місце і почав працювати з максимальною віддачею, виходячи з власних інтересів та інтересів колективу [23, с. 8–9].

Психологічною умовою організації внутрішнього духовного світу особистості, що визначає вибір спрямованості її поведінки вважають мотивацію С. Ареф'єв, Ч. Йіфань та зазначають: усвідомлення виконавцем, що його робота важлива і суспільно корисна виступає дієвим фактором мотивації в добре керованих підприємствах, оскільки за таких умов у працівників з'являється елемент професійної гордості, співпереживання за успіхи і невдачі підприємства [2].

Слушною нам видається думка науковця В. Пугачова, який мотивацію розглядає як складний процес спонукання особистості до певної поведінки та діяльності під впливом внутрішньоособистісних та зовнішніх факторів. Автор переконаний, що мотивація є результатом багатоступінчастої взаємодії внутрішнього світу особистості (мова йде, перш за все, про її потреби та стимули, які здатні задовольнити ці потреби), а також ситуації, у яких здійснюється сприйняття стимулу та з'являється активність, спрямована на його отримання [18].

Суглосною є думка дослідниці В. Надеждіної, яка визначає цей феномен як сукупність внутрішніх та зовнішніх рушійних сил, що спонукають особистість до дії та надають цій діяльності спрямованості, орієнтованої на досягнення певних цілей [22].

Відомі класики М. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоури розглядають мотивацію як процес спонукання себе та інших до діяльності з метою досягнення особистих цілей чи цілей організації. У розумінні дослідників мотивація є ніщо інше як усвідомлений вибір особистістю того чи іншого типу поведінки, що визначається комплексним впливом зовнішніх (стимулів) та внутрішніх (мотивів) факторів [14].

Важливою у межах нашого дослідження постає проблема співвідношення мотивації та цілей. А. Маслоу [13] з цього приводу зазначав, що задоволення потреб особистості настільки є значущим для неї, що окрім мети вона вже нічого не бачить. Відповідно, задоволення цих потреб становить кінцеву мету будь-якої діяльності, тому для виявлення мотивації варто звертати увагу на першоджерело діяльності особистості. Автор зазначає, що шлях, який особистість обирає для досягнення мети, визначається її культурними особливостями, тому ця проблема є соціально зумовленою.

Заслуговує на увагу концепція дослідника О. Тихомирова [19], який проблему цілепокладання розглядав з позиції взаємозв'язку цілей та мотивів. На його переконання образ майбутнього результату не може стати метою сам по собі, оскільки це можливо лише за умови його зв'язку з мотивом діяльності особистості.

У контексті постановки завдань визначав мету М. Бернштейн [3]. Так, учений зазначав, що для того, аби сформулювати завдання, необхідно створити образ того, чого варто досягти. Досягнення мети автор пов'язує з ситуаційними процесами та розмежовує їх у часі, саму мету він бачить як модель необхідного майбутнього та наголошує на тому, що мозок повинен конструювати ситуацію майбутнього [3, с. 95].

Мотиваційний фактор забезпечує перетворення знань, умінь і навичок в засоби особистісного та професійного зростання, тим самим сприяючи досягненню професійної майстерності [7].

Вважаємо, що для ефективного стимулювання та мотивації персоналу необхідно створювати інноваційні методики, які мають ґрунтуватися на базі теорій мотивації. Існуючі теорії мотивації розкривають розуміння мотивів трудової діяльності особистості, а також дають інструментарій для ефективного управління цими мотивами на практиці. Дослідження цієї проблематики дозволило зробити висновок, що існує чимала кількість таких теорій. Розглянемо більш детально деякі з них.

Першу групу становлять змістові теорії мотивації, які ґрунтуються на ідентифікації тих внутрішніх спонукань (потреб), які змушують особистість діяти так, а не інакше [16]. Дамо характеристику деяких з них.

Двофакторна теорія Ф. Герцберга [5] полягає в тому, що автор пропонує використовувати зовнішні (передбачають створення комфортних умов праці) та внутрішні (формування у працівника задоволення від роботи в організації) методи підвищення результативності діяльності. Результати експериментів дозволили автору цієї теорії дійти висновку, що існує дві основні категорії факторів оцінки рівня задоволеності від результату виконаної роботи: гігієнічні фактори, тобто умови праці та мотиватори – досягнення, визнання результатів діяльності, відповідальність, можливість кар'єрного зростання.

Теорія набутих потреб Д. Мак Клееланда [17] звучить таким чином: особистості притаманні три види потреб: у досягненні (успіху), приналежності (причетності), владі. Згідно з цією теорією потреби розвиваються в результаті навчання та отримання життєвого досвіду. Сутність теорії зводиться до розуміння, що основна частина членів команди намагається бути в перших рядах і цінює статус. Лідери намагаються бути при владі, а одинаки працюють на особистий результат. Якщо розуміти, хто зі співробітників до якої категорії належить, можна знайти підхід до кожного.

Відома теорія ієрархії потреб Маслоу [17], подана автором у вигляді піраміди з п'яти рівнів: 1) фізіологічні потреби; 2) потреба в безпеці; 3) потреба в приналежності; 4) потреба у визнанні; 5) потреба у самовираженні. Сутність цієї теорії полягає в тому, що пірамідою можна пересуватися лише знизу догори, коли потреби більш високого рівня з'являються лише після задоволення потреб нижнього порядку. Учений пропонує розглядати роботу як можливість персоналу задовольнити всі свої потреби.

Теорія потреб ERG К. Альдерфера [17] містить три групи основних потреб: існування (Existence), у спілкуванні з іншими (Relatedness), зростання і розвитку (Growth), які подано в певній ієрархії, однак на відміну від теорії Маслоу, рух ними можливий як згори донизу, так і навпаки.

Друга група теорій мотивації має назву процесуальні – аналізують поведінку людей щодо розподілу зусиль для досягнення різних цілей та вибору конкретного типу поведінки, спрямованої на задоволення потреб. Процесуальні теорії не заперечують існування потреб, але вважають, що поведінка людей визначається не тільки ними [16]. Нижче наведемо основні з них.

Теорія справедливості Дж. Адамса [9] трактується таким чином: основну роль у виконанні роботи та отриманні задоволення відіграє ступінь справедливості (або несправедливості), яку працівники відчують в конкретній ситуації. Працівники суб'єктивно співвідносять отриману винагороду з витраченими зусиллями і співвідносять її з винагородою інших осіб, які виконували аналогічну роботу. Коли особистість стикається з несправедливістю на основі власних суджень, виникає психологічне напруження, і мотивація знижується.

Теорія очікування, постульована В. Врумом [9], базована на взаємозв'язках між зусиллями, яких докладає індивід, його рівнем виконання професійних завдань та бажаністю асоційованих із наполегливою працею результатів. Працівник повинен мати такі потреби, які можуть бути значною мірою задоволені в результаті передбачуваних винагород.

Модель Портера–Лоулера [9] побудована на основі поєднання елементів теорії очікування та теорії справедливості. Модель містить п'ять ситуаційних факторів: витрачені зусилля, сприйняття, отримані результати, винагорода, ступінь задоволення. Запропонована Л. Портером і Е. Лоулером модель демонструє важливість поєднання таких складових, як зусилля, здібності, результати, винагорода, задоволення і сприйняття в рамках єдиної взаємозв'язаної системи.

Теорія Х, Y Д. Макгрегора [9] визначає, що працівників можна поділити на два типи: тип Х і тип Y. У процесі управління особами типу Х необхідно використовувати методи заохочення і покарання, змушуючи їх тим самим до праці. Для осіб типу Y важливо створювати оптимальні умови, в яких буде виявлятися їх самомотивація.

Теорія Z (партисипативного управління) В. Оучі [9] є продовженням напрацювань Д. Макгрегора й зводиться до того, що працівник починає працювати краще, якщо має можливість брати участь у діяльності та управлінні організацією.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином, сучасні теорії мотивації акцентують на виявленні переліків та структури потреб особистості, що керують її поведінкою (змістові теорії мотивації), а також вивчають процеси самої поведінки, причинність активності (пасивності) в трудовій поведінці (процесні або процесуальні теорії мотивації). Поведінка особистості визначається тим, що її мотивує. Робота працівників – це результат їх здібностей, навичок, досвіду та мотивації.

Для ефективного функціонування системи управління людськими ресурсами має бути розроблено ефективну модель мотивації, оскільки мотивація спонукає конкретну особистість та команду в цілому до досягнення особистих та колективних цілей.

Список використаної літератури

1. Андрійчук Ю.А. Зарубіжний досвід мотивації персоналу в розрізі японської моделі. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»* : зб. наук. пр. 2016. № 846 : Логістика. С. 11–15.
2. Ареф'єв С.О., Йіфань Ч. Мотиваційний механізм стимулювання діяльності робітників підприємства. *Актуальні проблеми інноваційного розвитку кластерного підприємства в Україні* : зб. ст. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (30 березня 2017 р., м. Київ). К. : КНУТД, 2017. С. 305–314.
3. Бернштейн Н.А. От рефлекса к модели будущего. *Вопросы психологии*. 2002. № 2. С. 94–98.
4. Білик О.М., Полошко А.В. Формування ефективної корпоративної системи мотивації праці на підприємстві. *Електронний науково-практичний журнал «Інфраструктура ринку»*. Вип. 17. 2018. С.111–118. URL: http://www.market-infr.od.ua/journals/2018/17_2018_ukr/21.pdf
5. Білорус О.Г., Панченко Є.Г. Менеджмент: конкурентоздатність і ефективність. К. : Знання, 1992. 244 с.
6. Гайдученко С.О. Тексти лекцій з навчальної дисципліни «Мотивація персоналу» (для студентів 5 курсу спеціальності 7.03060101, 8.03060101 „Менеджмент організації і адміністрування”). Харків : ХНУМГ, 2013. С. 65.
7. Гаркуша І.В. Кайко В.І. Формування системи мотивів та мотиваційного профілю співробітників у сучасній науці. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2017. № 2 (14). С. 148–155.
8. Гращенко І.С., Гуца І.П., Лавринюк С.Є. Корпоративна культура як основа формування мотиваційного механізму у стратегічному управлінні підприємством. *ЕКОНОМІКА: реалії часу*. 2012. №3–4(4–5). С. 46–51.

9. Дикань Н.В., Борисенко І.І. Менеджмент: навч. посібник. К.: Знання, 2008. 389 с.
10. Ефект синергії. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D1%84%D0%B5%D0%BA%D1%82_%D1%81%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%80%D0%B3%D1%96%D1%97.
11. Колот А.М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: навч.посібник. К.: КНЕУ, 1998. 224 с.
12. Лук'янченко Н.Д., Бунтовська Л.Л. Мотивація персоналу: Навч. посібник. Донецьк: ДонНУ, 2004. 302 с.
13. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 325 с.
14. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Дело, 2004. С. 360.
15. Муха Р.А. Особливості мотивації роботи в команді. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2017. Вип. 1 (57). С. 94–98.
16. Петров А.Н. Менеджмент : учебник для бакалавров. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2012. 645 с.
17. Прищак М.Д., Лесько О.Й. Психологія управління в організації : навч. посібник; 2-ге вид., перероб. і доп. Вінниця, 2016. 150 с.
18. Пугачев В.П., Батоврина Е.В., Зайцева Т.В., Опарина Н.Н., Черняева Г.В. Мотивация трудовой деятельности: учебн. пос. М.: Гардарики, 2008. 413 с.
19. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. М.: МГУ, 1969. 304 с.
20. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / редактор-координатор Г.В. Осипов. М. : НОРМА, 2000. 488 с.
21. Субоч К.П. Теоретичні аспекти мотивації творчої праці. URL: http://journals.khnu.km.ua/vestnik/pdf/ekon/2011_3_1/060-063.pdf
22. Эффективная мотивация персонала. Как добиться максимума результата при минимуме затрат ; авт.-сост. В. Надеждина. Минск: Харвест, 2007. 256 с.
23. Herzberg F. The motivation to work. N.Y. : Wiley, 1959. 157 p.

References

1. Andriichuk, Yu.A. *Zarubizhnyi dosvid motyvatsii personal v rozrizi yaponskoi modeli* [Foreign experience of staff motivation in the context of the Japanese model]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika"* [Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic"], 2016, no. 854. pp. 11-15. (In Ukrainian).
2. Arefiev, S.O., Yiifan, Ch. (2017). *Motyvatsiinyi makhanizm stymuliuvannia diialnosti robotnykiv pidpriemstva* [Motivational mechanism for stimulating the activities of employees of the enterprise]. *Aktualni problem innovatsiinoho rozvytku klasternoho pidpriemnytstva v Ukraini: materialy naukovo-praktychnoi konferentsii* [Actual problems of innovative development of cluster entrepreneurship in Ukraine: proceedings of the scientific-practical conference]. Kyiv, KNUITD Publ., pp. 305-314. (In Ukrainian).
3. Bernshtein, N.A. *Ot refleksa k modeli budushchego* [From reflex to model of the future]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 2002. pp. 94-98. (In Russian).
4. Bilyk, O.M., Poloshko, A.V. (2018). *Formuvannia efektyvnoi korporatyvnoi systemy motyvatsii pratsi na pidpriemstvi* [Formation of an effective corporate system of work motivation at the enterprise]. *Infrastruktura rynku* [Market infrastructure], issue 17, pp. 111-118. URL: http://www.market-infr.od.ua/journals/2018/17_2018_ukr/21.pdf (In Ukrainian).
5. Bilorus, O.H., Panchenko, Ye.H. (1992). *Menedzhment: konkurentnozdatnist i efektyvnist* [Management: competitiveness and efficiency]. Kyiv, Znannia Publ., 244 p. (In Ukrainian).
6. Haiduchenko, S.O. (2013). *Teksty lektsii z navchalnoi dystsypliny "Motyvatsiia personal" (dlia studentiv 5 kursu spetsialnosti 7.03060101, 8.03060101 "Menedzhment orhanizatsii i administruvannia")* [Texts of lectures on the subject "Staff Motivation" (for 5th year students majoring in 7.03060101, 8.03060101 "Management of organizations and administration")]. Kharkiv, KhNUMH Publ., 111 p. (In Ukrainian).
7. Harkusha, I.V., Kaiko, V.I. *Formuvannia systemy motyviv ta motyvatsiinoho profilu spivrobotnykiv u suchasni nauki* [Formation of a system of motives and motivational profile of employees in modern science]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], 2017, no. 2 (14), pp. 148-155. (In Ukrainian).

8. Hrashchenko, I.S., Hushcha, I.P., Lavryniuk, S.Ye. *Korporatyvna kulturayak osnova formuvannya motyvatsiinoho mekhanizmu u stratehichnomu upravlinni pidpriemstvom* [Corporate culture as a basis for the formation of a motivational mechanism in the strategic management of the enterprise]. *EKONOMIKA: realii chasu* [ECONOMY: the realities of time], 2012, no. 3-4(4-5), pp. 46-51. (In Ukrainian).
9. Dykan, N.V., Borysenko, I.I. (2008). *Menedzhment* [Management]. Kyiv, Znannia Publ., 389 p. (In Ukrainian).
10. *Efekt synerhii* [Synergy effect]. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D1%84%D0%B5%D0%BA%D1%82_%D1%81%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%80%D0%B3%D1%96%D1%97. (In Ukrainian).
11. Kolot, A.M. (1998). *Motyvatsiia, stymuliuvannia i otsinka personal* [Motivation, stimulation and evaluation of staff]. Kyiv, KNEU Publ., 224 p. (In Ukrainian).
12. Lukianchenko, N.D., Buntovska, L.L. (2004). *Motyvatsiia personal* [Staff motivation]. Donetsk, DonNU Publ., 302 p. (In Ukrainian).
13. Maslou, A. (2003). *Motivatsiia i lichnost* [Motivation and personality]. Sankt-Peterburg, Piter Publ., 325 p. (In Russian).
14. Meskon, M., Albert, M., Khedouri, F. (2004). *Osnovy menedzhmenta* [Management Basics]. Moscow, Delo Publ., 360 p. (In Russian).
15. Mukha, R.A. *Osoblyvosti motyvatsii roboty v komandi* [Features of motivation to work in a team]. *Problemy systemnoho pidkhodu v ekonomitsi* [Problems of system approach in economy], 2017, issue 1 (57). pp. 94-98. (In Ukrainian).
16. Petrov, A.N. (2012). *Menedzhment* [Management]. Moscow, Yurait Publ., 645 p. (In Russian).
17. Pryshchak, M.D., Lesko, O.Yi. (2016). *Psykhologhiia upravlinnia v orhanizatsii* [Management psychology in the organization]. Vinnytsia, 150 p. (In Ukrainian).
18. Pugachev, V.P., Batovrina, E.V., Zaitseva, T.V., Oparina, N.N., Cherniaeva, G.V. (2008). *Motivatsiia trudovoi deiatelnosti* [Work motivation]. Moscow, Gardariki Publ., 413p. (In Russian).
19. Tikhomirov, O.K. (1969). *Struktura myslitelnoi deiatelnosti cheloveka* [The structure of human mental activity]. Moscow, MGU Publ., 304p. (In Russian).
20. In G.V. Osipov (Ed.). (2000). *Sociologicheskii yenciklopedicheskii slovar. Na russkom, angliiskom, nemeckom, francuzskom i cheshskom yazykakh* [Sociological encyclopedic dictionary. In Russian, English, German, French and Czech]. Moscow, NORMA Publ., 488 p. (In Russian).
21. Suboch, K.P. *Teoretychni aspekty motyvatsii tvorchoi pratsi* [Theoretical aspects of creative work motivation]. URL: http://journals.khnu.km.ua/vestnik/pdf/ekon/2011_3_1/060-063.pdf (In Ukrainian).
22. In V.Nadezhdina (Ed.).(2007). *Yeffektivnaia motivatsiia personala. Kak dobitsia maksimum rezultata pri minimum zatrat* [Effective staff motivation. How to achieve maximum results with minimum costs]. Minsk, Kharvest Publ., 256 p. (In Russian).
23. Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. N.Y., Wiley Publ., 157 p.

ABOUT THE ESSENCE AND CONTENT OF MOTIVATION OF NEW MEMBERS OF A PROFESSIONAL GROUP: THE THEORETICAL REVIEW

Valentyna V. Pashchenko, PhD student of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work at Alfred Nobel University (Dnipro)

E-mail: valentinapashchenko1@gmail.com

ORCID 0000-0002-5524-8471

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-12

Key words: motivation, team, team-specific motivation, professional group, theory of motivation, synergistic effect.

The concept of motivation is considered as a process of complex influence on personality behavior in order to achieve the set goals. It was established that the promising direction of motivation of new members of the professional group is the organization and development of teamwork and the formation of team-

targeted motivation. In this regard, the content of the definitions of the team, team work, professional group is disclosed, based on the analysis in which the main stages of team development are revealed.

The prerequisites for effective teamwork are defined. Motivation as a driving force and one of the priority functions of management is considered. It is proved that peculiarities of professional group development determine ways and directions of motivation of its members. The peculiarities of the motivational process of the team were clarified and the problem of the ratio of motivation and goals was revealed.

A generalized understanding of the phenomenon of synergistic effect, which consists in increasing the efficiency of activities as a result of integration, is presented.

The main theories of motivation in groups are analyzed: meaningful theories of motivation, which are based on the identification of internal motives that force a person to act like this and not otherwise (two-factor theory by F. Herzberg, theory of acquired needs by D. Mack Clelland, theory of Maslow hierarchy of needs, theory of needs by ERG K. Alderfer) and procedural theories that analyze people's behavior regarding the distribution of effort to achieve different goals and choose a specific type of behavior aimed at meeting needs (justice theory by J. Adams, expectation theory by V. Vrum, Porter-Lawler model, theory X, Y D. McGregor, theory Z (participative management) by V. Ouchi).

Одержано 21.09.2021.

УДК 378:81'253

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-13

А.В. ПРОКОПЕНКО,
*кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри германської філології
Сумського державного університету*

В.М. РАВА,
*магістрант кафедри германської філології
Сумського державного університету*

ТРЕНУВАННЯ РОБОЧОЇ ПАМ'ЯТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Статтю присвячено аналізу, функціонуванню та тренуванню короткочасної та довготривалої пам'яті майбутніх усних перекладачів. У цій науковій розвідці розглядається модель координації зусиль, які усний перекладач має задіяти під час інтерпретації усних повідомлень. Детально аналізуються техніки розвитку короткочасної пам'яті майбутніх усних перекладачів. Також вивчається когнітивна модель перекладу під назвою «Модель розподілу зусиль», яку зосереджено на ресурсах уваги перекладача та їх розподілі під час перекладу. У статті також зазначається, що кодування інформації в основному здійснюється за допомогою трьох способів: акустичного, візуального та семантичного. Тож завдяки правильній координації всіх зусиль перекладачеві вдасться не лише добре виконати завдання, а саме обробити та сформулювати повідомлення, а також зберегти енергію для подальших дій. Виокремлюються інструменти і тактики для розвитку короткочасної пам'яті та поліпшення швидкого запам'ятовування. Зокрема, презентуються такі тактики, як мнемонічний спосіб, категоризація, узагальнення, порівняння, опис та створення нотаток. Зазначається, що короткочасна пам'ять базується на фактичному чутті звуків, без фільтрації інформації, тому перекладач має бути обережним з повідомленням, яке він/вона передає далі. У зв'язку з тим, що довготривала пам'ять включає нейронні шляхи та синаптичні зв'язки, вона краще встановлюється в мозку перекладача. Таким чином, довготривала пам'ять має перевагу тоді, коли перекладач краще знайомий із сферою, до якої належить переклад, отже, інтерпретація відбувається дуже точно завдяки правильному розміщенню слів у контексті. Автори доходять висновку, що при навчанні майбутніх перекладачів основною метою має бути розширення їхнього кругозору та збільшення багажу знань і навичок одразу в кількох професійно спрямованих галузях.

Ключові слова: короткочасна пам'ять, довготривала пам'ять, усний переклад, послідовний переклад, координація зусиль.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Послідовний переклад є найпопулярнішим видом усного перекладу, і його дуже складний когнітивний характер зазвичай створює проблеми для студентів-перекладачів [6, с. 815]. При послідовному перекладі посередник слухає мовця, роблячи нотатки, а наприкінці зв'язного ходу думок, коли оратор робить паузу, перекладач здійснює передавання повідомлення з використанням слів та граматичних структур, які є притаманними мові перекладу (МП).

При здійсненні перекладу також активно задіяна робоча пам'ять, яку найкраще розглядати як тимчасове сховище інформації. Як правило, деталі мовних форм, які були розпізнані під час прослуховування, незабаром випаровуються з пам'яті (часто протягом однієї секунди), але перш ніж це відбудеться виникає більш абстрактне уявлення про значення мовленнєвих одиниць, яке залишається доступним для подальшого оброблення.

Потім перекладач повинен використовувати це абстрактне значення як вхідні дані для побудови правильного формулювання повідомлення МП. Ця частина процесу потребує пошуку і активізації відповідних слів у лексиці МП, які оптимально виражали б думку оратора та були граматично сумісні.

Коли розглядаємо робочу пам'ять саме з цієї точки, стає очевидним, що вона виконує різні завдання одночасно: значення слів на мові оригіналу (МО) витягуються з лексики МП й інтегруються у вхідне речення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження тренування робочої пам'яті усних перекладачів виявилось досить цікавою тематикою для вивчення. Особливих успіхів у цій сфері було досягнуто дослідниками Е. Гончаренко, О. Максименко та С. Фокінім. Праці В. Комісарова, Л. Латишева, Л. Черноватого зосереджено на окремих аспектах професійної підготовки перекладачів. Такі зарубіжні вчені, як В. Вільс, О. Швейцер, Р. Штольце та ін. провели чимало досліджень, спрямованих на вивчення перекладацької компетентності.

Як зазначав О. Швейцер, здатність перекладати є найважливішою у рамках психолінгвістичного аналізу мовлення. Для того, щоб перекладацька компетентність була на досить високому рівні перекладачеві потрібно мати гарні знання щодо двох культур, зонайменше орієнтуватися у процесі потоку мовлення, швидко знаходити відповідники у пам'яті, приймати рішення щодо коректності форм, і найбільш важливим є ідіоматичне володіння мовою [4, с. 63]. Л. Латишев вважає, що перекладацька компетентність – це сукупність здобутих навичок, умінь та знань за допомогою яких перекладач виконує поставлені перед ним професійні завдання [2, с. 12].

На думку Н. Зінукової, одним з важливих параметрів, які впливають на якість усного перекладу, є не лише психологічна, фізична та інформаційна підготовка, а насамперед розвиток невербальних презентаційних умінь [1, с. 114].

О. Ширяєва зазначає, що однією із основних цілей перекладацького процесу є формування висловів та виразів згідно з певними культурними та соціальними нормами. Будь-яке повідомлення створюється відповідно до наявного соціального середовища [5, с. 11]. Тож гарний усний перекладач має спеціалізуватися перш за все у таких сферах, як медична, соціальна, фінансова, політична, економічна, юридична.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У порівнянні з теоретичними питаннями письмового та усного перекладу, практичним аспектам послідовного перекладу не приділено належної уваги. Наше дослідження базується на підготовці майбутніх усних перекладачів, а саме, на процесі послідовного перекладу, що був недостатньо досліджений з когнітивної точки зору.

У багатьох наукових доробках є чимало інформації про конспектування при послідовному перекладі як способі систематизувати отриману інформацію, проте, кількість досліджень, які б концентрувалися саме на поліпшенні функціонування робочої пам'яті усного перекладача зводиться до мінімуму.

Метою цього дослідження є вивчення потенційних методів поліпшення робочої пам'яті майбутнього перекладача задля підвищення якості послідовного перекладу. **Завданнями** виступають: аналіз роботи короткочасної та довготривалої пам'яті у процесі усного перекладу; виокремлення ефективних технік і тактик для поліпшення функціонування пам'яті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічні дослідження людської пам'яті сходяться на думці, що вона може бути двох типів: короткочасна пам'ять і довготривала. К. Хоппер звертає увагу на те, що довготривала пам'ять не є постійною [13, с. 102]. Відповідно до своєї назви короткочасна надає можливість зберігати та згадувати інформацію лише протягом короткого періоду часу, оскільки не створює нейронних механізмів, які були б потрібні для подальшого зберігання.

Довготривала пам'ять, навпаки, виникає після того, як були створені нейронні шляхи для зберігання, тому інформація, яка була почута, може зберігатися від хвилин до місяців або навіть років. Але для цього слід закодувати та стабілізувати інформацію багаторазовим її використанням, адже ми збираємося її згадати пізніше [13, с. 102]. Це фактично означає, що деякі речі стають частиною нашої пам'яті через повторення, і вони належать довготривалій пам'яті, а речення, які ми чуємо лише один раз, не кодуються в нашу пам'ять, буду-

чи частиною короткочасної. Цей вид пам'яті важливий для завдання перекладача, оскільки він/вона має швидко передати повідомлення з МО на МП. Збереження інформації триває лише до тридцяти секунд, потім стирається з пам'яті [3, с. 66]. Ось чому короткочасна пам'ять надзвичайно корисна для перекладачів.

Однією з когнітивних моделей перекладу є «Модель розподілу зусиль» за Д. Жилем. Центром цієї моделі є ресурси уваги перекладача та їх розподіл у процесі перекладу.

Отже, у рамках процесу перекладу залучено когнітивні механізми, які забезпечують ефективність та ментальну енергію [11, с. 38]. Відповідно до цієї моделі усний перекладач протягом процесу інтерпретації потребує чотирьох типів зусиль: слухання та аналіз, запам'ятовування, створення цільового тексту, координація всіх зусиль [11, с. 165]. Д. Жиль також вважає, що його модель працює для послідовного перекладу і передбачає, що він складається з двох фаз:

- 1) фаза слухання, запам'ятовування та конспектування;
- 2) фаза реконструкції мовлення, читання нотаток, створення повідомлення МП (рис. 1).



Рис.1. Модель розподілу зусиль для послідовного перекладу Д. Жилья

Ця формула застосовується лише у випадку довгого процесу послідовного перекладу, коли перекладач робить нотатки, щоб усно передати повідомлення наприкінці мовлення оратора.

Конспектування є основною і важливою навичкою, якої необхідно навчитися перекладачам, особливо для послідовного перекладу. Д. Селескович зазначив, що нотування посилює концентрацію і допомагає перекладачеві вчасно пригадати та запам'ятати інформацію [18, с. 125]. Крім того, нотатки допомагають пам'яті розслабитися, оскільки короткочасна пам'ять не може зберегти кожну деталь мовлення. Примітки допоможуть перекладачеві пригадати основні ідеї та встановити логічний зв'язок за допомогою підказок і сигналів. На думку Ж. Розана, нотатки виконують дві основні функції:

- нагадувати перекладачеві про всі ідеї в цьому уривку промови та зв'язки між ними;
- сприяти вільному та стильному перекладу (що знову ж таки означає, що словам потрібно надавати контекстне значення, а не еквівалент словника) [17, с. 25].

Однією з основних вимог успішного нотування є розуміння мови, оскільки без розуміння вихідного повідомлення запис неможливий. Насправді, розуміння повідомлення МО та передавання його МП є ключовими елементами успішного перекладу. У процесі інтерпретації перекладачі не зосереджуються на окремих вихідних словах, а звертають увагу на сенс мовлення з огляду на комунікативну ситуацію висловлювання. Коли сенс повідомлення зрозумілий, перекладач повинен розглянути такі питання: що занотувати, як і коли.

Проте, якщо процес послідовного перекладу короткий, то його формула може бути максимально наближена до формули, що застосовується при синхронному перекладі [15, с. 57]. У цьому випадку потрібно звертати увагу на темп мовця, адже він має бути повільнішим, що збільшить здатність перекладача розуміти та аналізувати інформацію. Завдяки цьому перекладач використовує лише свою короткочасну пам'ять, виконує переклад, не нехтуючи координацією (рис. 2).

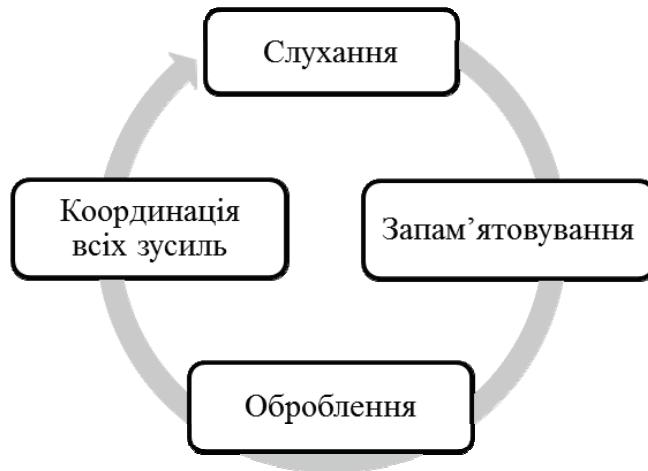


Рис. 2. Модель розподілу зусиль для короткого послідовного перекладу Д. Жіля

Формула залишається такою ж, як і при синхронному перекладі, але міміка та взаємне сприйняття мовця за допомогою перекладача полегшують завдання координації всіх зусиль.

Вважається, що інформація надходить у короткочасну пам'ять в результаті уваги до імпульсу, у нашому випадку уваги до мовця. Дослідження показують, що кодування інформації в основному здійснюється за допомогою трьох способів: акустичного, візуального та семантичного. Акустичне кодування тісно стосується того, що ми чуємо (слова, речення, звуки), не роблячи акценту на значеннях речень/слів. Джерело доказів «розмежування довготривалої та короткочасної пам'яті є результатами експериментів, які свідчать про те, що матеріал нашої короткочасної пам'яті обробляється в основному за допомогою мовних звуків, тоді як наша довготривала пам'ять залежить насамперед від значення» [7, с. 36].

А. Бадділі стверджує, що короткочасна пам'ять залежить в основному від акустичного кодування. Якщо учасники беруть слова з короткочасної пам'яті, вони не плутають ті, що мають однакове значення, наприклад *“large”* і *“big”*, але вони часто плутили слова, які звучать подібно, згадуючи *“cat”* замість *“cap”* [10, с. 48]. Це означає, що перекладач багато в чому покладається на те, що чує, при цьому намагається правильно виконати завдання. Під час швидкого процесу перекладу в перекладача не вистачає часу на ретельний аналіз сенсу інформації; тому він/вона іноді перекладає автоматично відповідно до почутих слів, не фільтруючи фактичне значення. Повідомлення відображається належним чином, якщо почуті слова відповідають контексту. У цьому випадку довготривала пам'ять діє краще і базується в основному на гарній обізнаності перекладача саме в тій сфері, у якій виконується переклад [16, с. 42].

Візуальне кодування повідомлення пов'язане з картинками чи образами, які ми подумки створюємо, коли чуємо повідомлення. На конференції це може бути презентація Power Point, деякі діаграми та графіки, або це може бути у вигляді візуальних уявлень, які людина створює у своїй свідомості. Таке явище називають фотографічною пам'яттю, оскільки люди, у яких вона досить гарно розвинена увічнюють образ, а в інших цей вид пам'яті

менш функціональний. Семантичне кодування говорить про фактичне значення слів. Дослідження, проведені психологами, були досить несподіваними. Р. Келлог виявив, що семантичні коди є потужними в короткочасній пам'яті, і що люди усвідомлювали фактичне значення цих триад або пар слів [14, с. 135].

Короткочасну пам'ять необхідно постійно тренувати, щоб перекладач краще розумів МО та її повідомлення. Отже, рівень тлумачення поліпшиться, і дуже ймовірно, що результати будуть задовільними. Психологи написали чимало праць про людський мозок і розробили разом з лінгвістами багато практичних вправ, які мають виконувати студенти, що прагнуть стати майбутніми усними перекладачами.

З огляду на вищезазначене, одним із важливих інструментів запам'ятовування вважаємо мнемотехніку. Стислий Оксфордський словник англійської мови стверджує, що мнемонічний спосіб – це будь-який метод навчання, який допомагає пам'яті [9, с. 477]. Вивчаючи іноземну мову, студент може асоціювати слова нової мови з різними значеннями у своїй власній або може використовувати речення, створені спеціально для допомоги. Таким чином, мнемотехніка спрямована на запам'ятовування того, що здається складним у формі, яку ви запам'ятаєте набагато легше. В усному перекладі мнемонічний спосіб може виявитися корисним, але, на жаль, якщо інформація є абсолютно новою, не буде необхідного часу, щоб знайти просту альтернативу для запам'ятовування.

Однак пам'ять можна тренувати та поліпшувати. Фахівці стверджують, що так само, як ви можете тренувати своє тіло або тренувати м'язи, ви можете досягти кращих результатів у перекладі за допомогою тренування пам'яті. Яскраві та барвисті зображення добре сприймаються вашим мозком, тому щоразу, коли ви щось чуєте, слід спробувати перетворити це на приємне для мозку зображення. Одним із секретів перекладача конференції є спроба швидко передати промовлене слово у яскравий образ, тому воно залишається, навіть якщо і ненадовго, у пам'яті.

Щоб поліпшити процес запам'ятовування за допомогою мнемонічного способу, слід використовувати позитивні, приємні образи. Адже людський мозок часто блокує неприємні. Гумор завжди є гарним засобом легкого запам'ятовування речей або аспектів, тоді як символи, як-от дорожні знаки або червоне світло світлофора, можуть швидко та ефективно кодувати досить складні повідомлення. Наприклад, досить легко запам'ятати зображення млявого пригніченого кажана, який приймав такі препарати *BAT Barbiturates, Alcohol, and Tranquilizers*. Щоб запам'ятати значення слова *numismatist*, достатньо уявити *new mist rolling onto a beach from the ocean and beach is made of coins*, і одразу стає зрозуміло, що нумізмат – це колекціонер монет.

Ще одна вправа, призначена для поліпшення пам'яті – це переказ оповідання МО. Завдання викладача – один раз розповісти або відтворити запис студентам, яким потім слід відтворити цей текст своїми словами, не втрачаючи суті і не роблячи нотаток. В. Чжун пропонує чотири типи тактик (табл. 1).

Таблиця 1

Типи тактик швидкого запам'ятовування

Категоризація	Узагальнення	Порівняння	Опис
Групувати предмети з однаковими властивостями	Зробити загальні висновки з конкретних прикладів або повідомлення з наданого тексту	Відзначати відмінності та подібності між різними речами, фактами та подіями	Описувати сцени, форми чи розміри об'єкта тощо

Студентів заохочують описати, узагальнити та абстрагувати оригінал значною мірою своїми словами [19].

Ще один простий метод, який зніме навантаження на короткочасну пам'ять – це робити нотатки. Це можливо, навіть якщо оратор має швидкий темп. Все, що потрібно зробити перекладачеві – використовувати деякі скорочення. У своїй книзі «Нотатки для послідовного перекладу» Е. Гіллс пояснює, що якщо ви почуєте список у порядку: 1, 2, 3 ви все одно можете занотувати як 1, 3, 2 [12, с. 48]. Оскільки, якщо ви швидко запишете 1 і 3, вони біль-

ше не будуть обтяжувати вашу пам'ять, вам доведеться лише на пару секунд запам'ятати 2. Робити нотатки повідомлення з виокремленням більш важливої інформації неабияк допомагає, проте слід пам'ятати основний принцип, що не все, почуте перекладачем у процесі послідовного перекладу, має бути записано [8, с. 192].

Тож, якщо ви перекладаєте на конференції, а доповідач говорить про позитивні/негативні аспекти, ви можете швидко уявити велику червону галочку і великий червоний X, які згодом допоможуть вам не тільки правильно, а й організовано донести інформацію. Якщо мнемонічний барвистий інструмент буде розвиненим в усному перекладі, кількість помилок значно знизиться, оскільки ваш розум навчиться краще організовуватися.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Усний переклад – це складний процес, який вимагає об'єднання багатьох факторів. Одним із складних завдань, що постає перед викладачем, стає здатність поєднувати свої професійні навички з теоретичними знаннями. У процесі навчання перекладачам слід виокремити для себе низку принципів, які допоможуть у професійній діяльності. Основною метою при навчанні перекладачів має бути розширення їхнього кругозору та збільшення багажу знань одразу в декількох сферах життєдіяльності.

Незалежно від того, виконується синхронний чи послідовний переклад, роль пам'яті надзвичайно важлива. Короткочасна пам'ять базується, зокрема, на фактичному чутті звуків, не завжди фільтрації інформації, тому перекладач повинен бути обережним з повідомленням, яке він/вона передає далі. У зв'язку з тим, що довготривала пам'ять включає нейронні шляхи та синаптичні зв'язки, вона краще встановлюється в мозку перекладача. Отже, довготривала пам'ять має перевагу тоді, коли перекладач краще знайомий із сферою, до якої належить переклад; отже, інтерпретація відбувається дуже точно завдяки правильному розміщенню слів у контексті.

Обидва типи пам'яті є важливими для якості передавання повідомлення теми. Оволодіння іноземними мовами та загальним фоном конференції є недостатніми методами поліпшення пам'яті. Тому тренування пам'яті має бути заохоченим через усі її аспекти – акустичні, візуальні чи семантичні, які разом з іншими інструментами є вирішальними в роботі майбутнього усного перекладача. Перспективою подальших досліджень є вивчення впливу стресового фактора на функціонування робочої пам'яті у процесі перекладу, а також дослідження зорового контакту та задіяних невербальних знаків під час усного перекладу.

Список використаної літератури

1. Зінуква Н.В. Формування фахової компетентності усного перекладача у зовнішньо-економічній сфері: результати експерименту. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2018. № 1 (15). С. 113–119.
2. Латышев Л.К. *Технология перевода: учебн. пос.* М. : Академия, 2007. 320 с.
3. Прокопенко А.В., Рава В.М. Кореляція когнітивних процесів та робочої пам'яті перекладача. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: «Філологія. Соціальні комунікації».* 2020. Т. 31 (70), № 4, Ч. 3.
4. Швейцер А.Д. *Теория перевода: статус, проблемы, аспекты.* М.: Наука, 1988. 214 с.
5. Ширяев А.Ф. *Синхронный перевод: деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода.* М. : Воениздат, 1979. 183 с.
6. Arumí Ribas M. Problems and strategies in consecutive interpreting: A pilot study at two different stages of interpreter training. *Meta: journal des traducteurs.* 2012. Vol. 57, No. 3. P. 812–835.
7. Baddeley A. *Essentials of Human Memory.* East Sussex : Psychology Press Ltd., 1999. 328 p.
8. Bonyadi A. Book review Andrew Gillies, *Consecutive interpreting: A short course.* *Western Sydney University: Translation & Interpreting.* Vol. 13, No. 2, 2021. P.191–194. DOI: 10.12807/ti.113202.2021.r03 (Scopus).
9. *Concise Oxford English Dictionary (Computer Software)* / eds.: C. Soanes, A. Stevenson, S. Hawker. 11th ed. Oxford : Oxford University Press, 2006.
10. Eysenck M.W. *Psychology for AS Level.* 3rd ed. New York : Psychology Press Inc., 2005. 376 p.
11. Gile D. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training.* Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1995. 274 p.

12. Gillies A. Note-taking for Consecutive Interpreting. Manchester : St. Jerome Publishing, 2005. 237 p.
13. Hopper C.H. Practicing College Learning Strategies. 5th ed. Belmont : Wadsworth, 2010. 297 p.
14. Kellogg R.T. Cognitive Psychology. 2nd ed. Thousand Oaks : Sage Publications, 2003. 525 p.
15. Leeson L. Making the effort in simultaneous interpreting: Some considerations for signed language interpreters. *Topics in Signed Language Interpreting: Theory and Practice* / ed. by Terry Janzen. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2005. P. 51–68.
16. Lorayne H. How to Develop a Super Powered Memory. Preston : A. Thomas & Co., 2001. 213 p.
17. Rozan J.F. Note-taking in consecutive interpreting. Krakow : Cracow Tertium Society for the Promotion of Language Studies, 2004.
18. Seleskovitch D. Language and memory: a study of note-taking in consecutive interpreting. *The interpreting studies reader* / eds.: F. Pochhacker. M. Shlesinger. – London ; New York : Routledge, 2002. P. 121–129.
19. Zhong W. Memory Training in Interpreting. *Translation Journal*. 2003, Vol. 7, No. 3. Available at: <http://translationjournal.net/journal/25interpret.htm> (Accessed 5 November 2021).

References

1. Zinukova, N.V. *Formuvannia fakhovoi kompetentnosti usnogo perekladacha u zovnish-noekonomichnii sferi: rezultaty eksperymentu* [Forming the professional competence of an interpreter in foreign economic field: the results of the experiment]. *Visnyk Dnipropetrovskoho Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology]. 2018, no. 1 (15), pp. 113-119 (In Ukrainian).
2. Latyshev, L.K. (2007). *Tekhnologiia perevoda* [Technology of translation]. Moskva, Akademiia Publ., 320 p. (In Russian).
3. Prokopenko, A.V., Rava, V.M. *Koreliatsiia kohnityvnykh protsesiv ta robochoi pamiaty perekladacha* [Correlation of cognitive processes and working memory of a translator]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V.I. Vernadskoho. Filolohiia. Sotsialni komunikatsii* [Scientific notes of V.I. Vernadsky Taurida National University. Philology. Social Communications]. 2020 issue 31 (70), no. 4 (3), pp. 65-70. (In Ukrainian).
4. Shveitser, A.D. (1988). *Teoriia perevoda: status, problemy, aspekty* [Translation theory: status, problems, aspects]. Moskva, Nauka Publ., 214 p. (In Russian).
5. Shyriaev, A.F. (1979). *Sinkhronnyi perevod: deiatelnost snkhronnoho perevodchka i metodika prepodavaniia sinkhronnogo perevoda* [Simultaneous interpretation: activities of a simultaneous interpreter and teaching methods of simultaneous interpretation]. Moskva, Voenizdat Publ., 183 p. (In Russian).
6. Arumí R.M. (2012). Problems and strategies in consecutive interpreting: a pilot study at two different stages of interpreter training. *Meta: journal des traducteurs*, vol. 57, no. 3, pp. 812-835.
7. Baddeley, A. (1999). *Essentials of Human Memory*. East Sussex : Psychology Press Ltd., 328 p.
8. Bonyadi, A. Book review Andrew Gillies, Consecutive interpreting: A short course. *Western Sydney University, Translation & Interpreting*. 2021, vol. 13, no. 2, pp. 191-194. DOI: 10.12807/ti.113202.2021.r03.
9. In C. Soanes, A. Stevenson, S. Hawker (Eds.). (2006). *Concise Oxford English Dictionary (Computer Software)*. Oxford : Oxford University Press, 11th ed.
10. Eysenck, M.W. (2005). *Psychology for AS Level*. New York : Psychology Press Inc., 3rd ed., 376 p.
11. Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 274 p.
12. Gillies, A. (2005). Note-taking for Consecutive Interpreting. Manchester: St. Jerome Publishing, 237 p.
13. Hopper, C.H. (2010). *Practicing College Learning Strategies*. Belmont : Wadsworth, 5th ed., 297 p.
14. Kellogg, R.T. (2003). *Cognitive Psychology*. Thousand Oaks : Sage Publications, 2nd ed., 525 p.
15. Leeson, L. (2005). Making the effort in simultaneous interpreting: Some considerations for signed language interpreters. *Topics in Signed Language Interpreting: Theory and Practice*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publ., pp. 51-68.

16. Lorayne, H. (2001). *How to Develop a Super Power Memory*. Preston : A. Thomas & Co. Publ., 213 p.
17. Rozan, J.F. (2004). Note-taking in consecutive interpreting. Krakow : Cracow Tertium Society for the Promotion of Language Studies.
18. Seleskovitch, D. (2002). Language and memory: a study of note-taking in consecutive interpreting. *The interpreting studies reader*. London ; New York : Routledge, pp. 121-129.
19. Zhong, W. (2003). Memory Training in Interpreting. *Translation Journal*, vol. 7, no. 3. URL: <http://translationjournal.net/journal/25interpret.htm> (Accessed 5 November 2021).

TRAINING OF THE FUTURE INTERPRETERS' WORKING MEMORY

Antonina V. Prokopenko, Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of Germanic Philology at Sumy State University.

E-mail: a.prokopenko@gf.sumdu.edu.ua

ORCID ID 0000-0002-4590-4201

Valeriia M. Rava, Master's Degree student at Sumy State University.

E-mail: valeriarava99@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-3111-6666

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-13

Key words: short-term memory, long-term memory, interpretation, consecutive translation, coordination of efforts.

The article is devoted to the issues of functioning and training of short-term and long-term memory of future interpreters. The concept of translation competence is considered, and it is noted that in order for it to be at a rather high level, an interpreter needs to have a good knowledge of at least two cultures, navigate the flow of speech, find equivalents in memory as quickly as possible, make decisions about correct forms, and the most important is to have the idiomatic language skills. It is emphasized that the formation of the message should comply with social and cultural norms to facilitate its integration into the target language. This scientific study examines a model for coordinating the efforts that an interpreter must have in the process of interpreting messages. Techniques for developing the short-term memory of future interpreters are analyzed in detail. A cognitive interpreting model called the "Effort Model" is also studied, which focuses on the interpreter's attention resources and their distribution during the interpretation. The paper notes that the coding of information is mainly carried out in three ways: acoustic, visual and semantic. Therefore, due to the correct coordination of all efforts, the interpreter will not only be able to perform the task well, but also to process and form the message, as well as save energy for further actions. Tools and tactics which develop short-term memory and improve rapid memory are identified. In particular, such tactics as the mnemonic method, categorization, generalization, comparison, description and creation of notes are presented. It is noted that short-term memory is based on the actual sense of sound, without filtering information, so the interpreter should be careful with the message that he / she transmits. Long-term memory involves neural pathways and synaptic connections, that is why it is better established in the interpreter's brain. Thus, long-term memory is advantageous when the interpreter is better acquainted with the field to which the translation belongs; therefore, the interpretation is very accurate, due to the correct placement of words in the context. It is noted that one of the difficult tasks is to combine professional skills with theoretical knowledge. The authors conclude that the main goal of training future interpreters is to broaden their horizons and increase the knowledge and skills in several professional fields, and emphasize that future interpreters should identify a number of principles that will help in their professional activities.

Одержано 5.10.2021.

УДК 37.034

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-14

С. В. САПОЖНИКОВ,

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

ДОВЕВ МАРК,

*магістрант 2-го року навчання
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ

У статті здійснюється аналіз наукових розвідок, присвячених проблемі формування моральних цінностей учнівської молоді в реаліях сьогодення крізь призму євроінтеграційних прагнень України, доводиться необхідність її комплексного дослідження через виявлені протиріччя. У публікації ґрунтовно досліджуються поняття «цінність», «моральність», «моральні цінності», «моральність». Так, поняття «цінність» аналізується крізь призму філософських підходів. Досліджується вищезазначене поняття також з точок зору психології, соціології та педагогіки. Авторами визначено основні функції моральності, ґрунтовно проаналізовано визначення поняття «моральні цінності», яке також розглядається з позицій соціології, психології та педагогіки. У статті надається авторське визначення процесу формування моральних цінностей учнівської молоді. Автори аргументовано стверджують, що формування моральних цінностей учнівської молоді є системним процесом розвитку та саморозвитку особистості, а моральне виховання є невід'ємною складовою виховання, яка забезпечує відносно осмислене та цілеспрямоване вирощування людини відповідно до специфіки цілей, груп та організацій, у яких воно здійснюється. У публікації доведено, що основною спрямованістю діяльності педагога має стати саме формування моральних цінностей, а головною метою – розвиток особистості дитини, здатної на усвідомлений і відповідальний вибір поведінки та вчинків у різноманітних життєвих ситуаціях, не переступаючи загальнолюдських, загальнозначущих цінностей. У статті визначено такі основні теоретичні проблеми формування моральних цінностей учнівської молоді: проблема взаємоузгодження виховних впливів педагогів та батьків на учнівську молодь у процесі її соціалізації та індивідуалізації; наповнення прийомів формування навчальної діяльності відповідним моральним змістом; функціонування взаємозв'язку та взаємовпливу особистісних якостей учнівської молоді, які перебувають у стадії їх формування; створення ефективної моделі формування моральних цінностей учнівської молоді, яка буде враховувати послідовність розвитку різноманітних якостей особистості.

Ключові слова: процес формування, цінності, моральні цінності, моральність, учнівська молодь, особистісні якості, особистість, проблема.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку українського суспільства можна характеризувати як *етап криз, соціальної напруженості та невизначеності, хаотичності подальшого розвитку*. На фоні наростаючої відчуженості у стосунках між людьми змінюється свідомість сучасної дитини, її сприйняття

навколишнього світу, психологія поведінки. Для української освіти у зв'язку з цим окреслились чотири основні *виклики часу*, які прямо чи опосередковано впливають на її стан і перспективи розвитку. Це:

- *глобалізація* (бізнес без кордонів, відкрита освіта, жорстка конкуренція на ринку праці і володіння джерелами енергії);
- *демографічна криза* (зменшення людських ресурсів, старіння населення, відтік здібної молоді) вимагає пошуку шляхів оптимізації якості освіти, ефективного використання освітнього і виробничого потенціалів;
- *інновації* в науково-технічній сфері (ІКТ, нанотехнології, біотехнології тощо) зумовлюють потреби швидких і науково обґрунтованих змін у змісті і методиках навчання; формування у людей здатності навчатися впродовж життя;
- *швидкість і частота комунікацій* у різних сферах життя суттєво змінюють навчальне, культурне середовище, інформаційний і зокрема освітній простір країни [1].

Така нестабільність соціальної ситуації в країні обумовлює важливість завдань, які постають перед усіма соціальними інституціями, і, в першу чергу, перед сучасною педагогічною наукою. Слід зазначити, що індивід у сучасних умовах володіє значною свободою вибору джерел інформації, які постійно поширюються, а також механізмів соціалізації через різноманіття характеру соціальних відносин, що зростає. Саме розв'язання проблеми формування моральних цінностей учнівської молоді нерозривно пов'язане із наданням процесу соціалізації сучасної учнівської молоді відповідної цілеспрямованості. Таким чином, у реаліях сьогодення процес формування моральних цінностей учнівської молоді набуває своєї актуальності і стає пріоритетним у науково-педагогічних дослідженнях.

Учнівська молодь сьогодні є тією частиною суспільства, яка ще виробляє свою власну систему цінностей, і ця система багато в чому залежить від того, що відбувається довкола. У свою чергу, від життєвих цінностей сучасної молоді залежатиме те, що відбуватиметься у світі та окремих країнах уже за кілька років. У людини, яка досягає 18–20 років, як правило, система базових цінностей вже сформована і безпосередньо впливає на всі її рішення та вчинки. Надалі з плином років вона залишається практично незмінною, і суттєвий ціннісний переверот у свідомості зрілої людини можливий лише під впливом найсильнішого стресу чи життєвої кризи.

Проблема формування моральних цінностей учнівської молоді неодноразово відображалася у нормативно-правовій базі національної освіти від періоду її започаткування (у Законі України «Про освіту» (1998), Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), «Концепції гуманітаризації загальної середньої освіти», «Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти»), упродовж періодів практичного реформування системи освіти («Національній доктрині розвитку освіти», «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», в нових Законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепції «Нова українська школа», «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні»), Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні та Основних орієнтирах виховання учнів 1–12 класів.

Сьогодні в умовах глобалізації у «безмежному» інформаційному середовищі учнівській молоді дуже складно, а часом і неможливо скласти ясні, прозорі поняття про моральні цінності, розрізнати добро і зло, диференціювати межі припустимого та неприпустимого для рівноправної взаємоповажної та гідної побудови власних відносин із соціумом. Таким чином, система моральних орієнтирів сучасної учнівської молоді опинилася під загрозою повної руйнації.

У сучасних реаліях необхідність дослідження теоретичних проблем формування моральних цінностей учнівської молоді можна обґрунтувати наявністю таких *протиріч*:

- між потребами сучасного суспільства до рівня розвитку моральних цінностей учнівської молоді та недостатньо ефективним використанням педагогічних засобів щодо розв'язання цієї проблеми у закладах освіти;
- між цілісною природою навчально-виховного процесу в закладах освіти;
- між цілісною природою освітнього процесу закладів освіти та об'єктивною необхідністю наукового обґрунтування сучасного змісту та структури поняття «формування моральних цінностей».

Вищенаведені протиріччя дозволили нам виявити основну проблему нашого дослідження, яка полягає у пошуку найбільш ефективних форм, методів, засобів та технологій формування моральних цінностей учнівської молоді в реаліях сьогодення.

Таким чином, необхідність розв'язання вищезазначених суперечностей, об'єктивна потреба й соціальна значущість проблеми формування моральних цінностей учнівської молоді обумовили наш науковий інтерес до означеної тематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України до загальноєвропейського освітнього простіру. Так, наукові розвідки вищезазначеної проблеми базуються на положеннях філософського вчення *про цінності* О. Дробницького, А. Здравомислова, М. Каган, П. Матвєєва; психологічні основи формування цінностей учнівської молоді розкриваються у працях Г. Балла, І. Беха, М. Боришевського, С. Бубнова, І. Булах, О. Вишневського, О. Власенко, К. Журби, А. Здравомислова, П. Ігнатенко, Л. Кольберга, С. Максименка, В. Москальця, К. Роджерса, С. Рубінштейна, Р. Сойчук, Н. Скрипник, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Чорної, Ш. Шварца, В. Ядова та ін. Педагогічні основи виховання в учнівської молоді моральних цінностей українського народу висвітлено в працях О. Вишневського, Г. Голос, В. Оржеховської, Л. Повалій, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Чорної, П. Щербаня, М. Яницького; питання виховання моральної відповідальності особистості розглядалося в дослідженнях А. Петровського, М. Ярошевського, М. Савчина, Р. Лазарус.

Отже, об'єктивна соціокультурна ситуація, яка склалася у сучасному соціумі, проявляється в постійних змінах традиційних моральних норм та правил моралі, зростанні напруження у суспільстві, зниженні стійкості моральних переконань та відносин, цінності формальних інституцій культурної спадщини, відчуженні цілей та змісту від реальних потреб особистості. Усе вищезазначене вступає у протиріччя з природою духовності і моральності, яка передбачає включення особистості молододі людини до певного життєвого та людського контексту.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Особистість людини складається з єдиного комплексу стійких ознак, як-от: темперамент, чутливість, мотивації, здібності, установки, моральність і духовні принципи. Усі ці ознаки визначають властивий цьому суб'єкту хід думки та поведінки, спрямований на адаптацію до різних життєвих ситуацій. Нині триває інтенсивний пошук нової стратегії виховання учнівської молоді. Сьогодення потребує *нових підходів до розроблення методології та теорії виховання, визначення концептуально орієнтованої інноваційної перспективи.*

Метою статті є виявлення існуючих протиріч та окреслення основних теоретичних проблем формування моральних цінностей учнівської молоді в сучасних реаліях, здійснення теоретичного аналізу понять «цінність», «моральність», «моральні цінності», «моральність», проаналізувати її основні функції, надати авторське визначення процесу формування моральних цінностей учнівської молоді. Відповідно до мети було поставлено такі **завдання**: виявити існуючі протиріччя та визначити основні теоретичні проблеми формування моральних цінностей учнівської молоді у реаліях сьогодення, здійснити теоретичний аналіз категоріальних понять «цінність», «моральність», «моральні цінності», «моральність», проаналізувати основні функції моральності, надати авторське визначення процесу формування моральних цінностей учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні сучасне українське суспільство перебуває на тій стадії свого розвитку, коли стрімка та неоднозначна зміна соціальних стереотипів поведінки, соціальних практик вступила у певне протиріччя з реальними можливостями та правами особистості на саморозвиток. Саме турбулентність суспільного розвитку ускладнює реалізацію здатності учнівської молоді до морального розвитку, оскільки орієнтація на моральні цінності не є іманентною властивістю особистості й значною мірою залежить від напряму суспільного розвитку та вибору, який надає це суспільство його індивідам та соціальним групам.

Феномен «*моральна цінність*» є поняттям багатограним та поліаспектним, який науковці розуміють по-різному. Більшість з них моральну цінність розглядають як єдність двох суспільних явищ: «моральності» та «цінності».

Змістову основу моральних цінностей становить *моральність*, яка характеризується у філософській, педагогічній та етичній літературі як сфера (спосіб) нормативної регуляції дій людини в суспільстві, особлива форма суспільної свідомості та вид суспільних відносин. Так, В. Киричок доводить, що *моральність* означає реальний стан моральної свідомості, стосунки, вчинки людей, тобто те, що є на протигагу тому, що мало бути. Вона виступає внутрішньою ціннісною основою духовності, культури суб'єкта, яка спрямовує людську активність на утвердження самоцінності особистості, усвідомлення обов'язків людини перед іншими людьми, Батьківщиною, суспільством, природою [2, с. 527].

Не можна не погодитися у контексті нашого дослідження із думкою В. Андрєєва, який вважає, що *моральність* є багатоплановим феноменом духовної культури суспільства, який здійснює специфічну функцію – регуляцію відносин між людьми, їхню поведінку духовними засобами [1, с. 250].

Головною властивістю моральності є її регулятивна здатність, що базована на громадській думці та совісті кожної людини. Моральність виконує такі основні *функції*:

– *регулююча* – забезпечує можливість спілкування та співробітництва людей у різних галузях їхньої діяльності;

– *утилітарна* – узгоджує інтереси індивіда з інтересами інших людей.

Моральність як та інша галузь моральної культури суспільства історично змінюється. Моральні цінності суспільства характеризуються саме розумінням моральності та глибиною її проникнення у громадську думку та свідомість більшості людей.

Категорія «цінності» у сучасній філософії використовується як «особистісно забарвлене ставлення до світу, яке виникає не тільки на основі знання та інформації, а й власного життєвого досвіду.

Основною дефініцією поняття «*цінності*» є значущість певних реалій дійсності з точки зору задоволення матеріальних і духовних потреб, інтересів людини; це те, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим. Самі цінності наповнюють сенсом існування людини і суспільства, вони значною мірою відтворюють саму людину. Проблеми цінностей вивчаються, крім філософії, аксіологією, соціологією та соціальною психологією. Специфіка *філософських підходів* до визначення поняття «цінність» дозволяє зробити висновок про те, що існує багато точок зору на сутність цінності: це поняття, суть якого у здатності задовольняти потреби й інтереси особистості (О. Дробницький, А. Здравомислов); особлива значущість речей, явищ, процесів, ідей для життєдіяльності суб'єкта, його потреб та інтересів (В. Тугаринов); форма прояву людиною різноманітного ставлення, до предмета, події, явища тощо (В. Василенко); специфічне утворення особистості; особлива індивідуальна реальність, яка має особливу значущість для суб'єкта, який її переживає (І. Бех, Л. Виготський, В. Малахов, С. Рубінштейн); особлива індивідуальна реальність, суть якої полягає в її «позитивній» значущості (Б. Додонов), що має вирішальне значення у процесі життєдіяльності людини [2, с. 992].

У соціології цінності розглядаються як нормативи чи регулятори діяльності, окремо виділяючи цінності-норми, цінності-ідеали, цінності-цілі. За диспозиційною структурою особистості В. Ядова виокремлюють цінності-цілі (термінальні) і цінності-засоби (інструментальні). Поняття цінності в психологічній літературі еквівалентне деякому комплексу психічних явищ: життєвій позиції (Л. Божович): особистісному смислу (О. Леонтєв); психологічним відносинам (В. Мясищев) і т. ін. [2, с. 993]. У педагогічних дослідженнях проблеми цінностей здійснюються в єдності з іншими важливими напрямками навчання та виховання: в системі громадянського, національного, морального, етичного і трудового виховання; цінності родинного виховання; особливостями формування цінностей у різні вікові періоди життя людини – підлітків і старшокласників, студентів [2, с. 993].

Цінності охоплюють життя окремої людини і людства загалом у всіх її проявах і сторонах, а відповідно, і пізнавальну сферу людини, її поведінку та емоційно-чуттєву сферу. Цінності можуть мати самостійний зміст і тому утворюють цілий пласт у культурній спадщині, визначаючи особливості світогляду. *Моральні цінності* – це істотний елемент організації суспільства, який відображає прагнення індивідів, груп і є важливим фактором соціально-морального регулювання поведінки людей, їх взаємовідносин.

До моральних цінностей відносять різні форми моральної свідомості: особистісні переконання щодо норм і принципів належної поведінки людини як громадянина, суспільні і моральні ідеали; етичні уявлення про життя і смерть, справедливість і несправедливість, гуманістичність людських відносин, добро і зло та ін.; моральні почуття – обов'язку, совісті, відповідальності, честі й гідності [2, с. 525].

Сьогодні формування моральних цінностей ототожнюється з гуманним ставленням до дитини, тобто її особистісні якості формують честь, совість, етичність, поняття про обов'язок, пошану людської гідності. Таким чином, основною спрямованістю діяльності педагога має стати саме формування моральних цінностей, а головною метою – розвиток особистості дитини, здатної на усвідомлений і відповідальний вибір поведінки та вчинків у різноманітних життєвих ситуаціях, не переступаючи загальнолюдських, загальнозначущих цінностей.

Соціологія розглядає моральні цінності як суттєвий елемент організації суспільства, який відображає устремління індивідів, груп і є важливим фактором соціально-морального регулювання поведінки людей, їх взаємовідносин (Ю. Вишневський, С. Іконнікова, І. Іллінський, А. Ковальова, В. Лісовський та ін.).

Психологія досліджує сутність та специфіку формування моральних цінностей у процесі розвитку особистості, вона розглядає моральні цінності як ядро Я-концепції людини, аналізує оціночне ставлення особистості до цінностей, визначає та осмислює моральні цінності, розглядає інтеріоризацію як найважливішу умову соціалізації (К. Абульханова-Славська, Р. Берне, А. Маркова, А. Маслоу, С. Рубінштейн та ін.).

Вищезазначені науковці дійшли висновку про те, що процес формування моральних цінностей є складним і тривалим: від формування окремих уявлень про добро і зло, почуття морального співпереживання (дошкільний, молодший шкільний вік), пошуку ідеалів та цінностей, накопичення досвіду моральної діяльності (підлітковий вік) до становлення світогляду (юнацький вік). Внаслідок впливу різноманітних факторів структура цінностей може зазнавати змін.

Отже, міждисциплінарний аналіз моральних цінностей особистості дозволяє стверджувати, що специфіка морального виховання учнівської молоді полягає у формуванні ціннісно-сислової сфери її моральної свідомості. У вітчизняній педагогіці проблеми виховання в учнівської молоді

моральних цінностей висвітлено у працях О. Вишневського, В. Оржеховської, Л. Поваляй, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Чорної, П. Щербаня, М. Яницького; питання виховання моральної відповідальності особистості розглядалося в дослідженнях А. Петровського, М. Ярошевського, М. Савчина, Р. Лазарус.

Таким чином, у контексті нашого дослідження під *формуванням моральних цінностей учнівської молоді* ми будемо розуміти цілеспрямовану діяльність, яка передбачає створення умов розвитку в молоді здатностей до самостійного вибору моральних цінностей, формуванню в них особистісних моральних критеріїв, наданню моральним цінностям особистісних смислів, які будуть визначати їх поведінку.

На формування моральних цінностей сучасної учнівської молоді також впливають культурні традиції та культурне середовище. Роль моральних критеріїв (переважання гуманістичного над егоїстичним, загальнолюдського над приватним) є дуже важливим, оскільки, виробивши такі критерії, молода людина визначає свої соціально-творчі позиції. Адже без розвинених критеріїв досконалості у майбутніх фахівців не сформується розуміння якості власної діяльності, а без моральності в молоді не сформується духовність загалом.

Формування моральних цінностей учнівської молоді є системним процесом розвитку та саморозвитку. Моральне виховання, будучи невід'ємною складовою виховання, забезпечує відносно осмислене та цілеспрямоване вирощування людини відповідно до специфіки цілей, груп та організацій, у яких воно здійснюється. Моральне виховання, яке є однією із форм відтворення, успадкування моральності у суспільстві вимагає новаторських пошуків педагогів-практиків та науковців.

Формування моральних цінностей учнівської молоді не є звичайною метою, яку можна досягти у певний відрізок часу за допомогою конкретних засобів. Результатом цього процесу має стати сформована моральність особистості, яку можна визначити як вищу мету, що уможливорює існування всіх інших цілей і перебуває в основі самої людської діяль-

ності. Таким чином, сформовану моральність учнівської молоді можна вважати не метою, а *ідеалом* – регулятивним принципом та масштабом оцінки її поведінки.

Отже, у контексті нашого дослідження, *формування моральних цінностей учнівської молоді ми розуміємо як процес нормування на основі інтеріоризації молоддю первинних цінностей та цілей*. Провідна роль у цьому процесі відводиться використанню моральних авторитетів, сакралізованим принципам, ідеологемам тощо.

У процесі дослідження нами було визначено такі основні *теоретичні проблеми формування моральних цінностей учнівської молоді*:

– проблема взаємоузгодження виховних впливів педагогів та батьків на учнівську молодь у процесі її соціалізації та індивідуалізації;

– наповнення прийомів формування навчальної діяльності відповідним моральним змістом;

– функціонування взаємозв'язку та взаємовпливу особистісних якостей учнівської молоді, які перебувають у стадії формування;

– створення ефективної моделі формування моральних цінностей учнівської молоді, яка буде враховувати послідовність розвитку різноманітних якостей особистості.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином, у процесі дослідження нами було доведено, що у реаліях сьогодення формування моральних цінностей учнівської молоді є системним процесом розвитку та саморозвитку її особистості, а моральне виховання особистості, будучи невід'ємною складовою загального виховання забезпечує відносно осмислене та цілеспрямоване формування людини відповідно до специфіки цілей, груп та організацій, у яких воно здійснюється. Сьогодні моральне виховання стає однією із форм відтворення, успадкування моральності у суспільстві та потребує інноваційних пошуків педагогів-практиків та науковців.

З'ясовано, що формування моральних цінностей учнівської молоді не є звичайною метою, яку можна досягти у певний відрізок часу за допомогою конкретних засобів. Результатом цього процесу має стати сформована моральність особистості, яку можна визначити як вищу мету, що уможливорює існування всіх інших цілей і перебуває в основі самої людської діяльності. Таким чином, сформовану моральність учнівської молоді можна вважати не метою, а *ідеалом* – регулятивним принципом та масштабом оцінки її поведінки.

Визначено, що процес формування моральних цінностей учнівської молоді має відзеркалюватися у свідомості педагога як етично обґрунтована модель формування моральної особистості. Методологічним стрижнем подібної моделі має стати універсальний критерій моральності, основу якого утворює єдність загальнолюдських та державно-патріотичних цінностей.

Список використаної літератури

1. Андреев, В.Н. Педагогическая этика: спецкурс для нравственного развития. Казань, 2002. 1040 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 992 с.
3. Голос Г.А. Проблеми дітей та учнівської молоді в Україні та Японії. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля Серія "Педагогіка і психологія"*. Педагогічні науки, 2019, № 2 (18). С. 56–66.
4. Oksana M. Hlushak, Svetlana O. Semenyaka, Volodymyr V Proshkin, Stanislav V. Sapozhnykov, Oksana S. Lytvyn. The usage of digital technologies in the university training of future bachelors (having been based on the data of mathematical subjects). Ceur workshop proceedings. Vol. 2643. Pp. 210–224. <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57218488121>

References

1. Andreev, V.N. (2002). *Pedagogicheskaja etika* [Pedagogical Ethics]. Kazan, 272 p. (In Russian).
2. In V.H. Kremen (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv, Yurinkom Inter Publ., 992 p. (In Ukrainian).

3. Holos, H.A. *Problemy ditei ta uchnivskoi molodi v Ukraini ta Yaponii* [Problems of children and students in Ukraine and Japan]. *Visnyk universitetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], 2019, no. 2 (18), pp. 56-66. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-2-18-7 (In Ukrainian).

4. Hlushak, O.M., Semenyaka, S.O., Proshkin V.V., Sapozhnykov, S.V., Lytvyn, O.S. The usage of digital technologies in the university training of future bachelors (having been based on the data of mathematical subjects). *Ceur workshop proceedings*, vol. 2643, pp. 210-224. URL: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57218488121>

THEORETICAL ISSUES OF FORMATION OF MORAL VALUES OF STUDENT YOUTH IN THE REALITIES OF TODAY

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

E-mail: sapozhnykov70@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6674-7631

Dovev Mark, Master degree student of the 2nd year of study, speciality 011 Educational, pedagogical sciences at Alfred Nobel University.

E-mail: markdovev@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-6774-0201

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-14

Key words: formation process, values, moral values, morality, student youth, personal qualities, personality, issue, formation.

The article analyzes scientific research on the issue of forming the moral values of student youth in today's realities through the prism of Ukraine's European integration aspirations, proves the need for its comprehensive study due to the identified contradictions. The publication thoroughly explores the concepts of "value", "morality", "moral values". Thus, the concept of "value" is analyzed through the prism of philosophical approaches. The above concept is also studied from the point of view of psychology, sociology and pedagogy. The authors define the main functions of morality, thoroughly analyze the concept of "moral values", which is also considered from the standpoint of sociology, psychology and pedagogy. The article provides the author's definition of the process of formation of moral values of student youth, which is considered as a process of rationing based on the internalization of primary values and goals by young people. The authors argue that the formation of moral values of student youth is a systemic process of development and self-development of the individual, and moral education is an integral part of education, which provides a relatively meaningful and purposeful cultivation in accordance with the specific goals, groups and organizations. The publication proves that the main focus of the teacher should be the formation of moral values, and the main goal - the development of the child's personality, capable of conscious and responsible choice of behavior and actions in various life situations, without violating universal values. The article identifies the following main theoretical problems of formation of moral values of student youth: the problem of coordination of teachers and parents educational influences on student youth in the process of their socialization and individualization; filling the methods of formation of educational activities with appropriate moral content; functioning of interrelation and mutual influence of personal qualities of student's youth which are in a stage of their formation; creation of an effective model of formation of moral values of student youth which will consider the sequence of development of various qualities of a person.

The paper argues that the formation of moral values of student youth is not a common goal that can be achieved in a certain period of time by specific means. The result of this process should be the formed morality of the individual, which can be defined as the highest goal, which allows the existence of all other goals and is the basis of human activity itself. Thus, the formed morality of student youth can be considered not as a goal, but as an *ideal* - a regulatory principle and a scale for assessing their behavior.

Одержано 21.09.2021.

УДК: 159.922.1

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-15

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОГО ПОВСЯКДЕННОГО СТРЕСОСПРИЙНЯТТЯ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Статтю присвячено дослідженню психологічних особливостей статевого повсякденного стресосприйняття в студентському віці. Теоретичне дослідження цього психічного феномену надало можливість розділити стресосприйняття як почуття, що обумовлюється переживанням особистістю свого ставлення до стресових факторів, явищ та подій у житті, як стан, що визначає свідоме ставлення людини до переживання стресових ситуацій і як процес, що розглядається як вплив гострих стресових факторів з короткою тривалістю. Також проаналізовано негативний і позитивний аспекти феномена стресосприйняття. Визначено головні причини, які обумовлюють стресосприйняття особистості в онтогенезі. Емпіричним шляхом досліджено та визначено статеві відмінності процесу стресосприйняття в студентському віці. Зокрема було виявлено відмінності за окремими показниками, такими як «сприйманий стрес», «перенапруження», «протидія стресу», «рівень самооцінки», «дистанціювання», «самоконтроль», «пошук соціальної підтримки», «втеча–унікнення», «екстраверсія–інтроверсія», «прив'язаність–відокремленість», «загальна інтернальність», «інтернальність у сфері досягнень», «інтернальність у сфері невдач», «інтернальність в сімейних відносинах», «інтернальність у сфері виробничих відносин», «інтернальність у сфері міжособистісних відносин», «інтернальність стосовно здоров'я і хвороби». Побудовано та проаналізовано двофакторні моделі вірогідності впливу особистісних характеристик на рівень переживання повсякденного стресосприйняття у вибірці досліджуваних, що дозволяють визначити статеві особливості повсякденного стресосприйняття та загальні предиктори, що обумовлюють специфіку стресосприйняття залежно від статі.

Ключові слова: стрес, стресосприйняття, стресогенні чинники, студентський вік, статеві відмінності, предиктори стресосприйняття.

Сучасна молодь перебуває в процесі постійного розвитку, проте разом з набуттям статусу дорослої людини та відповідальністю за своє майбутнє, вона стикається з різного роду стресовими проблемами, які порушують повсякденний емоційний баланс.

У різні вікові періоди сприйняття стресу якісно відрізняється, однак найбільш яскраво воно проявляється у студентському віці, який характеризується особливими умовами для психологічного, біологічного, соціального та культурного розвитку особистості. Активно формуються і закріплюються схильності та інтереси, визначаються життєві цілі, можливості, переконання. Юнаки та дівчата оволодівають різноманітними соціальними ролями, включаються в пошук та опанування нової професії. Також має місце перехід від опіки батьків та вчителів, що має місце у школі, до статусу відносно самостійності у вищому навчальному закладі і породжує низку труднощів, серед яких визначаються підготовка до перших іспитів та їх складання, самостійне навчання, конспектування лекцій, виконання практичних завдань, опрацювання великої кількості інформації. Студентам, які проживають окремо

від батьків, необхідно пристосовуватися в налагодженні побуту в гуртожитках, новому режимі навчання та відпочинку. Саме ці зміни роблять їх більш чутливими до різних стресорів. Проблема статевої особливості повсякденного стресоприйняття студентів останнім часом набуває особливої актуальності, особливо, в контексті динамічності, інтенсивності й напруженості сучасного життя [4].

Стресоприйняття визначається як один з основних факторів розвитку людини. У сучасній вітчизняній та зарубіжній психології відбувається активне дослідження та осмислення природи цього феномена, який розглядають як вплив гострих стресових факторів з короткою тривалістю що виникає щодня і порушує нормальний емоційний стан особистості та обумовлюється переживанням свого ставлення до стресових факторів, явищ та подій у житті. При цьому, характер і вплив на людину повсякденних стресорів вивчені нерівномірно, а отримані в дослідженнях результати залишаються суперечливими. Тому, повертаючись до проблеми стресоприйняття як психічного феномена, слід розділяти стресоприйняття як почуття, що обумовлюється переживанням особистістю свого ставлення до стресових факторів, явищ та подій у житті, стан стресоприйняття – свідоме ставлення людини до переживання стресових ситуацій, травмуючих подій у житті та стресогенних чинників і стресоприйняття як процес, що розглядають як вплив гострих стресових факторів з короткою тривалістю [2].

Також традиційно феномен стресоприйняття розглядається ще у двох аспектах. Негативний аспект пов'язаний із станом нервово-емоційної напруженості, поведінковими і особистісними порушеннями виникнення психічних, соматичних, ішемічних захворювань, виснаження резервів людини. У свою чергу, позитивний аспект стресоприйняття являє собою умову, що сприяє адаптації до нових форм сприйняття гострих стресових факторів. У першому випадку стресоприйняття перешкоджає розвитку особистості, а в другому, навпаки, – сприяє зростанню. Ті дослідники, які виділяють як позитивну, так і негативну сторони стресоприйняття, говорять про те, що, з одного боку, це може призвести до виснаження адаптаційного ресурсу, відчуття безпорадності, соматичних, психічних захворювань, а з іншого, – до позитивного впливу змін життя, очікування позитивного ставлення від інших, що сприяє розвитку особистості.

Ми вважаємо, що для характеристики стресоприйняття у студентському віці актуальним є системно-суб'єктний підхід, у якому подолання стресу розглядається як єдиний простір адаптивних механізмів особистості, що включає копінгі, психологічний захист, контроль поведінки, та становить сукупність когнітивних, емоційних і вольових ресурсів, а тому за основу беремо визначення стресоприйняття як переживання гострих стресових факторів з короткою тривалістю, що виникають щодня і порушують повсякденний емоційний баланс, який викликає негативний вплив на здоров'я і психологічне благополуччя людини та її ресурси.

Сучасні психологи виокремлюють низку ситуацій, що можуть зумовити стресові ситуації для студентів; процес адаптації студентів до умов життєдіяльності у вищому освітньому закладі (С. Кузнецова, М. Клімов, А. Мозгаліна, Є. Тихомірова, Мартинюк, В. Демченко); адаптація першокурсників, вихідців із провінційних поселень, до мегаполісу (Г. Барлас); інформаційний стрес зумовлений різким збільшенням обсягу навчального матеріалу, браком методичного забезпечення, необхідністю пошуку валідної інформації та використання значної кількості наукових джерел для формування ґрунтовних знань; переживання стресу в умовах інтелектуальних випробувань (екзамени, конференції, публічні виступи, проблемні питання, контрольні роботи, навчальна практика, самостійна робота (М. Хуторна, П. Підкасистий, Ю. Щербатих); стресові ситуації, зумовлені конфліктною взаємодією в системах «студент–студент», «студент–педагог» (А. Бейтс, Л. Гатчинсон, Ю. Щербатих); стрес зумовлений розчаруванням у професійному виборі чи у виборі навчального закладу (Л. Гатчинсон) [7].

Специфіка стресоприйняття у студентському віці визначається тим, що вона тісно пов'язана з новоутвореннями, нормативними та психологічними завданнями розвитку юнацького віку серед яких і особове та професійне самовизначення, самосвідомість, які впливають на подальше формування студента як особистості. Серед стресогенних чинників молодь вважає впливи найближчого оточення: стосунки в сім'ї, з однокласниками, коле-

гами по роботі, самотність (відсутність друзів). Серед зовнішніх чинників юнаки виділяють економічні та соціальні проблеми, значно рідше – нестабільність політичної ситуації, тоді як дівчата, високо оцінюючи стресогенність сучасного суспільства, виявляють вищу здатність жити в умовах цього суспільства. При цьому дівчата гостріше, ніж хлопці, сприймають стресогенність чинників найближчого оточення, особливо стосунки в сім'ї.

Найгострішими стресогенними чинниками молодь вважає впливи найближчого оточення: стосунки в родині та з однокласниками, колегами по роботі, також економічні й соціальні проблеми, а значно рідше – нестабільність політичної ситуації у країні [5].

Аналіз теоретичних напрацювань дозволяє зробити висновок щодо визначення проблеми повсякденного стресосприйняття як однієї з найважливіших у студентському віці. При цьому саме статевий аспект цього феномена вивчений в недостатній мірі, що й обумовлює актуальність нашої роботи.

Таким чином, **метою** дослідження було емпірично дослідити статеві особливості повсякденного стресосприйняття студентів. При цьому **концептуальна гіпотеза** містила положення про те, що статеві та певні особистісні характеристики впливають на повсякденне стресосприйняття студентів, а **емпірична гіпотеза** включала положення щодо наявності відмінностей у переживанні повсякденного стресосприйняття студентів залежно від статі.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Дніпровського національного університету імені О. Гончара (факультет психології та спеціальної освіти, фізико-технічний факультет) та Університету імені Альфреда Нобеля (факультет менеджменту).

На першому етапі було опитано 100 осіб, з яких було відібрано 60 респондентів з середнім та високим рівнем повсякденного стресосприйняття. Таким чином, у емпіричному дослідженні взяли участь 30 хлопців та 30 дівчат з середнім та високим рівнями стресосприйняття віком 18–20 років.

З метою вивчення статевих особливостей повсякденного стресосприйняття студентів було використано блок таких психодіагностичних методик: Шкала сприйманого стресу – 10 (В.А. Абабков, К. Баришнікова, О.В. Воронцова-Венгер, І.А. Горбунов, С.В. Капранова, Е.А. Пологаєва, К.А. Стуклов, 2016), опитувальник схильності до стресу (Дж. Дженкінсон; в модифікації Фрідмана і Розенмана), експрес-методика встановлення рівня самооцінки (Н. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов, 2002), опитувальник копінг стратегій (Р. Лазарус, С. Фолкман; в адаптації Т. Крюкової, О. Куфтяк, М. Замишляєвої, 2004), п'ятифакторний особистісний опитувальник (Р. МакКрає, П. Коста; в адаптації А.Б. Хромова, 1999), тест суб'єктивного контролю (Дж. Роттер; в адаптації Е.Ф. Бажина, С.А. Голинкіної, А.М. Еткінда, 1984).

Оброблення результатів емпіричного дослідження було проведено за допомогою пакету програми IBM SPSS Statistics 22 та таких математико-статистичних методів, які було обрано на основі нормальності розподілу даних за критерієм Колмогорова–Смирнова: для встановлення розбіжностей між групами – критерій U Манна–Уїтні, для встановлення зав'язків – регресійний аналіз.

У табл. 1 наведено міжгрупові розбіжності особистісних характеристик за методиками В.А. Абабкова, К. Баришнікової, О.В. Воронцової-Венгер, І.А. Горбунова, С.В. Капранової, Е.А. Пологаєвої, К.А. Стуклова; Дж. Дженкінсона; Н. Фетіскина, В. Козлова, Г. Мануйлова; Р. Лазаруса, С. Фолкмана; Р. МакКрає, П. Коста; Дж. Роттера в залежності від статі

Таблиця 1

Міжгрупові розбіжності особистісних характеристик залежно від статі

Шкала методики	Середні показники досліджуваних		Показник критерію U – Манна Уїтні*
	Дівчата	Юнаки	
Сприйманий стрес	38,3	22,7	216
Перенапруження	38,4	22,6	213
Протидія стресу	26,62	34,38	566,5
Рівень самооцінки	22,73	38,27	683
Дистанціювання	25,90	35,10	588

Закінчення табл. 1

Шкала методики	Середні показники досліджуваних		Показник критерію U – Манна Уїтні*
	Дівчата	Юнаки	
Самоконтроль	26,65	34,35	565,5
Пошук соціальної підтримки	36,72	24,28	263,5
Втеча–унікнення	38,08	22,92	222,5
Екстраверсія–інтроверсія	23,42	37,58	662,5
Прив’язаність–відокремленість	39,78	21,22	171,5
Загальна інтернальність	24,68	36,32	624,5
Інтернальність у сфері досягнень	25,75	35,25	592,5
Інтернальність у сфері невдач	24,53	36,47	629
Інтернальність у сімейних відносинах	24,92	36,08	617,5
Інтернальність у сфері виробничих відносин	24,02	36,98	644,5
Інтернальність у сфері міжособистісних відносин	23,68	37,32	654,5
Інтернальність стосовно здоров’я і хвороби	24,18	36,82	639,5

*при $p \leq 0,01$

За блоком обраних методик у групі досліджуваних було виявлено відмінності за окремими показниками, такими як «сприйманий стрес», «перенапруження», «протидія стресу», «рівень самооцінки», «дистанціювання», «самоконтроль», «пошук соціальної підтримки», «втеча–унікнення», «екстраверсія–інтроверсія», «прив’язаність–відокремленість», «загальна інтернальність», «інтернальність у сфері досягнень», «інтернальність у сфері невдач», «інтернальність у сімейних відносинах», «інтернальність у сфері виробничих відносин», «інтернальність у сфері міжособистісних відносин», «інтернальність стосовно здоров’я і хвороби» залежно від статі. Окремі відмінності буде проаналізовано більш детально.

Виявлено, що рівень сприйманого стресу є вищим серед дівчат, які більш вразливі до повсякденних неприємностей: пристосування до окремого від батьків життя; неправильний режим дня; розчарування від обраної професії; конфлікти з оточенням у групі; небажання вчитися або надто серйозне ставлення до навчання у вищому навчальному закладі; екзамени, заліки. Цей результат можна пояснити, взявши до уваги теоретичні відомості науковців, які з’ясували, що дівчата більш схильні до повсякденного стресосприйняття, аніж хлопці, адже вони фізіологічно вразливіші й психологічно слабкіші [6].

Показник протидії стресу вище у хлопців, ніж у дівчат. У стресових станах чоловікам притаманно заглиблюватися у свої думки та переживання, щоб наодинці обдумати проблему, опанувати себе та прийняти рішення, тоді як у дівчат домінують емоції.

Висока позитивна самооцінка та самоконтроль, які в межах нашого дослідження є вищими у хлопців, ґрунтуються на регулюванні власних почуттів, емоцій та дій і сприяють успішній навчальній діяльності.

Цікавими є відмінності за показником *пошук соціальної підтримки*, який є вищим у дівчат. Згідно з дослідженням Є.О. Варбан, у студентському віці при подоланні життєвих повсякденних стресів, пов’язаних з неможливістю вдовольняти потреби в стабільності, самостійності, коханні, стосунках з найближчими друзями, однолітками та ставленням до себе, у дівчат переважають емоційні реакції, пошук підтримки друзів та знайомих, з якими можливо поділитися своїми переживаннями, отримати пораду, життєвий досвід. Соціальна підтримка є однією з найбільш результативних стратегій у подоланні складних повсякденних стресорів, яка дозволяє підтримувати здоров’я та спокій, формує поведінку, пом’якшуючи вплив стресових факторів на особистість [3].

Виявлені відмінності за показником дистанціювання можна прокоментувати таким чином. Переживання повсякденних стресорів впливає на те, що юнаки менше спілкуються з іншими людьми, тримають дистанцію у спілкуванні з іншими, занурюються у власні проблеми та переживання, негативно ставляться до різких змін у власному житті, а тому зміна місця проживання та кола спілкування можуть впливати на те, що повсякденне стресосприйняття стає більш вираженим у студентському віці [8].

За результатами, показник *прив'язаність – відокремленість* є вищим у дівчат, які більшою мірою вміють співпереживати та підтримувати інших, більш відчують необхідність бути поряд з друзями, близькими. Саме ці результати дають нам можливість говорити про те, що перша емпірична гіпотеза підтверджена частково, адже на переживання повсякденного стресосприйняття як у юнаків, так і у дівчат впливає такий загальний показник, як *екстраверсія–інтроверсія*: у дівчат – з негативними почуттями, пов'язаними з повсякденним стресосприйняттям та бажанням поспілкуватися у колі близьких знайомих та обговорити проблеми, а у хлопців – з негативними почуттями, пов'язаними з повсякденним стресосприйняттям.

Було виявлено відмінності за показниками *загальна інтернальність, інтернальність у сфері досягнень, інтернальність у сфері невдач, інтернальність у сімейних відносинах, інтернальність у сфері виробничих відносин, інтернальність у сфері міжособистісних відносин, інтернальність стосовно здоров'я і хвороби*. У хлопців показники інтернальності вищі, ніж у дівчат, що обумовлено спрямованістю на результат у навчанні та мобілізації власних ресурсів. Юнаки-інтернали більш відповідальні, соціалізовані, вони менш тривожні, агресивні. І взагалі, студенти з інтернальним локусом контролю схильні до кращої успішності, тому що покладаються тільки на свої сили. У дослідженні О.О. Анненкової при вивченні зв'язку локусу контролю і життєстійкості юнаків та дівчат з бажаними стратегіями подолання встановлено, що особи з високим рівнем життєстійкості і інтернальним локусом контролю є більш схильними до вибору проблемно-орієнтованої стратегії та стратегії соціального відволікання, тоді як особи з низькими показниками життєстійкості і зовнішнім локусом контролю частіше вдаються до емоційних стратегій подолання [1].

Далі для прогнозування рівня повсякденного стресосприйняття на основі особистісних характеристик було здійснено спробу побудови кореляційно-регресійної моделі.

Як предикторні змінні виступали особистісні характеристики досліджуваних, а як залежна змінна – показник сприйманого стресу (за шкалою В.А. Абабкова, К. Баришнікової, О.В. Воронцової-Венгер, І.А. Горбунова, С.В. Капранової, Е.А. Пологаєвої, К.А. Стуклова).

Статистична обробка здійснювалась за допомогою лінійного множинного регресійного аналізу. Добір факторів здійснювався шляхом виключення з моделі найбільш взаємозалежних факторів з урахуванням значущості коефіцієнтів регресії, оцінених за допомогою t-критерію. Перевірялась вірогідність впливу особистісних характеристик на рівень повсякденного стресосприйняття та було виділено незалежні змінні для регресійного аналізу. Ними виступили такі особистісні характеристики: екстраверсія–інтроверсія, прив'язаність–відокремленість, самоконтроль–імпульсивність, емоційна стійкість–емоційна нестабільність, експресивність–практичність, самооцінка, інтернальність.

Для представлення більш детального аналізу щодо потенційних предикторів, які обумовлюють рівень переживання повсякденного стресосприйняття студентів залежно від статі, було побудовано дві кореляційно-регресійні моделі. Результати регресійного аналізу, здійсненого для 7 факторів посприяли виокремленню двох факторів, які продемонстрували статистично надійну вірогідність впливу особистісних характеристик на рівень повсякденного стресосприйняття студентів залежно від статі.

За результатами регресійного аналізу у вибірці дівчат було дібрано 2 характеристики – предиктора для прогнозування рівня схильності до стресу, за якими побудовано двохфакторну кореляційно-регресійну модель:

$$Y = 14,403 + (-0,403)X_1 + (-0,583)X_2,$$

де Y – рівень схильності до стресу; X_1 – екстраверсія; X_2 – самоконтроль – імпульсивність (табл. 2,3).

Таблиця 2

Регресійна статистика для двохфакторної моделі вірогідності впливу особистісних характеристик на рівень схильності до стресу у вибірці дівчат

Показник	Розраховане значення
Множинний R	0,879
R-квадрат	0,772
Скорегований R-квадрат	0,755
Стандартна похибка	4,79660

Таблиця 3

Характеристика кореляційно-регресійних зв'язків між характеристиками предикторами та рівнем схильності до стресу за вибіркою дівчат

Показник	Коефіцієнт регресії	t-критерій Стьюдента	P-значення
Екстраверсія–інтроверсія	-0,403	-3,591	0,001
Самоконтроль–імпульсивність	-0,583	-5,187	0,000

Величина коефіцієнта множинної кореляції для двохфакторної моделі рівня схильності до стресу дорівнює 0,879. Дві особистісні характеристики особистості (екстраверсія та самоконтроль) мають негативний кореляційний зв'язок з цим фактором.

Значення R-квадрата (коефіцієнта детермінації) дорівнює 0,772. Це означає, що частка дисперсії залежної змінної, пояснена регресією, складає 77,2%. Розрахована регресійна модель є значущою за критерієм F-Фішера ($F=45,716$ за $p \leq 0,01$).

За результатами регресійного аналізу у вибірці хлопців було дібрано 2 характеристики – предиктора для прогнозування рівня схильності до стресу, за якими побудовано двохфакторну кореляційно-регресійну модель:

$$Y = 22,996 + (-0,551)X_1 + (0,329)X_2$$

де Y – рівень схильності до стресу; X_1 – самооцінка; X_2 – самоконтроль (табл. 4,5).

Таблиця 4

Регресійна статистика для двохфакторної моделі вірогідності впливу особистісних характеристик на рівень переживання повсякденного стресосприйняття у вибірці юнаків

Показник	Розраховане значення
Множинний R	0,779
R-квадрат	0,607
Скорегований R-квадрат	0,578
Стандартна похибка	3,11778

Таблиця 5

Характеристика кореляційно-регресійних зв'язків між характеристиками предикторами та рівнем переживання повсякденного стресосприйняття за вибіркою юнаків

Показник	Коефіцієнт регресії	t-критерій Стьюдента	P-значення
Самооцінка	-0,551	-3,853	0,001
Самоконтроль–імпульсивність	0,329	2,300	0,029

Величина коефіцієнта множинної кореляції для двохфакторної моделі рівня переживання повсякденного стресосприйняття дорівнює 0,779. Особистісна характеристика самооцінка має негативний кореляційний зв'язок з цим фактором, а у самоконтролю – позитивний кореляційний зв'язок з цим фактором.

Значення R-квадрата (коефіцієнта детермінації) дорівнює 0,607. Це означає, що частка дисперсії залежної змінної, пояснена регресією, складає 60,7%. Розрахована регресійна модель є значущою за критерієм F-Фішера ($F=20,876$ за $p \leq 0,01$).

Результати регресійного аналізу, здійсненого для 7 факторів посприяли виокремленню двох факторів, які продемонстрували статистично надійну вірогідність впливу особистісних характеристик на повсякденне стресосприйняття. Для вибірки дівчат було встановлено зворотній зв'язок з такими факторами, як самоконтроль – імпульсивність та екстраверсія, а для юнаків – зворотній зв'язок з рівнем самооцінки та прямий зв'язок з самоконтролем–імпульсивністю. Цей результат узгоджується з дослідженнями науковців, за результатами яких вдалося встановити, що суб'єктивне визначення себе як людини, що переживає чи не переживає повсякденне стресосприйняття, пов'язане з вираженістю таких особистісних характеристик, як екстраверсія–інтроверсія та нейротизм [5].

Отже, в результаті емпіричного дослідження виявлено, що повсякденне стресосприйняття студентів обумовлено як статевими, так і особистісними характеристиками, а наведені вище результати дослідження дозволяють зробити висновок про те, що концептуальна гіпотеза знайшла своє підтвердження в ході емпіричного дослідження, тобто існує певний вплив статевих і особистісних характеристик повсякденного стресосприйняття студентів.

Список використаної літератури

1. Абабков В.А., Барішнікова К., О.В. Волронцова-Венгер и др. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10». *Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер.16. Психология. Педагогика*. 2016. Вып. 2. С. 6–15.
2. Баранова М.В., Холуева К.А. Стрессовые ситуации студентов в процессе обучения. *Международный журнал экспериментального образования*. 2014. № 6. С. 74–75.
3. Варбан Є.О. Психодіагностика стратегій подолання критичних життєвих ситуацій : деякі підходи та методи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 12, Психологічні науки*. 2007. № 17 (41), ч. 2. С. 177–182.
4. Волкова Н.П., Гавяда В.В. До питання про результати моніторингу якості організації самостійної роботи студентів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і Психологія. Педагогічні науки*. 2018. №2(16). С. 170–176.
5. Дубчак Г.М. Зв'язок типу поведінки в стресовій ситуації з рівнем психічної напруги студентів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ–Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. Т.VI. Психологія обдарованості. Вип.12. С. 91–99.
6. Пліс М.А. Визначення рівня самооцінки в юнацькому віці. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2010. № 1. С. 251–253.
7. Чебикін О.Я. Про основні компоненти та механізми прояву емоційної зрілості. *Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2008. №12. С. 72–80.
8. 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.

References

1. Ababkov, V.A., Baryshnikova, K.T., Vorontsova-Venger, O.V. *Validizatsiia russkoiazychnoi versii oprosnika «Shkala vosprinimaemogo stressa – 10»* [Validation of the Russian-language version of the Perceived Stress Scale – 10 questionnaire]. *Vestnik Sankt-Petersburgskogo universiteta. Psikhologiya. Pedagogiya* [Bulletin of St. Petersburg University. Psychology. Pedagogy], 2016, no. 2, pp. 6-15. (In Russian).
2. Baranov, M.V., Kholueva, K.A. *Stressovye situatsii studentov v protsesse obuchenii* [Stressful situations of students in the learning process]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniia* [International Journal of Experimental Education], 2014, no. 6, pp. 74-75. (In Russian).
3. Varban, Ye.O. *Psikhodiagnostyka stratehii podolannia krytychnykh zhyttievnykh sytuatsii : deiaki pidkhody ta metody* [Psychodiagnosics of strategies for the preparation of critical life situations: actions for approach and methods]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Psikhoholichni nauky* [Science hour writing of the Na-

tional Pedagogical University for the Name of M.P. Dragomanov. Psychological sciences], 2007, no. 17 (41), pp. 177-182. (In Ukrainian).

4. Volkova, N.P., Haviada, V.V. *Do pytannia pro rezultaty monitorynhu yakosti orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv* [Before the meal about the results of monitoring the quality of self-organizing robots and students]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i Psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], 2018, no. 2 (16), pp. 170-176. (In Ukrainian).

5. Dubchak, H.M. *Zviazok typu povedinky v stresovii sytuatsii z rivnem psykhychnoi napruhy studentiv* [Relationship between the type of behavior in a stressful situation with the level of mental stress of students]. *Aktualni problemy psykholohii* [Current problems of psychology], 2016, no. 12, pp. 91-99. (In Ukrainian).

6. Plis, M.A. *Vyznachennia rinvnia samoostinky v yunatskomu vitsi* [Determining the level of self-esteem in adolescence]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia, pedagogiky ta psykholohii* [Current issues of public administration, pedagogy and psychology], 2010, no. 1, pp. 251-253. (In Ukrainian).

7. Chebykin, O.Ya. *Pro osnovni komponenty ta mekhanizmy proiavu emotsiinoi zrilosti* [On the main components and mechanisms of emotional maturity]. *Naukovyi visnyk PDPU im. K.D. Ushynskoho* [Scientific Bulletin of the PDU named after KD Ushinsky], 2008, no. 12, pp. 72-80. (In Ukrainian).

8. Bayer, O., Krupskiy, O. & Bondarenko, E. (2020). Subordinate evaluations of high-performance managers. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 41, no. 7, pp. 927-938.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SEXUAL DAILY STRESS PERCEPTION IN STUDENT'S AGE

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

E-mail: natlick7@gmail.com

ORCID 0000-0001-7466-9071

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-15

Key words: stress, stress perception, stress factors, student's age, sex differences, predictors of stress perception.

The article is devoted to studying the psychological features of everyday sexual stress in student's age. Theoretical study of this mental phenomenon has made it possible to divide stress perception into 3 main parts: as a feeling caused by a person's experience of their attitude to stressors, phenomena and life events, as a state that determines a person's conscious attitude to stressful situations and as a process seen as acute stress factors with short duration. The negative and positive aspects of stress perception phenomenon have also been analyzed. The main reasons determining stress perception depending on sex have been identified. Gender differences in the process of stress perception in students' age have been empirically studied and identified. In particular, statistically proved differences on individual indicators, such as "perceived stress," "overstrain," "stress management," "self-esteem," "distancing," "self-control," "search for social support," "escape-avoidance," "extraversion-introversion," "attachment –separation," "general internality," "internality in the field of achievements," "internality in the field of failures," "internality in family relationships," "internality in the field of professional relationships," "internality in the field of production," "interpersonal relationships," "internality in relation to health and disease" have been identified and analyzed. Two-factor models of personal characteristics influence on the level of experience of daily stress perception have been constructed and analyzed. The mentioned models allow determining sexual features of everyday stress perception and general predictors that identify the specifics of stress perception depending on sex.

For the sample of girls, the feedback with such factors as self-control-impulsivity and extraversion has been established, and for the boys, the feedback with the level of self-esteem and direct connection with self-control-impulsivity has been found. This result obtained is correlating with the scientific research proving that the subjective definition as a person who has or does not have everyday stress is associated with the expression of such personal characteristics as extraversion-introversion and neuroticism.

Одержано 08.09.2021.

УДК 378.1:355.233

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-16

Т.Є. ХРАБАН,

*кандидат філологічних наук,
завідувач кафедри іноземних мов*

Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Мета цього емпіричного дослідження – виявити головні виклики і стресові чинники навчання у військових вищих навчальних закладах; окреслити фактори, що сприяють формуванню психологічної стійкості курсантів; визначити природу психологічної стійкості курсантів. Методом дослідження було обрано вербально-комунікативний метод анкетування. Основні стресотравмуючі фактори для курсантів: 1) велике навантаження, причина якого полягає в специфіці навчання у вищих військових навчальних закладах, коли напруженість навчання поєднується з вимогами несення військової служби, що тягне за собою нестачу сну і хронічну втоми; 2) обмеження базових потреб. Таки фактори, як нудьга, несприятливий соціально-психологічний клімат у колективі, незрозумілість визначено стресотравмуючими незначною кількістю курсантів і є нерелевантними для основної маси курсантів. Головними факторами, що сприяють формуванню психологічної стійкості курсантів до впливу стресових чинників, є тенденції: 1) до переживання позитивних емоцій, ентузіазму, активності та бадьорості, оптимізму, здатності адаптуватися до змін, ставлення з гумором до стресу чи труднощів; 2) фізичної активності, підтримання фізичної форми; 3) емоційного, матеріального, інформаційного, морального підтримання рідних. Мінімізація негативних впливів відбувається головним чином завдяки факторам індивідуального рівня. Виявилось, що в стресових умовах курсанти намагаються розширити патерни позитивних емоційних переживань, збагатити їх палітру, за рахунок чого підтримати свій ентузіазм, активність, бадьорість та оптимізм. Такий підхід реалізується завдяки проведенню вільного часу за комп'ютерними сюжетними рольовими іграми та адвенчурами, прослуховуванням музичних композицій, переглядом фільмів та відео-, читанням книг; отриманню задоволення від споживання окремих видів їжі та напоїв (солодощі, чай, кава тощо), хобі. Лише незначна частина респондентів вважають, що фактори на рівні колективу (дружба, участь у протоколах, церемоніях, а також проведення інституційної політики) мають позитивний ефект на здатність курсантів адаптуватися до стресу. Фактори на рівні підрозділу взагалі не розглядаються респондентами як такі, що сприяють психологічній стійкості курсантів. Основою психологічної стійкості курсантів є особисті активи (внутрішні чинники), які спрямовані на підтримання постійного рівня щастя та благополуччя перед стресовими факторами; здатність наполегливо продовжувати роботу, незважаючи на труднощі; використання механізмів подолання, які сприяють позитивній психологічній адаптації, незважаючи на вплив несприятливих факторів.

Ключові слова: анкетування, навчання, психологічна стійкість, стресові чинники.

Постановка проблеми. Згідно з матеріалами Документаційного Центру Всесвітньої Організації Охорони здоров'я (ВООЗ), середовище, у якому гарантується реалізація права на повагу до людської гідності та захист основних громадянських, політичних, соціально-економічних і культурних прав людини, є основою психічного здоров'я. ВООЗ зазначає, що національна політика в галузі охорони психічного здоров'я має бути відображена в державних стратегіях та програмах і орієнтована на ті аспекти, які сприяють зміцненню психічного здоров'я. Згідно з дослідженнями Всесвітньої організації психічного здоров'я, протягом життя більше половини населення планети (майже 70%) пе-

реживає як мінімум одну психотравмуючу подію [14]. Оскільки психотравмуючі події досить поширені в сучасному суспільстві, необхідно пригадати, що ці дані оцінюють лише ситуації, що загрожують життю, серйозні травми або сексуальне насильство [7]. Інші ситуації можуть бути недостатньо інтенсивними, щоб бути класифікованими як психотравмуючі, але їх вплив (тривалий чи ні) може серйозно вплинути на психічне здоров'я людини. Значною подією у розширенні уявлень про те, що є психотравмуючими факторами, стала зміна критеріїв Діагностичного та статистичного довідника з психічних розладів (DSM-5) завдяки чому регулярні та інтенсивні впливи, які є звичайними для певних професій, почали розглядатися як потенційні провокатори психологічної травми [7]. Так, навчання у вищих навчальних закладах стає особливо стресовим періодом через такі психотравмуючі фактори, як зміна навколишнього середовища, втрата або зменшення соціальної підтримки, академічний тиск, формування міжособистісних стосунків з однолітками, управління фінансами. Деякі студенти через труднощі адаптації до змін в цей період схильні до різних психологічних проблем, що нерозривно пов'язано з їх успішністю, а також з величезною кількістю інших соціальних та психологічних факторів [17]. Тому, окрім сектора охорони здоров'я, до вирішення питань зміцнення психічного здоров'я людини, на думку ВООЗ, необхідно залучати і сектор освіти [1]. У цьому аспекті дослідження психологічної стійкості (ПС) надають ґрунтовну інформацію, яка дозволяє зрозуміти, чому одні студенти успішно адаптуються до університетського життя, а інші стикаються з великими труднощами [11]. ПС розглядається як необхідна передумова, необхідна для того, щоб студенти впоралися з академічними вимогами та досягли успіху в процесі навчання [4]. Такий підхід є актуальним і для військових вищих навчальних закладів. Але у більшості досліджень психологічної стійкості військовослужбовців найбільша увага приділяється екстремальним стресам, які пов'язані з бойовими діями та тотальною війною [2]. Проте специфіка навчання у військових вищих навчальних закладах також несе в собі додаткові виклики та стресові фактори, оскільки «мета військової підготовки полягає в тому, щоб військовослужбовці могли діяти у несприятливих умовах, що характеризуються низьким рівнем контролю, високим стресом та високим рівнем невизначеності» [22]. Хронічний стрес у військовослужбовців, які перебувають у бойовому та небойовому військовому середовищі, може призвести до численних фізіологічних та психологічних проблем, включаючи порушення сну [24], хронічний біль [3], депресію та тривожні розлади [17]. Janakiraman [3] відзначає, що для з'ясування того, чи мають різні стреси загальні шляхи впливу, необхідно проводити більше крос-секційних досліджень, що охоплюють різні види стресу. Це особливо важливо з огляду на те, що термін «несприятливі фактори» в контексті навчання включає в себе широкий спектр проблем, наприклад, неоднозначність прийняття групою, соціальна ізоляція й остракізація, невдача на іспитах, депресія та інші хронічні тривалі стресові переживання [3]. Деякі люди швидко та безболісно відновлюються після стресу, але більш глибоке розуміння механізмів, що лежать в основі психологічної стійкості, може бути корисним для тих, хто схильний до ризику розладів, що пов'язані зі стресом [23], для вироблення стратегічної стійкості, тобто здатності передбачати ситуації, зберігати свою цілісність і гармонійний розвиток, незважаючи на дестабілізуючий вплив несприятливих факторів [8]. Розуміння шляхів формування психологічної стійкості до впливу стресових чинників, культивування серед військовослужбовців здатності адаптуватися до стресу є важливим завданням, тому так необхідно досліджувати, що «передбачає стійкі риси у військовослужбовців у зв'язку з комбінованою фізичною та психологічною природою участі у військових діях та необхідністю позитивної адаптації до стресу в професійних та міжособистісних ситуаціях» [12]. Причому психологічна стійкість має бути як визначена концептуально, так і досліджена емпірично.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зародившись у сфері фізики для опису властивостей певних матеріалів, концепція опору та стійкості поширилася на інші галузі знань, включаючи психологію. Визначаючи психологічну стійкість як здатність «відскочити назад» у несприятливих ситуаціях, дефініція, яку запропонувала Американська психологічна асоціація, підтверджує зв'язок між двома галузями науки [5]. Проте у психології визначення психологічної стійкості як людського феномена не таке однозначне. Так, деякі дослідники концептуалізують ПС як рису особистості, тоді як інші використовують терміни *результат*, *стратегія подолання* чи *динамічний процес*. При особистісно орієнтованому підході ПС розуміється як риса особистос-

ті і визначається як «здатність людини протистояти несприятливим факторам, яка часто розглядається як форма самовідновлення з позитивними емоційними та когнітивними результатами, що, у свою чергу, відіграє важливу роль у реалізації більшої адаптивності та задоволеності життям» [16], «психосоціальна здатність людини підтримувати позитивне адаптивне функціонування, що мінімізує негативні думки та сприяє відновленню сил і здатності справлятися з труднощами, а також допомагає зберегти позитивний погляд на життя незважаючи на складні життєві обставини» [20], «здатність людини успішно адаптуватися до стресу, травм та несприятливих умов, що дозволяє людям уникнути викликаних стресом психічних розладів, таких як депресія, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) та тривожність» [15]. Процесно орієнтований підхід сфокусовано на таких положеннях: 1) швидке відновлення психічного здоров'я після стресу відображає динамічний процес адаптації; 2) життєстійкість не слід розуміти як рису особистості, результат певного генотипу чи інших суворо визначених характеристик; 3) психологічна стійкість може бути оцінена лише після стресового періоду чи події [23]. Процесно орієнтований підхід акцентує увагу на двох аспектах – несприятливих обставинах та позитивній адаптації [9], а ПС розглядається як «процес подолання негараздів, що призводить до виявлення, зміцнення та збагачення якостей життєстійкості людини» [21], «особисті активи (внутрішні чинники, наприклад, оптимізм) та ресурси середовища (зовнішні фактори, наприклад, соціальна підтримка), які сприяють позитивній психологічній адаптації, незважаючи на вплив несприятливих факторів» [10], активний та динамічний процес, завдяки якому людина долає стресову чи важку ситуацію та швидко повертається до нормального функціонування [23]. У військовому контексті ПС визначається як кульмінація психологічних процесів, які дозволяють людям підтримувати чи повертатися до існуючих рівнів функціонування та благополуччя після несприятливих факторів. При цьому адаптаційна реакція може виявлятися як посттравматичне зростання або освоєння навичок, які пов'язані із життєстійкістю [6]. Підґрунтям для цієї роботи стало проведення Національним інститутом оборонних досліджень Америки (NDRI) дослідження, метою якого було виявлення факторів, що сприяють психологічній стійкості військовослужбовців. Ці фактори було систематизовано за підгрупами. 1. Фактори індивідуального рівня, у тому числі: а) позитивне подолання, під час якого людина спрямовує зусилля на вирішення особистих та міжособистісних проблем, прагне зменшити стрес шляхом активного/прагматичного, проблемно орієнтованого та духовного підходів до подолання стресу; б) позитивний афект, що розглядається як тенденція до переживання позитивних емоцій, ентузіазму, активності та бадьорості, оптимізму, здатність адаптуватися до змін, ставитися з гумором до стресу чи труднощів; в) позитивне мислення, за якого оброблення інформації, застосування знань та зміна переваг здійснюється за допомогою реструктуризації, позитивного рефреймінгу, отримання сенсу із ситуації; г) реалістичне бачення загроз та ресурсів, що дає можливість досягти баланс між реалістичними очікуваннями результату та самооцінкою особистості, його самоповагою, впевненістю, самоефективністю; д) поведінковий контроль (саморегуляція, самоменеджмент, самовдосконалення); е) фізична активність, підтримання фізичної форми; ж) альтруїзм. 2. Фактори на рівні сім'ї, у тому числі: а) емоційні зв'язки, включаючи спільний відпочинок та дозвілля; б) спілкування, що реалізується як обмін думками та інформацією, включаючи вирішення проблем та управління відносинами; в) підтримка (емоційна, матеріальна, інформаційна, моральна); г) кохання, близькість, прихильність; д) переймання досвіду старшого покоління у сім'ї; е) адаптивність, яка базована на гнучкому характері розподілу ролей у сім'ї. 3. Фактори на рівні підрозділу, у тому числі: а) позитивний командний клімат, що характеризується сприянням та заохоченням взаємодії всередині підрозділу, формуванням гордості/підтримки місії, лідерством, позитивним рольовим моделюванням, реалізацією інституційної політики; б) командна робота; в) згуртованість, що реалізується у можливості підрозділу виконувати спільні дії. 4. Фактори на рівні колективу, у тому числі: а) інтеграція (дружба, участь у протоколах, церемоніях, а також проведення інституційної політики); б) згуртованість, включаючи прихильність до загальних цінностей, міжособистісні та особистісно-групові відносини; в) взаємозв'язок (зобов'язання, структури, ролі, відповідальність, комунікація); г) вміння працювати у команді, результатом чого є колективна ефективність [18].

Мета цього емпіричного дослідження – виявити головні виклики і стресові чинники навчання у військових вищих навчальних закладах; окреслити фактори, що сприяють формуванню психологічної стійкості курсантів; визначити природу психологічної стійкості курсантів.

Методи та методики дослідження. Ця робота виконана в руслі міждисциплінарних соціально-психологічних досліджень. Методом дослідження було обрано вербально-комунікативний метод анкетування. Респондентам було запропоновано у письмовій формі відповісти на питання, список яких складено на основі інтерв'ю, розробленого Zwack и Schweitzer [25]. Мета проведення анкетування полягала в отриманні інформації про труднощі, які виникають у курсантів під час навчання у вищих військових навчальних закладах, і виявлення факторів, які сприяють психологічній стійкості під час навчання у військових вищих навчальних закладах. Участь в анкетуванні була добровільною, до нього долучилося 47 курсантів IV курсу Військового інституту телекомунікації та інформатизації імені Героїв Крут (вік 20–25 років), серед них 45 хлопців та 2 дівчини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати анкетування стосовно труднощів, з якими стикаються курсанти під час навчання у вищих військових навчальних закладах, було зведено в табл. 1.

Таблиця 1

Фактори, визначені курсантами військових вищих навчальних закладів як стресові

Стрес-фактор	Характеристика стресорів	N/%	Приклади цитат
Велике навантаження	Нестандартний робочий графік, суміщення навчання із вимогами несення військової служби, нестача сну, хронічна втома	74/46	«Прокидаючись щоранку, я все одно почуваюсь втомленим. Від недосипання часто болить голова, внаслідок чого знижується моя працездатність»; «Після несення служби у добовому наряді від недосипання червоніють очі, погіршуються мої розумові здібності та емоційний стан, я можу заснути в будь-якому невідповідному місці, наприклад, під час проведення навчальних занять»
Обмеження базових потреб	Обмеження на пересування, відсутність особистого простору, недостатнє грошове забезпечення, незадовільні соціально-побутові умови проживання та навчання (погані умови проживання в казармах, холодні аудиторії, брак питної води, неякісне харчування)	71/44	«Дуже часто курсантів турбує можливість ходити у звільнення. У зв'язку із ситуацією COVID 19 зараз нас закрили на території інституту без права на звільнення, хоча викладачі продовжують ходити за межі навчального закладу, що позбавляє сенсу проведення основних заходів з профілактики інфікування. Всюди ходимо в масках незважаючи на те, що всі курсанти вакциновані. Ми навчаємося шість днів на тиждень, і єдиний день, коли можна змінити обстановку – це неділя, в яку ми не маємо можливості вийти за межі інституту»
Нудьга	Рутинна, тривалі періоди навчання без різноманітності, мало можливостей для ігор і розваг	10/6	«Не можу знайти мотивацію для навчання. Колись я мріяв займатися улюбленою справою. Зараз я маю сумніви щодо того, чи правильно я вибрав професію. Система освіти явно застаріла, а заняття здаються нудними, нецікавими і марними. Всі розмови про цікаве навчання – не більше ніж звичний обман»
Несприятливий соціально-психологічний клімат у колективі	Негативні аспекти військової субкультури (булінг)	5/3	«Вечорами у нас часто створюються черги до душевих кабін. Через черги часто виникають конфлікти та сварки. Неприємно ще й те, що вранці ти не можеш знайти своїх шкарпеток, які ти виправ увечері та залишив сушитися. Через це були випадки, коли доводилося одягати берці без шкарпеток, що створювало дискомфорт упродовж усього дня»
Незрозумілість	Незрозумілі норми або стандарти поведінки	2/1	«Ми часто стикаємось з тим, що молоді командири не бажають досягати взаєморозуміння з курсантами. Їхні накази сформульовані нечітко й незрозуміло, вони відмовляються аргументувати прийняті ними рішення»

Аналіз отриманих результатів зафіксував зниження задоволення від навчання та відповідального ставлення до нього через низку труднощів, з якими стикаються курсанти під час навчання у вищих військових навчальних закладах. Основними стресотравмуючими факторами для курсантів є 1) велике навантаження, причина якого полягає в специфіці навчання у вищих військових навчальних закладах, коли напруженість навчання поєднується з вимогами несення військової служби, що тягне за собою нестачу сну і хронічну втому; 2) обмеження базових потреб. Характер цих обмежень курсанти визначають як обмеження на пересування, відсутність особистого простору, недостатнє грошове забезпечення, незадовільні соціально-побутові умови проживання та навчання (погані умови проживання в казармах, холодні аудиторії, брак питної води, неякісне харчування). Таки фактори, як нудьга, несприятливий соціально-психологічний клімат у колективі, незрозумілість визначено як стресотравмуючі незначною кількістю курсантів, вони є нерелевантними для основної маси курсантів.

Аналіз відповідей, які дали курсанти на запитання «Якби інший курсант запитав Вас, що він / вона може зробити для подолання та профілактики стресу, яку пораду Ви б дали? Від яких помилок, які Ви робили самі, Ви б застерегли?» дозволив окреслити ряд факторів, які сприяють психологічній стійкості курсантів (табл. 2).

Таблиця 2

Фактори, які сприяють психологічній стійкості курсантів

Фактори, які сприяють психологічній стійкості курсантів	№ згадувань /%	Приклади цитат
1. Фактори індивідуального рівня, у тому числі:	89/65	
а) позитивне подолання, під час якого курсанти намагаються зменшити стрес шляхом активного/прагматичного, проблемно-орієнтованого та духовного підходів до подолання стресу;	8/6	«Я поставив перед собою мету і намагаюсь досягти її, тому скиглити немає часу»; «Треба ставити перед собою цілі та розвиватися в тому напрямку, де ти – найкращий»
б) позитивний афект, що розглядається як тенденція до переживання позитивних емоцій, ентузіазму, активності та бадьорості, оптимізму, здатність адаптуватися до змін, ставлення з гумором до стресу чи труднощів;	44/32	«Треба радіти дрібницям»; «По-перше – перестати жаліти себе, і по-друге – перестати жаліти про минуле»; «Слухайте музику, яка викликає приємні спогади, що здатні підняти тобі настрій»; «Комп'ютерні ігри допомагають дистанціюватися від власних проблем. Під час гри я маю можливість втекти у світ ілюзій і не контактувати з реальністю»; «Випити каву або чай та купити улюблені солодощі»
в) позитивне мислення, при якому обробка інформації, застосування знань та зміна переваг здійснюється за допомогою реструктуризації, позитивного рефреймінгу, отримання сенсу із ситуації;	6/4	«Не слід переживати за те, що трапилося погане, це – не найголовніше, головне – це сім'я», «Треба сподіватися на краще»
г) поведінковий контроль (саморегуляція, самоменеджмент, самовдосконалення);	5/4	«Намагайся самостійно спрямовувати свою діяльність, управляй своїми ресурсами і власною діяльністю»; «Навчись керувати своїм часом і своїми емоціями»; «Пробуй використовувати всі наявні можливості»; «Постарайся усвідомити можливі негативні наслідки і примиритися з ними»

Закінчення табл. 2

Фактори, які сприяють психологічної стійкості курсантів	N згадувань /%	Приклади цитат
д) фізична активність, підтримка фізичної форми	26/19	«Розвивай свою стійкість шляхом фізичних вправ»; «Єдиноборства, участь у змаганнях, естафети здаються мені найбільш ефективними засобами»
2. Фактори на рівні сім'ї, у тому числі:	31/23	
а) підтримка (емоційна, матеріальна, інформаційна, моральна);	29/21	«Коли я спілкуюсь з моїми рідними по телефону, я часто переключаюся на спогади про приємне і забуваю про незручності»; «Під час розмови по телефону мої батьки завжди намагаються допомогти мені впоратися зі стресовими ситуаціями»
в) кохання, близькість, прихильність	2/2	«Щоб заспокоїтись у стресовій ситуації мені достатньо згадати про свою кохану дівчину»
3. Фактори на рівні колективу, у тому числі:	17/12	
а) інтеграція (дружба, участь у протоколах, церемоніях, а також проведення інституційної політики)	17/12	«Я спілкуюся з друзями, які «заражають» мене позитивною енергією»; «В інституті я зустрів друзів, які розуміють мене і додають енергії»

Мінімізація негативних впливів обставин і підвищення можливостей відновлення після стресотравмуючої події відбувається головним чином завдяки факторам індивідуального рівня, про що свідчать відповіді в 65% анкет. Виявилось, що в стресових умовах курсанти намагаються розширити патерни позитивних емоційних переживань, збагатити їх палітру, за рахунок чого підтримати свій ентузіазм, активність, бадьорість й оптимізм, що спостерігається в 32% анкет. Такий підхід реалізується завдяки проведенню вільного часу за комп'ютерними сюжетними рольовими іграми та адвенчурами, прослуховуванню музичних композицій, перегляду фільмів та відео, читанню книг, отриманню задоволення від споживання окремих видів їжі та напоїв (солодощі, чай, кава тощо), які купуються за власні кошти або присилаються рідними, заняттям хобі, наприклад, малюванням. Значна частина респондентів вважає фізичну активність і підтримку фізичної форми важливою складовою факторів, які сприяють психологічній стійкості курсантів (19% згадувань). Фактори на рівні сім'ї, у тому числі емоційна, матеріальна, інформаційна, моральна підтримка рідних також лежать в основі психологічної стійкості курсантів, що підтвердило 23% відповідей. Але лише незначна частина респондентів (12% згадувань) вважають, що фактори на рівні колективу (дружба, участь у протоколах, церемоніях, а також проведення інституційної політики) мають позитивний афект на здатності курсантів адаптуватися до стресу. Фактори на рівні підрозділу не розглядаються респондентами як такі, що сприяють психологічній стійкості курсантів.

Висновки. Проблема позитивної психологічної адаптації до навчання в військових вищих навчальних закладах безпосередньо пов'язана із життєстійкістю курсантів. Головними викликами і стресовими факторами навчання для курсантів є 1) велике навантаження, причина якого полягає в специфіці навчання у вищих військових навчальних закладах, коли напруженість навчання поєднується з вимогами несення військової служби, що тягне за собою нестачу сну і хронічну втому; 2) обмеження базових потреб. Головними факторами, що сприяють формуванню психологічної стійкості курсантів до впливу стресових чинників є: 1) тенденція до переживання позитивних емоцій, ентузіазму, активності та бадьорості, оптимізму, здатності адаптуватися до змін, ставлення з гумором до стресу чи труднощів; 2) фізична активність, підтримка фізичної форми; 3) емоційна, матеріальна, інформаційна, моральна підтримка рідних. Основою психологічної стійкості курсантів є 1) особисті активи

(внутрішні чинники), які спрямовані на підтримання постійного рівня щастя та благополуччя перед стресовими факторами; 2) здатність наполегливо продовжувати роботу, незважаючи на труднощі; 3) використання механізмів подолання, які сприяють позитивній психологічній адаптації, незважаючи на вплив несприятливих факторів. Перспектива подальшого наукового дослідження проблеми психологічної стійкості при навчанні у військових вищих навчальних закладах полягає у розробленні низки профілактичних засобів зниження стресових навантажень шляхом впровадження різноманітних інноваційних технологій навчання.

Список використаної літератури

1. Документи Всесвітньої організації охорони здоров'я. 2021. URL: <https://docs.dtkk.ua/list/1014.1.34> (дата звернення: 28.10.2021).
2. Bartone P. Resilience Under Military Operational Stress: Can Leaders Influence Hardiness? *Military Psychology*, 2006, № 18(Suppl.), P. 131–148. doi: 10.1207/s15327876mp1803s_10
3. Beckham J.C., Crawford A.L., Feldman M.E., Kirby A.C., Hertzberg M.A., Davidson J., Moore S.D. Chronic posttraumatic stress disorder and chronic pain in Vietnam combat veterans. *Journal of Psychosomatic Research*, 1997, №43(4), P. 379–389. doi: 10.1016/s0022-3999(97)00129-3
4. Caruana V., Clegg S., Ploner J. et al. Promoting students' 'resilient thinking' in diverse higher education learning environments. Birmingham: HE Academy Subject Centre for Sociology, Anthropology and Politics, 2011. 24 p.
5. Comas-Diaz L., Luthar S.S., Maddi S.R., O'Neill K.H., Saakvitne K.W., Tedeschi R.G. The Road to Resilience. Washington: American Psychological Association, 2016. 188 p.
6. Crane M., Lewis V., Cohn A.D., Hodson S.E., Parslow R., Bryant R.A., Forbes D. A protocol for the longitudinal study of psychological resilience in the Australian Defence Force. *Journal of Military and Veterans Health*. 2012. № 20(4). P. 36–48.
7. Degenhardt L., de Girolamo G., Dinolova R.V., Ferry F. et al. Trauma and PTSD in the WHO World Mental Health Surveys. *European Journal of Psychotraumatology*, 2017, № 8. doi: 10.1080/20008198.2017.1353383
8. Ferreira M., Marques A., Gomes P.V. Individual Resilience Interventions: A Systematic Review in Adult Population Samples over the Last Decade. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, № 16;18(14). doi: 10.3390/ijerph18147564
9. Fletcher D., Sarkar M., Psychological resilience: a review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 2013, № 18, P. 12–23. doi: 10.1027/1016-9040/a000124
10. Helmreich I., Kunzler A., Chmitorz A., König J., Binder H., Wessa M., Lieb K. Psychological interventions for resilience enhancement in adults. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017, № 2. doi: 10.1002/14651858
11. Hiester M., Nordstrom A., Swenson L.M. Stability and change in parental attachment and adjustment outcomes during the first semester transition to college life. *Journal of College Student Development*, 2009, № 50(5), P. 521–538. doi: 10.1353/csd.0.0089
12. Jaeschke A.C. Psychosocial Predictors of Resilience in a Military Sample. Morgantown, West Virginia: West Virginia University, 2016. 93 p. doi: 10.33915/etd.5873
13. Janakiraman U., Manivasagam T., Thenmozhi A., Essa M.M., Barathidasan R., Saravana B.C. Influences of chronic mild stress exposure on motor, non-motor impairments and neurochemical variables in specific brain areas of MPTP/probenecid induced neurotoxicity in mice. *PLoS One*, 2016, № 11, e0146671. doi: 10.1371/journal.pone.0146671
14. Kessler R.C., Aguilar-Gaxiola S., Alonso J., Benjet C., Bromet E.J., Cardoso G., Degenhardt L., de Girolamo G., Dinolova R.V., Ferry F. Trauma and PTSD in the WHO World Mental Health Surveys. *European Journal of Psychotraumatology*, 2017, № 8. doi: 10.1080/20008198.2017.1353383
15. Liu H., Zhang C., Ji Y., Yang L. Biological and Psychological Perspectives of Resilience: Is It Possible to Improve Stress Resistance? *Frontiers in Human Neuroscience*, 2018, № 12, P. 326. doi: 10.3389/fnhum.2018.00326
16. Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 2000, № 71, P. 543–562. doi: 10.1111/1467-8624.00164

17. McPherson A.V. College student life and financial stress: An examination of the relation among perception of control and coping styles on mental health functioning. Raleigh, NC: North Carolina State University, 2012. 116 p.
18. Meredith L.S., Sherbourne C.D., Gaillot S.J., Hansell L., Ritschard H.V., Parker A.M., Wrenn G.L. Promoting Psychological Resilience in the U.S. Military. *Rand health quarterly*, 2011, № 1(2), P. 2.
19. Milliken C.S., Auchterlonie J.L., Hoge C.W. Longitudinal assessment of mental health problems among active and reserve component soldiers returning from the Iraq war. *Journal of the American Medical Association*. 2007. № 298(18). P. 2141–2148. doi: 10.1001/jama.298.18.2141
20. Reivich K., Gillham J.E., Chaplin T.M., Seligman M.E.P. From Helplessness to Optimism: The Role of Resilience in Treating and Preventing Depression in Youth. *Handbook of resilience in children*. 2005. P. 223–237. doi: 10.1007/0-306-48572-9_14
21. Richardson G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, № 58(3), P. 307–321. doi: 10.1002/jclp.10020
22. Sefidan S., Pramstaller M., La Marca R. Resilience as a Protective Factor in Basic Military Training, a Longitudinal Study of the Swiss Armed Forces. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, № 18(11), P. 60–77. doi:10.3390/ijerph18116077
23. Snijders C., Pries L.K., Sgammeglia N., Al Jow G., Youssef N.A., de Nijs L., Guloksuz S., Rutten B. Resilience Against Traumatic Stress: Current Developments and Future Directions. *Frontiers in psychiatry*, 2018, № 9, P. 676. doi: 10.3389/fpsy.2018.00676
24. Winwood P., Lushington K. Disentangling the effects of psychological and physical work demands on sleep, recovery and maladaptive chronic stress outcomes within a large sample of Australian nurses. *Journal of advanced nursing*, 2006, № 56(6), P. 679–89. doi: 10.1111/J.1365-2648.2006.04055.X
25. Zwack J., Schweitzer J. If Every Fifth Physician Is Affected by Burnout, What About the Other Four? Resilience Strategies of Experienced Physicians. *Academic Medicine*, 2013, № 88, P. 382–389. doi: 10.1097/ACM.0b013e318281696b

References

1. *Dokumenty Vsesvitnoi orhanizatsii okhorony zdorovia* (2021). [Basic documents of World Health Organization], 2021. URL: <https://docs.dtkk.ua/list/1014.1.34> (Accessed 28 October 2021).
2. Bartone, P. (2006). Resilience Under Military Operational Stress: Can Leaders Influence Hardiness? *Military Psychology*, no. 18, pp. 131-148. doi: 10.1207/s15327876mp1803s_10
3. Beckham, J.C., Crawford, A.L., Feldman, M.E., Kirby, A.C., Hertzberg, M.A., Davidson, J. & Moore, S.D. (1997). Chronic posttraumatic stress disorder and chronic pain in Vietnam combat veterans. *Journal of Psychosomatic Research*, no. 43 (4), pp. 379-389. doi: 10.1016/s0022-3999(97)00129-3
4. Caruana, V., Clegg, S., Ploner, J. et al. (2011). Promoting students' 'resilient thinking' in diverse higher education learning environments. Birmingham, HE Academy Subject Centre for Sociology, Anthropology and Politics, 24 p.
5. Comas-Diaz, L.; Luthar, S.S., Maddi, S.R., O'Neill, K.H., Saakvitne, K.W., Tedeschi, R.G. (2016). *The Road to Resilience*. Washington, American Psychological Association Publ., 188 p.
6. Crane, M., Lewis, V., Cohn, A.D., Hodson, S.E., Parslow, R., Bryant, R.A., Forbes, D. (2012). A protocol for the longitudinal study of psychological resilience in the Australian Defence Force. *Journal of Military and Veterans Health*, no. 20 (4), pp. 36-48.
7. Degenhardt, L., de Girolamo, G., Dinolova, R.V., Ferry, F. et al. (2017). Trauma and PTSD in the WHO World Mental Health Surveys. *European Journal of Psychotraumatology*, no. 8. doi: 10.1080/20008198.2017.1353383
8. Ferreira, M, Marques, A, Gomes, P.V. (2021). Individual Resilience Interventions: A Systematic Review in Adult Population Samples over the Last Decade. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, no. 16;18 (14). URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph18147564>

9. Fletcher, D. & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: a review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, no. 18, pp. 12-23. doi: 10.1027/1016-9040/a000124
10. Helmreich, I., Kunzler, A., Chmitorz, A., König, J., Binder, H., Wessa, M., & Lieb, K. (2017). Psychological interventions for resilience enhancement in adults. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, no. 2. doi: 10.1002/14651858
11. Hiester, M., Nordstrom, A., Swenson, L.M. (2009). Stability and change in parental attachment and adjustment outcomes during the first semester transition to college life. *Journal of College Student Development*, no. 50 (5), pp. 521-538. doi: 10.1353/csd.0.0089
12. Jaeschke, A.C. (2016). Psychosocial Predictors of Resilience in a Military Sample. Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports, 93 p. doi: 10.33915/etd.5873
13. Janakiraman, U., Manivasagam, T., Thenmozhi, A., Essa, M.M., Barathidasan, R., SaravanaBabu, C. et al. (2016). Influences of chronic mild stress exposure on motor, non-motor impairments and neurochemical variables in specific brain areas of MPTP/probenecid induced neurotoxicity in mice. *PLoS One*, no. 11. doi: 10.1371/journal.pone.0146671
14. Kessler, R.C., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Benjet, C., Bromet, E.J., Cardoso, G., Degehardt, L., de Girolamo, G., Dinolova, R.V., Ferry, F., et al. (2017). Trauma and PTSD in the WHO World Mental Health Surveys. *European Journal of Psychotraumatology*, no. 8. doi: 10.1080/20008198.2017.1353383
15. Liu, H., Zhang, C., Ji, Y., Yang, L. (2018). Biological and Psychological Perspectives of Resilience: Is It Possible to Improve Stress Resistance? *Frontiers in Human Neuroscience*, no. 12, pp. 326. doi: 10.3389/fnhum.2018.00326
16. Luthar, S.S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, no. 71, pp. 543-562. doi: 10.1111/1467-8624.00164
17. McPherson, A.V. (2012). College student life and financial stress: An examination of the relation among perception of control and coping styles on mental health functioning. Raleigh, NC, North Carolina State University Publ., 116 p.
18. Meredith, L.S., Sherbourne, C.D., Gaillot, S.J., Hansell, L., Ritschard, H.V., Parker, A.M. & Wrenn, G.L. (2011). Promoting Psychological Resilience in the U.S. Military. *Rand health quarterly*, no. 1 (2), pp. 2.
19. Milliken, C.S., Auchterlonie, J.L. & Hoge, C.W. (2007). Longitudinal assessment of mental health problems among active and reserve component soldiers returning from the Iraq war. *Journal of the American Medical Association*, no. 298 (18), pp. 2141-2148. doi: 10.1001/jama.298.18.2141
20. Reivich, K., Gillham, J.E., Chaplin, T.M., & Seligman, M.E.P. (2005). From Helplessness to Optimism: The Role of Resilience in Treating and Preventing Depression in Youth. *Handbook of resilience in children*, pp. 223-237. doi: 10.1007/0-306-48572-9_14
21. Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, no. 58 (3), pp. 307-321. doi: 10.1002/jclp.10020
22. Sefidan, S., Pramstaller, M., La Marca, R., et al. (2021). Resilience as a Protective Factor in Basic Military Training, a Longitudinal Study of the Swiss Armed Forces. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, no. 18 (11), pp. 6077. doi:10.3390/ijerph18116077
23. Snijders, C., Pries, L.K., Sgammeglia, N., Al Jowf, G., Youssef, N.A., de Nijs, L., Guloksuz, S., & Rutten, B. (2018). Resilience Against Traumatic Stress: Current Developments and Future Directions. *Frontiers in psychiatry*, no. 9, pp. 676. doi: 10.3389/fpsyt.2018.00676
24. Winwood, P., & Lushington, K. (2006). Disentangling the effects of psychological and physical work demands on sleep, recovery and maladaptive chronic stress outcomes within a large sample of Australian nurses. *Journal of advanced nursing*, no. 56 (6), pp. 679-689. doi: 10.1111/J.1365-2648.2006.04055.X
25. Zwack, J., & Schweitzer, J. (2013). If Every Fifth Physician Is Affected by Burnout, What About the Other Four? Resilience Strategies of Experienced Physicians. *Academic Medicine*, no. 88, pp. 382-389. doi: 10.1097/ACM.0b013e318281696b

PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF CADETS AT A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

Tetiana Ye. Khraban, Candidate of Sciences (Philology), Head of the Foreign Languages Department of Military Institute of Telecommunications and Information Technologies

E-mail: Xraban.Tatyana@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5169-5170

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-16

Key words: questionnaire, military training, psychological resilience, stressors.

This empirical study aims to ascertain the main training-factors related challenges and stressors in the military institutes; to identify the factors contributing to the formation of cadets' psychological resilience; to define the nature of cadets' psychological resilience. The verbal-communicative method of survey was chosen as the research method; a questionnaire was used as a tool for survey research. The main stressors for cadets are: 1) heavy workload caused through the specifics of higher military educational institution training during which intensive training program is combined with the hardship of performing military service; this entails a lack of sleep and chronic fatigue; 2) the limitation of basic needs. Such factors as boredom, unfavorable social and psychological climate in the unit, incomprehensibility of orders are defined as stress-traumatic agents by a small number of cadets and are irrelevant for the most cadets. The main factors contributing to the formation of cadets' psychological resilience to the effects of stress agents are: 1) aiming for positive emotional experience, enthusiasm, vivacity, optimism, joviality, ability to adapt to changes; 2) physical activity, maintaining physical fitness; 3) emotional, material, informational, moral support of relatives. Minimization of adverse impacts mainly occurs due to factors on the individual level. It turned out that under stressful conditions cadets try to expand the patterns of positive emotional experiences, to enrich their palette, due to which they maintain their enthusiasm, activity, cheerfulness and optimism. This approach is implemented through playing computer adventurous games, listening to music, watching movies and videos, reading books, obtaining pleasure from certain types of food and drinks (sweets, tea, coffee, etc.), hobbies. Only a small number of respondents believe that team-level factors (friendships, participation in protocols, ceremonies, institutional policies) have a positive effect on cadets' capacity to adapt to stress. Furthermore, the respondents are far from contemplating unit-level factors like contributing to cadets' psychological stability. The backbone for cadets' psychological resilience is: 1) personal assets (internal factors) aimed at maintaining a constant level of happiness and well-being in the face of stressors; 2) the ability to persevere despite difficulties; and 3) the use of coping mechanisms that promote positive psychological adaptation despite the influence of adverse factors.

Одержано 25.08.2021.

УДК 37:159.947.5

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-17

А.В. ЮДИНА,

кандидат психологічних наук,

*старший викладач кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології
та соціальної роботи*

Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

МОДЕЛЬ МОТИВАЦІЇ УСПІХУ В ПРАЦІВНИКІВ ВИРОБНИЧИХ КОЛЕКТИВІВ: ЗМІСТ ТА АНАЛІЗ КОМПОНЕНТІВ

У статті викладено теоретичне узагальнення і практичне застосування моделі мотивації успіху в працівників виробничих колективів. Подано створену авторську *модель мотивації успіху в працівників виробничих колективів*. Мотивація успіху в цій моделі розглядається як взаємодія типів мотивації працівників із підприємницькими здібностями, комунікативними і організаторськими схильностями, командними ролями, посадою, статтю. У статті розкрито зміст авторської моделі та проаналізовано компоненти: відповідність характеристик командної ролі мотивації успіху; підприємницькі здібності працівників; комунікативні схильності працівників; організаторські схильності працівників; статус в колективі, посада і стать працівників.

Подано розроблену автором типологію мотивації у працівників виробничих колективів на основі емпіричного дослідження мотивації успіху і мотивації уникнення невдач. Виділено такі типи мотивації: *орієнтований на успіх, орієнтований на уникнення невдач, мотивований, немотивований*. Показано результати проведеного дослідження специфіки зв'язків типів мотивації із підприємницькими здібностями, комунікативними, організаторськими схильностями, командними ролями у працівників виробничих колективів. Здійснено аналіз результатів вивчення зв'язку компонентів моделі мотивації успіху в працівників виробничих колективів із типами мотивації. Показано значущу взаємодію посади і статі працівників виробничих колективів із типами мотивації. Висока мотивація уникнення невдач по-різному здійснює вплив на прояв ролі організатора групи у працівників виробничих колективів.

Ключові слова: мотивація успіху, мотивація уникнення невдач, підприємницькі здібності, комунікативні схильності, організаторські схильності, командні ролі, працівники виробничих колективів.

Постановка проблеми. Вивчення мотивів є однією із найскладніших проблем в психології, адже побачити їх безпосередньо неможливо. Теоретико-методологічними засадами вивчення мотивації стали роботи відомих науковців, які було взято за основу при побудові стратегії дослідження (С. Максименко, В. Москаленко, Л. Карамушка, О. Кревська, Е. Кірхлер, О. Єськов та ін.). Аналізуючи основні мотиви праці у персоналі виробничих колективів, слід взяти до уваги специфічні умови діяльності працівників виробничих колективів. До таких умов можна віднести роботу в технологічних цехах, що спеціалізуються на виробленні шкідливих хімічних речовин. Деякі категорії працівників виконують свої обов'язки в особливих умовах, таких як ненормований робочий день, нервово-емоційне навантаження, напружений робочий графік, непередбачувані аварійні ситуації. Через перелічені специфічні умови праці професійна діяльність працівників виробничих колективів пов'язана з низкою факторів, які впливають на її ефективність та кінцевий результат. При цьому мотивація успіху, спрямованість на досягнення поставлених цілей та завдань є головною умовою досягнень високих результатів у роботі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідивши низку трактувань стосовно мотивів, С.Г. Москвичов називає причиною цього явища те, що різні науковці поняттю «мотив» надають або функцію безпосереднього спонукання до дії, або функцію мотивування [5]. Дослідники Дж. Грінберг і Р. Берон виділяють особливе значення мотивації на досягнення цілей і визначають такі функції мотивації, як направляючу, енергетичну і підтримуючу [1; 9; 8]. М. Мескон визначає мотивацію людини як процес спонукання себе та інших працювати задля досягнення особистих і організаційних цілей [4]. Згідно з В. Цветаєвим, в управлінні персоналом мотивація розглядається як процес активізації мотивів працівників (внутрішня мотивація) та створення стимулів (зовнішня мотивація) для їх спонукання до ефективної роботи [6]. На думку відомого вченого Е. Кірхлера, мотивація – це збірне поняття для багатьох психічних процесів і ефектів, спільним ядром яких є те, що людина обирає ту чи іншу поведінку, орієнтуючись на напрям, очікувані наслідки та затраті енергії [3].

У результаті досліджень російських учених Н. Бордовської та А. Реана встановлено, що мотивація успіху має позитивний характер. Ф. Хоппе розглядав мотивацію успіху як прагнення досягати успіху в певній діяльності або мотив досягнення. Д. Макклелланд описував мотив успіху як стійку потребу індивіда досягати успіху в різних видах діяльності. Вперше цю диспозицію було виділено в класифікації Г.А. Мюррея, який розумів її як прагнення зробити щось швидко і добре, як стійку потребу в досягненні успішного результату в роботі, досягти високого рівня в певній діяльності. Д. Макклелланд та Дж. Аткинсон виявили дві основні групи мотивів: досягнення успіху і уникнення невдач. Згідно з цією концепцією, працівники з високою мотивацією досягнення є успішними, виявляють підвищений інтерес до роботи і отримують задоволення від неї [7; 10]. Вітчизняні вчені в підходах щодо вивчення мотивації виділяють активну суб'єктивну позицію людини як значущий фактор розвитку і трансформації мотивів досягнення [2; 9].

Щодо факторів, які здійснюють вплив на формування мотивації успіху в працівників виробничих колективів, то слід відзначити, що в сучасній психологічній літературі здебільшого подано лише результати досліджень факторів, які заважають успішному виконанню роботи [7; 10; 11]. На думку багатьох дослідників, ефективній роботі працівників можуть перешкоджати відсутність стабільного складу колективу або недостатність кваліфікованих фахівців, недостатня автономія його членів, низький рівень взаємозалежності та відсутність орієнтації на спільну справу. Серед факторів, які впливають на високі результати роботи, виділяється структура колективу (гетерогенність, чисельність, якісний склад спеціалістів), рівень мотивації, стосунки в середині колективу (автономія, прийняті норми і традиції, процеси та способи прийняття рішень). Різноманіття думок і підходів щодо визначення мотивації успіху наводять на власний висновок стосовно цього поняття. На нашу думку, мотивація успіху – це орієнтація на досягнення високого результату, постановка конкретних цілей, досягнення яких буде розцінюватися як досягнення успіху.

Мета статті полягає у розкритті змісту та аналізі компонентів моделі мотивації успіху в працівників виробничих колективів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчивши чимало психологічної літератури, різноманітних теорій щодо визначення мотивації успіху і врахувавши специфіку роботи працівників хімічного підприємства, нами було створено авторську *модель мотивації успіху у працівників виробничих колективів* (рис. 1). При розробленні цієї моделі враховувались особливості діяльності працівників виробничих колективів та ключові потреби персоналу виробничих підприємств. Мотивація успіху в цій моделі розглядається як взаємодія типів мотивації у працівників виробничих колективів із підприємницькими здібностями, комунікативними, організаторськими схильностями, командними ролями, посадою, статтю. Експериментальну базу для проведення дослідження склали працівники виробничого підприємства (м. Кам'янське, Україна).

Виходячи з положення, що висока мотивація успіху та висока мотивація уникнення невдач означає високий рівень мотивації, а середній і низький рівень – слабку мотивацію, було здійснено аналіз рівнів показників мотивації успіху та мотивації уникнення невдач у працівників виробничих колективів. Виходячи з твердження, що мотивація успіху та мотивація уникнення невдач вважається вираженою у працівників, якщо відповідає високому рівню, а середній і низький рівень мотивації позначають невиражену або слабо виражену мотивацію, було виділено такі типи мотивації у працівників виробничих колективів.



Рис. 1. Модель мотивації успіху в працівників виробничих колективів

1. *Орієнтований на успіх (achieving)*: висока мотивація успіху і низька мотивація уникнення невдач.

2. *Орієнтований на уникнення невдач (avoidance)*: низька мотивація успіху і висока мотивація уникнення невдач.

3. *Мотивований (motivated)*: сильна мотивація, висока мотивація успіху і висока мотивація уникнення невдач.

4. *Немотивований (unmotivated)*: слабка мотивація, низька мотивація успіху і низька мотивація уникнення невдач.

Варто відзначити, що прояв мотивації успіху в працівників виробничих колективів розуміється як поєднання високої мотивації успіху і низької мотивації уникнення невдач – тип *орієнтований на успіх*.

1. *Відповідність характеристик командної ролі мотивації успіху*. В колективі люди виконують функціональні ролі відповідно до посадових обов'язків, а також командні ролі відповідно до особистісних якостей. Вибір та виконання тієї чи іншої ролі пов'язані із притаманними людині особистісними рисами і поведінковими проявами. Командні ролі розглядаються як такі, що відображають спосіб, за допомогою якого працівник виконує свою роботу. Для дослідження командних ролей у виробничих колективах було використано класифікацію (В. Козлов, Г. Мануйлов, Н. Фетискін), що включає такі позиції: *голова, формувальник, генератор ідей, оцінювач ідей (критик), організатор роботи, організатор групи, дослідник ресурсів, завершувач*. Аналіз поглядів дослідників, присвячених вивченню командних ролей, наводить на власний висновок стосовно їх визначення. Ми позначаємо командні ролі як прояв особистісних, індивідуальних рис людини, її цінностей.

Проведене дослідження із застосуванням багатомірного дисперсійного аналізу (MANOVA) показало значущий зв'язок типу мотивації і статі на прояв командних ролей у працівників виробничих колективів. Виявлено, що тип мотивації і стать працівників здійснюють значущий вплив на прояв командної ролі *оцінювач ідей* ($p < 0,001$). Встановлено, що найбільше проявляють командну роль *оцінювач ідей* працівники з високою мотивацією успіху і високою мотивацією уникнення невдач. Оцінювач ідей в колективі виглядає як критик, здатний проаналізувати отриману інформацію, можливі ризики та перспективи і донести їх до інших. Варто звернути увагу, що висока мотивація успіху і висока мотивація уникнення невдач по-різному здійснюють вплив на прояв ролі *оцінювач ідей* у чоловіків і у жінок: у чоловіків сильна мотивація успіху / уникнення невдач пов'язана найбільшим проявом цієї ролі серед досліджуваних і відповідає середньому рівню, а у жінок сильна мотивація успіху / уникнення невдач пов'язана з найменшим проявом цієї ролі і відповідає низько-

му рівню. Такі результати наводять на висновок, що прояв особистісних рис, які характеризують роль *оцінювач ідей*, пов'язаний із високою мотивацією успіху і з високою мотивацією уникнення невдач. Як показало дослідження, чоловіки-управлінці характеризуються статистично вищим рівнем прояву ролі *оцінювач ідей*, ніж жінки-управлінці. Це дозволяє зробити висновок, що стать працівників справляє значущий вплив на прояв певних особистісних рис, зокрема розсудливості та критичності, що пов'язані із проявом цієї командної ролі.

Встановлено статистично значущий вплив типу мотивації і статі на прояв командної ролі *організатор групи* ($p < 0,005$). Дослідження показало, що серед управлінців найбільше проявляють командну роль *організатор групи* жінки з високою мотивацією уникнення невдач. Серед чоловіків, навпаки, мають середній рівень прояву цієї ролі орієнтовані на успіх з високою мотивацією успіху і низькою мотивацією уникнення невдач. Для командної ролі *організатор групи* характерні дипломатичність, здатність залагодити розбіжності, що виникають в колективі, вони виступають в ролі організатора групи для колег. Щодо жінок, то прояв цієї ролі свідчить про схильність до залагодження конфліктів, непорозумінь, піклування про потреби та інтереси кожного члена колективу, риси, властиві для жінок з розвинутою емпатією, відкритістю, небайдужих до долі інших людей. Варто звернути увагу, що висока мотивація уникнення невдач по-різному здійснює вплив на прояв ролі *організатор групи* серед жінок і чоловіків: у жінок висока мотивація уникнення невдач пов'язана із максимальним проявом цієї ролі серед досліджуваних, у чоловіків, навпаки, низька мотивація уникнення невдач пов'язана з більшим проявом цієї ролі серед досліджуваних.

2. *Підприємницькі здібності працівників.* У контексті представленості підприємницьких здібностей у працівників виробничих колективів ми розглядаємо їх у широкому значенні цього слова, тобто ті риси, що можуть бути характерними для фахівців, які працюють у різних сферах професійної діяльності, а не тільки для людей, які займаються підприємництвом. Виділено п'ять підприємницьких здібностей, що виражаються у особистісних характеристиках людини: *потреба в досягненнях, у подальшому розвитку; потреба в незалежності, автономії; схильність до творчості (творчі здібності); уміння йти на розумний і зважений ризик, цілеспрямованість і рішучість.* Уміння йти на розумний ризик ми позначаємо як орієнтацію, скоріше, на вигоду, ніж можливу поразку, адекватну оцінку власних можливостей. У цьому контексті обдуманно ризикувати на хімічному підприємстві – це приймати зважені рішення для досягнення більшої вигоди, адекватно оцінюючи ситуацію та можливості виробництва.

Застосування багатомірного дисперсійного аналізу дозволило встановити, що типи мотивації працівників здійснюють значущий вплив на прояв підприємницьких здібностей ($p < 0,000$). Працівники типу *орієнтований на успіх*, мають вищий рівень підприємницьких здібностей, ніж працівники з іншими типами мотивації. Встановлено, що найменше проявляють підприємницькі здібності працівники типу мотивації *орієнтований на уникнення невдач*. Дисперсійний аналіз виявив значущий вплив типів мотивації управлінців на прояв підприємницьких здібностей, *потреби в незалежності* ($p < 0,005$). Працівники виробничих колективів типу *орієнтований на успіх* мають статистично вищий рівень прояву потреби в незалежності, ніж працівники з іншими типами мотивації. Найменше проявляють потребу в незалежності працівники типу мотивації *орієнтований на уникнення невдач*. Працівники, які орієнтовані на успіх, здатні робити щось нетрадиційне, швидко орієнтуватись у нестандартних ситуаціях, працювати наодинці, робити все по-своєму і говорити те, що думають.

Проведений багатомірний дисперсійний аналіз показав значущий вплив типів мотивації на прояв *творчих здібностей, креативності* підприємницької здібності у працівників виробничих колективів ($p < 0,001$). Встановлено, що працівники типу *орієнтований на успіх* проявляють вищий рівень творчих здібностей, ніж управлінці інших типів мотивації. Найменше проявляють творчі здібності, креативність управлінці типу *орієнтований на уникнення невдач і немотивований*. Це говорить про те, що орієнтовані на успіх працівники проявляють найбільший рівень творчих здібностей стосовно працівників з низькою мотивацією успіху. Досліджувані, які орієнтовані на успіх, здатні проявляти схильність до нової і невідомої діяльності, проявляти здогадливість, мають розвинену інтуїцію і багато ідей, схильні до очікування виклику, мають почуття змагання.

Встановлено, що тип мотивації здійснює значущий вплив на прояв підприємницької здібності *уміння йти на розумний ризик* як однієї із підприємницьких здібностей ($p < 0,000$). Виявлено, що працівники типу мотивації *орієнтований на успіх* проявляють вищий рівень уміння йти на розумний ризик, ніж працівники з іншими типами мотивації. Ці результати свідчать про те, що орієнтовані на успіх працівники більше проявляють уміння йти на розумний ризик, на відміну від інших типів мотивації, здатні адекватно оцінювати власні можливості і ресурси, при цьому оцінювати і розглядати, скоріше, перспективу реальної вигоди, ніж можливої поразки, діяти в умовах неповної інформації, ставити складні, але досяжні цілі.

3. Комунікативні схильності працівників. В основному комунікативні схильності визначаються суб'єктивною цінністю та значущістю для людини майбутніх результатів її активності, ставленням до осіб, з якими вона взаємодіє. Комунікативні схильності працівників розглядаються в цій роботі як уміння чітко й швидко встановлювати ділові і дружні контакти з людьми, прагнення їх розширення, бажання брати участь у групових заходах, уміння слухати інших, швидко встановлювати нові контакти, брати участь у суспільних заходах, проявляти ініціативу.

Застосування багатомірного дисперсійного аналізу показало статистично значущий зв'язок типу мотивації і комунікативних схильностей у працівників виробничих колективів ($p < 0,000$). Працівники, які орієнтовані на успіх, мають вищий рівень комунікативних схильностей, ніж управлінці з іншими типами мотивації. Встановлено, що найменше проявляють комунікативні схильності ті працівники, які мають високу мотивацію уникнення невдач у поєднанні із низькою мотивацією успіху. Ці результати підтверджують зв'язок мотивації успіху із проявом комунікативних схильностей в управлінців. Працівники, які орієнтовані на успіх, здатні легко встановлювати ділові й професійні контакти з людьми, заводити нові знайомства і підтримувати необхідні комунікації на роботі. Це наводить на висновок, що працівникам типу *орієнтований на уникнення невдач* бракує прояву комунікативних схильностей.

4. Організаторські схильності працівників. Організаторські схильності працівників виробничих колективів проявляються по-перше, в умінні об'єднати колектив, організувати його роботу, надихнути на вирішення важливих питань і, по-друге, в умінні чітко та ефективно організувати власний робочий час. Організація робочого часу передбачає акуратність та чіткість, здатність правильно планувати роботу, виділяти пріоритетні завдання та здійснювати самоконтроль, вкладатися в окреслені строки. Організаторські схильності визначено нами як психологічну гнучкість, уміння об'єднати колектив, організовувати та правильно розподіляти роботу в часі, вкладатися в окреслені строки, надихати інших.

У працівників типу *орієнтований на успіх* рівень організаторських схильностей вищий, ніж у інших типів мотивації і відповідає високому рівню ($p < 0,000$). Управлінці, які проявляють високий рівень організаторських схильностей, здатні легко і ефективно організувати як власну, так і роботу колективу, проявляти в спілкуванні авторитетність, справедливість і суворість, здатні делегувати повноваження в колективі. У працівників з високим рівнем організаторських схильностей з ранку, зазвичай, вже складено план роботи, зібрано планерку, розподілено завдання, за які завтра з кожного питають.

5. Статус в колективі, посада і стать працівників. Посада, статус в організації, колективі, стаж роботи на цій посаді накладає відбиток на формування мотивації успіху в працівників виробничих колективів. Статус у колективі відіграє роль при формуванні мотивації успіху в роботі на підприємстві. А також це зумовлює характер формування взаємозв'язків та міжособистісних відносин у групі, що впливають на поведінку працівників.

Розроблена модель розкриває взаємодію типів мотивації із підприємницькими здібностями, комунікативними і організаторськими схильностями, командними ролями, посадою і статтю працівників виробничих колективів. Подана модель демонструє особливості взаємодії психологічних чинників, які беруть участь у формуванні мотивації успіху в працівників виробничих колективів.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. У результаті проведеного дослідження було розкрито зміст та здійснено аналіз компонентів авторської моделі мотивації успіху в працівників виробничих колективів, що дозволяє зробити такі висновки.

1. Створено авторську *модель мотивації успіху в працівників виробничих колективів*. При розробленні цієї моделі враховувались особливості діяльності працівників виробничих колективів та ключові потреби персоналу виробничих підприємств. Мотивація успіху в цій моделі розглядається як взаємодія типів мотивації у працівників із підприємницькими здібностями, комунікативними, організаторськими схильностями, командними ролями, посадою, статтю.

2. Визначено типи мотивації у працівників виробничих колективів, враховуючи рівні мотивації успіху та мотивації уникнення невдач: *орієнтований на успіх; орієнтований на уникнення невдач; мотивований; немотивований*. З'ясовано, що працівники виробничих колективів задоволені роботою і досягають високих результатів, якщо вони належать до типу мотивації *орієнтований на успіх*, тобто коли у них висока мотивація успіху і низька мотивація уникнення невдач.

3. Дослідження показало значущу взаємодію посади і статі працівників виробничих колективів із типами мотивації. Висока мотивація успіху і висока мотивація уникнення невдач по-різному справляє вплив на прояв командної ролі *оцінювач ідей* у чоловіків і жінок у виробничих колективах. Висока мотивація уникнення невдач по-різному справляє вплив на прояв ролі *організатор групи* у працівників виробничих колективів: у жінок висока мотивація уникнення невдач пов'язана з максимальним проявом цієї ролі, у чоловіків, навпаки, низька мотивація уникнення невдач пов'язана з більшим проявом цієї ролі.

Список використаної літератури

1. Блинов А.А. Мотивация персонала корпоративных структур. *Маркетинг*. 2001. № 1. С. 88–101.
2. Гаркуша І.В., А.Є. Крижановський. Самоактуалізація, самовизначення та самореалізація як рушійна сила кар'єрної спрямованості. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. 2020. № 2 (20), С. 17–22.
3. Кирхлер Э., Хельцл Э. Дизайн работ в организациях. Психология труда и организационная психология: пер. с нем. Харьков: Гуманитарный Центр, 2010. 186 с.
4. Леонтьев О.М. Избранные психологические произведения. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Педагогика, 1983. 415 с.
5. Москвичёв С.Г. Мотивация, деятельность и управление. К. – Сан-Франциско, Light press, 2003. 492 с.
6. Цветаев В.М. Управление персоналом. СПб.: Питер, 2003. 192 с.
7. Черкаський А. Психологічні принципи комунікацій при створенні управлінських команд. *Психологічні перспективи*, 2021. (37), С. 303–313. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2021-37-303-313>
8. Шевченко Н. Емпіричне дослідження мотивації самоосвіти студентів. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць*, 2021. (53), С. 306–329. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-53.306-329>
9. Юдіна А.В. Дослідження мотивації успіху залежно від прояву підприємницьких здібностей працівників виробничих колективів. *Психологічні перспективи*. 2018. Вип. 31. С. 292–307.
10. 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.
11. Stupak, O. (2020). EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TRAINING FUTURE MANAGERS. *Новітня освіта*, 7(15), С. 97–104. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.200229> (ESCI (Web of Science))

References

1. Blinow, A.A. *Motivatsiia personala korporativnykh struktur* [Motivation of personnel of corporate structures]. *Marketing* [Marketing], 2001, no. 1, pp. 88-101. (In Russian).
2. Harkusha, I.V., Kryzhanovskii, A.Ye. *Samoaktualisatsiia, samovyznachennia ta samorealisatsiia yak rushiina syla karernoї spriamovanosti* [Self-actualization, self-designation

and self-realization, as it ruins the power of the caree's straightness]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia* [Bulletin of Alfred Nobel University], 2020, no. 2 (20), pp. 17-22. (In Ukrainian).

3. Kirkhler, Ye., Kheltsl, Ye. (2010). *Disain robot v organisatsiakh. Psikhologiya truda i organisatsionnaia psikhologiya* [Design of work in organizations. Work Psychology and Organizational Psychology]. Kharkov, Gumanitarnyi Tsentrl Publ., 186 p. (In Russian).

4. Leontev, O.M. (1983). *Isbrannyye psikhologicheskie proizvedeniia. Deiatelnost. Soznanie. Lichnost* [Selected psychological works. Activity. Consciousness. Personality]. Moskow, Pedagogika Publ., 415 p. (In Russian).

5. Mockvichov, C.G. (2003). *Motivatsiia, deiatelnost i upravlenie* [Motivation, activity and management]. Kyiv-San-Vrantsisko, Light Press Publ. 492 p. (In Russian).

6. Tsvetaev, V.M. (2003). *Upravlenie personalom* [Management of personel]. Sankt-Peterburg, Piter Publ., 192 p. (In Russian).

7. Cherkaskyi, A. *Psikhologichni pryntsypy komunikatsii pry stvorenii upravlinskykh komand* [Psychological principles of communication in the creation of management teams]. *Psikhologichni perspektyvi* [Psychological perspectives], 2021, no. 37, pp. 303-313. (In Ukrainian).

8. Shevchenko, N. *Empyrychne doslidzhennia motyvatsii samoosvity studentiv* [Empirical study of students' self-education motivation]. *Problemy suchasnoi psykholohii* [Problems of modern psychology], 2021, no. 53, pp. 306-329. (In Ukrainian).

9. Yudina, A.V. *Doslidzhennia motyvatsii uspikhu zalezhu vid proiavu pidpnyemnytskykh zdibnostei pratsivnykiv vyrobnychykh kolektyviv* [Research of motivation to success depending of entrepreneurial skills of employees from production collectives]. *Psikhologichni perspektyvy* [Psychological perspectives], 2018, issue 31, pp. 292-307. (In Ukrainian).

10. Yudina, A.V. *Vprovadzhenia treninhu «Rosvytok pidpnyemnytskykh zdibnostei ta orhanisatsiino-profesiinykh kharakterystyk»* [Introduced training "Development of entrepreneurial skills and organizational and professional characteristics"]. *Problemy suchasnoi psykholohii* [Problems of modern psychology], 2019, issue 2 (16), pp. 137-144. (In Ukrainian).

11. Stupak, O. Educational technologies in training future managers. *Novitnia osvita* [The latest education], 2020, no. 7 (15), pp. 97-104. URL: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.200229>

MODEL OF MOTIVATION TO SUCCESS AMONG EMPLOYEES OF PRODUCTION TEAMS: CONTENT AND ANALYSIS OF COMPONENTS

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

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

ORCID ID 0000-0003-4697-919X

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-17

Key words: motivation to success, motivation to avoid failures, entrepreneurial skills, communicative inclinations, organizational inclinations, employees of production collectives.

The article describes the theoretical generalization and practical application of model motivation to success of employees from production collectives. The article presented the author's model of motivation to success among employees from production collectives. We considered motivation to success in this model as an interaction of employees' motivational types with entrepreneurial skills, communicative and organizational inclinations, team roles, position, and gender.

We analyzed the motivation to success in the context of production companies' work activity and in employees' behavior in production collectives. To our mind, the motivation of employees is a combination of external and internal driving forces, which stimulate person's activity and set forms of this activity to achieve the goal.

The theoretical study considers the essence and content of employees' work motivation. We created the author's *model of motivation to success in employees of production collectives*. This

model claims the motivation to success to be an interaction of motivational types in employees with their entrepreneurial skills, communication and organizational inclinations, team roles, position, and gender.

Our empirical study reveals the peculiarities of motivation to success in employees of a chemical production enterprise. We developed some types of employees' motivation: *achieving to success* – high motivation to success and low motivation to avoidance, *motivated* – high motivation to success and high motivation to avoidance, *avoiding failures* – low motivation to success and high motivation to avoidance, *unmotivated* – low motivation to success and low motivation to avoidance. The article studies differences in motivational types among employees. The motivational types of employees in production collectives have been related to communicative and organizational inclinations. The employees of production collectives, who refer to the motivational type for achieving success have higher level of communicative and organizational inclinations.

The entrepreneurial skills in the context of studying psychological features of motivation to success in employees of production collectives were examined. The entrepreneurial skills of employees are: the needs for achievement, creativity inclination, commitment and determination, the ability to take reasonable risk, the need for independence. The employees' communicative and organizational inclinations were also studied.

We also presented types of motivation among employees from production collectives, which were developed by the author on the basis of an empirical study of motivation to success and motivation to avoidance of failure. We distinguished the following motivational types: achieving success, avoiding the failures, motivated, unmotivated. The article shows the results of the study of specificity in the relationship between motivational types and entrepreneurial skills, communicative, organizational inclinations, and team roles among employees from production collectives. We implemented the analysis of the results of studying relationship between the components of model motivation to success of employees from production collectives with motivational types. The research showed a significant correlation of employees' position and gender with motivational types. High motivation to avoidance of failures affects the manifestation of team roles among employees from production collectives in different ways.

Одержано 5.10.2021.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.14

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-18

Н.М. АВЕР'ЯНОВА,

*аспірант кафедри інформатики та прикладної математики
Криворізького державного педагогічно університету*

ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Здійснено порівняльний аналіз рівня готовності викладачів закладів професійної освіти до використання інструментів ІКТ у процесі дистанційного та змішаного навчання до та після двох років карантинних обмежень. Установлено, що показниками зазначеної готовності є активна позиція викладача, рівень усвідомленості ним своєї спроможності та можливостей ІКТ, а також рівень задоволеності студентами організацією педагогічної взаємодії в системі дистанційного та змішаного навчання за допомогою інструментів ІКТ. Розкрито етапи проведеного впродовж 2019–2021 рр. дослідження, а також головні моніторингові процедури, що застосовувалися, серед них: анкетне опитування, тестування, співбесіди, аналітичні спостереження, збір незалежних характеристик, аналіз продуктів діяльності. Анкетне опитування й співбесіди з викладачами стосувалися головних цілей запровадження змішаного та дистанційного навчання, спектра освітніх онлайн-послуг, що можуть ними надаватися, ступеня реалізації та інструментів ІКТ в цьому процесі, чинників, які заважають успішній онлайн-роботі. Студенти виступили в ролі незалежних експертів, вони оцінили рівень складності навчання онлайн, результати власної дистанційної роботи та можливості продовження дистанційного навчання. За результатами моніторингу було зафіксовано зростання рівня готовності викладачів до використання ІКТ в умовах дистанційного та змішаного навчання, що проявилось в зміні цілепокладання та переосмисленні його перспектив, розширенні інструментарію ІКТ, що застосовуються. Окрім цього, констатовано перехід від статичних кейсів навчальних дисциплін до динамічної комбінації кейсів та інтернет-технологій. За результатами аналізу отриманих даних виявлено низку проблем у досліджуваній науковій площині, а саме: недостатнє технологічне оснащення освітнього процесу, психологічну неготовність значного відсотка викладачів до постійного підвищення рівня оволодіння ІКТ та інструментами дистанційного навчання, адаптаційні труднощі педагогів та студентів до зростання кількості годин дистанційного навчання та введення нових форм дистанційної педагогічної взаємодії. Зроблено висновок щодо необхідності подальшого дослідження в напрямі переосмислення установлених форм і методів навчання, змісту й сутності ІКТ-компетентностей педагогів із точки зору педагогіки, психології, комп'ютерних наук.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, дистанційне навчання, змішане навчання, процес освіти, опитування, готовність викладача, моніторинг готовності.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Запровадження дистанційного та змішаного навчання, з одного боку, – це інноваційний тренд, що сприяє розширенню освітніх можливостей, стиранню меж кордонів та часу, а з іншого – це виклик, прийняття й відповідь на який потребують підвищення рівня цифрової компетентності як викладачів, так і студентів. Особливим стимулом пришвидшення інтеграції згаданих підходів стали карантинні обмеження, які фактично зрушили системи зі статичного стану, перетворивши їх у динамічні системи, що стрімко розвиваються та наповнюються новим змістом. Ефективність і продуктивність змін залежить від викладачів, їх здатності

використовувати ІКТ в умовах онлайн-навчання, організувати ефективну навчальну взаємодію, послуговуючись інструментами електронного навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми дистанційного та змішаного навчання розробляли як українські, так і закордонні дослідники. До закордонних класиків теорії онлайн-навчання належать К. Борк та Ч. Грем, Н. Фрізен, Є. Воджікі, М. Хорн, Х. Стейкер, С. Патрік, К. Кеннеді, Е. Пауел, до українських – С. Березенська, К. Бугайчук [1], В. Биков, Н. Жевакіна, В. Кухаренко [4], О. Мальярчук, С. Змеєв, Н. Морзе, Г. Мурасова, О. Рибалко, Н. Ручинська, І. Семененко, М. Семенова, Н. Сиротенко, І. Скрипіна, С. Щенников та ін.

Питанням застосування ІКТ в освітньому процесі, формуванню готовності викладачів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі змішаного та дистанційного навчання приділяється багато уваги в наш час. З-поміж закордонних публікацій останніх років можна виділити наукові розвідки А. Азавей [5], А.Я.М. Атіквіл [7], М.К. Бас [10], Д. Борупа, Ч.Р. Грема, М. Дана, А.Ю.М.А. Іслам [6], Х.Г.Д. Кастільо, С. Крук, Ф. Леон-Переса [10], К. Лігона, К. Лундквіста [5], Р.С. Маркл [11], П. Парслоу [5], Д.М.І. Спектора, А.Н. Чена [8], А. Ескудеро-Нахон [10], Р. Шерер [12] та багатьох інших, серед українських – В. Андрієвської, Н. Вінникової, І. Гевка, Р. Горбатюка, Т. Грабовського, О. Грабовської, О. Караман, С. Караман, О. Кучерук, О. Лаврентьевої [9], С. Литвинова [2], О. Мельник, А. Прокопенко, Г. Ржевського [3], В. Туряниці та ін. Загалом дослідники наголошують на недостатньому рівні готовності викладачів та здобувачів освіти до дистанційного та змішаного навчання. Водночас переконані, що корені цієї проблеми варто шукати в недосконалому володінні ІКТ-компетентністю учасниками освітнього процесу, а також у несформованому інформаційному освітньому середовищі закладів освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналізуючи зміни, що сталися в системі професійної підготовки студентів різних освітніх рівнів у результаті запровадження карантинних обмежень, пов'язаних із COVID-19, завдяки спостереженням та інтуїтивним припущенням ми можемо прогнозувати, що введення дистанційного навчання стимулювало більш активне використання інформаційно-комунікаційних технологій викладачами та здобувачами освіти. Проте виокремлюється необхідність якісно дослідити напрям поступу та широту зрушень в особистісно-діяльній сфері учасників освітнього процесу внаслідок змін в організації навчання, використовуючи наукові методи.

Метою статті є порівняльний аналіз рівня готовності викладачів до використання інструментів ІКТ у процесі дистанційного та змішаного навчання до та після двох років карантинних обмежень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізувавши вимоги до майбутніх випускників, Ф. Леон-Перес, М.К. Бас, А. Ескудеро-Нахон дійшли висновку, що правильне та ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій потребує від здобувачів опанування додаткових здатностей (soft skill), розвинутих за допомогою ІКТ, що відомі як «цифрові навички XXI століття». У контексті цифровізації сучасного суспільства до них включають технічні навички, здатність до управління та обміну інформацією, співробітництво, творчість, критичне мислення, готовність до розв'язання проблем [4, с. 90].

Цей перелік навичок стосовно випускників освітніх установ можемо апроксимувати на викладачів. Набуті педагогами цифрові навички готують їх до фактично нових ролей, пов'язаних з запровадженням ІКТ. Зокрема, перебуваючи на цих позиціях, Д. Кастільо, А. Чен, Є. Рівера, М. Макмертрі, Д. Маккалман розглядають педагогів, по-перше, як «вічних студентів», що постійно експериментують, освоюючи нові інструменти та ресурси, зокрема і цифрові, по-друге, як споживачів внутрішніх та зовнішніх ресурсів задля розширення технологічних знань, по-третє, як фасилітаторів, тобто помічників в освітньому процесі, що допомагають здобувачам опанувати відповідні цифрові навички [1, с. 28].

Акцентуємо на тому, що інтеграція ІКТ в освітній процес нездійсненна без готовності викладачів та студентів до їх продуктивного використання, оскільки саме за допомогою ІКТ можлива організація активної педагогічної взаємодії. Як вважається, незалежно від дисципліни, що вивчається, технологічно непередготовлений педагог обмежує пізнавальні можливості студента. Відчуваючи себе невпевнено, такий викладач цей стан транслює студентові, який, урешті-решт, не може повноцінно реалізувати свій потенціал, навіть при достатньому рівні сформованості цифрової компетентності. Тож одними з найважливіших показників го-

товності до реалізації всіх потенціальних можливостей ІКТ в процесі організації дистанційного та змішаного навчання є активна позиція викладача, рівень усвідомленості ним своєї спроможності та можливостей ІКТ, а також ті незалежні характеристики, які надаються студентами щодо досліджуваної готовності викладачів.

З 2019 р. до жовтня 2021 р. на базі Криворізького державного комерційно-економічного технікуму нами було проведено моніторингові дослідження готовності викладачів до використання ІКТ в процесі змішаного та дистанційного навчання. У ньому загалом взяли участь 50 викладачів та 250 студентів. Серед моніторингових процедур нами використовувалися: анкетне опитування, тестування, співбесіди, аналітичні спостереження, збір незалежних характеристик, аналіз продуктів діяльності.

Перший етап дослідження стартував у жовтні 2019 р. (до перших карантинних обмежень). Ним було охоплено 30 викладачів та 139 студентів I курсу, які вступили до технікуму на основі базової середньої освіти. Повторний зріз було проведено в жовтні 2021 р. (23 викладачі, 125 студентів I курсу). Ми врахували ті відмінності в досвіді дистанційного й змішаного навчання, які мали першокурсники 2019 р. порівняно зі вступниками 2021 р., які, зі зрозумілих причин, психологічно й технологічно були вже більш підготовленими до дистанційного навчання, а отже, й до оцінювання рівня готовності педагогів до його організації.

Розглянемо та проаналізуємо відповіді на питання анкети, що була складена за зазначеними вище показниками готовності викладачів до дистанційного та змішаного навчання.

Оскільки цілі є своєрідним дороговказом, першим питанням анкети було формулювання найважливіших цілей дистанційного та змішаного навчання (рис. 1). Як бачимо з рис. 1. у 2019 р. найбільш значущими цілями запровадження систем дистанційного та змішаного навчання викладачі назвали такі: створення і використання нових форм навчання при їх інтеграції з іншими формами навчання (69%), розвиток нових сегментів освітніх послуг та використання можливостей єдиного відкритого освітнього простору (по 13%).

Відповідаючи на це питання, вже в 2021 р. більшість викладачів (90,9%) укріпилася в думці щодо необхідності комбінації онлайн-навчання із традиційними формами навчання, 54,5% оцінили переваги відкритого освітнього простору, рівною мірою (по 36,4%) викладачі відзначили потребу в долученні освіти до процесу глобальних змін, у наданні нових освітніх послуг, а також можливості збереження і тиражування педагогічного досвіду й унікальних методик викладання засобами ІКТ. Це свідчить на користь підвищення рівня усвідомлення викладачами сутності нових освітніх технологій, розуміння ними перспектив застосування ІКТ в процесі онлайн-навчання.



Рис. 1. Цілі впровадження дистанційного та змішаного навчання за результатами опитування (2019 та 2021 рр.), %

У 2019 р. переважна більшість опитаних зазначала, що технології дистанційного та змішаного навчання можуть бути використанні: задля створення окремих дистанційних на-

вчальних курсів для студентів очної, вечірньої, заочної форм навчання – 86,2% (рис. 2), а також у процесі довшівської підготовки та навчання бакалаврів (по 6,7%). У 2021 р. ця тенденція залишається на лідерських позиціях (90,9%), водночас респонденти вказують на розширення спектра тих освітніх послуг, які можуть бути надані інструментами ІКТ. Зокрема опитані високо оцінили потенціал дистанційного підвищення кваліфікації й перепідготовки кадрів (77,3%), меншою мірою – надання освітніх послуг у довшівській підготовці (36,4%), здобуття ступеня магістра чи другої вищої освіти (27,3%) тощо. Ці дані свідчать про те, що змінюється рівень готовності до надання освітніх послуг як змішано, так і дистанційно, і це зумовлює розширення спектра онлайн-освіти.

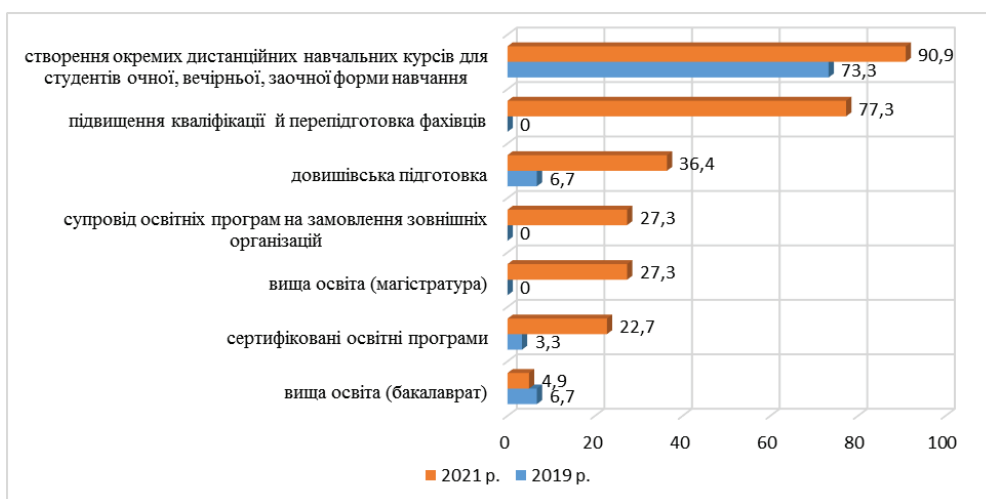


Рис. 2. Спектр освітніх онлайн-послуг за результатами опитування, %

Якщо в 2019 р. тільки 63,3% респондентів (рис. 3) зазначали про спроби використання елементів дистанційного та змішаного навчання, то всі опитані (100%) у 2021 р. вказали на їх використання в досить широкому діапазоні. Аналізуючи реалізацію різних підходів у дистанційному освітньому процесі, звертаємо увагу на те, що в 2021 р. кількість респондентів, які поєднують статичність кейсів з освітніх дисциплін та динамічність мережі Інтернет, порівняно з 2019 р., зросла з 23 до 69,6%, а кількість тих, хто використовує можливості глобальної мережі, зменшилася на 12,6%, а кейси з навчальних дисциплін, базовані на використанні наборів навчально-методичних матеріалів на різних носіях або в друкованому вигляді, використовує на 3% більше опитаних. Зазначене вище свідчить на користь прогресу в опануванні технологій змішаного та дистанційного навчання освітянами, вказує на прагнення викладачів та студентів до підвищення рівня мобільності шляхом використання інструментів ІКТ.

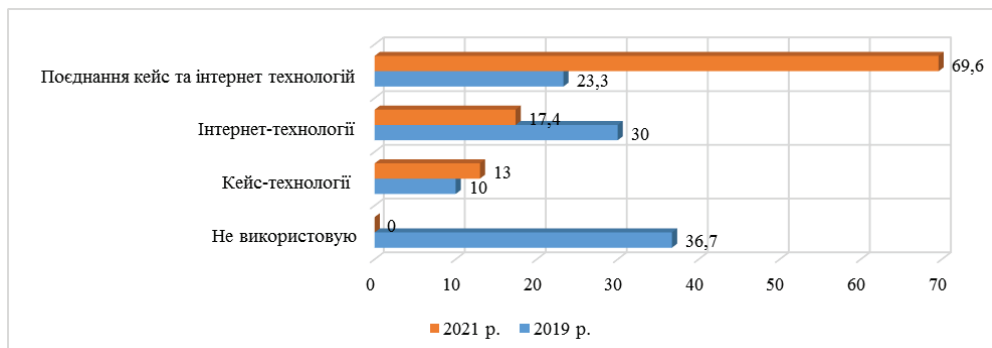


Рис. 3. Ступінь реалізації можливостей дистанційного та змішаного навчання за результатами опитування, %

Аналізуючи інструменти ІКТ, які використовуються освітянами в процесі змішаного та дистанційного навчання, варто зазначити, що в 2019 р. (рис. 4) 30% опитаних взагалі не застосовували цифрові технології в освітньому процесі. Дані ж опитування 2021 р. доводять масштабне зростання користувацького досвіду викладачів, який тією чи іншою мірою мають усі опитані нами респонденти (100%). Наприклад, 95,7% респондентів говорять про досвід використання чатів у навчальній комунікації (у 2019 р. таких було лише 20%), 87% широко застосовують електронні навчальні матеріали та ресурси (у 2019 р. їх було 53,3%), 82,6% зазначали, що користуються електронним листуванням та обміном повідомленнями в мережі (у 2019 р. – 60%). Порівняно з нульовими показниками 2019 р. зросла кількість тих, хто проводить засобами ІКТ відеолекції (52,2%), відеоконференції (43,5%), питома вага інших інструментів ІКТ також підвищилася. Поділ відповідей на це питання свідчить про зростання рівня цифрової грамотності, яка характеризується вмінням суб'єкта використовувати інструменти ІКТ та самостійно їх освоювати.

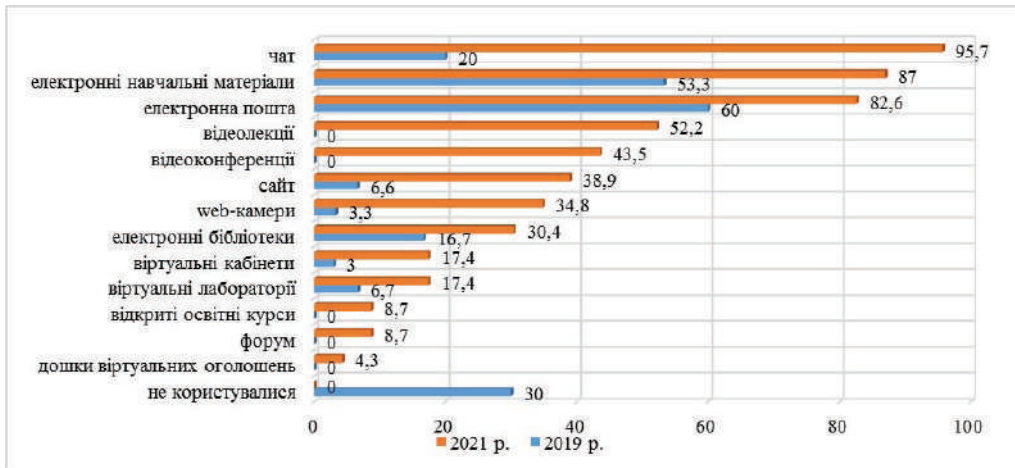


Рис. 4. Інструменти ІКТ, що застосовуються в процесі гібридного та дистанційного навчання, %

На запитання щодо чинників, які перешкоджають використанню онлайн-технологій, опитані в 2019 р. вказали на такі: проблеми з технологічним забезпеченням освітнього процесу (46,7%), недосконалість системи діагностики якості та результатів навчання (30%), необхідність дослідження та обґрунтування науково-методичних засад упровадження електронного навчання (31%). У 2021 р. актуальними залишаються технічні проблеми, пов'язані з комп'ютерним обладнанням, навчальними платформами, програмним забезпеченням (91,3%). Водночас викладачі в 39,1% випадків критично оцінюють власний рівень оволодіння ІКТ, 30,4% наголошують на пролонгованості процесу створення необхідних навчально-методичних матеріалів з розробки дистанційних курсів. Аналізуючи результати опитування (рис. 5), ми провели індивідуальні уточнюючі співбесіди з деякими освітянами, які обрали останній зазначений варіант відповіді. Як з'ясувалося, переважно мова йде про викладання тих спеціальних дисциплін (казначейська справа, економіка підприємств, фінансовий облік, технологія приготування їжі, організація виробництва в закладах ресторанного господарства, організація обслуговування в закладах ресторанного господарства, основи стандартизації та контролю якості харчової продукції, устаткування закладів ресторанного господарства), для яких триває розробка методичних рекомендацій. Між тим отримані дані привертають увагу до питання формування ІКТ-компетентності викладачів, мотиваційної готовності до використання та освоєння інструментів ІКТ. Зокрема за результатами інтерв'ю з окремими педагогами пересвідчилися в тому, що на недостатності відповідної грамотності та досвіду наголошують ті викладачі, які, з одного боку, перебувають у постійному пошуку, а тому відчувають постійну нестачу знань, а з іншого – такий підхід є характерним для недостатньо вмотивованих педагогів. На користь останнього твердження свідчить зменшення рівня стурбованості наших колег щодо недосконалість системи діагностики якості результатів навчання, оскільки в 2021 р. на це вказали лише 14,4%, порівняно з 30% у 2019 р.



Рис. 5. Чинники, які перешкоджають онлайн-навчанню, %

Аналізуючи рівень підтримки впровадження систем змішаного та дистанційного навчання в освітній процес, спостерігаємо зміцнення позицій цієї ідеї у 2021 р. на противагу даних 2019 р. (70 та 91,3% відповідно). На нашу думку, це свідчить про зникнення внутрішніх бар'єрів, пов'язаних з опануванням нових освітніх технологій, що можливе лише шляхом підвищення готовності викладачів до використання ІКТ в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Далі ми провели опитування серед студентів I курсу, які вступили в технікум на основі базової загальної середньої освіти. Оскільки студентська аудиторія, як відомо, є найбільш чесним суддею, то результати опитування студентів ми розглядаємо як один з вагомих показників готовності до дистанційного та змішаного навчання не лише власне самих студентів, а й викладачів.

Досліджуючи стан технічної готовності студентів до використання ІКТ в процесі дистанційного та змішаного навчання, звертаємо увагу на те, що у 2021 р. кількість тих із них, які мають вдома вільний доступ до комп'ютерної техніки, у тому числі комп'ютерів, смартфонів, планшетів не змінилася і залишається 83%. Про наявність проблеми, пов'язаної з відсутністю доступу до Інтернету взагалі у 2019 та 2021 рр., говорять відповідно 7 та 8% опитаних. Отже, констатуємо рівні технічні можливості студентів-першокурсників 2019 та 2021 рр.

На пряме запитання щодо оцінки рівня складності використання онлайн-технологій більше ніж половина з опитаних студентів відповідають, що навчатися змішано та дистанційно легко (у 2019 р. таких було 65,5%, а у 2021 р. – 56,8%) та дуже легко (відповідно 19,4 і 18,4%). На великі ускладнення вказали 24,8% респондентів у 2021 р. та 12,9% у 2019 р.

Отриманні судження підтверджуються результатами оцінювання студентами за 4-бальною шкалою рівня організації змішаного й дистанційного навчання (рис. 6). Зокрема оцінку «відмінно» поставили 20% респондентів зі студентської аудиторії у 2021 р. та 18,7% у 2019 р., «добре» – 43,2% у 2021 р. проти 56,8% у 2019 р., «задовільно» – 32% у 2021 р. та 21,6% у 2019 р., «незадовільно» – 4,8% та 2,9% у 2021 та 2019 рр. відповідно. Відповіді студентів демонструють те, що більшість із них схвально оцінюють навчання онлайн, але спосіб і технології взаємодії викладачів та студентів потребують більш детального й уважного вивчення. Зниження рівня таксації онлайн-навчання у 2021 р. порівняно з 2019 р. є доказом адаптаційних проблем викладацько-студентського колективу зі зростанням кількості годин дистанційного навчання, що потребує додаткового ґрунтовного подальшого дослідження.

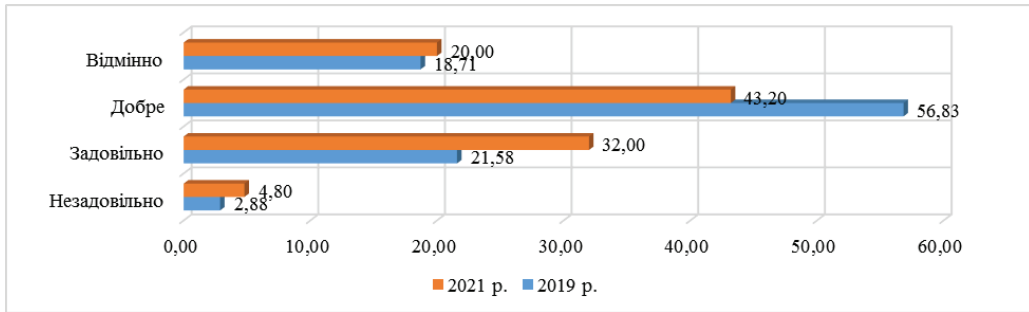


Рис. 6. Оцінка рівня задоволеності студентів дистанційним та змішаним навчанням, %

Показовим є те, що відповіді на питання стосовно бажання продовжувати навчання в закладі освіти дистанційно у 2021 р. та у 2019 р. разюче відрізняються. Якщо в 2019-му, коли передбачити карантинні обмеження було практично неможливо, схвальну відповідь надали 84,2%, то у 2021 р. таких виявилось вдвічі менше – 40,8%. Провівши індивідуальні співбесіди задля з'ясування причин розбіжностей, можемо стверджувати, що подібний результат колишні дев'ятикласники пояснюють, з одного боку, необхідністю постійного перебування вдома біля комп'ютера, збільшенням навантаження, а з іншого – соціальними причинами, тобто необхідністю задоволення провідних комунікативних потреб – безпосереднього спілкування з однолітками.

Повернувшись до результатів опитування викладачів щодо підтримки ідеї впровадження дистанційного та змішаного навчання в освітній процес, порівняємо їх з відповідями студентів (рис. 7). Унаслідок синтезу думок головних учасників освітнього процесу вирізняється суперечність між позицією студентів та педагогів у цьому питанні. На нашу думку, вона пов'язана зі стратегічною здатністю викладачів прогнозувати зміни в процесі освіти у довгостроковій перспективі, у підлітків це вміння розвинуто слабо, вони ще вчаться оцінювати ситуацію, а тому відповідають менш обдуманно, обираючи більш розширені можливості соціальної комунікації в процесі традиційного навчання.

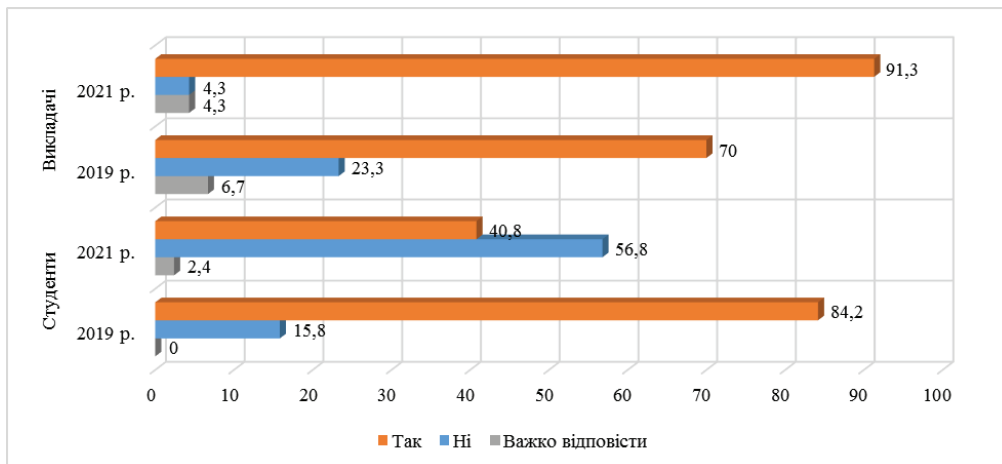


Рис. 7. Розподіл відповідей викладачів та студентів щодо підтримки ідеї впровадження дистанційного та змішаного навчання в освітній процес, %

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Резюмуючи вищезазначене, можемо констатувати зростання рівня готовності викладачів до використання ІКТ в умовах дистанційного та змішаного навчання, що проявляється в зміні цілепокладання та переосмисленні перспектив надання ними різних освітніх онлайн-послуг, розширенні спектра інструментів ІКТ, що застосовуються. Зокрема констатуємо пере-

хід від статичних кейсів навчальних дисциплін до динамічної комбінації кейсів та інтернет-технологій. Проте результати дослідження виявили низку проблем, зокрема недостатнє технологічне оснащення освітнього процесу, незважаючи на дворічний досвід надання онлайн освітніх послуг, психологічна неготовність значного відсотка викладачів до постійного підвищення рівня оволодіння ІКТ та інструментами дистанційного навчання, адаптаційні труднощі педагогів та студентів до зростання кількості годин дистанційного навчання та введення нових форм дистанційної педагогічної взаємодії. Визначені проблеми відкривають перспективи для подальших досліджень не лише в галузі цифрових технологій, а й педагогіки, психології й соціології, потребують переосмислення усталених форм і методів навчання, змісту й сутності ІКТ-компетентностей педагогів.

Список використаної літератури

1. Бугайчук Л. К. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 4. С. 1–16.
2. Литвинова С.Г. Інформаційно-комунікаційні компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Комп'ютер в школі та сім'ї*. 2011. № 5. С. 6–10. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/86628618.pdf> (дата звернення: 22.10.2021).
3. 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: 10.32342/2522-4115-2018-0-15-48-55.
4. Кухаренко В.М. Теорія та практика змішаного навчання. Харків: Міськдрук, 2016. 284 с. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/23536/3/Kukharenko_Teoriia_ta_praktyka_2016.pdf (дата звернення: 22.10.2021).
5. Al-Azawei A., Parslow P., Lundqvist K. Investigating the effect of learning styles in a blended e-learning system: An extension of the technology acceptance model (TAM). *Australasian journal of educational technology*. 2016. Vol. 33, no. 2. pp. 1–22. DOI: 10.14742/ajet.2741.
6. Islam A.Y.M.A. Assessment of ICT in Tertiary Education Applying Structural Equation Modeling and Rasch Model. *SAGE Open*. 2020. Vol. 10, no. 4. P. 1–17. DOI: 10.1177/2158244020975409.
7. Atman Uslu N., Usluel Y. K. Predicting technology integration based on a conceptual framework for ICT use in education. *Technology, Pedagogy and Education*. 2019. Vol. 28, no. 5. P. 517–531. DOI: 10.1080/1475939x.2019.1668293.
8. Chen A.N. Information and communication technologies (ICT): components, dimensions, and its correlates. *Journal of international technology and information management*. 2015. Vol. 24, no. 4. P. 25–46. URL: <https://scholarworks.lib.csusb.edu/jitim/vol24/iss4/2/> (date of access: 21.10.2021).
9. Lavrentieva O., Horbatiuk R., Skripnik L., Kuchma O., Penia V., Pahuta M. Theoretical and methodological bases of designing the information and consulting environment of educational institution. *Journal of Physics: Conference Series*, Volume 1840, 012060. XIII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (ICon-MaSTEd 2020), 15–17 October 2020, Kryvyi Rih, Ukraine. URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1840/1/012060>
10. León-Pérez F., Bas M.-C., Escudero-Nahón A. Self-perception about emerging digital skills in Higher Education students. *Comunicar*. 2020. Vol. 28, no. 62. P. 91–101. DOI: 10.3916/c62-2020-08.
11. Markle R.S. Exploring teacher readiness: what features of professional development enhance motivation to Implement technology innovations?: Doctoral dissertation. Columbia, 2016. 100 p. URL: https://scholarcommons.sc.edu/etd/3879/?utm_source=scholarcommons.sc.edu/etd/3879&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages (date of access: 21.10.2021).
12. Scherer R. Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 118. 106675. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106675.

References

1. Buhaichuk, L.K. (2016). *Zmishane navchannia: teoretychnyi analiz ta stratehiia vprovadzhenia v osvittii protses vyshchyykh navchalnykh zakladiv* [Blended learning: theoretical analysis and strategy of introduction of higher educational institutions into the educational

process]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia* [Information technology and Learning tools], vol. 54, no. 4, pp. 1-16. DOI: 10.33407/itlt.v54i4.1434 (In Ukrainian).

2. Lytvynova, S.H. (2011). *Informatsiino-komunikatsiini kompetentnosti vchyteliv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Information and communication competencies of teachers of secondary schools]. *Kompiuter v shkoli ta simi* [Computer at school and family], no. 5, pp. 6-10. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/86628618.pdf> (accessed 22 October 2021).

3. Rzhavskiy, H.M. (2018). *Vplyv internet-seredovyscha 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 Nobelia. Pedagogika i psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 1 (15), pp. 48-56. DOI: 10.32342/2522-4115-2018-0-15-48-55.

4. Kukharenko, V.M. (2016). *Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia* [Theory and practice of blended learning]. Kharkiv, Miskdruk Publ., 284 p. (In Ukrainian).

5. Al-Azawei, A., Parslow, P., Lundqvist, K. (2016). Investigating the effect of learning styles in a blended e-learning system: An extension of the technology acceptance model (TAM). *Australasian journal of educational technology*, vol. 33, no. 2, pp. 1-22. DOI: 10.14742/ajet.2741.

6. Islam, A.Y., Gu, X., Crook, C., Spector, J.M. (2020). Assessment of ICT in Tertiary Education Applying Structural Equation Modeling and Rasch Model. *SAGE Open*, vol. 10, no. 4, pp. 1-17. DOI: 1177/2158244020975409.

7. Atman, U.N., Usluel, Y.K. (2019). Predicting technology integration based on a conceptual framework for ICT use in education. *Technology, Pedagogy and Education*, vol. 28, no. 5, pp. 517–531. DOI: 10.1080/1475939x.2019.1668293.

8. Chen, A.N., Castillo D., Ligon, K. (2015). Information and communication technologies (ICT): components, dimensions, and its correlates. *Journal of international technology and information management*, vol. 24, no. 4, pp. 25-46. Available at: <https://scholarworks.lib.csusb.edu/jitim/vol24/iss4/2/> (accessed 21 October 2021).

9. Lavrentieva, O., Horbatiuk, R., Skripnik, L., Kuchma, O., Penia, V., Pahuta, M. (2020). Theoretical and methodological bases of designing the information and consulting environment of educational institution. *Journal of Physics: Conference Series* (Twelfth International Conference on Mathematics, Science and Technology Education). *Kryvyi Rih*, vol. 1840, pp. 1-17. Available at: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1840/1/012060> (accessed 21 October 2021).

10. León-Pérez, F., Bas, M.-C., Escudero-Nahón, A. (2020). Self-perception about emerging digital skills in Higher Education students. *Comunicar*, vol. 28, no. 62, pp. 91-101. DOI:10.3916/c62-2020-08.

11. Markle, R.S. (2016). Exploring teacher readiness: what features of professional development enhance motivation to Implement technology innovations. *Dok. diss. [Exploring teacher readiness: what features of professional development enhance motivation to Implement technology innovations. Doc. Diss.]*. Columbia, 100 p.

12. Scherer, R. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, vol. 118. DOI:10.1016/j.chb.2020.106675.

RESEARCH OF DYNAMICS OF TEACHERS' READINESS FOR ORGANIZATION OF DISTANCE AND BLENDED LEARNING

Natalia M. Averianova, graduate student of the Informatics and Applied Mathematics Department of Kryvyi Rih State Pedagogical University, Ukraine.

E-mail: averyanovanm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2828-1954>

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-18

Key words: information and communication technologies, distance learning, blended learning, education process, readiness of the teacher.

The effectiveness and efficiency of distance and blended learning depends on educators and their ability to use ICT in an online learning environment. This testifies to the need for qualitative research on the direction of progress and the breadth of changes in the personal and activity sphere of the participants

in the educational process as a result of changes in the organization of learning using scientific methods. We conducted a study of the dynamics of teachers' readiness to organize distance learning and blended learning after two years of quarantine restrictions.

We used a questionnaire survey, testing, interviews, analytical observations, collection of independent characteristics of analyzes of the products of activity, which students give in the regard of the given research question. The most important indicators of readiness to realize ICT opportunities in the process of online learning were monitored. Research questions were studied among teachers, those questions related to the main goals of using blended and distance learning, online educational services, the degree of implementation and ICT tools in this process, the factors that interfere with successful online work. Students acted as independent experts on those issues. They had the opportunity to assess the level of complexity of electronic learning, the results of their own distance learning, and the idea of continuing distance learning.

As a result of monitoring, we recorded an increase in the level of teachers' readiness to use ICT in the context of blended and distance learning. It manifested itself in changing the understanding of goals, rethinking of perspectives, the expansion of the ICT tools used. We have noted the transition from static cases of academic disciplines to a dynamic combination of cases and Internet technologies. The results of the study have revealed a number of problems, including insufficient technological support of the educational process, a large percentage of teachers who have psychological difficulties in the constant learning process of using new ICT tools, the adaptation problems of teachers and students associated with the increase in the number of hours of distance work and the use of new forms of distance pedagogical communication.

Одержано 20.08.2021.

УДК 378.14

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-19

Н.П. ВОЛКОВА,

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

О.О. ЛАВРЕНТЬЄВА,

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

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ДОМАГАНЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ»

У статті розкрито проблему теоретичних і методологічних аспектів, чинників та засобів формування професійних домагань майбутніх психологів. З'ясовано й проаналізовано характеристики, зміст і сутність понять «домагання» і «професійні домагання». Визначено, що професійними домаганнями є складне особистісне утворення, яке є комплексом вимог, очікувань, що відчуває та переживає особистість стосовно власного професійного життя й власного майбутнього. Це здатність особистості моделювати бажане майбутнє відповідно до очікувань соціуму, не відмовляючись від власних потенцій та задумів, від певних індивідуальних стандартів майбутнього життя, якого людина вже сьогодні варта. Показано, що компонентами професійних домагань є мотиваційний (комплекс мотивів, потреб, настанов у професійній діяльності), знаннєвий (знання щодо змісту й структури професійних домагань, їх впливу на професійну готовність та успішність фахівця, а також методів і технологій формування), діяльнісний (ступінь сформованості організаційних, психодіагностичних, прогностичних, рефлексивних і комунікативних умінь) та рефлексивний (структура рефлексивного, критичного й творчого мислення майбутніх психологів). Установлено, що з-поміж складових освітньої програми підготовки майбутніх психологів значний потенціал у формуванні професійних домагань має дисципліна «Педагогіка та психологія вищої школи». Формування професійних домагань магістрантів можливе через оновлений зміст, технології самостійної навчальної діяльності студентів та широке використання діалогічно-дискусійних, ігрових, тренінгових технологій, а також технологій проблемного, ситуаційного й змішаного навчання. Отримані по завершенні дані діагностики вможливили констатацію позитивної і статистично значущої динаміки в складових професійних домагань майбутніх психологів. Зроблено висновок щодо доцільності побудови концептуальних засад інформаційно-розвивального середовища ЗВО, спрямованого на професійну підготовку висококваліфікованого й професійно самореалізованого фахівця та розвиток його професійних домагань.

Ключові слова: професійна підготовка майбутнього психолога, професійні очікування, професійні домагання, методика викладання у вищій школі.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інтеграція України до світового економічного, наукового, освітнього простору, оновлені пріоритети державної освітньої політики, трансформація структури зайнятості, що зумовлює зникнення одних та появу інших професій, потребують підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних спеціалістів, здатних ефективно працювати в новій соціально-економічній ситуації. Забезпечити це можливо завдяки впровадженню в освітній процес ЗВО програм

професійного становлення майбутніх фахівців, спрямованих на максимальне розкриття їхніх особистісних якостей, здібностей та інтересів. На сьогодні вагомим значенням для фахівця набуває здатність бути суб'єктом свого професійного розвитку, активним творцем власного життя, самостійним у знаходженні шляхів вирішення соціально та професійно значущих проблем в обраній галузі діяльності в умовах мінливої картини ринку праці, і до того ж – спроможність оцінювати власну готовність до професійної діяльності, ресурси, що допомогатимуть самореалізовуватися в професійному середовищі, самовизначитися на ринку праці завдяки усвідомленню себе та власного потенціалу. Зрозуміло, що неадекватність професійних домагань майбутнього фахівця призводить до розчарування в професії, неуспіху в пошуках роботи та в подальшому кар'єрному зростанні.

З огляду на зазначене актуалізуються дослідження професійного аспекту домагань та динаміки очікувань здобувачів вищої освіти щодо майбутньої професійної діяльності, пошуку шляхів підвищення рівня їхніх прагнень до саморозвитку, засобів стимулювання до самоактуалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженні проблеми життєвих, професійних домагань вагоме місце займають праці науковців, у яких висвітлюється їх сутність (К. Абульханова-Славська [1], Б. Ананьев [2], В. Гриньова [3], Є. Клімов [8], Н. Лебідь [9], В. М'ясищев [14], О. Резван [26], Т. Титаренко [27], А. Фрадинська [30] та ін.), чинники формування та реалізації (О. Мельник [11], Н. Мовмига [13], І. Попович [18], Л. Федун [29], К. Черемних [31] та ін.)

У наукових розвідках українських та зарубіжних дослідників акцентується увага на вагомості формування в особистості домагань у різновидах активності. Зокрема, за твердженням Б. Ананьева, рівень домагань пов'язаний з оцінними потребами особистості, які характеризують її домагання на відповідну оцінку соціуму. Є. Ільїн констатує, що рівень домагань особистості тісно пов'язаний з мотивацією досягнення успіху, тобто людина з вираженою мотивацією досягнення успіху більш правильно оцінює свої можливості та має адекватний рівень домагань [7, с. 105].

Щодо професійних домагань майбутніх психологів, то це питання стало предметом досліджень К. Міхно [12], Н. Пророк [20], К. Радзівіл [24] та ін.

Незважаючи на численність досліджень, на наш погляд, це питання протягом останнього десятиріччя залишається одним із пріоритетних, тому потребує подальшого вивчення з огляду на нові підходи в професійній підготовці майбутніх фахівців в інформаційно-розвивальному середовищі закладу вищої освіти (Н. Волкова, Р. Горбатюк, О. Лаврентьева, І. Олійник, О. Тарнопольський, Т. Яценко [32–35]).

Мета статті полягає в розкритті феноменів «домагання» і «професійні домагання», презентації можливостей дисципліни «Педагогіка та психологія вищої школи» у формуванні професійних домагань майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім зазначимо, що дослідники розглядають феномен «домагання» як синонімічний до понять «очікування», «сподівання» й «прагнення». У науковий обіг феномен «рівень домагань» було введено німецьким ученим К. Левінім. На думку науковця, домагання особистості є її особистісним утворенням, яке детермінує будь-яку активність і тому визначає не лише поведінку людини в певних умовах, а й стимулює її до процесів самоформування [34].

Словник-довідник презентує таке визначення феномену «домагання» – оцінка особистістю своїх передбачуваних здібностей і можливостей, очікування в майбутньому такої їх реалізації, яка б задовольнила плани й запити особистості. Рівень домагань проявляється в ступені складності цілей і рівні труднощів завдань, які особистість свідомо ставить перед собою [21, с. 139]. Зазначено, що «рівень домагань характеризує: 1) рівень складності, досягнення якого є загальною метою серії майбутніх дій (ідеальна мета); 2) вибір суб'єктом мети чергової дії, що формується в результаті переживання успіху або неуспіху низки попередніх дій (рівень домагань на певний момент); 3) бажаний рівень самооцінки особистості (рівень «Я»)» [21, с. 140].

К. Абульханова-Славська констатує, що домагання – більш узагальнений механізм особистості, ніж її мотиви, оскільки домагання виражають ціннісну характеристику і самого суб'єкта, і його життя, відповідають його сенсові [1, с. 58].

Отже, домагання є комплексом вимог, очікувань, надій, що відчуває та переживає особистість щодо власного професійного й особистого життя, власного майбутнього. Завдяки домаганням особистість моделює своє життя, самореалізацію у професійній сфері, постійно оцінюючи власні здібності й потреби, зіставляючи їх із професійними та життєвими планами, запитами з боку суспільства.

На підставі зазначеного констатуємо, що домагання особистості є «специфічним механізмом випереджальної регуляції життєдіяльності» (за Т. Титаренко [5, с. 15]), складовою «Я-концепції», таким, що детермінує складність поставлених цілей, до яких прагне людина, є позитивно емоційно забарвленим особистісним утворенням. За умов вільного вибору ступеня складності чергової дії особистість прагне до підвищення самооцінки, що призводить до зіткнення двох тенденцій, а саме – тенденції підвищити домагання з метою досягнення максимального успіху та тенденції знизити їх задля уникнення невдачі. Відчуття успіху від досягнутого мотивує до вирішення більш складних завдань. І навпаки, неуспішні дії, що виникли через недосягнення рівня домагань, призводять до вибору суб'єктом більш легких завдань. Отже, домагання є певною цільовою ідеєю, яку має кожна людина. Ступінь конкретності цієї ідеї зумовлена тим, наскільки чітко окреслено у свідомості особистості уявлення про те, якими засобами досягти реалізації цієї ідеї і поставленої мети.

Щодо професійних домагань, то, на думку В. Гриньової, їх зміст вміщує соціально задані компоненти та їх індивідуальне переосмислення, що трансформується в життєві наміри, конкретні цілі та пошук способів їх реалізації. Повноцінний розвиток кар'єри неможливий без сприяння кар'єрного середовища, спрямованого на забезпечення необхідних умов для зростання й реалізації зростаючого потенціалу особистості [4, с. 10].

Професійні домагання в науковому дискурсі розглядалися як компонент професійної спрямованості майбутнього психолога (К. Платонов [17]), психічний стан індивіда, який відображає зіставлення суб'єктивної оцінки актуальної ситуації взаємодії та його уявлень про себе як суб'єкта А. Тишковський [28, с. 66]; прогностична спроможність уявлень майбутнього працівника, що базується на зіставленні індивідуальних особливостей, можливостей, бажань, які перебувають під впливом соціального середовища та відображаються в професійному самовизначенні й зростанні власної майстерності А. Фрадинська [30, с. 166]; життя та професійна перспектива (Т. Титаренко [27]); професійна позиція (Є. Зеєр [6], В. Панок [15]). Очікування у професійному становленні майбутнього психолога в навчальному процесі вивчали К. Міхно [12], В. Потапова [19], Н. Пророк [20], Т. Яценко [32]; вплив очікувань на навчальну мотивацію – А. Маркова [10], К. Радзівіл [23]; професійний розвиток – Дж. Равен [22], А. Реан [25].

Порушення проблеми професійних домагань викликає питання: навіщо майбутньому фахівцеві їх мати? Відповідь очевидна. І тут ми повністю поділяємо погляди Т. Титаренко [5], яка досить чітко пояснює їх доцільність. Насамперед, професійні домагання потрібні для того, «щоб оцінювати і власні можливості разом з апетитами, і середовищні умови разом із соціальними експектаціями» [5, с. 18]; і для того, щоб «моделювати майбутнє, вимальовувати, породжувати його, починати структурувати» [5, с. 18]. Науковець цілком слушно наголошує на тому, що «наявність життєвих домагань стимулює. Без свіжих і яскравих життєвих домагань людину ніщо всерйоз не підштовхує, не активізує її вчинкову активність, самоперетворювальну діяльність, не спрямовує особистісне зростання, самоздійснення» [5, с. 19]. До цього переліку переваг слід додати й можливість через професійні домагання «регулювати плин життя, контролювати ефективність власних кроків вперед, у майбутнє» [5, с. 19]; «рефлексувати, здійснювати асиміляцію, синтез набутого досвіду та, відповідно, ієрархізацію нових життєвих цілей» [5, с. 20]. Дослідниця далі констатує, що домагання є постійним зважуванням, оцінюванням своїх потреб і здібностей та запиту з боку соціуму. Це очікування суб'єктом у майбутньому такої самореалізації, яка задовольняла б як його особистісні плани, так і потреби суспільства, забезпечувала б стійку самоповагу та визнання значущого оточення.

Вважаємо, що здобувач вищої освіти, який має реалістичні (адекватні) професійні домагання, суттєво відрізняється з-поміж інших своєю цілеспрямованістю, підвищеною активністю, впевненістю в собі, здатністю до осмислювання своїх дій та вчинків і постійним самооцінюванням рівня сформованості професійних компетентностей. Якщо те, що майбутній

фахівець має на сьогодні, його не влаштовує, він ставить перед собою нові цілі, вимальовуючи бажане майбутнє, планує власну діяльність для досягнення поставленої мети.

Принагідно слід зауважити, що професійний розвиток майбутніх психологів в освітньому процесі ЗВО передбачає формування уявлень про професійну діяльність, образ професії, бачення себе як професіонала. Цей образ є основою вибору й інтерпретації інформації про навчальну дійсність, самого себе як майбутнього психолога-професіонала та рушієм формування певних домагань. Процес навчання сприяє розвитку та змінам професійних уявлень та домагань студента – майбутнього психолога. Усвідомлюємо, що протягом вивчення однієї навчальної дисципліни сформувані адекватні професійні домагання в майбутніх фахівців неможливо. Між тим вважаємо, що виважений підхід до проектування освітніх цілей сприятиме визначенню внеску кожної дисципліни в цей процес.

Дослідницька робота проводилася протягом 2019–2021 н. р. зі здобувачами магістерського рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія», які навчаються за освітньо-професійною програмою «Консультування та реабілітаційна робота» у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». Поділяємо думку К. Радзівіл [23], що професійне навчання майбутніх психологів має певну специфіку, яка полягає в пізнанні внутрішнього психічного світу самого себе та інших, у глибокій зацікавленості процесами та явищами психіки, які зумовлюють поведінку окремого індивіда, та у формуванні інтересу до професійної діяльності. Тому моделювання освітнього процесу має передбачати створення сприятливих умов для стимулювання особистісного й професійного розвитку майбутніх психологів.

Організація освітнього процесу відбувалася з урахуванням таких *вимог*:

- *суб'єктність* як визнання за особистістю прав на унікальність, внутрішню свободу, активність та духовність;
- *діалогічність* як орієнтація на суб'єкт-суб'єктні відносини, коли діалог виступає ефективною формою побудови відносин між учасниками освітньої діяльності;
- *розвивальна спрямованість*, яка зміщує акценти зі знань, умінь і навичок на особистісний розвиток;
- *взаємодія* у підсистемах «викладач – студент», «студент – студент», яка базується на співробітництві, співтворчості й співпраці, рівності позицій, емпатії [34].

Формування адекватних професійних домагань здобувачів відбувалося в двох напрямках. Перший передбачав формування позитивних та адекватних домагань майбутніх психологів за допомогою навчально-теоретичного впливу під час проведення лекційних та практичних занять з дисципліни «Педагогіка та психологія вищої школи». Другий був спрямований на корекцію негативних професійних очікувань здобувачів завдяки впровадженню тренінгових занять.

З метою забезпечення зв'язку між теоретичною і практичною підготовкою викладання цієї навчальної дисципліни, нами було передбачено поєднання лекційних (лекція-бесіда, лекція-дискусія, проблемна лекція), семінарських (семінар у малих групах, семінар-роздум) і практичних занять з використанням технологій: діалогічно-дискусійних (диспут, дебати, круглий стіл), ігрових (рольові, симуляційні ігри, ігрове проектування), тренінгових (розвивальний, ігровий, симуляційний тренінги), проблемного й ситуаційного навчання (case-study, проекти, портфоліо), змішаного навчання (тематичний блог, веб-квест, пошук у Мережі, вебінар).

Оновлення змісту навчальної дисципліни охоплювало введення актуального матеріалу в межах проблеми формування професійних домагань майбутніх психологів. Для модуля «Психологія вищої школи» передбачено доповнення й збагачення теми «*Загальна психологічна характеристика студентського віку. Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою*» теоретичними знаннями щодо сутності професійних домагань та їх функцій у життєдіяльності особистості, впливу домагань на мотивацію майбутнього психолога, професійного світогляду психолога, саморефлексії, основних чинників професійних очікувань майбутнього фахівця; теми «*Психологія особистості та діяльності викладача вищої школи*» – питаннями щодо компетентності психолога, її зв'язку з професійною ефективністю; змісту компетентностей, якими має володіти психолог-викладач; професійних домагань у формуванні компетентного фахівця; теми «*Психологія педагогічної комунікативної взаємодії викладача зі студентами*» – питання-

ми щодо ризиків професійних розчарувань, профілактики професійних розчарувань; можливостей закладу вищої освіти щодо корекції професійних очікувань здобувачів; теми «Педагогічна культура викладача закладу вищої освіти» – знаннями з питань сутності та негативних наслідків неадекватних очікувань стосовно майбутньої професійної діяльності, розвитку рефлексивних здібностей викладача-психолога щодо власних професійних домагань, місця професійних домагань у структурі професійно-педагогічної культури викладача психологічних дисциплін та шляхи їх розвитку. Модуль «Педагогіка вищої школи» було доповнено матеріалом, який відображає шляхи діагностики рівня навчальних і професійних домагань майбутніх фахівців, технологій їх становлення та розвитку (теми «Сучасні технології та методи навчання у вищій школі» і «Методичні основи викладання навчальних дисциплін»).

Уведення цих питань спрямовувало зусилля професорсько-викладацького складу на підвищення у здобувачів мотивації успіху, актуалізацію потреби в досягненнях і прагненнях до високих результатів, більш глибоке усвідомлення змісту професійної діяльності, збереження психічного здоров'я, коригування світоглядних настанов, які впливають на формування неадекватних професійній ситуації домагань.

На заняттях з дисципліни переважали лекції-диспути, що мають етапи, на які магістранти орієнтувалися під час виступів, зокрема: позиція – «Я вважаю, що ...» (сутність, у чому полягає думка); обґрунтування – «Тому, що...» (пояснення, чому саме так вважаю; аргументація); приклад – «Так, наприклад...» (забарвлення відповіді); висновок – «Отже, ...» (узагальнення вищезазначеного, логічне завершення).

Розкриваючи навчальний матеріал, викладачі спонукали магістрантів до активних дій, обговорення проблеми, обміну думками тощо. Це врешті-решт призводило до кращого засвоєння пропонованого матеріалу та відповідного усвідомлення майбутніми психологами місця й значення професійного самовдосконалення. Наприклад, семінар-роздум передбачав виконання магістрантами такого завдання: «уявіть, що перед вами власне життя, яке буде вас влаштовувати, суб'єктивно задовольняти. Його реальність багато в чому залежить саме від вас. Здійсніть оцінку своїх можливостей і апетитів. Чого ви хочете і що ви може». Або вправи на самоактуалізацію, побудовані за методикою незакінчених речень («Кожен у житті до чогось прагне, до чого прагнеш ти?», «Кожен має якийсь талант, який талант маєш ти?», «Кожен знає свої переваги, які особистісні переваги є в тебе?» тощо). Розмірковування магістрантів дозволили зрозуміти, як вони бачать і розуміють свої обмеження, наскільки адекватно моделюють майбутню траєкторію відповідно до очікувань соціуму та власного потенціалу.

Під час роботи в групах магістрантам пропонувалося висловити свою думку щодо розуміння сенсу запропонованого вислову (1. Людина з адекватними домаганнями не відкладає свої досягнення на далеке майбутнє, вона вже сьогодні робить кроки до жаданих змін. 2. Зріла особистість відчуває, усвідомлює й реалізовує свій потенціал, створюючи найбільш удачу модель свого подальшого розвитку, вміло балансуючи на межі між внутрішніми потенціями й зовнішніми запитами. 3. Життєвий успіх передбачає вміння вчасно зрозуміти вимоги ситуації до себе, її переваги й обмеження, прийняти їх чи відкоригувати, максимально враховуючи всю цю ірраціональну «психологічну арифметику» під час цілепокладання).

Розмірковуючи, аналізуючи власний досвід, магістранти доходили висновку, що на домагання можна впливати, актуалізуючи ставлення людини до свого життя, до майбутньої професійної діяльності. Вони поступово усвідомлювали, що домагання конкретизують, наближують до реальності абстрактну, концептуальну модель майбутнього життя.

Для визначення, які професійні цілі студенти ставлять перед собою, наскільки повно розуміють специфіку професійної діяльності психолога, на лекціях використовувалися такі питання: «Чи маєте Ви власну чітку програму професійного й особистісного самовдосконалення?», «Яка роль самоосвіти та самовиховання для майбутнього психолога?», «Чому в кожного свій професійний шлях?», «Які конкретні заходи заплановані Вами для досягнення цієї мети?» тощо. Відзначимо, що для підвищення інтересу магістрантів щодо питань професійного самовизначення, професійних домагань їм пропонувалося підготувати до занять різні цікаві повідомлення, інформацію для яких вони могли знаходити у психологічних і пе-

дагогічних журналах, газетах, телепередачах, мережі Інтернет тощо. Колективне обговорення цих повідомлень стимулювало появу в майбутніх психологів більшої зацікавленості до вивчення порушеної проблеми.

Метою тренінгових занять стала корекція особистісних деструкцій майбутнього психолога, які сприяли утворенню суб'єктивного самосприйняття та нереалістичних професійних домагань. Спеціально підібрані для занять вправи («Зіпсований телефон», «Асоціації», «Компліменти», «На скільки ви впевнені в собі», «Лінія мого життя», «Крок у майбутнє», «Порожній стілець», «Телефонна розмова», «Чарівний магазин», «Консультант – клієнт», «SMART-технологія планування», «Активність консультанта», «Люстерко моїх цінностей» (О. Патинок) та ін.) були спрямовані на актуалізацію особистісної проблематики, зумовленої системою власних психологічних захистів та нереалістичних професійних та життєвих домагань, збагачення в магістрантів досвіду міжособистісної взаємодії, який забезпечує більш глибоке самопізнання, формування емпатії, ініціативності у взаємодії з іншими, умінь та навичок ефективного спілкування у групі, самосвідомості, рефлексії, позитивного ставлення до іншого, самоусвідомлення в системі професійної діяльності та ін.

Особливу зацікавленість викликали вправи «*Особистий профіль успіху*» (Звертаючись до свого досвіду, я запитую у себе: Що для мене успіх? Чого я хочу? Наскільки мені цього хочеться) та «*Передумови успіху*» (Подумки переглядаючи свій життєвий шлях, я аналізую свої домагання життєвого успіху, використовуючи шкалу від 0 до 9, а саме: Чи вірю я в себе і свій успіх, наскільки? Чи гідна я наразі, на мою думку, успіху? Наскільки сильна моя мотивація? Наскільки вперто я переслідую свою мету? Чи можу я протриматися до приходу успіху? Чи достатньо важко я працюю? Який ступінь розвитку мого усвідомлення добробуту? Чи можу я добре зосередитись? Чи думаю я позитивно, тим самим створюючи позитивні причини? Якою є моя дисципліна? Чи готова (готовий) я вчитися? Чи знайшла (знайшов) я ритм свого життя? Наскільки я його дотримуюсь? Де моє життя задовольняє мене? Де ще ні? Чого мені не вистачає в моєму житті? Чи відповідає моє життя моїм бажанням? Наскільки розвинена моя «внутрішня освіта»? Як виглядає мій образ себе? Як часто я подумки переживаю небажані ситуації? Чи найкращим чином я використовую свій мисленнєвий інструмент? Чи розпізнаю / реалізую я своєчасно шанси, що дарує мені життя? Чи я розумію життєві послання і йду за ними? Чи виконую я свідомо духовні закони? Чи володію я мистецтвом слухання? Чи послуговуюся я свідомо «таїною першого слова»? Чи довіряю я своїй інтуїції?) [5, с. 377].

Також нами було реалізовано *техніку спрямування уваги до бажаного майбутнього* (передбачає отримання досвіду переживання бажаного майбутнього), технологію цілепокладання, створення творчого нарративу щодо власного майбутнього (дозволяє відкоригувати свої «наполеонівські» домагання, віднайти відповідність між велетенськими «апетитами» та минулим досвідом поразок і перемог).

Отже, розробляючи тренінгові заняття, ми враховували, що професійні домагання є складним психічним утворенням, яке має як особистісний, так і професійний аспекти.

Наприкінці тренінгових занять магістрантам пропонувалося провести рефлексивний аналіз за допомогою вправи «Уявний мікрофон». Питання, пропоновані магістрантам, охоплювали такі аспекти: який вплив на моє професійне життя справила робота в групі, чи відчув я прояв певних змін у своєму житті після роботи в групі, які проблеми я відчував під час роботи в групі, чи змінилося моє ставлення до самого себе, які зміни відбулися в моєму сприйнятті майбутньої професії, як змінилася моя думка щодо професійних обов'язків та завдань тощо.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що, починаючи з перших днів навчання, магістрантам було запропоновано вести *портфоліо*. Портфоліо є документом, у якому зібрані навчальні, професійні й особистісні досягнення магістранта впродовж певного періоду (півріччя, рік тощо) та результати його активності (навчальної, професійної, громадської та ін.). Розміщені в портфоліо матеріали навчальних, практичних, самостійних, дослідницьких і творчих робіт магістранта репрезентували його цілеспрямовану, систематичну та безперервну оцінку й самооцінку особистих досягнень, динаміку самозростання й самовдосконалення, а обрані пріоритетними певні види діяльності свідчили про розвиток професійних домагань магістрантів, їхніх схильностей та здібностей, які проявилися у процесі виконання проектних робіт.

Створення портфоліо рекомендувалося починати з чіткого визначення комплексної мети власної діяльності, а також з формулювання конкретизованих завдань, які впливають з цієї мети. У тексті пропонованого портфоліо слід було уточнити індивідуальні інтереси, професійні цілі та визначити їх зв'язок з порушеною проблемою.

Ми запропонували магістрантам розробити та включити до змісту свого портфоліо план майбутніх дій, дотримання якого робило б процес ведення портфоліо системним і дало б змогу більш об'єктивно фіксувати зміни в рівні професійних домагань.

Залежно від рівня підготовленості майбутніх психологів пропонувалося як ведення портфоліо у вигляді теки, структурованої за блоками (фото, короткі біографічні відомості, особистісне й професійне кредо, програма професійного розвитку, зібрання результатів творчої квазіпрофесійної діяльності, перелік та копії грамот, сертифікатів, подяк, публікацій), а також презентаційного веб-сайту, тематичного блогу.

Здійснення магістрантами регулярної роботи над портфоліо спонукало їх до постійної рефлексії процесу оволодіння професійними компетентностями, впливало на підвищення самооцінки, оскільки збір інформації про власну динаміку професійного зростання додавав упевненості майбутнім фахівцям у власних силах та можливостях, а також сприяв подальшому самовдосконаленню в обраній галузі. Ведення віртуального портфоліо через тематичний блог або презентаційний сайт, дозволяло магістрантам оперативно отримувати зовнішню оцінку рівня розвитку власних професійних домагань.

Робота над формуванням професійних домагань майбутніх психологів охоплювала й самостійну навчальну діяльність магістрантів, що знайшло своє відображення в тематиці індивідуальної самостійної роботи та підготовлених на завершення курсу «Педагогіка та психологія вищої школи» навчально-методичних проєктах. Зміст проєктної діяльності охоплював короткий огляд теоретичних питань та готову до впровадження методичну розробку навчального заняття, кураторської години, профорієнтаційного заходу, навчальної дисципліни чи її змістового модуля, системи діагностики, тематичного сайту, веб-квесту тощо (на вибір студента), які орієнтовані на пошук інструментів формування професійних домагань майбутніх фахівців у системі їх професійної підготовки [33].

У процесі реалізації наведеної вище системи педагогічної роботи під час вивчення курсу «Педагогіка і психологія вищої школи» ми постійно фіксували зміни та здійснювали моніторинг розвитку структури професійних домагань майбутніх психологів. Аналіз інформації, отриманої з есе, блогів, письмових робіт магістрантів, а також під час обговорення проблемних питань, дав змогу позитивно інтерпретувати застосовані формувальні засоби. Зокрема магістранти відзначали, що акцентування на усвідомленні професійних очікувань, оволодіння інструментами формування адекватних професійних домагань дозволило їм виважено підійти до планування професійного розвитку й моделювання професійної кар'єри, спрямовувати свої зусилля на коригування особистісних якостей, які дозволять досягти успіху й добробуту.

За результатами апробації було проведено діагностику рівнів сформованості професійних домагань майбутніх психологів, що передбачала вивчення порівняння особливостей розвиненості компонентів цього складного особистісного феномену: мотиваційного (метод полярних профілів), знаннєвого (діагностичні контрольні роботи з подальшою експертною оцінкою), діяльнісного (кейс-метод, завдання-ситуації, міні-проєкти) й рефлексивного (опитування, есе, контент-аналіз).

Отримані дані діагностики вможливили констатацію позитивної й статистично значущої динаміки в таких складових професійних домагань майбутніх психологів:

- рівень мотиваційного налаштування студентів на формування професійних домагань (Δ 25%, $\chi^2 = 28,1$, $p = 0,001$);
- рівень знань щодо змісту й структури цього складного особистісного утворення, впливу на професійну готовність та успішність фахівця, методи і технології формування (Δ 22%, $\chi^2 = 20,7$, $p = 0,001$);
- ступінь сформованості організаційних, психодіагностичних, прогностичних, рефлексивних і комунікативних умінь (Δ 11,2%, $\chi^2 = 6,5$, $p = 0,05$);
- структура рефлексивного, критичного й творчого мислення майбутніх психологів (Δ 35%, $\chi^2 = 21,7$, $p = 0,001$).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Домагання розглядаємо як комплекс вимог, очікувань, що відчуває та переживає особистість стосовно власного професійного й особистого життя, власного майбутнього; здатність особистості моделювати бажане майбутнє відповідно до очікувань соціуму, не відмовляючись від власних потенцій та задумів, від певних індивідуальних стандартів майбутнього життя, якого людина вже сьогодні варту.

Навчання у ЗВО розширює соціальний простір життєдіяльності молодої людини, дозволяючи їй усвідомити себе частиною нової соціальної спільноти у процесі оволодіння майбутньою професією. Саме на період навчання у ЗВО припадає активне формування професійних домагань, моделювання перспективи професійної самореалізації. У процесі навчання майбутні фахівці моделюють попередні образи майбутньої професійної діяльності. Ці образи відображаються у свідомості студентів, попередньо прогнозують результати зазначеної діяльності завдяки антиципації. Професійні домагання в освітньому процесі ЗВО стають основою формування навчально-професійної мотивації здобувачів, їх прагнення до професійного розвитку й самовдосконалення.

Установлено, що, з-поміж складових освітньої програми підготовки майбутніх психологів, значний потенціал у формуванні професійних домагань має дисципліна «Педагогіка та психологія вищої школи», яка передбачає становлення й розвиток досліджуваного феномену через оновлений зміст, технології самостійної навчальної діяльності магістрантів та широке використання діалогічно-дискусійних, ігрових, тренінгових технологій, а також технологій проблемного, ситуаційного й змішаного навчання. Цілеспрямованості системи педагогічної роботи сприяє моніторинг формування професійних домагань майбутніх психологів, що охоплює діагностику мотиваційного, знаннєвого, діяльнісного й рефлексивного компонентів, здійснювану природними засобами освітнього процесу.

Перебуваючи на позиціях щодо потенційних можливостей всіх навчальних дисциплін у розвитку професійних домагань майбутніх психологів, *перспективи подальших досліджень* вбачаємо в побудові концептуальних засад інформаційно-розвивального середовища ЗВО, спрямованого на професійну підготовку висококваліфікованого й професійно самореалізованого фахівця для сучасного суспільства.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славська К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. 304 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
3. Гриньова В.М., Новікова М.М., Небилиця О.А. Управління кар'єрним зростанням персоналу підприємства: монографія. Харків: ХНЕУ, 2013. 180 с.
4. Гриньова В., Резван О. Кар'єрні домагання молодого фахівця: роль університетів у формуванні їхньої адекватності. *Організація та управління*. 2018. С. 40–44.
5. Життєві домагання особистості : монографія / за ред. Т.М. Титаренко 2007. Київ: Педагогічна думка. 456 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие. 3-е изд. перераб. и доп. Москва: Мир. 2005. 336 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Москва: Академия, 2004. 304 с.
9. Лебідь Н.К. Рівень домагань як психологічна детермінанта формування цілеспрямованої активності особистості. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 21. С. 102–106.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 308 с.
11. Мельник О.В. Ефект самодостатності: від професійних домагань до власного успіху. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2012. № 1 (16). С. 182–191.
12. Міхно К.О. Динаміка уявлень студентів-психологів про майбутню професію: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2008. 243 с.

13. Мовмига Н.Є., Мілорадова Н.Е. Напрямки вивчення проблеми життєвих домагань особистості у психологічних дослідженнях. *Професійне становлення особистості: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Одеса: ОДУВС, 2013. С. 42–44.

14. Мясищев В.Н. Психология отношений: [избр. психол. труды]. Москва: НПО МОДЭК, 1995. 356 с.

15. Панок В.Г. Професійне становлення практичних психологів: досвід і перспективи. *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. С. 135–141. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2013_3_18 (дата звернення: 27.09.2021).

16. Патинок О.П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутніх соціальних працівників: соціально-психологічний тренінг. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 124 с.

17. Платонов К.К. Система психологии и теории отражения. Москва: Наука, 1982. 310 с.

18. Попович І. С. Типологічні особливості очікувань. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологія*. Харків: Гельветика, 2014. Т. 2. Вип. 1. С. 54–70.

19. Потапова В.Д. Розвиток функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення у майбутніх психологів: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 36 с.

20. Пророк Н.В. Психологічні основи професійного розвитку практичного психолога: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07; Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2013. 42 с.

21. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ: Рута, 2001. 320 с.

22. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.

23. Радзівіл К.П. Професійні очікування майбутніх психологів у навчальному процесі. *Актуальні проблеми психології*. URL: <http://www.aprpsychology.org.ua/data/jrn/v6/i9/43.pdf> (дата звернення: 27.09.2021).

24. Радзівіл К.П. Роль самооцінки особистості майбутніх психологів у формуванні професійних очікувань у навчальному процесі. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Т. 28. URL: <http://es-journal.in.ua/index.php/2227-6246/article/view/158546> (дата звернення: 27.09.2021).

25. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.

26. Резван О.О. Рефлексія професійних домагань майбутнього фахівця. *Materialy X mezinarodni vedeckoprakticka conference «Věda a vznik 2013/2014»*. Dil. 18 (Pedagogika). Praha: Education and Science, 2014. S. 55–57.

27. Титаренко Т.М. Життєві домагання особистості у сучасному потенціалістському дискурсі. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*: зб. наук. пр. Київ, 2006. Вип. 25. С. 416–430.

28. Тышковский А.В. Социально-психологические основы формирования и реализации ожиданий в профессиональном выборе и карьере: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05; Государственный университет управления. Москва: РГБ, 2003. 481 с.

29. Федун Л.М. Сутність, структура та рівні сформованості професійних домагань старшокласника. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал НАІР*. Івано-Франківськ: НАІР, 2014. Вип. 4. С. 140–143.

30. Фрадинська А.П. Психологічні особливості професійних очікувань майбутніх соціальних працівників: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; НАДПСУ імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2012. 241 с.

31. Черемних К.О. Життєві домагання як чинник професійного самоздійснення особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ: Міленіум, 2006. Вип. 13 (16). С. 33–42.

32. Яценко Т.С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2008. 342 с.

33. Lavrentieva O., Horbatiuk R., Skripnik L., Kuchma O., Penia V., Pahuta M. Theoretical and methodological bases of designing the information and consulting environment of educational

institution. *Journal of Physics: Conference Series, Volume 1840, 012060. XII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (ICon-MaSTEd 2020)* 15–17 October 2020, Kryvyi Rih, Ukraine. URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1840/1/012060>

34. Lewin K., Dembo T., Festinger I., Sears P. Levels of aspiration. *Personality and the Behavior Disorders*. New York: The Ronald Press Company, 1944. P. 333–378.

35. 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 (Number 17). P. 20. URL: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n17/19401720.html>

References

1. Abulkhanova-Slavska, K.A., Berezina, T.N. (2001). *Vremia lichnosti i vremia zhizni* [Personality time and life time]. Sankt-Peterburg, Aleteiia Publ., 304 p. (In Russian).
2. Anan'ev, B.G. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniia* [Man as a subject of cognition]. Sankt-Peterburg, Piter Publ., 288 p. (In Russian).
3. Hrynova, V.M., Novikova, M.M., Nebylytsia, O.A. (2013). *Upravlinnia kariernym zrostanniam personalu pidpriemstva* [Management of career growth of the personnel of the enterprise]. Kharkiv, KhNEU Publ., 180 p. (In Ukrainian).
4. Gryniova, V., Rezvan, O. *Karierni domahannia molodoho fakhivtsia: rol universytetiv u formuvanni yikhnoi adekvatnosti* [Career aspirations of a young specialist: the role of universities in shaping their adequacy]. *Orhanizatsiia ta upravlinnia* [Organization and management], 2018, pp. 40-44. (In Ukrainian).
5. Tytarenko T.M. (Ed.). (2007). *Zhyttievi domahannia osobystosti* [Personality's life aspirations]. Kyiv, Pedahohichna dumka Publ., 456 p. (In Ukrainian).
6. Zeer, Ye.F. (2005). *Psikhologiiia professii* [Psychology of professions]. Moscow, Mir Publ., 336 p. (In Russian).
7. Ilin, E.P. (2000). *Motivatsiia i motivy* [Motivation and motives]. Sankt Peterburg, Piter Publ., 512 p. (In Russian).
8. Klimov, Ye.A. (2004). *Psikhologiiia professionalnogo samoopredeleniia* [Psychology of professional self-determination]. Moscow, Akademiia Publ., 304 p. (In Russian).
9. Lebid, N.K. (2014). *Riven domahan yak psykhologichna determinanta formuvannia tsilespriamovanoi aktyvnosti osobystosti* [The level of aspirations as a psychological determinant of the formation of individual's purposeful activity]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykhologiiia. Pedahohika* [Pedagogical education: Theory and practice. Psychology. Pedagogy], no. 21, pp. 102-106 (In Ukrainian).
10. Markova, A.K. (1996). *Psikhologiiia professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Znaniie Publ., 308 p. (In Russian).
11. Melnyk, O.V. (2012). *Efekt samodostatnosti: vid profesiinykh domahan do vlasnoho uspiyku* [The effect of self-sufficiency: from professional aspirations to personal success]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* [Theoretical and methodological problems of raising children and young students], no. 1 (16), pp. 182-191 (In Ukrainian).
12. Mikhno, K.O. (2008). *Dynamika uiavlen studentiv-psykhologiv pro maibutniu profesiuu*. *Dis. kand. psykol. nauk* [Dynamics of students-psychologists' representation about the future profession. Cand. psychol. sci. diss.]. Kyiv, 243 p. (In Ukrainian).
13. Movmyha, N.Ye. & Miloradova, N.E. (2013). *Napriamky vyvchennia problemy zhyttievyykh domahan osobystosti u psykhologichnykh doslidzhenniakh* [Directions for studying the problem of the personality's life aspirations in psychological research]. *Profesiine stanovlennia osobystosti: materialy naukovykh-praktychnoi konferentsii* [Professional development of personality: proceedings of the scientific-practical conference]. Odessa, ODUVS Publ., pp. 42-44. (In Ukrainian).
14. Miasyshchev, V.N. (1995). *Psikhologiiia otnoshenii* [Psychology of relations]. Moscow, NPO MODEK Publ., 356 p. (In Russian).
15. Panok, V.H. (2013). *Profesiine stanovlennia praktychnyykh psykhologiv: dosvid i perspektyvy* [Professional development of practical psychologists: experience and trends].

Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and society], no. 3, pp. 135-141. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2013_3_18 (Accessed 20 September 2021). (In Ukrainian).

16. Patynok, O.P. (2012). *Stanovlennia vidpovidalnosti yak profesiino znachushchoi yakosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv: sotsialno-psykhologichnyi treninh* [Formation of responsibility as a professionally significant quality of future social workers: socio-psychological training]. Kyiv, NPU named after M.P. Dragomanova Publ., 124 p. (In Ukrainian).

17. Platonov, K.K. (1982). *Sistema psikhologii i teorii otrazheniia* [The system of psychology and the theory of reflection]. Moscow, Nauka Publ., 310 p. (In Russian).

18. Popovych, I.S. (2014). *Typologichni osoblyvosti ochikuvan* [Typological features of expectations]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Psykhologhiia* [Bulletin of Kherson State University. Psychology], vol. 2, issue 1, pp. 54-70. (In Ukrainian).

19. Potapova, V.D. (2005). *Rozvytok funktsionalnoi systemy intuityvno-pochuttievoho vidobrazhennia u maibutnikh psykhologiv. Avtoref. dys. d-ra psykol. nauk* [Development of the functional system of intuitive-sensory reflection in future psychologists. Abstract of psychol. sci. diss.]. Kyiv, 36 p. (In Ukrainian).

20. Prorok, N.V. (2013). *Psykhologichni osnovy profesiinoho rozvytku praktychnoho psykhologa. Avtoref. dys. d-ra psykol. nauk* [Psychological foundations of a practical psychologist's professional development. Abstract of doc. psychol. sci. diss.]. Kyiv, 42 p. (In Ukrainian).

21. In P.P. Gornostaya, T.M. Titarenko (Eds.). (2001). *Psykhologhiia osobystosti: slovnyk-dovidnyk* [Psychology of personality: dictionary-reference]. Kyiv, Ruta Publ., 320 p. (In Ukrainian).

22. Raven, Dzh. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyjavlenie, razvitie i realizatsiia* [Competence in modern society: identification, development and implementation]. Moscow, Kogito-Center Publ., 396 p. (In Russian).

23. Radzivil, K.P. *Profesiini ochikuvannia maibutnikh psykhologiv u navchalnomu protsesi* [Professional expectations of future psychologists in the educational process]. *Aktualni problemy psykhologii* [Topical problems of psychology]. Available at: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v6/i9/43.pdf> (Accessed 27 September 2021). (In Ukrainian).

24. Radzivil, K.P. (2015). *Profesiini ochikuvannia maibutnikh psykhologiv u navchalnomu protsesi* [Professional expectations of future psychologists in the educational process]. *Aktualni problemy psykhologii* [Topical problems of psychology]. Available at: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v6/i9/43.pdf> (Accessed 27 September 2021). (In Ukrainian).

25. Rean, A.A. (2002). *Psikhologiiia cheloveka ot rozhdeniia do smerti* [Human psychology from birth to death]. Sankt Peterburg, PRAIM-EVROZNAK Publ., 656 p. (In Russian).

26. Rezvan, O.O. (2014). *Refleksiiia profesiinykh domahan maibutnoho fakhivtsia* [Reflection of the future specialist's professional expectations]. *Věda a vznik 2013/2014: materialy naukovopraktychnoi konferentsii* [Science and Emergence 2013/2014: Proceeding of International National Practical Conference]. Prague, Publishing House "Education and Science", pp. 55-57 (In Ukrainian).

27. Tytarenko, T.M. (2006). *Zhyttievi domahannia osobystosti u suchasnomu potentsialistskomu dyskursi* [Life aspirations of the individual in modern potentialist discourse]. *Naukovi zapysky Instytutu psykhologii imeni H.S. Kostiuka APN Ukrainy* [Scientific notes of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. Kyiv, issue 25, pp. 416-430. (In Ukrainian).

28. Tyshkovskii, A.V. (2003). *Sotsialno-psykhologicheskie osnovy formirovaniia i realizatsii ozhidaniia v professionalnom vybore i kariere. Dis. dok. psykol. nauk* [Socio-psychological foundations of the formation and implementation of expectations in professional choice and career. Doc. psychol. sci. diss.]. Moscow, 481 p. (In Russian).

29. Fedun, L.M. (2014). *Sutnist, struktura ta rivni sformovanosti profesiinykh domahan starshoklasnyka* [The essence, structure and levels of formation of a senior pupils' professional aspirations]. *Suchasnyi vykhovnyi protses: sutnist ta innovatsiinyi potentsial NAIR* [Modern educational process: the essence and innovative potential of NAIR]. Ivano-Frankivsk, NAIR Publ., issue 4, pp. 140-143. (In Ukrainian).

30. Fradynska, A.P. (2012). *Psykhologichni osoblyvosti profesiinykh ochikuvan maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv. Dis. kand. psykol. nauk* [Psychological features of professional expectations of future social workers. Cand. psychol. sci. diss.]. Khmelnytskyi, 241 p. (In Ukrainian).

31. Cheremnykh, K.O. (2006). *Zhyttievi domahannia yak chynnyk profesiinoho samozdiisnennia osobystosti* [Life expectations as a factor of personality's professional self-realization]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykhologii* [Scientific studies in social and political psychology]. Kyiv, Millenium Publ., issue 13 (16), pp. 33-42. (In Ukrainian).

32. Yatsenko, T.S. (2008). *Kontseptualni zasady i metodyka hlybyynoi psykhokorektsii: pidhotovka psykhologa-praktyka* [Conceptual principles and methods of deep psychological correction: Training of a psychologist-practitioner]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 342 p. (In Ukrainian).

33. Lavrentieva, O., Horbatiuk, R., Skripnik, L., Kuchma, O., Penia, V., Pahuta, M. (2020). Theoretical and methodological bases of designing the information and consulting environment of educational institution. *Journal of Physics: Conference Series*, Volume 1840, 012060. XII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (ICon-MaSTEd 2020), 15-17 October 2020, Kryvyi Rih, Ukraine. Available at: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1840/1/012060> (Accessed 20 December 2020).

34. Lewin, K., Dembo, T., Festinger, I., Sears, P. (1944). *Levels of aspiration. Personality and the Behavior Disorders*. New York, The Ronald Press Company, 1944. pp. 333–378.

35. 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, pp. 20. Available at: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n17/19401720.html> (Accessed 20 January 2020).

THE FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL ASPIRATIONS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE «PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF HIGHER SCHOOL»

Nataliia P. Volkova, doctor of pedagogical sciences, professor, Head of the Innovative Technologies in Psychology, Pedagogy, and Social Work Department, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: npvolkova@duan.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1258-7251>

Olena O. Lavrentieva, doctor of pedagogical sciences, professor, Professor of the Innovative Technologies in Psychology, Pedagogy, and Social Work Department, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: lavrenteva.o@duan.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0609-5894>

DOI: [10.32342/2522-4115-2021-2-22-19](https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-19)

Key words: professional training of the future psychologist, professional expectations, professional aspirations, methods of teaching at higher school.

In the article the problem of theoretical and methodological aspects, factors and means of forming the future psychologists' professional aspirations have been revealed. The characteristics, content and essence of the «aspirations» and «professional aspirations» concepts have been clarified and analysed. It has been determined that professional aspirations are a complex personal phenomenon, which is a set of requirements, expectations that a person feels and experiences in relation to his/her own professional life and his/her own future. It is the person's ability to model the desired future in accordance with the expectations of society, without giving up their own potentials and plans, as well as certain individual standards of future life, which a person already deserves today. The components of professional aspirations have been shown. Among them are the motivational component (the complex of motives, needs, guidelines in professional activities), the cognitive one (knowledge of the content and structure of professional aspirations, their impact on professional readiness and success of the specialist, as well as the methods and

technologies of their formation), the activity one (the degree of formation of the organizational, psychology and diagnostic, prognostic, reflexive, and communicative skills) and the reflexive one (the structure of reflexive, critical and creative thinking of future psychologists). It has been established that among the components of the educational program of future psychologists' professional training, the discipline «Pedagogy and psychology of higher school» has significant potential in the formation of students' professional aspirations. For that, the educational process should be organized taking into account such requirements as subjectivity, dialogical nature, developmental orientation, interaction in the subsystems «lecturer - student», «student - student», which is based on co-creation and cooperation, equality of positions, empathy.

It has been empirically confirmed that the formation of master degree students' professional aspirations is possible thanks to the updated content, as well as by way of providing a link between theoretical and practical preparation in the teaching of this discipline. In the article it has been shown that, for this purpose, it is advisable to combine lectures (lecture-conversation, lecture-discussion, problem lecture), seminars (seminar in «small groups», seminar - reflection) and practical classes using a number of pedagogical technologies, namely: dialogue and discussion ones (dispute, debate, round table), game ones (role-games, simulation games, projecting-in-game), training ones (developmental, game, and simulation trainings), problem and situation learning (case-studies, projects, portfolios), blended learning (thematic blog, web-quest, search online, webinar).

The diagnostic data obtained upon completion made it possible to state the positive and statistically significant dynamics in the components of future psychologists' professional aspirations. The conclusion has been made on the expediency of construction of conceptual bases of the information and development environment of HEI, which is aimed at professional training of highly skilled and professionally self-realized experts and development of their professional aspirations.

Одержано 03.10.2021.

УДК 378.147:81'243

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-20

О.Є. БЕРЕСТЕНЬ,

*кандидат історичних наук,
доцент, доцент кафедри англійської філології та перекладу
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

О.О. ПЛЮЩАЙ,

*старший викладач кафедри англійської філології та перекладу
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ГРУПОВА РОБОТА НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Статтю присвячено темі групової роботи на уроці іноземної мови. Перш ніж перейти до методичних розробок, автори сконцентрувалися на аналізі вітчизняних досліджень цієї проблематики.

Зазначено, що парна та групова робота суттєво збільшують кількість і тривалість іншомовного мовлення, оскільки студенти розмовляють одночасно. Дійсно, в умовах великої кількості студентів важливо дати кожному студенту змогу взяти участь у всіх видах роботи на занятті.

Саме групова робота сприяє активізації мовного процесу. Оцінювати треба лише спільну роботу групи, не даючи студентам, які працювали разом, різних оцінок. Викладачеві слід занотовувати помилки студентів і потім, після переліку переваг роботи групи, зупинитися на основних помилках.

Розглянуто принципи об'єднання у групи. Лише під час правильного підбору складу груп у студентів формується повага до думки товариша, виховується толерантність і тактовність. Для групової роботи підходять завдання, які вимагають великого обсягу роботи, різноманітних знань та вмінь, розвивають творче мислення, їх зміст цікавий та пізнавальний, рівень складності середній або вище середнього.

Отже, автори статті розробили низку завдань, призначених для студентів, які вивчають німецьку мову на рівні А2. Метою цих завдань є повторення пройденної на рівні А1 граматики та введення нової лексики. Перше завдання автори пропонують для знайомства з новими членами групи. Оригінальність завдання полягає у використанні музики як часового ліміту. Наступне завдання, яке розробили автори – це *гра в хованки*: одна група ховає в аудиторії різні предмети, інша – шукає їх, закріплюючи граматичну тему *локальні прийменники*. Наступна гра «*Квартет*» може бути пристосована під будь-який лексичний матеріал, але автори присвятили її кухонним приладдям. Наостанок автори розробили поетану роботу над текстом, яка включає в себе фронтальну, групову та індивідуальну роботу.

Автори дійшли таких висновків: групова робота сприяє зближенню студентів, додає уроку рухливих елементів, студенти постійно спілкуються між собою у формі діалогу, пасивні студенти активно включаються в роботу, групова робота урізноманітнює процес навчання, під час групової роботи відбувається обмін знаннями між студентами.

Ключові слова: групова робота, студент, завдання, викладач, гра, діалог, грамика, лексика.

Постановка проблеми. Групова робота на уроці іноземної мови, на наш погляд, є найулюбленішою формою роботи студентів. Саме під час цієї роботи учні можуть проявити ініціативу, вільно виказувати свої думки, реалізовувати власні ідеї разом з однокласниками, сперечатися, доводити і переконувати – тобто поводити себе природно, навчатися працювати у команді, набувати досвіду і тим самим ставати впевненішими.

Аналіз наукових досліджень. Обрана нами тема не є малодослідженою. Існує багато вітчизняних вчених, які достатньою мірою вивчили цю проблему і дали свої поради. На різних порталах у мережі Інтернет можна знайти безліч порад з приводу організації групової роботи.

Так, на порталі *bibl.com.ua* зазначено, що під час групової роботи як у вчителя, так і в учня виникають певні проблеми. Що стосується вчителя, то у зв'язку з великою наповнюваністю груп виникає побоювання виникнення безладу на занятті. Крім того, деякі аудиторії непристосовані до групової форми роботи: неможливість перестановки меблів і вільного переміщення студентів по аудиторії; організація роботи в групах вимагає багато часу (часто займає весь урок, і вчитель не встигає проконтролювати всі групи; брак методичних посібників і розробок (найчастіше вчителю доводиться самому розробляти і готувати ілюстративний роздатковий матеріал).

Що ж стосується студентів, то, на жаль, часто спостерігається їх неготовність до подібної форми роботи на занятті (вони звикли до традиційної форми спілкування «викладач – студент»); нерозуміння студентами своєї ролі в процесі групового спілкування; побоювання учнів говорити іноземною мовою в присутності інших, небажання деяких студентів працювати в групі з тими чи іншими одногрупниками; можливість для деяких студентів уникати виконання завдання в групі; різний темп роботи (одні студенти виконують завдання раніше і починають заважати іншим).

Вчені дійшли висновку, що успіх колективної роботи залежить від професійних і особистісних якостей викладача і від бажання та вміння студентів працювати спільно та злагоджено. Самі викладачі та студенти мають бути психологічно готовими до роботи в групі і до організації роботи груп. Спочатку потрібно знайти час для того, щоб навчити студентів працювати в групі, і лише потім пропонувати їм у груповій формі вирішувати навчальні завдання [6].

Ми погоджуємося з дослідницею Л.А. Козаковою, яка стверджує, що парна та групова робота значно збільшують кількість і тривалість іншомовного мовлення, оскільки студенти розмовляють одночасно. Парна та групова робота дозволяють студентам вільно використовувати мову, а також заохочують їх до співпраці.

Оскільки контроль з боку викладача практично непомітний, студенти можуть допомагати один одному у вивченні мови. Як стверджує автор, групова робота є навіть більш динамічною за парну, оскільки виникає можливість взаємодії з більшою кількістю людей, а отже, більша ймовірність дискусії.

Л.А. Козакова пояснює, що існує також більше шансів на те, що принаймні один з учасників групи зможе вирішити проблему у разі її виникнення. До недоліків групової роботи вчена відносить шум, помилки, важкість контролю за процесом [4, с. 1].

Вчена О. Кондратюк зазначає, що під час оцінювання роботи групи слід підкреслювати не стільки успіхи в навчанні, скільки людські чесноти: терплячість, доброзичливість, дружелюбність, ввічливість, привітність тощо. За її словами, оцінювати можна лише спільну роботу групи, не даючи студентам, які працювали разом, різних оцінок [5].

Багато уваги сучасні науковці приділяють принципам об'єднання студентів у групі. Дослідниця М. Битянова пропонує такі принципи: за бажанням (як забажають самі студенти); за принципом випадковості (не за бажанням студентів – під час роботи в такій групі виникає необхідність пристосовуватися та оволодівати новими сферами діяльності); за певною ознакою (перша буква імені, або місяць народження, або колір очей – цей принцип може об'єднати студентів, які раніше не співпрацювали, але дати стимул для подальшої співпраці); за вибором лідера (викладач призначає лідерів, які набирають до своєї групи учасників); за вибором викладача (він може об'єднати студентів з близькими інтелектуальними можливостями, або з однаковим темпом роботи, або навпаки – згуртувати зовсім протилежних за темпераментом студентів – усе залежить від мети, яку він переслідує [1].

Авторка наголошує, що лише під час правильного підбору складу груп у студентів формується повага до думки товариша, виховується толерантність і тактовність.

Вчена С.Г. Добриніна акцентує свою увагу на тому, які саме завдання найкраще підходять для групової роботи. Зокрема вона називає такі, що вимагають великого обсягу роботи, різноманітних знань та вмінь, розвивають творче мислення, їх зміст цікавий та пізнавальний, рівень складності має бути середнім, або вище середнього, завдання мають бути проблемними і давати можливість для активного використання знань, які є в арсеналі.

Під час виконання завдань такого характеру у студентів зростає пізнавальна активність, вони набувають навичок, необхідних для життя у суспільстві, вміння будувати свою поведінку з урахуванням позиції інших людей [3, с. 2].

Дослідниця О.В. Чиханова вважає групову роботу однією з найефективніших, оскільки вона є середнім ланцюгом, що поєднує в собі елементи фронтальної та індивідуальної роботи. Від фронтальної групова робота бере можливість спілкування; від індивідуальної – самостійність.

Робота в групі дозволяє індивідуально регулювати обсяг матеріалу і режим роботи, формувати вміння разом виконувати роботу, використовуючи прийом взаємоконтролю.

Авторка наголошує, що групова робота дуже ефективна, оскільки, працюючи в групі, студенти отримують користь від співробітництва з різними людьми. Під час групової роботи використовуються різні стратегії: критичне мислення, діалогове спілкування, обговорення, дискусії.

О.В. Чиханова дійшла висновку, що за допомогою групової роботи у студентів зростає рівень самостійності, розвиваються творчі здібності, створюються сприятливі умови для розвитку швидкого мислення [7, с. 3].

На думку дослідниці Ю.В. Бузової, парна і групова робота виростає із загальної потреби людини до активного обміну інформацією, необхідного для прийняття рішень, а також максимально сприяє активній участі студента у процесі оволодіння знаннями.

Під час групової роботи кожен студент пропонує свою думку та навчається обговорювати різні варіанти вирішення проблеми. Таким чином, відбувається взаємне навчання за рахунок діалогу або дискусії. Однією з переваг групової роботи, за словами Ю.В. Бузової, є те, що вона дозволяє вирішити завдання індивідуального плану в умовах масового навчання [2, с. 2].

Групова робота також має на меті активувати пізнавальну діяльність студентів, яка, за твердженням Т.Л. Шепеленко, є складним процесом і вимагає від людини значних затрат розумових сил і напруження. Засвоєння знань потребує управління увагою, регуляції почуттів, вольових зусиль, позитивного ставлення та сформованих інтелектуальних умінь. Автор дійшов висновку, що в пізнавальній діяльності важливу роль відіграє внутрішня активна позиція студента – позиція суб'єкта пізнання. Отже, вищим рівнем розвитку суб'єктивної позиції студента є потреба в самореалізації [8, с. 111].

Таким чином, аналіз вітчизняної наукової літератури показав, що обрана нами тема має високий рівень актуальності для проведення досліджень з цієї проблематики. Проте праць, присвячених особливостям групової роботи на уроці німецької мови, нами знайдено не багато. Тому метою нашого дослідження є розробити низку завдань для групової форми роботи на занятті з німецької мови.

Перша активність, яку ми пропонуємо для знайомства з новими студентами, вміщує в собі елементи групової і парної роботи і пропонується для студентів з рівнем А2. Групова вона тому, що в ній беруть участь одночасно всі студенти, а парна вона тому, що для виконання завдань формуються тимчасові пари для здійснення діалогу.

Отже, це завдання потребує певної підготовки: викладач готує для кожного студента набір питань. Наприклад:

**Wer...
war schon einmal in Deutschland?
spricht mehrere Fremdsprachen? Und welche?
hat ein Haustier? Und welches?
kocht gern?
spielt ein Instrument?
ist sehr sportlich?
hat ein ungewöhnliches Hobby? Und welches?**

Студенти мають анкету і повинні обійти всю групу та отримати від слухачів певну інформацію. Складність полягає в тому, що вони мають трансформувати питання і сказати: **Warst du schon einmal in Deutschland?**

Ми також пропонуємо викладачеві під час виконання цього завдання включати музику. Студенти пересуваються по аудиторії; коли музика зупиняється, вони питають у товариша, який перебуває поруч. Музика продовжується, діалог має припинитися.

Таким чином, музика регламентує час діалогового мовлення і стимулює співрозмовників говорити швидко. У ході виконання такого завдання порушується бар'єр: страх вступити в розмову з незнайомою людиною.

Хаотичний рух і створення випадкових пар зближує нових учасників і сприяє швидкому налагодженню контакту між ними. Перелік обов'язкових питань активізує знання з граматики та лексики. Наприкінці цього завдання необхідно підбити підсумки.

Викладач має на дошці такі самі питання, а також місце, щоб вписати імена студентів. Він починає питати: **Wer war schon einmal in Deutschland?**

Студенти, які занотували собі цю інформацію, відповідають, а викладач дописує відповіді: **Natascha und Sascha**. І так далі. По завершенні всі питання мають відповіді, а на дошці повна інформація про нових слухачів, і студенти, які її збирали, дуже задоволені своєю працею, оскільки вони рухалися, питали, відповідали, записували, а потім доповідали викладачеві. Усе проходить у формі діалогового мовлення і сприяє розкритості студентів.

Наступне завдання, яке ми пропонуємо, підходить для повторення теми **Wechselpräpositionen**. На рівні A1 студенти вже вивчили прийменники місця. Проте на рівні A2 необхідно складні теми час від часу закріплювати, додаючи нову лексику. Отже, викладач ділить студентів на 2 групи. Одна група залишає аудиторію і чекає в коридорі. Учасники першої групи швидко пропонують предмети, які вони хочуть заховати. Це мають бути абсолютно випадкові речі: пристрій портативної пам'яті, помада і таке інше. Заховати їх треба так, щоб інша група швидко знайшла, оскільки час заняття обмежений. Предметів може бути від 5 до 7. Ховати їх треба в різні місця: під стіл, за сумкою, між книгами тощо. Викладач пише назви цих предметів на дошці, щоб інша група знала, що шукати. Через 5 хвилин заходять учасники іншої групи і починають шукати предмети. Коли предмет знайдено, учасник має озвучити місце схованки німецькою мовою. Наприклад: **Der Stift liegt unter dem Stuhl**.

Можна ускладнити завдання і попросити студентів утворити перфект: **Ich habe den Stift unter dem Stuhl gefunden**. Викладач викреслює знайдені предмети на дошці. По закінченні групи міняються ролями: ті студенти, які ховали, виходять з аудиторії, а інші залишаються, обирають предмети і заховають. Предмети не повинні повторюватися. Місця схову теж мають відрізнятися, хоча в одній аудиторії це зробити дуже важко. Тобто прийменники використовуються одні й ті самі, а ситуації різні.

Викладач має на цьому акцентувати увагу студентів. Крім того, викладач може встановити час, за який студенти мають розшукати предмети, наприклад 10 хвилин. Можливо, група не встигне знайти всі предмети за цей проміжок часу. Тому треба сказати, що та група, яка знайде більше предметів за 10 хвилин, виграє.

Цю гру дуже люблять студенти: вони із задоволення і навіть азартом ховають і шукають предмети. Граматичний матеріал для всіх знайомий, а назви предметів уже нові. Тому завдання виявляється середньої складності. Оскільки воно супроводжується рухом по аудиторії і конкретним завданням, створюється ситуація максимально наближена до реальності.

Під час виконання таких «квестів» лексичний та граматичний матеріал дуже добре запам'ятовується.

Найулюбленіша гра студентів – «Квартет» може бути пристосованою для будь-якої лексичної теми. Ми пропонуємо варіант – кухонний квартет. Гра потребує певної підготовки. Необхідно виготовити 16 карток із зображення посуду. Наприклад, на одній картці є зображення каструлі і написані назви ще трьох предметів посуду, які треба зібрати (**die Pfanne, die Kanne, die Schüssel**). На іншій картці намальована сковорідка і написані назви (**der Topf, die Kann, die Schüssel**).

Під час проведення гри всього має бути запропоновано шістнадцять різноманітних предметів.

Студенти повинні сформувати групи, в кожній з яких має бути по три учасники. Картки роздаються учасникам донизу малюнками. Кожен учасник має зібрати свій квартет. Під час гри студенти спілкуються один з одним приблизно таким чином:

**Ich brauche einen Topf. Hast du einen?
Ja, hier bitte. / Nein, tut mir leid, ich habe auch keinen.
Ich brauche eine Tasse. Hast du eine?.....**

Виграє той учасник, який зібрав найбільше квартетів. Під час гри студенти повторюють такі граматичні теми: **Indefinitartikel im Akkusativ und Indefinitpronomen im Akkusativ und Nominativ**. Крім того, нарощується лексика з теми «**Посуд**» або інша лексична база за тематикою програми курсу.

Наступна активність має назву «**Gesundheitsplakat**». Викладач має підготувати фломастери або маркери і папір формату А3. У межах цього завдання ми маємо на меті повторити зворотні дієслова, а також умовні речення.

Студентів необхідно поділити на групи. Бажано, щоб групи сиділи на певній відстані одна від одної. Це необхідно для того, щоб не було змоги списати.

Кожна з груп отримує завдання підібрати поради до проблем, поданих у підручнику.

Problem	Sich nicht konzentrieren können	sich oft ärgern	sich nicht wohlfühlen	oft erkältet sein	sich müde fühlen
Tipps	Spazieren gehen				

Студенти спочатку проводять опитування всіх членів групи:

**Was macht ihr, wenn ihr euch nicht konzentrieren könnt?
Ich gehe dann spazieren.
Ich mache Konzentrationsübungen usw.**

Після того, як усі відповіли, інформація відображається на плакаті. Студенти можуть використовувати різні кольори, додавати смішні малюнки, тобто креативність і оригінальність на першому місці. Викладач має слідкувати, щоб усі учасники брали участь у процесі.

Зазвичай буває так, що в групі обирають одного студента, який гарно пише, і він виконує всю роботу. Таким чином групова робота може перейти в індивідуальну, а це не бажано. Тому викладач має заохочувати і спонукати студентів до активної участі в усіх процесах.

По закінченні кожна група презентує свій плакат на дошці. Уся група виходить до дошки і коментує свої нотатки за таким взірцем: **Wenn wir uns nicht konzentrieren können, gehen wir spazieren oder machen wir Konzentrationsübungen usw.**

Викладач має похвалити роботу студентів, звернути увагу на оригінальність порад і дуже коректно виправити помилки, якщо такі мають місце. Як показав наш досвід, студенти дуже охоче беруть участь у створенні подібного «*продукту*». Такі плакати ми презентуємо не тільки в аудиторії, а й на стенді кафедри.

Студенти молодших курсів можуть, таким чином, подивитися, що вони будуть у змозі зробити в майбутньому. Зазвичай вони з великою зацікавленістю роздивляються такі плакати. Це мотивує їх до подальшого вивчення німецької мови.

Наступний вид роботи пов'язаний з темою країнознавства. Викладач просить студентів не відкривати підручників і малює на дошці дві асоціограми. У центрі однієї розташовані слова **Frei klettern**, у центрі іншої – **Sachsen**. Викладач запитує: які асоціації у вас викликають ці слова? Студенти відповідають, викладач фіксує на дошці. Але зазвичай студенти дуже мало знають про ці теми: майже нічого. Тоді викладач ділить студентів на дві групи.

Кожна група читає самостійно текст у підручнику «**Frei klettern**». Одна група має завдання заповнити асоціограму на тему «**Frei klettern**», інша – «**Sachsen**». Викладач ходить по аудиторії під час читання і може пояснювати незнайомі слова.

Після закінчення студенти підходять до дошки і кожна група доповнює свою асоціограму. Далі викладач пропонує розказати, що студенти знають тепер про ці нові теми. Кожен студент говорить по одному реченню, використовуючи нотатки на дошці.

Таким чином, ми бачимо у груповій роботі три етапи: підготовка до читання – збір наявної інформації на задану тему; читання з одночасним нотуванням ключової інформації; переказ своїми словами з використанням виписаної інформації.

Отже, групова робота включає в себе спонтанне говоріння, читання, письмо і підготовлене говоріння з візуальною основою. Ми бачимо, як можна, за рахунок групової роботи відійти від класичного читання і розуміння іншомовного тексту і зробити цей процес більш цікавим, різноманітним і методично правильним.

Під час дослідження ми дійшли таких висновків:

1. Групова робота сприяє зближенню студентів, особливо це важливо, коли в аудиторію потрапляють незнайомі люди, які, можливо, не готові до спонтанної комунікації. Саме групова робота допомагає в такій ситуації позбутися комплексу нерішучості й скутості та почати спілкування.

2. Групову роботу можна побудувати так, що студенти будуть рухатися по аудиторії, що дуже корисно, оскільки під час руху створюється ситуація, наближена до реальності, й мовний матеріал краще запам'ятовується.

3. Під час групової роботи студенти постійно спілкуються між собою у формі діалогу. Цей процес відбувається одночасно. Тобто всі студенти розмовляють, а не чекають, коли їх запитає викладач.

4. Під час групової роботи кожен студент отримує конкретне завдання, активно бере участь у процесі, а не сидить, сумуючи, осторонь. Він може запитати у свого товариша або викладача, якщо йому потрібна допомога. Таким чином, пасивні студенти активно включаються в роботу.

5. Групова робота урізноманітнює процес навчання, позбавляє від рутинного виконання однотипних вправ.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні групової роботи в умовах онлайн-навчання.

Список використаної літератури

1. Битянова М. Групповая работа в школе. *Школьный психолог*. 2003. № 1.
2. Бузова Ю.В. Организация групповой работы на уроках математики. *Библиотека материалов*. URL: infourok.ru
3. Добрынина С.Г. Групповая работа на уроках как средство формирования коммуникативных УУД. *Педагогическая копилка*. 2021.
4. Козакова Л.А. Организация парной та групповой работы на уроках английської мови у початковій школі. *Урок UA*.
5. Кондратюк О. Групова робота на уроці (рекомендації щодо організації). *Початкова освіта*. 2007. № 4.
6. Організація групової роботи на уроці іноземної мови. URL: <https://bibl.com.ua/psychologiya/29817/index.html>
7. Чиханова О.В. Групповая форма организации урока введения нового знания. *Начальная школа плюс до и после*. 2003. № 2. С. 36.
8. Шепеленко Т.Л. Теоретичні засади проблеми пізнавальної активності і самостійності студентів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2017. 2 (14). С. 109–113.

References

1. Bitianova, M. (2003). *Gruppovaiia rabota v shkole* [Group work at school]. *Shkolnyi psikholog* [School psychologist], no. 1. (In Russian).
2. Buzova, Y.V. *Organizatsiia gruppovoi raboty na urokakh matematiki* [Organization of group work in mathematics lessons]. *Biblioteka materialov* [Material library]. (In Russian).
3. Dobrynina, S.G. (2021) *Gruppovaiia rabota na urokakh kak sredstvo formirovaniia kommunikativnykh UUD* [Group work at lessons as a means of forming communicative skills]. *Pedagogicheskaia kopilka* [Pedagogical case]. (In Russian).
4. Kozakova, L.A. *Orhanizatsiia parnoi ta hrupovoi roboty na urokakh anhliiskoi movy u pochatkovii shkoli* [Pair and group work organization at the English language classes at primary school]. *Urok UA* [Urok UA]. (In Ukrainian).

5. Kondratiuk, O. (2007). *Grupova robota na urotsi (rekomentatsii shchodo orhanizatsii)* [Group work at a lesson. Organization recommendations]. *Pochatkova osvita* [Primary education], no. 4. (In Ukrainian).

6. *Orhanizatsiia hrupovoi roboty na urotsi inozemnoi movy* [Group work organization at a foreign language lesson]. Accessed mode: <https://bibl.com.ua/psihologiya/29817/index.html> (In Ukrainian).

7. Chikhanova, O.V. (2003). *Gruppovaia forma organizatsii uroka vvedeniia novogo znaniia* [Group form of lesson organization introducing new knowledge]. *Nachalnaia shkola plius do i posle* [Primary school: after and before], p. 36 (In Russian).

8. Shepelenko, T.L. (2017). *Teoretychni zasady problemy piznavalnoi aktyvnosti i samostiinosti studentiv* [Theoretical base of the problem of perception activity and student self-work]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykhohohiia* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology]. Dnipro, Alfred Nobel University Publ., no. 2 (14), pp. 109-113. (In Ukrainian).

GROUP WORK AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON

Olena Y. Beresten, Associate Professor of the English Philology and Translation Department at Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: helena_beresten@i.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7524-469X>

Oleksandr O. Pliushchai, Senior Lecturer of the English Philology and Translation Department at Alfred Nobel University, Dnipro.

E-mail: mario-pau@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3090-2091>

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-20

Key words: group work, student, tasks, teacher, game, dialogue, grammar, vocabulary.

The article is devoted to the topic of group work in a foreign language lesson. Before proceeding to the methodological developments, the authors focused on the analysis of domestic researchers' publications on this issue. This list includes such authors as M. Bytyanova, Yu.V. Buzova, S.G. Dobrynina, L.A. Kozakova, O. Kondratiuk, O.V. Chikhanova, T.L. Shepelenko.

The authors of the article agree with the researcher L.A. Kozakova who states that pair and group work significantly increase the volume and duration of foreign language speech, because students speak at the same time. Indeed, with a large number of students, it is very important to give each student an opportunity to participate in all kinds of work in the classroom. It is group work that enhances the language acquisition process.

According to the researcher O. Kondratiuk, only the joint work of the group should be evaluated, without giving students who worked together different grades. The teacher should write down the mistakes of students and then, after listing the good aspects of group work, focus on the main mistakes. The researcher Bytyanova considered the principles of grouping. She emphasizes that only with the correct selection of groups, students begin to respect the opinion of a classmate, cultivate tolerance and tact.

The scientist S.G. Dobrynina says that group work is suitable for tasks that require a great amount of work, a variety of knowledge and skills, develop creative thinking, their content is interesting and informative, the level of complexity is average or higher than average.

Thus, the authors of the article have developed a number of tasks designed for students learning German at the A2 level. The purpose of these tasks is to revise the grammar learnt at the A1 level and to introduce new vocabulary. The authors offer the first task to meet new members of the group. The originality of the task is to use music as a time limit. The next task developed by the authors is a game of hide-and-seek: one group hides various objects in the class and the other looks for them, training the grammatical material, local prepositions in this case. The next game "quartet" can be adapted to any lexical material, but the authors have devoted it to kitchen utensils. Finally, the authors developed a step-by-step work on the text, which includes frontal, group and individual work.

The authors made the following conclusions: group work contributes to students' collaboration; adds mobility to the lesson; students constantly communicate with each other in the form of a dialogue; passive students are actively involved in work; group work diversifies the learning process.

Одержано 15.09.2021.

УДК 378.147:338.48

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-21

O.A. DERBAK,

*Candidate of Pedagogy, Lecturer of the Department of Foreign Languages,
Alfred Nobel University (Dnipro)*

K.Yu. PECHERNA,

Lecturer of the Department of Foreign Languages, Alfred Nobel University (Dnipro)

T.I. YAKOVLEVA,

*Senior Lecturer of the Department of International Tourism, Hotel and Restaurant Business and
Foreign Language Training, Alfred Nobel University (Dnipro)*

THE EXPERIMENTAL VERIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE TOURISM BACHELORS PREPARATION FOR PROFESSIONAL INTERACTION BY MEANS OF PROJECT TECHNOLOGIES

The article considers the experimental verification of pedagogical conditions for the preparation of future tourism bachelors for professional interaction by means of project technologies. The concept of the study was substantiated, which was that the effectiveness of training future tourism bachelors for professional interaction by means of project technologies will be implemented subject to the application of certain pedagogical conditions, namely: a combination of different types of projects in the preparation of future bachelors in tourism; creating an atmosphere of partnership between lecturers and students in the educational environment of higher education institutions on the basis of a project approach; organization of independent work of future tourism bachelors through interdisciplinary project activities. The study was conducted in three stages. The statement stage gave us the opportunity to analyze the state of the problem research; to form a hypothesis, purpose and tasks of the experiment; to analyze and elaborate the educational-professional program of preparation of future bachelors in tourism in the specialty 242 Tourism, working programs of academic disciplines; to determine the level of readiness for professional interaction of future tourism bachelors; theoretically substantiate the pedagogical conditions for the preparation of future bachelors in tourism for professional interaction by means of project technologies; to establish the quantitative and qualitative composition of the control participants and experimental groups, to analyze the homogeneity of the studied groups; to determine diagnostic tools to identify the level of readiness of future tourism bachelors for professional interaction and to obtain initial data on the actual practice of forming this readiness. A description of the formative stage of the experiment, which provided for experimental testing and implementation in the educational process of higher education institutions of pedagogical conditions for preparing future tourism bachelors for professional interaction by means of project technologies, analysis of the results of control groups. The result of the control phase of our study was a final check of the levels of future tourism bachelors readiness for professional interaction, which showed a change in the distribution of higher education in accordance with all components of readiness. It is concluded that the influence of the realized pedagogical conditions of future tourism bachelors preparation for professional interaction by means of project technologies is a significant factor and a significant element of increasing the level of future tourism bachelors readiness for professional interaction of the experimental group.

Key words: professional interaction, readiness, professional interaction readiness, tourism bachelors, project technologies, pedagogical conditions, experimental research.

Розглянуто дослідно-експериментальну перевірку педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проєктних технологій. Обґрунтовано концепцію дослідження, яка полягає в тому, що дієвість підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проєктних технологій буде реалізовано у випадку застосування певних педагогічних умов, а саме: поєднання різних видів проєктів у процесі підготовки майбутніх бакалаврів з туризму, урахування доцільності їх використання; створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти на засадах проєктного підходу; організація самостійної роботи майбутніх бакалаврів з туризму через міждисциплінарну проєктну діяльність. Дослідження проведено в три етапи. Констатувальний етап дав нам можливість уточнити методику педагогічного експерименту, виявити рівні сформованості щодо досліджуваної готовності, отримати вихідні дані щодо реальної практики формування готовності майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії. Подано опис формувального етапу експерименту, який передбачав дослідно-експериментальну перевірку й реалізацію у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проєктних технологій, аналіз результатів контрольних зрізів. Результатом контрольного етапу нашого дослідження була остаточна перевірка рівнів сформованості готовності майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії, яка показала зміну розподілу здобувачів вищої освіти відповідно до всіх компонентів готовності. Упровадження педагогічний експеримент дозволив визначити ефективність виокремлених педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проєктних технологій.

Ключові слова: професійна взаємодія, готовність, готовність до професійної взаємодії, бакалаври з туризму, проєктні технології, педагогічні умови, експериментальне дослідження.

The significance of the paper is due to the development of the tourism market, the spread of network business between different sectors of tourism, the growing number of travel agencies, the rhythm of modern life, increasing opportunities for people to travel and use the tourism industry. These factors have become the basis for increasing interest from society and the state to improve the training of future professionals in the field of tourism and the system of tourism education in general. It also caused an urgent need for qualified personnel for the tourism industry, who would be ready to interact with consumers of tourism services, business partners, colleagues, management, interested in establishing a variety of new contacts with the immediate and global environment, effective exchange of information and development of a common strategy and interactions set up for constructive discussion of problems, to be pleasant, self-confident interlocutor, etc.

The above-mentioned factors are mostly a social order for the system of professional tourism education, which has a clear legal framework such as the Law of Ukraine «On Higher Education» (2014); On Tourism (2003); National Qualifications Framework (2011); State target program for the development of tourism and resorts for the period up to 2022 (2013); Strategy for the development of tourism and resorts for the period up to 2026 (2017), which provides for measures aimed at the formation of future bachelors in tourism as carriers of effective forms of professional interaction with the subjects of professional activity.

In connection with the above, the following statements become especially relevant: the problem of improving the preparation of future bachelors in tourism for professional interaction through a deep mastery of the basics of building professional interaction; optimal choice of methods for establishing, maintaining and reproducing professional interaction; solving complex professional problems with the use of innovative mechanisms of interpersonal interaction.

The analysis of basic research and publications. The analysis of philosophical, psychological-pedagogical, professional preparation of the future bachelor in tourism, professional development of personality, formation of readiness for professional interaction shows that various aspects of the researched problem are reflected in the following directions of scientific thought: disclosure of problems of higher tourist education and ways of pedagogy development. tourism (A. Anishchenko, G. Balabanov, S. Grinko, M. Zaitseva, L. Knodel, A. Romanova, T. Sokol, N. Fomenko, G. Tsekhmistrova, etc.); coverage of philosophical, social and psychological-pedagogical aspects of interaction (B. Ananiev, J. Anderson, O. Bershadskaya, M. Weber, N. Volkova, D. Myers, J. Raevskaya, F. Russell, E. Rogova, L. Tkachenko etc.); improvement of pedagogical, organizational and didactic conditions for training future specialists for professional interaction (L. Voloshko, T. Demidova, S. Kozhushko, G. Ruda, Y. Ustyemenko, M. Frolovska, etc.),

in particular in the field of hospitality and tourism Dyshko, O. Polyakova, E. Radygina, S. Sarajevo, O. Tomashchuk, etc.); determining the features of professional training of future bachelors in tourism in higher education institutions (L. Bezkorovaina, N. Bondar, A. Kazmerchuk, O. Konokh, S. Litovka-Demenina, M. Mytnyk, G. Myasoid, etc.).

The significant interest for our study are the works, which reveal the following aspects of the preparation of future bachelors in tourism for professional interaction: the formation of readiness for intercultural communication (O. Baglay); pedagogical conditions of communicative and professional training (M. Cherezova); formation of information culture (T. Zubekhina); preparation for professional self-realization (T. Kolesnyk); formation of communicative readiness (O. Tamochkina); mastering the tourist discourse in the process of professionally oriented learning (Yu. Slezko); communicative-cognitive cases as a means of forming foreign-language professional-communicative competence (M. Klyuyeva), etc.

At the same time, some fundamental problems of training future bachelors in tourism remain underinvestigated. But at the same time they stay almost unpopular in practice due to objective complexity, as well as traditional approaches to education, which continue to dominate [3]. Thus, the current issue of preparing future bachelors in tourism for professional interaction by means of project technologies has not been supported yet either theoretically or experimentally.

The purpose of the article is to test the pedagogical conditions of future tourism bachelors preparation experimentally for professional interaction by means of project technologies.

The statement of basic material. In the context of our study, the term «pedagogical conditions for preparing future bachelors in tourism for professional interaction by means of project technologies» is defined as a set of interrelated and interdependent factors that provide a purposeful process of preparing the future bachelor of tourism for professional interaction by project technologies.

The analysis of scientific and pedagogical literature and experimental work allows us to state that the leading pedagogical conditions for preparing future bachelors in tourism for professional interaction by means of project technologies can be considered as: 1) *combination of different types of projects in training future bachelors in tourism, taking into account their expediency*; 2) *creating an atmosphere of partnership between teachers and students in the educational environment of higher education institutions on the basis of a project approach*; 3) *organization of independent work of future bachelors in tourism through interdisciplinary project activities* [1].

It should be noted that the experiment was preceded by pilot studies, which included a questionnaire survey: lecturers of higher education institutions - to identify their attitudes and determine the level of readiness to use different types of project technologies in the training of future bachelors in tourism; students majoring in «Tourism» in order to find out their opinion on what methods and forms of education they prefer and what place in this list are project learning technologies, the importance of forming readiness for professional cooperation in higher education, as well as determining the level of readiness to participate in project activities. Дослідження перевірки дієвості педагогічних умов було проведено в три етапи.

The determination stage of the experiment was aimed at: analysis of the state of research of the problem; formation of hypotheses, goals and objectives of the experiment; analysis and elaboration of the educational-professional program of preparation of future bachelors in tourism in specialties 242 Tourism, working programs of disciplines «Organization of mass events», «Technology of sale of a tourist product», «Geography of tourism», «Recreation», «Accounting in the tourism area», «Geography of tourism», «Technology of selling a tourist product», «Business foreign language»; determining the level of readiness for professional interaction of future bachelors in tourism; theoretical substantiation of pedagogical conditions of of future bachelors training in tourism for professional interaction by means of project technologies; establishing the quantitative and qualitative composition of the participants of the control and experimental groups, analysis of the homogeneity of the studied groups; determination of diagnostic tools for identifying the level of readiness of future bachelors in tourism for professional interaction and obtaining initial data on the actual practice of forming this readiness.

It should be noted that the following higher education institutions became the basis for conducting experimental research on future tourism bachelors training for professional

interaction by means of project technologies: Alfred Nobel University, Mykhailo Tuhan-Baranovsky Donetsk National University of Economics and Trade, Lviv Trade and Economics, Zaporizhia National University. 309 students majoring in 242 Tourism were selected for the experiment, which was divided into control (158 students) and experimental groups (151 students). In addition, the experiment involved 17 lecturers of the above-mentioned higher education establishments.

After determining the experimental and control groups, we have conducted an input diagnosis using a battery of methods, tests and questionnaires to determine the real initial level of readiness of future tourism bachelors for professional interaction. This toolkit was selected according to the components of the formation of the readiness of future bachelors in tourism for professional interaction and their indicators. These components includes: *motivational*, which includes a focus on interaction, focus on partnership and cooperation, the need for communication, the need for self-improvement; *cognitive*, which included the level of formation of knowledge about the peculiarities of professional interaction; *activity*, which included skills that ensure the implementation of effective professional interaction (perceptual-prognostic, organizational, communicative, reflexive-regulatory); *personal*, which provided for the manifestation of future bachelors in tourism professionally significant personal qualities (contact, stress, ability to reflect).

The diagnosis of the future tourism bachelors readiness levels for professional interaction was carried out in accordance with the developed criteria and indicators using diagnostic techniques for each of the following components: motivational – study of personality orientation (V. Smekala and M. Kuchera – modified method of B. Bass), « Defining the style of interpersonal interaction” (S. Maksimov and Y. Lobeyko); diagnostics of the need for communication (Yu. Orlov), diagnostics of the need for self-improvement (R. Babushkin); cognitive – author’s complex test (single-alternative and multi-alternative test tasks), built taking into account the topics of work programs in the initial disciplines «Technology of tourism product sales», «Geography of tourism», «Recreation», «Accounting in tourism» and a special course «Workshop» professional cooperation in the tourism area»; activity – methods «Scale of self-assessment of the development skills level that ensure the implementation of effective professional interaction» and «Scale of assessment by experts-lecturers of the of development skills level that ensure the implementation of effective professional interaction»; personal – a method of assessing the level of contact (G. Lozhkin and N. Povyakel), a test to determine the stress resistance of the individual (N. Kirsheva and N. Ryabchikova), a method of determining the level of reflexivity (A. Karpov).

It is necessary to mention that the comparative analysis of the obtained data showed that sharp differences in the Experimental Group and the Control Group on the selected criteria and indicators at the ascertaining stage of the experiment were not detected. It should also be added that the process of diagnosis was anonymous, during which a completely favorable atmosphere was created, students were instructed.

We have identified three levels of future tourism bachelors readiness for professional interaction: productive, sufficient, basic.

The elementary level of the future tourism bachelor readiness for professional interaction is characterized by: positive attitude to professional interaction with mostly passive attitude to professional activity, personal interest in interaction on the basis of directive style and style of non-interference in other people’s actions, an unconscious need for self-improvement; formed views on interaction in professional activities in general, episodic, unsystematic knowledge about the nature, conditions, strategies and tactics of building professional interaction, as well as methods of establishing, maintaining and reproducing contact; confidence that they do not require special knowledge of the mechanisms of interaction in interpersonal relationships; lack of understanding of the expediency of choosing an effective style of communication depending on the situation of professional interaction, occasional activity in interaction with classmates, teachers, specialists; insufficient level of development of skills that ensure the implementation of effective professional interaction (perceptual-prognostic, organizational, communicative, reflexive-regulatory); low level of formation of contact, stress resistance, reflection in achieving educational and professional goals.

A sufficient level of future tourism bachelor readiness for professional interaction is characterized by: manifestation of a strong focus on interaction, partial personal interest in

interaction on the basis of partnership and cooperation, with a predominant business style of interaction, partial ignorance of professional subjects; the formation of ideas about the nature, conditions, strategies and tactics of building professional interaction, but this knowledge and ideas are sometimes incomplete; demonstration in most cases of deep and effective knowledge of methods of establishing, maintaining and reproducing contact; partial understanding of the expediency of appropriate mechanisms of interaction in interpersonal relationships, individual problems in the choice of forms, types and styles of communication; possession of skills that ensure the implementation of effective professional interaction (perceptual-prognostic, organizational, communicative, reflexive-regulatory) in the presence of certain errors, copying the stereotypical way of professional interaction; manifestation of insufficient level of development of contact and stress resistance, constant reflection in achieving educational and professional goals.

The productive level of the future tourism bachelor readiness for professional interaction is characterized by: pronounced focus on interaction, personal interest in interaction on the basis of partnership and cooperation, conscious acceptance of subjects of professional activity as interaction partners, expressed need for communication, self-improvement; clear ideas about the nature, conditions, strategies and tactics of professional interaction, deep and effective knowledge of methods of establishing, maintaining and reproducing contact, understanding the appropriateness of appropriate mechanisms of interaction in interpersonal relationships, a creative approach to choosing forms, types and styles of communication; perfect mastery of skills that ensure the implementation of effective professional interaction (perceptual-prognostic, organizational, communicative, reflexive-regulatory), confidence in the application of these skills in practice; high level of contact and stress resistance, constant reflection in achieving educational and professional goals.

Based on the results of the ascertaining stage of the experiment, we made a conclusion about the need for purposeful work on the of future tourism bachelors training for professional interaction by means of project technologies.

The formative stage of the experiment included experimental testing of the formed hypothesis and practical implementation of the developed and theoretically substantiated pedagogical conditions of of future tourism bachelors training n for professional interaction by means of project technologies. Pedagogical conditions were introduced in the experimental group, and the control group worked according to the traditional curriculum.

The implementation of the first pedagogical condition provided for the use in the process of preparing future bachelors in tourism for professional interaction by means of project technologies of the following types of projects: international telecommunication project «Business Foreign Language»); practice-oriented projects «Creating a tourist account in the social network Instagram» and «Creating a tourist account in the social network Facebook» (discipline «Technology of selling a tourist product»); excursion projects “Our University! Our Department! ” («Know our University! Know our department!» In the discipline «Business Foreign Language»); «Sightseeing tour of Dnipro», «Thematic tour of Dnipro», «Sightseeing tour of Kyiv», «Thematic tour of Kyiv», «Sightseeing tour of Kharkiv», «Sightseeing tour of Kyiv» Lviv ”,“ Dnipro – Kyiv route excursion ”,“ Dnipro – Lviv route excursion ”,“ Dnipro – Kharkiv route excursion” (discipline “Geography of tourism”); information (preparation of a report and presentation «Analysis of the tourist office» Join-up «to promote the tourist product of Ukraine in the international market» (in the chosen country); comparison of recreational and tourist zoning by two authors, identifying advantages and disadvantages; selection of data on tourist flows by tourist regions of the world for the last 5 years); game projects «Discussion» Domestic tourism. Travel to Ukraine: pros and cons (discipline “Geography of tourism”), “Sale of a tourist product” (discipline “Technology of sales of a tourist product”); creative projects «Electronic dictionary of terms in tourism» using the program «Multilex 7» (discipline «Business Foreign Language»), «Creation of test tasks in the discipline» Technology of selling a tourist product «using the social network Facebook» (discipline «Technology sale of a tourist product ”).

The implementation of the second pedagogical condition took place through various types of dialogues, discussions, debates, technologies of individual or group support of students (personal example of teachers of higher education, classmates; discussion of the most interesting

and relevant issues in the field of tourism services, discussions on professional development bachelors in tourism, training sessions using verbal and nonverbal means of communication, training-discussions, use of the method of discussion, «Paraphrase», «Microphone»), facilitation technologies (assistance and support through the fact that the facilitator in the process of partnership engaged in various positions: lecturer-consultant, lecturer-moderator, lecturer-coach, lecturer-tutor), etc.

A meeting of the discussion club «Tourist Perspectives» was organized, in order to discuss the most interesting and relevant issues in the development of the tourist services market around the world; problems, features and shortcomings in the development of modern domestic tourism in Ukraine; contradictions in the legislative, economic and legal spheres, which are repeatedly encountered by travel agents and travel agencies when working with their clients. During the meetings of the discussion club the following topics were discussed: «The current state of the tourism industry in Ukraine: development and prospects», «What hinders and promotes professional interaction between a trainee and an experienced specialist in tourism?» etc. The peculiarity of the discussion of these topics was that they were attended by specialists in the tourism area, lawyers, historians, marketers, psychologists, economists, recreationists. Discussion club meetings were held in an atmosphere of live communication and discussion, where participants had the opportunity to express their own point of view, learn new information and at the same time gain practical experience.

The training discussion «Project activity of future specialists in the field of tourism» proved to be effective. The training program was aimed at implementing project activities in the training of future bachelors in tourism, as well as improving the effectiveness of interaction between training participants.

The implementation of the third pedagogical condition was based on the developed *special course* «Workshop of professional cooperation in the field of tourism», which included lectures (12 hours), independent work of students (78 hours).

The organization of self-assessment work during the study of the special course was carried out so that knowledge of academic disciplines («Technology of selling a tourist product», «Geography of tourism», «Recreation», «Accounting in tourism») became the foundation for project activities. The result of self-assessment work was the implementation of an interdisciplinary project, which aims to pass the real stages of design on simple examples using fundamental knowledge of the above disciplines and a special course. A prerequisite for the defense of an interdisciplinary project was the demonstration of a really working product.

In view of this, future tourism bachelors are offered the following interdisciplinary projects: *excursion project* «Tourist Map of Ukraine», *practice-oriented projects*: «Development and implementation of an improved excursion» Journey to Sofia Park», «Travel Agency website design», clients when selling a tourist product in a travel agency (for example, a travel agency «Travel Club»); *information projects*: «Comparative characteristics of prospects for the development of domestic and international tourism on the example of Dnipropetrovsk / Kharkiv region», «Problems of tourism information in Dnipropetrovsk / Kiev region», «Ways to resolve conflicts in tourism (on the example of travel agencies in Dnipro)», «Favorable and unfavorable for tourism seasons in the following countries: Bolivia; Dominican Republic; Indonesia; Singapore; Malaysia; Thailand; Philippines; Egypt; India»; *creative projects*: «Development of measures to improve the system of evaluation and certification of personnel (on the example of a travel agency)», etc.

The effectiveness of the third pedagogical condition was facilitated by the lecturer's use of the *commenting method on the formed connections*, which ensured students' awareness of the connection between academic disciplines, basic methods that ensure integration of one discipline into another, compliance of the developed project with interdisciplinary projects.

The obtained results were analyzed and generalized at the **control stage** of the organization of experimental work

Summarizing the results on the dynamics of the levels of formation of the studied phenomenon is given in table 1; 2 and fig. 1.

Table 1

Change in the levels of readiness for professional interaction in students of the control and experimental groups (in%)

The level of formation	Group of students			
	CG (158)		EG (151)	
	Stage of experiment			
	Ascertain.	Control.	Ascertain.	Control.
Productive	16,13	19,17	16,12	28,85
Sufficient	33,80	38,24	33,48	47,32
Elementary	50,07	42,59	50,40	23,83

Table 2

Dynamics of formation levels readiness indicators change for professional interaction of future bachelors in tourism (in %)

Group of respondents	The level of readiness for strategic management		
	Productive	Sufficient	Elementary
CG (203)	+3,04	+4,44	-7,48
EG (201)	+12,73	+13,84	-26,57

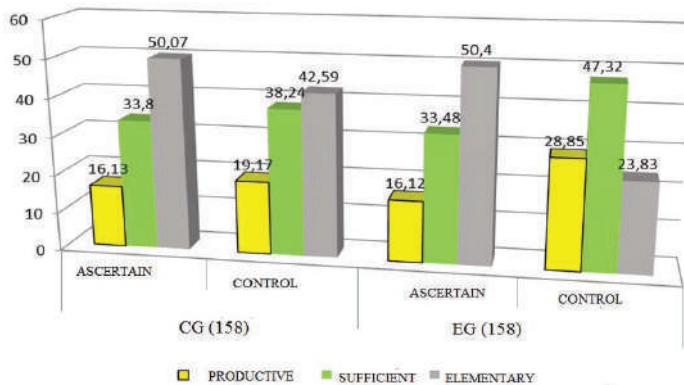


Fig. 1. Changing the indicators of future tourism bachelors readiness levels for professional interaction

Comparative analysis of the results obtained at the stage of ascertainment and the final experimental data allowed tracing the dynamics of the readiness formation levels for professional interaction in students of the experimental group.

Data analysis of table. 1; 2 showed that in the control group the productive level of readiness for professional interaction increased by 3.04%, in the experimental – by 12.73%, sufficient – by 4.44% for CG and 13.84% for EG, respectively, which in total, it led to a decrease in the elementary level of formation by 7.48% for CG and by 26.57% for EG.

Thus, the difference in the results of the readiness levels for professional interaction in CG and EG convincingly testifies to the effectiveness of the implemented pedagogical conditions for preparing future bachelors in tourism for professional interaction by means of project technologies.

In order to determine the probability of the results of the pedagogical experiment, it was formulated:

– The group of null hypotheses (H01, H02, H03, H04) that the difference in EG and CG data in motivational, cognitive, activity and personal components is caused by errors of representativeness. H01, H02, H03, H04 – levels of readiness for professional interaction of EG and CG students do not have significant differences;

– The group of **alternative** hypotheses (H11, H12, H13, H14) that the difference between the obtained EG and CG data is due to the introduction of pedagogical conditions for the preparation of future tourism bachelors in for professional interaction by means of project technologies. H11, H12, H13, H14 – the levels of components of readiness for professional interaction of students of EG and KG differ significantly.

To test the proposed hypotheses, it was appropriate to use Pearson's criterion χ^2 [2], because the samples of student groups are random and independent, the members of each sample are also independent; the properties (components of future bachelors in tourism for professional interaction) are measured on a scale of categories: productive, sufficient, elementary levels.

The obtained data show that the values at the control stage significantly exceed the critical value $X_{exp.} > X_{critical.}$. This gives grounds to conclude that there is a significant difference between the results of CG and EG, which is ensured by the implementation of pedagogical conditions for the preparation of tourism future bachelors in for professional interaction by means of project technologies.

In order to determine the probability of the final results of the pedagogical experiment, the following groups of hypotheses were formulated for: checking the absence of differences between the experimental and control groups at the ascertaining stage of the experiment; checking the absence of differences between the experimental and control groups at the control stage of the experiment; checking the absence of differences between the results of the control group at the ascertaining and control stages of the experiment; checking the absence of differences between the results of the experimental group at the ascertaining and control stages of the experiment.

According to the results of the analysis of the study, the differences in the experimental group before and after the experiment were statistically significant ($\chi^2_{emp} = 23.25914 > \chi^2_{critical} = 5.991$) in contrast to the control group, where the difference was insignificant ($\chi^2_{emp} = 0.656455 < \chi^2_{critical} = 5.991$), which testifies to the unconditional efficiency and reliability of substantiated and experimentally tested pedagogical conditions for the preparation of future bachelors in tourism for professional interaction by means of project technologies.

The study confirms the feasibility of using the proposed conditions (combination of different types of projects in the preparation of future bachelors in tourism, taking into account the feasibility of their use; 2) creating an atmosphere of partnership between lecturers and students in the educational environment of higher education on a project approach; 3) organization of independent work of future bachelors in tourism through interdisciplinary project activities) to prepare future tourism bachelors for professional interaction by means of project technologies.

Conclusions and prospects for further research. In summary, we can say that the impact of the implemented pedagogical conditions for preparing future tourism bachelors for professional interaction by means of project technologies is a significant factor and a significant element in increasing the readiness of future tourism bachelors for professional interaction of the experimental group. This is a convincing reason to consider the research task completed and its goal achieved.

The study does not cover all aspects of the problem of future tourism bachelors preparation for professional interaction. Among the prospective areas of further research is the development of a system for training future tourism bachelors for professional interaction. The conclusions and provisions of the study can be used to improve the modern system of tourism education in higher education institutions.

Bibliography

1. Дербак О.А. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проєктних технологій. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія „Педагогіка і психологія”. Педагогічні науки*, 2020. № 1 (19). С. 158–167.
2. Титкова Л.С. Математические методы в психологии : учеб. пособ. Владивосток : ТИ-ДОТ ДВГУ, 2002. 140 с.
3. Boiko O., Oborska S., Kyrylenko K., Cherevko S., Lebid O., Kulko V. (2021). The Concept of the Formation of the Teacher's Innovative Competence in the Space of Lifelong Education. *International Journal of Computer Science and Network Security*, vol. 21, No. 4, pp. 59–64.

References

1. Derbak, O.A. (2020). *Obhruntuvannia pedahohichnykh umov pidhotovky maibutnikh bakalavriv z turyzmu do profesiinoi vzaiedodii zasobamy proiektnykh tekhnolohii* [Substantiation of pedagogical conditions of preparation of future bachelors in tourism for professional interaction by means of project 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. 158-167. (In Ukrainian).
2. Titkova, L.S. (2002). *Matematicheskie metody v psikhologii* [Mathematical Methods in Psychology]. Vladivostok, TIDOT DVGU Publ., 140 p. (In Russian).
3. Boiko O., Oborska S., Kyrylenko K., Cherevko S., Lebid O., Kulko V. (2021). The Concept of the Formation of the Teacher's Innovative Competence in the Space of Lifelong Education. *International Journal of Computer Science and Network Security*, vol. 21, No. 4, pp. 59-64.

THE EXPERIMENTAL VERIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE TOURISM BACHELORS PREPARATION FOR PROFESSIONAL INTERACTION BY MEANS OF PROJECT TECHNOLOGIES

Olha A. Derbak, Candidate of Pedagogy, Lecturer of the Department of Foreign Languages, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: derbak.o@duan.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6125-4667>

Kateryna Yu. Pecherna, Lecturer of the Department of Foreign Languages, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: Kataryna_sol@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4904-9564>

Tetiana I. Yakovleva, Senior Lecturer of the Department of International Tourism, Hotel and Restaurant Business and Foreign Language Training, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: yakovleva@duan.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4197-400X>

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-21

Key words: professional interaction, readiness, professional interaction readiness, tourism bachelors, project technologies, pedagogical conditions, experimental research.

The article considers the experimental verification of pedagogical conditions for the preparation of future tourism bachelors for professional interaction by means of project technologies. The concept of the study was substantiated, which was that the effectiveness of training future tourism bachelors for professional interaction by means of project technologies will be implemented subject to the application of certain pedagogical conditions, namely: a combination of different types of projects in the preparation of future bachelors in tourism; creating an atmosphere of partnership between lecturers and students in the educational environment of higher education institutions on the basis of a project approach; organization of independent work of future tourism bachelors through interdisciplinary project activities. The study was conducted in three stages. The statement stage gave us the opportunity to analyze the state of the problem research; to form a hypothesis, purpose and tasks of the experiment; to analyze and elaborate the educational-professional program of preparation of future bachelors in tourism in the specialty 242 Tourism, working programs of academic disciplines; to determine the level of readiness for professional interaction of future tourism bachelors; theoretically substantiate the pedagogical conditions for the preparation of future bachelors in tourism for professional interaction by means of project technologies; to establish the quantitative and qualitative composition of the control participants and experimental groups, to analyze the homogeneity of the studied groups; to determine diagnostic tools to identify the level of readiness of future tourism bachelors for professional interaction and to obtain initial data on the actual practice of forming this readiness. A description of the formative stage of the experiment, which provided for experimental testing and implementation in the educational process of higher education institutions of pedagogical conditions for preparing future tourism bachelors for professional interaction by means of project technologies, analysis of the results of control groups. The result of the control phase of our study

was a final check of the levels of future tourism bachelors readiness for professional interaction, which showed a change in the distribution of higher education in accordance with all components of readiness. It is concluded that the influence of the realized pedagogical conditions of future tourism bachelors preparation for professional interaction by means of project technologies is a significant factor and a significant element of increasing the level of future tourism bachelors readiness for professional interaction of the experimental group.

Одержано 5.10.2021.

УДК 378.14:51:004

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-22

М.Г. ДРУШЛЯК,

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри математики
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка*

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ВІЗУАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ

Сучасний учитель математики та інформатики повинен мати високий рівень сформованості візуально-інформаційної культури, тобто повинен мати ціннісні установки, прагнення до розвитку в галузі візуалізації та інформатизації освіти; інформатико-математичні, психолого-педагогічні та технологічні знання; уміння сприймати, аналізувати, порівнювати, зіставляти, інтерпретувати, продукувати з використанням інформаційних технологій, структурувати, інтегрувати, оцінювати поданий наочно навчальний матеріал, що залежить, серед іншого, від методу пізнавальної теоретичної та практичної діяльності викладачів і студентів. Одним з можливих шляхів підвищення ефективності формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики є використання активних методів навчання, до яких відносимо проблемний метод, задачний метод, метод мозкового штурму та метод нетнографії. Використання проблемного методу допомагає сформувати бажання й інтерес до навчання, що супроводжується самостійним «відкриттям» нових знань через подолання когнітивних суперечностей; уміння самостійно вирішувати проблеми, що виникають, та самостійно обирати засоби комп'ютерної візуалізації (ЗКВ) для їх вирішення; розвивати здатності до самоосвіти. Використання задачного методу дозволяє сформувати вміння раціонального вибору ЗКВ відповідно до обраного способу розв'язання, раціонального вибору комп'ютерного інструментарію ЗКВ; побудови когнітивно-візуальної моделі, інтерпретації отриманого комп'ютерного розв'язку. Метод мозкового штурму сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, формуванню умінь концентрації на вирішенні актуальних завдань, продукуванню ідей, набуттю досвіду колективної мисленнєвої діяльності та знаходженню найраціональнішого способу розв'язування. Метод нетнографії використовувався з метою аналізу Інтернет-мережі на предмет дослідження досвіду Інтернет-спільноти педагогів-науковців та педагогів-практиків з використання ЗКВ в освітньому процесі.

Ключові слова: візуально-інформаційна культура, майбутні вчителі математики та інформатики, метод навчання, проблемний метод, задачний метод, метод мозкового штурму, метод нетнографії.

Постановка проблеми. Сучасний вчитель математики та інформатики повинен мати високий рівень сформованості візуально-інформаційної культури, тобто повинен мати ціннісні установки, прагнення до розвитку в галузі візуалізації та інформатизації освіти; інформатико-математичні, психолого-педагогічні й технологічні знання; уміння сприймати, аналізувати, порівнювати, зіставляти, інтерпретувати, продукувати з використанням інформаційних технологій, структурувати, інтегрувати, оцінювати поданий наочно навчальний матеріал [4]. Це залежить, серед іншого, від методу пізнавальної теоретичної та практичної діяльності викладачів і студентів, який передбачає постановку мети, необхідну систему дій, відповідні засоби й одержаний результат – високий рівень сформованості візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики.

У традиційній системі підготовки майбутніх учителів математики та інформатики використовуються здебільшого пояснювально-ілюстративний та репродуктивний методи на-

вчально-пізнавальної діяльності. На вибір методів навчання впливають методологічні підходи та принципи навчання, цілі, завдання і зміст навчальної діяльності, психологічні, вікові особливості суб'єктів навчання, досвід та рівень підготовки викладача. Одним з можливих шляхів підвищення ефективності формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики є використання активних методів навчання. Активність будемо розуміти як усвідомлене бажання дії, що породжує внутрішні або зовнішні прояви діяльності. До активних методів навчання відносять методи, які стимулюють активну мисленеву і практичну діяльність індивіда у процесі оволодіння навчальним матеріалом. З метою ефективного формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики у закладах вищої освіти нами було використано такі активні методи навчання, як проблемний, задачний, метод мозкового штурму, нетнографії.

Аналіз останніх досліджень. За результатами ретроспективного аналізу і студювання спеціальної літератури виявлено фундаментальні дослідження з теорії підготовки вчителів в умовах інформатизації освіти (Ю. Горошко, С. Раков, Ю. Рамський, О. Співаковський та ін.), формування професійної та інформаційної культури вчителів (Л. Гаврілова, В. Монахов, Ю. Рамський), теорії і методики навчання математики (В. Далінгер, Т. Коростіянець, Г. Михалін, В. Моторіна, С. Семенець, С. Скворцова, Н. Тарасенкова та ін.), підготовки вчителів інформатики (Н. Морзе, С. Семеріков, О. Спін та ін.).

За результатами аналізу наукових досліджень встановлено, що дотепер феномен «візуальна культура» розглядався без орієнтації на підготовку майбутніх учителів математики та інформатики (Е. Кононова, О. Мехоношина, О. Моргун, Є. Сальникова), «інформаційна культура» – без урахування об'єктивної потреби використання технологій візуалізації у процесі унаочнення вчителем навчального матеріалу (О. Гуменний, М. Жалдак, Л. Макарова, Ю. Рамський, О. Рацул, Ю. Тріус). Водночас попри належну розробку вченими різних аспектів проблеми професійної підготовки вчителів математики та інформатики не виявлено праць, в яких було б цілісно розкрито проблему формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики загалом та обґрунтування доцільності використання методів такого формування у закладах вищої освіти зокрема.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання методів формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Інформаційне суспільство наразі ставить стратегічні завдання перед системою освіти: затребуваними стають фахівці не обізнані, а й такі, що здатні бачити, формувати й самостійно вирішувати проблеми, що виникають. Тому формування дослідницьких умінь у суб'єктів навчання є актуальною педагогічною проблемою, яка загострюється в умовах надшвидкого розвитку інформаційного суспільства. Таке загострення, зокрема, відбувається за рахунок суперечності між збільшенням кількості засобів комп'ютерної візуалізації (ЗКВ), розвитком закладеного у них комп'ютерного інструментарію і небажанням освітньої галузі швидко адаптуватися під такий розвиток.

Тому актуалізується на загальному рівні проблема раціональної інтеграції дослідницьких методів у навчанні і використання ЗКВ з метою поліпшення якості організації освітнього процесу, формування бажання й інтересу до навчання, розвитку здібностей до самоосвіти. У процесі проблемного викладу матеріалу викладач не пропонує суб'єктам навчання готові знання, а «підводить» суб'єктів навчання до самостійного «відкриття» нових знань, подолавши певні когнітивні суперечності, з використанням різних засобів, зокрема засобів комп'ютерної візуалізації.

А. Вербицький вважає, що серед іншого проблемні лекції уможливають пошуковий, дослідницький характер пізнавальної діяльності студентів і розв'язують такі дидактичні завдання, як засвоєння системи знань, розвиток теоретичного мислення, формування пізнавального інтересу до навчального матеріалу і мотивації [3]. Наприклад, під час проблемної лекції на тему «Організація комп'ютерного контролю знань» з метою активізації пізнавальної діяльності студентів викладач звертається до аудиторії «за допомогою» і окреслює проблему у вигляді проблемного запитання: «Чи можливо в рамках комп'ютерного контролю знань організувати перевірку правильності розв'язання задачі на побудову?», стимулюючи суб'єктів навчання до висунення гіпотез з подальшим їх спільним обговоренням, підтвердженням чи спростуванням.

Велика кількість авторів, серед яких М. Фіцула, І. Огородніков, Б. Єсіпов та ін., стверджують, що проблемний метод розкривається під час дослідницької роботи. Поєднання навчальних досліджень із застосуванням ЗКВ має низку переваг перед традиційним навчанням, оскільки створення у процесі навчання спеціальних навчально-дослідницьких ситуацій надає можливість суб'єктам навчання самостійно виявити очевидні об'єктивні закономірності, ідеї доведення тощо. Проблемний метод використовувався нами також під час організації домашнього комп'ютерного експерименту на базі хмарного сервісу *GeoGebra* [2]. Обмеженість доступу до комп'ютерної техніки викладачів неінформатичних дисциплін зумовлює потребу у використанні хмарних сервісів предметного спрямування. Під комп'ютерним експериментом будемо розуміти експеримент, що проводиться з використанням засобів комп'ютерної візуалізації. Наведемо приклад візуалізованого дослідницького завдання на комбінацію геометричних тіл для занять з елементарної математики.

Завдання. У кулю вписано рівносторонній циліндр. У скільки разів площа великого круга кулі більша за площу основи циліндра? (рис. 1). Для успішного розв'язування задачі суб'єкти навчання повинні знати означення кулі, яку описано навколо циліндра (куля називається описаною навколо циліндра, якщо кола його основ лежать на поверхні кулі) і теорему про центр кулі, описаної навколо конуса (центр кулі збігається із серединою висоти циліндра, що лежить на його осі). Організована таким чином робота з вивчення математичного факту сприяє не лише якісному формуванню у суб'єктів навчання знань про властивості математичних об'єктів, а й спонукає до дослідження інших конфігурацій, вивчення граничних випадків, узагальнення окремих характеристик тощо.

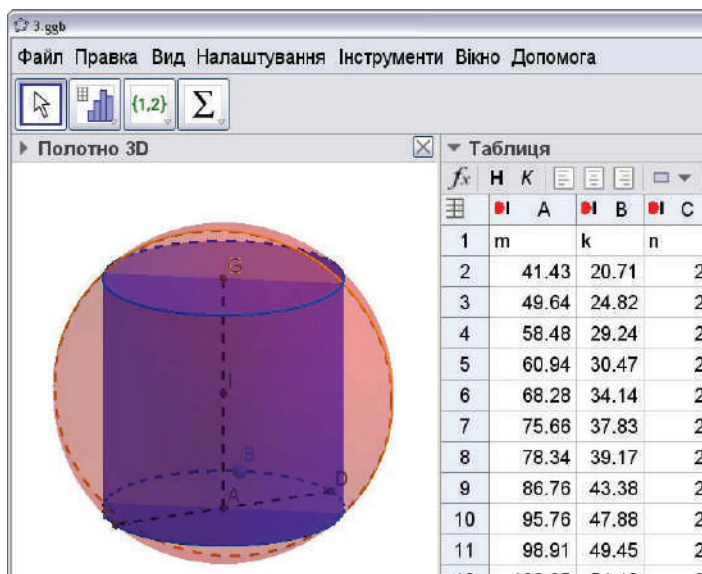


Рис. 1. Динамічна модель до задачі на дослідження

Отже, використання *проблемного методу* допомагає сформувати бажання й інтерес до навчання; когнітивний компонент, що супроводжується самостійним «відкриттям» нових знань, долаючи когнітивні суперечності; вміння самостійно вирішувати проблеми, що виникають, та самостійно обирати ЗКВ для їх вирішення; розвивати здібності до самоосвіти.

Серед складових візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики нами виділено вміння раціонального вибору інструментарію ЗКВ, що можливо сформувати лише в процесі розв'язування задач. Тому в контексті нашого дослідження ми звернулися до *задачного методу*, який ми використовуємо як під час пояснення нового

матеріалу (задачі розв'язуються викладачем), так і в процесі закріплення навчального матеріалу з метою формування необхідних умінь і навичок чи діагностування навчальних досягнень (задачі розв'язуються студентами).

З метою досягнення найкращого педагогічного ефекту задачі мають утворювати систему, а не виступати в ролі відокремлених, не пов'язаних між собою завдань. Задачі нами добиралися таким чином, щоб їх розв'язання узгоджувалося з принципом навчання «від простого до складного», а підходи до їх розв'язування аналізувалися окремо або на лекціях, або під час «мозкового штурму» на лабораторних заняттях, або були представлені в теоретичному блоці відповідної лабораторної роботи. Важливим при формуванні умінь використовувати інструментарій ЗКВ є розуміння студентами «традиційних» методів розв'язування пропонованих задач. Іншими словами, доцільним є попередній аналіз усталених підходів і методів без застосування комп'ютерного інструментарію. Нами експериментально підтверджено доцільність системи вправ спецкурсу з вивчення ЗКВ у праці [6].

У ході розв'язування задач ми звертали увагу на такі критерії: чи раціонально здійснено вибір ЗКВ відповідно до обраного способу розв'язання, чи раціонально здійснено вибір комп'ютерного інструментарію ЗКВ; чи правильно побудовано когнітивно-візуальну модель (перевірявся алгоритм побудови із зазначенням інструменту), чи правильно розв'язано задачу, чи правильно виконано інтерпретацію отриманого комп'ютерного розв'язку, що характеризує високий рівень сформованості візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики.

Суть *методу мозкового штурму* полягає у генеруванні великої кількості альтернативних ідей у процесі обговорення будь-якої навчальної проблеми. На думку О. Пометун та Л. Пироженко, викладачеві необхідно розглядати будь-які ідеї студентів, навіть безглузді, заохочувати їх до висунення якомога більшої кількості пропозицій, думок, спонукати до розвитку (модифікації) своїх та чужих ідей [5]. Особливістю цього методу в процесі формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики є продукування студентами різних варіантів розв'язання поставленого завдання, які згодом колективно обговорюються, аналізуються, порівнюються з метою вибору раціонального (оптимального) розв'язання. Так, при вивченні теми «Статистичні розрахунки в програмах динамічної математики» пропонується таке завдання.

Завдання. Коректор навчання вибрав 40 сторінок з 400-сторінкового рукопису книги і перевірив ці сторінки на наявність помилок. Кількість помилок на кожній сторінці задається таблицею. Побудувати частотну таблицю для кількості помилок на сторінці. Розрахувати кількість сторінок без помилок; сторінок з трьома і більше помилками; сторінок з двома і менше помилками; загальну кількість помилок.

Перед тим як студенти починають розв'язувати це завдання, використовуємо метод мозкового штурму, формулюючи запитання до студентської аудиторії.

Запитання 1. Який ЗКВ потрібно обрати для розв'язування задач такого типу? Варіанти відповідей: 1) GRAN1; 2) GeoGebra; 3) Математичний конструктор. Обговорюючи переваги та недоліки запропонованих ЗКВ, відзначаємо, що студенти обізнані з основними ЗКВ, які підтримують вивчення математичної статистики в школі, і зупиняємося на варіанті GRAN1.

Попередньо визначившись із типом розподілу – дискретний розподіл, формулюємо запитання 2: яким чином будемо вводити дані? Варіанти відповідей студентів: 1) як частоти; 2) як відносні частоти; 3) як варіанти; 4) як середини рівновіддалених відрізків. Єдиний неправильний варіант серед запропонованих – четвертий, який студенти можуть пропонувати через нерозуміння відмінностей між типами розподілів. Усі інші варіанти правильні, але потрібно обрати найраціональніший. Перші два варіанти відповідей студенти пропонують, оскільки в усіх попередніх задачах дані подавалися у вигляді частот або відносних частот, але такий спосіб задавання даних потребує додаткових попередніх обчислень. Тому раціональний варіант способу задавання даних – третій, варіанти.

Запитання 3. Яким чином розраховувати шукану кількість сторінок? Варіанти відповідей: 1) використовуючи гістограму; 2) використовуючи функцію розподілу; 3) використовуючи спеціальний вбудований інструмент програмного засобу. Правильна відповідь – по-

трібно використати інструмент *Операції / Статистика / Частотна таблиця* і за результатами дати відповідь про кількість помилок: кількість сторінок без помилок – 19; сторінок з трьома і більше помилками – 3; сторінок з двома і менше помилками – 37; загальна кількість помилок – 40.

Отже, *метод мозкового штурму* сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, формуванню вмінь концентрації на вирішенні актуальних завдань, активно-го продукування ідей, набуття досвіду колективної мисленнєвої діяльності та знаходження найраціональнішого способу розв'язування, що становить сутність візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики.

З метою формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики, окрім методу демонстрації можливостей використання ЗКВ на власному прикладі, нами використовувався також *метод нетнографії*.

Поняття нетнографії у науковий обіг увів американський учений у сфері досліджень в Інтернеті Р. Козинець, поєднавши англійські слова «інтернет» («inter[net]») та «етнографія» («ethnography»). Нетнографія – це галузь етнографії, що вивчає поведінку людей у мережі й концентрується навколо культурологічних, символічних та інформаційних ідей [1]. Серед найбільш поширених методів нетнографічного дослідження виокремимо аналіз окремих веб-сайтів з метою наукового пошуку, під час якого факти про предмет дослідження здобуваються шляхом вибіркового спостереження та їх теоретичної інтерпретації.

Цей метод було спрямовано на аналіз Інтернет-мережі на предмет дослідження досвіду Інтернет-спільноти педагогів-науковців та педагогів-практиків з використання засобів комп'ютерної візуалізації в освітньому процесі. У цьому контексті відзначимо сайт білоруського вчителя математики І. Храповицького, присвяченого використанню програми динамічної математики *Жива Геометрія* при вивченні окремих тем шкільного курсу математики (<https://janka-x.livejournal.com>), сайт Інституту *GeoGebra* Чернівців (<https://sites.google.com/site/geogebracherniv/home>), сайт *GeoGebra* спільноти, на якому розміщено доробки як вітчизняних, так і зарубіжних вчителів-практиків (<https://www.geogebra.org/people>), сайт розробників програми «Математический конструктор», де передбачено можливість роботи з віртуальними лабораторіями з планіметрії, стереометрії, теорії ймовірностей, у вільному доступі розміщено колекцію інтерактивних моделей, інтерактивні презентації та методичні рекомендації (<https://obr.1c.ru/mathkit/>).

Окремо потрібно відзначити позитивний вплив на формування мотивації майбутніх учителів математики та інформатики ознайомлення з візуалізованим контентом та аналіз інфографіки, яку розміщено на офіційному сайті Міністерства освіти і науки України, наприклад, інфографіка «Як працюватиме в Україні нова модель конкурсу підручників НУШ» (<https://nus.org.ua/articles/yak-pratsyuvatyme-v-ukrayini-nova-model-konkursu-pidruchnykv-nush-infografika/>).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Наведені результати дослідження дають підстави стверджувати таке:

1. Обґрунтовано доцільність використання: проблемного методу (зокрема для організації домашнього комп'ютерного експерименту на базі хмарного сервісу *GeoGebra*); задачного методу (зокрема для пояснення нового матеріалу (задачі розв'язуються викладачем), закріплення з метою формування необхідних умінь і навичок чи діагностування навчальних досягнень (задачі розв'язуються студентами); методу мозкового штурму (для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів); методу нетнографії (аналіз Інтернет-мережі на предмет дослідження досвіду Інтернет-спільноти педагогів-науковців та педагогів-практиків з використання засобів комп'ютерної візуалізації в освітньому процесі).

2. Методи навчання не використовуються ізольовано через складність освітнього процесу, на хід та результати якого впливають різні фактори, а ефективне впровадження педагогічної системи формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики можливе лише за умови раціонального поєднання та взаємопроникнення різних методів навчання.

3. Використання зазначених методів сприяє формуванню бажання й інтересу до навчання (проблемний метод, метод нетнографії); уміння самостійного «відкриття» нових знань (проблемний метод); уміння самостійно вирішувати проблеми, що виникають, та самостійно обирати ЗКВ для їх вирішення (проблемний метод), уміння раціонально обирати ЗКВ відповідно до обраного способу розв'язання, комп'ютерний інструментарій ЗКВ; коректно інтерпретувати когнітивно-візуальну модель (задачний метод); уміння концентрації на вирішенні актуальних завдань, активного продукування ідей, набуття досвіду колективної мисленнєвої діяльності та знаходження найраціональнішого способу розв'язування (метод мозкового штурму); розвитку здібностей до самоосвіти (проблемний метод).

Список використаної літератури

1. Kozinetz V.R. Netnography: Doing Ethnographic Research Online. L.: Sage, 2010.
2. Semenikhina E., Drushlyak M., Bondarenko Yu., Kondratiuk S., Dehtiarova N. Cloud-based service GeoGebra and its use in the educational process: the BYOD-approach. *TEM JOURNAL – Technology, Education, Management, Informatics*. 2019. Vol. 8. No. 1. P. 65–72. DOI: 10.18421/TEM81-08.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
4. Друшляк М.Г. Сутність та структура візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2021. № 1 (21). С. 141–146.
5. Пометун О.І. Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. метод. посібн. К.: А.С.К., 2004. 192 с.
6. Семеніхіна О.В., Друшляк М.Г., Шищенко І.В. Визначення доцільності системи вправ спецкурсу з вивчення засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань для формування фахової компетентності вчителя математики. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (36), 74. С. 60–63.

References

1. Kozinetz, V.R. (2010). Netnography: Doing Ethnographic Research Online. L., Sage Publ.
2. Semenikhina, E., Drushlyak, M., Bondarenko, Yu., Kondratiuk, S., Dehtiarova, N. (2019). Cloud-based service GeoGebra and its use in the educational process: the BYOD-approach. *TEM JOURNAL - Technology, Education, Management, Informatics*, vol. 8, no. 1, pp. 65-72. DOI: 10.18421/TEM81-08.
3. Verbickii, AA. (1991). *Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podhod* [Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach]. Moscow, Vysshiaia shkola Publ., 207 p. (In Russian).
4. Drushliak, M.H. (2021). *Sutnist ta struktura vizualno-informatsiinoi kultury maibutnikh uchyteliv matematyky ta informatyky* [The essence and structure of visual and information culture of pre-service mathematics and computer science teachers]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology], no. 1 (21), pp. 141-146. (In Ukrainian).
5. Pometun, O.I., Pyrozhenko, L.V. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnologii navchannia* [A modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv, A.S.K. Publ., 192 p. (In Ukrainian).
6. Semenikhina, O.V., Drushliak, M.H., Shyshenko, I.V. (2015). *Vyznachennia dotsilnosti systemy vprav spetskursu z vyvchennia zasobiv kompiuternoї vizualizatsii matematychnykh znan dlia formuvannia fakhovoi kompetentnosti vchytelia matematyky* [Determining the feasibility of a system of exercises for a special course to study the computer visualization means of mathematical knowledge for the formation of professional competence of a mathematics teacher]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, no. III (36), 74, pp. 60-63 (In Ukrainian).

THE METHODS OF FORMATION OF VISUAL AND INFORMATION CULTURE OF PRE-SERVICE MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE TEACHERS

Maryna H. Drushliak, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Mathematics Department of Makarenko Sumy State Pedagogical University, Ukraine.

E-mail: marydru@fizmatsspu.sumy.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-2248>

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-22

Key words: visual and information culture, pre-service mathematics and computer science teacher, teaching method, problem method, task method, brainstorming method, netnography method.

Modern mathematics and computer science teacher must have a high level of formation of visual and information culture, i.e. must have values, aspirations for development in the field of visualization and informatization of education; have computer and mathematical, psychological and pedagogical, technological knowledge; skills to perceive, analyze, compare, interpret, produce using information technology, structure, integrate, evaluate visually presented educational material, which depends on the method of cognitive theoretical and practical activities of teachers and students. One of the possible ways to increase the effectiveness of the formation of visual and information culture of pre-service mathematics and computer science teachers is the use of active teaching methods, which include problem method, task method, brainstorming and netnography. The use of the problem method helps to form the desire and interest in learning, which is accompanied by an independent «discovery» of new knowledge, overcoming cognitive contradictions; the ability to solve problems that arise independently and independently choose the computer visualization means (CVM) to solve them; develop the ability to self-education. The use of the task method allows to form the ability of rational choice of CVM in accordance with the chosen method of solution, rational choice of CVM computer tools; construction of a cognitive and visual model, interpretation of the obtained computer solution. The method of brainstorming helps to intensify the students' educational and cognitive activities, the formation of skills to concentrate on solving urgent problems, active production of ideas, gaining experience of collective thinking and finding the most rational way of solving. The netnography method was used to analyze the Internet to study the experience of the Internet teachers, scientists and teachers-practitioners community in the use of CVM in the educational process.

Одержано 29.06.2021.

УДК 378.147:811.111

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-23

Р.М. КЛЮЧНИК,

кандидат політичних наук, доцент,

доцент кафедри глобальної економіки

Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНИЙ ДИСКУРС У КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто деякі аспекти використання соціально-політичного дискурсу у викладанні англійської мови. Зокрема приділено увагу основним особливостям масмедіа як джерела навчального контенту. Продемонстровано дидактичні можливості газет, радіо, телебачення та Інтернету.

Використання політично забарвленої лексики (не лише політикоректної, а й пейоративної) розширює світогляд здобувачів, готує їх до комунікації в різних соціально-політичних умовах. Доведено, що за допомогою газетних текстів можна глибше дослідити історію країн, мова яких вивчається. Наведено таблицю газетних заголовків, яка ілюструє історичні події у США та світі.

Розглядається діяльність англійськомовних масмедіа у сфері сприяння вивченню англійської мови. Продемонстровано, що деякі матеріали, які випускаються BBC, мають на меті саме ознайомлення глядачів з англійською мовою. Так, проєкт «English Express» містить відеоролики, короткі відомості з граматики та тестові завдання.

Звертається увага на блоги як альтернативні джерела інформації. Адже автори блогів мають різні думки та не зобов'язані бути лояльними до певної редакції. Продемонстровано, що робота з інтернет-сайтами сприяє розширенню медіаграмотності. Акцентується увага на можливостях використання ресурсів, створених з метою мовного обміну. Підкреслено, що здобувачам слід пропонувати не лише сприймати, а й створювати медійний контент. Автор звернув увагу на види робіт, які можна виконувати на основі медійних матеріалів, у тому числі виокремлено проєктну роботу.

Ключові слова: освітній процес, соціально-політичний дискурс, масмедіа, Інтернет, викладання іноземної мови.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Соціально-політичний дискурс відіграє важливу роль у функціонуванні сучасного суспільства, його політичної, економічної, культурної сфер. В умовах глобалізації засоби масової комунікації наповнюють світ оцінками фактів, ретранслюють думки, агрегують настрої, а отже, спрямовані на формування думки читача, глядача, слухача. Інформаційна складова з давніх часів вважалася особливо важливою для соціально-політичної діяльності. Ще в давньоіндійській «Артхашастрі» йшла мова про необхідність шпигунства та збирання інформації. У Давньому Римі видавалися «Аннали» та «Акти Сенату», які були прообразами майбутніх газет. У 1766 р. у Швеції було вперше у світі скасовано цензуру, що сприяло бурхливому розвитку вільної преси. У подальшому, з ліквідацією неписьменності в країнах Заходу, масмедіа стали невід'ємною частиною суспільного життя. Телебачення та Інтернет занурили в соціально-політичний дискурс у режимі реального часу більшість населення Землі. Політичні події сучасності свідчать, що масмедіа – це надзвичайно впливова складова сучасного життя. Відповідно, видається логічним, що медійний дискурс можна застосувати при вивченні іноземної мови.

Мета статті – дослідити роль соціально-політичного дискурсу у формуванні навчального контенту в процесі навчання іноземної (передусім англійської) мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання соціально-політичного в освітньому процесі – проблема не нова для пострадянського 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 провідними вченими, які намагалися розглянути можливості використання соціально-політичного дискурсу в умовах викладання англійської. Так, своє бачення соціально-політичного дискурсу пропонують Д. Шапочкін [11] та Т. Дедушкіна [3]. Лінгводидактичний потенціал англійських газет досліджує К. Приміна [7]. О. Тарнопольський та С. Кожушко [10] розглядають можливості інтернет-пошуку. Т. Аль Аріф [12] досліджує дидактичну роль соціальних медіа.

Окремо слід підкреслити важливість використання автентичних англійських текстів, зокрема газет, блогів, форумів, а також сайтів, створених спеціально для мовного обміну.

Виклад основного матеріалу. Соціально-політичний дискурс є середовищем змістового наповнення публічної сфери. Д.В. Шапочкін розуміє під політичним дискурсом особливу знакову систему тієї чи іншої національної мови, що служить політичній комунікації: для пропаганди тих чи інших ідей, емотивного впливу, спонукання громадян до політичних дій, для вироблення громадського консенсусу, прийняття та обґрунтування соціально-політичних рішень в умовах плюралізму точок зору у суспільстві [11, с. 57].

Ми вважаємо за доцільно виокремити два розуміння соціально-політичного дискурсу:

1. Вузьке: соціально-політичний дискурс – це власне весь масив усного та письмового мовлення соціальних та політичних лідерів або осіб, що прагнуть ними стати, провідних громадських активістів.

2. Широке: соціально-політичний дискурс – це множина всіх комунікацій у суспільстві, які прямо чи опосередковано стосуються політичної сфери.

Розглядаючи різновиди власне політичного дискурсу, скористаємося класифікацією вітчизняної дослідниці Т.О. Дедушкіної [3, с. 474–475], яка виокремлює:

1. Інституційний політичний дискурс, який включає в себе передвиборчу агітацію, парламентські дебати, офіційні виступи керівників держави, інтерв'ю політичних лідерів тощо.

2. Масмедійний політичний дискурс, в рамках якого використовуються тексти, створені журналістами і поширені через пресу, телебачення, радіомовлення, Інтернет. Прикладами можуть бути інтерв'ю, аналітична стаття в газеті, написана журналістом, політологом або політичним діячем (часто за допомогою фахівця зі ЗМІ). Журналісти в цьому випадку привертають увагу аудиторії до проблеми, пропонують шляхи її вирішення, повідомляють про ставлення до неї політичних організацій, їхніх лідерів, допомагають лідерам у досягненні цілей.

3. Офіційно-діловий політичний дискурс, у рамках якого створюються тексти, призначені для співробітників державного апарату.

4. Тексти, створені пересічними громадянами, – листи, звернення, адресовані політикам. На нашу думку, сюди ж можна віднести і пости в соціальних мережах та на форумах.

5. «Політичні детективи», «політична поезія» і тексти політичних мемуарів.

6. Тексти наукової комунікації, присвячені політичній сфері.

Кордони між вищепереліченими видами політичного дискурсу є нечіткими, отже, часто можна спостерігати їх взаємоперетин.

На нашу думку, під соціально-політичним дискурсом можна вважати практично всю множину повідомлень, які так чи інакше стосуються соціально-політичної сфери. Сюди належать не тільки заяви президентів та депутатів парламентів, а й висловлювання окремих громадян стосовно, наприклад, політичних демаршів акторів, митців, спортсменів. До соціально-політичного дискурсу можна відносити інформацію будь-якого ступеня достовірності: адже дуже часто саме фейки стають найбільш тиражованими та відомими повідомленнями.

Слід звернути увагу на особливості соціально-політичного дискурсу в умовах поширення сучасної комунікації: 1) екстериторіальність (доступність мережевих ресурсів незалежно від місцезнаходження користувача); 2) мультимедійність (одночасне розміщення різних типів медійного контенту – текстової інформації, аудіо- і відеороликів, сюжетів, виступів, фотографій, гіпертекстових посилань); 3) інтерактивність (можливість організувати

взаємодію з користувачами, забезпечити двосторонню комунікацію замість простої трансляції контенту); 4) оперативність (мережеві ресурси дозволяють розміщувати необхідну інформацію у будь-який момент). Онлайн-ресурси надають можливість щосекундного розміщення оперативної інформації, що особливо важливо в умовах політичних криз та при висвітленні надзвичайних подій у режимі реального часу.

Говорячи про новітні тенденції розвитку соціально-політичного дискурсу, необхідно враховувати, що розкриття інформації через Інтернет, крім позитивних суспільних тенденцій, має і негативні соціальні наслідки. Так, примарна анонімність політичного дискурсу в Інтернеті може формувати і численні деструктивні явища, такі як невмотивована (тому що безкарна) агресія, ігнорування загальноприйнятих норм культури, мови, письма. Останніми роками викид компромату в мережу для спричинення політичного скандалу став звичайним методом політичної боротьби [9, с. 123–124].

Глобалізація соціально-політичного життя потребує вироблення спільних кодів взаємодії (мова, норми, цінності), усього того, що створює єдиний комунікаційний простір. Адже мета глобалізації культури – не в уніфікації, а в збереженні, розвитку та взаємозбагаченні культур за рахунок відповідної культурної політики, спрямованої на домінування національної, етнічної культури. На підставі цього можна стверджувати, що в процесі міжкультурної комунікації необхідно виходити з усвідомлення взаємозалежності культур та осмислення цінності кожної культури [1, с. 52].

Інтервенція публічної політики в приватне життя демонструє ілюзорність автономії приватного від публічного [6, с. 110]. Однією з «революційних» змін останніх років у комунікаційній сфері є перехід від тотального контролю за ЗМІ до вільного (або умовно вільного) політичного дискурсу. Ідеологія саме як теоретичне вираження спільних для соціальної групи інтересів і цінностей перестає бути значущим комунікативним мотивом, що стає більш зіставним з такими рисами сучасної політики, як децентралізація політичної участі, відхід від жорстких структур в управлінні комунікативними процесами, наростання багатоманітності мотивів і орієнтацій, здатних викликати політичну дію. Отже, на зміну централізованого керованому медіапростору приходять плюралізм в інформаційній сфері. Це призводить до того, що думки й погляди дедалі більшої кількості людей враховуються при прийнятті політичних рішень. Втім є й зворотний бік цього процесу: населення, що звикло довіряти одному джерелу інформації, може бути дезорієнтоване в умовах зростаючого плюралізму інформаційних потоків, що часто суперечать один одному.

Використання комунікативних інтернет-технологій для комунікаторів на зразок держави, інших носіїв політичної влади, може бути спрямоване на подолання кризових ефектів у реципієнта. У той же час комунікатор, який має на меті провокування кризи в політичному дискурсі, може застосовувати технології підриву довіри до політичних лідерів, інститутів, рішень тощо. Наслідком таких дій можуть стати політичні скандали, які призводять до делегітимації влади та можуть спричинити відставку голови держави та низки інших посадовців.

Розглянемо детальніше основні канали медійної комунікації, що в нашому випадку тотожні видам медійного матеріалу, який використовується в навчальному процесі.

1. Газети. Назва цього ЗМІ походить від назви італійської монети, яку давали за аркуш новин. Європейські газети сучасного типу з'явилися в XVII ст. Сучасну англomовну пресу можна поділити на дві групи: «якісні газети» (*quality press*) і таблоїди. Якісна преса орієнтована на середній та вище середнього класу. Вони характеризуються строгою версткою, середнього розміру шапками та заголовками, а також дуже невеликою кількістю фото та ілюстрацій. Розглянемо ці ЗМІ на прикладі Великої Британії, де ці видання ще називають *broadsheets*. Прикладами таких видань є «The Times», «The Guardian», «The Telegraph», «The Independent», «Financial Times». Так, «The Times» – це одна з найвпливовіших газет англomовного світу, яка випускається з 1785 р. До речі, саме для цієї газети було створено гарнітуру Times New Roman, яка використовується й донині.

Таблоїди, що становлять другу групу, являють собою малоформатні газети, розраховані на якнайширшу аудиторію. Вони містять великі заголовки, багато ілюстрацій, а матеріал часто претендує на сенсаційність. Серед британських газет сюди відносять «The Daily Mirror», «The Daily Express», «The Sun», «Daily Mail». Часто в таких газетах використовується розмовний стиль, емоційно забарвлена лексика та навіть сленг.

Втім, на нашу думку, не варто обмежуватися британськими варіантами, можна урізноманітнити матеріали, використовувати з дидактичною метою, газетами, що виходять в інших англomовних країнах та в країнах, де англійська традиційно широко використовується. Так, це може бути американська «The Washington Post», індійська «The Hindu», ізраїльська «The Jerusalem Post».

Як зазначає К.В. Приміна, лінгводидактичний потенціал англomовних газет полягає в особливостях газетного стилю:

- економія мовних засобів, лаконічність викладення положень при збереженні інформаційної насиченості;
- використання громадсько-політичної, економічної лексики та фразеології;
- використання характерних мовленнєвих стереотипів, кліше;
- жанрове різноманіття, стильовий плюралізм (використання елементів наукового, художнього, розмовного стилю) [7, с. 268].

Безперечно, для сучасної молоді газета стає символом минулого, оскільки гаджети майже не залишили місця для паперових видань у житті студентів. Але можна зацікавити студентів при вивченні історії англomовних країн (та світу в цілому), опираючись на газетні статті минулих часів.

У табл. 1, спробуємо створити добірку цікавих заголовків, що відображають ключові події минулого. В умовах вивчення іноземної мови студентам може бути запропоновано самостійно проставити дати виходу тих чи інших матеріалів та коротко інтерпретувати описувані події англійською мовою. У табл. 1 використано матеріали як з «*broadsheets*», так і з «*tabloids*».

Таблиця 1

Газетні заголовки як відбиття історичних процесів*

Заголовок	Переклад	Газета (дата)	Подія
<i>Lee surrenders; the war is over</i>	Лі здається; війна завершена	<i>The Civil War News</i> (1865)	Завершення громадянської війни у США
<i>Wall Street crash!</i>	Крах Волл-стріт!	<i>The London Herald</i> (1929)	Початок Великої депресії
<i>Japs attack U.S.</i>	Японці напали на США	<i>The Denver Post</i> (1941)	Вступ США у Другу світову війну
<i>Men walk on Moon</i>	Люди крокують по Місяцю	<i>The New York Times</i> (1969)	Перша висадка американців на Місяць
<i>Berlin Wall tumbles</i>	Берлінська стіна впала	<i>The London Herald</i> (1989)	Завершення Холодної війни
<i>Obama makes history</i>	Обама творить історію	<i>The Washington Post</i> (2008)	Перемога Б. Обами на президентських виборах
<i>Doctor in New York City Is Sick With Ebola</i>	Лікар з Нью-Йорка захворів на лихоманку Ебола	<i>The New York Times</i> (2014)	Боротьба з лихоманкою Ебола
<i>Vaccines for over-70s start today</i>	Вакцинація тих, кому більше за 70 років, розпочнеться сьогодні	<i>The Daily Express</i> (2021)	Боротьба з COVID-19

*Створено автором на основі відкритих інтернет-джерел.

Вищенаведені заголовки не лише допомагають актуалізувати знання з історії англomовних країн. Вони, як було зазначено в попередньому розділі, сприяють ознайомленню з реальним публіцистичним стилем. Є тут місце й політично забарвленій лексиці: в англійській мові слово *Japs* є пейоративною лексемою, що вживається щодо японців з метою їх принизити. Це, безумовно, порушення всім норм політичної коректності, але в 1941 р. необхідно було створити образ ворога, яким щойно стала мілітаристська Японія.

2. Радіо. Вже понад століття радіо є засобом масової комунікації, а до Другої світової війни та поширення телебачення це був єдиний спосіб передавання інформації великій аудиторії в режимі реального часу. Як і газети, радіо часто асоціюється з минулим століттям, але деякі радіопередачі мають вагомий лінгводидактичний потенціал. Перш за все, радіопередачі цінні тим, що в них відсутній відеоряд. Тобто студент може розраховувати лише на свій слух, без допомоги у вигляді субтитрів чи відеоряду, який (у випадку з теленовинами) може допомогти зрозуміти, про що йдеться.

Втім багато історичних радіопередач вже викладені в Інтернет. У цьому можна пересвідчитися на прикладі відомої промови В. Черчилля «The Fourth Climacteric» від 22 червня 1941 р. У ній ми бачимо патетичні звороти, метафори, характерні для офіційних промов політиків.

Сьогодні варто використовувати радіоподкасти. Такі подкасти формує, наприклад, BBC. Н.А. Ігнатенко пропонує поділити передачі в подкастах за тематичною спрямованістю, що відображено в табл. 2.

Таблиця 2

Використання радіоподкастів з дидактичною метою*

Тематика дисципліни	Назви радіопередач
<i>The Role of Music</i>	<i>Mastertapes, Desert Island Disks, Inheritance Tracks, Soul Music</i>
<i>Consumers and Consumerism</i>	<i>Money Issues</i>
<i>Character and its development</i>	<i>In the Psychiatrist's Chair, The Human Zoo, All in the Mind, Moral Maze</i>
<i>Science and Technology</i>	<i>Best of Natural History Radio, Putting Science to Work, Radio 4 General Knowledge Quizzes, BBC Inside Science, Infinite Monkey Cage, In our Time: Science, Costing the Earth, The Life Scientific, Natural Histories, Seven Ages of Science</i>
<i>Family Matters</i>	<i>Woman's Hour, A point of View, Radio 4 Appeal, My Teenage Diary</i>
<i>Creative Arts</i>	<i>Great Lives, In our Time: Culture, Computing Brain, Digital Human, Don't Log off</i>
<i>Jobs and Employment</i>	<i>Dream Job</i>
<i>Language Learning</i>	<i>Word of Mouth, The Reith Lectures, My own Shakespeare, Book of the Week, Book at Bedtime</i>
<i>Writing Fiction</i>	<i>Comedy of the Week, Drama of the Week Bookclub, Books and Authors</i>

*Джерело: [4, с. 152].

3. Телебачення. Протягом другої половини ХХ ст. основним засобом масової інформації стало саме телебачення завдяки своїй можливості передавати відео- та аудіоінформацію в режимі реального часу.

Серед провідних британських телекомпаній варто відзначити BBC (щоправда, це не тільки теле-, але й радіокомпанія). Багато матеріалів, що випускаються цією компанією, мають на меті саме ознайомлення глядачів з англійською мовою. Так, проєкт «English Express» містить відеоролики, короткі відомості з граматики та тестові завдання. Також BBC дає можливість переглядати актуальні новини з акцентуванням уваги на складних словах та в уповільненому темпі. Так, на прикладі проєкту Lingohack ми можемо в цьому пересвідчитися. Випуск від 10 березня 2016 р. складено з трьох новинних сюжетів, подано скрипт (текстовий варіант), а ведучі говорять повільніше. Пропонуються для запам'ятовування слова *solar eclipse, violate, influential, accomplishments* [19]. Крім того, BBC приділяє значну увагу фейковим новинам, вони випустили низку матеріалів, присвячених *fake news*. Так, випуск 1 «*Fake News: Fact and Fiction*» являє собою пояснення дикторки, що супроводжується написанням основних позицій на віртуальній дошці (для кращого розуміння) [16].

Доцільно також використовувати інші англомовні телеканали – CNN (США), Seven (Австралія), CBC (Канада) тощо. Втім, оскільки, як ми пересвідчилися, більшість телематеріалів можна знайти в Інтернеті, то перейдемо до аналізу цього каналу комунікації.

4. Інтернет. Цей спосіб передавання інформації є найновішим, але найбільш популярним, особливо серед молоді. Інтернет побудований на мережі протоколів TCP/IP. У сучасному вигляді він сформувався у 1991 р., а зараз охоплює всі країни. У деяких країнах (Сінгапур, Естонія, Нова Зеландія) через Інтернет можна робити практично всі операції, аж до реєстрації бізнесу, в інших він розвинутий менше. Але майже всі більш-менш популярні паперові видання мають сьогодні онлайн-версії, що розширює їх аудиторію. Серед причин бурхливого розвитку саме інтернет-комунікацій можна особливо виділити те, що кожен користувач може бути творцем медіапродукту (що є складним для газет та майже неможливим для телебачення) – вести власний блог, редагувати Вікіпедію, завантажувати відео в Youtube.

Важливим аспектом впливу Інтернету на життя суспільства є те, що інтернет-лексика (передусім сленг) використовується й у повсякденному житті, і не лише англомовними, а й україно- та російськомовними студентами. За результатами досліджень російських вчених, 67,8% студентів використовують у повсякденному спілкуванні інтернет-сленг. 44,7% використовують запозичення з інших мов [5, с. 209]. Часто зустрічається схема, за якою англійське слово стає частиною інтернет-сленгу вітчизняних студентів, а потім використовується за межами інтернету: хейт (від англійського *hate* – ненависть), тролінг означає провокацію (від англійського *trolling* – спосіб рибальства), ІМХО (від англійського ІМНО – *in my humble opinion* – на мій скромний погляд).

Для здобувачів усіх спеціальностей необхідно опанувати інтернет-пошук. Інтенсифікований розвиток навичок та вмій іншомовного читання та аудіювання забезпечується пошуком інформації, що стосується професійного зростання майбутнього фахівця. О. Тарнопольський та С. Кожушко розглядають, як інтернет-пошук використовується для обслуговування та забезпечення основних експерієнційних видів навчальної діяльності [10, с. 103–115].

1. Ділові ігри. Студенти розшукують на автентичних інтернет-сайтах англомовні інтерв'ю, психологічні сесії, дебати політичних лідерів, прес-релізи тощо. З урахуванням знайдених зразків студенти створюють власні продукти подібного змісту – наприклад, розігрують інтерв'ю з політичним діячем.

2. Проектування. Цей вид експерієнційного навчання дозволяє задіяти навички як читання та аудіювання, так і письма та говоріння. Проектне завдання розраховане на досить тривалий час виконання (можливо, навіть на семестр). Інтернет у цьому випадку є цінним ресурсом отримання актуальної інформації та (за можливості) її апробації та презентації.

Наприклад, група здобувачів отримала завдання: дослідити особливості використання політичних евфемізмів. Звичайно, знайти автентичні друковані джерела англійською мовою є досить складним завданням. Тому здобувачі можуть використовувати всю множину англомовних інтернет-ресурсів з поправкою на їх достовірність та релевантність. Окрім сайтів, можна використовувати соціальні мережі та блоги. Таким чином, команда з трьох-чотирьох студентів може підготувати проект, в якому будуть 50-70 прикладів з їх обґрунтуванням та перекладом (за потреби).

Крім того, проектування надає можливість апробації результатів дослідження. Це може бути сторінка в *livejournal* (Живому журналі), відеозапис на *Youtube*, публікація у *Facebook*, на сайті закладу вищої освіти, публікація в онлайн-виданні тощо. Це мотивує студентів до наукової творчості та до якісного виконання завдання, адже результат побачать користувачі з інших міст та навіть держав, які розуміються на цій проблематиці.

3. Мозковий штурм. Для проведення мозкового штурму Інтернет (особливо мобільний) є корисним, адже за допомогою пошукових запитів можна знайти безліч варіантів вирішення проблеми (іноді – відверто абсурдних, але на першому етапі їх слід включати в «банк ідей»). Потім за допомогою пошуку можна відкинути ті варіанти, що не підходять, та порівнювати ті, що є потенційно здійсненними.

В Інтернеті є мільйони англомовних сайтів, і різні їх типи можна використовувати в навчальній діяльності. Новинні сайти здебільшого належать телерадіокомпаніям, газетам та іншим ЗМІ. Варто приділити увагу блогам як альтернативним джерелам інформа-

ції. Адже вони мають різні думки та не зобов'язані бути лояльними до певної редакції. Як приклад можна навести популярного британського блогера Пола Стейнса (мережевий нікнейм *Guido Fawks*). Його блог <https://order-order.com/> являє собою авторське бачення громадських та політичних подій. Так, реакція на винайдення в Росії вакцини від коронавірусу була досить критичною: блогер зазначив: *This just a month after the UK announced Russian hackers had been attempting to steal Oxford University vaccine research* [20].

Важливим джерелом є соціальні мережі, передусім *Facebook*, але можна використовувати також *Instagram*, *Twitter* та інші мережі. Вони мають потужний мобілізаційний потенціал. Понад 95% індонезійських студентів, що вивчають англійську, мають акаунти в *Instagram* [12, с. 228].

У *Twitter* зареєстровані більшість топових політиків світу, у тому числі колишній Президент США Д Трамп (щоправда, соціальна мережа забанила його акаунт під час протестів 2021 р.). Один з його твітів від 2017 р. набрав понад 500 тисяч уподобань: *«Why would Kim Jong-un insult me by calling me «old,» when I would NEVER call him «short and fat?» Oh well, I try so hard to be his friend - and maybe someday that will happen!»* [14]. Це типовий приклад політичної риторики, не обтяжений політкоректністю. Можна запропонувати студентам переписати цей чи інший різкий твіт, використовуючи правила політичної етики.

Цікавим, на нашу думку, є завдання знайти якийсь допис у соцмережах, який би вплинув на реальні економічні процеси. Яскравим прикладом може бути твіт І. Маска від 1 травня 2020 р.: *Tesla stock price is too high imo*. Після цього ціна акцій компанії «Tesla» різко впала. Заслугує на увагу скорочення *«imo»*, яке частіше пишеться великими літерами та означає *in my opinion* (на мою думку) [15].

Надзвичайно зручною у використанні є мережа *Pinterest*, яка надає вчителю можливість легко використовувати різноманітну інфографіку (наприклад, для пояснення граматичного та лексичного матеріалу), малюнки для розвитку діалогічного та монологічного мовлення під час ситуативного обговорення [8, с. 160].

Важливий психологічний аспект вивчення англійської мови шляхом спілкування у соціальній мережі – можливість дозволити собі більше, ніж у реальному житті. Головне пояснення полягає у тому, що в подібному спілкуванні відсутній візуальний контакт. Написати повідомлення малознайомій людині набагато простіше, ніж підійти до неї й поставити запитання наживо. До того ж при дистанційному спілкуванні завжди є час на обміркування відповіді, у той час як живе спілкування вимагає миттєвої реакції. Нарешті, у відсутності зорового контакту часто буває легше проявити зайву відвертість, що не кожен дозволив би собі у рамках звичайного спілкування [2, с. 44].

Потужний лінгводидактичний потенціал має Вікіпедія. Це найбільша енциклопедія світу та один з найбільш інформативних інтернет-ресурсів. Вона була заснована в 2001 р. Англійський розділ Вікіпедії є найповнішим, оскільки вміщує понад 6,2 млн статей. Завдяки цій енциклопедії можна отримати первинну, ознайомчу інформацію про будь-яке явище, подію, особу. Але на більш просунутому рівні володіння мовою можна запропонувати студентам внести певні правки до Вікіпедії (але з урахуванням правил). Для цього бажано зареєструватися, щоб приналежність усіх правок було видно викладачеві та модераторам Вікіпедії. Якщо ці правки є прийнятними та релевантними, вони будуть прийняті, і стаття стане більш актуальною. Серед рекомендованих тем для таких вправ – біографії відомих людей нашого краю (як правило, в англомовних статтях бракує детальних даних), інформація про населені пункти своєї країни, певні сучасні події. Можна також створити статтю, якщо об'єкт відповідає критеріям значущості Вікіпедії.

Також важливу роль у вивченні іноземних мов відіграють месенджери, які можуть бути встановлені на будь-який сучасний мобільний пристрій. Крім того, варто використовувати мобільні додатки на кшталт *LearningApps* або *Tandem*. Крім того, можна зареєструватися та знаходити співрозмовників на мовних форумах, як-от *Interpals* чи *Duolingo*. Втім слід зазначити, що співрозмовники можуть виявитися не носіями мови та реєструватися на інтернет-платформах не з метою спілкування, а заради інших цілей, не завжди законних (шахрайство, булінг, розпалювання ворожнечі). Тож слід дотримуватися конфіденційності та не повідомляти про себе детальної інформації. Адже проблема анонімності та невідповідності особи людини та її мережевого *alter ego* існує протягом усієї історії Інтернету.

Принципи пошуку співрозмовників та мовного контенту на інтернет-форумах можна розглянути на прикладі сайту <https://interpals.net/> [18], який існує близько 20 років та дозволяє вивчати понад 100 мов. Користувач під час реєстрації вводить нікнейм (псевдонім, під яким буде зареєстровано його сторінку), власне ім'я та іншу особисту інформацію (за бажанням). Важливо вказати на своїй сторінці, які мови користувач знає та на якому рівні, які мови вивчає чи планує вивчати. Можна додати фотографії та посилання на свої сторінки в соціальних мережах. На цьому сайті активно обговорюються, серед іншого, й соціально-політичні проблеми. Шукаючи співрозмовників, можна обмежити пошук певною країною, певною мовою, статтю та віком. Існує опція «не шукати профілі без фотографій». Це дозволяє розвивати навички спрямованого пошуку в мережі Інтернет.

А. Байдаві говорить про три фактори, яким слід приділити увагу перед тим, як обирати медіатекст (передусім друкований) для опрацювання:

1. Практичність. Щоб забезпечити лінгводидактичний потенціал медійного тексту, треба врахувати складності його придбання або доступу до нього.

2. Характеристики студентів. Оскільки всі студенти мають різний характер, здібності (у тому числі когнітивні), спрямованість, це слід враховувати при доборі матеріалу.

3. Завдання. Вони не мають бути нудними і повинні викликати інтерес [13, с. 59].

Втім дослідники говорять і про демотивуючий вплив медіа. У деяких випадках опитані студенти зазначили, що невідповідні (неправильно підібрані) матеріали нових медіа демотивують чи заплутують їх при вивченні англійської [17, с. 21–22].

Отже, медійний матеріал, який використовується у навчанні англійської мови, є різноманітним за своєю формою, змістом, призначенням. Для якомога глибшого занурення в мову варто використовувати як газети, радіо та телебачення, так і Інтернет. Слід зазначити, що кількість інформації в електронному вигляді непинно зростає, політичний дискурс стає все більш суперечливим, отже, студенти мають добре відрізнити достовірну інформацію від сумнівної, а головне – від відвертих фейків. Інтернет-технології є незамінними в експериментальному навчанні, оскільки мотивують студентів до активної пошукової та творчої діяльності при вивченні англійської мови.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Соціально-політичний дискурс – це те невичерпне джерело матеріалів, які можуть стати в пригоді під час викладання іноземної мови. Він відбиває соціально-політичні, економічні, культурні реалії сучасного світу, відтак, його необхідно використовувати для наповнення навчального контенту релевантними прикладами. Під соціально-політичним дискурсом можна розуміти всю сукупність меседжів, які транслюються засобами масової комунікації та впливають на поведінку громадян.

Серед матеріалів, які варто використовувати у процесі навчання, – газети, журнали, радіо, телебачення, Інтернет. Усі вони створюють ефект занурення в мовне середовище, знайомлять здобувачів з реальною мовою, яку використовують носії. Часто ці ресурси містять матеріали, створені спеціально для тих, хто вивчає мову. В Інтернеті можна знайти спеціальні сайти, призначені для мовного обміну. Ми переконалися, що для вільної онлайн-комунікації вже недостатньо бути споживачем медіапродукції – необхідно вміти її створювати: вести блог, завантажувати фото- відео- та текстові матеріали. Особливу увагу слід звертати на фейки та маніпулятивні повідомлення, адже їх поширення є шкідливим для соціально-політичної стабільності.

Отже, використання матеріалів соціально-політичного дискурсу є надзвичайно важливим для формування соціокультурних компетентностей та розвитку мовленнєвих здібностей. На нашу думку, використання всіх розглянутих джерел є дидактичним імперативом, отже, слід прагнути до якнайповнішого використання всіх наявних засобів, методів та форм навчання англійської мови, у тому числі із застосуванням новітніх медійних технологій. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні ролі мобільних додатків у навчанні іноземних мов.

Список використаної літератури

1. Басава Г.І. Міжкультурна комунікація ў сучаснай інфармацыйнай прасторы і яе роля ў падрыхтоўцы спецыяліста. *Труды БГТУ*. 2019. Серія 4, № 2. С. 51–56.

2. Гаркуша І.В., Кайко В.І. Психологічні аспекти та основні мотиви використання соціального мереж. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2019. № 2 (18). С. 40–47.
3. Дедушкина Т. Жанровое пространство политического дискурса. *Studia Linguistica*. 2011. Вып. 5. С. 472–477.
4. Игнатенко Н.А. Подкасты англоязычного радио в самостоятельной работе студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку. *Язык и культура*. 2016. № 1 (33). С. 148–159.
5. Кисляков П.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А. Психолингвистическая безопасность личности студента и её обеспечение в процессе обучения в вузе. *Язык и культура*. 2020. № 49. С. 199–218.
6. Петухов Р.В. Запрос на перемены: политико-ценностное измерение. *Политические исследования*. 2020. № 6. С. 103–118.
7. Примина К.В. Стилистика газетных материалов британских таблоидных газет. *Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник*. 2015. № 4 (18). С. 267–277.
8. Процько Є.С. Використання інтернет-ресурсів у процесі підготовки вчителя англійської мови нового покоління. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 11 (40). С. 154–169.
9. Сидоров М., Табаков Д. Интернет как засіб соціальної комунікації та соціального впливу. *Політичний менеджмент*. 2008. № 4. С. 119–125.
10. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця: Нова книга, 2008. 288 с.
11. Шапочкин Д. Политический дискурс: когнитивный аспект. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2012. 260 с.
12. Al Arif T.Z.Z. The Use of Social Media for English Language Learning: An Exploratory Study of EFL University Students. *Metathesis: Journal of English Language Literature and Teaching*. 2019. Vol. 3. № 2. P. 224–233.
13. Baidawi A. Using visual media in teaching speaking. *OKARA Journal of Languages and Literature*. 2016, Mei. Vol. 1. Tahun 1. P. 54–65.
14. Donald Trump. Twitter. URL: <https://twitter.com/realdonaldtrump/status/929511061954297857> (дата звернення 30.12.2020).
15. Elon Musk. Twitter. URL: <https://twitter.com/elonmusk/status/1256239815256797184> (дата звернення 29.12.2020).
16. Fake news: fact and fiction. BBC. URL: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/fakenews/unit-1/session-1> (дата звернення 29.07.2021).
17. Hasan M., Al Younus A., Ibrahim F., Islam M., Islam M. Effects of New Media on English Language Learning Motivation at Tertiary Level. *Advances in Language and Literary Studies*. 2020. Vol. 11. Issue 5. P. 17–24.
18. Interpals. Meet the world. URL: <https://interpals.net> (дата звернення 20.06.2021).
19. Lingohack: англійський по новостям. BBC. URL: https://www.bbc.com/russian/multimedia/2016/03/160310_elt_lingohack (дата звернення 17.07.2021).
20. Putin's Soviet-style COVID vaccine. Guido Fawkes. URL: <https://order-order.com/2020/08/11/russias-sputnik-v-covid-vaccine-is-cold-war-era-propaganda/> (дата звернення 13.07.2021).

References

1. Basava, H.I. (2019). *Mizhkulturnaja kamunikacyja ŭ suchasnoj infarmacyjnaj prastory i jae rolja ŭ padryhtoŭcy specyjalista* [Intercultural communication in the modern information space and its role in the training of specialists]. *Trudy BGTU* [Proceedings of BGTU], vol. 4, no. 2, pp. 51-56 (In Belorussian).
2. Harkusha, I.V., Kaiko, V.I. (2019). *Psykhohichni aspekty ta osnovni motyvy vykorystannia sotsialnykh merezh* [Psychological aspects and the main motives for the use of social networks]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i*

psykholohiia. Pedagogichni nauky [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 2 (18), pp. 40-47 (In Ukrainian).

3. Dedushkina, T. (2011). *Zhanrovoe prostranstvo politicheskogo diskursa* [Genre space of political discourse]. *Studia Linguistica*, issue 5, pp. 472-477 (In Russian).

4. Ignatenko, N.A. (2016). *Podkasty angloiazыchnogo radio v samostoiatelnoi rabote studentov na prodvinitom yetape obucheniia inostrannomu yazyku* [The podcasts of the English-language radio on the advanced level of foreign language teaching]. *Yazyk i kultura* [Language and culture], no. 1 (33), pp. 148-159 (In Russian).

5. Kisliakov, P.A., Sorokoumova, S.N., Egorova, P.A. (2020). *Psikholingvisticheskaia bezopasnost lichnosti studenta i ee obespechenie v processe obucheniia v vuze* [Psychological and linguistic safety of student and its support during education in higher school]. *Yzyk i kultura* [Language and Culture], no. 49, pp. 199-218 (In Russian).

6. Petukhov, R.V. (2020). *Zapros na peremeny: politiko-cennostnoe izmerenie* [The request for change: political and value dimension]. *Polis. Politicheskie issledovaniia* [Polis. Political Studies], no. 6, pp. 103-118 (In Russian).

7. Primina, K.V. (2015). *Stilistika gazetnykh materialov britanskikh tabloidnykh gazet* [The stylistics of newspaper materials of the British tabloids]. *Voprosy metodiki prepodavaniia v vuze: ezhegodnyi sbornik* [Problems of teaching methods in higher school: annual collection], no. 4 (18), pp. 267-277 (In Russian).

8. Protsko, Ye.S. (2020). *Vykorystannia internet-resursiv u protsesi pidhotovky vchytelia anhliiskoi movy novoho pokolinnia* [The use of Internet sources in training English teachers of the new generation]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity* [Bulletin of Postgraduate Education], issue 11 (40), pp. 154-169 (In Ukrainian).

9. Sydorov, M. & Tabakov, D. (2008). *Internet yak zasib sotsialnoi komunikatsii ta sotsialnogo vplyvu* [Internet as a tool of social communication and social influence]. *Politychnyi menedzhment* [Political management], no. 4, pp. 119-125. (In Ukrainian).

10. Tarnopolskyi, O.B. & Kozhushko, S.P. (2008). *Metodyka navchannia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv pysma anhliiskoiu movoiu* [The methodology of teaching higher school students writing in English]. Vinnytsia, Nova knyha Publ., 288 p. (In Ukrainian).

11. Shapochkin, D. (2012). *Politicheskii diskurs: kognitivnyi aspekt* [Political discourse: a cognitive aspect]. Tiumen, Tiumenskii gosudarstvennyi universytet Publ., 260 p (In Russian).

12. Al Arif T.Z.Z. (2019). The Use of Social Media for English Language Learning: An Exploratory Study of EFL University Students. *Journal of English Language Literature and Teaching*, vol. 3, no. 2, pp. 224-233.

13. Baidawi, A. (2016). Using visual media in teaching speaking. *OKARA Journal of Languages and Literature*, vol. 1, Tahun 1, Mei, pp. 54-65.

14. Donald Trump. Twitter. Available at: <https://twitter.com/realdonaldtrump/status/929511061954297857> (Accessed 30 December 2020).

15. Elon Musk. Twitter. Available at: <https://twitter.com/elonmusk/status/1256239815256797184> (Accessed 29 December 2020).

16. Fake news: fact and fiction. BBC. Available at: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/fakenews/unit-1/session-1> (Accessed 29 July 2021).

17. Hasan, M., Al Younus, A., Ibrahim, F., Islam, M., Islam, M. (2020). Effects of New Media on English Language Learning Motivation at Tertiary Level. *Advances in Language and Literary Studies*, vol. 11, issue 5, pp. 17-24.

18. Interpals. Meet the world. Available at: <https://interpals.net> (Accessed 20 June 2021).

19. LingoHack: англійський по новостям [LingoHack: English using the news]. BBC. Available at: https://www.bbc.com/russian/multimedia/2016/03/160310_elt_lingohack (Accessed 17 July 2021).

20. Putin`s Soviet-style COVID vaccine. Guido Fawkes. Available at: <https://order-order.com/2020/08/11/russias-sputnik-v-covid-vaccine-is-cold-war-era-propaganda/> (Accessed 13 July 2021).

SOCIAL AND POLITICAL DISCOURSE IN THE CONTEXT OF TEACHING ENGLISH

Ruslan M. Kliuchnyk, PhD in Political Science, Associate Professor of the Department of Global Economy, Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine).

E-mail: nobelpolis@duan.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6787-275X>

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-23

Key words: educational process, social and political discourse, mass media, Internet, teaching foreign languages.

The article considers some aspects of the use of social and political discourse in teaching English. In the article, social and political discourse means all the messages that are related to social and political issues. The new trends of modern media development are considered. Some aspects of use of mass media in education have been considered. In particular, special attention has been paid to the main peculiarities of mass media as a source of educational content. The didactic potential of newspapers, radio, television and the Internet have been shown.

It has been demonstrated that the use of politically charged lexicon (not only politically correct words and expressions but also pejorative once) broadens students' outlook and trains them to work in different social and political conditions. For example, euphemisms should be used in the modern political communication in order to avoid conflicts. It has been proved that newspaper texts can help us study history of the countries of the languages being learnt. The difference between the quality press and tabloids has been explained. A table of headlines is given to illustrate historical events in the USA and the world.

The activity of English mass media in facilitating English learning has been considered. It has been demonstrated that some materials issued by the BBC are aimed at familiarizing the audience with the English language. E.g., the English Express project contains video materials and some brief data about the English grammar as well as tests.

The author has emphasized that media often contain wrong, biased or fake information. Fake news is considered as a threat to the stability of communication. It is shown that the students should try to verify all the messages they use in their activities. All types of communication on the Internet and wherever else should meet both legislation and ethical principles.

Special attention is paid to blogs as alternative sources of information. The authors of blogs express different opinions and they do not have to follow any editorial lines. It has been shown that working with webpages increases the level of media literacy of the students. Special attention is paid to the sources created intentionally for language exchange, e.g. Interpals and Duolingo. It is underlined that the students should not only perceive but also create media content. The use of Facebook, Youtube, Wikipedia, Livejournal etc. can facilitate the publication of the students' achievements. The author has paid attention to activities that can be done using media materials, e.g. project work, simulations and others.

Одержано 01.09.2021.

UDC 378.147:004.7

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-24

T.V. KRAMARENKO,
PhD in Pedagogics,
Associate professor of Philology Department
Dnipro State University of Agriculture and Economics

PECULARITIES OF THE PROFESSIONAL DIALOGUE MEDIATED BY MODERN MEANS OF TELECOMMUNICATION IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN ECONOMICS

The article considers and analyzes the features of professional dialogue mediated by means of information and communication technologies in the training of future economic specialists, the main aspects of the use of mediated dialogue in foreign language teaching. Possibilities of communication mediated by information and communication technologies in the process of learning a foreign language by future specialists in economics are considered. The concept of indirect dialogue based on the analysis of existing approaches of scientists to the problem of using information and communication technologies in the process of training future specialists in economics is revealed. Features of dialogue on the basis of Internet technologies are considered. The classification of types of educational dialogue by means of information technologies on pedagogical orientation is given. The issues of culture and ethics of behavior in the information space during the dialogue mediated by modern means of telecommunications, the use of information presented in information networks are substantiated. Based on the analysis of various approaches to the use of computer communication, the essence of this concept is revealed and the ways of its further use in the training of economics specialists are substantiated. The requirements for professional dialogue mediated by computer means are presented. The system of conditions that promote the implementation of intersubject dialogue, taking into account the specifics of its organization in the computer environment, ie: providing internal and external dialogue of the student; psychological comfort of students in dialogic interaction; depth of dialogue; compliance of the purpose of the dialogue with the motive of the student's entry into it; dialogic content of educational material; readiness of the learning situation and its participants for dialogue; the expediency of including in the educational process of computer-mediated dialogue; attitude to the computer as a quasi-subject of dialogue. It was found that it is advisable to combine modern information and communication technologies with traditional learning technologies in the learning process. It is proved that the electronic environment creates conditions for autonomous, individual-cooperative, joint activity of students, promoting the formation of a culture of professional dialogue, personal, communicative self-development, and the use of information and communication technologies opens new prospects for professional training of future economists.

Key words: professional dialogue, indirect dialogue, future specialists, etiquette, culture of dialogue, information and communication technologies, educational dialogue, communication in a computer environment, joint activities, rules of subordination.

У статті розглянуто й проаналізовано особливості професійного діалогу, опосередкованого засобами інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців економічного профілю, основні аспекти використання опосередкованого діалогу при навчанні іноземної мови. Розглянуто можливості комунікації, опосередкованої інформаційно-комунікаційними технологіями у процесі вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями з економіки. Розкрито поняття опосередкованого діалогу на основі аналізу існуючих підходів науковців до проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців з економіки. Розглянуто особливості ведення діалогу на основі Інтернет-технологій. Наведено класифікацію типів навчального

діалогу засобами інформаційних технологій за педагогічною спрямованістю. Обґрунтовано питання культури та етики поведінки в інформаційному просторі під час діалогу, опосередкованого сучасними засобами телекомунікацій, використання інформації, поданої в інформаційних мережах. На основі аналізу різноманітних підходів застосування комп'ютерної комунікації розкрито суть цього поняття та обґрунтовано способи його подальшого використання під час підготовки фахівців з економіки. Запропоновано вимоги до здійснення професійного діалогу, опосередкованого комп'ютерними засобами. Охарактеризовано систему умов, що сприяють реалізації міжсуб'єктного діалогу з урахуванням специфіки його організації в комп'ютерному середовищі, тобто: забезпечення внутрішнього і зовнішнього діалогу студента; психологічний комфорт студентів у діалогічній взаємодії; глибина діалогу; відповідність мети організації діалогу мотивів вступу до нього студента; діалогічність змісту навчального матеріалу; готовність навчальної ситуації та її учасників до діалогу; доцільність включення в навчальний процес діалогу, опосередкованого комп'ютером; ставлення до комп'ютера як до квазісуб'єкта діалогу. З'ясовано, що доцільним є поєднання у процесі навчання сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій з традиційними технологіями навчання. Доведено, що електронне середовище створює умови для автономної, індивідуально-кооперативної, спільної діяльності студентів, сприяючи формуванню культури професійного діалогу, особистісному, комунікативному саморозвитку, а використання інформаційно-комунікаційних технологій відкриває нові перспективи організації професійного навчання майбутніх фахівців з економіки.

Ключові слова: професійний діалог, опосередкований діалог, майбутні фахівці, етикет, культура діалогу, інформаційно-комунікаційні технології, навчальний діалог, комунікація у комп'ютерному середовищі, спільна діяльність, правила субординації.

Formulation of the problem. Information technology is currently an integral part of any field of professional activity including economics. And if once the use of computers and related programs in training future specialists was not obligatory today they need competencies related to the use of information technology in their professional field of activity. Nowadays the Internet has created a certain culture in the modern world which has its own characteristics which are most evident during the dialogue among users of the World Wide Web. However, it should be noted that from the standpoint of «universal» culture and the culture of dialogue in particular, network communication is sometimes incorrect and unethical. Users often shorten words or use abbreviations, slang, etc. in order to save time.

Within the framework of our research, the issues of culture and ethics of behavior in the information space during the dialogue mediated by modern means of telecommunications, the use of information presented in information networks are interesting.

Analysis of recent research and publications

A large number of scientists were engaged in theoretical and practical aspects of the problem of dialogue mediated by modern information and communication technologies. These problems are covered in the works of O. Arestova, Yu. Babayeva, A. Becker, V. Bondarovska, O. Voiskunskii, V. Laudisa, Yu. Maksymenko, Yu. Mashbits, D. Norman, G. Simon, S. Tekl, O. Tikhomirova, I. Shmelev and many others. O. Tikhomirov, O. Voiskunskii and other researchers consider two types of human and machine interaction: communication between people, mediated by information technology and human communication with the computer as a specific «partner». The peculiarities of computer communication were outlined: it is strictly regulated, indirect and is a kind of dialogue. Yu. Mashbits, V. Andrievska, O. Komisarov traced the dialectic of the transition from simple human and computer interaction in the form of «command - computer reaction» to complex dialogic interaction. The specifics of dialogic speech are thoroughly described in the works of psychologists L. Vygotsky, O. Leontiev, B. Lomov, V. Myasishchev and others.

For instance, I. Rozina tends to believe that the key points that consistently influence the conduct of professional dialogue in the electronic communication environment are the creation of the ARPANET network; e-mail (R. Tomlinson; global Internet, USA, England, Norway; text messaging services: discussion groups, mailing lists, teleconferences, forums, chats; more advanced services: WWW; Gopher service; graphical Web browser, dynamic HTML and interactive Internet technologies.

Researchers (N. Volkova, O. Kushchenko, V. Faturova, etc.) focused on the possibilities of professional dialogue in the electronic environment.

However, there is a lack of thorough research on identifying and implementing peculiarities of professional dialogue mediated by modern telecommunication technologies in the process of training future specialists of economics.

The purpose of the article: to reveal peculiarities of professional dialogue mediated by modern telecommunication technologies in the process of training future specialists in economics.

According to the purpose, the following **tasks** were set:

- to analyze the existing approaches of scientists to the problem of using professional dialogue mediated by modern telecommunication technologies in the process of training future specialists in economics;
- to expose the concepts of culture and ethics of behavior in the information space during the dialogue mediated by modern means of telecommunications,
- to substantiate the benefits of professional dialogue mediated by modern telecommunication technologies;

The main presentation of the material

Research conducted in recent years has shown that dialogue by means of information and communication technologies is a new, qualitatively different way of actualization and development of mental, communicative and creative human activity and leads to a radical restructuring of the structure of human communicative behavior; promotes the growth of communicative openness and tolerance.

Traditionally, interlocutors prefer direct dialogue where they have the opportunity to use language and speech, facial expressions and gestures, eye contact. However, today the indirect dialogue of specialists becomes extremely important when partners separated by space or time have a business conversation using such means as telephone, fax, computer, correspondence, symbols, audio or video recordings, media, etc. Examples of indirect dialogue include participation in discussion forums, business correspondence via e-mail, participation in TV and video conferences, mailing lists, etc.

It is necessary to mention that etiquette is considered to be the rules of good manners in a particular social group. It should be noted that these days in the global information networks (Internet, Fido Net) certain rules of communication are also formed (netiquette).

Of course, interaction through the information network should be subject to the general rules of interaction between people: do not address to another user what it would not be desirable to receive himself (this applies to the transmission of so-called SPAM, correct statements, etc.); follow the rules of subordination when interacting with the help of an information computer network; if you want to send a significant amount of information, you must first clarify with the recipient whether he or she has the desire (opportunity) to receive it, etc.).

Because any information message is an official written document, and the user's email address contains personal attributes of an individual (address, phone), sending messages on behalf of another user, unauthorized use of someone else's email address and viewing someone else's email is considered a crime. What can be simply said softening intonation in oral speech has a reinforced subtext in the written message and this is completely unacceptable when addressing an official (teacher, conference organizer, etc.). Also the private e-mail address of another user should be published and distributed only with his or her consent [8].

In addition to that when corresponding via the information network, the established rules of interpretation of texts are followed:

- the text written only in capital letters is perceived as speech in a raised tone;
- informal letters often use «emotional icons» («smile» – :), «sly smile» –);, etc .;
- official letters are not executed in a multi-colored font and words and phrases are allocated if necessary by means of a typeface (bold, italic, underlined).

V. Aksak notes that before expressing a subjective opinion on any issue the participants of the electronic dialogue consider it necessary to use such phrases as «in my opinion», «I think». For convenience users have agreed to use the expression In My Humble Opinion, shortening the phrase to IMHO. Other abbreviations and acronyms include AFAIK (As Far As I Know), BTW (By The Way), FAQ (Frequently Asked Question), AKA (Also Known As) [1]. The most popular abbreviations used in conferences, chats, Usenet, FIDO7 during e-mail are given below.

Table 1

The most popular abbreviations used in conferences, chats, Usenet while sending e-mails

ADN	Any Day Now	IOW	In Other Words
AFAIK	As Far As I Know	JSNM	Just Stark Naked Magic
AWGTHTGTTA?	Are We Going To Have To Go Through This Again?	L8R	Later
BTW	By The Way	CU	See You
CUL	See You Later	OIC	Oh, I SEE
FWIW	For What It's Worth	OTOH	On The Other Hand
FYI	For Your Information	GROK	Graphical Representation Knowledge
POV	Point Of View	ROTFL	Rolling On The Floor Laughing
GIWIST	Gee I Wish I'd Said That	RSN	Real Soon Now
IC	I See	IMHO	In My Humble Opinion
TTBOMK	To The Best Of My Knowledge	TANJ	There Ain't No Justice
TTUL	Talk To You Later	TANSTAAFL	There Ain't No Such Thing As A Free Lunch
WYSIWYG	Whats You See Is Whats You'se Get		

Dialogue in the Internet is difficult to imagine without «smilies» which correspond to a certain emotion: (joy, anger, disappointment). With the help of emoticons, the message becomes emotional, indicates a certain mood and therefore they compensate for the lack of «live» communication over the Internet.

We are interested in the results of a study conducted at the British Open University, set out in an article by M. Smulson on the requirements for professional dialogue mediated by computer. The author emphasizes the importance of polite treatment and respect; objective grading system (degrees); explanation and justification of the assessments that are made; students' understanding of the importance of grades and the availability of progress, even if grades do not change; sympathy, help, friendly attitude of the teacher, demonstration of support from the teacher; absence of even a hint of rudeness and arrogance; support while maintaining objectivity; meaningful and friendly comments; availability of constructive advice (what and how to do; direct links to course material; instructions on where exactly in the course to find what the student missed or misunderstood); availability of incentives for further promotion; quick feedback [12].

Indeed, the implementation of these requirements by the teacher in the learning process by means of information technology correspond to the humanization of the educational process. It should be emphasized that students need support, understanding, etc. in communication with the teacher.

Within the framework of our research, the works of scientists devoted to the educational dialogue realized by means of information technologies are of a great interest. Thus, E. Mashbyts singled out (by activity) such levels of educational dialogue, implemented by means of information technology: reactive (simple human reactions to a computer invitation, choice of a specific meaning, symbol, etc.); active (choice of several possible solutions, independent decision); interactive (meaningful questions and answers within a given topic).

The approach of G. Bordovsky, V. Izvozchikov [2] to the classification of types of educational dialogue by means of information technologies by pedagogical orientation turned out to be thought-provoking:

- pseudo-dialogue: regardless of the student's reaction, the answers are based on formal transformations;
- dialogue aimed at solving (students are offered tasks, but learning objectives are not taken into account);

– dialogue, the educational impact of which takes into account the student's model which allows the means of information technology to carry out, along with information, and reflective management.

Studying the didactic conditions of the organization of dialogue in the computer environment, V. Rebro identified a system of conditions conducive to the implementation of intersubjective dialogue, taking into account the specifics of its organization in the computer environment, i.e.: internal and external student dialogue; psychological comfort of students in dialogic interaction; depth of dialogue; compliance of the purpose of the dialogue with the motive of the student's entry into it; dialogic content of educational material; readiness of the learning situation and its participants for dialogue; the expediency of including in the educational process of computer-mediated dialogue; attitude to the computer as a quasi-subject of dialogue. V. Rebro points out that educational process with computer technologies is in many respects specific compared to traditional teaching [12]. One of these differences is dialogical communication between the subjects of the educational process in a computer environment which is influenced by various factors for example such as:

- increasing level of internal dialogue;
- experience in working with computer technologies which affects the student's ability conduct a dialogue in a computer environment;
- replacement by a computer of some functions performed by a teacher in a lesson;
- subjective animation of a computer by students, etc.

In this regard A. Korotkov emphasizes that when teachers plan the educational process using computer technologies it is necessary to take into account the student's readiness to interact with the subjects of the educational process in a computer environment. In facts, this readiness is formed during several stages of the formation of the student's subject position in the computer environment. Let's briefly describe these stages:

– The first stage is the stage of entering the didactic system of teaching in a computer environment. Students are prepared for mastering the primary information about the computer and computer technologies creating a positive image of the computer. Their psychological adaptation to a new type of educational activity occurs.

– The second stage is the stage of mastering a computer as a means of educational activity in a computer environment. Students begin to study computer methods and tools for processing graphic, textual, numerical information, there is a development of means of activity in a computer environment, their capabilities which leads to an active mastering a specific computer speech.

– The third stage is the stage of mastering methods for solving problems in a computer environment. Students are being prepared for solving educational problems in a computer environment: manipulative, inductive and reproductive, deductive and reproductive; exercises in the form of didactic games; dialogue mediated by computer speech; actions with virtual objects.

– The fourth stage is the stage of productive activity in a computer environment. Students acquire the skills of autonomous and collective productive educational activity in a computer environment using educational and research, problem and creative methods, begin to create products independently using computer tools.

– The fifth stage is the stage of mastering the resources of computer telecommunication networks, preparation for self-realization and self-presentation in the information society. It involves active communication of students in telecommunication systems, the use of computer networks for information exchange, presentation and justification of their position, presentation to society products of their own creative activity. Students develop an attitude towards the computer as a means of communication, a tool that provides dialogue with the whole world [7].

In turn, N. Volkova, O. Kushchenko argue about the different intensity of dialogue through ICT. The point is that if information is exchanged via e-mail, the dialogue is slowed down because it is done in writing. A high degree of dialogue intensity is achieved through computer conferences in which teachers and students answer the questions of others and everyone participates in the dialogue enriching it with information.

Regarding the organization of the learning process, in particular the educational dialogue by means of information and communication technologies, we build research on the views of O. Daviskiba, N. Volkova, S. Yashanov and other scientists who have attached importance to the following factors:

1. Selection and organization of language material in accordance with the goals and objectives of the training course.
2. Structuring the course, its methodological and technological organization (hypertext technologies, Web-pages).
3. Clear planning of group work (organization of small groups, conferences, including audio and video conferences, organization of systematic reporting - individual, group).
4. Organization of constant consultations with the teacher and the curator of the server.
5. Establishing and skillful support of a positive emotional background in the group as a whole and for each student in particular.

These views are taken into account during the organization of the formative stage of the experiment.

Regarding the organization of the process of formation of professional dialogue culture in future specialists, we consider it expedient to implement forms of training that provide direct and feedback, prompt management of the educational process by the teacher and students to maintain professionally oriented dialogue between student and teacher. These are first of all lectures-dialogues (discussions, debates, conversations).

The study found that to enhance direct and indirect interaction aimed at achieving high effectiveness of dialogic communication, collaborative learning technologies based on communication in small groups (3-5 people) are appropriate [5].

Among the variety of these technologies project technology has a significant potential, including telecommunications project, based on joint (collective) activities of students which aims to «achieve a specific model goal which gives students an integrated, stimulating nature, develops skills and abilities to work in team, using the division of labor and roles, has an active social orientation» [10]. In the formative stage of the experiment we took into account: the conditions of the telecommunications project (problems, interdisciplinary and contextual project activities; comparative composition of project participants; the special role of the teacher; cultural orientation of the project; use of various telecommunications; clear organization of the project) [11].

In our opinion, the project is an optimal form of organizing student interaction in the process of forming a culture of professional dialogue.

Based on the analysis of existing research (mostly specialists in foreign language teaching methods), it was found that it is advisable to combine modern information and communication technologies with traditional learning technologies, including games, in the learning process. Let's dwell on this in more detail.

Role-playing game is a simple and natural way for a person to learn about the surrounding reality, the most accessible way to master knowledge, skills, abilities. The term «role-playing game» has many variations – simulation «simulation», game «game», role-playing game «role-play», game-simulation «simulation-game», role-playing simulation «role-play simulation», role-playing game «role-playing game» [2]. Role play is a particularly effective means of providing speech practice for students studying Business English or the language of professional orientation (English for special purposes) (S. Kozhushko, O. Tarnopolsky [14], etc.).

According to the Cambridge International Dictionary of English, a role is a person that an actor presents in a film or play, while a role play is a method of presenting certain types of behavior or likening to other people who are related to it. situations. D. Byrne gave the following definition of role-playing – «it is part of a dramatic activity, which is expressed in three terms: mime, role-playing and simulation.» Mima – participants play roles without using words, although this activity leads to a discussion using words; role play - participants communicate with each other in imaginary situations; simulation - involves a role play, however, in this activity, participants discuss the problem using the equipment and necessary equipment [4]. Another definition of the term is given by D. Badenn (Joanna Budden in British Council Teaching English (BBC). According to her, role-playing is any conversational activity when you put yourself in another person's shoes, or when you stay in your place but are in a fictional situation.

O. Tarnopolsky also notes that during role-playing games the participants follow certain instructions, finding themselves in a problematic situation; participants often need to defend their own views using appropriate role behavior. The choice of language and behavior will depend on the participant of the game, the teacher does not impose them. This indicates the creative nature of communication and the maximum approach to real life situations [14].

Thus, the study of the results of theoretical developments and practical experience of foreign scientists in the preparation of students using role-playing games shows that on-line technologies have great potential and certain advantages over face-to-face communication. As Tisha Bender rightly points out in *Online Teaching Theory, Practice and Assessment*, role-playing games can be used as a tool to master a variety of case studies, or to discuss a variety of cases in more detail. professional situations.

In addition, we agree with the comments of foreign scholars on the organization of role play which should include the following stages: preparatory (in the classroom) (introductory conversation of the teacher, acquaintance with linguistic material, preliminary training on the use of lexical units and grammatical structures); preparatory (at home) (reading the text, working with directories, selection of information for each situation); directly conducting a role play; final (in the audience) (discussion of the role play (assessment of the communicative activity of each participant), discussion on a specific or similar topic); final (at home) (performing a specific task – writing a work, a letter. Researchers emphasize the feasibility of introducing role-playing games with and without a script. The main function of the text is to convey the values of language units by memorization [4].

Determinant for the analysis of the studied problem is also the opinion of G. Kovalchuk who notes that the process of implementing didactic games to form a culture of professional dialogue involves the presence of such attributes of the educational process as problems and mastery of educational professional information through action. In our case, the problem of situations means the independent solution of students' tasks with the help of information and communication technologies in the absence of the necessary knowledge. This is a situation where future professionals are forced to master new content on their own or find new connections between already learned data. As a result, students develop new professional skills and learn through action [5].

Thus, the electronic environment creates conditions for autonomous, individual-cooperative, joint activities of students, contributing to the formation of a culture of professional dialogue, personal, communicative self-development. An important element of learning in the electronic environment is the correct choice of forms and methods of learning, means of information and communication technologies. The main factors that stimulate the activity of dialogue in the electronic environment are personal motivation of students, the specifics of pedagogical discourse in the electronic environment, the nature of interaction between student and teacher, methodological support and organizational support, technical support (Internet access, connection speed), skill level teachers and students on the use of information and communication technologies. Our conclusions are based on the results of research by leading scientists in this field (N. Volkova, O. Kushchenko, S. Kozhushko, O. Tarnopolsky, etc.) [16; 9; 14].

We consider it appropriate to note that only a teacher who has experience in professional interaction in electronic networks can use all of the above technologies effectively. In addition, the teacher may encounter such phenomena as student passivity, lag in the use of terms, inability to conduct interactive and delayed dialogue.

Summarizing all mentioned above, we note that the use of information and communication technologies opens the following new prospects for the organization of professional training of future specialists in economics in order to form a culture of professional dialogue:

- a combination of logical and figurative ways of assimilating information, which helps to increase the efficiency of professional dialogue;
- the possibility of a harmonious combination of the study of professional disciplines and a foreign language, which contributes to the formation of a culture of professional dialogue;
- activation and individualization of the educational process;

– globalization of information systems promotes the formation of professional dialogue and simplifies the process of intercultural dialogue [15].

Conclusions and prospects for further research

Summing up, interpersonal communication is a necessary part of human life. Therefore, the occurrence of a new method of communication for studying – computer-mediated communication has prolonged interest in the study of the history of the appearance and development of this type of communication. According to the results of the study, the analysis of domestic and foreign psychological and pedagogical, linguistic sources showed that among scientists there is a tendency to constantly search for new approaches to training future professionals to implement both direct and indirect professional dialogue through updating the content and learning technologies, use of information and communication technologies.

Bibliography

1. Аксак В.А. Общение в сети: просто, как дважды два. М.: Эксмо, 2006. 256 с.
2. Бордовский Г.А., Извозчиков В.А., Румянцев И.А. Проблемы педагогики информационного общества и основы педагогической информатики. *Дидактические основы компьютерного обучения* / под ред. В.А. Извозчикова. Л., 1988. 14 с.
3. Crookall D., Oxford R.L. Linking language learning and simulation / gaming. *Simulation, gaming and language learning*. New York: Newbury House Publishers, 1990. P. 3–24.
4. Donn Byrne. Teaching Oral English: Longman Handbooks for English Teacher. Singapore: Longman Group, 1986. 115 p.
5. Губина Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения деловому английскому языку в элективном спецкурсе: дис. ... пед. наук.: 13.00.02. М., 2004. 226 с.
6. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посіб. 2-ге вид., доп. К.: 2005. 298 с.
7. Коротков А.М. Теоретико-методическая система подготовки учащихся к обучению в компьютерной среде: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2004. 361 с.
8. Куц М.О. Технологічні підходи в навчанні іноземних мов студентів економічних спеціальностей. *Вісник університету Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2021. № 1 (21). С. 172–180. DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-20
9. Куценко О.С. До проблеми сутності, типів та особливостей Інтернет-комунікації. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. праць. К.; Запоріжжя. 2007. Вип. 45. С. 210–217.
10. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічних університетах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. К., 2003. 596 с.
11. Полат Е.С., Бухарина М.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002. 271 с.
12. Ребро В.В. Дидактические условия межсубъектного диалога в компьютерной среде (на примере изучения естественнонаучных дисциплин в старших классах): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2004. 190 с.
13. Смульсон М.Л. Середовище дистанційного навчання: психологічні засади проектування. URL: http://www.psychscience.com.ua/department/oklad.php?mova=ua&scho=zasady/smulson_sredadist.html
14. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови студентів–психологів: монографія. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2011. 264 с.
15. Thanthawi Ishak, Rudi Kurniawan, Zamzami Zainuddin, Cut Muftia Keumala The role of pre-class asynchronous online video lectures in flipped-class instruction: Identifying students' perceived need satisfaction. *Journal of Pedagogical Research*. Vol. 4. Issue 1. P. 1–11. URL: <https://doi.org/10.33902/jpr.v4i1.145>
16. Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Луганський нац. пед. ун-т. Луганськ, 2006. 432 с.

References

1. Aksak, V.A. (2006) *Obshchenie v seti: prost. kak dvazhdy dva* [Communication in the network: easy like two multiply by two]. Moskva, Eksmo Publ., 256 p. (In Russian).
2. Bordovsky, G.A., Izvozchikov, V.A., Rumyantsev, I.A. (1988). *Problemy pedagogiki informatsionnogo obshchestva i osnovy pedagogicheskoi informatiki* [Problems of pedagogy of the information society and the foundations of pedagogical informatics]. Didactic foundations of computer training. Moscow, 14 p. (In Russian)
3. Crookall, D., & Oxford, R.L. In D. Crookall & R.L. Oxford (Eds.). (1990). Linking language learning and simulation/gaming. Simulation, gaming and language learning. New York, Newbury House Publ., pp. 3-24.
4. Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English: Longman Handbooks for English Teacher*. Singapore, Longman Group Publ., 115 p.
5. Gubina, N.M. (2004). *Formirovanie mezhkulturnoi kompetentsii studentov v protsesse obuchenii delovomu angliiskomu yazyku v elektivnom spetskurse. Dis. kand. ped. nauk* [Formation of intercultural competence of students in the process of learning business English in an elective special course. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 226 p. (In Russian).
6. Kovalchuk, H.O. (2005). *Aktyvizatsiia navchannia v ekonomichnii osviti* [Activation of education in economic education]. Kyiv, 298 p. (In Ukrainian).
7. Korotkov, A.M. (2004). *Teoretiko-metodicheskaia sistema podgotovki uchashchikhsia k obucheniiu v kompiuternoi srede. Dis. kand. ped. nauk* [Theoretical and methodological system of preparing students for learning in a computer environment. Cand. ped. sci. diss.]. Volgograd, 361 p. (In Russian).
8. Kuts, M. (2021). *Tekhnolohichni pidkhody v navchanni inozemnykh mov studentiv ekonomichnykh spetsialnostei* [Technique approaches in teaching foreign language to students of Economics]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky*. [Newsletter to the University of Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology. Teaching Science], no. 1 (21). URL: <https://www.pedpsy.duan.edu.ua/index.php/uk/>
9. Kushchenko, O.S. (2008). *Formuvannia kultury Internet-komunikatsii maibutnikh uchyteliv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii. Dis. kand. ped. nauk* [Formation of culture of Internet communication of future teachers by means of information and communication technologies. Cand. ped. sci. diss.]. Dnipropetrovsk, 256 p. (In Ukrainian).
10. Morse, N.V. (2003). *Systema metodychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky v pedagogichnykh universytetakh. Dis. dok. ped. nauk* [System of methodical preparation of future teachers of computer science in pedagogical universities. Doc. ped. sci. diss.]. Kyiv, 2003. 596 p. (In Ukrainian).
11. Polat, E.S. (1999). *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniia* [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, Academia Publ., 224 p. (In Russian).
12. Rebro, V.V. (2004). *Didakticheskie usloviia mezhsubiiektynogo dialoga v kompiuternoi srede (na primere izucheniia estestvennonauchnykh distsiplin v starshikh klassakh). Dis. kand. ped. nauk* [Didactic conditions of intersubjective dialogue in a computer environment (on the example of studying natural science disciplines in high school). Cand. ped. sci. diss.]. Volgograd, 190 p. (In Russian).
13. Smulson, M.L. *Seredovyshe dystantsiinoho navchannia: psykholohichni zasady proektuvannia* [The environment of distance learning: psychological principles of design]. URL: http://www.psychscience.com.ua/department/oklad.php?mova=ua&scho=zasady/smulson_sredadist.html (In Ukrainian).
14. Tarnopolsky, O.B. (2011). *Metodyka navchannia anhliiskoi movy studentiv-psykholohiv* [Methods of teaching English to students-psychologists]. Dnipropetrovsk, 264 p. (In Ukrainian).
15. Ishak Th., Kurniawan, R., Zainuddin, Z., Keumala, C.M. The role of pre-class asynchronous online video lectures in flipped-class instruction: Identifying students' perceived need satisfaction. *Journal of Pedagogical Research*, Vol. 4, Issue 1, pp. 1-11. Available at: <https://doi.org/10.33902/jpr.v4i1.145>
16. Volkova, N.P. (2006). *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do profesiino-pedahohichnoi komunikatsii. Dis. dok. ped. nauk* [Theoretical and methodical bases of preparation of future teachers for professional and pedagogical communication. Doc. ped. sci. diss.]. Luhansk, 432 p. (In Ukrainian).

PECULIARITIES OF THE PROFESSIONAL DIALOGUE MEDIATED BY MODERN MEANS OF TELECOMMUNICATION IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN ECONOMICS

Tetiana V. Kramarenko, PhD in Pedagogics, Associate professor of Philology Department
Dnipro State University of Agriculture and Economics, Ukraine.

E-mail: kramarenkot28@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/000-0002-2911-3215>

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-24

Key words: professional dialogue, indirect dialogue, future specialists, etiquette, culture of dialogue, information and communication technologies, educational dialogue, communication in a computer environment, joint activities, rules of subordination.

The article considers and analyzes the features of professional dialogue mediated by means of information and communication technologies in the training of future economic specialists, the main aspects of the use of mediated dialogue in foreign language teaching. Possibilities of communication mediated by information and communication technologies in the process of learning a foreign language by future specialists in economics are considered. The concept of indirect dialogue based on the analysis of existing approaches of scientists to the problem of using information and communication technologies in the process of training future specialists in economics is revealed. Features of dialogue on the basis of Internet technologies are considered. The classification of types of educational dialogue by means of information technologies on pedagogical orientation is given. The issues of culture and ethics of behavior in the information space during the dialogue mediated by modern means of telecommunications, the use of information presented in information networks are substantiated. Based on the analysis of various approaches to the use of computer communication, the essence of this concept is revealed and the ways of its further use in the training of economics specialists are substantiated. The requirements for professional dialogue mediated by computer means are presented. The system of conditions that promote the implementation of intersubject dialogue, taking into account the specifics of its organization in the computer environment, ie: providing internal and external dialogue of the student; psychological comfort of students in dialogic interaction; depth of dialogue; compliance of the purpose of the dialogue with the motive of the student's entry into it; dialogic content of educational material; readiness of the learning situation and its participants for dialogue; the expediency of including in the educational process of computer-mediated dialogue; attitude to the computer as a quasi-subject of dialogue. It was found that it is advisable to combine modern information and communication technologies with traditional learning technologies in the learning process. It is proved that the electronic environment creates conditions for autonomous, individual-cooperative, joint activity of students, promoting the formation of a culture of professional dialogue, personal, communicative self-development, and the use of information and communication technologies opens new prospects for professional training of future economists.

Одержано 8.09.2021.

УДК 378:371.15
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-25

О.А. ЛАВНИКОВ,

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

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: МІЖНАРОДНИЙ КОНТЕКСТ

Проаналізовано міжнародний досвід формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів. Наголошено на важливості підготовки конкурентоспроможних перекладачів з високим рівнем прагнення до особистісного розвитку, знанням етики ділового спілкування, розумінням вимог до зовнішнього вигляду, що відповідає ситуації під час здійснення професійної діяльності тощо. Метою статті є теоретичне дослідження процесу формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів за кордоном для перспективи подальшого використання позитивного досвіду для вдосконалення системи вищої перекладацької освіти України. Розкрито досвід країн, в яких спостерігаються високі результати в галузі підготовки конкурентоспроможних кадрів, а саме країн з високорозвинутою системою підготовки фахівців, у тому числі філологічного профілю. Встановлено, що при формуванні індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів в Іспанії обов'язково враховуються ринкові вимоги, які знаходять своє відображення у навчальній практиці. Сильною стороною Великобританії у цьому процесі є запровадження самостійних освітніх курсів, які формують інформаційно-комунікаційну, комунікативну, інтелектуальну компетентності. У результаті аналізу закордонної наукової літератури, обґрунтовано такі організаційно-педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів за кордоном: врахування вимог і особливостей ринку перекладацьких послуг на підготовку майбутніх перекладачів; забезпечення взаємозв'язку навчального процесу та реальної професійної діяльності; вивчення різних словотвірних моделей іноземної мови; запровадження освітніх курсів (технічний письмовий текст, копірайтинг або юридична редакція тощо), які спрямовані на формування письмовницьких навичок, тощо. Як важливий аспект у статті розглядається процес формування професійного іміджу майбутнього перекладача як компонента індивідуального стилю професійної діяльності. Зазначено, що в закордонній науковій літературі багато уваги приділено такому феномену, як «індивідуальний імідж перекладача» і процесу його формування.

Ключові слова: індивідуальний стиль, професійна діяльність, індивідуальний стиль професійної діяльності, перекладач, ринок перекладацьких послуг, професійний імідж.

Постановка проблеми. Сучасний період бурхливих трансформацій в економічній, політичній, соціальній, міжнародній сферах українського суспільства визначив необхідність переосмислення основних пріоритетів у підготовці майбутніх перекладачів. Також перекладацька практика, а тому й підготовка перекладачів зазнали серйозних модифікацій. Ці зміни в цілому спрямовані на створення нової концепції особистісного розвитку майбутніх фахівців у сфері перекладацької діяльності, які мають не тільки отримати кваліфікацію, а й бути конкурентоспроможними фахівцями з високим рівнем прагнення до особистісного розвитку, знанням етики ділового спілкування, розумінням вимог до зовнішнього вигляду, що відповідає ситуації під час здійснення професійної діяльності тощо. Акцентуємо увагу й на тому, що у суспільстві перекладачі все частіше сприймаються як «експерти міжкультурної комунікації», питання полягає в тому, як ми можемо по-

кращити сприйняття ролі перекладача, щоб досягти балансу [22, с. 579], прийнятного для всіх учасників комунікаційного процесу. На нашу думку, ця проблема може бути вирішена за допомогою поглибленого вивчення феномену «індивідуальний стиль професійної діяльності перекладача» та особливостей його формування у майбутніх фахівців філологічної галузі. Вельми корисним у цьому аспекті може бути досвід закордонних країн у сфері професійної підготовки майбутніх перекладачів, зокрема формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Зарубіжними науковцями накопичено значний досвід, який охоплює багато аспектів проблеми формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів. Так, Г. Касимова [15] у своєму дослідженні обґрунтовує важливість психологічного підходу до перекладу в умовах багатоаспектної професійної діяльності та розкриває зміст психологічних знань і навичок, необхідних у професійній сфері майбутнього перекладача. *В аналогічному напрямі активно працюють М. Козма і Д. Дежика-Картіс. Дослідники наголошують на тому, що завдання викладача полягає не тільки в тому, щоб сформувати в студентів ті навички, які лежать в основі загальної перекладацької компетентності, а й у створенні психологічного клімату, який, швидше за все, перетворює навчальний процес на позитивний досвід для майбутніх перекладачів [10]. Виходячи з цього в процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів необхідно враховувати такі психологічні фактори: «страхи, викликані незнайомістю чи складністю тексту, який перекладається; очікування, пов'язані з набуттям «хитрощів професійних викладачів»; потреба в психологічній підтримці перекладача» [10, с. 896].*

М. Пінто [18], В. Райдо [18] та Д. Сеїлс [19] акцентують увагу на інформаційній поведінці перекладачів (студентів) у сфері документації, а також формуванні їх інформаційної грамотності / компетентності. На переконання Т. Серової, основною та кінцевою метою майбутньої професійної підготовки перекладача є формування так званої «збалансованої перекладацької двомовності». Це поняття науковець розглядає як складну, системну та внутрішньоособистісну форму, що передбачає розробку конкретної нової мовної (семіотичної) системи, яку перекладач може використовувати під час спілкування [20].

На думку Л. Біль [9], у підготовці майбутніх перекладачів важливо поєднувати освіту та досвід, що є гарантією сформованості необхідних професійних компетенцій, які слід додатково оновлювати шляхом постійного професійного розвитку. У свою чергу, при визначенні таких компетентностей дослідниця спиралася на публікації Європейського комітету зі стандартизації [12]. *У нашому дослідженні варто взяти до уваги ці компетентності, а саме: перекладацька (вміння перекладати відповідно до стандартних вимог та інструкції), лінгвістична і текстова (знайомство з широким переліком умов текстового типу та їх застосування на практиці), дослідницька (здатність швидко отримувати додаткову лінгвістичну / спеціалізовану інформацію, оптимальне використання інструментів дослідження та джерел інформації), культурна (здатність застосовувати поведінкові стандарти і цінності), технічна (вміння використовувати технічні ресурси) [9, с. 63].*

Щодо індивідуального стилю професійної діяльності перекладача і особливостей його формування, то закордонні автори здебільшого розглядають це питання в контексті наявності індивідуальних стилістичних рис у перекладі (П. Еліас [11], М. Олохан [16]), врахування вимог і особливостей ринку перекладацьких послуг на підготовку майбутніх перекладачів (Aula.int [8], Н. Зінукова [2], А. Хусейн [13]), забезпечення взаємозв'язку навчального процесу та реальної професійної діяльності (Aula.int [8], П. Забальбеаскоа [23]), вивчення різних словотвірних моделей іноземної мови (К. Краснопеєва [3], М. Олохан [16]). Зазначимо, що теоретичні дослідження наукових праць, які становлять результати вивчення питання формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів у системі вищої освіти за кордоном дають змогу стверджувати, що ця тема є недостатньо вивченою і, як результат цього, потребує подальших наукових досліджень і ґрунтового аналізу.

Метою статті є теоретичне дослідження процесу формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів за кордоном для перспективи подальшого використання позитивного досвіду для вдосконалення системи вищої перекладацької освіти України.

Виклад основного матеріалу. У період пошуку нових, ефективних освітніх моделей формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів для забезпечення потреби перекладацької галузі в інноваційному розвитку велике значення приділяється «передовому досвіду тих країн, в яких можна спостерігати високі результати у сфері підготовки конкурентоспроможних кадрів» [7]. Серед європейських держав можна в першу чергу виділити Іспанію і Великобританію – країни з високорозвинутою системою підготовки фахівців, у тому числі філологічного профілю.

Щодо формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів в Іспанії, треба наголосити на тому, що науковці цієї країни, так само як і українські дослідники, вважають, що ринкові вимоги обов'язково мають знайти відображення у навчальній практиці. Для цього викладачі постійно переосмислюють і вносять корективи в існуючі освітньо-професійні програми підготовки перекладачів з точки зору вимог сучасного ринку до професіоналів. Наприклад, члени команди Aula.int, які є викладачами перекладу в Університеті Гранади (Іспанія), розробили практичний курс, що включає в себе конкретні перекладацькі завдання в імітованому «реальному житті», який призначений для ознайомлення студентів з їхніми майбутніми умовами професійної діяльності [8, с. 132]. Команда Aula.int називає такий підхід «професійним підходом до підготовки перекладачів». Нам імпонує така точка зору, тому що вимогливий ринок перекладацьких послуг очікує, що професіонали розуміють смисл тексту або повідомлення, що перекладається, вміло використовують інформаційно-комунікативні технології, є універсальними в тому сенсі, що вони можуть засвоїти всі елементи в процесі перекладу. Тому, на нашу думку, орієнтиром у підготовці майбутніх перекладачів є взаємозв'язок навчального процесу та реальної професійної діяльності, що визначає головну педагогічну умову формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців перекладацької галузі.

Ідею «професійного підходу до підготовки перекладачів» підтримав іспанський дослідник П. Забальбеаскоа, який наголошує на тому, що завдяки впровадженню цього підходу у професійну підготовку майбутніх перекладачів можна досягти низки освітніх цілей: мотивація студентів та формування їх відданості до навчального процесу, визначення пріоритетів та впорядкування цілей, методології та навчально-методичних матеріалів, адаптація їх до потреб та здібностей студентів, як індивідуально, так і колективно; розробка та впровадження конкретних матеріалів та заходів; еkleктичний та гнучкий підхід, орієнтований на запланований розвиток; правильний баланс між теорією та практикою, поряд з наголосом на практичне застосування теорії; належний баланс між змодельованими «реальними» діями та конкретними контрольованими діями з метою покращання навичок; рух до самостійної роботи студентів як в аудиторії, так і за її межами; максимальне використання педагогічного контексту та доступних засобів масової інформації; розуміння важливості та функції кожного освітнього компоненту в інституційному, соціальному та професійному контексті [23].

Щодо підготовки майбутніх перекладачів у Великобританії, то варто зауважити, що в цій країні створено багато самостійних освітніх курсів. Курси перекладу здебільшого пропонуються як частина більшості програм навчання іноземним мовами. Незважаючи на те, що завдання перекладу традиційно використовуються як спосіб перевірки засвоєння мови, вони все частіше розглядаються як навчальна діяльність сама по собі, яка передає навички, характерні для перекладу як способу спілкування [17]. Такі програми у деяких країнах можуть бути досить насиченими та різноманітними, пропонуючи формувати такі компетентності: здатність використовувати інформаційно-комунікаційних технології на теоретичному, практичному і творчому рівні в професійній перекладацькій діяльності; розуміти і використовувати техніки і прийоми ділового спілкування в конкретній ситуації, вміння проводити переговори і способи впливу на співрозмовника; аналізувати та вміти застосовувати у професійній діяльності знання історичних аспектів розвитку перекладу тощо. На нашу думку, ідеальним продуктом цих програм є перекладач-професіонал з дуже багатим набором навичок, що визначає якісну і кількісну характеристику індивідуального стилю професійної діяльності.

Пропонуємо зупинитися на характеристиці деяких з таких освітніх курсів.

Навчальний курс «*Translation as a career*» («Переклад як кар'єра»), який розроблено фахівцями Відкритого Університету (The Open University [21], Великобританія), створює такі умови для слухачів: зустрітись з професійними перекладачами, оцінити власний рівень володіння іноземною мовою, дізнатись, як перекладачі вдосконалюють мовні навички.

Запропонований курс поділено на чотири розділи: 1) *переклад як професія*: наводить огляд навичок та знань, необхідних для того, щоб бути професійним перекладачем, а також розкривається сутність та складові професійної компетентності перекладача; 2) *один день із життя перекладача*: організація зустрічей з професійними перекладачами, які розкривають секрети професії «перекладач»; обґрунтовуються можливості волонтерської діяльності перекладача; 3) *ваші мовні навички*: формування мовних навичок перекладачів, а також характеристика рекомендацій з метою удосконалення означених умінь; 4) *теорія та практика перекладу*: вивчення поняття «еквівалентність» у процесі практичної перекладацької діяльності.

Звернемо увагу на освітній курс «*How to become a translator*» («Як стати перекладачем»), який було розроблено і впроваджено в освітню практику фахівцями Інституту перекладу та усного перекладу (Institute of Translation and Interpreting [14], Великобританія). Курс спрямований на формування таких компетентностей: вільне (майже рідне) розуміння принаймні однієї іноземної мови (мови оригіналу); тверде розуміння культури країни мови оригіналу; навички письма рідною мовою. Після прослуховування курсу слухачі отримують диплом з перекладу (DipTrans). DipTrans – це кваліфікація післядипломного рівня, що складається з трьох іспитів у різних предметних сферах.

У результаті ознайомлення з метою, завданнями, змістом вищезазначених курсів ми сформувавши практичні рекомендації, які допоможуть майбутнім перекладачам сформувати високий рівень індивідуального стилю професійної діяльності в процесі професійної підготовки, а також самоосвітньої діяльності: постійно читати якісні публікації, журнали та газети мовою оригіналу та рідною мовою; прослуховувати освітні курси (технічний письмовий текст, копірайтинг або юридична редакція тощо), які спрямовані на формування письменницьких навичок; стати педантом граматики та пунктуації (професійний перекладач має бути абсолютно впевненим у тому, як використовувати коми, крапку з комою, двокрапку, апостроф); враховувати вказівки виконання перекладу в професійній діяльності; постійно відточувати навички мови оригіналу та рідної мови протягом власної кар'єри.

Цікавим є підхід А. Хусейна щодо визначення компетенцій, які потрібні ринку перекладацьких послуг та очікуються від майбутнього перекладача. Так, науковець у дослідженні «Вплив ринку перекладів на підготовку перекладачів», по-перше, виділив відмітні риси, що характеризують світовий ринок перекладів – динамічний, мультимедійний, швидкоприцільний, вимогливий до високої якості, командоорієнтований, локальноорієнтований. По-друге, обґрунтував основні компетентності, які мають бути сформовані у майбутніх викладачів, відповідно до характеристик сучасного ринку перекладу. До таких компетентностей А. Хусейн відносить: *мовну* (система базових знань і навичок, необхідних для мовного спілкування – граматичні, соціально-лінгвістичні, текстові та лексикограматичні знання з кожної мови), *екстралінгвістичну* (загальні світові знання та спеціальні знання, які перекладач може використовувати відповідно до потреб кожної перекладацької ситуації), *інструментально-професійну* (стійкі уявлення щодо інформаційних ресурсів і перекладацьких технологій, особливостей ринку праці (ділова хватка, оплата, короткі переклади, таймменеджмент тощо), знання професійних прав та обов'язків, професійна поведінка або етика перекладачів), *психофізіологічну* (здатність використовувати всі види психомоторних (навички читання та письма), когнітивних (пам'ять, концентрація уваги, творчість і логічне мислення) та настановних ресурсів (інтелектуальну цікавість, строгість, критичність, логічність працювати в команді, естетична чутливість і впевненість у собі), *стратегічну* (здатність до вирішення проблем, які виникають під час перекладу, за допомогою виконання свідомих і не-свідомих, вербальних і невербальних процедур), *компетентність передачі* (здатність розуміння (здатність аналізувати, синтезувати та активувати екстралінгвістичні знання, щоб вловити зміст тексту), здатність «девербалізувати» (тобто зберігати «імідж» тексту, компетенція повторного виразу (організація тексту, креативність); здатність робити адекватний переклад і встановлювати взаємозв'язок між робочими мовами перекладача); *компе-*

тентність автономії (здатність розвивати впевненість у собі, вміння редагувати й оцінювати, дослідницький талант, і незалежність у навчанні протягом усього життя, тобто самооновлення) [13]. Ураховуючи те, що опанування професійних компетентностей є важливим завданням сучасної педагогічної теорії і практики філологічної освіти, формування компетентностей, які обґрунтував А. Хусейн, має стати необхідною умовою формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів.

І, по-третє, науковець розкриває особливості формування кожної з визначених ним компетентностей. На думку А. Хусейна, майбутніх перекладачів потрібно навчати таким чином, щоб вони могли самостійно діяти в реальних ситуаціях перекладу; постійно переглядати освітньо-професійні програми відповідно до вимог ринку перекладацьких послуг; забезпечувати участь студентів у міжособистісній, міжсуб'єктивній взаємодії; чітко обґрунтувати критерії оцінювання перекладу під час навчання; подолати розрив між інституційною підготовкою та реальністю професії [13]. Ці особливості ми обов'язково врахуємо при подальшій роботі щодо формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів.

При характеристиці індивідуального стилю перекладача К. Краснопеєва і М. Олохан зазначають, що необхідно враховувати такі дихотомії його прояву: вплив особливостей перекладу; вплив діакронічного аспекту (відповідність нормі у граматиці цього періоду часу); вплив особливостей оригіналу – індивідуальний стиль автора тексту оригіналу; вплив особливостей соціокультурного оточення у ситуації перекладу (аналіз екстралінгвістичної інформації, зібраної на етапі формування корпусу) [16, с. 150]; вплив універсалій перекладу (аналіз результуючого діапазону щодо відповідності універсальним характеристикам тексту перекладу) [3, с. 121]. Перелічені категорії прояву індивідуального стилю передбачають формування здатності найбільш продуктивні словотвірні моделі іноземної мови.

Зазначимо, що у закордонній науковій літературі (О. Гасаненко, К. Дьоріна, Н. Дьоріна, Ю. Матюшина, І. Осіпова, К. Рабіна та ін.) багато уваги приділено такому феномену, як «індивідуальний імідж перекладача» та особливостям його формування у закладах вищої освіти. Зважаючи на це, констатуємо, що імідж і стиль є невід'ємними частинами одного, тому що набуття фахівцем індивідуального стилю професійної діяльності дає змогу усвідомлено формувати особистий образ перекладача, який відображає його внутрішній світ, розкриває найяскравіші якості особистості. І в цьому випадку йдеться про імідж професійної діяльності [5]. Враховуючи вищезазначене, вважаємо за доцільне розкрити особливості формування професійного іміджу майбутнього перекладача у закордонній літературі.

Цікавими для нас виявилися результати проведеного колективом авторів (О. Гасаненко, Н. Дьоріна, К. Рабіна, К. Дьоріна) дослідження щодо формування професійного іміджу студента-перекладача як основи методичної та лінгводидактичної підготовки. Дослідники наголошують на важливості формування професійного іміджу, тому що при цьому студенти ставлять за мету сформувати позитивний імідж серед великої професійно орієнтованої аудиторії, з якою їм необхідно налагодити різні форми співпраці в професійній діяльності [1, с. 264]. Правильно сформований професійний імідж студента-перекладача дає змогу фахівцеві продемонструвати саме ті якості, вміння, цінності та вміння, яких від нього очікує суспільство [1, с. 270]. Таким чином, високий рівень сформованості іміджу професійної діяльності дає можливість майбутнім фахівцям успішно співпрацювати з колегами та роботодавцями.

Розмірковуючи про професійний імідж перекладача, І. Осіпова стверджує, що професійний перекладач має бути психологічно грамотною людиною, компетентним у галузі психології спілкування, іміджології, психології міжособистісного пізнання [6, с. 69]. Тому наявність навчальних дисциплін, які розкривають вищезазначені аспекти, в освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх перекладачів сприятиме підвищенню рівня професіоналізму, самореалізації у професії, а також формуванню індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього перекладача.

Російська дослідниця Ю. Матюшина у дисертаційному дослідженні «Формування професійного іміджу в майбутнього перекладача» обґрунтувала і експериментально перевірила педагогічні умови формування професійного іміджу в майбутнього перекладача, а саме: 1) побудова освітнього процесу на основі особистісно орієнтованого підходу для набуття

знань про сутність професійного іміджу, властивості, функції та критерії оцінки імідже-формуючих компонентів; 2) реалізація комплексу педагогічних, інформаційних та орієнтаційних заходів, спрямованих на розвиток умінь та навичок формування професійного іміджу, що максимально враховують властивості особистості студента та спираються на практичний досвід професійної діяльності перекладача [4]. На основі контент-аналізу змісту навчальних планів дослідниця робить висновок, що програми підготовки фахівців-перекладачів у закладах вищої освіти здебільшого орієнтовані на розвиток лінгвістичних компетенцій майбутніх фахівців, при цьому не приділяється належна увага розвитку особистості майбутнього спеціаліста, у якого професійні вміння поєднуються із затребуваними у професії перекладача особистісними якостями [4]. На підставі цього Ю. Матюшиною розроблено модель процесу формування професійного іміджу майбутнього перекладача, спрямовану на особистісно орієнтовану професійну підготовку майбутніх перекладачів, що відкриває шлях до вивчення механізмів самоєфективності та передбачає розвиток творчої ініціативи, продуктивного мислення, здібностей до інтенсивного включення майбутнього фахівця до активної пізнавальної діяльності з формування професійного іміджу [4]. На нашу думку, розроблений комплекс педагогічних умов і модель формування професійного іміджу майбутнього перекладача можуть ефективно застосовуватися під час формування знань та уявлень щодо індивідуального стилю професійної діяльності перекладачів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зауважимо, що в міжнародній науковій літературі та практиці підготовка майбутніх перекладачів здебільшого ґрунтується на компетентнісному підході. Те саме стосується і формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього перекладача. Означений підхід передбачає формування сучасних компетентностей (мовна, екстралінгвістична, інструментально-професійна, психофізіологічна, стратегічна, компетентність передачі, компетентність автономії, інформаційно-комунікаційна, комунікативна, історична тощо), які відповідають сучасному ринку перекладацьких послуг. При цьому звертається увага на такі організаційно-педагогічні умови цього процесу: впровадження «професійного підходу до підготовки перекладачів» (взаємозв'язок навчального процесу та реальної професійної діяльності), організація зустрічей з професійними перекладачами, постійний перегляд освітньо-професійних програм підготовки майбутніх перекладачів відповідно до вимог ринку перекладацьких послуг, забезпечення участі студентів у міжособистісній, міжсуб'єктивній взаємодії, створення і впровадження навчальних дисциплін, які розкривають проблеми психології спілкування, іміджелогії, психології міжособистісного пізнання, побудова освітнього процесу на основі особистісно орієнтованого підходу, реалізація комплексу педагогічних, інформаційних та орієнтаційних заходів, спрямованих на розвиток умінь та навичок формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів.

Список використаної літератури

1. Гасаненко Е.А., Дёрина Н.В., Рабина Е.И., Дёрина К.С. Формирование профессионального имиджа как основа методической и лингводидактической подготовки студента-переводчика. *Вестник КемГУКИ. Педагогические науки*, 2019. № 49. С. 264–270.
2. Зінуківа Н.В. Професійна підготовка перекладачів у сучасних умовах : вимоги ринку перекладацьких послуг. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і Психологія. Педагогічні науки*, 2014. № 2 (8). С. 42–47.
3. Краснопеєва Е.С. Выбор словообразовательных моделей как индикатор индивидуального стиля переводчика: методика отбора материала. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 2014. № 3 (33). Ч. 2. С. 119–122.
4. Матюшина Ю.И. Формирование профессионального имиджа у будущего переводчика: дисс. ... канд. пед. н.; спец.: 13.00.08. Рос. гос. ун-т им. Иммануила Канта. Калининград, 2010. 194 с.
5. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. К.: Академвидав, 2010. 200 с.
6. Осипова И.С. Профессиональный имидж переводчика. *Paradigms of knowledge (Paradigmata poznání)*, 2014. № 1. С. 67–69.

7. Сорока В.В. Підготовка фахівців автотранспортного профілю: міжнародний досвід, 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/339442634_PIDGOTOVKA_FAHIVCIV_AVTOTRANSPORTNOGO_PROFILU_MIZNARODNIJ_DOSVID (дата звернення 27.10.2021).
8. Aula Int. Translator training and modern market demands. *Perspectives: Studies in Translatology*, 2005. Vol. 13. Issue 2. URL: <https://doi.org/10.1080/09076760508668982> (дата звернення 01.11.2021).
9. Biel Ł. Training translators or translation service providers? EN 15038:2006 standard of translation services and its training implications. *The Journal of Specialised Translation*, 2011, Issue 16. P. 61–76.
10. Cozma M., Dejica-Cartis D. A psychological approach to professional translator education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, no. 84, P. 895–899.
11. Eliáš P. Individual style in translation. *AUC. Philologica*. Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2015. no. 3.
12. European Committee for Standardization (2006). EN 15038:2006 Translation services – Service requirements Brussels.
13. Hussein A.S. The Impact of Translation Market on Translator Training. *Mustansiriyah Journal of Arts*. 2007. Vol. 33. Issue 47. P. 1–23. URL: <https://www.iasj.net/iasj/download/25d5ad9ce71dafb4> (дата звернення 01.11.2021).
14. Institute of Translation and Interpreting. URL: <https://www.iti.org.uk/discover/career-in-translation-and-interpreting/how-to-become-a-translator.html> (дата звернення 27.10.2021).
15. Kassymova G.M. The problems of psychological training in the future translators / interpreters education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 114. P. 727–729.
16. Olohan M. *Introducing Corpora in Translation Studies*. London, N.Y., Routledge, 2004. 232 p.
17. Pym A. Translator training (2009). URL: https://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2009_translator_training.pdf (дата звернення 27.10.2021).
18. Raído V.E. Investigating the Web search behaviors of translation students: an exploratory and multiple-case study. Dissertation presented for the award of Doctor of Philosophy. Universitat Ramon Llull. 2011, 556 p.
19. Sales D., Pinto M. The professional translator and information literacy: perceptions and needs. *Journal of Librarianship and Information Science*. 2011. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/61402991.pdf> (дата звернення 28.10.2021).
20. Serova T. Formation of Balanced Bilingualism of Professional Translators. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 154. P. 48–52.
21. The Open University. URL: <https://www.open.ac.uk/> (дата звернення 30.10.2021).
22. Way C. Translating for the authorities: the role of the translator. *Studi in ricordi di Carmen Sánchez Montero*. 2006. Vol. II, EUT Trieste. P. 579–588.
23. Zabalbeascoa P. *La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora*. Centro Virtual Cervantes, 2000.

References

1. Ganasenka, E.A., Dieorina, N.V., Rabina, E.I., Dieorina, K.S. (2019). *Formirovanie professionalnogo imidzha kak osnova metodicheskoi i lingvodidakticheskoi podgotovki studenta-perevodchika* [Formation of a professional image as the basis for the methodological and linguodidactic training of a student-translator]. *Vestnik KemGUKI. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the KemGUKI. Pedagogical Sciences], no. 49, pp. 264-270. (In Russian).
2. Zinukova, N.V. (2014). *Profesiina pidhotovka perekladachiv u suchasnykh umovakh: vymohy rynku perekladatskykh posluh* [Professional training of translators in modern conditions: requirements of the translation services market]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 2 (8) pp. 42-47. (In Ukrainian).

3. Krasnopeeva, E.S. (2014). *Vybor slovoobrazovatelnykh modelei kak indikator individualnogo stilja perevodchika: metodika otbora materiala* [The choice of word-formation models as an indicator of the individual style of the translator: the method of material selection]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Questions of theory and practice], no. 3 (33), part 2, pp. 119-122.
4. Matiushyna, Yu.I. (2010). *Formirovanie professionalnogo imidzha u budushchego perevodchika*. Diss. kand. ped. nauk [Formation of a professional image of the future translator. Cand. ped. sci. diss.]. Kaliningrad, 194 p. (In Russian).
5. Meshko, H.M. (2010). *Vstup do pedahohichnoi profesii* [Introduction to the teaching profession]. Kyiv, Akademydav Publ., 200 p. (In Ukrainian).
6. Osipova, I.S. (2014). *Professionalnyi imidzh perevodchika* [Professional image of a translator]. *Paradigms of knowledge*, no. 1, pp. 67-69. (In Russian).
7. Soroka, V.V. (2019). *Pidhotovkafakhivtsivavtotransportnohoprofiliu: mizhnarodnyidosvid* [Training of motor transport specialists: international experience]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/339442634_PIDGOTOVKA_FAHIVCIV_AVTOTRANSPORTNOGO_PROFILU_MIZNARODNIJ_DOSVID (accessed 27 October 2021). (In Ukrainian).
8. Aula Int. (2005). *Translator training and modern market demands*. Perspectives: Studies in Translatology, vol. 13, issue 2. Available at: <https://doi.org/10.1080/09076760508668982> (accessed 01 November 2021).
9. Biel Ł. (2011). *Training translators or translation service providers? EN 15038:2006 standard of translation services and its training implications*. The Journal of Specialised Translation, issue 16. pp. 61-76.
10. Cozma M., Dejica-Cartis D. (2013). *A psychological approach to professional translator education*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, no. 84, pp. 895–899.
11. Eliáš P. (2015). *Individual style in translation*. AUC. Philologica. Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, no. 3.
12. European Committee for Standardization (2006). *EN 15038:2006 Translation services – Service requirements* Brussels.
13. Hussein A.S. (2007). *The Impact of Translation Market on Translator Training*. Mustansiriyah Journal of Arts, vol. 33, issue 47, pp. 1-23. Available at: <https://www.iasj.net/iasj/download/25d5ad9ce71dafb4> (accessed 01 November 2021).
14. Institute of Translation and Interpreting. URL: <https://www.iti.org.uk/discover/career-in-translation-and-interpreting/how-to-become-a-translator.html> (accessed 27 October 2021).
15. Kassymova G.M. (2014). *The problems of psychological training in the future translators / interpreters education*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, no. 114, pp. 727-729.
16. Olohan M. (2004). *Introducing Corpora in Translation Studies*. London, N.Y., Routledge Publ., 232 p.
17. Pym A. *Translator training (2009)*. Available at: https://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2009_translator_training.pdf (accessed 27 October 2021).
18. Raído V.E. (2011). *Investigating the Web search behaviors of translation students: an exploratory and multiple-case study*. Dissertation presented for the award of Doctor of Philosophy. Universitat Ramon Llull, 556 p.
19. Sales D., Pinto M. (2011). *The professional translator and information literacy: perceptions and needs*. *Journal of Librarianship and Information Science*. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/61402991.pdf> (accessed 28 October 2021).
20. Serova T. (2014). *Formation of Balanced Bilingualism of Professional Translators*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, no. 154, pp. 48–52.
21. The Open University. Available at: <https://www.open.ac.uk/> (Accessed 30 October 2021).
22. Way C. (2006). *Translating for the authorities: the role of the translator*. Studi in ricordi di Carmen Sánchez Montero, Vol. II, EUT Trieste, pp. 579-588.
23. Zabalbeascoa P. (2000). *La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora*. Centro Virtual Cervantes Publ.

FORMATION OF THE INDIVIDUAL STYLE OF FUTURE TRANSLATORS' PROFESSIONAL ACTIVITIES: INTERNATIONAL CONTEXT

Oleh A. Lavnikov, Postgraduate student of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: lavnikov_oa@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6752-5851>

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-25

Key words: individual style, professional activities, individual style of professional activities, translator, market of translation services, professional image.

The article analyzes the international experience of forming an individual style of professional activity of future translators. The emphasis is placed on the importance of training competitive translators with a high level of desire for personal development, knowledge of business ethics, understanding of the requirements for appearance that corresponds to the situation in professional activities, etc. The purpose of this article is a theoretical study of the process of forming an individual style of professional activities of future translators abroad for the prospect of further use of positive experience to improve the system of higher translation education in Ukraine. The experience of countries with high results in the field of training competitive personnel, namely countries with a highly developed system of training, including philological profile, is revealed. It has been established that the formation of an individual style of professional activities of future translators in Spain must take into account the market requirements, which are reflected in educational practice. The strength of the UK in this process is the introduction of independent educational courses that form such competencies as the ability to use information and communication technologies on a theoretical, practical and creative levels in professional translation activities; understand and use techniques of business communication in a particular situation, the ability to negotiate and ways to influence the interlocutor; analyze and be able to apply in professional activities the knowledge of historical aspects of translation development, etc. As a result of the analysis of foreign scientific literature, the following organizational and pedagogical conditions of formation of individual style of professional activities of future translators abroad are substantiated: taking into account the requirements and features of the market of translation services for preparation of future translators; ensuring the relationship between the educational process and real professional activity; the study of different word-forming models in a foreign language; the introduction of educational courses (technical written text, copywriting or legal editing, etc.), which are aimed at developing writing skills, etc. An important aspect of the article is discussing the process of forming the professional image of a future translator, as a component of the individual style of professional activities. It is noted that in the foreign scientific literature a lot of attention is paid to such a phenomenon as the "individual image of the translator" and the process of its formation. The main thing in the context of this problem is the creation of academic disciplines that reveal the basics of psychology of communication, imageology, psychology of interpersonal cognition.

Одержано 25.08.2021.

УДК 371.2

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-26

О.В. ЛЕБІДЬ,

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

Л.В. ЦУРКАН,

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

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ

У статті здійснено дефінітивний аналіз понятійного конструкту «професійна самореалізація вчителя початкових класів». Зокрема досліджено сутність термінів «самореалізація», «професійна самореалізація» у працях українських та зарубіжних науковців. Проаналізовано особливості розуміння і трактування змісту цих понять дослідниками. Зазначено, що термін «самореалізація» є міждисциплінарним багатоаспектним поняттям, яке у психології розглядається в контексті самосвідомості людини; у філософії – самовдосконалення духу й тіла людини; у педагогіці – прагнення до якомога повнішого прояву можливостей, нахилів, здібностей, якостей; в акмеології – досягнення акмевершин у будь-яких видах діяльності. Визначено специфічні риси та відмінності у підходах щодо тлумачення сутності професійної самореалізації та її ролі у діяльності вчителя початкових класів. Поняття «професійна самореалізація» у статті визначається як важливий компонент на шляху професійного становлення особистості, за допомогою якого створюється соціально-психологічний простір функціонування людини в професії. Встановлено, що професійна самореалізація вчителів початкових класів пов'язана з прагненням стати кращими у професійному аспекті, організації навчально-виховного процесу у початкових класах закладів загальної середньої освіти та створенні умов для кожного учня. Самореалізація вчителя початкової школи – це професійне і особистісне зростання, усвідомлення своїх дій, себе в суспільстві та в професійній діяльності. Окреслено *перспективи подальшого студювання в цьому напрямі* чинників, що впливають на професійну самореалізацію вчителів початкових класів.

Ключові слова: самореалізація, саморозвиток, професійна самореалізація, вчитель початкових класів, професійна самореалізація вчителя початкових класів.

Постановка проблеми. У цей час проблема використання і вдосконалення людського потенціалу розглядається не просто як умова підвищення темпів економічного зростання організації, а й як головний фактор розвитку країни. Тому більш високі вимоги ставляться до громадянської позиції, самовіддачі, цілеспрямованості, гнучкості, ініціативності, саморозвитку, готовності до побудови власного життя фахівців різних галузей у потоці соціальних трансформацій. Це свідчить про те, що важливим компонентом підготовки майбутніх фахівців є не тільки знання, вміння, навички, а й професійно значущі якості особистості, що сприяють самореалізації в професійній сфері. Означені вимоги ставляться і до фахівців сфери освіти, зокрема до вчителів початкових класів.

Більше того, аналіз змісту Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [16] підтверджує

нашу точку зору. Так, у стандарті зазначаються такі професійні компетентності, які мають бути сформованими у вчителя початкових класів: здатність до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем, до ініціативності та підприємливості, здатність визначати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя, здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності та визначати індивідуальні професійні потреби [16, с. 6–9]. *Отже, можна впевнено стверджувати, що сучасному суспільству потрібні конкурентоспроможні вчителі початкової школи, які здатні до реалізації власних можливостей у професійному динамічному середовищі.*

Аналіз основних досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі репрезентовано численні студії, які створюють підґрунтя для розкриття проблеми професійної самореалізації вчителя початкових класів, зокрема вивчаються: загальні питання професійної самореалізації в сучасній науці (О. Пінська [15], Н. Твердохлебова [22] та ін.); особливості самореалізації людини в різні вікові періоди (А. Баранова [26], Березенцева [3], А. Валеєв [26], В. Мясенко [14] та ін.); самореалізація як фактор успішності в професійній діяльності (Е. Зеєр, Е. Смикалюк [6] та ін.) і компонент професійного самовдосконалення (Н. Тимошенко [23] та ін.); суб'єктивний підхід у вивченні професійної самореалізації (С. Максименко, В. Осьодло [12] та ін.).

Предметом уваги науковців є проблема професійної самореалізації фахівців з різних сфер і галузей, а саме: соціальних працівників (Ю. Руденко [19]); поліцейських (М. Грищенко [4]), психологів (Є. Федосенко, І. Седунова [24]), військовослужбовців (Н. Гриньова, Л. Осадча, В. Осьодло, Т. Перепелюк [28]), спеціалістів у сфері індустрії краси (А. Єгорова, О. Корж [10]), медичних сестер (І. Сірак [21]) тощо. Найбільш вагомий внесок у розкриття проблеми самореалізації особистості в педагогічній діяльності зробили такі відомі зарубіжні й українські фахівці, як О. Афанасенкова [1], Ф. Базаєва [2], С. Бобровник [30], Є. Бушик [28], Н. Васягіна [1], О. Вяла [30], І. Ісаєв [7], Т. Куценко [18], Н. Новоселов [28], Т. Парфіянович [28], К. Поселецька [29], Л. Рибалко [18], О. Філоненко [25] та ін.

Водночас, незважаючи на інтенсивні різнопланові публікації, жодний із названих аспектів уповні не розкриває проблему професійної самореалізації вчителя початкових класів через нерозробленість теоретичної бази, яка б сприяла висвітленню головних аспектів означеного феномену та особливостей його формування.

Мета статті – проаналізувати дефініції понятійного конструкту «професійна самореалізація вчителя початкових класів» у працях українських та зарубіжних науковців.

Виклад основного матеріалу. З метою розкриття проблеми дослідження нами встановлено логіку вивчення сформульованого вище питання. Тому розглянемо основні терміни в такій послідовності: «самореалізація», «професійна самореалізація», «професійна самореалізація вчителя початкових класів». Зупинимося детальніше на розгляді ключових понять дослідження.

Що ж розуміється під самореалізацією особистості? Поняття «самореалізація» є міждисциплінарним і багатоаспектним, «тому ще не створено єдину концепцію уявлення про самореалізацію особистості та професійну самореалізацію особистості» [2, с. 66].

У філософії (Аристотель, Ф. Бекон, В. Винниченко, Гегель, Г. Сковорода та ін.) термін «самореалізація» розглядається як розкриття в діяльності людини її сутнісних сил; саморозвиток абсолютної ідеї; діяльність, що спрямована на розкриття суті людини, пошуки нею сенсу життя. У психологічній літературі (К. Абульханова-Славська, М. Грищенко, І. Кон, Д. Леонтьєв, А. Маслоу, В. Мясенко та ін.) під самореалізацією розуміється гармонійне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних і особистісних можливостей; вищого ступеня самопізнання і пізнання навколишнього світу; свідоме втілення людиною своїх творчих можливостей у житті, процес пролонгованого становлення і розвитку; потреба в неперервному саморозвитку; реалізація людської індивідуальності. У педагогічних дослідженнях (Ф. Базаєва, І. Ісаєв, О. Мічуріна та ін.) термін «самореалізація» презентується як усвідомлення власних індивідуально-психологічних можливостей і їх втілення в соціально значущій діяльності; процес, який передбачає просування особистості до певного результату. Під самореалізацією в акмеології (Б. Ананьєв, А. Деркач, Н. Кузьміна та ін.) розуміється необхідна «форма руху людини до особистісної зрілості та вершин професіоналізму» [2]. *Маємо підкреслити, що у психології проблема самореалізації особистості розглядається*

в контексті самосвідомості людини; у філософії – самовдосконалення духу й тіла людини; у педагогіці – прагнення до якомога повнішого прояву можливостей, нахилів, здібностей, якостей; в акмеології – досягненням акмевершин у будь-яких видах діяльності. Така різноманітність підходів до розуміння сутності самореалізації доводить різноманітність емпіричних виразів цього явища та зумовлює його подальше теоретичне осмислення.

Нам імпонує таке визначення терміна «самореалізація», яке подається у загальному вигляді та визначається як пошукова активність особистості, використання можливостей розвитку Я, досягнення особистісних смислів, цілей, планів, свого призначення через встановлення нових соціальних контактів і здійснення різноманітних видів діяльності за допомогою власних зусиль, співтворчості з іншими людьми [3, с. 3]. Можна стверджувати, що самореалізація є свідомим, цілеспрямованим процесом розкриття й опрідметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності [30]; невід’ємною частиною розвитку особистості людини, вона властива їй на різних етапах життєвого шляху, має свою специфіку і характерні особливості.

На переконання І. Ісаєва, позитивна спрямованість самореалізації, як її прогресивний варіант, визначається не тільки і не стільки зовнішнім впливом, скільки внутрішньою потребою особистості. Потреба в самореалізації – одна з провідних потреб особистості, квазіпотреба у відношенні до якої виступає потреба сенсу життя. Потреба в самореалізації є джерелом особистісно-сислової активності людини, спрямованої на перетворення себе та інших [7]. *Отже, можна впевнено стверджувати, що самореалізація дозволяє комплексно та системно вивчати життєдіяльність людини.*

Аналізуючи вищезазначені положення щодо розкриття змісту самореалізації, можна стверджувати, що багато вчених тісно пов’язують самореалізацію з професійною діяльністю. Наприклад, А. Маслов стверджує, що самоактуалізована людина постійно прагне досягати нових вершин, зростати у професійному плані. І. Кон зазначає, що самореалізація проявляється через працю, роботу і спілкування. О. Мічуріна вважає, що самореалізація забезпечує опосередкований вплив на формування образу Я в професії і житті. О. Пінська акцентує увагу на потенційних можливостях особистості в процесі самореалізації, які проявляються в новизні та значущості опрідметнених результатів професійної діяльності. На зв’язку самореалізації особистості та професійної діяльності наголошують Л. Рибалко і Т. Куценко, які зазначають, що у процесі та в результаті професійної самореалізації у людини формується самосвідомість, яка проявляється в усвідомленні власної належності до обраного фаху діяльності, знаннях про ступінь відповідності професійним еталонам, визнанні у професійній групі, свого місця в системі професійних ролей, уявленнях про себе та свою роботу в майбутньому [18]. З огляду на ці твердження доцільно розглянути зміст професійної самореалізації.

Сформулюємо найбільш вагомий для нашого дослідження визначення поняття «професійна самореалізація», які стали основою для теоретичного обґрунтування головного конструкту – *професійна самореалізація вчителя початкових класів*.

На думку Є. Федосенка, професійна самореалізація є безперервним гетерохронним процесом розвитку потенціалів людини у творчій діяльності протягом усього життєвого шляху [17]. Це обумовлено тим, що людина біологічно, психологічно і соціально розвивається вкрай нерівномірно. *Згідно з поглядами* Н. Конюхова професійна самореалізація – це професійний розвиток людини як суб’єкта професійної діяльності, яка характеризує здійснення його потенційних можливостей у сфері обраної професії [9]. Означене поняття розкриває суб’єктний підхід у вивченні професійної самореалізації. В. Мясенко *так визначає* професійну самореалізацію особистості: усвідомлений процес самоздійснення суб’єкта в обраній сфері, що має соціально значущий потенціал, розкриває потенції особистості та забезпечує процес досягання акме [14, с. 11].

Достатньо ґрунтовним є визначення терміна «професійна самореалізація», яке подають О. Афанасенкова і Н. Васягіна: процес пробудження і становлення в людині її потенційних (латентних) можливостей, що актуалізуються в ситуаціях напруги, протиріч, перешкод, як внутрішніх, так і зовнішніх, коли вже наявних ресурсів особистості не вистачає для їх вирішення і подолання, з метою отримання певного результату (не завжди матеріального продукту), що забезпечується як внутрішніми ресурсами, потребами особистості (як складної системи), так і можливостями зовнішнього середовища [1, с. 19].

Узагальнюючи визначення поняття «професійна самореалізація», можна стверджувати, що в сучасних поглядах учених відсутнє єдине розуміння цієї категорії. У науковій літературі допускаються різні трактування професійної самореалізації, в яких наголошується на окремих його особливостях. Деякі науковці визначають означений термін як важливий компонент на шляху професійного становлення особистості. У деяких працях наголошується на тому, що професійна самореалізація проявляється не тільки в процесі професійного розвитку, а й відіграє важливу роль у всіх інших сферах життєдіяльності особистості. Більшість учених дотримуються точки зору, що за допомогою професійної самореалізації створюється соціально-психологічний простір функціонування людини в професії.

Говорячи про професійну самореалізацію працівника поліції, М. Гріщенко обґрунтовує таку функціональну структуру професійної реалізації: професійне самовизначення, що відкриває шлях до професійної самореалізації особистості; навчально-професійна мотивація, що спонукає розкривати і реалізувати свій внутрішній потенціал, свої життєві ресурси; самопізнання (самокритика, саморозуміння, самооцінка, рефлексія) як основа процесу самореалізації; моделювання своєї майбутньої професійної діяльності, побудова еталонів у вигляді ідеального образу професіонала; саморозвиток; стимулювання творчого потенціалу в навчально-професійної діяльності, що дозволяє знаходити нестандартні способи вирішення проблемних ситуацій професійного характеру; самоосвіта [4, с. 75]. На нашу думку, означена структура розкриває професійну самореалізацію як складний, багаторівневий процес реалізації особистісно-професійного потенціалу в професійній діяльності.

Аналіз основних положень, пов'язаних з поняттям «самореалізація» і «професійна самореалізація» дозволяє показати їх взаємозв'язок з феноменом «професійна самореалізація вчителя початкових класів» (рис. 1).

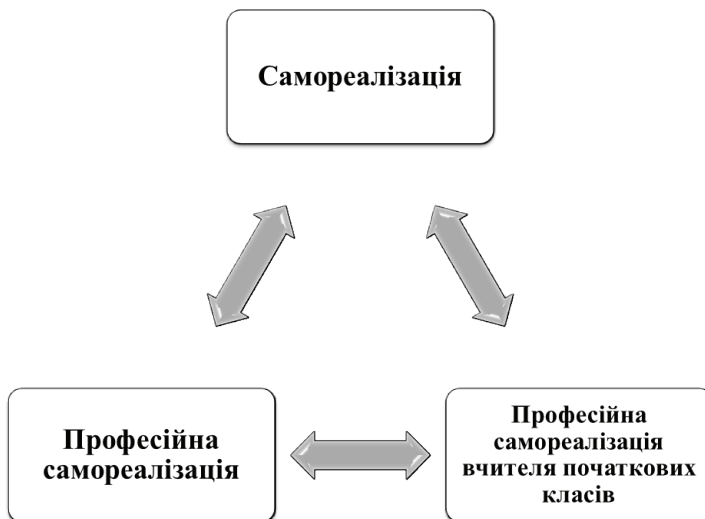


Рис. 1. Схема взаємозв'язку базових понять дослідження проблеми професійної самореалізації вчителя початкових класів

У зв'язку з викладеним вище зазначимо, що ідея професійної самореалізації вчителя початкових класів у професійній діяльності – це складна, цілеспрямована, динамічна система фундаментальних знань про самореалізацію і професійну самореалізацію.

Далі розкриємо сутність конструкта «професійна самореалізація вчителя початкових класів».

Сучасними дослідниками пропонується різне трактування поняття «професійна самореалізація вчителя»:

– поетапне професійне становлення на основі оптимального співвідношення позитивної мотивації педагогічної діяльності, визначеності акмеологічних пріоритетів та продуктивного залучення до практичної діяльності [29];

– розвинута професійна самосвідомість, педагогічна спрямованість, сформовані професійно-педагогічні знання й уміння, навички на творчому рівні, високий ступінь емоційної стійкості та самоконтролю; усвідомлена, цілеспрямована об'єктивація тих професійно-особистісних якостей, які сприяють релевантному самовираженню у професійній діяльності через формування власної системи мотивів та визначення способів їх реалізації [18];

– прояв власного «Я» у свідомій, цілеспрямованій реалізації особистісно-цінної, вільно обраної соціальної ролі [8, с. 139];

– процес виявлення, осмислення та здійснення педагогом своїх потенційних позитивних професійних можливостей, що включає в себе: внутрішню мотивацію педагогічної діяльності; цілеспрямованість професійної діяльності; цілеспрямованість процесів саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти і самовиховання; здійснення педагогом науково-дослідної діяльності на основі науково-дослідних знань і умінь; педагогічну рефлексію, аналіз і оцінку педагогом результатів власної діяльності; планування подальшого процесу самореалізації на основі отриманих результатів, коригування цілей, завдань і способів планованих дій [20, с. 55];

– процес як діяльність, як творчість, як потреба, що надалі забезпечуватиме активізацію механізмів формування його акмеологічності [13, с. 294].

Загалом, аналізуючи літературні джерела, можна говорити про професійну самореалізацію вчителя початкових класів як складний, цілеспрямований, багаторівневий процес поступового перетворення професійного потенційного на реальне шляхом залучення до професійно-педагогічної взаємодії, що відбувається протягом усього життя особистості.

На особливу увагу заслуговує теза про те, що професійна самореалізація вчителя початкових класів є невід'ємною складовою його професійно-педагогічної діяльності, оскільки «результати навчання і виховання школярів відомою мірою залежать від особистості педагога, його професіоналізму, педагогічної майстерності» [18, с. 692]. На цьому наголошує і С. Гулієва, яка зазначає, що в професійній діяльності вчителя проявляється спосіб самореалізації, самоствердження і саморозвитку фахівця через вироблення особистих критеріїв і норм професійної діяльності; вихід за межі нормативної діяльності; незалежність мислення, здатність авторського проектування і особисто значущого способу здійснення педагогічного процесу [5, с. 20].

Варто наголосити на тому, що не всі професійні дії можна пов'язувати із самореалізацією вчителя початкових класів, а лише ті, які викликають інтерес і приносять йому задоволення. «При цьому важливо, щоб основа привабливості була забезпечена розумінням загальної соціальної та індивідуальної цінності праці. Домінування праці в ієрархії цінностей практично є гарантією успішної самореалізації» [11]. Тому, на нашу думку, характерною рисою самореалізації вчителя початкових класів є *професійний успіх*. «Професійний успіх створює сприятливі умови для самореалізації та розвитку творчих здібностей педагога, впливає на особистість вчителя, стимулюючи розвиток інтегративних соціальних, культурних, моральних та інтелектуальних якостей, ступінь розвитку яких є частиною професійної культури всіх фахівців у системі людина – людина» [27, с. 118]. У свою чергу, успішність професійної самореалізації учителів початкової школи залежить від їхнього ставлення до виконання функцій професійно-педагогічної діяльності. Під час самореалізації вчителя початкової школи відбувається професійне і особисте зростання, усвідомлення своїх дій, себе в суспільстві та в професійній діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. *Отже, є всі підстави зробити такий висновок, що професійна самореалізація учителів початкових класів пов'язана з прагненням стати кращими у професійному аспекті, який проявляється в організації навчально-виховного процесу в початкових класах закладів загальної середньої освіти та створенні умов для кожного учня. У межах отриманих результатів можна окреслити перспективу подальшого студіювання в цьому напрямі чинників, що впливають на професійну самореалізацію учителів початкових класів.*

Список використаної літератури

1. Афанасенкова Е.Л., Васягина Н.Н. Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности. *Педагогическое образование в России*, 2019. № 2. С. 10–30.

2. Базаева Ф.У. Самореализация личности в педагогической деятельности. *Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология*, 2011. URL: http://vestnik.adygnet.ru/files/2011.2/1198/bazaeva2011_2.pdf (дата звернення 16.10.2021).

3. Березенцева А.И. Самореализация старшеклассников в условиях гимназической среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.01; Тюменский государственный университет. Тюмень, 2006. 25 с.

4. Грищенко М.В. Особенности профессиональной самореализации при подготовке будущих полицейских в Украине. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, 2016. № 2. С. 65–78.

5. Гулиева С.А. Педагогические формы и технологии формирования профессионально-педагогической культуры студентов – будущих учителей начальных классов: дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.01. Владикавказ, 2002. 151 с.

6. Зеер Э.Ф., Смыкалюк Э.Э. Самореализация человека в возрасте поздней зрелости как предиктор обеспечения профессиональной успешности. *Известия Уральского федерального университета. Сер.: Проблемы образования, науки и культуры*, 2020. Т. 26. № 4. С. 100–114.

7. Исаев И.Ф. Творческая самореализация личности преподавателя в педагогической деятельности: культурологический аспект. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2013. № 3, С. 90–93.

8. Катеринюк Х.М., Шульга А.В. Самореалізація особистості вчителя початкової школи як психолого-педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка*, 2020. Вип. 22. Т. 4. С. 135–139.

9. Конюхов Н.Н. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. М.: Знание, 1994. 203 с.

10. Корж Е., Егорова А. Профессиональная самореализация специалистов в сфере индустрии красоты. *Меридиан*, 2020. Вып. 1 (35). С. 1–4. URL: <http://meridian-journal.ru/site/article?id=2403&pdf=1> (дата звернення 13.10.2021).

11. Кремень В. Інноваційна людина як мета сучасної освіти. *Філософія освіти*, № 1 (12). 2013. С. 1–21.

12. Максименко С.Д., Осёдло В.И. Субъектный подход в изучении профессиональной самореализации. *Психология и право*, 2011. № 1. URL: http://www.psihdocs.ru/pars_docs/refs/120/119982/119982.pdf (дата звернення 13.10.2021).

13. Малихін О.В. Самореалізація майбутнього вчителя через систему організації самостійної навчальної діяльності як засіб формування його акмеологічності. *Акмеологія – наука XXI століття*: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 30 травня 2014 р.). Київ. 2014. С. 291–300.

14. Мясенко В.В. Психологія професійної самореалізації молоді : монографія; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К.: Міленіум, 2016. 104 с.

15. Пінська О.Л. Теоретичні засади проблеми особистісної самореалізації як психологічного феномену. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2018. № 1 (15). С. 36–41.

16. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Київ, 2020. 47 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення 15.10.2021)

17. Профессиональная самореализация личности в современном обществе: монография. Под науч. ред. Е.В. Федосенко. СПб.: Речь, 2009.

18. Рибалко Л.С., Куценко Т.В. Професійна самореалізація учителів загальноосвітніх навчальних закладів в умовах сучасних викликів (акмеологічний аспект). Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти: монографія. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. Розд. 4. С. 684–715.

19. Руденко Ю.Ю. Професійна самореалізація майбутніх соціальних працівників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2019. № 64. Т. 2. С. 112–117.

20. Сви́дерская С.П. Профессиональная самореализация педагога посредством научно-исследовательской деятельности. *Научное обозрение. Педагогические науки*, 2016. № 4. С. 46–65.

21. Сірак І.П. Формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації: дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.04; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 296 с.

22. Твердохлебова Н.Є. Професійна самореалізація особистості та її дослідження в сучасній науці. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. Харків, 2018. С. 207–210.

23. Тимошенко М. Професійна самореалізація як один із компонентів професійного самовдосконалення. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*, 2013. Вип. 121 (2). С. 158–161.

24. Федосенко Е.В., Седунова И.С. Особенности сопровождения профессиональной самореализации психолога в различных педагогических системах, 2017. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/fedosenko.pdf (дата звернення 13.10.2021).

25. Філоненко О. Формування готовності майбутніх викладачів закладу вищої освіти до професійної самореалізації. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2019. № 2 (65). С. 314–318.

26. Baranova A., Valeev A. Pedagogical conditions of student's self-realization capacity development. *Medwell Journals. The Socials Sciences*, 2016. 11 (14): 3618–3622.

27. Belousova A., Fastovtseva Yu. Features of teachers' professional self-realization at high school. *Competences of preschool teachers in knowledge society: materials of the III International Interdisciplinary Scientific Conference (Kikinda, October 25th, 2014)*. Kikinda, 2014. P. 117–122.

28. Osodlo V., Perepeliuk T., Osadcha L., Hrynova N. Features of self-realization of the subject in a military-professional activity. *Opción*, Año 35, Especial. 2019. No. 21. P. 429–445.

29. Parafiyonovich T., Bushchik E., Novoselov N. Adaptive approach to creating conditions for practical self-realization of future teacher-programmers. *Адаптивне управління: теорія і практика. Сер.: Педагогіка*. 2021. Вип. 11 (21). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/367> (дата звернення 13.10.2021).

30. Poseletska K. Professional self-realization of students of philological specialities as a pedagogical problem. *Journal L'Association 1901 "Sepike"*. Ausgabe 3. Osthofen, Deutschland, Poitiers, France, 2013. P. 45–48.

31. Vyala O.M., Bobrovnyk S.I. On formation of readiness of future teachers of physical culture to professional self-realization in health-improvement activity. *Сучасні проблеми фізичного виховання, спорту та здоров'я людини: матер. І Міжнар. інтернет-конференції, присвяченої 70-річчю факультету фізичного виховання (м. Одеса, 11–12 жовтня 2017 р.)*. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2017. С. 114–117.

References

1. Afanasenkova, E.L. & Vasiagina, N.N. (2019). *Samorazvitie i samorealizatsiia pedagogicheskikh rabotnikov v professionalnoi deiatelnosti* [Self-development and self-realization of teachers in professional activities]. *Pedagogicheskoe obrazovanie Rossii* [Pedagogical education in Russia], no. 2, pp. 10-30. (In Russian).

2. Bazaeva, F.U. (2011). *Samorealizatsiia lichnosti v pedagogicheskoi deiatelnosti* [Self-realization of personality in pedagogical activity]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Adyghe State University. pedagogy and psychology]. Available at: http://vestnik.adygnet.ru/files/2011.2/1198/bazaeva2011_2.pdf (Accessed 16 October 2021). (In Russian).

3. Berezentseva, A.I. (2006). *Samorealizatsiia starsheklassnikov v usloviakh gimnazicheskoi sredy. Avtoref. kand. ped. nauk* [Self-realization of high school students in a gymnasium environment. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Tiumen, 25 p. (In Russian).

4. Grishchenko, M.V. (2016). *Osobennosti professionalnoi samorealizatsii pri podgotovke budushchikh politseiskikh v Ukraine* [Features of professional self-realization in the training of

future police officers in Ukraine]. *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoi Sibiri* [Bulletin on Pedagogy and Psychology of Southern Siberia], no. 2, pp. 65-78. (In Russian).

5. Gulieva, S.A. (2002). *Pedagogicheskie formy i tekhnologii formirovaniia professionalno-pedagogicheskoi kultury studentov - bydushchikh uchitelei nachalnykh klassov. Dis. kand. ped. nauk* [Pedagogical forms and technologies for the formation of professional and pedagogical culture of students - future primary school teachers. Cand. ped. sci. diss.]. Vladikavkaz, 151 p. (In Russian).

6. Zeer, Ye.F. & Smykaliuk, Ye.Ye. (2020). *Samorealizatsiia cheloveka v vozraste pozdnei zrelosti kak predictor obespecheniia professionalnoi uspeshnosti* [Self-realization of a person at the age of late maturity as a predictor of ensuring professional success]. *Izvestiia Uralskogo federalnogo universiteta. Problemy obrazovaniia, nauki i kultury* [Bulletin of the Ural Federal University. Problems of education, science and culture], vol. 26, no. 4, pp. 100-114. (In Russian).

7. Isaev, I.F. (2013). *Tvorcheskaia samorealizatsiia lichnosti prepodavatelii v pedagogicheskoi deiatelnosti: kulturologicheskii aspekt* [Creative self-realization of the teacher's personality in pedagogical activity: a cultural aspect]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi sistemami* [Theory and practice of social systems management], no. 3, pp. 90-93. (In Russian).

8. Kateryniuk, Kh.M. & Shulha, A.V. (2020). *Samorealizatsiia osobystosti vchytelia pochatkovoii shkoly yak psikhologo-pedahohichna problema* [Self-realization of the personality of an elementary school teacher as a psychological and pedagogical problem]. *Innovatsiina pedahohika* [Innovative pedagogy], issue 22, vol. 4, pp. 135-139. (In Ukrainian).

9. Koniukhov, N.N. (1994). *Prikladnye aspekty sovremennoi psikhologii: terminy, zakony, kontseptsii, metody* [Applied aspects of modern psychology: terms, laws, concepts, methods]. Moscow, Znanie Publ., 203 p. (In Russian).

10. Korzh, E. & Egorova, A. (2020). *Professionalnaia samorealizatsiia spetsialistov v sfere industrii krasoty* [Professional self-realization of specialists in the field of the beauty industry]. *Meridian* [Meridian], issue 1 (35), pp. 1-4. Available at: <http://meridian-journal.ru/site/article?id=2403&pdf=1> (accessed 13 October 2021). (In Russian).

11. Kremen, V. (2013). *Innovatsiina liudyna yak meta suchasnoi osvity* [Innovatsiyna liudyna yak meta happy news]. *Filosofiia osvity* [Philosophy of education], no. 1 (12), pp. 1-21. (In Ukrainian).

12. Maksimenko, S.D. & Osedlo, V.I. (2011). *Subektnyi podkhod v izuchenii professionalnoi samorealizatsii* [Subjective approach in the study of professional self-realization]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], no. 1. Available at: http://www.psihdocs.ru/pars_docs/refs/120/119982/119982.pdf (accessed 13 October 2021). (In Russian).

13. Malykhin, O.V. (2014). *Samorealizatsiia maibutnoho vchytelia cherez systemu orhanizatsii samostiinoi navchanoi diialnosti yak zasib formuvannia yoho akmeolohichnosti* [Self-realization of the future teacher through the system of organization of independent educational activity as a means of forming his acmeological]. *Akmeolohiia - nauka XXI stolittia: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Acmeology is a science of the XXI century: proceedings of the International scientific-practical conference]. Kyiv, pp. 291-300. (In Ukrainian).

14. Mialenko, V.V. (2016). *Psikhologhiia profesiinoi samorealizatsii molodi* [Psychology of professional self-realization of youth]. Kyiv, Milenium Publ., 104 p. (In Ukrainian).

15. Pinska, O.L. (2018). *Teoretychni zasady problem osobystisnoi samorealizatsii yak psikhologichnoho fenomeny* [Theoretical ambush problems and special self-realization as a psychological phenomenon]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psikhologhiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (15), pp. 36-41. (In Ukrainian).

16. *Profesiinyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoii osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)»* (2020). [Professional standard for the profession of «Elementary school teacher of general secondary education», «Teacher of general secondary education», «Teacher of primary education (with a diploma of junior specialist)»]. Kyiv, 47 p. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (accessed 15 October 2021). (In Ukrainian).

17. In E.V. Fedosenko (Ed.). (2009). *Professionalnaia samorealizatsiia v sovremennom obshchestve* [Professional self-realization of the individual in modern society]. Sankt-Peterburg, Rech Publ. (In Russian).

18. Rybalko, L.S. & Kutsenko, T.V. (2016). *Profesiinasamorealizatsiiauchytelivzahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv v umovakh suchasnykh vyklykiv (akmeolohichni aspekt)* [Professional self-realization of teachers of secondary schools in the conditions of modern challenges (acmeological aspect)]. *Suchasni akmeolohichni doslidzhennia: teoretyko-metodolohichni ta prykladni aspekty* [Modern acmeological research: theoretical and methodological and applied aspects]. Kyiv, Kyivskiy universytet imeni B. Hrinchenka Publ., vol. 4, pp. 684-715. (In Ukrainian).

19. Rudenko, Yu.Yu. (2019). *Profesiina samorealizatsiia maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv* [Professional self-realization of future social workers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools], no. 64, vol. 2, pp. 112-117. (In Ukrainian).

20. Sviderskaia, S.P. (2016). *Professionalnaia samorealizatsiia pedagoga posredstvom nauchno-issledovatel'skoi deiatelnosti* [Professional self-realization of a teacher through research activities]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* [Scientific Review. Pedagogical Sciences], no. 4, pp. 46-65. (In Russian).

21. Sirak, I.P. (2017). *Formuvannia hotovnosti medychnykh sester do profesiinoi samorealizatsii. Dys. kand. ped. nauk* [Formation of readiness of future nurses for professional self-realization. Cand. ped. sci. dis.]. Vinnytsia, 296 p. (In Ukrainian).

22. Tverdokhliebova, N.Ye. (2018). *Profesiina samorealizatsiia osobystosti ta ii doslidzhennia v suchasni nautsi* [Professional self-realization of the individual and his research in modern science]. *Psykhologichni ta pedahohichni problemy profesiinoi osvity ta patriotychnoho vykhovannia personal systemy MVS Ukrainy* [Psychological and pedagogical problems of professional education and patriotic education of the personnel of the system of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. Kharkiv, pp. 207-210. (In Ukrainian).

23. Tymoshenko, M. (2013). *Profesiina samorealizatsiia yak odyin iz komponentiv profesiinoho samovdoskonaleniia* [Professional self-realization as one of the components of professional self-improvement]. *Naukovi zapysky Kirovohrad'skoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Pedahohichni nauky* [Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Pedagogical sciences], issue 121 (2), pp. 158-161. (In Ukrainian).

24. Fedosenko, E.V. & Sedunova, I.S. (2017). *Osobennosti soprovozhdeniia professionalnoi samorealizatsii psikhologa v razlichnykh pedagogicheskikh sistemakh* [Features of support for professional self-realization of a psychologist in various pedagogical systems]. Available at: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/fedosenko.pdf (accessed 13 October 2021). (In Russian).

25. Filonenko, O. (2019). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh vykladachiv zakladu vyshchoi osvity do profesiinoi samorealizatsii* [Formation of readiness of future teachers of higher education institution for professional self-realization]. *Naukovi visnyk MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky* [Scientific Bulletin of MNU named after V.O. Sukhomlinsky. Pedagogical sciences], no 2 (65), pp. 314-318. (In Ukrainian).

26. Baranova, A. & Valeev, A. (2016). Pedagogical conditions of student's self-realization capacity development. *Medwell Journals. The Socials Sciences*, no. 11 (14), pp. 3618-3622.

27. Belousova A., Fastovtseva Yu. (2014). Features of teachers' professional self-realization at high school. *Competences of preschool teachers in knowledge society: materials of the III International Interdisciplinary Scientific Conference* (Kikinda, October 25th, 2014). Kikinda, pp. 117-122.

28. Osodlo, V., Perepeliuk, T., Osadcha, L. & Hrynova, N. (2019). Features of self-realization of the subject in a military-professional activity. *Opción*, Año 35, Especial No. 21, pp. 429-445.

29. Parafiyonovich, T., Bushchik, E. & Novoselov, N. (2021). Adaptive approach to creating conditions for practical self-realization of future teacher-programmers. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Pedahohika* [Adaptive control: theory and practice. Pedagogy], issue 11 (21). Available at: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-11\(21\)-02](https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-02) (accessed 13 October 2021).

30. Poseletska, K. (2013). Professional self-realization of students of philological specialties as a pedagogical problem. *Journal L'Association 1901 "Sepike"*. Ausgabe 3. Osthofen, Deutschland, Poitiers, France, pp. 45-48.

31. Vyala, O.M. & Bobrovnyk, S.I. (2017). On formation of readiness of future teachers of physical culture to professional self-realization in health-improvement activity. *Suchasni problemy fizychnoho vykhovannia, sportu ta zdorovia liudyny: materialy mizhnarodnoj internet-konferentsii* [Modern problems of physical education, sports and human health: proceedings of the Internet Conference]. Odesa, pp. 114-117. (In Ukrainian).

PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS: DEFINITIVE ANALYSIS OF THE CONCEPT

Olha V. Lebid, Doctor of Pedagogical Sciences Associate Professor, Professor of the Department of Innovative Technologies in Pedagogics, Psychology and Social work, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: swan_ov@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6861-105X>

Liudmyla V. Tsurkan, Graduate student of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: goodludmila72@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8737-7737>

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-26

Key words: self-realization, self-development, professional self-realization, primary school teacher, professional self-realization of primary school teacher.

The article makes a definitive analysis of the conceptual construct “professional self-realization of primary school teachers”. In particular, the essence of the terms “self-realization”, “professional self-realization” in the works of Ukrainian and foreign scholars is studied. The peculiarities of understanding and interpretation of the content of these definitions by researchers are analyzed. It is noted that the definition of “self-realization” is an interdisciplinary multifaceted concept, which in psychology is considered in the context of human self-consciousness; in philosophy – in self-improvement of the human spirit and body; in pedagogy – in the desire for the fullest possible manifestation of capabilities, inclinations, abilities, qualities; in acmeology – in the achievement of acme-peaks in any activity. Specific features and differences in approaches to the interpretation of the essence of professional self-realization and its role in the activities of primary school teachers are identified. The concept of “professional self-realization” in the article is defined as an important component in the path of professional development of an individual, through which the socio-psychological space of human functioning in the profession is implemented. It is established that the professional self-realization of primary school teachers is associated with the desire to become the best in the professional aspect, the organization of the educational process in the primary grades of general secondary education and the creation of conditions for each student. *The scheme of interrelation of basic concepts of research on the problem of professional self-realization of the teacher of primary classes is constructed. Professional self-realization of a primary school teacher is considered as a complex, purposeful, multilevel process of gradual transformation of professional potential into reality by involvement in professional and pedagogical interaction that occurs throughout the life of the individual.* Primary school teacher’s self-realization lies in the professional and personal growth, awareness of their actions, of themselves in society and in professional activities. Prospects for further study in this direction of the factors influencing the professional self-realization of primary school teachers are outlined.

Одержано 20.08.2021.

UDC 37.013.78-054.62

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-27

Ya.S. LUKATSKA,

PhD student of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work at Alfred Nobel University (Dnipro)

FORMATION OF FOREIGN STUDENTS' SOCIAL COMPETENCE SWOT-ANALYSIS

The paper presents the results of SWOT-analysis of social competence of foreign students to define strengths and weaknesses of students, opportunities and threats to environment which influence the process of social competence formation.

Vocational education aims at professional development and personal formation; the student acquires certain knowledge, skills, and competences that allow to participate in activities of social and working life. Higher educational establishments face the task of helping foreign students to become socially competent, i.e. to master a high level of social competence. Formation of social competence of students was studied by many Ukrainian and foreign scientists, but the social competence of foreign students has not been researched and there have been no attempts to analyse the initial data (internal and external) that influence its formation. Before choosing the means for the formation and development of social competence, it is necessary to assess its initial level, the potential of foreign students, also external environmental factors that affect this process. For this purpose, SWOT-analysis can be conducted. The SWOT-analysis method was primarily used in political and corporate management for strategic planning; for pedagogical purpose it helps to get the general knowledge about the current state, development of the situation, and then for creation of a model of behavioural strategies in the educational process. At the first stage of the analysis, information is collected about the internal factors (advantages and disadvantages) of the investigated object and about the external factors (favourable and threatening) that affect its activities. The collected data are analysed according to the following vectors: strengthening of internal advantages by external opportunities; elimination of external threats due to internal advantages; overcoming internal disadvantages due to external opportunities; promoting the elimination of internal weaknesses. To reveal the strengths and weaknesses and to identify environmental factors that influence the formation of social competence of foreign students, a survey was conducted in Dnipro State Agrarian and Economic University and Alfred Nobel University (Dnipro) among foreign students and teachers who work with them. From the SWOT-analysis it is seen that the motivation of foreign students, the willingness to be engaged in extracurricular activities are the drivers of the process of forming social competence; foreign students are tolerant to other cultures, they are ready to improve their communication with others. The maximum attention teachers should pay to the issues of social and emotional intelligence, communication skills; and also the students should be acquainted with the social roles of the new environment. Regarding external factors of influence, the issues of pedagogical support of foreign students and lack of their involvement in extracurricular activities need to be corrected. Also, mixed groups can be the opportunity to improve the situation with involving foreign students into extracurricular activities. Highly qualified teachers and general humanization of the educational process are the factors to be relied upon in forming social competence of foreign students.

On the basis of the given research the pedagogical conditions for the formation of social competence of foreign students can be formulated and the methods for successful educational process are chosen.

Key words: individual social competence, vocational education, higher educational establishment.

У статті наведено результати SWOT-аналізу соціальної компетентності іноземних студентів. Соціальна компетентність – це інтегрована здатність особистості, вона містить різноманітні ключові компетентності; соціальні чинники відіграють значну роль у навчально-виховному процесі вищої школи, оскільки заклади вищої освіти готують фахівців, які мають будувати взаємодію із суспільством та змінювати його. Перед вибором засобів формування соціальної компетентності необхідно оцінити її вихідний рівень, потенціал іноземних студентів, а також фактори зовнішнього середовища, які впливають на цей процес. Для цього можна провести SWOT-аналіз. SWOT-аналіз спрямований на виявлення та аналіз потенціалу іноземних студентів і оцінку особливостей освітнього середовища, виявлення впливів на процес формування компетенцій під час здобуття професійної освіти. Дослідження проводили в Дніпровському державному аграрно-економічному університеті та Університеті імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро). Для виявлення сильних і слабких сторін іноземних студентів та факторів зовнішнього середовища, які впливають на їхній навчальний процес, було проведено анкетування іноземних студентів та викладачів вищезазначених закладів. Проведене дослідження дозволило оцінити та з'ясувати внутрішні та зовнішні фактори, що впливають на успішний та ефективний процес формування соціальної компетентності. Аналіз показав, що в процесі формування соціальної компетентності викладачі мають спиратися на мотивацію студентів-іноземців, їхнє бажання займатися позааудиторною діяльністю, а також толерантність до інших культур і, як наслідок, готовність працювати в полікультурних групах; крім цього, слід приділяти увагу розвитку соціального та емоційного інтелекту, комунікативних навичок. Серед зовнішніх факторів впливу заслуговують на увагу питання педагогічного супроводу іноземних студентів, також виявлено, що важливе значення має максимально можливе залучення іноземних студентів до позакласної роботи за допомогою змішаних груп; висококваліфіковані викладачі та загальна гуманізація навчального процесу є чинниками, що сприяють успішному формуванню соціальної компетентності іноземних студентів. На підставі проведеного дослідження може бути сформульовано педагогічні умови формування соціальної компетентності іноземних студентів.

Ключові слова: SWOT-аналіз, соціальна компетентність, іноземний студент, професійна освіта.

Introduction. Vocational education aims at professional development and personal formation; the student acquires certain knowledge, skills, abilities in a particular specialty, but becoming a specialist is not possible without acquiring a number of competences that allow to participate effectively in various activities of social and working life. One of the leading tasks of modern higher education is to build such a system of educational space that takes into account not only the professional development of the specialist, but also pays attention to personal development, the formation of socially significant competencies of the student [5, p. 24]. The success of foreign students, their studying results and the level of future professionalism depend significantly on the level of development of their social competence. We agree with Hing Keung Ma who distinguished three important aspects of social competence, they are embodied in building positive and healthy interpersonal relationships and resolving interpersonal conflicts, in the developing of a self-identity in general, and a group as well as national identity in particular, and in the orientation to become a responsible citizen in the society and in the world as a whole [1]. Thus, higher education establishments face the task of helping foreign students to become socially competent, i.e. to master a high level of social competence, different from the already formed in their native cultural environment.

Review of literature. Formation of social competence of students was studied by many Ukrainian and foreign scientists. V. Slot, A. Fuller developed general model of social competence; T. Parsons, M. Argyle (who separated the following components of social competence), N. Hliebova researched structure and content of social maturity; M. Doktorovych, I. Shpychko, H. Khlypavka, O. Subina analysed social competence as key competence for lifelong learning; G. Gedviliene, W. Shahrai, G. Ladd, H.S. Han, K. Kemple studied social competence in the system of vocational education.

Social competence is an integrated ability of person, which contains a variety of other key competencies, namely: spiritual, civic, professional, communicative, language. Social competence includes personal, interpersonal, intercultural competences, it covers all forms of behaviour which help individuals to participate successfully in social and working life; it means physical and mental health, understanding the codes of conduct and manners accepted in particularly society and environment; it is based on collaboration, assertiveness and integrity [2, p. 7–8].

Thus, social factors play a significant role in the educational process of higher education, because professionals are trained who interact with society, change it. That is why the concept of social competence is closely related to professional competence, i.e. without mastering the first it is impossible to master professional competence in full.

Selection of previously unsolved parts of the overall problem. Thus, despite the fact that the issue of social competence has been studied in the works of scholars, the social competence of foreign students has not been researched sufficiently and there have been no attempts to analyse the initial data (internal and external) that influence its formation. Before choosing the means for the formation and development of social competence, it is necessary to assess its initial level, the potential of foreign students, as well as external environmental factors that affect this process. As the methods, pedagogical conditions and criteria for the formation of social competence depend on the potential that students have when starting their education in another country and the conditions of the learning environment that affect this process, it is extremely important to assess correctly the initial data of students and the conditions in which they will study. For this purpose, SWOT analysis can be made to identify and analyse the potential of foreign students and estimate the peculiarities of the environment, in which foreign students are studying in Ukraine, and which influences the formation of competences in the process of obtaining vocational education.

Aim of the article is to conduct SWOT-analysis of social competence of foreign students to define strengths and weaknesses of students, opportunities and threats of environment which influence the process of social competence formation.

Methods of research: analysis and synthesis, diagnostic (questionnaires) to study information about internal and external factors influencing the formation of social competence of foreign students, generalization to form conclusions about the strengths and weaknesses of foreign students and external environmental factors.

Presentation of the main material. The SWOT-analysis method was developed by Harvard professor Kenneth Andrews in 1963; he introduced the acronym SWOT and presented a matrix of strategic planning, which is based on the analysis of external and internal factors.

This analysis was primarily used in political and corporate management for operational assessment, for strategic planning, for generalization of knowledge about the current situation, development trends, and then for creation of a model of behavioural strategies in the organization. Evaluation and verification of the responses with the help of SWOT-analysis provides an opportunity to analyse the correctness of the proposed solutions, to support their implementation, to assess possible insufficiencies [4, p. 81].

Acronym SWOT means the following:

S – strength – internal advantages that should be used to the maximum;

W – weaknesses – internal disadvantages that need to be corrected;

O – opportunities – external factors that determine potential chances;

T – threats – external factors that could have potentially negative impact.

The SWOT analysis matrix represents a quality tool for structural description of strategic characteristics of the organization and external environment in which she is and works. Highlighting weaknesses and strengths is a component of the audit of the internal environment of the organization [7, p. 94].

According to I. Oliinyk, adopting SWOT-analysis for pedagogical characteristics, the strengths are considered as a set of personal traits, a synthesis of knowledge, skills and abilities of the student, which contribute to the possibility of research activities. Weaknesses is considered as a reason for slowing down the implementation of research activities. Opportunities are treated as internal resources, personal potential, which contributes to the goals of educational process. The opposite phenomenon is threats – tendencies or events that, in the absence of an appropriate reaction of the individual create obstacles to achieving the goals. The main goal of the technology of SWOT-analysis is to model the spiral of development of competence, namely a trajectory formed as a result of the synthesis of personality strengths and favourable opportunities of external factors [6, p. 163].

At the first stage of the analysis, information is collected about the internal factors (advantages and disadvantages) of the investigated object and about the external factors

(favourable and threatening) that affect its activities. The collected data are entered into the matrix (table 1) and analysed according to the following vectors: strengthening of internal advantages by force of external opportunities; elimination of external threats due to internal advantages; overcoming internal disadvantages due to external opportunities; promoting the elimination of internal weaknesses caused by external threats. Based on the SWOT-analysis results, tasks are formulated, goals are set and methods for achieving these goals are planned [3].

Table 1

Matrix for SWOT-analysis

	strengths	weaknesses
external factors that determine potential chances	assessment of internal advantages under the influence of external opportunities	assessment of internal disadvantages overcome by external opportunities
external factors that could have potentially negative impact	assessment of external threats overcome by advantages	assessment of internal disadvantages under the influence of external threats

To reveal the strengths and weaknesses for the formation of social competence of foreign students, a survey was conducted among foreign students of Dnipro State Agrarian and Economic University and Alfred Nobel University (Dnipro). 112 foreign students were tested. They answered 10 questions: in particular, about understanding of the concept of «social competence», comprehension the importance of obtaining this competence for living and studying abroad, evaluating themselves in social and emotional intelligence, motivation for obtaining social competence, social roles, communicative skills, ability to reflation, skills for team work, involving in extracurricular activities at the university. Strengths and weaknesses for the formation of social competence of foreign students were identified based on their answers.

To identify environmental factors that influence the formation of social competence of foreign students, a survey was created for teachers who work with foreign students. They were asked to evaluate the positive and negative external influences that are significant for the educational process of foreign students; among them humanization of the educational process, sufficient material and technical base of universities, highly qualified teachers, competence approach in conducting educational process, tolerant or intolerant student environment, intensive educational work in universities, distance education, language barrier, lack of pedagogical support for foreign students, diverse social status of students, lack of time were mentioned; and surveyed teachers were able to offer their own ideas about internal and external factors, as they can observe all the problems which students should cope with every day.

19 teachers from Dnipro State Agrarian and Economic University and Alfred Nobel University (Dnipro) were interviewed; with the help of the abovementioned questionnaire, a number of environmental factors which affect positively or negatively the process of forming the social competence of foreign students were formulated.

The data obtained from the processing of students' and teachers' questionnaires became the basis for the formulation of strengths and weaknesses, which reflect the personality of foreign students, as well as the identification of the opportunities and threats, which surround them in the higher educational establishment, to the process of formation of social competence, which is shown in table 2.

After analysing the internal and external positive and negative factors, the matrix for SWOT-analysis of the formation of social competence of foreign students is filled.

The influence of the factors mentioned in the matrix is assessed on a scale from 2 to -2, where 2 – gives the most positive result, 1 – moderately positive influence, 0 – has no special significance, -1 – moderately negative influence and -2 – the most negative result for the formation of social competence of foreign students; and by adding numbers in each of the obtained graphs we get the result in the form of points, which are further compared in order to determine the key factors for evaluating all the aspects and formulating the pedagogical conditions for formation of social competence of foreign students (table 3).

Table 2

SWOT of formation of foreign students' social competence

<p>S strengths</p> <ul style="list-style-type: none"> – motivation of foreign students to form social competence – understanding the need to adapt to a new environment – tolerance for other cultures – willingness to be involved in extracurricular activities – ability to work in a team 	<p>W weaknesses</p> <ul style="list-style-type: none"> – low level of reflection – underdeveloped emotional intelligence – insufficiently developed social intelligence – insufficient level of communication skills – ignorance of the social roles of the new environment
<p>O opportunities</p> <ul style="list-style-type: none"> – mixed groups – highly qualified teachers – sufficient material and technical base of universities – humanization of the educational process 	<p>T threats</p> <ul style="list-style-type: none"> – significant cultural and religious differences – insufficient involvement in extracurricular activities – lack of pedagogical support for foreign students – intolerant student environment

Table 3

Results of SWOT-analysis of the formation of foreign students' social competence

		Opportunities				Threats				Results
		mixed groups	highly qualified teachers	sufficient material and technical base of universities	humanization of the educational process	significant cultural and religious differences	insufficient involvement in extracurricular activities	lack of pedagogical support for foreign students	intolerant student environment	
Strengths	motivation of foreign students to form social competence	2	1	1	2	1	0	-1	-1	5
	understanding the need to adapt to a new environment	2	1	1	1	1	0	-2	-1	3
	tolerance for other cultures	2	2	0	0	1	0	0	0	5
	willingness to be involved in extracurricular activities	2	2	2	2	1	-1	-1	-1	6
	ability to work in a team	2	0	0	1	0	-1	-1	1	2
Weaknesses	low level of reflection	0	1	0	2	-2	0	-1	0	0
	underdeveloped emotional intelligence	0	1	0	1	-2	-1	-2	-1	-4
	insufficiently developed social intelligence	0	1	0	2	-2	-2	-2	-1	-4
	insufficient level of communication skills	1	1	0	1	-1	-2	-2	-1	-3
	lack of knowledge of the social roles of the new environment	1	1	1	1	-2	-2	-2	-2	-4
Results	12	11	5	13	-5	-9	-14	-7	-	

Thus, from the SWOT-analysis it is seen that the motivation of foreign students, the willingness to be engaged in extracurricular activities are the drivers of the process of forming social competence; foreign students are tolerant to other cultures, they are ready to improve their communication with others. The maximum attention teachers should pay to issues of social and emotional intelligence, development of communication skills; as well as students should be acquainted with the social roles of the new environment. The level of their ability to reflection is not satisfied too.

Regarding external factors of influence, the issues of pedagogical support of foreign students and lack of their involvement in extracurricular activities need to be corrected; also teachers need to pay attention to relationships in student groups, because of cultural differences between students cause intolerant conditions. At the same time, mixed groups, where foreign students study with Ukrainian ones, can be the opportunity to improve the situation in case of involving foreign students into extracurricular activities. Highly qualified teachers and general humanization of the educational process are also the factors to be relied upon in forming social competence of foreign students.

Conclusion and discussion. Thus, the SWOT-analysis allowed to identify the strengths and weaknesses of foreign students and external factors that determine the opportunities and threats of the successful process of forming social competence. A survey of foreign students and teachers who work with them was conducted and a matrix of SWOT-analysis was created on the basis of these examination. The analysis showed that teachers for the successful formation of social competence should rely on the motivation of foreign students, their willingness to be engaged in extracurricular activities; and the development of social and emotional intelligence, communication skills should be under the maximum attention.

Among the external factors of influence, the issues of pedagogical support of foreign students need to be taken into account, as well as their possible involvement in extracurricular activities, mixed groups will help this process; highly qualified teachers and the general humanization of the educational process are factors that contribute to the successful process of forming the social competence of foreign students. On the basis of the given research the pedagogical conditions for the formation of social competence of foreign students can be formulated; and the methods for successful educational process are chosen.

Bibliography

1. Ма Н. К. Social competence as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012. Volume 2012, Article ID 287472, 7 p. URL: <https://www.hindawi.com/journals/tswj/2012/287472/> (дата звернення 25.07.2020)
2. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. L 394/10. 2006. 9 p.
3. SWOT-аналіз – основа формування маркетингових стратегій: Навчальний посібник / за ред. Л.В. Балабанової. 2-ге вид., випр. і доп. Київ: Знання, 2005. 301 с.
4. Клименко А. Використання матричних методів аналізу в інформаційній діяльності сучасного викладача іноземної мови. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2016. № 4. С. 79–85.
5. Новикова А.А. Формирование социальной компетентности студентов в современных условиях: монография. Тюмень: ТюмГНГУ, 2014. 120 с.
6. Олійник І.В. Використання коучинг-технології у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2019. № 1 (17). С. 158–168.
7. Тимченко М.М. Особливості використання методики SWOT-аналізу в політичному менеджменті. *Регіональні студії*. 2019. № 6. С. 93–96.

References

1. Ma, H.K. (2012). Social competence as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*, 7 p. Available at: <https://www.hindawi.com/journals/tswj/2012/287472/> (accessed 07 November 2021).

2. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, 2006, L 394/10, 9 p.

3. In L.V. Balabanova (Ed.). (2005). *SWOT-analiz - osnova formuvannia marketynhovykh stratehii* [SWOT-analysis - the basis for the formation of marketing strategies]. Kyiv, Znannia Publ., 301 p. (In Ukrainian).

4. Klymenko, A. (2016). *Vykorystannia matrychnykh metodiv analizu v informatsiinii diialnosti suchasnoho vykladacha inozemnoi movy* [The use of matrix methods of analysis in the information activities of a modern foreign language teacher]. *Naukovi zapysky. Pedagogika* [Scientific notes. Pedagogy], vol. 4, pp. 79-85. (In Ukrainian).

5. Novikova, A. (2014). *Formirovanie sotsialnoi kompetentnosti studentov v sovremennykh usloviakh* [Formation of social competence of students in modern conditions: a monograph]. Tiumen, 120 p. (In Russian).

6. Oliinyk, I.V. (2019). *Vykorystannia kouchynh-tekhnologii 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* [Bulletin of Alfred Nobel University], vol. 1 (17), pp. 158-168. (In Ukrainian).

7. Tymchenko, M. (2019). *Osoblyvosti vykorystannia metody SWOT-analizu v politychnomu menezhmenti* [Features of the use of SWOT-analysis method in political management]. *Rehionalni studii* [Regional Studies], vol. 16, pp. 93-96. (In Ukrainian).

FORMATION OF FOREIGN STUDENTS' SOCIAL COMPETENCE SWOT-ANALYSIS

Yana S. Lukatska, PhD student of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work at Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: ianalukatskaya@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0593-2806>

DOI: [10.32342/2522-4115-2021-2-22-27](https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-27)

Key words: individual social competence, vocational education, higher educational establishment.

The paper presents the results of SWOT-analysis of social competence of foreign students to define strengths and weaknesses of students, opportunities and threats to environment which influence the process of social competence formation.

Vocational education aims at professional development and personal formation; the student acquires certain knowledge, skills, and competences that allow to participate in activities of social and working life. Higher educational establishments face the task of helping foreign students to become socially competent, i.e. to master a high level of social competence. Formation of social competence of students was studied by many Ukrainian and foreign scientists, but the social competence of foreign students has not been researched and there have been no attempts to analyse the initial data (internal and external) that influence its formation. Before choosing the means for the formation and development of social competence, it is necessary to assess its initial level, the potential of foreign students, also external environmental factors that affect this process. For this purpose, SWOT-analysis can be conducted. The SWOT-analysis method was primarily used in political and corporate management for strategic planning; for pedagogical purpose it helps to get the general knowledge about the current state, development of the situation, and then for creation of a model of behavioural strategies in the educational process. At the first stage of the analysis, information is collected about the internal factors (advantages and disadvantages) of the investigated object and about the external factors (favourable and threatening) that affect its activities. The collected data are analysed according to the following vectors: strengthening of internal advantages by external opportunities; elimination of external threats due to internal advantages; overcoming internal disadvantages due to external opportunities; promoting the elimination of internal weaknesses. To reveal the strengths and weaknesses and to identify environmental factors that influence the formation of social competence of foreign students, a survey was conducted in Dnipro State Agrarian and Economic University and Alfred Nobel University (Dnipro) among foreign students and teachers who work with them. From the SWOT-analysis it is seen that the motivation of foreign students, the willingness to be engaged in extracurricular activities are the drivers of the process of forming social competence; foreign students

are tolerant to other cultures, they are ready to improve their communication with others. The maximum attention teachers should pay to the issues of social and emotional intelligence, communication skills; and also the students should be acquainted with the social roles of the new environment. Regarding external factors of influence, the issues of pedagogical support of foreign students and lack of their involvement in extracurricular activities need to be corrected. Also, mixed groups can be the opportunity to improve the situation with involving foreign students into extracurricular activities. Highly qualified teachers and general humanization of the educational process are the factors to be relied upon in forming social competence of foreign students.

On the basis of the given research the pedagogical conditions for the formation of social competence of foreign students can be formulated and the methods for successful educational process are chosen.

Одержано 21.09.2021.

УДК 378.14:37.015

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-28

О.О. НЕСТУЛЯ,

*доктор історичних наук, професор, ректор
ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»*

С.І. НЕСТУЛЯ,

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та суспільних наук,
директор Навчально-наукового інституту лідерства
ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»*

Н.В. КОНОНЕЦ,

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та суспільних наук
ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»*

МЕТОДОЛОГІЯ РОЗРОБКИ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» ГАЛУЗІ ЗНАТЬ 01 ОСВІТА / ПЕДАГОГІКА СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

У статті на підставі аналізу науково-методичної літератури та власного практичного досвіду охарактеризовано методологічні підходи (компетентнісний, інтегрований, діяльнісний, ресурсорієнтований, системний, лідерський, контекстний та проєктний), які були покладені в основу при розробці освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» у ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (м. Полтава, Україна). Виокремлено особливості кожного з підходів, що забезпечує унікальність програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» серед інших подібних програм ЗВО. Відзначається, що компетентнісний підхід забезпечив виділення низки важливих для майбутнього викладача ЗВО компетентностей: інтегральної, загальних і спеціальних. Інтегрований підхід сприяє орієнтації процесу на сучасні вимоги громадського розвитку, формування цілісної системи знань у сфері педагогічних наук, єдиної картини світового науково-освітнього простору. Діяльнісний підхід акцентує увагу на практикоорієнтованій складовій освітньої програми підготовки магістрів. Ресурсорієнтований підхід розглядається як партнерство викладача і магістрантів, під час якого здійснюється стимулювання і організація активної самостійної пізнавальної діяльності. Системний підхід сприяє цілісному погляду на проблему організації професійної підготовки магістрів. Лідерський підхід забезпечує реалізацію лідерської управлінської парадигми в освітньому середовищі ПУЕТ. У контекстному підході передбачено організацію процесу навчання і виховання магістрантів з урахуванням специфіки майбутньої педагогічної діяльності. Використання проєктного підходу орієнтоване на виконання завдань розвитку оптимізації і вдосконалення освітнього процесу шляхом педагогічного проєктування і використання освітніх проєктів при викладанні кожної дисципліни. У статті запропоновано новий зміст навчання магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, який ураховує сучасні суспільні та освітні тенденції, концепції та парадигми: цифровізація освіти, демократизація освіти, студентоцентрована й гуманістична парадигми, лідерська управлінська парадигма, концепція ресурсорієнтованого навчання, освіта впродовж усього життя.

Ключові слова: освітня програма, педагогіка вищої школи, магістр, ресурсорієнтоване навчання, лідерська управлінська парадигма, методологічні підходи, цифровізація освіти.

Постановка проблеми. Нині орієнтація України на інтеграцію до світового освітньо-наукового простору, динамічні соціально-економічні трансформації, цифровізація соціуму вимагають модернізації професійної підготовки у вищій педагогічній школі. Можемо констатувати, що з набуттям чинності нового Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) розпочато новий етап реформування вітчизняної системи освіти, зокрема педагогічної, який позитивно відзначений автономією закладів вищої освіти (ЗВО). У зв'язку з цим українським університетам відкрито широкі можливості для самостійного формування змісту освіти, пошуку дійових механізмів удосконалення її якості, розробки й імплементації дидактичних систем з метою підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних педагогічних кадрів, викладачів ЗВО, здатних професійно здійснювати науково-педагогічну діяльність, застосовуючи на практиці сучасний дидактичний інструментарій та педагогічні інновації.

У сучасних умовах реформування вищої освіти актуальність досліджуваної проблеми пояснюється низкою чинників. По-перше, істотно розширилися професійні функції викладача ЗВО як суб'єкта соціально-педагогічної діяльності, предметом якої є: соціокультурний розвиток студентської молоді в руслі інновацій, студентоцентрованої та гуманістичної парадигм; створення умов для ефективної адаптації студентів до сучасного освітнього процесу в середовищі ЗВО; розвиток особистісно значущих цінностей для успішної соціалізації в ЗВО та цифровому соціумі; формування соціально активної особистості шляхом активізації педагогічного потенціалу соціуму. Тому вирішення окреслених соціально-виховних завдань вважаємо важливою складовою діяльності викладача ЗВО.

По-друге, сьогодні ЗВО розглядають як відкриту соціально-педагогічну систему, тому й професійно-педагогічна діяльність у ній ґрунтується на тісній співпраці всіх працівників університету у вирішенні культурно-освітніх проблем студента: адміністрації ЗВО, науково-педагогічних працівників, психологів, бібліотекарів, працівників культурно-освітніх центрів та інших структурних підрозділів, а також роботодавців.

По-третє, сучасний викладач ЗВО має володіти низкою форм, методів, засобів навчання, які можна адаптувати до дистанційного, змішаного, проєктного навчання як сучасних форм організації освітнього процесу у ЗВО, а також здатністю конструювати авторські дидактичні системи, розробляти авторські методики навчання студентів в умовах соціально-освітніх трансформацій.

По-четверте, особливістю професійної діяльності викладача ЗВО є її полікомпонентність (навчальна, методична, виховна, організаційна, наукова, профорієнтаційна, культурно-просвітницька, кроскультурна діяльність), що відображається у здатності розв'язувати складні завдання і проблеми освітнього характеру, передбачає проведення досліджень й здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.

Названі чинники визначили зростання вимог до якості підготовки випускників ЗВО за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки (освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи») освітньо-кваліфікаційного рівня магістра, що передбачає її фундаменталізацію, посилення методологічної складової, залучення майбутніх фахівців до науково-дослідницької роботи, формування культури системного аналізу, вмінь адаптуватися до соціокультурних змін, прогнозувати результати своєї праці тощо. У зв'язку з цим важливим завданням убачаємо визначення сучасних методологічних підходів до розробки освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення наукового доробку вітчизняних учених (В. Захарченко [11], В. Луговий [6], Л. Раскола [13], Ю. Рашкевич [3], О. Ружицька [13], О. Слюсаренко [6], Ж. Таланова [6] та ін.) дає змогу засвідчити, що нині розроблено низку методичних рекомендацій щодо формування профілів ступеневих програм з обов'язковим урахуванням ключових програмних компетентностей та якісним формулюванням результатів навчання. Аналітичне осмислення методичного доробку служить підставою для висновку, що основою вироблення загальної методології розробки освітніх програм бакалаврського та магістерського рівнів є компетентнісний підхід, який ґрунтується на аналізі професійних вимог, що визначають пріоритетність компетентностей, необхідних у певній галузі професійної діяльності, а також передбачає студентоцентроване навчання, основними категоріями якого і є компетентності та результати навчання. Водночас вважаємо,

що при розробці освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки освітньо-кваліфікаційного рівня магістра доцільно звернути увагу й на інші методологічні підходи, реалізація яких забезпечить можливість створення унікальної програми, що відображатиме запити суспільства та ринку праці в галузі освіти.

Мета статті – окреслити сукупність методологічних підходів, які було покладено в основу при розробці освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Виклад основного матеріалу. *Компетентнісний, інтегрований, діяльнісний, ресурсоорієнтований підходи.* У ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ) проектною групою розроблено освітню програму «Педагогіка вищої школи» (С. Нестуля – керівник проектної групи, гарант освітньої програми, доктор педагогічних наук, доцент кафедри управління персоналом, економіки праці та економічної теорії; Н. Кононець – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та суспільних наук, С. Шара – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та суспільних наук) з урахуванням низки методологічних підходів: *компетентнісний, інтегрований, діяльнісний, ресурсоорієнтований, системний, лідерський, контекстний та проектний*, які сприятимуть реалізації мети – підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі освіти, педагогіки, всебічний розвиток здобувачів вищої освіти й забезпечення конкурентоспроможності випускників на сучасному ринку праці за рахунок формування методичної компетентності, шляхом забезпечення розвитку потенціалу та можливостей самореалізації студентів, формування лідерських якостей, використання тренінгових технологій та інновацій.

Ми переконані, що провідну роль серед підходів до підготовки майбутніх викладачів ЗВО в умовах освітнього середовища сучасного університету має відігравати *компетентнісний підхід*, оскільки він покликаний подолати проблему розриву знань і вмінь їх застосувати, а також узяти до уваги індивідуальні відмінності магістрантів. Передбачається, що компетентний викладач ЗВО володіє не лише традиційною тріадою «знання, уміння, навички», високими моральними якостями і є професіоналом, але й уміє адекватно діяти у різних ситуаціях в професійно-педагогічній діяльності, застосовуючи знання й беручи відповідальність за свою діяльність.

Компетентнісний підхід передбачає, що випускник ЗВО, який навчався в ПУЕТ за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» освітньо-кваліфікаційного рівня магістра, після завершення навчання має володіти не лише певною сумою знань, умінь і навичок, професійною компетентністю, але й мати сформовану методичну компетентність як одну з її важливих складових для успішного здійснення професійної діяльності в сучасному освітньому середовищі ЗВО.

На підставі аналізу праць науковців (Н. Божко [2], А. Зубков [4], О. Лебедева [5], Ю. Присяжнюк [10] та ін.) методичну компетентність майбутнього викладача ЗВО детермінуємо як теоретичну і практичну готовність до проведення занять, що проявляється у наявності у випускника дидактико-психологічних знань, умінь, досвіду логічного конструювання навчального процесу для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння та розв'язування методичних задач.

Окреслюючи власну позицію, зазначимо, що компетентнісний підхід до розробки освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» забезпечив виокремлення низки важливих для майбутнього викладача ЗВО компетентностей:

– *інтегральної компетентності* (здатність розв'язувати складні завдання та проблеми в галузі освітніх, педагогічних наук, професійній діяльності, в процесі навчання, що передбачає застосування відповідних освітніх, педагогічних інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог);

– *загальних компетентностей* (ЗК1. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; ЗК2. Здатність проведення досліджень на відповідному рівні; ЗК3. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; ЗК4. Здатність до пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел; ЗК5. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації; ЗК6. Вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; ЗК7. Навички міжособистісної взаємодії; ЗК8. Здатність діяти соціально відповідально і свідомо);

– спеціальних компетентностей (СК1. Здатність виявляти потенційні зв'язки освітньої теорії, освітньої політики та практики; СК2. Уміння розпізнавати та враховувати різноманітність осіб, здійснювати індивідуальний супровід в освітньому процесі; СК3. Обізнаність з різними контекстами, у яких може відбуватися навчання; СК4. Обізнаність з різними рівнями суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; СК5. Розуміння цілей і особливостей освітніх систем; СК6. Здатність до консультування з питань освітньої теорії і практики; СК7. Здатність керувати освітніми практикоорієнтованими проектами; СК8. Здатність до забезпечення позитивної динаміки навчальних досягнень суб'єктів освітньої діяльності; СК9. Уміння розробляти та застосовувати освітню програму і навчально-методичні матеріали відповідно до конкретного освітнього контексту; СК10. Здатність проектувати та реалізовувати навчання осіб з особливими освітніми потребами).

Вочевидь, їх сукупність (інтегральна, комплекс загальних та спеціальних компетентностей) відображає професійну компетентність як інтегральну характеристику особистості випускника, сформовану в системі магістерської підготовки за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи», яка забезпечує готовність майбутнього викладача ЗВО до професійної діяльності у всій її поліаспектності й дозволяє бути готовим до ефективної роботи у будь-якій дидактичній ситуації.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що компетентнісний підхід до розробки освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» зумовлює і дещо іншу структуру навчальних програм, у яких інакше розставлено пріоритети. Ці пріоритети визначаються такою *технологічною ланкою*: формулювання мети (характеристики компетентностей) « шляхи формування компетентностей « підбір змісту матеріалу.

Так, технологічна ланка при розробці освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» передбачає проходження таких кроків:

1. *Формулювання мети* виноситься на перше місце: описуються характеристики компетентностей як мети програми (дисципліни);

2. *Шляхи формування компетентностей* (інтегральна, комплекс загальних та спеціальних компетентностей) є другим кроком, на якому пропонуються й характеризуються форми, методи, засоби їх формування;

3. *Підбір змісту матеріалу*, який сприятиме розв'язанню конкретних завдань і розвитку в майбутніх викладачів ЗВО окреслених компетентностей (з урахуванням тенденцій на ринку праці в освітній галузі, сучасних концепцій та парадигм, як-от: цифровізація освіти, демократизація освіти, лідерська управлінська парадигма, концепція ресурсорієнтованого навчання, освіта упродовж усього життя тощо).

Інтегрований підхід до розробки освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» базується на дидактичному принципі інтеграції навчання для формування компетентностей, визначених в освітній програмі, і полягає в орієнтації освітнього процесу в університеті на сучасні вимоги суспільного розвитку, формування цілісної системи знань у галузі педагогічних наук, єдиної картини світового науково-освітнього простору, професійно-педагогічного світогляду майбутнього викладача, поєднання інтегративного й диференційованого підходів до навчання, освіти протягом життя. Саме такий підхід, на нашу думку, забезпечить ефективність процесу формування визначених у програмі компетентностей [7; 11].

Погоджуючись із І. Сіняговською [12] щодо головної ідеї інтеграції знань в освітньому процесі, яка полягає в тому, щоб об'єднати навчальний матеріал у певну цілісну систему, визначити взаємозалежності між навчальними дисциплінами, розкрити міжпредметні зв'язки, наголосимо, що сам перелік компонентів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» та їх логічна послідовність (табл. 1), який відображає цикл професійно орієнтованої гуманітарної та соціально-економічної підготовки, професійної та практичної підготовки є прикладом інтеграції навчання, оскільки кожна з дисциплін цих циклів є складовою цілісної системи знань, умінь і навичок, які формують визначені у програмі компетентності, тісно переплітаються одна з одною, розкривають міцні міжпредметні зв'язки.

Отже, інтеграція змісту освіти під час підготовки магістрів обраної освітньої програми є процесом об'єднання різногалузевих знань (лідерологія, дидактика, педагогіка вищої школи, теорія і методика професійної освіти, методологія та логіка наукових досліджень,

психологія, менеджмент, системологія, цифрові технології, інноватика та ін.) на основі взаємопроникнення їх елементів, зміцнення та ускладнення зв'язків між ними, утворення нової цілісності – змістового компонента навчання магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» як конкурентноспроможних викладачів ЗВО, здатних до організації сучасного освітнього процесу.

Таблиця 1

**Перелік компонентів освітньої програми
«Педагогіка вищої школи» та їх логічна послідовність**

Код н/д	Компоненти програми (навчальні дисципліни, курсові проекти, практики, кваліфікаційна робота)	Кількість кредитів	Форма підсумкового контролю
Обов'язкові компоненти		58	
Цикл професійно орієнтованої гуманітарної та соціально-економічної підготовки		3	
ОК 1	Основи лідерства	3	ПМК
Цикл професійної та практичної підготовки		55	
ОК 2	Академічне письмо	3	ПМК
ОК3	Дидактичні системи у вищій школі	6	ПМК
ОК 4	Педагогіка вищої школи	3	екзамен
ОК 5	Педагогічна майстерність викладача вищої школи	3	ПМК
ОК6	Педагогічна та професійна психологія	3	екзамен
ОК 7	Педагогічний контроль у системі освіти	5	екзамен
ОК 8	Методика викладання у вищій школі	3	екзамен
ОК 9	Методологія та логіка наукових досліджень	3	ПМК
ОК 10	Планування й організація навчального процесу у вищій школі	3	екзамен
ОК 11	Організація виховної роботи у закладі вищої освіти	3	ПМК
ОК 12	Проектування професійної підготовки та діяльності фахівців	5	ПМК
ОК 13	Системний підхід у вищій школі	3	екзамен
ОК 14	Цифровізація освітнього процесу у вищій школі	3	ПМК
ОК 15	Управління закладом вищої освіти	6	екзамен
ОК 16	Інноваційні технології у вищій школі	3	ПМК
Вибіркові компоненти		22,5	
ВК 1	Загальноуніверситетський вибір*	10	ПМК
ВК 2	Професійний вибір**	12,5	ПМК
Практична підготовка		2	
ПП 1	Науково-педагогічна навчальна практика	2	ПМК
Підсумкова атестація		7,5	
	Магістерська робота	7,5	захист
Загальний обсяг вибірових компонентів		22,5	
Загальний обсяг освітньо-професійної програми		90	

Діяльнісний підхід акцентує увагу на практикоорієнтованій складовій освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» та спрямований на збільшення практичних занять з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які передбачають проведення тренінгів, майстер-класів, відвідування занять викладачів ПУЕТ та інших ЗВО Полтавського регіону й України загалом, організацію процесу дисемінації педагогічного досві-

ду освітян України через засоби відеозв'язку, залучення магістрантів до участі в науково-практичних конференціях педагогічного спрямування. Іншою важливою складовою освітньої програми є науково-педагогічна навчальна практика, яку магістри проходять у ЗВО та закладах фахової передвищої освіти, а також забезпечення можливостей для організації й проведення педагогічних експериментів під час написання магістерської роботи.

Варто зазначити, що діяльнісний підхід спрямований на те, щоб у процесі диференційованої педагогічної підтримки організувати діяльність магістранта як активного суб'єкта пізнання суті професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО, поліаспектності його роботи, педагогічного спілкування, комунікацій та взаємодії, власного професійного розвитку як майбутнього викладача ЗВО шляхом формування понятійного апарату, засвоєння когнітивних алгоритмів професійно-педагогічної діяльності, розв'язання проблемних, ситуаційних, творчих завдань, навичок розробки й використання дидактичного супроводу сучасного освітнього процесу, просвітницьких матеріалів та програм і їх подальшого впровадження, організації та здійснення науково-педагогічних досліджень.

Ресурсоорієнтований підхід передбачає побудову процесу навчання кожної дисципліни з переліку компонентів освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» за концепцією ресурсоорієнтованого навчання. Згідно з концепцією процес навчання здобувачів вищої освіти досліджуваної освітньої програми розглядається нами як партнерство викладача та магістрантів, під час якого здійснюється стимулювання та організація активної самостійної пізнавальної діяльності магістрантів з метою набуття компетентностей і досягнення програмних результатів навчання, окреслених у змісті навчання кожної конкретної дисципліни з визначеного переліку обов'язкових та вибіркового компонентів. Загалом концепція ресурсоорієнтованого навчання спрямовує викладачів на вирішення таких завдань: формування у магістрантів умінь формулювати мету навчальної діяльності, моделювати й проектувати індивідуальну освітню траєкторію, будувати професійно-педагогічні знання; розвиток у магістрантів інтересу до педагогічної діяльності, прагнення домагатися реалізації мети; формування умінь оцінювати, аналізувати результати власної навчальної та наукової діяльності; формування здатності використовувати раціональні прийоми роботи з дидактичними матеріалами, інформаційними ресурсами, інтернет-ресурсами; формування у магістрантів умінь шукати інформацію та якісно обробляти її; розвиток плідної співпраці триади «магістрант – викладач – бібліотекар» як інноваційної форми навчальної взаємодії в освітньому середовищі університету, за якої викладач допомагає магістранту навчатися самостійно, а бібліотекар допомагає у пошуку, підборі різних інформаційних ресурсів, як-от фонди бібліотеки ПУЕТ, інституційний репозитарій ПУЕТ, електронні бібліотеки інших ЗВО тощо) [0; 8; 14; 15].

З метою вирішення вищезгаданих завдань, зокрема для формування у майбутніх викладачів ЗВО умінь працювати з інформацією, використовувати раціональні прийоми роботи з дидактичними матеріалами, інформаційними ресурсами, інтернет-ресурсами, ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність в умовах цифровізації соціуму, до освітньої програми включено дисципліну «Цифровізація освітнього процесу у вищій школі».

З іншого боку, згідно з концепцією ресурсоорієнтованого навчання основні завдання стратегії ПУЕТ передбачають консолідацію різних ресурсів, які оптимально використовуються для підготовки майбутніх викладачів ЗВО, формування визначених освітньою програмою «Педагогіка вищої школи» компетентностей магістрантів. Цей конструкт відображено в освітній програмі у розділі 8 «Ресурсне забезпечення реалізації програми»: кадрове, матеріально-технічне, інформаційне та навчально-методичне забезпечення.

Стосовно інформаційного та навчально-методичного забезпечення освітньої програми слід наголосити, що викладачами випускової кафедри та проектною групи, окрім традиційних друкованих навчально-методичних матеріалів, розроблено електронні посібники, віртуальні класи й повнофункціональні дистанційні курси з усіх дисциплін, доступ до яких магістри мають за допомогою Головного центру дистанційного навчання ПУЕТ <https://>

el.puet.edu.ua/ (платформа Moodle для організації онлайнного навчання з використанням дистанційних технологій в Інтернеті). Приклад дистанційного курсу для вивчення дисципліни «Цифровізація освітнього процесу у вищій школі» презентовано на рис. 1.

The screenshot displays a Moodle course interface. At the top, the course title is 'Цифровізація освітнього процесу у вищій школі'. A navigation menu on the left includes 'Навігація' (Navigation) and 'Керування' (Management). The main content area shows the instructor's profile for 'Коновець Наталія Василівна', a list of modules, and the current topic 'Тема 1. Цифрові технології в освіті та цифрова компетентність сучасного викладача ЗВО'. Under this topic, there are links for 'Матеріали до теми 1' and 'Практичні завдання'.

Рис. 1. Дистанційний курс «Цифровізація освітнього процесу у вищій школі»

Ми переконані, що імплементація концепції ресурсорієнтованого навчання, одним із напрямів якої є розробка електронних освітніх ресурсів у ЗВО, забезпечить:

- підвищення у магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» інтересу до самоосвіти, освіти упродовж усього життя, досягнення освітніх та інформаційних цілей через практику роботи з різноманітними електронними ресурсами ПУЕТ (електронна бібліотека, інституційний репозитарій, дистанційні курси тощо);
- активне, незалежне ставлення до процесу самоосвіти магістрантів, що приведе до ефективнішого формування визначених освітньою програмою компетентностей;
- кожен магістрант, плануючи та вибудовуючи індивідуальну траєкторію навчання та професійно-педагогічного розвитку, стане більш сконцентрованим і цілеспрямованим, а отже, самоосвіта буде ефективнішою як під час навчання у магістратурі, так і в довгостроковій перспективі;
- трансфер автономності поведінки магістрантів під час самоосвіти в інші сфери життя, що зробить його готовим до успішної професійно-педагогічної та суспільної діяльності, а також сприятиме розвитку його професіоналізму як викладача ЗВО.

Системний, лідерський, контекстний, проектний підходи

Застосування *системного підходу* до розробки освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» сприяло цілісному погляду на проблеми організації професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО і дало змогу розглядати цей процес:

- по-перше, як реалізацію інваріантного етапу неперервної педагогічної освіти, що здійснюється під час навчання магістрантів у ПУЕТ;

– по-друге, – забезпечити єдність і цілісність усіх компонентів змісту навчання магістрантів, представлених переліком обраних дисциплін;

– по-третє, детермінувати освітню програму як дидактичну систему формування визначених нею компетентностей здобувачів вищої освіти, що постає як дидактично верифікована сукупність взаємопов'язаних складових, які відображають процес організації та здійснення цілеспрямованих дидактичних впливів, які забезпечують ефективність функціонування цієї системи й уможливають досягнення результату як прояву належного рівня сформованості інтегральної компетентності магістрантів з урахуванням можливостей створення комплексу дидактичних умов для її реалізації.

З іншого боку, системний підхід до розробки освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» зумовлює урахування необхідності формування у майбутніх викладачів ЗВО системного мислення як бачення різних життєвих та професійно-педагогічних ситуацій з різних точок зору, як нового погляду на ситуацію, коли при вирішенні проблем чи завдань враховуються всі фактори, як можливість не лише бачити події, але й розпізнавати алгоритми взаємозв'язків і структури, на основі яких вони виникають. Саме системне мислення для майбутнього викладача ЗВО є індикатором успішного провадження професійно-педагогічної діяльності, а для магістранта – індикатором того, що він досяг високого рівня сформованості інтегральної компетентності. Отже, магістрант доходить висновку, що, розуміючи істинне підґрунтя ситуацій довкола нас, ми зможемо реагувати на них зі значною перевагою і в рамках нового, ширшого бачення. Ми зможемо діяти відповідально і взаємодіяти зі структурами так, що наші дії поглиблять чи покращать ситуацію, не створюючи нових проблем ще в якійсь сфері.

Таким чином, для забезпечення формування й подальшого розвитку у магістрантів системного мислення, до освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» включено обов'язковим компонентом циклу професійної та практичної підготовки дисципліну «Системний підхід у вищій школі». Програмними результатами цієї дисципліни є сформованість системного мислення магістранта, який: уміє вирішувати проблеми з урахуванням різних точок зору в різних контекстах; розуміє, що освітнє середовище включає системи і активно використовує системний підхід; використовує поняття з різних наук як інструменти для управління дидактичними системами; може ідентифікувати відповідні рішення і прогнозувати наслідки рішень; розуміє найважливіші положення системології у контексті професійно-педагогічної діяльності, – саме те, що має бути притаманне викладачеві ЗВО з високим рівнем інтегральної компетентності.

Іншою дисципліною циклу професійної та практичної підготовки, яка безпосередньо впливає на формування системного мислення магістрантів, є курс «Дидактичні системи у вищій школі», метою якого є формування системи теоретичних знань і практичних навичок проєктування викладачем дидактичних систем у вищій школі, а також формування та розвиток системного мислення здобувачів вищої освіти.

Під час імплементації *лідерського підходу* в освітній процес підготовки магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи», головний акцент зроблено на необхідності розвитку їх лідерського потенціалу, адже ідеї теорії емоційного лідерства, лідерства-служіння та інших теорій лідерства можуть служити для випускників, майбутніх викладачів ЗВО, орієнтиром для досягнення успіху на ниві педагогічної діяльності. Цей підхід при розробці освітньої програми «Педагогіка вищої школи» відображено у включенні до циклу професійно-орієнтованої гуманітарної та соціально-економічної підготовки навчальної дисципліни «Основи лідерства».

Зміст дисципліни «Основи лідерства» для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки (освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи») освітньо-кваліфікаційного рівня магістра відображають 9 тем (рис. 2).

Зміст дисципліни розкрито в дистанційному курсі та електронному посібнику. Скриншот електронного посібника для самостійної роботи магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» галузі знань 01 Освіта / педагогіка спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки під час вивчення дисципліни «Основи лідерства» (авторський колектив О. Нестуля, С. Нестуля, Н. Кононець) представлено на рис. 3.

ТЕМА 1. ЩО ОЗНАЧАЄ БУТИ ПЕДАГОГОМ-ЛІДЕРОМ
ТЕМА 2. НАУКОВІ КОНЦЕПЦІЇ ЛІДЕРСТВА
ТЕМА 3. ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ ВИКЛАДАЧА-ЛІДЕРА
ТЕМА 4. ЛІДЕРСТВО ЯК СКЛАДОВА УСПІШНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ. ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ ЛІДЕРСТВА
ТЕМА 5. ЕМОЦІЙНЕ ЛІДЕРСТВО
ТЕМА 6. ХАРИЗМАТИЧНЕ ЛІДЕРСТВО
ТЕМА 7. РОБОТА ПЕДАГОГА-ЛІДЕРА З КОМАНДОЮ
ТЕМА 8. ПЕДАГОГ-ЛІДЕР ЯК СОЦІАЛЬНИЙ АРХІТЕКТОР. ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ І ЦІННОСТЕЙ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ТЕМА 9. ТРАНСФОРМАЦІЙНЕ ЛІДЕРСТВО

Рис. 2. Зміст дисципліни «Основи лідерства»

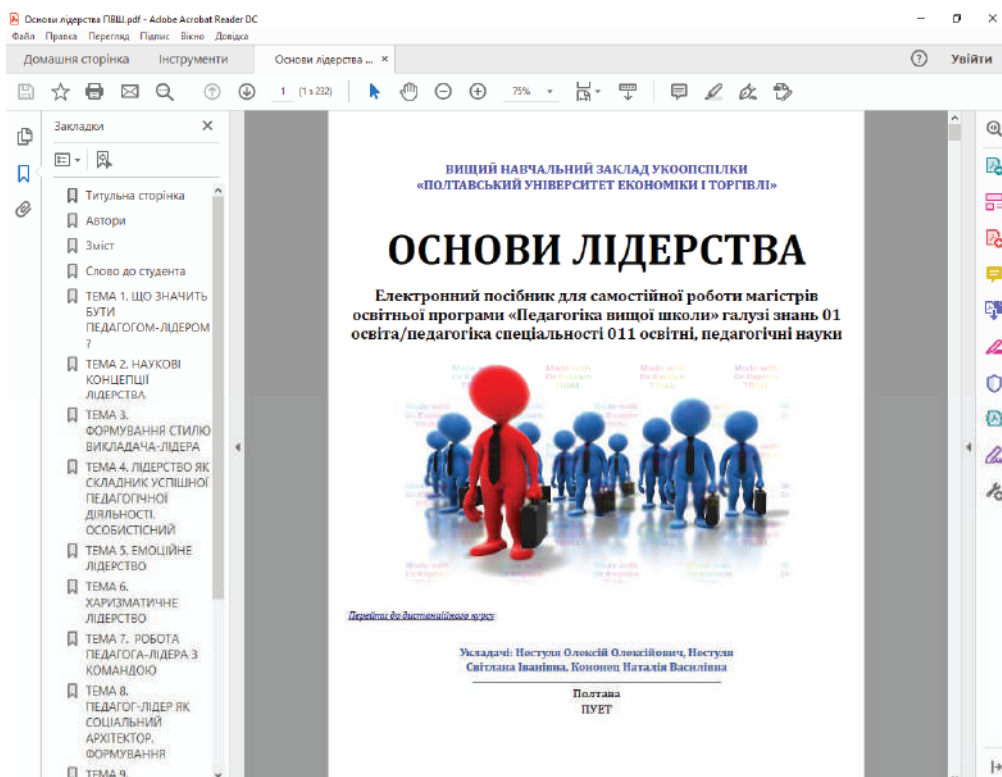


Рис. 3. Електронний посібник «Основи лідерства»

Таким чином, включення до освітньої програми дисципліни «Основи лідерства», особливістю якої є закладене в меті формування лідерських якостей майбутніх фахівців, сприятиме підвищенню ефективності процесу підготовки магістрантів завдяки формуванню майбутнього викладача-лідера, приведенню його у відповідність до вимог сучасного суспільства, а з іншого – забезпечуватиме результат – позитивну динаміку в рівнях сформованості інтегральної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» [9].

Загалом такий підхід забезпечує реалізацію лідерської управлінської парадигми в освітньому середовищі ПУЕТ: формування компетентнісного професіонала, викладача-лідера, здатного вирішувати завдання будь-якої складності, що вимагають реалії сучасного життя та професія викладача ЗВО.

У методологічному плані доречним є *контекстний підхід* до розробки освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи», який передбачає організацію процесу навчання і виховання магістрантів в освітньому середовищі університету з урахуванням специфіки майбутньої професійно-педагогічної діяльності, використання форм та методів контекстного навчання, орієнтацію на ситуативні теорії лідерства. Цей підхід до розробки освітньої програми дав змогу врахувати такі аспекти:

– у контекстному навчанні цілісна професійна діяльність складається з трьох основних компонентів: навчальна діяльність, квазіпрофесійна діяльність і навчально-професійна діяльність;

– квазіпрофесійна діяльність тлумачиться як моделювання, створення реальних професійних ситуацій і є проміжною, підготовчою формою в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО, що має на меті практикоорієнтоване теоретичне навчання, яке здійснюється завдяки моделюванню цілісних фрагментів професійної діяльності через ігрові та проєктні форми і методи навчання;

– професійний контекст є сукупністю предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для сфери майбутньої професійно-педагогічної діяльності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»;

– види професійного контексту: *соціальний* – включає ціннісно-орієнтаційний і особистісний контексти; *предметний* – поєднує педагогічно-технологічний, організаційно-управлінський, посадовий контексти;

– особлива увага при формуванні інтегральної та лідерської компетентності майбутніх викладачів ЗВО має приділятися використанню практичних ситуаційних завдань, пов'язаних з майбутніми реальними ситуаціями, що можуть виникнути у процесі професійно-педагогічної діяльності викладача-лідера.

Загалом контекстний підхід до розробки освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» базується на трактуванні поняття «контекст» через поняття «ситуація», що визначається як система зовнішніх стосовно суб'єкта умов, що спонукають і опосередковують його активність. Контекст і ситуація пов'язані таким чином, що в ситуацію включаються не лише зовнішні умови, але й сам дійовий суб'єкт та інші люди, з якими він перебуває у відносинах спілкування та міжособистісної взаємодії. Отже, контекстне навчання, спрямоване на досягнення програмних результатів навчання у межах кожної дисципліни освітньої програми, високого рівня сформованості лідерської компетентності майбутніх викладачів ЗВО, має базуватися на усвідомленні того факту, що якісно різні обставини «вимагають» і якісно відмінних лідерів, тобто ефективність стилю поведінки педагога-лідера залежить від специфічних обставин ситуації, у якій він реалізується.

Різні контексти професійно-педагогічної діяльності майбутніх викладачів ЗВО, педагогів-лідерів, відображають такі обов'язкові компоненти освітньої програми циклу професійної та практичної підготовки:

– дисципліна «Академічне письмо», метою якої є репрезентація концепцій, стратегій і тактик академічного письма, технологій організації процесів створення, аналізу та редагування академічного тексту;

– дисципліна «Педагогіка вищої школи», яка забезпечує підготовку студентів магістратури до виконання обов'язків викладача ЗВО; проведення науково-пошукової роботи та керівництва дослідницькою роботою студентів; організації освітнього процесу в спеціалізованих гімназіях, школах, коледжах;

– дисципліна «Педагогічна майстерність викладача вищої школи», яка ставить за мету формування компетентності магістрантів у галузі організації педагогічної, дослідної, організаційної, управлінської діяльності з урахуванням потреб її учасників у самореалізації шляхом вивчення засад педагогічної майстерності – теорії педагогічної культури, прийомів педагогічної техніки, критеріїв компетентності та професіоналізму, основ педагогічної взаємодії (етики педагогічної діяльності і мовлення, специфіки управління освітнім процесом);

– дисципліна «Педагогічна та професійна психологія», метою якої є формування системи теоретичних та практичних знань щодо змісту, принципів та психологічних закономірностей освітнього процесу; усвідомлення закономірностей професійного становлення особистості; формування здатності виявляти, аналізувати та вирішувати психологічні проблеми, що виникають в освітньому процесі та у професійній діяльності;

– дисципліна «Педагогічний контроль в системі освіти», яка забезпечує формування системи теоретичних знань і практичних навичок щодо організації і проведення педагогічного контролю в процесі професійної підготовки студентів у ЗВО;

– дисципліна «Методика викладання у вищій школі», яка ставить за мету пізнання закономірностей навчального процесу у вищій школі; формування системи психолого-педагогічних знань, які сприяють ефективності професійної діяльності, вдосконаленню культури педагогічної взаємодії викладача і студентів; розвиток психолого-педагогічних компетентностей, зокрема психологічної, операційно-методичної, конструктивно-проективної, оцінювання і контролю, експертно-аналітичної, науково-дослідної, методично-виховної;

– дисципліна «Методологія та логіка наукових досліджень», метою якої є формування системи теоретичних знань і практичних навичок щодо організації та проведення науково-педагогічних досліджень, необхідних для майбутньої фахової діяльності у ЗВО;

– дисципліна «Планування й організація навчального процесу у вищій школі», мета якої полягає у підготовці майбутніх викладачів ЗВО, які володітимуть достатнім обсягом теоретичних знань, практичних умінь та навичок планування і організації навчального процесу у вищій школі;

– дисципліна «Організація виховної роботи у закладі вищої освіти», метою якої є формування у магістрів наукових понять про теорію і методику виховання, її цілі та завдання; допомога майбутнім викладачам ЗВО в оволодінні основними теоретичними знаннями та практичними вміннями щодо виховання особистості і колективу та навчання їх застосовувати ці знання і вміння в майбутній професійно-педагогічній діяльності;

– дисципліна «Проектування професійної підготовки та діяльності фахівців», яка ставить за мету розкриття індивідуальних характеристик майбутнього фахівця: особистісних смислів, ціннісної свідомості, професійної орієнтації, установки, потреби, інтереси, особистісні якості, Я-концепція, особливості інтелекту, креативності, морального й духовного розвитку, які здійснюють значний вплив на подальшу професійну адаптацію;

– дисципліна «Цифровізація освітнього процесу у вищій школі», мета якої полягає у формуванні у магістрантів теоретичної бази знань з цифрових технологій в освітньому процесі; формуванні знань про цифрові технології; формуванні умінь і навичок використання цифрових технологій для організації й управління процесом навчання у вищій школі, що має забезпечити формування у студентів основ інформаційної культури та цифрової компетентності;

– дисципліна «Управління закладом вищої освіти», метою якої є ознайомлення студентів із засадами управлінської діяльності ЗВО та його структурних підрозділів;

– дисципліна «Інноваційні технології у вищій школі», яка ставить за мету пізнання закономірностей навчального процесу у вищій школі; формування системи психолого-педагогічних знань, які сприяють ефективності професійної діяльності, вдосконаленню культури педагогічної взаємодії викладача і студентів; розвиток психолого-педагогічних компетентностей.

Доповнити перелік методологічних підходів до розробки освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» покликаний *проектний підхід*, основні положення якого орієнтовані на виконання завдань з формування і розвитку інтегральної та лідерської компетентностей здобувачів вищої освіти, оптимізації й удосконалення цього процесу шляхом педагогічного проектування та використання освітніх проектів при викладанні кожної дисципліни освітньої програми.

З іншого боку, вивчення кожної дисципліни освітньої програми «Педагогіка вищої школи» бачимо як дидактичний проєкт, що має у своїй основі науково обґрунтовану, методично забезпечену, соціально й особистісно вмотивовану організацію діяльності магістрантів, спрямовану на освоєння цілей, змісту і засобів педагогічного впливу на студентську спільноту та окремі особистості, в тому числі на самого себе як суб'єкта саморозвитку.

Отже, зміст дисциплін та шляхи його реалізації як складові освітньої програми розглядаються нами як дидактичний проєкт – унікальна діяльність із поєднання теорій лідерства й практики формування лідерської компетентності магістрантів та її складових – передбачених навчальними програмами компетентностей (інтегральна, загальні, спеціальні), що регламентовані встановленими термінами, спрямовані на досягнення заздалегідь передбачуваного результату – визначених програмних результатів навчання та позитивної динаміки у рівнях сформованості лідерської компетентності майбутніх викладачів ЗВО.

Також ми переконані, що у нинішніх непростих умовах функціонування ЗВО, організації освітнього процесу та педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників (навчальної, методичної, виховної, організаційної тощо) провідними компетенціями сучасних педагогів, особливо викладачів ЗВО, вважається здатність організовувати професійно-педагогічну діяльність як проєктну: окреслювати цілі, далеку і найближчу перспективи; знаходити й залучати різноманітні ресурси, які сприятимуть досягненню мети; планувати дії, аналізувати, оцінювати, чи вдалося досягти загальної мети, проміжних цілей, програмних результатів навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підбиваючи підсумки, зазначимо, що сукупність методологічних підходів (компетентнісний, інтегрований, діяльнісний, ресурсорієнтований, системний, лідерський, контекстний, проєктний), які були покладені в основу при розробці освітньої програми підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» у ПУЕТ, забезпечили її унікальність серед подібних програм інших ЗВО, та окреслили вектори для подальшої її реалізації в освітньому процесі. Новизна розробленої освітньої програми полягає у створенні нового змісту навчання, який ураховує сучасні суспільні та освітні тенденції, концепції та парадигми: цифровізація освіти, демократизація освіти, студентоцентрована й гуманістична парадигми, лідерська управлінська парадигма, концепція ресурсорієнтованого навчання, освіта упродовж усього життя. Інакше кажучи, створено та змодельовано таку освітню програму підготовки магістрів «Педагогіка вищої школи» в освітньому середовищі ПУЕТ, яку оптимізовано до соціальних потреб сучасного суспільства, до потреб сучасних ЗВО, освітнього середовища сучасного університету й характеру професійної підготовки магістрантів – майбутніх викладачів ЗВО у цілому.

Список використаної літератури

1. Гриньова М.В., Кононец Н.В., Дяченко-Богун М.М., Рибалко Л.М. Ресурсно-орієнтоване навчання студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. 72 (4). С. 182–193. DOI: 10.33407/itlt.v72i4.2783
2. Божко Н. Розвиток методичної компетентності інженера-педагога у процесі професійної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. 4. С. 140–145. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_4_14
3. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: довідник користувача / гер. з англ.; за ред. д-ра техн наук, проф. Ю.М. Рашкевич та д-ра пед. наук, проф. Ж.В. Таланової. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2015. 106 с.
4. Зубков О.Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 169 с.
5. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учи теля как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2007. 184 с.
6. Луговий В.І., Слюсаренко О.М., Таланова Ж.В. Реалізація світового досвіду рівневої, орієнтаційної та галузевої організації вищої школи в Законі України «Про вищу освіту»: шлях до розуміння та визнання. *Вища освіта України*. 2014. 3 (1). С. 32–36. URL: http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/library/DocDescription?doc_id=591767

7. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2017 № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 21 грудня 2017 № 1648). Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf>

8. Нестуля С.І. Компонент «Ресурсно-орієнтоване навчання» дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр.* Харків: Вид-во НТМТ, 2018. 5 (91). С. 65–76. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3304>

9. Нестуля С.І. Практика реалізації лідерського підходу до підготовки фахівців нового покоління у ПУЕТ. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць Харківського нац. пед. ун-ту імені Г.С. Сковороди.* Харків, 2017. 49. С. 154–167. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/sciencemeans/article/view/712>

10. Присяжнюк Ю.С. Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 277 с.

11. Захарченко В.М., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М., Таланова Ж.В. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації / за ред. В.Г. Кременя. К.: Пріоритети, 2014. 120 с.

12. Сіняговська І.Ю. Визначення ключових понять проблеми інтеграції змісту навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові праці Чорноморського держ. ун-ту імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія «Педагогіка».* 2013. 215 (203). С. 28–31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2013_215_203_8

13. Раскола Л.А., Ружицька О.М. Теоретико-методичні засади розроблення освітніх програм: метод. посіб. / за ред. О.В. Запороженко, В.М. Хмарський. Одеса: Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, 2016. 68 с.

14. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE.* July 2020. Vol. 21. № 3. Article 14. P. 199–220. DOI: 10.17718/tojde.762054

15. Kononets N., Nestulya S. The implementation experience of students mobile training in the fundamentals of leadership as a resource-oriented form. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. Том 78. № 4. С. 116–131. DOI: 10.33407/itlt.v78i4.3097

References

1. Gryniova, M.V., Kononets, N.V., Diachenko-Bohun, M.M., Rybalko, L.M. (2019). *Resurso-oriientovane navchannia studentiv v umovakh zdoroviazberezhvalnoho osvitnoho seredovyshcha* [Resource-oriented learning of students in a healthy educational environment]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Teaching Aids], no. 72 (4), pp. 182-193. DOI: 10.33407/itlt.v72i4.2783 (In Ukrainian).

2. Bozhko, N. (2013). *Rozvytok metodychnoi kompetentnosti inzhenera-pedahoha u protsesi profesiinoi diialnosti* [Development of methodical competence of an engineer-teacher in the process of professional activity]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity* [Pedagogy and Psychology of Vocational Education], no. 4, pp. 140-145. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_4_14 (In Ukrainian).

3. In Yu.M. Rashkevych & Zh.V. Talanova (Eds.). (2015). *Yevropeiska kredytna transferno-nakopychuvalna systema: dovidnyk korystuvacha* [European credit transfer and accumulation system: user guide]. Lviv, Lvivska Politehnika Publ., 106 p. (In Ukrainian).

4. Zubkov, O.L. (2007). *Razvitie metodicheskoi kompetentnosti uchitelei v usloviakh modernizatsii obshchego obrazovaniia. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Development of methodical competence of teachers in the conditions of modernization of general education. Abstract of cand. ped. sci. dis.]. Ekaterinburg, 169 p. (In Russian).

5. Lebedeva, O.V. (2007). *Razvitie metodicheskoi kompetentnosti uchitelia kak sredstvo povysheniia yeffektivnosti uchebnogo protsessa v obshcheobrazovatelnoi shkole. Diss. kand. ped. nauk* [Development of methodical competence of a teacher as a means of increasing the efficiency of the educational process in a general education school. Cand. ped. sci. diss.]. Nizhni Novgorod, 184 p. (In Russian).

6. Luhovyi, V.I., Sliusarenko, O.M., Talanova, Zh.V. (2014). *Realizatsiia svitovoho dosvidu rivnevoi, oriantatsiinoi ta haluzevoi orhanizatsii vyshchoi shkoly v Zakoni Ukrainy "Pro vyshchu osvitu": shliakh do rozuminnia ta vyznannia* [Implementation of the world experience of level, orientation and branch organization of higher education in the Law of Ukraine "On Higher Education": the way to understanding and recognition]. *Vyshcha osvity Ukrainy* [Higher Education of Ukraine], no. 3 (1), pp. 32-36. Available at: http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/library/DocDescription?Doc_id=591767 (In Ukrainian).

7. *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01 chervnia 2017 № 600 (u redaktsii nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 21 hrudnia 2017 № 1648)* [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 01 June 2017 # 600 (as amended by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 21 December 2017 # 1648)]. *Metodychni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity* [Methodical recommendations for the development of higher education standards]. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf> (In Ukrainian).

8. Nestulsha, S.I. (2018). *Komponent "Resursno-orientovane navchannia" dydaktychnoi systemy formuvannia liderskoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv z menedzhmentu* [Component "Resource-oriented learning" of the didactic system of formation of leadership competence of future bachelors in management]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu* [Humanization of the educational process]. Kharkiv, NTMT Publ., no. 5 (91), pp. 65-76. Available at: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3304> (In Ukrainian).

9. Nestulia, S.I. (2017). *Praktyka realizatsii liderskoho pidkhodu do pidhotovky fakhivtsiv novoho pokolinnia u PUET* [The practice of implementing a leadership approach to the training of new generation specialists in PUET]. *Zasoby navchalnoi ta naukovodoslidnoi roboty* [Means of educational and research work]. Kharkiv, no. 49, pp. 154-167. Available at: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/sciencemeans/article/view/712> (In Ukrainian).

10. Prysiazhniuk, Yu.S. (2010). *Rozvytok metodychnoi kompetentnosti vykladachiv vykladachiv dystsyplin humanitarnoho tsykladu u systemi pisliadyplomnoi osvity. Dys. kand. ped. nauk* [Development of methodological competence of teachers of disciplines of the humanities in the system of postgraduate education. Cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 277 p. (In Ukrainian).

11. Zakharchenko, V.M., Luhovyi, V.I., Rashkevych, Yu.M., Talanova, Zh.V. (2014). *Rozroblennia osvitnikh prohram: metodychni rekomendatsii* [Development of educational programs: guidelines]. Kyiv, *Prioritety Publ*, 120 p. (In Ukrainian).

12. Siniahovska, I.Yu. (2013). *Vyznachennia kliuchovykh poniat problem intehratsii zmistu navchalnoi diialnosti studentiv vyshshykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv* [Definition of key concepts of the problem of integration of the content of educational activity of students of higher pedagogical educational institutions]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnogo universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu "Kyievo-Mohylianska akademiia". Pedahohika* [Scientific works of the Chornomorsky State University. Petro Mohyla University of the Kyiv-Mohyla Academy Complex. Pedagogy], no. 215 (203), pp. 28-31. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2013_215_203_8 (In Ukrainian).

13. Raskola, L.A., Ruzhytska O.M. (2016). *Teoretyko-metodychni zasady rozroblennia osvitnikh prohram* [Theoretical and methodological principles for developing educational programs]. Odessa, *Odeskyi natsionalnyi universytet imeni I.I. Mechnykova Publ.*, 68 p. (In Ukrainian).

14. Kononets, N., Ilchenko, O., Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, vol. 21, no. 3, pp. 199-220. DOI: 10.17718/tojde.762054

15. Kononets, N., Nestulya, S. (2020). The implementation experience of students mobile training in the fundamentals of leadership as a resource-oriented form. *Information Technologies and Teaching Aids*, vol. 78, no. 4, pp. 116-131. DOI: 10.33407/itlt.v78i4.3097

CURRICULUM DEVELOPMENT METHODOLOGY OF EDUCATIONAL PROGRAM FOR MASTERS «HIGHER SCHOOL PEDAGOGICS», 011 PEDAGOGICS

Oleksiy O. Nestulya, Doctor of Historical Sciences, Professor, Rector University of Ukoopspilka «Poltava University of Economics and Trade», Ukraine.

E-mail: rector@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8853-4538>

Svitlana I. Nestulya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Social Sciences Department, Director of the Educational and Scientific Institute of Leadership, University of Ukoopspilka «Poltava University of Economics and Trade», Ukraine.

E-mail: snestulya@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0599-6647>

Nataliia V. Kononets, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Sciences, University of Ukoopspilka «Poltava University of Economics and Trade», Ukraine.

E-mail: natalkapoltava7476@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4384-1198>

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-28

Key words: educational program, higher school pedagogics, master's degree, resource-oriented learning, leadership management paradigm, methodological approaches, digitalization of education.

The article characterizes methodological approaches (competence, integrated, activity, resource-oriented, systemic, leadership, contextual and project), which were the basis for the educational program «Higher School Pedagogics» for masters at the University of Ukoopspilka «Poltava University of Economics and Trade» (Poltava, Ukraine).

It is generalized how each of the approaches ensures the uniqueness of the program «Higher School Pedagogics» among other similar educational programs. It is noted that the competency approach has identified a number of important competencies for a future higher school teacher: integrated, general and special approaches. The integrated approach contributes to the orientation of the educational process at the modern requirements of social development, the formation of a holistic system of knowledge in the field of pedagogical sciences, a single picture of the world scientific and educational space. The activity approach focuses on the practice-oriented component of the educational program of master's training «Higher School Pedagogics» and aims to increase practical training in the disciplines in the cycle of professional and practical training. The resource-oriented approach is considered as a partnership between a teacher and graduates, during which the stimulation and organization of active independent cognitive activity of graduates is implemented in order to acquire competencies and achieve program results. The application of a systematic approach contributed to a holistic view of the problem of organizing the training for future higher school teachers. The leadership approach ensures the implementation of the leadership management paradigm in the educational environment of PUET: formation of a competent professional teacher-leader, able to solve problems of any complexity required by the realities of modern life and the profession of a higher school teacher. The contextual approach provides for organizing the process of teaching and educating graduates in the educational environment of the university, taking into account the specifics of future professional and pedagogical activities, the forms and methods of contextual learning, the focus on situational theories of leadership. The use of the project approach is focused on developing the formation of integrated and leadership competencies of higher school, optimization and improvement of this process through pedagogical design and use of educational projects in teaching each discipline within the educational program.

The article deals with a new learning content for masters in the educational program «Higher School Pedagogics», 011 Pedagogics, taking into account modern social and educational trends, concepts and paradigms: digitalization of education, democratization of education, student-centered and humanistic paradigms, leadership management paradigm, concept of resource-oriented learning, lifelong learning.

Одержано 5.10.2021.

УДК 371.134:004

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-29

Н.С. ПАВЛОВА,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій
та методики викладання інформатики
Рівненського державного гуманітарного університету*

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИЧНИХ ЗАДАЧ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Статтю присвячено розкриттю особливостей використання методичних задач у фаховій підготовці майбутніх учителів інформатики у закладах вищої освіти. Спираючись на зміст поняття «задача», звернено увагу на спосіб і процес розв'язування задачі. Проаналізовано зміст педагогічної задачі, процес моделювання її змісту та способу вирішення, описано етапи розв'язування, зроблено акцент на мисленнєвій діяльності вчителя. Методичну задачу розглянуто як спеціально створене протиріччя, яке відтворює професійну діяльність вчителя (процес викладання) і навчально-пізнавальну діяльність учнів (процес учіння), вирішення якого інтегрує методичну, психолого-педагогічну та предметну обізнаності здобувача вищої освіти. У контексті змісту методичної діяльності вчителя інформатики у закладі загальної середньої освіти виділено етапи розв'язування методичної задачі та розкрито їх особливості в конкретних умовах. Наведено приклади задач з дисципліни «Методика навчання інформатики» та хід їх розв'язування. Встановлено, що процес розв'язування методичних задач неможливо повністю алгоритмізувати у вигляді чіткої послідовності дій усіх учасників освітнього процесу, і тому він має містити стандартні професійні дії вчителя, елементи творчих і креативних рішень, спиратися на усвідомлення цінності знань та досвіду, що набуваються в цих умовах. Звернено увагу на те, що задачі мають опрацьовуватися студентами на всіх етапах здобуття вищої освіти у такій послідовності: від простих до складних, але з різною дидактичною метою і з дотриманням організаційно-педагогічних умов. Проведений аналіз змісту діяльності майбутнього вчителя на аналітико-проектувальному, конструктивно-діяльнісному і рефлексивному етапах процесу розв'язування задачі доводить, що на практиці між етапами немає чіткого розмежування, оскільки вони взаємопроникають та взаємодоповнюють один одного. Наведено результати опитування студентів, які навчаються за спеціальністю 014 Середня освіта (Інформатика) щодо визначення труднощів, з якими вони зіткнулися під час розробки конспектів уроків з інформатики та їх відтворення у змодельованому освітньому процесі. Зазначено, що доцільне і виважене залучення студентів до розв'язування методичних задач спирається на компетентнісну, діяльнісну парадигми у поєднанні з особистісним підходом.

Ключові слова: методична задача, фахова підготовка, розв'язування методичної задачі, майбутній вчитель інформатики, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО) потребують вчителів, які є компетентними у своїй галузі знань, ініціативними і здатними до творчого розв'язування професійних, у тому числі педагогічних і методичних, задач. З іншого боку, фахова підготовка здобувачів вищої педагогічної освіти характеризується фундаментальністю і науковістю, а практична діяльність розширює й поглиблює теоретичні надбання, сприяє збагаченню професійного досвіду, саме тому необхідно ґрунтовно дослідити процес розв'язування майбутніми вчителями інформатики методичних задач під час вивчен-

ня дисциплін професійно орієнтованого блоку освітньо-професійної програми 014 Середня освіта (Інформатика). Актуальність описаної вище проблеми зумовлена і тим, що вчителі інформатики працюють в умовах, які характеризуються динамічним оновленням знань та вмінь у галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і вимагають гнучкої адаптації до мінливого професійного середовища. Підтвердженням цієї позиції є, на думку ряду вчених, залежність фахової підготовки вчителя від розвитку засобів ІКТ у такій послідовності: розвиток ІКТ – осучаснення соціального замовлення – трансформація методичної системи навчання інформатики – нові вимоги до підготовки вчителя – якісно новий рівень сформованості методико-інформатичної компетентності педагога [6, с. 307–308].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні і практичні основи розв'язування вчителями педагогічних задач розкрито в працях О.А. Дубасенюка, Ю.М. Кулюткіна, Л.В. Кондрашової, Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна, Л.Ф. Спіріна, Г.С. Сухобської, М.Л. Фруніна та ін. Різноманітні погляди на окреслену вище проблему спостерігаємо в наукових доробках таких вчених, як О.С. Березюк, Н.О. Дяченко, Л.О. Мільто, В.А. Семиченко. Підготовку майбутніх учителів до розв'язування різних за формою і змістом методичних задач досліджували А.І. Деркач, В.В. Желанова, Л.В. Коваль, О.С. Малярченко, С.О. Скворцова та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених обраній темі, наразі немає єдиних загальноприйнятих рекомендацій щодо використання методичних задач у підготовці майбутніх учителів, у тому числі і презентація процесу розв'язування методичних задач студентами, які здобувають кваліфікацію «вчитель інформатики» під час вивчення дисциплін професійного спрямування.

Мета статті – обґрунтувати значущість і актуальність використання методичних задач у фаховій підготовці майбутніх учителів інформатики, сформулювати етапи розв'язування методичної задачі та описати їх зміст, спираючись на методiku навчання інформатики.

Викладення основного матеріалу дослідження. Сутність процесу вирішення майбутніми вчителями інформатики методичної задачі розкриємо, проаналізувавши зміст педагогічної задачі та етапи її розв'язування.

Професійна діяльність вчителя є сукупністю різних ситуацій, основою яких є протиріччя і неузгодженості, які за умови постановки мети і прийняття рішення є педагогічними задачами. Такі задачі виникають під час виконання вчителем різноманітних професійних обов'язків і функцій, але найчастіше під час підготовки і проведення уроків, розробки та використання дидактичних матеріалів. Педагогічна задача є моделлю конкретної педагогічної ситуації, розв'язок якої передбачає відтворення освітнього процесу в умовах, наближених до реальних. Досліджуючи діяльність вчителя під час розв'язування педагогічної задачі, розрізняємо: спосіб, як окрему дію чи систему дій, що спрямована на встановлення зв'язків між відомими і невідомими параметрами задачі та на досягнення результату; процес, що реалізує виконання дібраного способу у практичній площині з отриманням певного результату. Процес прийняття рішення є ключовим на всіх етапах цілеспрямованого опрацювання вчителем педагогічної задачі. Розв'язати задачу означає дібрати дії, за допомогою яких відбувається перетворення умови, встановлення зав'язків між відомими і невідомими компонентами. Основні етапи такої діяльності включають у себе інформаційну обізнаність, формування і протиставлення альтернатив, побудову гіпотез і конструювання сукупності дій. Л.О. Мільто конкретизує послідовність дій вчителя під час розв'язування педагогічної задачі таким чином: з'ясування причин виникнення умов і характеру розвитку; усвідомлення конкретної педагогічної мети; формулювання проблеми; прийняття педагогічних рішень і планування навчального процесу, виконання окреслених рішень; аналіз здобутих результатів, визначення нових педагогічних цілей [4, с. 32–34].

О.В. Акімова більш глибоко досліджує процес розв'язування педагогічної задачі, виділяючи на одному з етапів діяльності вчителя використання прийомів мислення (рис. 1) [5, с. 29]. Такий підхід дозволяє дослідити внутрішню структуру професійних дій вчителя під час пошуку шляхів вирішення педагогічної задачі.

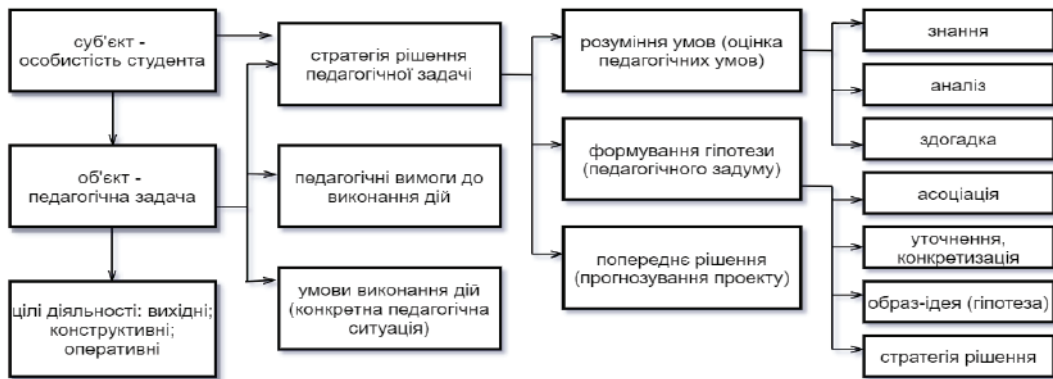


Рис. 1. Розв'язування педагогічної задачі (за О.В. Акімовою)

Натомість у наукових доробках ряду вчених зазначено, що в педагогічній діяльності не можна сформулювати стандарти професійної поведінки вчителя відповідно до тих чи інших ситуацій, оскільки вони майже ніколи не повторюються [7, с. 40]. Така позиція пояснюється перш за все тим, що процес навчання передбачає активну взаємодію суб'єктів діяльності і, приймаючи професійні рішення, вчитель має враховувати індивідуальні особливості учнів як активних суб'єктів їх комунікації.

Схожу позицію висловлює Л.О. Лісіна, наголошуючи на неможливості обмежитися алгоритмами розв'язування педагогічної задачі [3, с. 140]. Під алгоритмом мається на увазі покроковий опис чітких дій вчителя та учнів з метою досягнення результату розв'язування задачі. Дослідниця рекомендує студентам дотримуватися низки евристичних правил, серед яких, наприклад: переведення задачі на мову теорії графів; виділення підзадач, які можна розв'язати, якщо задача не піддається вирішенню у загальному вигляді; пошук відповіді на запитання: «Чого навчає розв'язування цієї задачі?».

Таким чином, процес розв'язування педагогічної задачі має містити як алгоритми стандартних професійних дій і способів діяльності вчителя, які дозволяють орієнтуватися в будь-якій новій ситуації і є універсальними за своєю сутністю, так і елементи творчих і креативних рішень. Не менш важливо, за словами Н.П. Волкової, орієнтувати студентів не лише на здобуття знань, але й на формування «ставлення до знань, здатності відшукувати особистісні смисли», тобто трансформувати їх у цінності [1, с. 15].

Одним із головних чинників якісної фахової підготовки майбутніх учителів інформатики є розв'язування методичних задач, своєрідність яких полягає в урахуванні конкретного змісту навчального предмета і дидактико-методичних особливостей його вивчення у ЗЗСО, відображення окремих компонентів методичної діяльності вчителя.

Методичну задачу розглядаємо як заздалегідь сплановане протиріччя, яке відтворює професійну діяльність вчителя (процес викладання) і навчально-пізнавальну діяльність учнів (процес учіння), вирішення якого потребує інтеграції методичної, психолого-педагогічної та предметної обізнаності фахівця. Наведемо приклади типових методичних задач: визначення змісту окремого уроку чи системи уроків з урахуванням вікових особливостей учнів; вибір засобів і методів навчання відповідно до теми і типу уроку; визначення цілей навчання і послідовності їх досягнення; планування способів введення понять, вироблення прийомів їх різноманітного використання у практичних діях під час роботи на комп'ютері; систематизація типових помилок у навчальній діяльності учнів та опис способів їх усунення; добір ліцензованого програмного забезпечення з метою вивчення того чи іншого розділу ШКІ та його встановлення на комп'ютері; визначення форми проведення практичних робіт (робота з елементами досліджень, проектна робота, компетентнісна задача з використанням комп'ютера).

Методична задача виникає у той момент, коли студенти усвідомлюють ситуацію, умову і вимоги, прагнуть знайти рішення, продукуючи нові ідеї, добираючи кілька способів розв'язування і визначаючи серед них найбільш ефективний. Протиріччя між необхідністю вирішити задачу і здобутими раніше знаннями спонукають студентів до глибшого вивчен-

ня теоретичних основ інформатики, осмисленого опрацювання методичної літератури, всебічного аналізу змісту шкільних програм і підручників з інформатики, опрацювання окремих методик і педагогічних технологій.

Як форма організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики у процесі вивчення дисциплін фахової підготовки (наприклад, педагогіки, психології, методики навчання інформатики і суміжних з ними курсів) методичні задачі виконують такі функції: навчальна (формує обізнаність з теорії та методики навчання предмету, в тому числі з конкретної і загальної методики навчання); мотиваційна (усвідомлення необхідності оволодіння широким спектром педагогічних стратегій, методичними знанням, методикою навчання технологій розв'язування задач з використанням ІКТ, початковим досвідом роботи за фахом до отримання диплому про вищу освіту); розвиваюча (розвиток особистісних і професійна значущих якостей; розвиток мислення та творчості).

Внаслідок виваженого залучення студентів до конструктивного вирішення методичних задач відбуваються зміни в їхньому професійному й особистісному розвитку, оскільки процес пізнання нового через практику спрямований на встановлення переваги процедурної обізнаності (відповіді на запитання: для чого?; чому?; як?) над інформаційною ерудованістю (знання – що?); надання знанням і вмінням особистісного значення; розвиток активності студентів у поєднанні з ініціативністю, відповідальністю, самостійністю та творчістю. Процес вирішення методичних задач має спонукати студентів до засвоєння фундаментальних понять з інформатики; вивчення навчального матеріалу із шкільного курсу інформатики (ШКІ) на поглибленому рівні та в різних формах; різнопланового використання програмних засобів та інтернет-ресурсів; а також до набуття практичного досвіду, усвідомлення того факту, що теоретичним підґрунтям діяльності вчителя у цьому випадку є предметні знання.

Як показує практика, студентам важко усвідомити той факт, що методичні задачі можуть мати кілька розв'язків, беручи до уваги індивідуальні особливості як учнів, так і вчителя, який моделює способи вирішення цієї задачі. Тобто, незважаючи на те, що процес розв'язування спирається на особливі характеристики задачі, навчально-пізнавальну діяльність учнів, передбачає комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу, успішність вирішення протиріччя визначається компетентностями вчителя і, перш за все, методичною, яка проявляється в обізнаності у своїй предметній галузі, у володінні сучасними методиками навчання і способами організації навчального процесу за допомогою ІКТ.

Придїляючи найбільше уваги проблемам і перспективам розвитку методики навчання інформатики, методиці вивчення основних розділів ШКІ, опрацюванню різних типів уроків, розробці покрокових інструкцій для виконання завдань на комп'ютері та розробці навчально-дидактичних матеріалів, майбутні вчителі навчаються конкретизувати методичні об'єкти, описувати (бачити, планувати, розуміти, аналізувати, порівнювати) не лише власну послідовність професійних дій, але й прогнозувати (моделювати, усвідомлювати) навчально-пізнавальну активність учнів як кожного окремо, так і колективом з урахуванням специфіки предмета. З цією метою на одному з практичних занять з методики навчання інформатики студентам пропонували описати методичну діяльність вчителя під час проведення уроків інформатики, заповнивши відповідну таблицю (рис. 2).



Рис. 2. Фрагмент методичної задачі з теми «Класифікація уроків інформатики»

Спроможність студентів успішно відтворювати розроблений план-конспект уроку і демонструвати використання навчально-дидактичного матеріалу в умовах змодельованого уроку інформатики дозволяє усвідомити предметний і соціальний зміст майбутньої методичної діяльності, здійснити спілкування та співпрацю з однокласниками як колегами-вчителями, усунути помилки методичного характеру, сформувати власний стиль у професії. Разом з цим студентам складно оволодіти широким арсеналом методів і прийомів вирішення методичних задач, якими оперує досвідчений вчитель, але опрацювання загальних способів розв'язування типових проблем є вагомим кроком до здобуття кваліфікації «вчитель інформатики», оволодіння початковими навичками професійної майстерності.

Процес вирішення методичних задач є складним, нелінійним, творчим і, відповідно, таким, який неможливо повністю схематизувати та алгоритмізувати, виділити чітку послідовність дій усіх учасників освітнього процесу. Опишемо зміст окремих етапів розв'язування майбутніми вчителями методичних задач під час вивчення методики навчання інформатики (рис. 3).

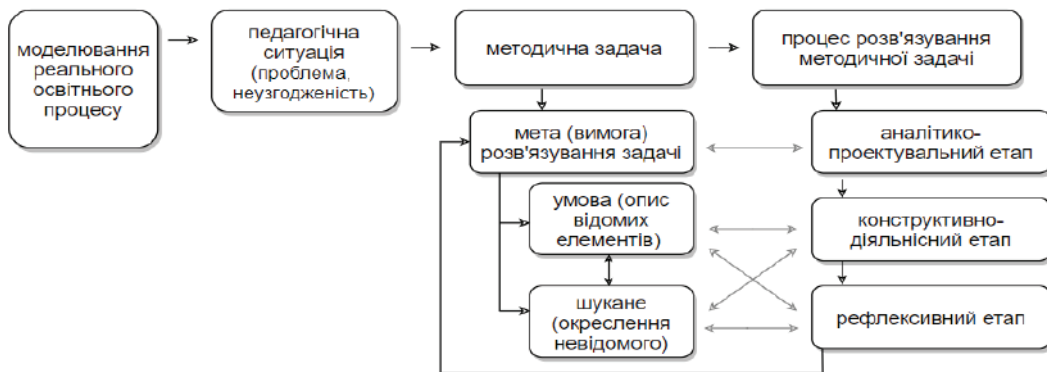


Рис. 3. Процес розв'язування методичної задачі майбутніми вчителями інформатики

Аналітико-проектувальний етап об'єднує такі дії студентів: осмислення педагогічної ситуації та виявлення причин її виникнення; аналіз задачі, відокремлення того, що в ній дано і що потрібно знайти чи дослідити; встановлення зв'язків між умовою і невідомими елементами, обґрунтування необхідності усунути протиріччя; актуалізація предметних, психолого-педагогічних і методичних знань та способів діяльності, на основі яких буде вирішуватися задача, а за потреби самостійний пошук й опрацювання нових відомостей. Успішне вирішення задачі визначається і такими чинниками, як: вміння бачити педагогічну задачу в її цілісності; професійний інтерес до пізнання нового через практичну площину; надання знанням особистісної значущості; присутність різних поглядів на один об'єкт чи процес. Аналітико-проектувальна діяльність студентів представлена аналізом відомостей у різних форматах, інтегруванням набутої раніше і здобутої під час опрацювання інформаційних джерел обізнаності та її узагальненням відповідно до сформульованої умови задачі.

Наступний, конструктивно-діяльнісний, етап відображено так: вибір методів і прийомів розв'язування задачі з урахуванням дій вчителя та учнів; вибір програмного забезпечення, технічного інструментарію та інших засобів; висунення ідей (гіпотез), їх опрацювання і зіставлення з очікуваним результатом; визначення найбільш доцільної в цій ситуації послідовності дій у вигляді плану досягнення очікуваного результату; обґрунтування ефективності обраного способу розв'язування і його реалізація; опис додаткових заходів, які з'являються у процесі розв'язування задачі і потребують їх врахування; критичний аналіз здобутого результату та його подання у визначеному форматі (відеопрезентація, запис у блозі чи на сайті, Google-документ із наданням доступу іншим користувачам, інфографіка тощо). Тобто знання та вміння, актуалізація яких відбулася на першому етапі, дозволяють знаходити причинно-наслідкові зв'язки, ефективні шляхи їх реалізації, формувати спеціальну обізнаність щодо особливостей їх використання у конкретній педагогічній ситуації з метою досягнення певної мети.

Рефлексивний етап є підсумковим у процесі прийняття рішення і містить у собі не менш важливу діяльність студентів, а саме: зіставлення очікуваного результату із здобутим; прогнозування способів перенесення результату в нову подібну ситуацію; визначення напрямів подальшої методичної діяльності; самоаналіз використаних способів діяльності (виділення того, що зроблено); визначення сильних і слабких сторін власної діяльності; сприйняття виконаного процесу з позицій професійної значущості.

Вважаємо за доцільне зауважити, що на практиці між етапами розв'язування методичної задачі немає чіткого розмежування, оскільки вони взаємопроникають, доповнюючи один одного. Для обґрунтування такої ситуації Н.О. Дяченко використовує принципи ступінчастості і безперервності [2, с. 18]. Перший принцип характеризується тим, що перехід від одного етапу до іншого відбувається за умови завершення попереднього, але на кожному кроці можна повернутися до попередніх дій і відкоригувати їх. Згідно з другим принципом розв'язок задачі не закінчує процес її вирішення, оскільки рефлексивна діяльність може виявити нові суперечності і неоднозначності, які необхідно усунути.

Беручи до уваги розроблені етапи розв'язування методичної задачі, проаналізуємо основні дії майбутніх учителів під час вирішення сформульованої вище методичної задачі (рис. 2).

На аналітико-проектувальному етапі студенти: опрацьовують умову, відокремлюють структурні складові таблиці та встановлюють окремі зв'язки між ними. На цьому ж етапі відбувається актуалізація знань з дидактики, методики навчання інформатики, а з метою поглиблення знань – пошук нових відомостей та їх опрацювання за критеріями, які відображено в таблиці. Доволі часто визначення необхідних знань супроводжується своєрідним пізнанням нового шляхом самостійного опрацювання відомостей. Посилює дії студентів інтерес до набуття початкового досвіду методичної діяльності та вироблення власного погляду на майбутню професію.

Далі студенти переходять до виконання конструктивно-діяльнісного етапу, покроково опрацьовуючи таблицю. Для заповнення стовпців студенти: визначають типи уроків, які будуть досліджувати; аналізують мету кожного уроку для того, щоб виявити його основні елементи; відшуковують відповідну інформацію в раніше опрацьованих теоретичних відомостях та виділяють у них головне; добирають і впорядковують засоби, методи і прийоми навчання з урахуванням роботи учнів на комп'ютері та інших особливостей уроку інформатики; розглядають процес навчання як двосторонню взаємодію вчителя та учнів і окремо виконують роль кожного з них, демонструючи можливість і здатність успішно переключатися з однієї діяльності на іншу; узагальнюють попередні записи, підсумовують переваги і недоліки кожного типу уроку. Поступово студенти опановують уміння робити узагальнені висновки. Завершується діяльність студентів на цьому етапі аналізом заповненої таблиці та її поданням у визначеному форматі.

Рефлексивний етап окреслює такі дії студентів: виділення того, що було зроблено, і його зіставлення з бажаним результатом та внесення змін у разі їх невідповідності; обговорення результату, усвідомлення його цінності; визначення сильних і слабких сторін власного входження у професію. На цьому ж етапі варто проаналізувати результати неправильного розв'язання та додаткові обставини, які є незначущими на перший погляд, але впливають на перебіг уроку.

Виконання описаних етапів демонструє реалізацію своєрідного «циклу» методичної діяльності – технологічного, що починається з постановки задачі і завершується отриманням та реперезентацією результату.

Методичні задачі мають бути взаємопов'язаними і підсилювати одна одну, сприяти засвоєнню знань не лише аналітичним (послідовне уточнення змісту кожного кроку чи підзадач, які виражаються через базові поняття), але й синтетичним методом (спрощений пошук розв'язків задач, які можна сформулювати і виразити через поняття нижчого рівня). Водночас пошук способів досягнення результату ставить студента в позицію незнання чи неповного знання, і тому такі задачі мають опрацьовуватися від простих до складних на всіх етапах здобуття вищої освіти, але з різною дидактичною метою і з дотриманням організаційно-педагогічних умов, серед яких виділимо:

- відповідність змісту методичної діяльності вчителя структурним компонентам методичної компетентності, меті і завданням фахової підготовки майбутніх учителів інформатики;
- інтегрування змісту шкільного курсу «Інформатика» з професійно орієнтованими дисциплінами у ЗВО;
- відображення реальних педагогічних ситуацій, які моделюють виконання вчителем інформатики професійних обов'язків у закладі освіти;
- розвиток у студентів усвідомленої самостійності і відповідальності у добиранні власних дій та прийнятті рішень.

Незважаючи на те, що навчання студентів здійснюється на основі компетентнісного, системного і діяльнісного підходів, увага має акцентуватися на особистісному розвитку кожного здобувача вищої освіти та на формуванні тих якостей (наприклад, креативності, впевненості, відповідальності, цілеспрямованості) особистості, які дозволять йому успішно вирішувати сформовані задачі та бути фахівцем високої кваліфікації.

З метою уточнення переліку труднощів, з якими студенти зіткнулися під час розробки конспектів уроків на заняттях з методики навчання інформатики, було проведено анкетування, результати якого відображено на рис. 4. Значній кількості студентів було складно розробляти дидактичні матеріали (в тому числі в електронному вигляді) до різних типів уроків (75%), а також використовувати ІКТ як сучасний засіб навчання (42%). 67% опитаних стикалися з труднощами під час формування в учнів мотивів навчально-пізнавальної діяльності, а 58% – під час визначення типу уроку і, відповідно, формулювання мети і завдань. 50% студентів звернули увагу на таку особливість уроків інформатики, як організація роботи учнів за комп'ютером. Інші труднощі полягають у поєднанні традиційних і сучасних методів навчання, дистанційної і змішаної освіти (50%), а також у встановленні зв'язку між теоретичними відомостями і практичними навичками (25%).

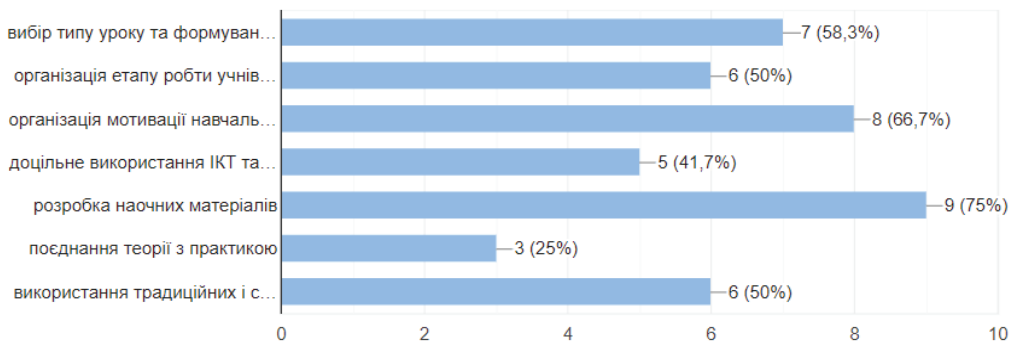


Рис. 4. Результати опитування студентів

Для вирішення такого становища в освітньому процесі мають бути реперезентовані методичні задачі різних рівнів складності: від репродуктивних, частково-пошукових до проблемних, аналітико-синтетичних. Такі задачі допоможуть змоделювати методичну діяльність вчителя у комунікаціях «учитель – учні», «учитель – учителі», «учитель – батьки».

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Однією з провідних цілей дисципліни «Методика навчання інформатики» та суміжних із нею курсів є формування у майбутніх учителів методичної компетентності. Для реалізації цієї мети варто використовувати методичні задачі, розв'язування яких формує цілісне уявлення про зміст, структуру і функції майбутньої професійної діяльності. Методична задача інтегрує в собі основні елементи методичної діяльності щодо планування і проектування навчального процесу та управління ним з боку вчителя, а також прогнозує навчально-пізнавальні дії учнів. Добираючи спосіб розв'язування методичних задач, студенти навчаються погоджувати дії вчителя та учнів, осмислювати особливості педагогічної професії та функції вчителя інформатики в сучасному суспільстві з метою педагогічно грамотного і соціально значущого формування особистості учнів при вивченні шкільного курсу інформатики. Організа-

ція навчальної діяльності майбутніх учителів під час вивчення методики навчання інформатики має орієнтуватися на етапи розв'язування методичних задач. Методичні задачі відображають взаємопроникнення навчальної і професійної діяльності, оскільки послідовність дібраних студентами професійних дій дозволяє перейти від теоретичної обізнаності до діяльності за фахом у реально змодельованій практичній площині.

Перспективи подальших пошуків вбачаємо у побудові класифікації методичних задач, які будуть успішно розв'язуватися майбутніми вчителями інформатики, а також у визначенні критеріїв такої класифікації, особливостей використання окремих типів задач в освітньому процесі.

Список використаної літератури

1. Волкова Н.П. Моделювання майбутньої фахової діяльності випускників у навчальному процесі вищої школи. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2012. № 1 (3). С. 2–19.
2. Дяченко Н.О. Сутність процесу розв'язування педагогічних задач. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (29). Issue: 57. P. 16–20.
3. Лісіна Л. Формування умінь студентів розв'язувати педагогічні задачі в умовах диференційованого навчання. *Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти*, 18 вересня 2019 р. Бердянськ. 2019. С. 134–143.
4. Мільто Л.О. Теорія і технологія розв'язування педагогічних задач: посібник / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Кіровоград: Імекс, 2013. 155 с.
5. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця: Нілан, 2016. 247 с.
6. Саган О.В., Гаран М.С., Ліба О.М. Формування методико-інформатичної компетентності вчителя початкових класів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65. № 3. С. 304–315.
7. Топузов О.М. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя: навч. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2018. 291 с.

References

1. Volkova, N.P. (2012). *Modeliuvannia maibutnoi fakhovoi diialnosti vypuskniv u navchalnomu protsesi vyshchoi shkoly* [Modeling of future professional activity of graduates in the educational process of higher school]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (3), pp. 2-19. (In Ukrainian).
2. Diachenko, N.O. (2015). *Sutnist protsesu rozviazuvannia pedagogichnykh zadach* [The essence of the process of solving pedagogical problems]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, no. III (29), issue 57, pp. 16-20. (In Ukrainian).
3. Lisina, L. (2019). *Formuvannia umin studentiv rozviazuvaty pedagogichni zadachi v umovakh dyferentsiiovanoho navchannia* [Formation of students' skills to solve pedagogical problems in the conditions of differentiated learning]. *Pidhotovka maibutnikh pedagogiv u konteksti standartyzatsii pochatkovoї osvity* [Preparation of Maybut pedagogues in the context of standardization of pochatkova education. Berdiansk, pp. 134-143. (In Ukrainian).
4. Milto, L.O. (2013). *Teoriia i tekhnolohiia rozviazuvannia pedagogichnykh zadach* [Theory and technology of solving pedagogical problems]. Kirovohrad, Imeks Publ., 155 p. (In Ukrainian).
5. Akimova, O.V., Haluziak, V.M., Voloshyna, O.V., Davydiuk, M.O., Kaplinskyi, V.V., Kolomiets, A.M., Stoliarenko, O.V., Stoliarenko, O.V., Frytsiuk, V.A., Khamska, N.B., Kholkovska, I.L., Shakhov, V.V., Shakhov, V.I. (2016). *Rozvytok profesiino vazhlyvykh yakosteї u maibutnikh uchyteliv* [Development of professionally important qualities in future teachers]. Vinnytsia, Nilan Publ., 247 p. (In Ukrainian).

6. Sahan, O.V., Haran, M.S. & Liba, O.M. (2018). *Formuvannia metodyko-informatychnoi kompetentnosti vchytelia pochatkovykh klasiv* [Formation of methodological and informational competence of primary school teachers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, vol. 65, no. 3, pp. 304-315. (In Ukrainian).

7. Topuzov, O.M. (2018). *Pedahohichna maisternist: rozvytok profesiino-pedahohichnoi adaptyvnosti ta sotsialnoi refleksii maibutnoho vchytelia* [Pedagogical skills: development of professional and pedagogical adaptability and social reflection of the future teacher]. *Pedahohichna dumka* [Pedagogical thought], 291 p. (In Ukrainian).

USE OF METHODOLOGICAL TASKS IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS

Nataliia S. Pavlova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Information and Communication Technologies and Methods of Teaching Computer Science at Rivne State University for Humanities, Ukraine.

E-mail: nataliia.pavlova@rshu.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-78176781>

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-29

Key words: methodological task, professional training, solving methodological problems, future teacher of computer science, institution of higher education.

The article is devoted to the disclosure of the peculiarities of the use of methodological tasks in the professional training of future teachers of computer science at higher education institutions. Based on the meaning of the term «task», attention is paid to the method and process of solving the problem. The content of the pedagogical problem, the process of modeling its content and methods of solution are analyzed, the stages of solving are described, highlighting the mental activity of the teacher. The methodological task is considered as a specially created contradiction, which reproduces the professional activity of the teacher (teaching process) and educational-cognitive activity of students (learning process), the solution of which integrates methodological, psychological-pedagogical and subject awareness of the higher education student. The peculiarity of methodological tasks is to take into account the specific content of the subject and didactic and methodological features of its study, the reflection of individual components of the methodological activities of the teacher. The methodological task integrates the main elements of methodological activity concerning planning and designing of educational process and its management by the teacher, and also predicts educational and cognitive actions of pupils. In the context of the content of the methodological activity of a computer science teacher in a general secondary education institution, the stages of solving the methodological problem are highlighted and their peculiarities in specific conditions are revealed. Examples of tasks from the discipline «Methods of teaching computer science» and the course of their solution are given. It is established that the process of solving methodological tasks cannot be fully algorithmized in the form of a clear sequence of actions of all participants in the educational process, and, therefore, it must contain standard professional actions of teachers, elements of creative decisions, based on awareness of the value of knowledge and experience which are reached in these conditions. Attention is drawn to the fact that the tasks should be worked out by students at all stages of higher education in sequence: from simple to complex, but with different didactic purposes and in compliance with organizational and pedagogical conditions. The analysis of the content of the future teacher's activity at the analytical-design, constructive-activity and reflective stages of the problem-solving process proves that in practice there is no clear distinction between the stages, as they interpenetrate and complement each other. Methodological tasks reflect the interpenetration of educational and professional activities, as the sequence of professional actions selected by students allows to move from theoretical awareness to activities in the specialty in a real simulated practical plane. The results of a survey of students studying in the specialty 014 Secondary Education (Informatics) to determine the difficulties they encountered during the development of syllabi for lessons in computer science and their reproduction in a simulated educational process are presented. It is noted that the appropriate and balanced involvement of students in solving methodological problems is based on the competence, activity paradigm in combination with a personal approach.

Одержано 29.06.2021.

UDC 378.147:811.111

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-30

O.B. TARNOPOLSKY,

*Doctor Habilitatus of Pedagogy, PhD, Full Professor,
Professor of the Department of English Applied Linguistics
and Methods of Teaching Foreign Languages
at Alfred Nobel University (Dnipro)*

S.D. STOROZHUK,

*Candidate of Pedagogy, PhD,
Acting Head of the Department of English Applied Linguistics and Methods
of Teaching Foreign Languages
at Alfred Nobel University (Dnipro)*

GLOBAL ENGLISH ACCENTS AND NON-NATIVE ENGLISH TEACHERS

The article is a theoretical study of the issue of non-native English speakers and, in particular, non-native English teachers' accent peculiarities and whether these can be an obstacle for employing the latter as teachers of EFL (English as a Foreign Language taught in non-English-speaking countries) or ESL (English as a Second Language taught in English-speaking countries). In the paper, an attempt is made to prove that, under certain conditions, such accent peculiarities can be considered not as qualified non-native English teachers' shortcomings but as an asset of a kind. In that respect, the notion of global English accents is introduced, which are considered as normative accents for English as an international, or rather global/planetary, language of international/intercultural communication taught to all the learners of EFL and ESL. It is claimed that special measures should be taken for the native and non-native speakers of English to become accustomed and adapted to hearing such diverse accents quite frequently even in their home countries. Both the native and non-native English speakers the world over need to be taught and get accustomed to perceive the global English accents as something totally normal and acceptable as long as they do not make communication in English incomprehensible or comprehensible with difficulty. The advantages of non-English teachers with their accent peculiarities are discussed when teaching English not only to EFL but ESL students as well, and it is shown that they can be a great help in inuring both non-native and native speakers of English to hearing the variety of global English accents. It is indicated that relevant training and mutual cooperation of both non-native and native teachers of English is required for achieving this goal.

Key words: non-native teachers of English; accent peculiarities; Global English accents.

Стаття є теоретичним дослідженням питання акцентних особливостей у носіїв англійської мови. Особливу увагу приділено спостереженню таких особливостей у викладачів англійської мови, які не є її носіями. Досліджується, чи такі акцентні особливості можуть бути перешкодою для виконання викладачами обов'язків, пов'язаних з навчанням англійської мови як іноземної або другої. Робиться спроба доведення того, що за деяких умов вказані акцентні особливості доцільно розглядати як до певної міри корисну якість, а не недолік кваліфікованих викладачів англійської мови, які не є її носіями. У цьому відношенні, пропонується використання поняття «глобальні акценти в англійській мові». Такі акценти англійської мови є нормативними для неї як міжнародної, а точніше, глобальної / планетарної мови міжнародного / міжкультурного спілкування, якої потрібно навчати при викладанні англійської мови і як іноземної, і як другої. Стверджується, що потрібно вживати спеціальних заходів, щоб і носії, і неносії англійської мови звикли і адаптувалися до частого сприйняття глобальних англійських акцентів навіть у своїх рідних країнах. І носії, і неносії англійської мови в усьому сві-

ті мають бути навченими і пристосуватися до сприйняття глобальних англомовних акцентів як до чогось цілком нормального і прийняттого, якщо вони не роблять англомовну комунікацію незрозумілою або важкозрозумілою. Обговорюються ті переваги викладачів англійської мови, які не є її носіями і мають акцентні особливості, коли вони навчають цієї мови не тільки як іноземної, але й як другої. Показано, що вони можуть надати значну допомогу в тому, щоб привчити і носіїв, і неносіїв англійської мови до сприйняття всієї розмаїтості глобальних англомовних акцентів. Вказується, що для досягнення цієї мети потрібна відповідна підготовка і ефективне співробітництво викладачів англійської мови як її носіїв, так і неносіїв.

Ключові слова: викладачі англійської мови – неносії, акцентні особливості, глобальні акценти англійської мови.

Introduction. Setting the problem. In today's extremely mobile world where English has become not simply an international but a global, or planetary, language of communication [9], all kinds of international mobility become possible only if a person knows English well enough to communicate in it fluently and adequately so as to be clearly and easily understood when speaking and writing it and to understand their interlocutors (in oral communication) or written sources (in written communication) without experiencing any comprehension difficulties. A non-native speaker of English who permanently lives and works in their own country uses English as a planetary communication medium only on visits to other countries, including the English-speaking ones, and, in general, when contacting for different purposes the representatives of other nations, including the native speakers of English. In all such cases, the imperfections in English of such a non-native speaker (on the condition that he or she is fully comprehensible) are easily forgiven or hardly noticed even by native speakers as something quite natural and expected. It is just for such situations that the idea of introducing International English [15] or English as a Lingua Franca [10] into the process of teaching English worldwide appeared not too long ago and has been actively developed and developing since. Getting one's education in an English-speaking country with the aim of returning to one's home country after receiving it makes no exception – in this case as well the accent imperfections in English of a non-native speaker are unquestionably tolerated, again on the condition of full mutual comprehensibility.

Not so when English is used by non-native speakers coming to live and, more important, to work in an English-speaking country. Some publications have appeared demonstrating that the non-native speakers of English, immigrants to the English-speaking countries, may encounter employment problems, and those problems are mostly connected with the foreign accent of job applicants, however good their command of English in other aspects may be [19]. Moreover, in the publication just quoted it is indicated that the 'regional' English accent/pronunciation, i.e., the pronunciation accepted as standard in a particular English-speaking community, is always preferred even to the pronunciations of native-speakers of English from some other English-speaking countries. Thus, the author of the publication in question, a native speaker of English from the UK whose family immigrated to New Zealand in 1964, shares her experience of having problems with her British accent when going as a young girl to a New Zealand school where she was not infrequently mocked for her 'Pom' pronunciation [19].

The problem of non-native-like-sounding accent/pronunciation in English becomes much more acute and worrying when it concerns non-native teachers of English [13]. Among all the EFL/ESL teachers in the world they are undoubtedly the most numerous group because it is they who, as a rule, teach English as a foreign language in the absolute majority of countries belonging to what Kachru [12] calls the *Expanding Circle*. These are the states where English has no official status, is not spoken on a frequent, everyday basis, and is the language that the people need mostly for contacts not inside but outside their own country. Highly qualified non-native teachers of English in such countries are considered as specialists quite sufficient and adequate for preparing their students to use English freely and fluently as a planetary language of international communication. Of course, in the Expanding Circle countries native-speakers are also willingly employed as EFL teachers if their qualifications are sufficient but nobody ever thinks that it is only they who should teach the language and should always be preferred to non-native teachers. It is the non-native English teachers who are believed to be the norm while the native ones are deemed to be a desirable additional luxury but not something indispensable.

However, even if the most qualified non-native teachers of English plan to work in their professional field outside their home country, the problems with employment are, in most cases, inevitable. Even when such a teacher wants to teach English in an External Circle (i.e., non-English-speaking) country, the educational authorities may object giving in the greatest number of cases as their reason the 'non-native/foreign accent'. Just this notorious 'non-native / foreign accent' makes non-native English teachers' professional employment in English-speaking countries sometimes well-nigh impossible. It is worthy of notice that, when a non-native English teacher is really highly qualified, any other objections against his/her employment are rarely formulated because in what concerns the other aspects of the command of the English language and the understanding of the English-speaking nations' culture, a well-prepared and trained non-native teacher can be quite on a par with a native one. And that non-native English teacher's pedagogical and methodological training as to the most effective and efficient approaches to teaching and learning English is quite frequently higher than that of native English-speaking teachers whose pedagogical and methodological competence is often limited to what they were taught in several-month-long ESL/EFL teacher-preparation courses that finish with the examination such as the Cambridge-based *TKT (Teaching knowledge test)* or *CELTA (Certificate in teaching English to speakers of other languages, earlier named Certificate in English Language Teaching to Adults)*.

The above-discussed 'discrimination' of non-native English teachers on the grounds of their *not-quite-native-like-sounding accent* (which is often impossible to eliminate) seems rather unfair and not really justified. But to show this lack of justification, primarily the central notions for this article, the notions of native, foreign, and global English accents, should be discussed.

Review of literature. First of all, it should be indicated that speaking about a *foreign accent* of speakers of English, we should mean only the accents of those people from the External Circle countries who are learning or have learned the language either in their home country (EFL – L2) or in an English-speaking country (ESL – L2) where they came and stay/ed for different reasons. English is spoken the world over with an enormous number of different accents but if those are the accents peculiar to people born and bred in what Kachru [12] calls the *Inner* and *Outer Circle* countries they cannot be described as foreign ones. The accents peculiar to British, American, Australian (Inner Circle), or Nigerian (Outer Circle) Englishes, though vastly different, should be considered as *native* ones since for the people from the UK, the USA, Australia, or Nigeria, who speak English with such a variety of accents, that language is their native or mother tongue (L1).

The varieties of English accents coming from the Expanding Circle countries and demonstrated by speakers of that language as a foreign or second one (EFL/ESL – L2) are much more numerous than the varieties of English accents when it is spoken as L1. It is because the peculiarities of those accents depend on the peculiarities of the speakers' L1 – those peculiarities interfering with their pronunciation in English. For instance, for the Ukrainian speakers of English, even quite fluent in their L2, characteristic are the following accent peculiarities originating from their L1 interference: 1) pronouncing the long sound [i:] as in *peat* like a short sound [i] as in *pit*; 2) pronouncing the two interdental sounds rendered in writing by *th* as in *think* and *that* like [s] and [z]; 3) pronouncing the sound [w] as in *wet* like the sound [v] as in *vet*; 4) pronouncing some other English sounds also in a distorted, though less distorted than above, manner, creating only insignificant accent peculiarities like, for instance, with the sounds [t] and [d] which are pronounced with the Ukrainian speaker's tip of the tongue not on the alveoli but at the front teeth; 5) using the Ukrainian intonations instead of the English ones, etc. EFL speakers belonging to other nations having other L1s as the background of their English most certainly have other accent peculiarities in their English pronunciation depending on their mother tongue interference. In that respect, we should not forget that English is a global language more or less actively used by all the nations in the world which means that the number of existing English accents may be continued *ad infinitum*.

With all this infinite varieties of English accents, it seems hardly advisable to try and reduce them to one and the same 'standard' accent that all fluent and independent users of the language (having the command of it on the level not lower than B2 according to the *Common European Framework of Reference for Languages* [3]) need to manifest in their speech. There are several reasons for that.

The first may be considered as a *political* one. If English as a global language of communication needs to be standardized worldwide in what concerns the pronunciation and accent, there has to be one variety of English whose pronunciation patterns may be chosen as the *Standard Pronunciation for Global English*. Hardly anybody will object to the claim that it can be only one of the native speakers' variety from the Inner Circle countries [12] because it is there that the English language as it is today originated and from there it has spread the world over. But which of the six Inner Circle varieties of English (British, American, Australian, Canadian, that of New Zealand, or the Irish Republic) can and should be chosen. The British and American varieties come to mind first but choosing one of them is discriminatory at the very least. Besides, if one such standard accent is accepted as something indispensable for using Global English, it will mean that all the native speakers of it (including the native English teachers) from the Inner and Outer Circle countries, except those speaking the chosen standard variety, will have to re-acquire their L1 pronunciation to meet the standard accent requirements. Formulating such a demand seems quite absurd and it is most certainly not feasible.

The second reason is the *instructional and physiological* one. Some authors claim that teachers are not infrequently reluctant to teach L2 pronunciation to their students because of lack of time for that, although it most certainly has to be done [7]. There can be no objections to the necessity of teaching pronunciation but in what concerns the possibilities of getting rid of accents (both foreign and native) in such teaching, serious doubts arise. More than half a century ago Lenneberg [14] formulated the Critical Period Hypothesis which, since then, has been playing a serious role in the development of L2 acquisition theory. According to this hypothesis, foreign accents are very hard (if it all possible) to be overcome if the new language is taught and learned after puberty. Since the formulation of Lenneberg's hypothesis, there has been a number of studies devoted to the issue of eliminating EFL learners' foreign accent in and after the period of adolescence (see, for instance [18]) but practically all of them were completed with a conclusion that the very neuro-musculatory basis of speech production does not allow to liquidate this accent in the absolute majority of such cases [21].

The causes for frequent impossibility of removing the L2 learners' accent peculiarities in adolescence and later are not simply due to the interferences of L1 pronunciation patterns (see above) that are acquired by those learners so well by the puberty time that they become an inalienable part of human personality. Those interferences are most certainly very important in forming the foreign accent in L2 [22], but even more important is the *physiological* loss of flexibility in learners' vocal tracts by the age of adolescence. This makes well-nigh impossible, or at least very difficult to change the acquired L1 pronunciation patterns of segmental articulations and the patterns functioning on the suprasegmental levels making learners' L2 speech acoustically different from the speech of native speakers [6]. As a result, such prosodic accent characteristics as word stress, rhythm, pitch, and intonation [1; 17; 22] remain closer to those of the speakers' L1 than to those of their L2 generating often irremovable foreign accent peculiarities. Some immigrants to English-speaking countries are eager and make serious efforts to get rid of such accent peculiarities in English, and in the USA there are even special courses to help them in their efforts, but the success is still quite doubtful [8].

Since lots of people in the Expanding Circle countries (including the future non-native English teachers) start learning English as a foreign language in adolescence or not long before that age and few people begin acquiring their L2 in early childhood when their vocal tracts are still flexible, there is not much hope that their foreign accents in English will ever fully disappear. So there are no sufficient grounds for believing, even from the instructional and physiological point of view, that the attempts to teach some 'standard' English accent worldwide will ever succeed.

The third reason is a *cultural and national* one. Native speakers, unlike the non-native ones, not only practically always recognize a foreign accent [27], they also not infrequently attribute that accent, correctly guessing the national identity of their non-native interlocutor [6]. It means that a foreign accent in English may be considered as a national (and cultural) identity marker of a non-native speaker of the language. And not all the non-native speakers of English want to be totally deprived of that marker (though some of them do – see above). An interesting fact in this respect was revealed by Demirezen [4] who discovered that even some non-native English teachers deliberately preserve a foreign accent in their speech as the declaration of their national identity.

It seems doubtful that in the conditions when English is becoming not only a global language but a *common* language for intercultural communication the world over, it is worthwhile from the cultural point of view to try and eliminate foreign accents in English. This, in particular, concerns the English-speaking countries which are fast becoming 'the immigration Mecca' for the entire globe. If we succeed in that elimination, the humankind risks to lose in its common language (English) some of its cultural and national assets – just as some entire languages have already been lost in the past with no hope of revival. Maybe it would be much wiser to admit the acceptability of all *totally comprehensible foreign accents* in English, especially when they are practiced in the English-speaking countries that are the source of global/common language for intercultural and international communication. It would be the next step after admitting the total acceptability of different native-speaking accents in English from the Inner Circle countries – like, for instance, the British, American, Australian, etc. accents. That first step in the direction of 'equalizing the rights' of all the native English accents has already been made. Certainly, making the second step in question would require some efforts, especially for making native English speakers not simply get accustomed to hearing different foreign accents in English spoken in their home countries but for making them feel psychologically adapted to frequently hearing them and admitting them as something quite acceptable and normal. Just this task of *inuring* native speakers of English to hearing foreign accents in English on a daily basis and to accepting them as something quite normal has already been set by some authors [5].

In the conditions when the worldwide unification of both foreign and native accents in English as the planetary language (and, potentially, the *common* language of the humankind) seems hardly possible instructionally and physiologically and hardly admissible politically, culturally, and nationally, the introduction of the novel term: the "*global English accents*" appears to become rational. The term '*global foreign accent*' in English has already been used in one of the reports summarizing studies of different accents of non-native speakers of English, that term meaning all the totality of such existing accents [11]. But in view of everything said above, it may be better to speak about the *global English accents embracing all kinds of accents in English, both native and foreign, having as their one common feature their total comprehensibility to all the speakers of the English language (again both native and foreign) who have at least the B2 [3] level of its command*. Total comprehensibility does not mean that there can be no accent-dependent misunderstandings in the communication in English between, say, a New Zealander and a Chinese, the first speaking English with the native New Zealand accent and the other speaking it with a foreign (Chinese) accent. What is meant is that such accent-dependent misunderstandings (which may happen even in oral communication between an American and a New Zealander – both native speakers of English) are infrequent and easily resolved in the interaction between communicators so that they never disrupt communication.

Recognizing the normalcy of encountering the infinite variety of global English accents everywhere (including the English-speaking countries) in the conditions when English has become the global language in our globalized world is something that all people in that globalized world need to admit and get used to. And children (and maybe adults too) all over the globe, whether they are learning English as EFL or ESL or whether it is their L1, should be prepared and trained to encounter various global English accents on a daily basis both in their home countries and abroad and perceive them as something absolutely normal and totally acceptable as long as they do not hinder communication.

Non-native teachers of English can be of help in achieving this goal.

The goal of this article is to show how non-native teachers of English can render this help and also to prove that, even if only due to such help, highly qualified non-native English teachers (even with some foreign accent peculiarities) can be put totally on a par with the native-speaking ones.

Results. It has already been said in this article that non-native English teachers enjoy full employment rights in their home countries only, while, when they attempt to practice their profession abroad (especially in the English-speaking countries), native speakers of English are almost invariably preferred by employers. This kind of the above-mentioned 'international discrimination' of non-native teachers has been discussed a number of times in several professional publications [5] since in such situations, the employers in question do not take into account some indubitable advantages of non-native English teachers over the native ones.

Those advantages have already been analyzed in professional literature [26], and it is on the basis of those works that such advantages are listed below:

1. In the learning environment with homogenous groups of learners, non-native EFL teachers can use their students' mother tongue for facilitating and accelerating the process of learning English [26]. This advantage certainly cannot be of benefit if non-native teachers work outside their home country, especially in multi-lingual groups of students, – so it need not be taken into account in the context of what is going to be said further.

2. Non-native teachers are always better prepared for developing their students' interlingual awareness by making different interlingual comparisons because, when they themselves were learning their L2, such comparisons were their daily practice [26].

3. For the same reason, non-native teachers are better equipped for developing their students' intercultural awareness [26].

4. They are also better equipped for helping learners to cope with problems originating from incompatibilities or differences between the language(s) that is(are) known to them and the one that is being learned because, when learning their L2, those teachers had to struggle with such incompatibilities or differences regularly [16; 24; 26].

5. Last but not least, "...students may feel overwhelmed by native-speaker teachers who have achieved a perfection that is out of students' reach... Students may prefer the fallible nonnative-speaker teacher who presents a more achievable model" [2, p. 200] (this psychological, from the students' point of view, advantage of non-native teachers, *especially when they are entrusted with teaching EFL outside their home country*, is also discussed in [26]).

In view of what was said in this article concerning inuring those who have a good command of English (including its native speakers) to hearing global English accents, it may be claimed that non-native teachers of the language have one more advantage, besides those listed above. (In this case, of course, only the highly qualified non-native English teachers are meant who can be distinguished from their native-speaking colleagues mainly, if not only, by their accent peculiarities). Such non-native teachers should be the ones to whom it would be most rational to give the task of inuring both EFL and ESL students to those global English accents that are different from the native-speaking accent varieties. It would be rational to do that because every one of them can best represent and explain one of such non-native-speaking accent varieties. Besides, non-native-native teachers of English can also be helpful in demonstrating those accent varieties to native English speakers with the aim of inuring them to hearing such accents (e.g., demonstrating to native-speaking schoolchildren in English-speaking countries those global and non-native English accents that students can encounter in their daily life or when traveling abroad).

However, to fulfil such tasks, non-native English teachers need to be specially trained and to have a specific kind of collaboration with other (native and non-native) teachers of English.

To be able to give students a sample of a global *foreign* English accent as distinct from global *native accents*, non-native EFL teachers should clearly understand the difference between their own *foreign* accents and those of the native speakers of English. Non-native English teachers will undoubtedly mostly be employed in non-English-speaking External Circle countries (their own ones or any others in case of general acceptance of the idea that highly qualified English teachers are valuable everywhere and not only in the places of their national origin). So the question arises which of the global *native* English accents should be mostly used for comparisons with their foreign accents. Practically invariably, in the Expanding Circle countries only two varieties of the Inner Circle Englishes are taught: the British or the American one – and sometimes they are taught in a kind of combination and juxtaposition [25]. This is quite natural because these two varieties of English are the most widely spread and most broadly internationally recognized as the standard varieties for international use. That is why a non-native EFL teacher should be trained in distinguishing and explaining the accent peculiarities and differences of at least three accents in English: his or her own as compared, juxtaposed, and opposed to the British and the American ones.

Such teachers should also be trained to distinguish other different global English accents (both foreign and native), so as to make recordings of such accents and to use them as teaching samples. At the same time, they should always explain to students that different accents are natural for global English and that learners should not expect to hear only one accent or only

the standard British / American pronunciation; they should expect, get used to, and treat with complete tolerance and understanding all the varieties of global English accents. This is especially important if a non-native teacher of English is invited to work on global English accent peculiarities with learners who are native speakers of the language (like schoolchildren from schools in Inner or Outer Circle countries). These invitations would be especially helpful in developing the native speakers' tolerance of different English accents in their own midst. However, to be able to do it, a non-native English teacher should be trained to analyze and distinguish the differences in various global *native* English accents, and not only the differences in British and/or American accents.

A non-native English teacher for completing his or her specific global English accents-related tasks should also be trained to be practically and psychologically prepared for working in collaboration with other non-native teachers with different global *foreign* accents and with native teachers with different global *native* accents in English. The desirability of collaboration with other non-native teachers with different global *foreign* English accents is quite clear since it will give EFL, ESL, or even native English students an opportunity to get themselves familiarized with different varieties of such foreign accents, thereby inuring them to hearing the diversity of them and developing their tolerance to all kinds of accented English. But even more important is the collaboration with native English teachers.

In one of the preceding works on the issue under consideration [26], it was claimed that in EFL situations quite beneficial is the collaboration of a permanent non-native teacher of English with a native English teacher who from time to time attends the former's classes to give conversation lessons, work on students' English pronunciation, etc. This scheme works perfectly as is shown by the experience of the Department of English Applied Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages at Alfred Nobel University (Dnipro, Ukraine) where the authors of this article work and where a native speaker of British English has been working for the last two decades. He mostly teaches in the way described above (regularly giving English conversation classes in all students' groups) in collaboration with his colleagues – the non-native teachers, – and that really improves the students' English communication skills and their pronunciation skills as well. But in ESL situations the scheme above may be reversed – with a permanent native English teacher regularly inviting a non-native one to his or her classes to give lessons on global *foreign* English accents. This approach can also be used when non-native English teachers are invited to familiarize native-speaking students in English-speaking countries (e.g., schoolchildren) with global *foreign* English accents that they may encounter.

Therefore, a conclusion can be made that the foreign accent of a non-native English teacher must not necessarily be a problem if in all the other aspects that teacher is highly qualified and distinguishable from his or her native English-speaking colleagues only by accent peculiarities which in no way make his or her speech incomprehensible or hardly comprehensible. Moreover, such a foreign accent may in a certain way be an asset since a non-native teacher can be very successful in disclosing to his or her EFL/ESL (and even native-speaking) students the characteristics of the phenomenon of *global English accents* to which all the students should be inured in view of the global role of English as a planetary language of international and intercultural communication.

Conclusion. In the conditions when English has become the planetary language of communication in the globalized world, it has ceased to be the 'property' of the English-speaking nations only. Just like the greatest works of art and literature, the greatest writers and poets, such as Shakespeare or Shevchenko, the monuments to whom stand not only in England or Ukraine, but in many countries of the world, English has turned into the language belonging to all humankind – everyone's tool for international and intercultural communication, one and the same communication instrument for all the nations on this planet. But such a status, the highest one for a language, inevitably leads to some distortions of the original language by its users belonging to different nations (including the English-speaking ones). Those distortions of 'the original' are most vividly manifested in different English accents existing the world over in the Inner, Outer, and Expanding Circles countries where English is used as a communication tool.

Different national accents, native and/or foreign, which are often very hard or well-nigh impossible to change and bring to one common standard, are inevitable. But they need to be thoroughly researched to understand how to treat them in EFL/ESL teaching and learning. This is why the number of studies in this field has been increasing recently (see, for instance [20]).

On the basis of all the studies on existing accents in English pronunciation, it may be said that, possibly, they are not a drawback but a new aspect and asset of the language – a manifestation of the international and intercultural diversity of that new phenomenon: a common planetary language of communication. This is why, as long as the accent differences do not in any way impede the international and intercultural communication in English making the intercourse incomprehensible or hardly comprehensible, they should be treated as something absolutely natural and normal by all the speakers of English – both native and foreign.

This normalcy and diversity of various English accents in the world makes it reasonable to introduce the term “global English accents” meaning by those all the existing accents of English (both native and foreign) that characterize the English pronunciation typical of representatives of different nationalities using English for communication and having the command of it on the level not lower than that of the ‘independent user’ (B2). It should be repeated and even reiterated that all such accents may be considered as fully normal and acceptable as long as they in no way disrupt or make an obstacle to the communication in English both in international/ intercultural and intranational / intracultural contexts.

It should be remarked, however, that special measures need to be taken to inure native and non-native speakers of English to hearing diverse global English accents perceiving them as something quite regular without feeling any kind of estrangement or annoyance. It especially concerns the native speakers of English who often hear global (foreign) accents inside their own countries, e.g., from numerous immigrants.

Non-native English teachers can be of great help in achieving the development of the native and non-native speakers’ habits of and tolerance to coming into frequent contacts with various and different global English accents. It is they who, using themselves as examples and explaining the diverse accents’ origins, peculiarities (in particular, in comparison with the native English accents), and inevitabilities, are in the best position to develop in native and non-native-speaking students the tolerant attitudes to those accents as a natural and unavoidable feature of the language enjoying the status of the planetary / global one.

It means that the area of professional employment of highly qualified non-native teachers of English should not be limited to the countries of their national origins where most such teachers as a rule exercise their professional skills. They can also be employed professionally and with considerable benefits in those non-English-speaking countries to which they do not belong nationally, as well as in the English-speaking countries. They may be of great use there for teaching students to perceive with understanding and accept with tolerance diverse global English accents. But to do that competently and efficiently, they need to receive special training and be prepared to willingly, actively, and effectively collaborate with other non-native English teachers demonstrating different (from their own) foreign English accents in their speech. Those teachers are also in special need of being well-prepared for effective and competent joint work with native English teachers who demonstrate various native English accents in oral communication.

Bibliography

1. Chang S. *A syllable, articulatory-feature, and stress-accent model of speech recognition* (Doctoral dissertation). University of California at Berkeley, 2002.
2. Cook V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*. 1999. 33. P. 185–209.
3. Council of Europe. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Strasbourg, 2001.
4. Demirezen M. Identity problems of non-native teachers of English in teacher education, *The Internet TESL Journal*. 2007. 8 (8). URL: <http://itesl.org>
5. Derwing T.M., Rossiter M.J., Munro M.J. Teaching native speakers to listen to foreign-accented speech. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2002. 23. P. 245–259.
6. Flege J.E. The detection of French accent by American listeners. *Journal of the Acoustical Society of America*. 1984. 76. P. 692–707.
7. Gao Zhyan, Weinberger S. Which phonetic features should pronunciation instruction focus on? An evaluation on the accentedness of segmental / syllable errors in L2 speech. *Research in Language*. 2018. 16 (2). P. 135–153.

8. Gorman A. Surge on accent reduction classes speaks volumes (Immigrants and others wanting to sound more American flock to the courses. But some linguists are skeptical). *Los Angeles Times, part B (Home Edition)*. 2007. 1.
9. Graddol D. *English next. Why Global English may mean the end of English as a foreign language*. British Council, 2006.
10. Jenkins J. ELF at the gate: The position of English as a lingua franca. *The European English Messenger*. 2004. 13.2. P. 63–69.
11. Jesney K. The use of global foreign accent rating in studies of L2 acquisition. *A Report Prepared for the Language Research Centre*. University of Calgary, 2004.
12. Kachru B.B. *The alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes*. Pergamon Institute of English, Oxford, 1986.
13. Karakaş Ali. Foreign accent problems of non-native teachers of English. *Humanizing Language Teaching*. October 2012. Issue 5. P. 1–17.
14. Lenneberg E.H. *Biological foundations of language*. John Wiley and Sons, New York, 1967.
15. McKay S.L. *Teaching English as an International Language: Rethinking goals and approaches*. Oxford University Press, Oxford, 2002.
16. Medgyes P. The schizophrenic teacher. *ELT Journal*. 1983. 37 (1). P. 2–6.
17. Munro M.J., Derwing T. Modelling perceptions of the comprehensibility and accentedness of L2 speech: The role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*. 2001. 23. P. 451–468.
18. Patkowski M.S. Age and accent in a second language: a reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*. 1990. 11. P. 73–89.
19. Pilott M. *Migrant pronunciation: What do employers find acceptable* (PhD thesis). Victoria University of Wellington. Wellington, New Zealand, 2016.
20. Levis J., Nagel C., Todley E. (Eds.). *Proceedings of the 10th annual pronunciation in the second learning and teaching conference*. Iowa State University, 2019.
21. Scovel T. *A time to speak: A psycholinguistic investigation into the critical period for human speech*. Harper & Rowe, New York, 1988.
22. Silipo R., Greenberg S. Prosodic stress revisited: Reassessing the role of fundamental frequency. In *Proceedings of the NIST Speech Transcription Workshop*. College Park, MD, 2000. May 16–19. P. 1–6.
23. Tahta S., Wood M., Loewenthal K. Foreign accents: Factors relating to transfer of accent from the first language to a second language. *Language and Speech*. 1981. 24. P. 265–272.
24. Tang C. On the power and status of nonnative ESL teacher. *TESOL Quarterly*. 1997. 31. P. 557–580.
25. Tarnopolsky O. International English myth and national Englishes reality in EFL: A learner needs perspective. Chapter 7 in Anne Burns (Ed.) *Teaching English from a Global Perspective. Case Studies in TESOL Practice Series*. TESOL, Alexandria, VA, 2005. P. 91–98.
26. Tarnopolsky O. Nonnative-speaking teachers of English as a foreign language. In N. van Deusen-Scholl, S. May (Eds.). Vol. 4. *Second and Foreign Language Education*. In series: *Encyclopedia of Language and Education*, 3rd edition. Springer International, Cham, 2017. P. 413–424.
27. Uzal M., Komulainen E.E., Kılıç M., Aaltonen O. Detection of non-native speech in a familiar language and in an unfamiliar language. *SKY Journal of Linguistics*. 2017. 20. P. 109–136.

References

1. Chang, S. (2002). *A syllable, articulatory-feature, and stress-accent model of speech recognition* (Doctoral dissertation). University of California at Berkeley.
2. Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185-209.
3. Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Strasbourg.
4. Demirezen, M. (2007). Identity problems of non-native teachers of English in teacher education, *The Internet TESL Journal*, 8(8). Available at: <http://itesl.org>

5. Derwing, T.M., Rossiter, M.J., & Munro, M.J. (2002). Teaching native speakers to listen to foreign-accented speech. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, 245-259.
6. Flege, J.E. (1984). The detection of French accent by American listeners. *Journal of the Acoustical Society of America*, 76, 692-707.
7. Gao, Zhyang, Weinberger, S. (2018). Which phonetic features should pronunciation instruction focus on? An evaluation on the accentedness of segmental/syllable errors in L2 speech. *Research in Language*, 16 (2), 135-153.
8. Gorman, A. (2007). Surge on accent reduction classes speaks volumes (Immigrants and others wanting to sound more American flock to the courses. But some linguists are skeptical). *Los Angeles Times, part B (Home Edition)*, 1.
9. Graddol, D. (2006). *English next. Why Global English may mean the end of English as a foreign language*. British Council.
10. Jenkins, J. (2004). ELF at the gate: The position of English as a lingua franca. *The European English Messenger*, 13.2, 63-69.
11. Jesney, K. (2004). The use of global foreign accent rating in studies of L2 acquisition. A Report Prepared for the Language Research Centre. University of Calgary.
12. Kachru, B.B. (1986). *The alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes*. Pergamon Institute of English, Oxford.
13. Karakaş, Ali (October 2012), Foreign accent problems of non-native teachers of English. *Humanizing Language Teaching, Issue 5*, 1-17.
14. Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley and Sons, New York.
15. McKay, S.L. (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking goals and approaches*. Oxford University Press, Oxford.
16. Medgyes, P. (1983). The schizophrenic teacher. *ELT Journal*, 37 (1), 2-6.
17. Munro, M.J., & Derwing, T. (2001). Modelling perceptions of the comprehensibility and accentedness of L2 speech: The role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 451-468.
18. Patkowski, M.S. (1990). Age and accent in a second language: a reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11, 73-89.
19. Pilott, M. (2016). *Migrant pronunciation: What do employers find acceptable* (PhD thesis). Victoria University of Wellington. Wellington, New Zealand.
20. Levis, J., Nagel, C., Todley, E. (Editors). (2019). *Proceedings of the 10th annual pronunciation in the second learning and teaching conference*. Iowa State University.
21. Scovel, T. (1988) *A time to speak: A psycholinguistic investigation into the critical period for human speech*. Harper & Rowe, New York.
22. Silipo, R., & Greenberg, S. (2000). Prosodic stress revisited: Reassessing the role of fundamental frequency. In *Proceedings of the NIST Speech Transcription Workshop* (pp. 1-6). College Park, MD, May 16-19.
23. Tahta, S., Wood, M., & Loewenthal, K. (1981). Foreign accents: Factors relating to transfer of accent from the first language to a second language. *Language and Speech*, 24, 265-272.
24. Tang, C. (1997). On the power and status of nonnative ESL teacher. *TESOL Quarterly*, 31, 557-580.
25. Tarnopolsky, O. (2005). International English myth and national Englishes reality in EFL: A learner needs perspective. Chapter 7 in Anne Burns (Ed.) *Teaching English from a Global Perspective. Case Studies in TESOL Practice Series* (pp. 91-98). TESOL, Alexandria, VA.
26. Tarnopolsky, O. (2017). Nonnative-speaking teachers of English as a foreign language. In N. van Deusen-Scholl, & S. May (Eds.), *vol. 4, Second and Foreign Language Education* (pp. 413-424) in series: *Encyclopedia of Language and Education*, 3rd edition. Springer International, Cham.
27. Uzal, M., Komulainen, E.E., Kılıç, M., Aaltonen, O. (2017). Detection of non-native speech in a familiar language and in an unfamiliar language. *SKY Journal of Linguistics*, 20, 109-136.

GLOBAL ENGLISH ACCENTS AND NON-NATIVE ENGLISH TEACHERS

Oleg B. Tarnopolsky, Doctor Habilitatus of Pedagogy, PhD, Full Professor, Professor of the Department of English Applied Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages at Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: otarnopolsky@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8507-0216>.

Svitlana D. Storozhuk, Candidate of Pedagogy, PhD, Acting Head of the Department of English Applied Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages at Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: rebit2006@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1593-0860>

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-30

Key words: non-native teachers of English; accent peculiarities; Global English accents.

The article is a theoretical study of the issue of non-native English speakers and, in particular, non-native English teachers' accent peculiarities and whether these can be an obstacle for employing the latter as teachers of EFL (English as a Foreign Language taught in non-English-speaking countries) or ESL (English as a Second Language taught in English-speaking countries). In the paper, an attempt is made to prove that, under certain conditions, such accent peculiarities can be considered not as qualified non-native English teachers' shortcomings but as an asset of a kind. In that respect, the notion of global English accents is introduced, which are considered as normative accents for English as an international, or rather global/planetary, language of international/intercultural communication taught to all the learners of EFL and ESL. It is claimed that special measures should be taken for the native and non-native speakers of English to become accustomed and adapted to hearing such diverse accents quite frequently even in their home countries. Both the native and non-native English speakers the world over need to be taught and get accustomed to perceive the global English accents as something totally normal and acceptable as long as they do not make communication in English incomprehensible or comprehensible with difficulty. The advantages of non-English teachers with their accent peculiarities are discussed when teaching English not only to EFL but ESL students as well, and it is shown that they can be a great help in inuring both non-native and native speakers of English to hearing the variety of global English accents. It is indicated that relevant training and mutual cooperation of both non-native and native teachers of English is required for achieving this goal.

Одержано 01.09.2021.

УДК 378.147:81'243

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-31

Я.Г. ФАБРИЧНА,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки, методики викладання
іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій
Київського національного лінгвістичного університету*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Звертаючись до інноваційних ідей та педагогічних здобутків зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців у галузі письмового перекладу, авторка статті досліджує сучасні тенденції організації та реалізації навчання майбутніх перекладачів у межах магістерських освітніх програм провідних університетів світу з метою їх урахування під час навчання майбутніх філологів письмового перекладу текстів освітнього дискурсу, спрямованого на підготовку висококваліфікованих посередників міжкультурного спілкування в галузі освіти. Аналіз зазначених освітніх програм виявив їх спрямування на практичну підготовку, яка передбачає проведення практичних занять, майстер-класів, виконання перекладацьких проєктів, проходження практики в умовах співпраці університетів з постачальниками перекладацьких послуг, замовниками перекладацьких послуг, асоціаціями професійних перекладачів, університетами країн, мова яких вивчається в межах освітньої програми, розробниками перекладацького програмного забезпечення. Практичні заняття і перекладацькі майстер-класи проводяться із залученням постачальників перекладацьких послуг; проєктні методи реалізуються за участі замовників перекладацьких послуг й університетів-партнерів у форматах моделювання підприємницької діяльності перекладацької компанії та виконання реальних замовлень; перекладацька практика передбачає стажування студентів у перекладацьких компаніях, під керівництвом незалежних перекладачів, відділах і центрах перекладів державних і недержавних установ, національних і міжнародних організацій; асоційоване / афілійоване членство у професійних організаціях дозволяє студентам отримувати допомогу щодо кар'єрного просування і встановлення ділових контактів; академічні версії перекладацьких інструментів надають їм можливість опанувати засоби автоматизації перекладів.

Ключові слова: письмовий переклад, магістерські освітні програми, практична підготовка, практичні заняття, перекладацький проєкт, перекладацька практика, перекладацькі інструменти.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У контексті інтеграції України до європейського та світового простору одним із шляхів запровадження якісних змін у сфері вищої освіти вважається врахування інноваційних ідей та педагогічних здобутків зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців. Вивчення сучасних тенденцій розвитку освітніх систем, міжнародних стандартів зумовлено необхідністю переосмислити концепцію професійної підготовки перекладачів, якість якої визначається ступенем їхньої готовності по закінченні закладу вищої освіти (ЗВО) стати повноцінними та повноправними гравцями ринку перекладацьких послуг. Визначені тенденції стануть орієнтирами для організації навчання майбутніх філологів письмового перекладу текстів освітнього дискурсу з метою підготовки конкурентоспроможних перекладачів, здатних виступати посередниками міжкультурного спілкування в галузі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню аспектів професійної підготовки перекладачів у закладах вищої освіти в країнах, що займають провідні позиції у галузі перекладу та перекладацької освіти присвячено низку наукових розвідок останнього десятиріччя.

Так, вивчення досвіду Великої Британії обґрунтовується тим, що система вищої освіти цієї країни має глибокі історичні корені та здобула світове визнання за високі якісні показники завдяки гармонійному поєднанню національних традицій та освітніх світових тенденцій [1]. У цьому контексті на увагу заслуговує дослідження особливостей практичної підготовки майбутніх перекладачів в університетах Великої Британії, яке розглядає її складові, зміст, види, формат і методи, їхню орієнтованість на реалії професійної перекладацької діяльності; визначає фактори ефективності підготовки, організації та проведення практики; окреслює передумови гарантованого працевлаштування випускників [2]. Подальші розвідки в межах цього дослідження стосуються визначення та аналізу основних етапів професійної підготовки перекладачів у британських університетах [1]. Науковий інтерес авторки доробку становлять питання підготовки фахівців з перекладу за програмами таких ступенів вищої освіти: 1) додипломне навчання на присудження ступеня бакалавра гуманітарних наук у галузі усного та письмового перекладу; 2) післядипломне навчання на присудження ступеня магістра гуманітарних наук у галузях перекладознавства, літературного перекладу, прикладного перекладознавства, перекладу конференцій, теорії та практики перекладу, магістра філософії та доктора філософії.

Звернення до досвіду США аргументується високим рівнем підготовки професійних перекладачів, що відображає світові тенденції вищої освіти з огляду на вимоги національного ринку праці, застосуванням таких підходів, технологій, форм і методів навчання, які забезпечують високу якість і результативність перекладацької освіти [3]. На підставах зазначеного здійснюється розгляд освітніх програм з підготовки перекладачів за освітньо-кваліфікаційними рівнями асоціата, бакалавра, магістра, доктора філософії, аналізуються їх зміст і специфіка, визначаються ключові аспекти підготовки фахового перекладача, окреслюються перспективи працевлаштування після закінчення навчання та подальшого професійного вдосконалення [4]. Результати подальшого наукового дослідження полягають у систематизації теоретичних підходів до навчання перекладачів у США, виокремленні загальних і специфічних принципів професійної підготовки, визначенні теоретико-методологічних, організаційних і дидактичних особливостей системи професійної підготовки перекладачів, порівняльно-педагогічному аналізі професійної підготовки перекладачів у США та Україні [3].

Організація професійної підготовки фахівців з перекладу у системі вищої освіти Канади, де університети вважаються провідними у підготовці усних перекладачів, письмових перекладачів і термінологів, вивчається з метою запровадження прогресивного досвіду в Україні [5]. Увагу дослідниці привертають історія перекладацької освіти, рівні (середньої освіти, бакалаврський I і II ступенів, вищої освіти, магістерський, доктора філософії) та напрями підготовки перекладачів, зміст навчальних планів, їх спрямованість на жанрову спеціалізацію (письмовий перекладач, перекладач конференцій, перекладач спільнот, судовий перекладач, термінолог) та галузеву специфіку (близько 200 тематичних галузей, до яких відносять себе члени Колегії перекладачів Квебека), особливості організації навчального процесу з використанням платформи комп'ютеризованої підготовки перекладачів «САТТР», співпраця професійних перекладацьких об'єднань й асоціацій з університетами.

Висвітлення особливостей університетської підготовки перекладачів у Німеччині, яка є одним з ініціаторів й активних учасників процесу євроінтеграції у галузі освіти, знаходимо у доробку, метою якого є характеристика структури, змісту і пріоритетів перекладацької освіти, аналіз її позитивних і негативних аспектів [6]. Згадане дослідження фокусується на програмах підготовки бакалаврів і магістрів, їхній відповідності вимогам Болонської декларації щодо забезпечення високої мобільності студентів, орієнтованості на їхні індивідуальні потреби та інтереси, гнучкості, та спрямованості програм і навчальних планів на задоволення потреб ринку перекладацьких послуг через визначення професійної придатності, профільну спеціалізацію, включення до змісту навчання компонентів, спрямованих на розвиток міжкультурної, комунікативної та інформаційно-комунікаційної компетентностей. Схожі результати дослідження досвіду професійної підготовки перекладачів німецькими уні-

верситетами знаходимо в іншій науковій публікації [7], актуальність якої зумовлена партнерськими відносинами України та Німеччини у багатьох галузях економіки і в якій аналізуються окремі освітні програми та розглядаються аспекти залучення професійних перекладацьких організацій до практичної підготовки майбутніх перекладачів.

Аналіз сучасного стану системи професійної підготовки перекладачів у вищій школі країн Європейського Союзу здійснюється авторкою згаданої вище роботи [7], яка зосереджується на моделях такої підготовки: 1) на базі лінгвістичної освіти, 2) на базі середньої освіти, 3) для осіб з вищою професійною освітою першого та другого рівнів. Також наявні дослідження, в яких окреслюються проблеми професійної підготовки перекладачів у європейських країнах: невизначеність статусу письмового та усного перекладача в країнах Центральної та Східної Європи; відсутність узгодженості щодо організації навчання між країнами Західної та Східної Європи; невизнання дипломів країн Центральної та Східної Європи на міжнародному рівні; неузгодженість вимог до рівня володіння іноземними мовами вступниками, до оцінювання їхньої професійної придатності, до програмних результатів навчання [7; 8].

Основні моделі й особливості вищої професійної освіти майбутніх перекладачів у країнах світу, що мають сформований, розвинутий та якісний ринок послуг з перекладу, визначено в публікації, яка здійснює аналіз програм підготовки перекладачів, розглядає основні тенденції такої підготовки, визначає перспективи запозичення позитивного досвіду з метою поліпшення ефективності формування перекладацьких компетентностей у вітчизняних фахівців з перекладу [8]. Заслуговує на увагу спроба виявити певні тенденції у підготовці перекладачів на прикладах Женевської школи перекладу (ETI), Вищої школи усних і письмових перекладачів (ESIT) у Парижі, Брюссельського інституту письмових і усних перекладачів (ISTI). Отже, за даними дослідження, існує тенденція до універсалізації професійної перекладацької освіти через співробітництво університетів, яке реалізується у спільних проєктах, програмах обміну студентами і метою якого є узгодження програмних вимог і підходів до лінгвістичної, теоретичної, спеціальної та практичної підготовки майбутніх перекладачів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на результати аналізу останніх досліджень і публікацій невирішеним залишається питання визначення основних тенденцій та специфіки професійної підготовки письмових перекладачів у межах магістерських програм ЗВО країн світу на сучасному етапі, оскільки розглянуті доробки мають переважно загальний характер, а остання праця в цьому напрямі датується 2018 р.

Метою статті є визначення основних тенденцій і специфіки професійної підготовки письмових перекладачів закладами вищої освіти у країнах Європи, США, Ізраїлю, Японії задля врахування позитивного досвіду та кращих практик такої підготовки під час навчання майбутніх філологів письмового перекладу в галузі освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення мети дослідження та вирішення виділених питань було проведено аналіз освітніх магістерських програм підготовки письмових перекладачів у 2021–2022 навчальному році, презентованих на сайтах «Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)» [9], «European Master's in Translation (EMT)» [10] «Keystone MASTERSTUDIES» [11], «MastersPortal» [12], «Postgrad» [13], університетів європейських країн [14]. Ретельне вивчення змісту магістерських програм дозволило виділити 4 основних напрями підготовки майбутніх перекладачів: 1) магістр усного та письмового перекладу (MA in Translation and Interpreting); 2) магістр усного перекладу (MA in Interpreting); 3) магістр письмового перекладу (MA in Translation); 4) магістр перекладознавства (MA in Translation Studies). Також аналіз показав, що провідною метою навчання в межах магістерських програм з письмового перекладу є підготовка нової генерації фахівців, здатних відповідати вимогам ринку перекладацьких послуг за рахунок його спрямованості на практичну підготовку та використання технологій.

Практична підготовка, метою якої виступає ознайомлення майбутніх перекладачів з реаліями перекладацької роботи та їх залучення до участі у ній, передбачає проведення практичних занять, майстер-класів, виконання перекладацьких проєктів, проходження практики і відбувається за рахунок тісної співпраці університетів з постачальниками перекладацьких послуг, замовниками перекладацьких послуг, професійними асоціаціями й університетами країн, мова яких вивчається в межах освітньої програми, виробниками перекладацьких інструментів.

Практичні заняття з перекладу та перекладацькі майстер-класи із залученням професійних перекладачів, керівників перекладацьких проєктів, літературних редакторів, представників професійних асоціацій, дослідників у галузі перекладознавства, випускників проводяться в університетах Великої Британії, США, Франції, Ізраїлю, Угорщини. Наприклад, у Бостонському університеті (США) існує традиція спільних майстер-класів, в яких студенти разом виконують переклади різними мовами. В університеті Рохемптона (Велика Британія) в межах навчального модуля «Професійні уміння перекладача» студенти вчаться управляти перекладацькими проєктами, взаємодіяти із замовниками перекладацьких послуг тощо.

Проєктні методи навчання майбутніх перекладачів реалізується у форматах моделювання підприємницької діяльності перекладацької компанії та виконання реальних замовлень.

Моделювання умов діяльності перекладацької компанії впроваджується в межах закладу освіти, на міжуніверситетському та міжнародному рівнях. Наприклад, студенти магістратури Мадридського університету Комплутенсе (Іспанія), Західного католицького університету (Франція), Софійського університету (Болгарія) залучаються до підготовки проєктів, метою яких є відтворення реального перебігу професійної діяльності перекладачів через імітацію роботи перекладацької агенції. Прикладом проєктної співпраці між університетами може бути спільне навчання перекладачів в університетах Фінляндії та Японії у дистанційному форматі за допомогою ІКТ. Спільною платформою для виконання перекладацьких проєктів є міжнародна мережа віртуальних бюро перекладів «International Network of Simulated Translation Bureaus (INSTB)», члени якої – 16 університетів Бельгії, Великої Британії, Ірландії, Іспанії, Італії, Нідерландів, Німеччини, Фінляндії та Франції [15]. Специфіка такої проєктної діяльності полягає в тому, що працівниками бюро перекладів є студенти, які під час навчання, оскільки ця діяльність є компонентом освітньої програми, здобувають практичний, орієнтований на ринок перекладацьких послуг досвід.

Виконання студентами магістратури реальних перекладів, замовниками яких є підрозділи університету (університет Суррея, Велика Британія; університет Ровіра і Віргілі, Іспанія), органи місцевого самоврядування, заклади охорони здоров'я, поліція, суди (університет Суонсі, Велика Британія), художні галереї, туристичні компанії (університет Суррей, Велика Британія), благодійні та волонтерські організації (факультет сходознавства і африканістики Лондонського університету, Велика Британія), забезпечує майбутнім перекладачам участь у реальних перекладацьких проєктах і відображає активну роль університетів у житті громад. Як правило, студенти працюють на волонтерських засадах і не отримують фінансового винагородження за свою роботу. Проте замовники перекладацьких послуг надають детальні відгуки про якість виконаних перекладів і наданих послуг (університет Ровіра і Віргілі, Іспанія).

Перекладацька практика, в ході якої майбутні перекладачі набувають реального професійного досвіду, передбачає стажування студентів у перекладацьких компаніях як у межах країни, так і за кордоном під керівництвом незалежних перекладачів, відділах і центрах перекладів державних і недержавних установ, національних і міжнародних організацій, серед яких Центр перекладів Європейської Комісії (Будапештський університет імені Лоранда Етвеша (Угорщина); Даремський університет, університет Суррей (Велика Британія); Університет Верхнього Ельзасу (Франція), Європейський парламент (Будапештський університет імені Лоранда Етвеша (Угорщина); Університет Бата (Велика Британія); Європейський центральний банк (Будапештський університет імені Лоранда Етвеша (Угорщина), ООН (Саламанкський університет (Іспанія); Університет Бата (Велика Британія); ЮНЕЙДС (Саламанкський університет (Іспанія). Базами практики для майбутніх перекладачів також є медійні компанії та корпорації, наприклад, медіагрупа «Grupo Editorial Planeta» (Валенсійський міжнародний університет), Британська телерадіомовна корпорація BBC, Японська телерадіомовна корпорація NHK, газети «Дзеркало» і «Гардіан» (факультет сходознавства і африканістики Лондонського університету (Велика Британія), освітні (академічне співтовариство з вивчення Китаю CCPN Global) і культурні (Міжнародний інститут театру, Центр перекладу поезії Африки, Азії, Латинської Америки) установи країн, мова яких вивчається (факультет сходознавства і африканістики Лондонського університету (Велика Британія).

Важливу роль у підготовці майбутніх перекладачів до активної позиції на ринку перекладів відіграють професійні об'єднання та асоціації, чия діяльність спрямована на популя-

ризацію перекладацької діяльності, підвищення статусу професії перекладача. Співпраця професійних асоціацій з університетами полягає в організації та проведенні конференцій, круглих столів, семінарів, вебінарів, стажування, інших заходів, що сприяють дослідженням у галузі перекладознавства, професійному розвитку, розширенню ділових контактів. Студенти, які, як правило, під час навчання мають асоційоване або афілійоване членство, отримують допомогу щодо кар'єрного просування, включаючи консультації з питань написання резюме, його розміщення у соціальних мережах для пошуку і встановлення ділових контактів, таких як LinkedIn, проходження співбесіди з роботодавцем, пропозицій роботи на волонтерських засадах, отримання стипендій та грантів. Наведемо деякі приклади партнерських зав'язків між професійними асоціаціями перекладачів та освітніми закладами, що надають вищу освіту в галузі перекладу. Отже, 15 університетів Великої Британії, що пропонують магістерські програми з перекладу, серед яких Відкритий університет, Даремський університет, Единбурзький університет, Мідлсекський університет, університети Бата, Суонсі, Суррей та ін., мають офіційний статус учасника Партнерства фахівців з вищою мовною освітою інституту дипломованих лінгвістів (Chartered Institute of Linguists' Higher Education Language Partnership) [16]. Корпоративними членами Інституту усного та письмового перекладу (Institute of Translation and Interpreting) є Вестмінстерський університет, Відкритий університет, університети Лідса, Рохемптона [17]. Професійні об'єднання перекладачів Німеччини, які співпрацюють з університетами, – це Асоціація німецькомовних перекладачів художньої та наукової літератури (Verband deutsch-sprachiger Übersetzer literarischer und wissenschaftlicher Werke), Асоціація письмових та усних перекладачів (Verband der Übersetzer und Dolmetscher) [18; 19]. 24 університети Франції, найвідоміші з яких – це Західний католицький університет, Паризький університет, Страсбурзький університет, університет Бургундії, університет Париж III Нова Сорбонна входять до Французької асоціації університетської підготовки професійних перекладачів (Association française des formations universitaires aux métiers de la traduction) [20]. Студентське об'єднання Асоціація молодих технічних і наукових перекладачів (Association Junior Etudes de Traduction Technique & Scientifique) здебільшого спрямовує свою діяльність на допомогу випускникам [21].

Прикладами міжнародних професійних асоціацій, в яких університети мають академічне членство, є Товариство користувачів автоматизації перекладів (Translation Automation User Society), Європейська асоціація індустрії мовних послуг (European Language Industry Association), Асоціація глобалізації та локалізації (The Globalization and Localization Association), Міжнародна конференція університетських інститутів письмового та усного перекладу (Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes) [22–25]. Але на окрему увагу в контексті нашого дослідження заслуговує проєкт партнерства між Європейською комісією та європейськими закладами вищої освіти, що здійснюють підготовку магістрів перекладу EMT [10]. Проєкт спрямований на покращання якості навчання перекладачів, основною метою якого є готовність молодих фахівців успішно інтегрувати у ринок перекладацьких послуг. В основі проєкту – положення щодо структури та змісту перекладацької компетентності, згідно з якими розробляються університетські освітні програми. Університети, які є учасниками проєкту, планують і реалізують освітній процес у тісній співпраці з професіоналами мовної галузі, партнерськими асоціаціями, іншими зацікавленими сторонами, що відображається у врахуванні останніх тенденцій (наприклад, інструментів, технологій, очікувань роботодавців, стажування) у розвитку ринку перекладацьких послуг під час навчання. Види співпраці між університетами в межах EMT передбачають зустрічі для обміну досвідом, участь у спільних проєктах з метою розробки освітніх програм, удосконалення навчальних планів і методів навчання.

Урахування того, що бурхливий розвиток технологій вносить кардинальні зміни у професійну діяльність перекладача, знаходить відображення в освітніх програмах магістрів перекладу. Університети включають до навчальних планів освітні компоненти, які навчають машинному перекладу, постредагуванню, ознайомлюють із засобами автоматизованого перекладу. Під час навчання студенти мають можливість користуватися системами авто-

матизованого перекладу (наприклад, SDL Trados Studio, SmartCat), машинного перекладу (наприклад, Matecat), пам'яті перекладів (наприклад, Memsource), управління термінологією (наприклад, SDL Multiterm), корпусними технологіями та програмами для аналізу тексту (наприклад, Sketch Engine). Університети здебільшого користуються академічними версіями (Academic Edition) перекладацьких інструментів. Після успішного проходження курсу навчання студенти отримують сертифікат від розробників програмного забезпечення (Memsource), що підтверджує їхні знання, уміння та навички користування засобами автоматизації перекладів.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Аналіз освітніх магістерських програм з письмового перекладу провідних університетів світу дозволив виявити сучасні тенденції в організації та реалізації професійної підготовки майбутніх перекладачів, навчання в межах якої спрямовано на практичну підготовку за рахунок тісної співпраці університетів: 1) з постачальниками перекладацьких послуг; 2) замовниками перекладацьких послуг; 3) професійними перекладацькими асоціаціями; 4) університетами країн, мова яких вивчається в межах освітньої програми; 5) розробниками засобів автоматизації перекладів. Розглянуті у статті види та рівні співпраці університетів з іншими учасниками перекладацького ринку мають методичний потенціал для організації навчання майбутніх філологів письмового перекладу текстів освітнього дискурсу оскільки пов'язані з розробкою та вдосконаленням освітніх програм, наданням практичного досвіду перекладацької роботи та підприємницької діяльності перекладацької агенції, підвищенням мобільності студентів і викладачів, забезпеченням відповідності кваліфікації випускників вимогам ринку перекладацьких послуг, у дослідженні яких і вбачаємо перспективи подальших розвідок.

Список використаної літератури

1. Сергєєва О.В. Основні етапи професійної підготовки перекладачів у Великій Британії. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. № 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_26. (дата звернення 31.08.2021).
2. Сергєєва О.В. Практична підготовка перекладачів в університетах Великої Британії. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_18. (дата звернення 31.08.2021).
3. Скиба К.М. Теорія і практика професійної підготовки перекладачів у США: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2018. 40 с.
4. Скиба К.М. Професійна підготовка перекладачів в системі вищої освіти США. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка*. 2015. № 3. С. 45–51.
5. Скиба К.М. (2014). Особливості та сутність підготовки перекладачів в університетах Канади. *Молодь і ринок*. 2014. № 3 (110). С. 88–92.
6. Левицька Н.В. Структура і зміст освітніх програм професійної підготовки перекладачів в університетах Німеччини. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 29. С. 81–84.
7. Мукатаєва Я.В. Підготовка перекладачів в умовах інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір. *Наукові праці. Сер.: Педагогіка*. 2018. Т. 313. Вип. 301. С. 91–94.
8. Максименко Л.О. Зарубіжний досвід організації підготовки перекладачів на сучасному етапі розвитку вищої освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2015. № 131. С. 74–78.
9. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). URL: <https://www2.daad.de/deutschland/studienangebote/studiengang/en/?a=result&q=°ree=37&subjects%5B273%5D=1&studyareas%5B369%5D=1&studyfields%5B372%5D=1&studyfields%5B373%5D=1&studyfields%5B377%5D=1&courselanguage=&locations=&admissionsemester=&sort=name&page=1> (дата звернення 31.08.2021).
10. List of EMT members 2019-2024. URL: https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/list-emt-members-2019-2024_en (дата звернення 31.08.2021).
11. Keystone MASTERSTUDIES. URL: <https://www.masterstudies.com/Masters-Degree/> (дата звернення 31.08.2021).

12. MastersPortal. URL: <https://www.mastersportal.com/search/master/translation-interpreting/united-kingdom#q=ci-30%7Cdi-310%7Civ-master%7Ctc-EUR%7Cmh-face2face> (дата звернення 31.08.2021).
13. Postgrad. URL: <https://www.postgrad.com/institution/adam-mickiewicz-university-poznan/6673/> (дата звернення 31.08.2021).
14. Faculty of Information Science and Communication Studies. URL: https://www.th-koeln.de/en/academics/specialized-translation-masters-program_7498.php (дата звернення 31.08.2021).
15. International Network of Simulated Translation Bureaus. URL: <https://www.instb.eu> (дата звернення: 31.08.2021).
16. Chartered Institute of Linguists' Higher Education Language Partnership. URL: <https://www.ciol.org.uk/language-partners> (дата звернення 31.08.2021).
17. Institute of Translation and Interpreting. URL: <https://www.itl.org.uk> (дата звернення 31.08.2021).
18. Verband deutsch-sprachiger Übersetzer literarischer und wissenschaftlicher Werke. URL: <https://literaturuebersetzer.de> (дата звернення 31.08.2021).
19. Verband der Übersetzer und Dolmetscher. URL: <https://bdue.de/der-bdue> (дата звернення 31.08.2021).
20. Association française des formations universitaires aux métiers de la traduction. URL: <https://affumt.wordpress.com> (дата звернення 31.08.2021).
21. Association Junior Etudes de Traduction Technique & Scientifique. URL: <https://www.facebook.com/pg/AssociationAJETTS/photos/> (дата звернення 31.08.2021).
22. Translation Automation User Society. URL: <https://www.taus.net> (дата звернення 31.08.2021).
23. European Language Industry Association. URL: <https://elia-association.org> (дата звернення 31.08.2021).
24. The Globalization and Localization Association. URL: <https://www.gala-global.org> (дата звернення 31.08.2021).
25. Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes. URL: <https://www.ciuti.org> (дата звернення 31.08.2021).

References

1. Sierhieieva, O.V. (2013). *Osnovni etapy profesiinoi pidhotovky perekladachiv u Velykii Brytanii* [The main stages of professional training of translators and interpreters in the UK]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy* [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine], no. 5. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_26 (Accessed 31 August 2021). (In Ukrainian).
2. Sierhieieva, O.V. (2012). *Praktychna pidhotovka perekladachiv v universytetakh Velykoi Brytanii* [Practical training of translators in universities of the UK]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy* [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine], no. 1. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_18 (Accessed 31 August 2021). (In Ukrainian).
3. Skyba, K.M. (2018). *Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky perekladachiv u SShA*. Avtoref. dys. dok. ped. nauk [Theory and Practice of Translators' Training the USA. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Vinnytsia, 40 p. (In Ukrainian).
4. Skyba, K.M. (2015). *Profesiina pidhotovka perekladachiv v systemi vyshchoi osvity SShA* [Professional training of translators in the US education system]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka*. Pedahohika [The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Pedagogy], no. 3, pp. 45-51. (In Ukrainian).
5. Skyba, K.M. (2014). *Osoblyvosti ta sutnist pidhotovky perekladachiv v universytetakh Kanady* [Peculiarities and the essence of translators' training at the universities of Canada]. *Molod i rynek* [Youth & market], no. 3 (110), pp. 88-92. (In Ukrainian).
6. Levytska, N.V. (2013). *Struktura i zmist osvitnikh prohram profesiinoi pidhotovky perekladachiv v universytetakh Nimechchyny* [Structure and content of study programmes of

professional training in universities of Germany]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Pedagogika. Sotsialna robota* [Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Pedagogy. Social Work], no. 29, pp. 81-84. (In Ukrainian).

7. Mukataieva, Ya.V. (2018). *Pidhotovka perekladachiv v umovakh intehtratsii Ukrainy v zahalnoievropeyskyi osvithni prostir* [Training translators in conditions of integration of Ukraine into the general European educational environment]. *Naukovi pratsi. Pedagogika* [Scientific works. Pedagogy], vol. 313, no. 301, pp. 91-94. (In Ukrainian).

8. Maksymenko, L.O. (2015). *Zarubizhnyi dosvid orhanizatsii pidhotovky perekladachiv na suchasnomu etapi rozvytku vyshchoi osvity* [Exploring the foreign experience of translator training at the current stage of higher education development]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogy], no. 131, pp. 74-78. (In Ukrainian).

9. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). Available at: <https://www2.daad.de/deutschland/studienangebote/studiengang/en/?a=result&q=°ree=37&subjects%5B273%5D=1&studyareas%5B369%5D=1&studyfields%5B372%5D=1&studyfields%5B373%5D=1&studyfields%5B377%5D=1&courselanguage=&locations=&admissionsemester=&sort=name&page=1> (Accessed 31 August 2021).

10. List of EMT members 2019-2024. Available at: https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/list-emt-members-2019-2024_en (Accessed 31 August 2021).

11. Keystone MASTERSTUDIES. Available at: <https://www.masterstudies.com/Masters-Degree/> (Accessed 31 August 2021).

12. MastersPortal. Available at: <https://www.mastersportal.com/search/master/translation-interpreting/united-kingdom#q=ci-30%7Cdi-310%7Civ-master%7Ctc-EUR%7Cmh-face2face> (Accessed 31 August 2021).

13. Postgrad. Available at: <https://www.postgrad.com/institution/adam-mickiewicz-university-poznan/6673/> (Accessed 31 August 2021).

14. Faculty of Information Science and Communication Studies. Available at: https://www.th-koeln.de/en/academics/specialized-translation-masters-program_7498.php (Accessed 31 August 2021).

15. International Network of Simulated Translation Bureaus. Available at: <https://www.instb.eu> (Accessed 31 August 2021).

16. Chartered Institute of Linguists' Higher Education Language Partnership. Available at: <https://www.ciol.org.uk/language-partners> (Accessed 31 August 2021).

17. Institute of Translation and Interpreting. Available at: <https://www.iti.org.uk> (Accessed 31 August 2021).

18. Verband deutsch-sprachiger Übersetzer literarischer und wissenschaftlicher Werke. Available at: <https://literaturuebersetzer.de> (Accessed 31 August 2021).

19. Verband der Übersetzer und Dolmetscher. Available at: <https://bdue.de/der-bdue> (Accessed 31 August 2021).

20. Association française des formations universitaires aux métiers de la traduction. Available at: <https://affumt.wordpress.com> (Accessed 31 August 2021).

21. Association Junior Etudes de Traduction Technique & Scientifique. Available at: <https://www.facebook.com/pg/AssociationAJETTS/photos/> (Accessed 31 August 2021).

22. Translation Automation User Society. Available at: <https://www.taus.net> (Accessed 31 August 2021).

23. European Language Industry Association. Available at: <https://elia-association.org> (Accessed 31 August 2021).

24. The Globalization and Localization Association. Available at: <https://www.gala-global.org> (Accessed 31 August 2021).

25. Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes. Available at: <https://www.ciuti.org> (Accessed 31 August 2021).

CURRENT TRENDS IN PROFESSIONAL TRANSLATOR TRAINING

Yana G. Fabrychna, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Doctoral Student of the Department of Pedagogy, Foreign Languages and Cultures Teaching Methodology and Information and Communication Technologies at Kyiv National Linguistic University, Ukraine.

Email: yana.fabrychna@knlu.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1009-6598>

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-31

Key words: translation, MA in translation study programs, practice training, practice classes, translation project, translation internship, translation tools.

The objective of this paper is to study the current trends in professional translator training within masters of art in translation study programs of world leading universities. The analysis of study programs represented on the web-sites of *Deutscher Akademischer Austauschdienst*, *European Master's in Translation*, *Keystone MASTERSTUDIES*, *MastersPortal*, *Postgrad* is aimed at finding out the important and successful features in the context of teaching translation in the educational domain to students-philologists. Aspects and practices of translator training organization and implementation are studied. The analysis results reveal that preparation of professional translators is distinguished by a strong emphasis on practical translation work and is delivered through a combination of practice classes, workshops, translation project management practices, translation internship in close cooperation of universities with translation service providers, clients, organizations for professional translators, partner universities from the countries whose language is studied within the MA program, translation-related software providers. Practice classes and workshops are taught by staff who are professional translators, editors, reviewers, proofreaders, translation managers. Translation project management is realized in the mode of a simulated translation company staffed and run by students and authentic translation projects preparation and delivering. These project methods are an integrated part of the curriculum that earns credit points. Translation internship is arranged in translation agencies home and abroad, under the guidance of freelancers, in international organizations such as the European Parliament, the United Nations, translation departments of governmental and non-governmental institutions, media, cultural funds, museums, art galleries, local businesses and authorities. Affiliate membership of organizations for language practitioners provides students with useful contacts for building career, as well as interview coaching. Academic editions of translation tools familiarize them with terminology databases, translation memory software, computer-assisted translation systems. Aspects and practices of MA in translation training under consideration are important from the point of view of translation pedagogy and have a great potential for being incorporated into the process of teaching translation of texts on education issues to students-philologists as they are aimed at increasing employability of graduates in the domain of translation.

Одержано 02.09.2021.

УДК 378.1:378.68

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-32

О.О. ФАЙЕРМЕН,

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

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИМОГИ ДО МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

У статті розкрито проблему сучасних вимог до майбутніх фахівців соціономічної сфери. З'ясовано, що до соціономічних відносять професії, які передбачають постійну роботу з людьми й безпосереднє спілкування у процесі професійної діяльності з метою здійснення ділових безпосередніх або опосередкованих контактів, зокрема надання того чи іншого виду допомоги людині або групі людей; визначено предмет і мету професійної діяльності представників соціономічної сфери. Обґрунтовано авторську позицію щодо віднесення психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників і фахівців із соціальної роботи до групи фахівців соціономічної сфери. Проаналізовано вимоги до фахівців соціономічної сфери як надавачів соціальних послуг, тобто дій, спрямованих на профілактику, подолання складних життєвих обставин або мінімізацію їх негативних наслідків для осіб / сімей, які в них перебувають. Показано, що зазначені вимоги закладено в міжнародних документах, зокрема «Global Standards for Social Work Education And Training» та Стандартах вищої освіти спеціальностей 053 Психологія, 231 Соціальна робота.

Акцентовано увагу на професійних якостях фахівців соціономічних професій, які забезпечують ефективність виконання професійних функцій: відповідальність за якість роботи з клієнтами, альтруїстичні якості, толерантність, гнучкість у спілкуванні (системи «фахівець – клієнт», «фахівець – група / групи клієнтів»), емпатія, спроможність до налагодження довірливих стосунків із клієнтом, віра в можливість ефективної допомоги клієнту; упевненість у собі, психологічні якості, спрямованість на досягнення професійного успіху, налаштованість на творення добра для клієнтів і надання їм професійної допомоги. Зроблено висновок щодо доцільності моделювання змісту й технологічного забезпечення підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, що забезпечило б формування їх готовності до підтримки батьків дітей з особливими потребами, розвиток таких професійних якостей, як емпатія, емоційний інтелект, толерантність і рефлексивність.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери, вимоги до фахівців соціономічної сфери, стандарт вищої освіти, професійні якості фахівців соціономічних професій.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інтенсивний розвиток соціальної сфери, поглиблення існуючих та поява нових соціально-економічних та соціокультурних проблем, загострення потреб вразливих категорій населення, зокрема сімей, які виховують дітей з особливими потребами, на яких і спрямовується діяльність фахівців соціономічної сфери, потребують залучення нових ідей, інноваційних підходів до професійної підготовки нової генерації зазначених фахівців, професійна діяльність яких в інклюзивному освітньому середовищі спрямована на підтримку таких родин, співпрацю з батьками, які відчувають біль, горе, кризу, почуття провини, дисгармонію власного особистісного стану, нерідко впадають у відчай, перебувають у ситуації морально-духовної травми, пов'язаної з невизначеністю соціального статусу дитини; створення середовища, де діти почуватимуться щасливими та захищеними, відчуватимуть підтримку родини та зможуть максимально розвивати власний потенціал.

Актуальність проблеми додатково зумовлена суспільним запитом щодо підвищення професійного рівня майбутніх фахівців соціономічної сфери, що відображено в державних документах (Закон України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), державних галузевих стандартах спеціальності 231 Соціальна робота (2019 р.) та 053 Психологія (2019 р.).

Аналіз останніх досліджень. На початку XXI ст. окремі аспекти підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності розглянуто в дисертаційних дослідженнях й монографіях за такими напрямками, як: підготовка фахівців соціономічних професій до проектування професійної діяльності (О. Біла [1]), технологія формування конфліктологічної культури фахівців соціономічних професій (Т. Браніцька [2]), теоретико-методологічні засади застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі (Л. Буркова [3]), теорія і методика професійної підготовки до розв'язання конфліктів у професійній діяльності (С. Калаур [6]), теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності (В. Корнецьук [8]), теорія і методика формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій (О. Пришляк [10]) та ін.

Незважаючи на наявні дослідження, акцентуючи увагу на питаннях підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до підтримки батьків дітей з особливими потребами, вважаємо за необхідне здійснити аналіз поглядів науковців на вимоги до зазначеної групи фахівців.

Мета статті полягає в розкритті поглядів зарубіжних та вітчизняних науковців на визначення переліку компетентностей, професійних якостей фахівців соціономічної сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стрімкі перетворення українського суспільства привели до зміни установок на постать фахівця соціономічної сфери, чия діяльність покликана гармонізувати всі сфери соціальної взаємодії.

Перш за все зазначимо, що до соціономічних (тип «людина – людина») належать професії, що передбачають постійну роботу з людьми й безпосереднє спілкування у процесі професійної діяльності з метою здійснення ділових безпосередніх або опосередкованих контактів, зокрема надання того чи іншого виду допомоги людині або групі людей. Предметом праці фахівців соціономічних професій є міжособистісні відносини соціального характеру (О. Леонтьєв [9, с. 183]), взаємодії, які дозволяють розв'язувати соціальні і міжособистісні проблеми клієнтів, а основною метою професійної діяльності – соціальна підтримка, допомога, гармонізація міжособистісних стосунків у конфліктних ситуаціях, аналіз та прогнозування соціальних взаємодій; підтримка людини у складних життєвих обставинах, кризових ситуаціях з метою активізації внутрішнього психічного потенціалу, передавання інформаційних, матеріальних та інших ресурсів, необхідних для подолання проблем (С. Гвоздів [4, с. 40–47]). Під фахівцями соціономічної сфери розуміємо психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників і фахівців із соціальної роботи, які під час виконання професійних функцій здійснюють «допоміжну діяльність» (К. Роджерс [11]).

Отже, підтримуємо позицію О. Пришляк, що «типовими представниками соціономічних професій є фахівці, які володіють і усвідомлено застосовують спеціальні знання, уміння й навички реалізації «допоміжних технологій», що передбачають підтримку у складних життєвих обставинах і застосовуються з метою наснаження, активізації внутрішнього потенціалу, передавання інформаційних, матеріальних та інших ресурсів, необхідних для подолання кризових і проблемних ситуацій, та створення оптимальних умов життєдіяльності, забезпечення і реалізації людини» [10, с. 24–25].

Відповідно до Закону України від 17.01.2019 № 2671-VIII «Про соціальні послуги» [5], фахівець – представник групи соціономічних професій є надавачем соціальних послуг, тобто дій, спрямованих на профілактику, подолання складних життєвих обставин або мінімізацію їх негативних наслідків для осіб / сімей, які в них перебувають. До професійних обов'язків фахівця із соціальної роботи (соціального педагога) належить також налагодження процесу надання соціальних послуг на рівні об'єднаних територіальних громад шляхом організації діяльності центру / відділу надання соціальних послуг, міждисциплінарної команди або залучення громадських організацій, благодійних фондів або фізичних осіб підприємців [15]. До основних завдань соціального працівника (соціального педагога) відносять: здійснення соціальної роботи, соціального супроводу сімей / осіб в СЖО, надання соціальних послуг, координація надання соціальних послуг іншими надавачами [5].

Вимоги до зазначених фахівців закладено в міжнародних документах, стандартах вищої освіти.

Так, у 2020 р. Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (IASSW) та Міжнародна федерація соціальних працівників (IFSW) розробили й затвердили Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників (Global Standards for Social Work Education And Training: <https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/> [16]), які служать орієнтиром, репрезентують професійне випереджальне бачення того, як має розвиватися практика соціальної роботи та освіта в цій сфері, яких компетентностей потребують соціальні працівники і що мають зробити освітні програми задля забезпечення належної кваліфікації своїх випускників. Основними цілями оновлених глобальних стандартів визначено: забезпечення узгодженості в наданні освіти із соціальної роботи з визнанням та поцінуванням водночас різноманітності, справедливості та інклюзивності; забезпечення відповідності освіти із соціальної роботи цінностям та політиці професії; підтримка та захист працівників, студентів та користувачів послуг, які беруть участь у навчальному процесі; забезпечення того, щоб наступне покоління соціальних працівників мало доступ до якісного навчання, можливостей, які також включають знання про соціальну роботу, що випливають з досліджень, досвіду, політики та практики; виховання духу співпраці та передавання знань між різними школами соціальної роботи, а також між освітою, практикою та дослідженнями соціальної роботи [16].

Радою з освіти США розроблено 10 критеріїв компетентності працівника соціальної сфери, який повинен вміти: ідентифікувати й оцінити ситуацію в тих випадках, коли потрібно почати (або припинити), посилити, відновити, захистити відносини між людьми і соціальними інститутами; розробити план, базований на оцінці проблеми, вивченні досягнення цілей і адекватних заходах, а також забезпечити його виконання з метою поліпшення добробуту людини; розвивати здібності особи у вирішенні проблем, подоланні стресів; зв'язати людей із системами, які забезпечують їх ресурсами, послугами і можливостями; ефективно захищати найбільш дискримінованих та вразливих членів громад; сприяти ефективності і гуманності дій систем, які забезпечують людей послугами, ресурсами і можливостями; брати активну участь у створенні нових, модифікованих або удосконалених систем послуг, ресурсів і можливостей, які є більш обґрунтованими і чутливими до запитів споживачів послуг, а також у ліквідуванні тих систем, які не є доцільними, ефективними; оцінити ефективність виконаної роботи; постійно вдосконалюватися в професії, розширюючи базу професійних знань і дотримуючись стандартів та етичних норм професії; сприяти вдосконаленню служби / організації, представником якої він є [14, с. 68].

У розробленому у 2019 р. Стандарті вищої освіти України у галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 231 Соціальна робота (Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 556, № 557) серед спеціальних компетентностей соціального працівника чітко визначено: здатність до критичного оцінювання соціальних наслідків політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства; здатність до оцінки процесу і результату професійної діяльності та якості соціальних послуг; здатність до надання допомоги та підтримки клієнтам із врахуванням їхніх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей; здатність взаємодіяти з клієнтами, представниками різних професійних груп та громад; здатність до сприяння підвищенню добробуту і соціального захисту осіб, здійснення соціальної допомоги та надання підтримки тим, хто перебуває у складних життєвих обставинах. Отже, соціальний працівник, надаючи соціальні послуги, підтримуючи клієнтів, має вміти автономно приймати рішення в складних і непередбачуваних ситуаціях; виконувати рефлексивні практики в контексті цінностей соціальної роботи, відповідальності, у тому числі для запобігання професійного вигорання; аналізувати соціальний та індивідуальний контекст проблем особистості, сім'ї, соціальної групи, громади, формулювати мету і завдання соціальної роботи, планувати втручання в складних і непередбачуваних обставинах відповідно до цінностей соціальної роботи; організовувати спільну діяльність фахівців різних галузей і непрофесіоналів, здійснювати їх підготовку до виконання завдань соціальної роботи, ініціювати командування та координувати командну роботу; надавати підтримку клієнтам, зокрема батькам дітей з особливими потребами,

встановлювати та підтримувати відносини з клієнтами на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й наснажувати клієнтів.

Щодо підготовки майбутніх психологів, то в Стандарті вищої освіти України із галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 Психологія (затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 564, № 565), визначаючи спеціальні (фахові, предметні) компетентності зазначених фахівців, акцентується увага на їх здатності організовувати та надавати психологічну допомогу (індивідуальну та групову); складати та реалізовувати план консультативного процесу з урахуванням специфіки запиту та індивідуальних особливостей клієнта, забезпечувати ефективність власних дій; складати та реалізовувати програму психопрофілактичних та просвітницьких дій, заходів психологічної допомоги у формі лекцій, бесід, круглих столів, ігор, тренінгів, тощо відповідно до вимог замовника. Психолог має вміти робити психологічний прогноз щодо розвитку особистості, груп, організацій; розробляти програми психологічних інтервенцій (тренінг, психотерапія, консультування тощо), реалізовувати їх в індивідуальній та груповій роботі, оцінювати якість.

Аналіз численних підходів до виокремлення професійних якостей фахівців соціономічних професій (Л. Буркова [3], Н. Волкова, Н. Різун [19], С. Калаур [6], В. Корнещук [8], О. Пришляк [10], Л. Романовська [12]) та ін., дозволив виокремити найвагоміші для нашого дослідження: відповідальність за якість роботи з клієнтами, рівень сформованості професійної і комунікативної компетентностей, професійних та морально-вольових якостей; сприятливість психологічного клімату в колективі. Щодо особистісних якостей, які мають бути притаманні фахівцю соціономічних професій, то дослідники акцентують увагу на альтруїстичних якостях (людяність, уважність, чуйність, доброта, тактовність тощо); толерантності, гнучкості у спілкуванні (системи «фахівець – клієнт», «фахівець – група / групи клієнтів»), емпатії до навколишніх людей з метою надання їм необхідної допомоги під час вирішення нестандартних життєвих ситуацій, спроможності до налагодження довірливих стосунків з клієнтом; ентузіазмі та оптимізмі, вірі в можливість ефективної допомоги клієнту; упевненості в собі, психологічних якостях (відповідальність, комунікабельність, адекватна самооцінка, самоконтроль, самокритичність, стресостійкість, спроможність до тривалих психологічних напружень та ін.), високому рівні життєвих домагань, спрямованості на досягнення професійного успіху, налаштованості на творення добра для клієнтів і надання їм професійної допомоги.

Наведемо погляди окремих дослідників. Так, П. Тревічик (P. Trevithick) [18] констатує, що соціальному працівнику має бути притаманний певний рівень психологічної готовності для забезпечення максимальної результативності виконання професійних обов'язків, серед яких: надання якісної психологічної підтримки, виконання посередництва шляхом взаємодії з практикуючими психологами, психотерапевтами, лікарями-психіатрами, педагогами, фахівцями з права тощо.

За твердженням Г. Слозанської, соціальні працівники повинні мати такі групи якостей у контексті надання соціальних послуг: гуманістична спрямованість (гуманізм, чесність, емпатія); особиста і соціальна відповідальність (об'єктивність, відповідальність, самокритичність); почуття власної гідності та поваги до інших людей (терпимість, спостережливість, ввічливість); готовність зрозуміти інших і прийти на допомогу (комунікабельність, ініціативність, справедливість); стресостійкість (оптимізм, самовладання, життєрадісність); особиста адекватність та соціальна адаптивність (самооцінка, креативність, прагнення до самовдосконалення, творче мислення) [15].

На думку Д. Сай, соціальні працівники покликані сповідувати принципи гуманізму та поваги до людей, їхнього життя, праці, навчання, спілкування і творчості, надавати необхідну морально-психологічну та соціальну допомогу, впливати на ціннісні орієнтації та керуватися високими моральними нормами, дотримуватись етичного кодексу фахівців із соціальної роботи, ухвалювати виважені морально-етичні рішення, виявляти відповідальне й гуманне ставлення до людей [13, с. 1].

Щодо фахівців із соціальної роботи, які працюють із сім'ями з дітьми, то ми повністю поділяємо думку З. Кияниці, Ж. Петровича [14, с. 73], що ефективність їхньої діяльнос-

ті визначається не особистісними якостями (емпатія, гідність, щирість, ініціативність, гнучкість, наполегливість, здоровий глузд, милосердя, патріотизм), а й усталеними особистісними переконаннями, від яких залежить відповідне рішення чи дія.

Стосовно соціальних педагогів, то вагомими є погляди А. Капської, яка серед компетентностей, які повинен мати соціальний педагог, особливо виділяє вміння надавати допомогу окремій людині чи групі людей, які опинилися у складній життєвій ситуації, шляхом підтримки, консультування, реабілітації, патронажу та інших видів соціальних і психологопедагогічних послуг; актуалізувати потенціал самопомоги особам, які опинилися у скрутній ситуації [7, с. 16–17].

К. Сюрел [17] констатує, що ключовою компетенцією для соціальних педагогів, що підтримують сім'ї зі складними потребами, є здатність діяти та адаптуватися до різноманітних мінливих сімейних ситуацій [17]. Як свідчить узагальнення опрацьованих нами матеріалів, всі перелічені якості є актуальними і для фахівців соціономічних професій.

Висновок. Отже, основні вимоги до особистості фахівця соціономічних професій закладені в міжнародних документах, стандартах вищої освіти й охоплюють інтелектуальну, моральну, емоційну та спонукальну сфери, особистісні психічні процеси; духовно-культурну, естетичну сфери. Сам же фахівець має перебувати у процесі невинного професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Становлення майбутнього фахівця соціономічної професії відбувається під час навчання у закладі вищої освіти. Зрозуміло, що забезпечення якості освіти майбутніх фахівців, які навчаються за відповідними освітньо-професійними програмами у ЗВО, є запорукою здатності випускника конкретної спеціальності виконувати в майбутньому покладені на нього професійні функції. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо у моделюванні змісту й технологічного забезпечення підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, що забезпечило б формування їх готовності до підтримки батьків дітей з особливими потребами, розвиток таких професійних якостей як емпатія, емоційний інтелект, толерантність і рефлексивність.

Список використаної літератури

1. Біла О.О. Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2014. 560 с.
2. Браніцька Т.Р. Конфліктологічна культура фахівців соціономічних професій: технологія формування: монографія. Вінниця: Нілан ЛТД, 2018. 460 с
3. Буркова Л.В. Теоретико-методологічні засади застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2011. 584 с.
4. Гвозд'їн С.В. Підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності як соціально-педагогічна проблема. *Педагогіка безпеки*. 2016. № 1 (1). С. 40–47.
5. Закон України «Про соціальні послуги». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> (дата звернення 4.09.2021).
6. Калаур С.М. Система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 676 с.
7. Капська А.Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2010. № 15. С. 12–16.
8. Корнешук В.В. Теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. / ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського». Одеса, 2010. 44 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва: Политиздат, 2009. 304 с.
10. Пришляк О.Ю. Теорія і методика формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2021. 560 с.

11. Роджерс К.Р. Становление личности: взгляд на психотерапию. Москва: Эксмо-Пресс, 2011. 416 с.
12. Романовська Л.І. Система підготовки фахівців соціальної сфери за кордоном на прикладі розвинених країн. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 3. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&121DBN=UJRN&P21DBN=U
13. Сай Д.В. Формування моральних цінностей майбутніх соціальних працівників у процесі волонтерської діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Харків, 2016. 20 с.
14. Кияниця З.П., Петрович Ж.В. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: посіб. у 2 ч. Ч. I. Сучасні орієнтири та ключові технології. К.: ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 256 с.
15. Слозанська Г.І. Теорія і практика підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у територіальних громадах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 40 с.
16. IASSW, IFSW (2020). Global Standards for Social Work Education And Training. URL: <https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>
17. Surel C, Douglas Sj, Finley Aj, Priver A. The Diverse Practice of Social Pedagogues: Case Examples From Denmark, Scotland, and Germany. *Children Australia*. 2011. Vol. 36. № 2. P. 219–223.
18. Trevithick P. Social Work Skills a practice handbook. Open University Press. 2005. 96 p.
19. 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. Bila, O.O. (2014). *Teoriia i metodyka pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery do proektuvannia profesiinoi diialnosti*. *Dys. dok. ped. nauk* [Theory and methods of training future sociconomics specialists to design professional activities. Doc. ped. sci. diss.]. Vinnytsia, 560 p. (In Ukrainian).
2. Branitska, T.R. (2018). *Konfliktolohichna kultura fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii: tekhnolohiia formuvannia* [Conflictological culture of specialists of sociconomic professions: technology of formation]. Vinnytsia, Nilan LTD Publ., 460 p. (In Ukrainian).
3. Burkova, L.V. (2011). *Teoretyko-metodolohichni zasady zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii u vyshchii shkoli*. *Dys. dok. ped. nauk* [Theoretical and methodological principles of application of innovative technologies in the training of sociconomic professions in higher education. Doc. ped. sci. diss.]. Kyiv, 584 p. (In Ukrainian).
4. Hvozdi, S.V. (2016). *Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnosteri do bezpeky zhyttia i profesiinoi diialnosti yak sotsialno-pedahohichna problema* [Training of future specialists of sociconomic specialties for safety of life and professional activity as a socio-pedagogical problem]. *Pedahohika bezpeky* [Security pedagogy], no. 1 (1), pp. 40-47. (In Ukrainian).
5. *Zakon Ukrainy "Pro sotsialni posluhy"* (2019) [Law of Ukraine "On Social Services"]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> (Accessed 04 September 2021).
6. Kalaur, S.M. (2018). *Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery do rozviazannia konfliktiv u profesiinii diialnosti*. *Dys. dok. ped. nauk* [The system of professional training of future social specialists to resolve conflicts in professional activities. Doc. ped. sci. diss.]. Ternopil, 676 p. (In Ukrainian).
7. Kapska, A.Yi. (2010). *Deiaki aspekty profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv* [Some aspects of professional training of social educators and social workers]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho pedahohichnoho universytetu imeni O. Dovzhenka* [Bulletin of Glukhiv National Pedagogical University named after O. Dovzhenko], no. 15, pp. 12-16. (In Ukrainian).
8. Korneshchuk, V.V. (2010). *Teoriia i praktyka formuvannia profesiinoi nadiinosti maibutnikh spetsialistiv sotsionomichnoi sfery diialnosti*. *Avtoref. dys. dok. ped. nauk* [Theory and practice of formation of professional reliability of future specialists of the sociconomic sphere of activity. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Odesa, 44 p. (In Ukrainian).

9. Leontiev, A.N. (2009). *Deiatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 304 p. (In Russian).
10. Pryshliiak, O.Yu. (2021). *Teoriia i metodyka formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii. Dys. dok. ped. nauk* [Theory and methods of formation of intercultural competence of future specialists of socioeconomic professions. Doc. ped. sci. diss.]. Ternopil, 560 p. (In Ukrainian).
11. Rodzhers, K.R. (2011). *Stanovlenie lichnosti: vzgliad na psikhoterapiiu* [Personal development: a look at psychotherapy]. Moscow, Yeksmo-Press Publ., 416 p. (In Russian).
12. Romanovska, L.I. (2013). *Systema pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery za kordonom na prykladi rozvynenykh krain* [The system for the training of the social sphere outside the cordon at the stocks of the developed regions] *Visnyk natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy* [Bulletin of the National Academy of State Border Service of Ukraine], issue 3. Available at: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&121DBN=UJRN&P21DBN=U (In Ukrainian).
13. Sai, D.V. (2016). *Formuvannia moralnykh tsinnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi volonterskoi diialnosti. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Formation of moral values of maybut social workers in the process of volunteer activity. Abstract of cand. ped. sci. dis.]. Kharkiv, 20 p. (In Ukrainian).
14. Kyianytsia, Z.P., Petrochko, Zh.V. (2017). *Sotsialna robota z vrazlyvymy simiamy ta ditmy* [Social Robot with Influential Sims and Children]. Kyiv, Obnova Kompani Publ., 256 p. (In Ukrainian).
15. Slozanska, H.I. (2019). *Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do roboty u teritorialnykh hromadakh. Avtoref. dys. dok. ped. nauk* [Theory and practice of preparing maybut social workers for robotics in territorial communities. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Ternopil, 40 p. (In Ukrainian).
16. IASSW, IFSW (2020). *Global Standards for Social Work Education And Training*. Available at: <https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>
17. Surel, C, Douglas, S., Finley, A., Priver, A. (2011). *The Diverse Practice of Social Pedagogues: Case Examples From Denmark, Scotland, and Germany*. *Children Australia*, vol. 36, no. 2, pp. 219-223.
18. Trevithick, P. (2005). *Social Work Skills a practice handbook*. Open University Press, 96 p.
19. 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.

TO THE QUESTION OF REQUIREMENTS FOR FUTURE SOCIONOMIC SPECIALISTS

Olena O. Fayerman, Graduate student of the Department of the Innovative Technologies in Psychology, Pedagogy, and Social Work Department, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: olenafayerman@yahoo.com

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

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-32

Key words: professional training of future specialists of socioeconomic sphere, requirements to specialists of socioeconomic sphere, standard of higher education, professional qualities of specialists of socioeconomic professions.

The article reveals the problem of modern requirements for future specialists in the field of socioeconomics. It has been found that socioeconomic occupations include professions that involve constant work with people and direct communication in the process of professional activity for the purpose of direct or indirect business contacts, including providing one or other type of assistance to a person or group of people; the subject and purpose of their professional activities are determined. The author's position on the assignment of psychologists, social educators, social workers and social work specialists to the group of socioeconomic specialists is substantiated. The requirements for socioeconomics specialists as providers of social services, i.e. actions aimed at prevention, overcoming difficult life circumstances or minimizing their negative consequences for individuals / families are analyzed. It is shown that these requirements

are laid down in international documents, in particular «Global Standards for Social Work Education and Training» and Standards of Higher Education specialties 053 Psychology, 231 Social Work.

Emphasis is placed on the professional qualities of socio-economic professionals who ensure the effectiveness of professional functions: responsibility for the quality of work with clients, altruistic qualities, tolerance, flexibility in communication (systems «specialist-client», «specialist-group / client groups»), empathy, an ability to establish trusting relationships with the client, belief in the possibility of effective assistance to the client; self-confidence, psychological qualities, focus on achieving professional success, willingness to help clients and provide them with professional assistance. The conclusion is made about the expediency of modeling the maintenance and technological maintenance of preparing future experts in socio-economic sphere that would provide formation of their readiness for support of parents of children with special needs and development of such professional qualities as empathy, emotional intelligence, tolerance and reflexivity.

Одержано 05.10.2021.

УДК 378.1:811.111:811.161.2
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-33

О.В. ШКУРКО,
*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

Д.П. АМІЧБА,
*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

Т.А. КЛИМЕНКО,
*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

МІСЦЕ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКОЇ

У статті розглянуто проблему мовної глобалізації сучасного світу та ролі англійської як першої в історії людства всесвітньої мови. Продемонстровано ставлення уряду України до недостатнього рівня знання англійської мови населенням та зв'язок цього факту з низьким рівнем економічного розвитку країни та її конкурентоспроможності на міжнародному ринку, чим пояснюється прагнення модернізувати українську систему вищої освіти, адаптувати її до сучасних умов глобалізації. Авторами досліджено низку офіційних документів, які стосуються використання англійської мови в закладах вищої освіти: Концепцію розвитку англійської мови в університетах, законопроект № 3717 парламентського Комітету з питань освіти і науки про змогу навчатися іноземною мовою та наказ Міністерства освіти і науки від 05.07.2021 № 769 «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо удосконалення освітніх програм, за якими здійснюється підготовка іноземців та осіб без громадянства в закладах вищої освіти України, з урахуванням особливостей їх підготовки». Особливу увагу сконцентровано на питаннях навчання у закладах вищої освіти іноземних громадян, що становить особливу статтю доходів держави. У статті порушено низку питань стосовно тривалості навчання української мови студентів-іноземців I–IV курсів, обов'язкового використання англійської мови під час навчання іноземців української, вимоги з боку Міністерства освіти і науки та керівництва вишів щодо володіння англійською мовою на рівні B2 викладачами, які працюють з іноземними студентами. Проаналізовано сучасні методи викладання іноземних мов, у тому числі української як іноземної, що передбачають використання рідної мови чи мови-посередника під час навчання або категорично заперечують необхідність її застосування, та внесено низку пропозицій стосовно розглянутих проблем.

Ключові слова: мовна глобалізація, модернізація системи вищої освіти, рівень володіння іноземною мовою, право обирати мову навчання, мова-посередник.

Постановка проблеми. Характерною рисою сучасного світу є його глобалізація, під якою розуміють процес об'єднання національних економік в єдину систему, базовану на досягненнях науково-технічної революції та інформаційної відкритості. Хоча глобалістика визначається економічними потребами, вона виявляє себе на всіх рівнях людського життя.

Після розпаду Радянського Союзу пануючу роль у світі стали відіграти Сполучені Штати Америки, тому основою глобалізації є англо-американська громадська модель з її економікою, політикою та культурою, а англійська мова претендує на роль першої в історії людства всесвітньої мови [12].

Процес мовної глобалізації особливо активізувався останніми роками. Міжнародна освітня компанія Education First щорічно проводить моніторинг володіння англійською мовою в різних країнах, для мешканців яких вона не є рідною. Оцінюють результати виконання завдань представники держав, що поділені за п'ятьма категоріями залежно від рівня володіння мовою: від дуже високого до дуже низького. У 2019 р. Україна посіла 49-те місце серед 100 країн-учасниць і 29-те – серед 33 країн Європи. Рівень знання мови в нашій країні аналітики оцінили як низький [14].

Нам зрозуміла стурбованість уряду України недостатнім рівнем знання англійської мови населенням, оскільки вище керівництво безпосередньо пов'язує цей факт з низьким рівнем економічного розвитку країни та її конкурентоспроможності на міжнародному ринку [7]. Цим інтересом пояснюється й прагнення модернізувати українську систему вищої освіти, адаптувати її до сучасних умов глобалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зв'язку з останніми новаціями в галузі вищої освіти, зокрема обов'язковим використанням англійської мови під час навчального процесу, у викладачів-філологів, які навчають іноземних студентів, виникає низка питань стосовно доцільності такої вимоги, оскільки існує багато сучасних методик, що не передбачають використання мови-посередника [1; 4; 11]. Мовознавці, які впевнені в корисності мови-помічника, не мають єдиної думки щодо меж і обсягу її застосування, а також типу використання – експлікованого або імплікованого [5; 9; 13]. Надалі ми розглянемо плюси і мінуси різних підходів до навчання іноземних мов і обґрунтуємо власну думку щодо вказаних методичних проблем.

Метою статті є формування стратегії викладання української мови як іноземної в умовах модернізації вищої освіти на підставі вивчення офіційних документів, які стосуються використання англійської мови в закладах вищої освіти, аналіз найбільш популярних сучасних методик навчання іноземних мов, а також розгляд низки проблем щодо тривалості навчання української мови студентів-іноземців I–IV курсів і вимоги з боку Міністерства освіти і науки та керівництва ЗВО щодо володіння викладачами англійською мовою на рівні B2.

Виклад основного матеріалу. У 2019 р. Міністерство освіти і науки України розробило Концепцію розвитку англійської мови в університетах, згідно з якою обов'язковою умовою вступу до ЗВО стане володіння англійською мовою на рівні B1, оскільки деякі профільні дисципліни будуть англійськомовними; крім того, введено обов'язкове зовнішнє незалежне оцінювання для бажаючих продовжити навчання в магістратурі, при цьому студенти повинні будуть продемонструвати знання англійської мови вже на рівні B2. На реалізацію цієї концепції відводиться чотири роки, отже, у 2023 р. нові вимоги стануть обов'язковими для українських абітурієнтів і магістрів [3].

B2 (Upper Intermediate) – це рівень володіння мовою вище середнього. Нова концепція передбачає високий рівень володіння англійською мовою не тільки студентами, але й викладачами. Уже зараз керівництво деяких закладів вищої освіти вимагає від співробітників, які не є викладачами англійської мови, наявності сертифікатів, що підтверджують знання мови на рівні B2. Однак існує низка об'єктивних причин, що ускладнюють виконання окресленого плану: далеко не всі викладачі-предметники можуть читати лекції та вести практичні заняття з профільних дисциплін англійською мовою, оскільки: 1) зовсім не володіють нею, однак знають інші іноземні мови; 2) володіють англійською, але недостатньо мірою. Для того щоб виправити це становище, ЗВО (безумовно, за фінансової підтримки держави, тому що це її ініціатива) мають організувати для викладачів курси з вивчення англійської мови. Але й тут виникають труднощі: одна справа – «підтягнути» мову, і зовсім інша – вивчити її з нуля. Щоб викладач, який має в середньому 20 годин аудиторних занять на тиждень, витрачає чимало часу на підготовку до них, зобов'язаний вести активну науково-методичну та організаційну роботу, займаючись на курсах по півтори години 1-2 рази на тиждень, зміг отримати сертифікат про володіння англійською мовою на рівні Upper Intermediate, має минути досить багато часу. Усе це вимагає максимальних зусиль

з боку викладачів (цілком імовірно, на шкоду іншим сферам їхньої діяльності), а також чималих фінансових витрат від держави. З огляду на нестабільність економічного становища країни з великою часткою імовірності можна стверджувати, що працівники сфери освіти будуть змушені вивчати мову за свій рахунок під загрозою звільнення за невиконання одного з пунктів контракту.

Оскільки автори статті працюють з іноземними студентами, ця проблема цікавить нас у першу чергу з точки зору використання англійської мови під час навчання української мови як іноземної.

Слід зазначити, що особливу статтю доходів розвинутих держав становить навчання іноземних громадян у закладах вищої освіти. За даними ЮНЕСКО, на світовому ринку освітні послуги надають понад 140 країн, при цьому міжнародний ринок вищої освіти становить близько 100 млрд дол. За статистикою, іноземні студенти витрачають на навчання в країні перебування приблизно п'яту частину власних витрат і чотири п'ятих – на побутові послуги: проживання, харчування, розваги. У США вища освіта – п'ята у грошовому обчисленні стаття експорту американської економіки, в Австралії освітня галузь є третім найбільшим джерелом бюджетних надходжень в економіку країни [10].

Під час аналізу тенденцій міжнародного ринку освіти та сучасного стану експорту освітніх послуг вищої освіти в нашій країні, фахівці Національного інституту стратегічних досліджень вказували, що «в контексті глобальних процесів інтернаціоналізації освіти одним із перспективних напрямів розвитку вітчизняної освітньої сфери є орієнтація на формування та ефективну реалізацію експортного потенціалу і на його основі подальшу інтеграцію у світовий освітній простір. Основною мотивацією експорту освітніх послуг є отримання значних коштів і розвиток економіки» [10].

Український державний центр міжнародної освіти, який працює при Міністерстві освіти і науки, підрахував, що середньостатистичний іноземний студент, який здобуває вищу освіту в Україні, щороку витрачає 6-8 тис. дол. «Станом на 1 січня 2020 року в українських закладах вищої освіти навчалося 80 тис. 470 іноземних студентів зі 158 країн світу. За даними Центру, за 2019 рік загальна сума витрат на навчання, проживання, страхування, оформлення документів, харчування, транспорт та інші потреби іноземних студентів, які навчаються в Україні, сягнула понад 570 млн дол. США. Якщо в середньому тривалість навчання дорівнює 5-6 рокам, то в цілому дохід України від іноземних студентів за цей період становить понад 3 млрд доларів США» [7].

Розширення експорту освітніх послуг вигідне, за ствердженням аналітиків, не тільки з економічної точки зору, але й у плані підвищення якості освіти: прагнення залучити іноземних студентів спонукає українські ЗВО до формування системи підготовки фахівців з урахуванням вимог світового ринку праці до якості освіти та напрямів підготовки фахівців [10].

У червні 2021 р. парламентський Комітет з питань освіти і науки рекомендував Верховній Раді прийняти законопроект № 3717, згідно з яким іноземці, що планують приїхати до України для здобуття вищої освіти, матимуть змогу навчатися іноземною мовою [2]. У цьому документі також зазначається, що іноземні студенти серед мов навчання найчастіше обирають англійську (59%), російську (26%) та французьку, і підкреслюється, що, якою б мовою не навчалися іноземці, ЗВО мають забезпечити протягом усього періоду їхнього навчання обов'язкове вивчення державної мови, у зв'язку з чим у нас виникає низка питань стосовно: 1) тривалості навчання української мови студентів-іноземців I–IV курсів; 2) обов'язкового використання англійської під час навчання іноземців української мови (наказ Міністерства освіти і науки «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо удосконалення освітніх програм, за якими здійснюється підготовка іноземців та осіб без громадянства в закладах вищої освіти України, з урахуванням особливостей їх підготовки»); 3) вимоги з боку Міністерства освіти і науки щодо володіння англійською мовою на рівні B2 викладачами-філологами і предметниками, які навчають іноземців. Розглянемо ці питання детально.

1. Ми підтримуємо положення законопроекту № 3717, який було запропоновано профільним Комітетом з питань освіти і науки, щодо забезпечення ЗВО обов'язкового вивчення державної мови іноземцями протягом *усього періоду навчання* в Україні. На жаль, за останні два роки значно зменшилася кількість годин, запланованих на вивчення україн-

ської мови студентами-іноземцями, які навчаються на різних факультетах, а також суттєво скоротився термін її викладання: якщо раніше іноземна мова викладалася з рахунку 8 годин на тиждень у двох семестрах на першому курсі, 6 годин на другому, 4 години на третьому та в першому семестрі на IV курсі, то зараз у ДНУ імені Олеса Гончара державну мову викладають тільки на I му (4 години на тиждень) і II (2 години на тиждень) курсах, що, безумовно, є недостатнім для оволодіння мовними і профільними знаннями належною мірою. Ми сподіваємося, що розглянутий документ буде схвалено Верховною Радою, а його положення втілено в життя.

2. Питання обов'язкового використання англійської мови під час навчання іноземців української потребує особливої уваги, тому що безпосередньо пов'язане з методичною проблемою викладання іноземних мов за допомогою або без допомоги мови-посередника.

Варто зауважити, що ставлення викладачів-практиків до використання мови-посередника різне. Прихильники підходу, за якого рідна мова студентів або мова-помічник повністю виключена, спираються або на прямий метод, який передбачає слідування усним мовним зразкам, їх імітацію та заучування напам'ять з подальшим відтворенням у різних комбінаціях [1], або на методіку повного занурення учнів у мовне середовище [11], розроблену Берліцем, який вважав, що під час вивчення мови необхідно думати на ній, тобто нова мова має засвоюватися без використання мови-посередника, подібно до того, як дитина засвоює рідну мову в дитинстві. Зараз дуже популярним є ще один метод вивчення іноземних мов – комунікативний, спрямований на практику спілкування; він відрізняється від інших методик підвищеною увагою до говоріння і сприйняття мови на слух, але також не передбачає звернення до мови-посередника. Багато мовних шкіл позиціонують цей метод як один із найефективніших методів навчання [6; 8].

Однак переважна більшість сучасних викладачів вважає доцільним використання рідної мови або мови-посередника під час навчання іноземних мов [5; 9; 13]. На їхню думку, звернення до мови-помічника підвищує ефективність навчального процесу, оскільки економить аудиторний час, полегшує засвоєння нової інформації, дає змогу уникнути неправильного розуміння. Але прихильники цієї методіки досі сперечаються, у яких межах необхідно використовувати мову-посередник: мінімально чи у великому обсязі, тільки на підготовчому відділенні або й на просунутому етапі навчання. Також немає єдиної думки про те, яким має бути використання мови-помічника – експлікованим або імплікованим, тобто необхідно відкрито і прямо звертатися до мови-посередника, або вона може бути присутньою в мовній свідомості студентів і викладача, який має розуміти і враховувати вплив навичок рідної або допоміжної мови на процес формування навичок іноземної мови.

На нашу думку, використання мови-посередника під час навчання іноземців української мови цілком виправдано на початковому етапі для введення необхідних етикетних висловів (*добрий день, вибачте, дякую* тощо), пояснення завдань (*повторюйте, читайте, пишіть*) або граматичного матеріалу на підставі порівняння з рідною мовою або мовою-посередником, але в межах, достатніх для правильного розуміння студентами. Не слід користуватися мовою-помічником, якщо можна наочно продемонструвати реальний предмет або його зображення, дію або процес. Потрібно заохочувати іноземців говорити мовою, що вивчається, не тільки під час занять, але й на перервах, не тільки з викладачем, але й між собою, а також з іншими студентами, викладачами, працівниками деканату тощо. Ми впевнені, що поступово слід скорочувати звернення до мови-посередника і наприкінці навчання на підготовчому відділенні не використовувати її зовсім або звертатися до неї тільки в край необхідних випадках.

3. Здавалося б, якщо ми дійшли висновку про необхідність дозованого використання мови-помічника під час навчання іноземців, було б логічно погодитися з тезою про закономірність вимоги знання англійської мови, яка найчастіше виконує роль мови-посередника, викладачами української мови як іноземної. Але тут виникає низка питань. Справа в тому, що останніми роками всі групи іноземних студентів, які навчаються на підготовчому відділенні ДНУ, є збірними, тобто в них займаються представники різних країн. І якщо студенти, наприклад, з Нігерії вільно володіють англійською, то китайці чи африканці, що приїжджають до України з франко- або португаломовних країн, практично не говорять англійською мовою і дуже погано її розуміють. Найчастіше більшість іноземних студентів володіє

англійською на рівні А2. Саме тому, на нашу думку, не доцільно вимагати від викладачів-філологів, які працюють з іноземцями на підготовчому відділенні та на молодших курсах різних факультетів, знання англійської на рівні В2. Але предметники, що викладають профільні дисципліни, мають володіти англійською на більш високому рівні, оскільки саме вони відповідають за отримання якісних професійних знань майбутніми іноземними фахівцями.

Висновки і пропозиції. На підставі вивчених офіційних документів, які стосуються використання англійської мови в закладах вищої освіти, проведеного аналізу сучасних методів навчання іноземних мов і нашого особистого викладацького досвіду ми дійшли таких висновків: 1) використання англійської як мови-посередника в процесі навчання іноземців цілком виправдано на початковому етапі, але в дозованому обсязі та за умови поступового скорочування звернення до неї; 2) оскільки на заняттях з іноземної мови в студентських групах навчаються представники різних країн і рівень володіння англійською більшістю іноземних студентів дорівнює рівню А2, не доцільно вимагати від викладачів-філологів, які працюють з іноземцями на підготовчому відділенні та на молодших курсах різних факультетів, обов'язкового знання англійської мови на рівні В2.

На нашу думку, проблема підвищення статусу англійської мови у світі, зокрема в Україні, та більш активне використання її у ЗВО нашої держави є частиною більш загальної проблеми мовної глобалізації, що робить подальше вивчення цього питання нагальною потребою.

Список використаної літератури

1. Алиева Д.А. Прямой метод преподавания русского языка как иностранного. URL: <https://www.sworld.com.ua/index.php/pedagogy-psychology-and-sociology-311/theory-and-methods-of-studying-education-and-training-311/7520> (дата звернення 09.08.2021).
2. Вища освіта в Україні. Іноземні студенти в Україні зможуть навчатись іноземною мовою. URL: <https://osvita.ua/vnz/82776/> (дата звернення 16.07.2021).
3. Знание английского языка станет обязательным условием поступления в университет. URL: <https://loyer.com.ua/ru/znanie-anglijskogo-yazyka-stanet-obyazatelnyim-usloviem-postupleniya-v-universitet/> (дата звернення 03.07.2021).
4. Куца С. Сучасні методи викладання іноземних мов. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/757> (дата звернення 11.07.2021).
5. Маркасова Д. Язык-посредник на уроках РКИ – враг или помощник? URL: <https://youlang.ru/blog/yazyk-posrednik-na-urokakh-rki-vrag-ili-pomoshchnik> (дата звернення 06.08.2021).
6. Методика преподавания иностранных языков в Атеел. URL: <http://www.ateel.org/standarts/method.html> (дата звернення 09.08.2021).
7. МОН створило концепцію розвитку англійської в університетах. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah> (дата звернення 06.07.2021).
8. Овладеет английским легко! URL: http://dubna-cambridge.ru/methodological_support/ (дата звернення 09.08.2021).
9. Петровская Д. А., Романенко Ю.Л. Важность языка-посредника на начальном этапе обучения. URL: <http://docplayer.com/67003050-Petrovskaya-darya-anatolevna-romanenko-yuliana-leonidovna-belorusskiy-gosudarstvennyy-medicinskiy-universitet-g-minsk.html> (дата звернення 04.08.2021).
10. Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти. Аналітична записка. URL: <http://old2.niss.gov.ua/articles/1695/> (дата звернення 16.07.2021).
11. Фаненштель Н.В. Роль методу Берліца в становленні сучасної комунікативної методики навчання іноземних мов. URL: <http://212.111.198.18:88/jspui/bitstream/123456789/458/1/11> (дата звернення 09.08.2021).
12. Филология и языковая глобализация. URL: <https://myfilology.ru/154/filologiya-i-yazykovaya-globalizaciya-269/> (дата звернення 06.07.2021).
13. Язык-посредник. URL: <https://metodika-rki.livejournal.com/141941.html> (дата звернення 09.08.2021).
14. Яровая М. Украина на 49 месте в рейтинге стран по знанию английского. Уровень – низкий. URL: <https://ain.ua/2019/11/12/bad-english-in-ukraine/> (дата звернення: 16.07.2021).

References

1. Aliyeva, D.A. *Priamoi metod prepodavaniia russkogo yazyka kak inostrannogo* [Direct method of teaching Russian as a foreign language]. Available at: <https://www.sworld.com.ua/index.php/pedagogy-psychology-and-sociology-311/theory-and-methods-of-studying-education-and-training-311/7520> (Accessed 09 August 2021). (In Russian).
2. *Vyshcha osvita v Ukrayini. Inozemni studenty v Ukraini zmozhut navchatys inozemnoiu movoiu* [Higher education in Ukraine. Foreign students in Ukraine will be able to study in a foreign language]. Available at: <https://osvita.ua/vnz/82776/> (Accessed 16 July 2021). (In Ukrainian).
3. *Znanie angliiskogo yazyka stanet obiazatelnyim usloviem postupleniia v universitet* [Knowledge of the English language will become a prerequisite for admission to the university]. Available at: <https://loyer.com.ua/ru/znanie-angliiskogo-yazyka-stanet-obiazatelnyim-usloviem-postupleniya-v-universitet/> (Accessed 03 July 2021). (In Russian).
4. Kutsa, S. *Suchasni metody vykladannia inozemnykh mov* [Modern methods of teaching foreign languages]. Available at: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/757> (Accessed 11 July 2021). (In Ukrainian).
5. Markasova, D. *Yazyk-posrednik na urokakh RKI – vrag ili pomoshchnik?* [Mediating language in Russian as a foreign lessons - enemy or helper?]. Available at: <https://youlang.ru/blog/yazyk-posrednik-na-urokakh-rki-vrag-ili-pomoshchnik> (Accessed 06 August 2021). (In Russian).
6. *Metodika prepodavaniia inostrannykh yazykov v Ateel* [Methodology of teaching foreign languages at Ateel]. Available at: <http://www.ateel.org/standarts/method.html> (Accessed 09 August 2021). (In Russian).
7. *MON stvorilo kontseptsiyu rozvytku anhliyskoi v universytetakh* [The Ministry of Education and Science has created a concept for the development of English in universities]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah> (Accessed 06 July 2021). (In Ukrainian).
8. *Ovladet angliiskim legko!* [Mastering English is easy!]. Available at: http://dubna-cambridge.ru/methodological_support/ (Accessed 09 August 2021). (In Russian).
9. Petrovskaya, D.A. & Romanenko, Yu.L. *Vazhnost yazyka-posrednika na nachalnom etape obucheniiia* [The importance of the mediating language at the initial stage of learning]. Available at: <http://docplayer.com/67003050-Petrovskaya-darya-anatolevna-romanenko-yuliana-leonidovna-belorusskiy-gosudarstvennyy-medicinskiy-universitet-g-minsk.html> (Accessed 04 August 2021). (In Russian).
10. *Ukraina na mizhnarodnomu rynku osvitnikh posluh vyshchoi osvity. Analytychna zapyska* [Ukraine in the international market of higher education services. Analytical note]. Available at: <http://old2.niss.gov.ua/articles/1695/> (Accessed 16 July 2021). (In Ukrainian).
11. Fanenshtel, N.V. *Rol metodu Berlitsa v stanovlenni suchasnoi komunikativnoi metodyky navchannia inozemnykh mov* [The role of the Berlitz method in the formation of modern communicative methods of teaching foreign languages]. Available at: <http://212.111.198.18:88/jspui/bitstream/123456789/458/1/11> (Accessed 09 August 2021). (In Ukrainian).
12. *Filologiya i yazykovaia globalizatsiia* [Philology and linguistic globalization]. Available at: <https://myfilology.ru//154/filologiya-i-yazykovaya-globalizatsiya-269/> (Accessed 06 July 2021). (In Russian).
13. *Yazyk-posrednik* [Mediating language]. Available at: <https://metodika-rki.livejournal.com/141941.html> (Accessed 09 August 2021). (In Russian).
14. Yarovaia, M. *Ukraina na 49 meste v reitinge stran po znaniu angliiskogo. Uroven – nizkii* [Ukraine is on the 49th place in the ranking of countries in terms of knowledge of English. The level is low]. Available at: <https://ain.ua/2019/11/12/bad-english-in-ukraine/> (Accessed 16 July 2021). (In Russian).

THE PLACE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE PROCESS OF TEACHING UKRAINIAN TO FOREIGN STUDENTS

Olena V. Shkurko, PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners at Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine.

E-mail: eshkurko@i.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3443-3555>

Dimona P. Amichba, PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners at Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine.

E-mail: dammichba@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0421-4714>

Tetyana A. Klymenko, PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners at Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine.

E-mail: tklimmenko@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0748-4269>

DOI: [10.32342/2522-4115-2021-2-22-33](https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-33)

Key words: language globalization, modernization of the higher education system, level of foreign language proficiency, right to choose the language of instruction, intermediary language.

The article considers the problem of linguistic globalization of the modern world and the role of English as the first world language in the history of mankind, the reason for the government's concern about the lack of English language proficiency in our country since in 2019 the analysts from the International Education Company assessed the level of language proficiency in our country as low. The leadership of Ukraine sees a direct connection between this fact and the low level of economic development of the country and its competitiveness in the international markets, which explains its desire to modernize the Ukrainian higher education system, to adapt it to modern globalization.

The authors examined a number of official documents related to the use of English at higher education institutions: the Concept of English Language Development in Universities, Bill № 3717 of the Parliamentary Committee on Education and Science on the Opportunity to Studying a Foreign Language and the Ministry of Education and Science Order "On Approval of improvement in educational programs, which provide training for foreigners and stateless persons in higher education institutions of Ukraine, taking into account the peculiarities of their training». Special attention is paid to the issues of education at higher education institutions of foreign citizens, which is a special item of state income.

The article raises a number of issues regarding the duration of Ukrainian language training for foreign students of the 1-4 years of study, the mandatory use of English during Ukrainian language training, the requirements from the Ministry of education and science and university administrations on English proficiency at B2 level for teachers who work with foreign students. Contemporary methods of teaching foreign languages, including Ukrainian as a foreign language, which provide for the use of an intermediary language during training or categorically deny such a need, are analyzed, and a number of proposals are made on the issues considered.

Based on the studied official documents, the analysis of contemporary methods of teaching foreign languages and personal teaching experience, the authors concluded that the use of English as an intermediary language in teaching foreigners is justified at the initial stage, but in the dosed volume and on the condition of gradual reduction of recourse to it; Since the foreign language classes in student groups are attended by representatives of different countries and the level of English of the majority of foreign students is A2, it is not advisable to require teachers of philology who work with foreigners at the preparatory department and in junior courses of different faculties to be in command of English at B2 level.

According to the authors, the problem of raising the status of English in the world and its more active use in higher education institutions in Ukraine is part of a more general problem of language globalization, which makes further study of this issue urgent.

Одержано 25.08.2021.

УДК 378.1:338ю48

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-34

Т.І. ЮСИПІВА,

*кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри фізіології та інтродукції рослин
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

Г.І. М'ЯСОЇД,

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

МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЕКОЛОГІЇ

Вивчено особливості застосування методу проєктів у формуванні загальних і спеціальних компетентностей майбутніх фахівців у сфері готельного та ресторанного бізнесу. Виявлено, що навчання екологічних практик у системі професійної освіти має ґрунтуватися на сформованих предметних біологічних компетентностях, враховувати психологічні особливості пізноюнацького віку здобувачів першого курсу ЗВО, відповідати вимогам 6-го рівня Національної рамки кваліфікацій та забезпечувати формування програмних результатів навчання з освітнього компонента «Екологія» відповідно до ОПП «Готельно-ресторанна справа» Університету імені Альфреда Нобеля. Репрезентовано авторський методичний матеріал – навчальний проєкт з аналізу та вдосконалення екологічної практики у сфері готельно-ресторанного бізнесу, спрямований на формування низки загальних та спеціальних компетентностей. Форми і методи роботи дозволяють здобувачам працювати автономно, здійснювати самостійний пошук, налагоджувати взаємодію в командах, розвивати навички аргументації та критичного мислення, подавати результати роботи, нести відповідальність за прийняті рішення та результати співпраці з актуальної проблеми майбутньої професійної діяльності. Роль викладача полягає в розробці методики роботи з проєктом, формулюванні чітких інструкцій щодо виконання проєкту, системи оцінювання, наданні методичної підтримки протягом реалізації проєкту. Встановлено, що проєктна робота з екології в мікрогрупах студентів підвищує ефективність формування загальних і спеціальних компетентностей майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, задоволеність здобувачів формами організації занять і методами навчання та зацікавленість студентів в одержанні екологічних знань.

Ключові слова: метод проєктів, загальні та спеціальні компетентності, фахівці готельно-ресторанної справи, ефективність освіти, рівень сформованості компетентностей, екологічні послуги, екологічний готель, готельно-ресторанна справа.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Найважливішими завданнями освітнього процесу є формування компетентностей та досягнення програмних результатів навчання шляхом компетентнісного підходу. Цьому присвячено численні праці вітчизняних та зарубіжних учених. Досліджуючи цю наукову проблему, О.І. Пометун зазначає, що в разі компетентнісного підходу навчально-виховний процес спрямовується на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості [7].

П. Зелений наголошує на актуальності компетентнісного підходу в екологічній освіті і підкреслює його особливості, зумовлені не лише необхідністю формування екологічних компетентностей, але й потребою їх постійного застосування у повсякденному житті кожної людини [2].

Albert Zeyer & Justin Dillon звертають увагу на необхідність формування міцних між-предметних зв'язків між екологією, здоров'язбережувальними практиками та природничими науками [12]. Особливо актуальним це є для професіоналів у сфері готельного та ресторанного бізнесу, до професійних компетенцій яких належить, зокрема, організація безпеки клієнтів у звичайних та форс-мажорних обставинах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про значний інтерес педагогів-методистів і науково-педагогічних працівників до проблеми формування предметних компетентностей під час вивчення дисциплін у середніх загальноосвітніх закладах та загальних і спеціальних компетентностей у процесі підготовки фахівців різних спеціальностей у закладах вищої освіти [2; 7; 9]. Дослідник І.І. Коновальчук зазначає, що завдяки екологічній компетентності людина здатна свідомо будувати свої відносини з природою, узгоджуючи власні життєві потреби з потребами суспільства та можливостями ойкумени, жити в гармонії з природою, нести відповідальність за наслідки свого впливу на довкілля [3]. Ще більшої актуальності набуває використання компетентнісного підходу до навчання у вищій школі через вікові психологічні особливості здобувачів, які починають навчатися професії у пізньоюнацькому віці, а продовжують – у період ранньої юності. Для нашого дослідження важливими є висновки про психолого-фізіологічні особливості здобувачів першого року навчання, які докладно вивчила дослідниця Л.В. Помиткіна [8]: прагнення до самовизначення, окреслення власної системи цінностей, схильність до самоаналізу, рефлексії, незалежності, встановлення контактів з іншими людьми, пошук професійного шляху, швидке набуття професійних навичок, становлення почуття власної відповідальності, подальше формування умінь приймати власні рішення тощо. Автор зазначила, що «вкрай необхідно розробляти засоби та створювати психолого-педагогічні умови для розвитку готовності студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень», до яких відносимо і рішення професійного характеру, покладені в основу методу проєктів у ході вивчення освітнього компонента «Екологія» для майбутніх фахівців індустрії гостинності.

Вивчаючи досвід зарубіжних дослідників, С.І. Мединська зауважила, що на сучасному етапі розвитку професійної освіти актуальною є її спрямованість «на розвиток студентів та забезпечення реального наставництва» [5].

Кожен викладач добирає найбільш ефективні методи, засоби, прийоми та форми організації навчання. На рівні бакалаврату доцільно використовувати інтерактивні технології навчання, застосовувати в освітньому процесі мозковий штурм, кейс-стаді, індивідуальні та групові презентації, дискусії і дебати, а також метод проєктів, що справляє значний вплив на розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти [4; 5]. Зокрема І.І. Коновальчук підкреслює, що використання методу проєктів не лише активізує пошуково-дослідницьку діяльність здобувачів освіти, але й сприяє формуванню в них навичок до аналізу й синтезу отриманої інформації, до її порівняння та узагальнення, формулювання висновків [3]. Т.М. Поночовна-Рисак, розглядаючи проблему професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, підкреслює необхідність участі студентів у науково-дослідницькій, пошуковій, проєктній роботі, що сприяє набуттю ними знань, умінь та практичних навичок для майбутньої роботи у сфері готельного та ресторанного бізнесу [9].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на ґрунтовні дослідження в галузі запровадження компетентнісного підходу у професійній освіті, використання різноманітних методів, засобів і форм організації освітнього процесу для досягнення програмних результатів навчання, невивченим залишається питання щодо значення проєктної роботи здобувачів вищої освіти в ході вивчення екології для формування компетентнісного потенціалу професіоналів сфери готельного та ресторанного бізнесу.

Метою дослідження є висвітлення особливостей застосування методу проєктів у навчанні екології та формуванні загальних і спеціальних компетентностей майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальну частину дослідження було проведено в Університеті імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро. Експериментом було охоплено 50 студентів I курсу (групи ГРС-20-1, ГРС-20-2), що навчалися за спеціальністю 241 Готельно-ресторанна справа. Робочою програмою та силабусом дисципліни «Екологія» (обов'язкового освітнього компонента ОПП) передбачено виконання проектної роботи в мікрогрупах за темою «Екологічні практики у сфері готельно-ресторанного бізнесу» для формування низки компетентностей [6]:

– *загальних*: ЗК01. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної сфери, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки і технологій, вести здоровий спосіб життя; ЗК04. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; ЗК05. Здатність працювати в команді; ЗК08. Навички здійснення безпечної діяльності; ЗК09. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; ЗК10. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; ЗК12. Прагнення до збереження навколишнього середовища;

– *спеціальних*: СК01. Розуміння предметної сфери і специфіки професійної діяльності; СК02. Здатність організувати сервісно-виробничий процес з урахуванням вимог і потреб споживачів та забезпечувати його ефективність; СК08. Здатність розробляти, просувати, реалізовувати та організовувати споживання готельних та ресторанных послуг для різних сегментів споживачів; СК11. Здатність виявляти, визначати й оцінювати ознаки, властивості і показники якості продукції та послуг, що впливають на рівень забезпечення вимог споживачів у сфері гостинності; СК12. Здатність ініціювати концепцію розвитку бізнесу, формулювати бізнес-ідею розвитку суб'єктів готельного та ресторанный бізнесу; СК14. Здатність забезпечувати безпеку клієнтів у звичайних та форс-мажорних обставинах.

Запровадження методу проектів потребує ретельної методичної підготовки викладача. Форми і методи навчання, які мають супроводжувати підготовку та реалізацію начального проекту, необхідно добирати з урахуванням вимог до формування результатів навчання відповідно до 6-го рівня Національної рамки кваліфікацій у кластерах «Знання», «Уміння й навички», «Комунікація» та «Відповідальність і автономія» [10].

Для реалізації проектної роботи здобувачів з дисципліни «Екологія» вважаємо за доцільне застосувати комплекс методів та прийомів, а також різні організаційні форми навчання: лекції-дискусії, проблемні питання, бесіди з елементами дискусії, самостійний пошук, індивідуальну роботу, роботу в командах, командну презентацію проекту, фронтальне обговорення ефективності вирішення завдань проекту та запропонованих шляхів підвищення ефективності екологічної діяльності засобів розміщення на заключному етапі, взаємоопитування тощо. Роль викладача полягає в розробці методики роботи з проектом, формулюванні чітких інструкцій щодо його виконання, системи оцінювання, наданні методичної підтримки. На етапі реалізації проекту викладач виступає в ролі фасилітатора. Вирішення кейсу обов'язково має завершуватися практичним висновком та рекомендаціями з удосконалення екологічних практик засобу розміщення, або заміну таких, які не є екологічними за своєю сутністю. Таким чином буде сформовано певний комплекс запланованих результатів навчання з освітнього компонента «Екологія» за освітньо-професійною програмою «Готельно-ресторанна справа».

Метою виконання *проектної роботи* було: закріпити вміння застосовувати вивчений матеріал для розробки проекту – екологічної практики у сфері готельно-ресторанного бізнесу, сформулювати загальні й спеціальні компетентності, а також навички групової роботи та етичного адекватного спілкування з учасниками освітнього процесу, закріпити вміння презентувати результати власних досліджень.

Для роботи над проектом студенти самостійно поділилися на малі групи по 4–5 здобувачів у кожній. Кожна мікрогрупа отримала завдання розробити проект «Екологічні практики у сфері готельно-ресторанного бізнесу» на прикладі конкретного об'єкта гостинності, взявши за основу орієнтовний план:

1. Перспективи розвитку в Україні готельно-ресторанного бізнесу як виду екологічних послуг.
2. Концепція досліджуваного екоготелю.

3. Енергозберезувальні технології на прикладі досліджуваного екоготелю.
4. Екологізація екстер'єру та інтер'єру на прикладі досліджуваного екоготелю.
5. Особливості розміщення екотуристів на прикладі досліджуваного екоготелю.
6. Особливості харчування екотуристів на прикладі досліджуваного екоготелю.
7. Власні пропозиції щодо екологізації готелю.

Пошукова робота здобувачів та розробка ними проекту включала такі етапи: 1) мозковий штурм і презентація ідей; 2) розподіл обов'язків (ролей) у мікрогрупі; 3) пошук літератури; 4) розробка власних пропозицій щодо екологізації готелю; 5) складання конспекту (тексту) роботи; 6) створення мультимедійної презентації. Фрагменти одного із проектів, виконаного мікрогрупою у складі студентів гр. ГРС-20-1 Є. Жмакової, Д. Семеняк, Є. Куруляк, К. Калусевич, – аналіз екологічних практик на прикладі українських готелів VERHOLY RELAX PARK та IZKI, здійснений за матеріалами низки джерел [1; 13], наведено на рис. 1.



Рис. 1. Фрагменти презентації проекту – аналізу екологічних практик екоготелів VERHOLY RELAX PARK та IZKI

Наступним етапом роботи в мікрогрупах була підготовка до захисту проекту за таким планом: 1) вступ – тема, мета та завдання роботи; 2) теоретичне обґрунтування – базові теоретичні положення щодо необхідності екологізації готельно-ресторанного бізнесу; 3) правова основа екологізації готельно-ресторанного бізнесу – державні документи щодо створення та функціонування екоготелів; 4) результати роботи та їх обговорення – опис результатів згідно з планом розробки проекту; 5) висновки; 6) список використаної літератури.

На практичному занятті підбивали підсумки групової роботи над проектом. Кожна мікрогрупа захищала свій проект, причому в його захисті брали участь усі студенти, які самостійно визначилися з тим, яку саме частину проекту вони будуть репрезентувати. Після презентації кожного проекту студенти брали участь в обговоренні результатів роботи мікрогруп. На цьому етапі ми також оцінювали активність студентів. Було виявлено (рис. 2), що 16% здобувачів здійснювали пошукову роботу, брали участь у підготовці мультимедійної презентації та доповіді. 40% студентів працювали над розробкою проекту, презентували результати роботи і відповідали на запитання студентів інших мікрогруп. Найвищу активність на всіх етапах роботи проявили 44% студентів: вони здійснювали пошукову роботу, брали участь у створенні проекту та мультимедійної презентації, захищали власний проект, а також активно ставили запитання студентам інших мікрогруп, брали участь в обговоренні та оцінюванні всіх проектів (рис. 2). Оцінювання презентацій проводили викладачі разом зі студентами за критеріями, наведеними в додатку до практичної роботи. Наприкінці заняття шляхом участі в дискусії підбили підсумки роботи над проектами, з'ясувавши значення застосування екологічних технологій у практиці ведення туристичного та готельно-ресторанного бізнесу, що дало змогу закріпити засвоєний навчальний матеріал і сформувати заплановані компетентності.

На всіх етапах роботи студентів над проектами за ними здійснювалося педагогічне спостереження, метою якого було виявлення ознак сформованості екологічних знань, умінь та навичок та їх застосування у сфері готельного та ресторанного бізнесу: розуміння специфіки екологічного готелю як підприємства з надання екологічних послуг та його характерних ознак; здатність виявити, визначити й оцінити ознаки, властивості і показники якості екологічної продукції та екологічних послуг, що їх надає досліджуваний заклад гостинності, а також рівень відповідності їх вимогам споживачів; здатність розробити та презентувати екологічні послуги у сфері готельного та ресторанного бізнесу для споживачів, які прагнуть відпочивати саме в екоготелях; здатність ініціювати концепцію розвитку екологічного готелю або підприємства ресторанного бізнесу на засадах його екологічності; здатність продумати заходи безпеки клієнтів в екоготелях за звичайних та форс-мажорних обставин.

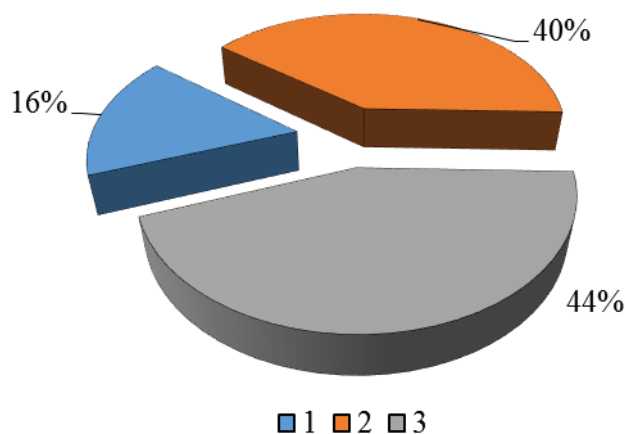


Рис. 2. Кількісні показники активності студентів спеціальності 241 Готельно-ресторанна справа у проектній роботі з екології: 1 — участь у роботі над проектом, створенням мультимедійної презентації та доповіді, 2 – участь у роботі над проектом, захисті результатів проекту, 3 – участь у виконанні та захисті проекту, обговоренні та оцінюванні проектів усіх мікрогруп, %

Окремо оцінювалася пізнавальна активність здобувачів: мотивація студентів до роботи над проектом, їх зацікавленість в отриманні наукових знань з екології, розв'язанні проблем і завдань, поставлених перед розробником / керівником екологічного закладу гостинності, уміння цілеспрямованість у виконанні проекту, аналіз відповідності ознак екоготелю критеріям, зазначеним в екологічних сертифікаційних схемах і програмах, прагнення до пошуку найвідоміших та унікальних екологічних готелів України та світу і виявлення їх особливостей. Аналіз результатів виконання проекту та педагогічних спостережень за здобувачами (рис. 3) свідчить, що 3 студенти (4% від усіх здобувачів) показали низький рівень сформованості загальних і спеціальних компетентностей за майбутньою спеціальністю, 10 та 15 студентів (20 та 30% відповідно) – середній та достатній рівні, а 23 студенти (46%) продемонстрували високий рівень сформованості загальних і спеціальних компетентностей у кластерах «Знання», «Уміння», «Комунікація», «Відповідальність та автономія», визначених на 6-му рівні Національної рамки кваліфікацій.

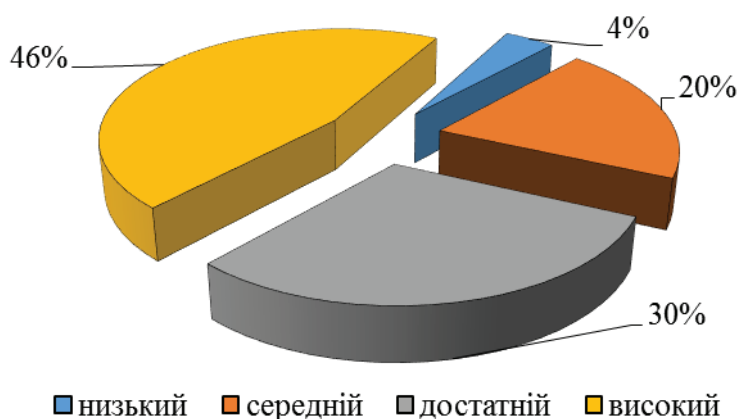


Рис. 3. Рівні сформованості загальних і спеціальних компетентностей студентів спеціальності 241 Готельно-ресторанна справа за результатами проектної роботи з екології, %

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дозволяє дійти висновку про те, що проектна робота з екології є досить ефективною для формування загальних і спеціальних компетентностей майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, підвищує задоволеність здобувачів вищої освіти формами організації занять і методами навчання, сприяє зростанню зацікавленості студентів в одержанні екологічних знань.

До перспектив подальших досліджень відносимо аналіз відповідності засобів розміщення вимогам сертифікації за критеріями Green Key, що може не лише формувати загальні та фахові компетентності здобувачів вищої освіти, а й цінності, любов до рідного краю, прагнення зберегти цілісність природи, і буде виконувати здоров'язбережувальну функцію. Актуальним залишається питання обґрунтування та експериментальної перевірки методики навчання екології в системі професійної підготовки бакалаврів готельно-ресторанної справи, добору форм і методів навчання, які б відповідали вимогам відповідного рівня НРК та дозволяли досягти програмних результатів навчання.

Інформаційні джерела проекту

<https://booking.karpaty.ua/ru/houses/izky>; <https://www.greenkey.global/>;
<https://izki.ua>; <https://verholy.com/accommodation/chalets>; <https://csrjournal.com/2844-presentaciya-mizhnarodnoyi-ekologichnoyi-sertifikaciyi-goteliv-ta-kurortiv-green-key-zelenij-klyuch.html>;
<https://www.villageheights.gr/green-key>

eco-label/; <https://shen.ua/obzor-i-analitika-otrasli/energoberegajushie-tehnologii-razbiraemsja-analiziruem/>; <https://joinup.ua/uk/hotel/relax-park-verholy/>; <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500693.2014.904993?scroll=top&needAccess=true#>

Список використаної літератури

1. Грановська В.Г., Бойко В.О. Функціонування екоготелів в Україні як чинник активізації підприємницької діяльності. *Економіка АПК*. 2020. № 3. С. 57. URL: http://www.eaprk.org.ua/sites/default/files/eaprk/2020/03/ekonomikaaprk_2020_3_p_57_65.pdf (дата звернення 12.11.2021).
2. Зелений Павло. Результативність застосування проектно-задачного підходу в практиці екологічних факультативів старшої школи. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2018. № 1 (20). С. 61–68.
3. Коновальчук І. Теоретичні й технологічні аспекти формування екологічної компетентності молодших школярів. *Молодь і ринок*. 2016. 5 (136). С. 20–24.
4. М'ясоїд Г., Юсипіва Т. Аналіз екологічних практик у сфері готельно-ресторанного бізнесу як вид проектної роботи здобувачів. *Географія, економіка і туризм: національний та міжнародний досвід*. Матеріали XV Міжнародної наукової конференції. Львів, 2021. С. 195–198.
5. Мединська С.І. Розвиток критичного мислення при формуванні іншомовної компетентності в підготовці фахівців для індустрії гостинності, туризму та міжнародного бізнесу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Сер. Педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 1 (21). С. 198–202. DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-23
6. Освітньо-професійна програма «Готельно-ресторанна справа» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Затверджена на засіданні Вченої Ради протокол № 5 від 31.05.2021 р. / Університет імені Альфреда Нобеля, 2021. 24 с.
7. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. Січень. С. 65–69.
8. Помиткіна Л.В. Вікові особливості прийняття стратегічних життєвих рішень у пізній юності. *Науковий Часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки*: зб. наук. пр. 2014. № 45 (69). С. 145–151.
9. Поночовна-Рисак Т.М. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т. 1. С. 66–69.
10. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України в редакції від 25 червня 2020 р. № 519. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>
11. Робоча програма навчальної дисципліни «Екологія» для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 241 «Готельно-ресторанна справа» першого (бакалаврського) рівня / укладач: канд. біол. наук, доцент Т.І. Юсипіва. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2021. 15 с.
12. Albert Zeyer & Justin Dillon. Science | Environment | Health – Towards a reconceptualization of three critical and inter-linked areas of education. *International Journal of Science Education*. 2014. 36:9. P. 1409–1411. DOI: 10.1080/09500693.2014.904993 URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500693.2014.904993> (дата звернення 12.11.2021).

References

1. Hranovska, V.H. & Boiko, V.O. (2020). *Funktsionuvannia ekohoteliv v Ukraini yak chynnyk aktyvizatsii pidpriemnytskoi diialnosti* [Functioning of eco-hotels in Ukraine as a factor of activation of entrepreneurial activity]. *Ekonomika APK* [Economics of the agro-industrial complex], no. 3, pp. 57-65. Available at: <https://doi.org/10.32317/2221-1055.202003057> (Accessed 12 November 2021). (In Ukrainian).

2. Zelenyi, P. (2018). *Rezultatyvnist zastosuvannya proektno-zadachnogo pidkhodu v praktytsi ekolohichnykh fakultatyviv starshoi shkoly* [Result of application of the project-task approach in the practice of environmental faculties of the senior school]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy* [Pedagogical innovations: ideas, realities, perspectives], no. 1 (20), pp. 61-68. (In Ukrainian).

3. Konovalchuk, I. (2016). *Teoretychni yi tekhnolohichni aspekty formuvannya ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkolariv* [Theoretical and technological aspects of the formation of ecological competence of junior schoolchildren]. *Molod i rynek* [Youth and Market], no. 5 (136), pp. 20-24. (In Ukrainian).

4. Miasoid, H., Yusypiva, T. (2021). *Analiz ekolohichnykh praktyk u sferi hotelno-restorannoho biznesu yak vyd proiektnoi roboty zdobuvachiv* [Analysis of environmental practices in the hotel and restaurant business as student project work], *Heohrafiia, ekonomika i turyzm: natsionalnyi ta mizhnarodnyi dosvid: materialy mizhnarodnoi naukovoï konferentsii* [Geography, economics and tourism: national and international experience: proceedings of the International Scientific Conference]. Lviv, pp. 195-198. (In Ukrainian).

5. Medynska, S. (2021). *Rozvytok krytychnoho myslennia pry formuvanni inshomovnoi kompetentnosti v pidhotovtsi fakhivtsiv dlia industriï hostynnosti, turyzmu ta mizhnarodnogo biznesu* [Development of critical thinking and foreign language competency in the training of experts for the hospitality industry, tourism and international business]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykhologhiia* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology], no. 1 (21), pp. 198–202. DOI: 10.32342 / 2522-4115-2021-1-21-23 (In Ukrainian).

6. *Osvitno-profesiina prohrama «Hotelno-restoranna sprava» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity* (2021). [Educational and professional program 'Hotel and restaurant business' of the first (bachelor's) level of higher education]. *Universytet imeni Alfreda Nobelia Publ.*, 24 p. (In Ukrainian).

7. Pometun, O.I. (2005). *Kompetentnisnyi pidkhid - naivazhlyvshyi oriientyr rozvytku suchasnoi osvity* [Competence approach - the most important reference point for the development of modern education]. *Ridna shkola* [Native school], pp. 65-69. (In Ukrainian).

8. Pomytkina, L.V. (2014). *Vikovi osoblyvosti pryiniattia stratehichnykh zhyttievnykh rishen u piznii yunosti* [Age features of making strategic life decisions in late adolescence], *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. Psykholohichni nauky* [Scientific journal National Pedagogical Dragomanov University. Psychological Sciences], no. 45 (69), pp. 145-151. (In Ukrainian).

9. Ponochovna-Rysak, T.M. (2019). *Problemy profesiinoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv hotelno-restoranoi spravy* [The problems of professional training of future specialists of hotel and catering]. *Pedahohika formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools], no. 62, vol. 1, pp. 66-69. (In Ukrainian).

10. *Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii* (2020). [On approval of the National Qualifications Framework]. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy v redaktsii vid 25 chervnia 2020 r. № 519* [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine as amended on June 25, 2020, # 519]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> (In Ukrainian).

11. In T.I. Yusypiva (Ed.). (2021). *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny "Ekolohiia" dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity za spetsialnistiu 241 Hotelno-restoranna sprava pershoho (bakalavrskoho) rivnia* [Educational program of the course 'Ecology' for students for higher education, major 241 Hotel and restaurant business, Bachelor's degree programme]. *Dnipro, Alfred Nobel University Publ.*, 15 p. (In Ukrainian).

12. Zeyer, A. & Dillon, J. (2014). Science Environment Health – Towards a reconceptualization of three critical and inter-linked areas of education. *International Journal of Science Education*, 36:9, pp. 1409-1411, DOI: 10.1080/09500693.2014.904993

PROJECT METHOD AS A MEANS OF FORMATION OF COMPETENCIES OF FUTURE PROFESSIONALS IN HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS IN THE PROCESS OF ECOLOGY STUDIES

Tetiana I. Yusypiva, PhD, Associate Professor, the Department of Physiology and Introduction of Plants, Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine.

E-mail: JusypivaTatjana@i.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5865-9500>

Halyna I. Miasoid, PhD, Associate Professor, Head of the Department of International Tourism, Hotel & Restaurant Business and Foreign Language Training, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: galyna.miasoid@duan.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7781-7535>

DOI: [10.32342/2522-4115-2021-2-22-34](https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-34)

Key words: project method, general and special competencies, hotel and restaurant specialists, education efficiency, level of competencies formation, ecological services, ecological hotel, hotel and restaurant business.

Peculiarities of application of the project method for general and special competencies formation of future Hospitality specialists are studied. It is revealed that training of ecological practices in the system of vocational education should be based on the subject biological competences, take into account psychological features of late adolescence of first-year students, meet the requirements of level 6 of the National Qualifications Framework and ensure the formation of learning outcomes of Bachelor's programme 'Hotel & Restaurant Business' at Alfred Nobel University.

The authors' methodical material is presented, an educational project on the analysis and improvement of sustainable practices in hospitality, aimed at the formation of a number professional competencies. It is established that the chosen learning methods allow students to do their research and work within student autonomy, establish interaction in teams, develop skills of argumentation and critical thinking, present the obtained results of work, be responsible for decisions and results of their cooperation concerning topical issues of future professional activity. The role of the lecturer is to develop a project methodology, formulate clear instructions for project implementation and the assessment system, provide support and facilitation.

To work on the project, students independently divided their group into small groups of 4-5 team members each. Each group was given the task to develop a project 'Environmental practices in the hotel and restaurant business' on the example of a hospitality facility, outlining the prospects for the development of hotel and restaurant business in Ukraine as a type of environmental services, the concept of the studied eco-hotel, used energy saving technologies, greening of the exterior and interior, the features of accommodation and food for ecotourists. Moreover, suggestions as for optimisation of the sustainable practices or their introduction of the analysed hotel had to be given and justified.

The search work of the applicants and their development of the project included brainstorming and presentation of ideas; distribution of responsibilities in the group; research; development of students' own proposals for greening the hotel; compiling a synopsis (text) of the work; preparing and delivering a multimedia presentation. The quantitative method allowed to distinguish the levels of student general and special competencies formation: 20% and 30% of students had average and sufficient levels accordingly, and 46% showed high level. By applying qualitative method, it was found, that project work in the course of Ecology increases the efficiency of general and special competencies formation of Bachelors in Hotel & Restaurant Business, student satisfaction with the forms of class organization, learning methods and students' interest in obtaining ecological knowledge.

Одержано 21.09.2021.