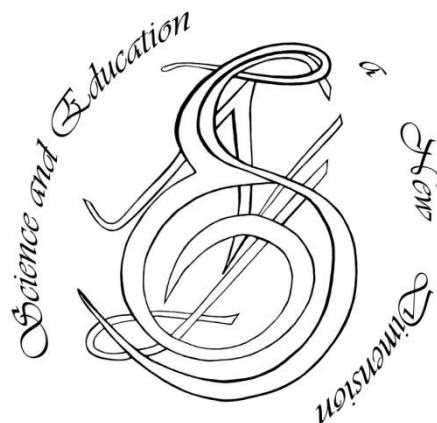


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

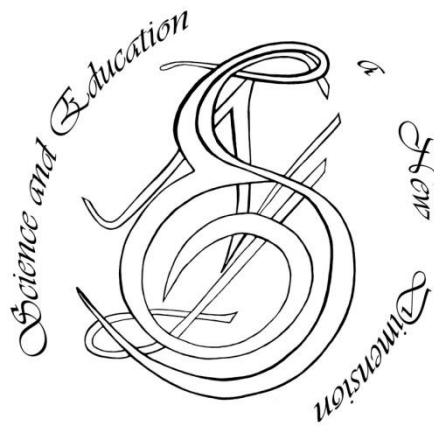
e-ISSN 2308-1996

IX(97), Issue 246, 2021 Feb.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97>

Pedagogy and Psychology



Editorial board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Millousheva-Boykina Dobrinka Vassileva, PhD, assoc. professor at the Faculty of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015

Statement:

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

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87; ICV 2016: 73.35; ICV 2018: 90.25;
ICV 2019: 89.50

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY.....	7
Інформаційно-комунікаційні технології у процесі вивчення англійської мови у вищих закладах освіти	
<i>А. Г. Андросук.....</i>	<i>7</i>
Дитяча субкультура як елемент культурологічної складової змісту дошкільної освіти	
<i>С. В. Чередніченко.....</i>	<i>11</i>
Особливості вивчення готовності здобувачів вищої освіти до організації діалогічного навчання в початковій школі	
<i>К. В. Фомін.....</i>	<i>14</i>
Про викладання окремих розділів вищої математики студентам технічних спеціальностей в мультинаціональних академічних групах в Національному авіаційному університеті	
<i>О. В. Каруну, Т. А. Олешко, В. В. Пахненко.....</i>	<i>17</i>
Когнитивний процес запом'яне при обученіето по математика	
<i>Д. В. Милушева-Бойкина.....</i>	<i>21</i>
Модель формирования готовности будущих бакалавров среднего образования к использованию цифровых технологий в профориентационной деятельности	
<i>М. М. Острога, В. Г. Шамоля.....</i>	<i>25</i>
Психолого-педагогічні підходи до проблеми мотивації	
<i>С. Л. Парфілова, В. Г. Бутенко, О. С. Білер, Є. Д. Харькова.....</i>	<i>29</i>
Впровадження педагогічних інновацій при підготовці нафтогазових кадрів	
<i>Д. М. Скальська, Л. І. Хайдарова.....</i>	<i>33</i>
Віртуальний та реальний експеримент у дослідженні твіст-ефекту в рідкому кристалі	
<i>С. П. Величко, В. В. Нелінович.....</i>	<i>37</i>
Погляд учителів математики на проблему формування навчально-дослідницьких умінь учнів	
<i>А. О. Яковенко.....</i>	<i>43</i>
PSYCHOLOGY.....	46
Професійні ідеали як складова Я-концепції журналіста	
<i>А. В. Бахвалова.....</i>	<i>46</i>
Соціально-особистісні детермінанти порушення харчової поведінки	
<i>Н. М. Капталан.....</i>	<i>52</i>
Концептуальні межі понять «стрес», «тривалий травматичний стрес», «посттравматичний стресовий розлад»	
<i>М. А. Козігора.....</i>	<i>56</i>
Прив'язаність дитини молодшого шкільного віку у контексті сімейно-родинних стосунків	
<i>Є. В. Підчасов, С. М. Галушко.....</i>	<i>59</i>
Психологічні детермінанти деформацій правосвідомості у контексті колізій законодавства	
<i>А. В. Погоріленко.....</i>	<i>63</i>

PEDAGOGY

Інформаційно-комунікаційні технології у процесі вивчення англійської мови у вищих закладах освіти

А. Г. Андрощук

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна
Corresponding author. E-mail: Lang1@ukr.net

Paper received 06.02.21; Accepted for publication 23.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97-01>

Анотація. У статті розглянуто стан та тенденції у викладанні англійської мови в Європейському просторі вищої освіти та університетах України за останні роки. Визначено основні новації, що базуються на європейському досвіді, розкрито сутність державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти, Концепції розвитку англійської мови в університетах.

Ключові слова: англійська мова, віртуальне навчання, змішане навчання, ефективність навчання, інноваційні методи, інтерактивні технології, інформаційно-цифрова компетентність методи навчання, програмне забезпечення

Визначення сучасного етапу розвитку суспільства як інформаційного, інтенсивний розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), перехід від знаннєвої парадигми освіти до компетентнісної, визнання необхідності освіти протягом усього життя людини — все це визначає необхідність широкого використання ІКТ у системі освіти загалом та під час навчання окремих дисциплін. У зв'язку із цим особливого значення набуває переорієнтація мислення та навичок сучасного викладача на усвідомлення принципів нових вимог до його педагогічної діяльності, готовність використовувати ІКТ як активний навчальний ресурс. Законами України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007—2015 роки», «Про освіту», «Про вищу освіту». Національною доктриною розвитку освіти України в ХХ I столітті" та іншими офіційними документами передбачено забезпечення ефективного впровадження і використання ІКТ на всіх освітніх рівнях усіх форм навчання. В Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012– 2021 роки наголошується, що одним з першочергових кроків розвитку освіти і науки є їх інформатизація, тобто «впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві» [1].

Інформаційно-комунікаційні технології (Information and Communication Technologies. ICT) — це сукупність методів, виробничих процесів та програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує виконання інформаційних процесів з метою підвищення їхньої надійності та оперативності і зниження трудомісткості ходу використання інформаційного ресурсу. Серед передових методів у сучасному навчальному процесі вивчення англійської мови, велику увагу приділяють інтерактивним методам, основаних на особистісно орієнтованому підході до студента, спрямованих на розвиток не лише творчого потенціалу вивчаючого, але й на вміння мислити та швидко реагувати, покращуючи комунікаційні навички. Інтерактивна діяльність

включає організацію та розвиток діалогічного мовлення, спрямованих на взаємодію, взаєморозуміння, вирішення проблем, важливих для кожного із учасників навчального процесу. Дидактичний аспект інтерактивних технологій досліджують такі відомі вчені, як Г.М. Брос, М.В. Кларен, Л.В. Пироженко, Н.Ф. Фомин, О.І.Пометун, Н. Суворова та інші.

Система освіти в сучасному світі ставить в якості однієї з цілей підготовку учнів до життя і консультування. Тому освіта повинна адаптуватися до мінливих умов - вона не може працювати в ізоляції від реальності, без сучасних технологій. Розповсюдження ІКТ змінює спосіб, яким люди спілкуються один з одним, отримують інформацію, проводять вільний час, а також набувають знання. Вміле використання ІКТ дозволяє змінити існуючу концепцію проведення навчальних заходів і, отже, змінити їх якість. В даний час це неминучий процес. У цій публікації представлені можливості і переваги використання Інтернету як технології, що підтримує традиційне навчання.

Мета статті - представити інструменти і результати використання ІКТ у вищих закладах освіти, а також метод «змішаного навчання», який набуває популярності в Україні і представляє суміш сучасних інструментів з традиційними методами навчання. Поява сучасних ІКТ, що стрімко зростають, запаси інформації, що зберігається на комп'ютерних серверах, зростаючі технічні можливості її обробки і використання роблять їх все більш значущими для суспільства. Нині важко уявити сучасне життя без доступу до комп'ютерних мереж. Динамічний розвиток ІКТ, безсумнівно, сприяв розвитку суспільства, заснованого на знаннях, основною рисою якого є постійне утворення (LLL - Навчання протягом усього життя). Освіта стала особливо важливою і більш ефективною з моменту використання комп'ютера. Широке використання комп'ютерів з доступом до Інтернету в освіті, безсумнівно, призвело до ініціювання багатьох загальнонаціональних проектів Це дозволило поширити дистанційну освіту - навчання, вивчення іноземних мов, участь в курсах або навчання у ВЗО набули іншого виміру. ІКТ стає все

більш популярним у більшості європейських країн, у багатьох з них ІКТ є самостійним навчальним предметом.

Методи навчання - інструменти ІКТ, що використовуються в навчанні. У 21-му столітті зростає «цифрове» покоління, для якого нові технології природні, оскільки вони спілкуються з ними з перших років свого життя. Це покоління, яке важко досягти без використання природних мультимедійних інструментів для них. Отже, необхідно адаптувати форми і методи навчання до реальних інструментів, які студент використовує в повсякденному житті (комп'ютер, Інтернет), і викладач повинен надихати його, наукового керівника і керівництво за доступними інформаційними структурами в Інтернеті. ІКТ - інформаційні та комунікаційні технології засновані на використанні так званого змішаного навчання. Використання інструментів ІКТ під час занять пов'язано з активним включенням широко використовуваних ІКТ в навчальний процес. Прикладом можуть бути мовні заняття. Пропозиція навчання іноземним мовам традиційними методами, доповнене дистанційним навчанням (наприклад, електронне навчання, мобільне навчання, змішане навчання), містить різні методи навчання, що дозволяють відпрацьовувати всі мовні навички, засновані на різних вправах і завданнях, безсумнівно, в значною мірою визначає ефективність процесу викладання і вивчення іноземної мови, її якість і привабливість.

Однак весь процес не може пройти без участі досвідченого вчителя. Особливо в тих ситуаціях, коли методи електронного навчання не відповідають передбачуваним освітнім цілям. Змішане навчання - це поєднання методик викладання. Він одночасно використовує кілька інформаційних каналів, в залежності від потреб студентів. Змішане навчання - це сучасна і гнучка методика навчання і викладання, що заснована на поєднанні і чергуванні двох або кількох освітніх стратегій одночасно, наприклад, електронного навчання і прямого навчання. Це використання сучасних методів навчання, тобто робота з мультимедійною програмою, як правило, онлайн і за підтримки традиційного вчителя. Комп'ютер стимулює навчання і дає йому темп, вчитель встановлює напрямки, є мотиватором і відстежує прогрес в навчанні.

Платформи електронного навчання є онлайн-заміною для школи (що розуміється як навчальний заклад і будівлю), а також компонентом аудиторних курсів. Платформи електронного навчання - це системи, що підтримують впровадження освітнього процесу через Інтернет. У світі існує майже двісті таких інструментів для підтримки процесу дистанційного навчання. Знання цих систем та методів навчання з ними наразі набуває все більшої актуальності під час дистанційного навчання. Багато провідних світових ЗВО вже створили і запустили власні платформи електронного навчання, адже це стало необхідністю під час пандемії covid19 і надає можливість організовувати, забезпечувати та моніторити процес надання освітніх послуг. Найбільш поширеним інструментом для створення платформ електронного навчання є Moodle. Це пакет, призначений для створення курсів, що проводяться через Інтернет, і для тематичних веб-сайтів

(«дистанційне навчання»), які розповсюджуються безкоштовно у вигляді програмного забезпечення «з відкритим вихідним кодом». Це інструмент для комплексного навчання з використанням новітніх технологій, як для спілкування викладача зі студентом, так і студент-студент, для невербальної презентації матеріалу Використовуючи всі можливості платформи е-навчання, ми робимо свій внесок у збагачення наших власних знань і набуття нових практичних навичок

Скрінкасти. Якщо ви хочете представити вправу або процес, розглядаючи окремі кроки, варто звернутися до інструменту під назвою скрінкасти. Screencast - це фільм, в якому записані події, представлені на екрані комп'ютера - зображення, побачене користувачем комп'ютера. Такий фільм разом з коментарем людини, яка виконує ці дії, має навчальні або презентаційні функції - це свого роду навчальний фільм. Є більш сучасною версією скріншотів (скріншотів) і дозволяє просто пояснити складні дії. Це практичний інструмент, який буде використовуватися, наприклад, в класах ІТ (який ілюструє роботу програми).

Водкасти. Vodcast (Video-On-Demand broadCAST) - це технологія передачі відео в формі файлів, доступних в Інтернеті і каталогізованих за технологією RSS. Водкасти - це форма інтернет-телебачення, схожа на подкасти, які є різновидом радіопередачі, трансляції і надання послуг в епізодах. Через невелику технічну різницю, водкаст іноді вважається типом подкасту. Дуже часто водкасти використовують тематичні портали, в т. ч. освітні, а також медійні портали. Можна зустріти інші назви інструментів Vodcast: відеокаст, Vidcast, Vcast.

VLE (віртуальне навчальне середовище) і електронне навчання. Можливість повернення до партії матеріалу в будь-який зручний для студента час, можливість вибору темпу навчання, учасники можуть використовувати безліч електронних матеріалів, розміщених на платформі електронного навчання. Робота студента контролюється так званим онлайн-репетитором (електронний ментор або електронний тренер) - контролює процеси входу в систему, час, що витрачається на навчання, і відстежує прогрес. Він призначений для нагадування студенту про відсутність його регулярності - про те, що він не використовував платформу занадто довго, що він приділяє занадто мало часу модулям, з якими у нього виникають проблеми. Можна консультувати, коментувати і оцінювати роботи. Студент має можливість спілкуватися не тільки з викладачем, а й з іншими членами своєї групи. Для спілкування ви використовуєте свій обліковий запис на платформі електронного навчання, електронній пошті, онлайн-форумах і в чаті. Це відбувається через Інтернет і постійно контролюється електронним наставником.

Використання інтерактивних онлайн-словників. Протягом багатьох років були суперечки чи перевершити е-книга традиційну. Незважаючи на зручність використання паперової книги, електронні видання видаються більш прагматичними і, що дуже важливо сьогодні, набагато швидшими у використанні. На ринку існує багато словників, найчастіше ми використовуємо іноземні словники. Все частіше ми звертаємося до е-словників з швидким пошуком слів, транскрипції

сю, вимовою - можливістю слухати його вчителем, численними прикладами використання даного слова. Є й інші переваги. При використанні хороших і авторитетних онлайн-словників можна бути спокійним, що використовуємо новітню термінологію. Привабливий графічний дизайн онлайн-словників також є сильною перевагою. Візуальні учні з набагато більшою легкістю набувають знання, отримані за допомогою зору. В інтерактивних словниках знаходимо також багато посилань на інші корисні сайти.

Інтерактивні онлайн-вправи та ігри. Edutainment - (розвага-освіта - навчання через веселощі) означає концепцію передачі знань в електронному вигляді з одночасним використанням елементів веселощів і розваг. Надання освітнього контенту в Інтернет або в автономному режимі і об'єднання його з формою веселощів є одним з методів активізації учня, підвищення його мотивації до навчання, полегшення навчання і запам'ятовування, підвищення ефективності обох цих процесів і дозволяє учневі швидше досягти успіху. Крім того, ігри підвищують рівень концентрації і уваги, значно сприяють інтересу до навчального контенту і підвищують мотивацію учня. Вони впливають на асиміляційну активність (поглинання, особливо пам'ять) студентів. Крім того, оскільки вони зосереджені на вивченні іноземних мов, то дозволяють тренувати всі чотири навички одночасно (говоріння, читання, письмо, аудіювання).

Блог (від weblog - веб-журнал, щоденник) - це тип веб-сайту, на якому автор розміщує датовані записи, які відображаються послідовно. Однак не тільки приватні особи можуть вести власний блог. Його можна використовувати як вортал, присвячений конкретним темам. Це відмінний метод організації інформації в хронологічному порядку з використанням додаткових інструментів ІКТ, таких як підкасти, скрінкасти і RSS. Використовуючи блог, ми можемо отримувати більшу частину інформації з даної теми. Автори блогів зазвичай слідує за іншими блогами, зв'язуються з ними і встановлюють контакти зі своїми авторами, так що мережа блогів починає функціонувати як більша, пов'язане ціле, тобто блогосфера. У разі використання блогів, присвячених конкретним темам, обмін думками між авторами може сприяти розвитку даної галузі знань.

Веб-квести використовують Інтернет як джерело інформації і як інструмент для навчання цілеспрямованому і раціональному використанню ресурсів віртуального світу. Це модель дослідження і пошуку знань, заснована на Інтернеті. Перед студентами стоїть завдання пошуку інформації з певної теми. Оскільки учні повинні аналізувати матеріал в певній галузі і робити висновки, використання веб-запитів на уроці підтримує мислення учнів на рівні аналізу, синтезу та оцінки. Це дозволяє поліпшити свої навички вирішення проблем, критичного і творчого мислення, командної роботи. Найчастіше WebQuest є груповою вправою (тому він чить працювати в команді), але його можна також реалізувати як окреме завдання. Розробляючи цікаві сценарії і призначаючи конкретні ролі членам команди, він відіграє мотивуючу роль - стимулює інтерес студентів до того чи іншого питання. WebQuest може бути створено для однієї дисцип-

ліни, але це також може бути міждисциплінарний проєкт. Тривалість завдання, побудованого за цим методом, варіюється від одного уроку до вправи, яке займає близько місяця.

У сучасному світі ІКТ є невід'ємною частиною функціонування кожної людини. Тому мовні заняття повинні містити якомога більше аспектів сучасного світу. Результати навчання будуть набагато краще, коли: студент бачить мету якомога ближче і зрозуміліше; він відчуває, що вчитель враховує його потреби і інтереси; у студента є почуття безпеки; діяльність кожного студента супроводжується почуттями та емоціями; він також бере участь в плануванні і прийнятті рішень; студент відчуває задоволення; у студента є почуття власної гідності; студент зауважує внесок роботи, виконаної вчителем, в організацію навчального процесу; студент має можливість реалізувати свої ідеї. Важливо усвідомлювати той факт, що навчальна діяльність може викликати не тільки цікаві завдання, а й завдання, створені з використанням спеціальних технологічних інструментів. Активізація і ефективність навчання досягається за рахунок безпосереднього використання новітніх ІКТ. Ідея полягає в тому, щоб студенти набули необхідні знання та навички стійким, ефективним і приємним способом. Людина, що проводить мовний курс при роботі з учнем, має усвідомлювати, що пам'ять є важливим елементом процесу навчання, а збільшення ресурсів пам'яті пов'язано з методом, який він використовує. Методи повинні бути безпосередньо пов'язані з використанням інтернет-класів, комп'ютерних програм і електронного навчання. Тому необхідно прагнути активізувати учнів, включивши якомога більше почуттів в процес навчання і запам'ятовування. Активізуючи студентів методами, підтримуваними технологічними аспектами, ми вводимо можливість використання декількох почуттів одночасно. Вивчення іноземної мови ефективно, коли залучені не тільки розум, а й почуття, коли студентам надається можливість проявляти творчий підхід, а не репродуктивний. Інструменти ІКТ відповідають всім критеріям активності студентів, що розглядаються на цьому рівні.[3]

Висновки. Інтерактивне навчання з використанням ІКТ є сучасною і ефективною формою навчання. Це максимально збільшує залученість і активність студентів і надає можливість обирати свої власні способи навчання і розвитку, що відповідають їх здібностям. Залучення всіх почуттів студента створює спосіб навчання, аналогічний процесу дослідження, який підвищує ефективність навчання. Використання електронних інформаційних ресурсів вимагає вміння використовувати сучасні ІТ-інструменти, інформаційні та мультимедійні технології. Експериментальні дослідження ефективності використання інформаційних технологій в навчальному процесі показали, що використання цих технологій сприяє високій ефективності передачі дидактичного контенту і навичок за рахунок поєднання освіти і розваг разом з можливістю одночасної активації декількох каналів сприйняття. Навчальний процес відбувається з урахуванням індивідуального темпу і самостійності у вивченні іноземної мови активним і творчим шляхом. Невикористання нових ІКТ, було б великою втратою для студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ярмоленко О.М. Сучасні технології у вивченні іноземної мови. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Yarmolenko.php>
2. Науменко У.В. Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі в умовах модернізації. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/3.1/29.pdf>
3. Яковлева Т.В. Використання інноваційних технологій при вивченні англійської мови. URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/
4. Фадеева О.В. Сучасні інноваційні технології навчання на уроках англійської мови. URL: <https://urok-ua.com/stattya-pro-suchasni-innovatsiyni-tehnologiyi-navchannya-na-urokah-angliyskoyi-movi/#gsc.tab=0>
5. Мартинюк А.П. Сучасні технології у вивченні іноземної мови. URL: <http://ki.lutsk-ntu.com.ua/node/115/section/16>
6. Чумак В.В. Інформаційно-комунікаційні технології в навчанні англійської мови. URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/47521/

REFERENCES

1. Yarmolenko O.M. Modern technologies in foreign language studies. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Yarmolenko.php>
2. Naumenko U.V. Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Innovative methods of the use of innovative technologies in the study of English. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/3.1/29.pdf>
3. Yakovleva T.V. English language teaching in higher school in conditions of modernization. URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/
4. Fadeeva E. V. Modern innovative learning technologies in English lessons URL: <https://urok-ua.com/stattya-pro-suchasni-innovatsiyni-tehnologiyi-navchannya-na-urokah-angliyskoyi-movi/#gsc.tab=0>
5. Martynuk A.P. Modern technologies in learning of foreign language. URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/47521/
6. Chumak V.V. Information and communication technologies in English language teaching. URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/47521/

Information and communication technologies in the process of learning English in high school**A. Androshchuk**

The article considers modern trends of teaching English in the European educational space and in universities of Ukraine. Defined main innovations, based on European experience. Described the essence of state policy in the improving of English in field of high education, development concepts of English at universities.

Keywords: *English, efficiency of learning, innovative methods, interactive technologies, information and communication technologies, teaching methods.*

Дитяча субкультура як елемент культурологічної складової змісту дошкільної освіти

С. В. Чередніченко

ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: s.cheredni4enko@gmail.com

Paper received 06.02.21; Accepted for publication 22.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97-02>

Анотація. У статті розкрито дитячу субкультуру, яка змінюється під впливом соціальних, економічних і політичних чинників та залежить від матеріальної і духовної культури суспільства. Простір дитячої субкультури збагачується здобутками дитини, традиціями, звичаями, принципами які вона виносить із сім'ї. Цінностями дошкільної освіти є збереження традицій національного досвіду сімейного та суспільного виховання для забезпечення культурного потенціалу взаємодії між поколіннями.

Ключові слова: дитина, дитяча субкультура, зміст дошкільної освіти, базовий компонент дошкільної освіти.

Актуальність поставленої проблеми визначається змінами, що відбуваються в сучасному суспільстві, які вимагають особливого погляду на проблему культурологічного виховання дітей. Світ дитинства має свою унікальну, особливу культуру яка виявляється в дитячій субкультурі. В Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що «Дитяча субкультура» - це особлива система уявлень про світ, цінності, що існують у дитячому середовищі тощо, яка частково стихійно складається всередині панівної культурної традиції цього суспільства й займає в ній відносно автономне місце [2, с. 36]. А однією із цінностей дошкільної освіти є збереження традицій національного досвіду сімейного та суспільного виховання для забезпечення культурного потенціалу взаємодії між поколіннями [2, с. 4].

За В. Абраменковою, «дитяча субкультура» – в широкому значенні – все, що створене людським суспільством для дітей та дітьми; в більш вузькому – смисловий простір цінностей, установок, способів діяльності та форм спілкування, що здійснюються в дитячих спільнотах в тій чи іншій конкретно-історичній соціальній ситуації розвитку [1, с.109].

Дитяча субкультура досліджувалася понад сторіччя представниками різних галузей науки, психологами, педагогами, соціологами. Можна стверджувати, що внаслідок зусиль багатьох поколінь учених сформувався образ дитинства та його взаємозв'язки як зі світом дорослих, так і зі світом самих дітей. В різні історичні періоди дитяча субкультура аналізувалася з позицій уявлення дитини про світ, про цінності, що передавалися із покоління в покоління.

Питання «дитячої субкультури» досліджувало чимало науковців, зокрема В. Абраменкова, А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев, Я. Левчук, М. Мід, В. Стікар та ін.. Водночас, аналіз впливу масової культури на дитячу субкультуру як елементу культурологічної складової змісту дошкільної освіти є актуальним і важливим та потребує ретельного вивчення.

Мета статті – проаналізувати дитячу субкультуру як один із елементів культурологічної складової змісту дошкільної освіти та вплив на неї масової культури.

Дитяче суспільство є найпершим і найдавнішим інститутом, що готує дитину до входження в суспільне

життя. Сучасна дитяча субкультура є складною системою, яка складається зі схеми дій дітей, соціальних ролей, норм, цінностей [6 с.97].

Вивчаючи зміст та характер дитячої субкультури науковці визначають її структурні компоненти: дитячий фольклор, дитяча словесна творчість, дитячий правовий кодекс, дитячі ігри, дитячий гумор, релігійні уявлення, дитяче філософствування, естетичні уявлення, дитячі інтереси, табування [7с. 105]. Серед означених структурних компонентів є культурні форми, що створювалися дорослими для дітей із метою їх прилучення до досягнень культури, інші компоненти є витвором власної діяльності дітей, що перейшли з дорослого світу й трансформувалися у продукти дитячої субкультури, втративши наданий дорослими первинний зміст [5, с.176].

Як зазначає В. Абраменкова, сенс дитячої субкультури для дитини полягає в тому, що:

- вона надає йому особливий психологічний простір, завдяки якому дитина набуває «соціальну компетентність в групі рівних», тобто основна функція дитячої субкультури - соціалізуюча, і основним агентом соціалізації виступає група однолітків;

- надає дитині простір для самореалізації, експериментальний майданчик для апробування себе, визначення меж своїх можливостей, занурюючи його в інші логіки, інші світи і простір;

- простір дитячої субкультури створює дитині «психологічне укриття», захист від несприятливих впливів дорослого світу, це означає, що дитяча субкультура виконує психотерапевтичну функцію. Групова психотерапія – гра, «казкотерапія» – відомий прийом не тільки для дітей, а й для дорослих. Дитячий фольклор (наприклад, страшилка – тренінг тривожності і боязні темряви, жарт – психологічний засіб володіння собою і тренування культурних комунікативних умінь та ін.) є не штучно створені, а природні психотерапевтичні засоби, які використовуються дитячим співтовариством протягом тисячоліть;

- виконує культуроохоронну функцію: в її скарбах зберігаються жанри, усні тексти, обряди, елементи сакральності та ін., втрачені сучасною цивілізацією. Багатьма етнографами і фольклористами відзначається переміщення культурних цінностей з ужитку дорослих в дитяче середовище як момент збереження традицій з оновленою функціональністю. Подібно до

того, як дитяча мова допомагає відшукати загальні лінгвістичні закони, а в дитячих іграх знаходять історичні свідчення глибокої давнини, що збереглися, дитячий фольклор, дитяча казка, прізвиська та релігійні уявлення дітей доносять до нас різноманітні форми і відтінки людських відносин, етичних норм, естетичних зразків різних епох [1, с. 131 – 133]. На жаль, в сучасному технологічному, медіакультурному просторі простежується негативна тенденція зменшення використання художнього слова, фольклору, книги у виховному процесі дітей.

Так, Н. Гавриш наголошує, що ознайомлюючи дітей зі світом культури, педагоги і батьки намагаються дати не лише вузько дисциплінарні знання про форму, колір, величину, засоби зображення, виразності в предметному світі, мистецтві, художній діяльності (автор зауважує, що значна кількість педагогів саме на цьому акцентує свою увагу), а сформувати системні уявлення про ту частину культури, яка існувала й існує поза життям конкретної людини, яку ми маємо засвоїти, знати, цінувати:

– культура до мене (народна творчість, мистецтво, історія речей у світі), виховати відповідальне ставлення до світу культури, який я особисто маю збагатити, примножити, розвиваючись й удосконалюючись;

– культура зі мною – через доступні види й форми діяльності (гру, творчість, художньо-предметну, художньо-мовленнєву діяльність тощо) [4, с. 13].

Зокрема, М. Осоріна зазначає, що «Світ дітей співіснує зі світом дорослих в одному й тому ж фізичному просторі, проте дорослі сліпі по відношенню до життя і культури «Племені дітей» [10, с. 9]. На думку автора, головними помічниками і супутниками дитини в освоєнні світу дорослих є однолітки. Приблизно після п'яти років, дотримуючись традицій дитячої субкультури, які природним чином відтворюються в кожному новому поколінні, діти об'єднуються для спільного дослідження просторів великого світу. Крім того, прямо під носом у дорослих вони примудряються вибудувати свій власний секретний дитячий світ. Він служить їм чимось на зразок екологічної ніші: діти вчаться жити у цьому світі і формують деякі цінні навички, необхідні для виходу у світ дорослого життя [10, с. 10].

Дитяча субкультура, як стверджує Л. Варяниця, з одного боку, репрезентує й трансформує кожному новому поколінню дітей соціально-культурні здобутки нації та людства в цілому (фольклор, гумор, мову, естетичні та релігійні уявлення, моральні норми тощо), з іншого – у дитячій субкультурі відбивається все, що створюється самою спільнотою дітей у кожній конкретно історичній ситуації (мова, мода, іграшки, ігри, гумор, дитячий «правовий» кодекс тощо), тобто це осередок для розвитку особистості, її поле насичене всім необхідним для цього процесу [3, с. 11].

Кожна дитина збагачує загальний простір дитячої субкультури особистісними здобутками, настановами, принципами, традиціями, які вона виносить із своєї сім'ї. Дитяче співтовариство – спільнота індивідів, об'єднаних загальними інтересами, віковими можливостями та природними особливостями, численними

атрибутами матеріального, духовного життя, різними видами спільної значимої діяльності [3, с. 11].

Як зазначають науковці (А. Богущ, Л. Варяниця, Н. Гавриш, С. Курінна, І. Печенко), що, проширок усталеної культури в сучасній дитячій субкультурі значно зменшився. На сучасному етапі спостерігаємо дещо іншу картину розвитку соціокультурної ситуації в суспільстві та становленні особистості дитини в ньому. Істотні зміни (на жаль, не в усьому позитивні) щодо культурних та ціннісних традицій у дорослому суспільстві не могли не вплинути на зміст дитячої субкультури [7, с. 131 – 132].

На розвиток дитини впливають такі чинники, як: політична та економічна нестабільність; криза родини; соціальне сирітство та криміналізація суспільства; руйнування усталених протягом тисячоріч природних інститутів соціалізації (родини та дитячого співтовариства); зміна морально-психічного клімату в суспільстві та вплив засобів масової інформації тощо [7, с. 131 – 132].

Досліджуючи вплив сучасної масової культури та взаємодії з медіа на дитячу субкультуру, В. Сіткар наголошує на тому, що комп'ютерні ігри мають безпосередній вплив на формування сучасної субкультури дитинства і тут необхідно відзначити ряд негативних моментів. Наші сучасні дівчатка та хлопчики, зазначає автор, ті, для кого гра – життєва необхідність та умова для розвитку, насправді розучуються конструктивно гратись. Змінилась і сама якість, сама суть дитячої гри: вона стала індивідуалістичною, іноді агресивною. Особливо емоційно реагують на наявність в комп'ютерній грі хлопчики, вони із захватом переказують криваві сцени, перераховують зброєю, її переваги і ціну. Науковець звертає увагу на те, що є зрозумілою ідея про необхідність розрядки і виходу агресії в безпечному для соціуму напрямку, але дитина дошкільного віку ще досить часто плутає вигадку з дійсністю, тим паче, що в повсякденній ігровій діяльності вона постійно перетворює предмети, які є поряд, в ті, які потрібні, а сама перетворюється в найрізноманітніших героїв. Отже, помічаємо перерваною в багатовіковій неперервній ланці передавання ігрової традиції від одного дитячого покоління до іншого, яка не переривалась навіть під час війн, і це призвело до кризи ігрової культури [11, с. 191].

Розглядаючи категорію цінностей та їх вплив на дитячу субкультуру О. Ліннік, Х. Барна умовно класифікували їх на чотири групи: моральні, особистісні, соціальні, матеріальні. Цінності утворюють ядро дитячої субкультури, формують її та формуються під її впливом. Так, для формування моральних цінностей має значення релігійна приналежність батьків, світогляд дитини, правила суспільства, сімейні свята та традиції. На формування особистісних цінностей дитини впливає середовище, в якому вона зростає; художній смак та уподобання дорослих; гумористичний простір тощо. Соціальні цінності засвоюються спочатку у вигляді правил поведіння у різних соціальних ситуаціях, які діти засвоюють як з дорослого, так і з дитячого світу. Матеріальні цінності диктуються модою, дитячою інфраструктурою, індустрією іграшок тощо [8, с. 57].

Отже, розглядаючи вплив масової культури на дитячу субкультуру, можна стверджувати, що сутність дитячої субкультури як елементу культурологічної складової змісту дошкільної освіти змінюються під

впливом різних чинників. Зокрема, на формування дитячої субкультури та цінностей вагомий вплив мають цінності дорослих, оточуючий дитину світ та масова культура.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова – М., 2000. – 416 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (нова редакція): URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> (дата звернення: 27.01.2021)
3. Варяниця Л. О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Л. О. Варяниця; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2006. – 20 с.
4. Гавриш Н. В. Интегрированные занятия: Методика проведения. / Н. Н. Гавриш – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.
5. Гребеньова В. О. Складові дитячої субкультури в Україні на початку XXI ст. / В. О. Гребеньова // Гуржівські історичні читання. – 2013. – Вип. 6. – С. 175-177.
6. Дичок Т. Дитяча субкультура як фактор формування соціальної поведінки дітей дошкільного віку: URL: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=OpLyh4QAAA-AJ&hl=uk> (дата звернення: 03.12.2019)
7. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко; наук. ред. А. М. Богуш; заг. Ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
8. Ліннік О. О. Дитяча субкультура у світі дорослих цінностей / О. О. Ліннік, Х. В. Барна // Молодий вчений. – 2017. - № 3.2. – С. 53-57.
9. Мид М. Культура и мир детства: Избр. произведения / М. Мид; сост. и отв. ред. И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
10. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. 4-е изд. / М. В. Осорина – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
11. Сіткар В.І. Субкультура дитинства в контексті сучасної масової культури та взаємодії з медіа: URL: https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/sitkar_v._c_hildhood_subculture_in_the_context_of_modern_mass_culture_and_interact_with_media.pdf (дата звернення: 04.12.2019)

REFERENCES

1. Abramenkova V. V. Sotsyalnaia psikhologiya detstva: razvitye otoshneniy rebenka v detskoj subkulture / V. V. Abramenkova – M., 2000. – 416 s.
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) (nova redaktsiia): URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> (data zvernennia: 27.01.2021)
3. Variantsia L. O. Dytiacha subkultura yak faktor sotsializatsii molodshoho shkoliara v navchalno-vykhovnomu protsesi: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.05 / L. O. Variantsia; Luhan. nats. ped. un-t im. T.Shevchenka. –Luhansk, 2006. – 20 s.
4. Havrysh N. V. Intehrovani zaniattia: Metodyka provedennia. / N. N. Havrysh – K. : Shk. svit, 2007. – 128 s.
5. Hrebenova V. O. Skladovi dytiachoi subkultury v Ukraini na pochatku XXI st. / V. O. Hrebenova // Hurzhivski istorichni chytannia. – 2013. – Vyp. 6. – S. 175-177.
6. Dychok T. Dytiacha subkultura yak faktor formuvannia sotsialnoi povedinky ditei doshkilnoho viku: URL: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=OpLyh4QAAA-AJ&hl=uk> (data zvernennia: 03.12.2019)
7. Dity i sotsium: Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku: monohrafiia / A. M. Bohush, L. O. Variantsia, N. V. Havrysh, S. M. Kurinna, I. P. Pechenko; nauk. red. A. M. Bohush; zah. Red. N. V. Havrysh. – Luhansk: Alma-mater, 2006. – 368 s.
8. Linnik O. O. Dytiacha subkultura u sviti doroslykh tsinnostei / O. O. Linnik, Kh. V. Barna // Molodyi vchenyi. – 2017. - № 3.2. – S. 53-57.
9. Myd M. Kultura y myr detstva: Yzbr. proyzvedenyia / M. Myd; sost. y otv. red. Y.S. Kon. – M.: Nauka, 1988. – 429 s.
10. Osoryna M. V. Sekretnyi myr ditei v prostranstve myra vzroslykh. 4-e yzd. / M. V. Osoryna – SPb.: Pyter, 2008. – 304 s.
11. Sitkar V.I. Subkultura dytynstva v konteksti suchasnoi masovoi kultury ta vzaiemodii z media: URL: https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/sitkar_v._c_hildhood_subculture_in_the_context_of_modern_mass_culture_and_interact_with_media.pdf (data zvernennia: 04.12.2019)

Childhood subculture as an element of the culturological component of the content of preschool education

S. V. Cherednichenko

Annotation. The article reveals the children's subculture, which changes under the influence of social, economic and political factors and depends on the material and spiritual culture of society. The space of the children's subculture is enriched by the achievements of the child, traditions, customs, principles that he brings from the family. The values of preschool education are the preservation of the traditions of national experience of family and social education to ensure the cultural potential of interaction between generations.

Keywords: child, childhood subculture, the content of preschool education, the basic component of preschool education.

Особливості вивчення готовності здобувачів вищої освіти до організації діалогічного навчання в початковій школі

К. В. Фомін

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Івано-Франківськ, Україна
Corresponding author. E-mail: katelyna.fomin@pnu.edu.ua

Paper received 03.02.21; Accepted for publication 16.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97-03>

Анотація. У статті висвітлено теоретичні аспекти щодо підготовки майбутніх учителів до діалогічного навчання учнів початкової школи. Представлено сутність і структуру професійно-педагогічної діяльності майбутніх педагогів в контексті проблеми дослідження. Визначено критерії готовності майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання: когнітивно-пізнавальний, операційно-комунікативний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний. Обґрунтовано особливості вивчення цієї готовності у професійній практиці. Подано результати опитування українських вчителів щодо виокремлення ними важливих ціннісних орієнтацій, компетентностей, педагогічного досвіду для ефективної діалогічної взаємодії в освітньому середовищі початкової школи.

Ключові слова: діалогічне навчання, початкова школа, майбутні вчителі, здобувачі вищої освіти, підготовка фахівців.

Вступ. У сучасних умовах інтегрування національних систем освіти до світового простору зростають вимоги до якості підготовки фахівців у педагогічних університетах. Професійна мобільність та глобалізація розширюють можливості дистанційного навчання, підвищується попит на висококваліфікованих учителів на ринку праці. Тому сучасній школі необхідний інноваційний і творчий педагог, здатний до критичного мислення й активної комунікації з учнями у форматі діалогу. Адже «організація діалогічного навчання в школі служить педагогічним засобом особистісного розвитку, розвиває соціальні навички та емоційний інтелект», а «інтерактивний підхід у навчанні студентів стимулює розвиток творчих здібностей та ініціативності у пізнанні» [4]. Отож, проблема професійної підготовки майбутніх учителів до діалогічного навчання учнів, починаючи з початкової школи, є особливо актуальною.

Огляд публікацій з теми дослідження. Діалог як засіб спілкування та розуміння, критичного мислення і розвитку особистості, її становлення як громадянина в умовах відродження національної системи освіти в Україні досліджували такі вчені, як: С. Гончаренко, В. Кононенко, М. Шкіль, М. Ярмаченко; методологічні аспекти людиноцентризму, педагогічної взаємодії та співпраці – В. Андрущенко, Г. Васянович, В. Кремень. Проблеми професійної підготовки вчителів початкової школи знайшли своє відображення у публікаціях: В. Бондаря, О. Будник, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Комар, О. Савченко, Л. Хомич та ін.; окремі аспекти діалогічного навчання – Л. Бурман, М. Вашуленко, В. Вихрущ, Л. Зазуліна, Г. Іванюк та ін.

Мета статті – висвітлити особливості організації діалогічного навчання та підготовки вчителів до налагодження активної взаємодії учнів в освітньому процесі; представити результати опитування педагогів початкової школи з досліджуваної проблеми.

Методи дослідження. Для написання статті автором здійснено аналіз психолого-педагогічних праць, нормативно-правових документів до освіти для визначення сутності теоретичних положень щодо діалогічного навчання учнів та особливостей професійної компетентності вчителя, зокрема його

готовності до організації навчання з використанням діалогу. Для виявлення ставлення педагогів-практиків до окресленої проблеми нами проведено опитування та здійснено аналіз його результатів. В опитуванні взяли участь 93 респонденти.

Результати дослідження. Професійно-педагогічна діяльність майбутніх педагогів – це надскладний об'єкт дослідження, що має певну структуру. Науковцями (О. Будник, О. Дубасенюк, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Комар, Л. Хомич та ін.) доведено, що в структурі будь-якої діяльності взаємопов'язаними є такі складові: мотиваційна, змістовна, процесуальна. Рівень оволодіння готовністю до педагогічної діяльності дозволяє оцінювати не тільки знання студентів, але і ступінь оволодіння ними різними формами і видами організації педагогічної діяльності, ставленням до навчання та суб'єктів навчально-педагогічного процесу, набуття майбутніми педагогами ознак ціннісно-рефлексивної взаємодії в процесі професійно-педагогічної діяльності [3].

У нашому дослідженні готовність майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання розглядаємо як складне динамічне утворення, репрезентоване взаємодією суб'єктивної (психолого-педагогічних якостей майбутнього педагога, рівнем професійного опанування майбутньою професією і процесів професійного саморозвитку) і об'єктивної (освітнє середовище) реальності і конкретизоване в теоретично обґрунтованих критеріях. Розроблені нами теоретико-методологічні засади формування готовності майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання потребують дослідно-експериментальної перевірки.

Для емпіричного дослідження необхідно визначити критеріальну структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання. Ми виходили з того, що критерій (з лат. criterium «розрізнення») – «підстава для оцінки чогось», це необхідна і достатня умова вияву певного явища чи процесу, а критеріальний підхід діагностування рівня готовності майбутніх учителів початкової школи уможливило виокремлення рівнів сформованості цієї якості як на особистісному, так і на поведінковому рівні та її характерних ознак. Під

критеріями готовності майбутніх педагогів ми розуміємо взаємозв'язані складові, наявність і вираженість яких утворює відповідний рівень і може діагностуватися за певними показниками.

Опираючись на класифікації дослідників [5; 6; 7; 8], критеріями готовності майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання виділяємо наступні: когнітивно-пізнавальний, операційно-комунікативний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний. Ми усвідомлюємо, що кожний із зазначених критеріїв є відображенням цілісного процесу професійної підготовки майбутнього учителя початкової школи, його професійного становлення як інноваційного фахівця в системі сучасної школи, здатного до самоактуалізації, самомотивації, ціннісного ставлення до професійної діяльності, партнерської взаємодії зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу. Визначені критерії розкриваються через систему емпіричних показників, які відображають ступенево-рівневу сформованість готовності майбутнього учителя початкової школи до організації діалогічного навчання.

Особливостями вивчення готовності майбутніх педагогів до діалогічного навчання в початковій школі є те, що необхідно враховувати основні положення психолого-педагогічної науки, які стосуються проблеми професіоналізму діяльності і спілкування та діалогового педагогічного спілкування. Нами враховані наступні теоретичні положення.

По-перше, в наукових доробках учених більшою мірою зосереджено на висвітленні компонентів готовності майбутніх фахівців різних спеціальностей (А. Бистрюкова, О. Пехота, Т. Стригевич, Т. Тихонова, П. Харченко, та ін.). Більшість учених, виокремлюють в структурі готовності взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний, креативно-діяльнісний.

По-друге, діалогічне навчання базується на основних принципах і засадах діалогічного спілкування, яке висвітлюється в науковій літературі з позиції певних аспектів: соціально-філософського, культурологічного, методологічного, психологічного, педагогічного тощо. Так, сутність і специфіка діалогу розкривається в роботах М. Бахтіна, М. Бубера, Г. Буша, В. Біблера, Я. Яноушека, І. Аватера та ін. Аналізу методологічних проблем діалогічного спілкування присвячені роботи К. Абульханової-Славської, Л. Буєвої, М. Кагана та інших авторів.

По-третє, у працях М. Алексєєвої, Г. Балла, В. Кан-Каліка, Г. Ковальова, О. Киричука, О. Леонтєва, Х. Лійметса, Т. Титаренко, В. Семиченко та інших обґрунтовується розуміння педагогічного спілкування як різновиду професійного спілкування, через яке відбувається соціально-психологічна та педагогічна взаємодія вчителя з учнями. Змістом такої взаємодії виступає обмін інформацією, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх навчальної діяльності тощо [8].

По-четверте, варто враховувати залежність від стильових особливостей спілкування вчителя з учнями різноманітних психолого-педагогічних феноменів: рівня пізнавальної активності школярів (А. Андрєєв,

О. Киричук); мотивації навчальної діяльності учнів (Ю. Гаганов, Н. Неупокоева, Н. Пророк); ефективності вивчення гуманітарних дисциплін (С. Шеїн); особливостей адаптації першокласників до школи (Н. Зеленова); сприймання учнями навчальних телепередач (Т. Беляєва); моральної самосвідомості молодших школярів, їх ставлення до себе та інших, до учбової діяльності (Н. Маслова, В. Рахматшаєва); емоційного досвіду учнів та особливостей міжособистісних стосунків у дитячому колективі (М. Березовін, О. Бодальов, Л. Криволап, Р. Стеркіна) тощо.

Теоретичною основою експериментального дослідження готовності майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання, на нашу думку, може слугувати розроблений у вітчизняній та зарубіжній психології особистісний підхід (К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн, Л. Петровська, О. Соколова, Г. Мюррей, Г. Олпорт та ін.), згідно з яким спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно відмінних рівнів: зовнішнього, поведінкового, операційно-дієвого та внутрішнього, глибинного, який включає в себе мотиваційно-сміслові, ціннісні характеристики особистості і відіграє визначальну, детермінуючу роль стосовно першого.

Наступною особливістю дослідження окресленої нами проблеми є виокремлення важливих ціннісних орієнтацій, компетентностей, досвіду педагога, який користується авторитетом і повагою в освітньому середовищі [1]. Для цього ми провели опитування серед вчителів шкіл Івано-Франківської області (Україна), щоб виявити їхні думки з цього питання. Результати опитування подано на рис. 1.



Рис. 1. Рефлексії учителів-практиків щодо авторитетності та іміджу сучасного педагога

Як бачимо, серед освітян поширеною є думка про те, що головне для підвищення ефективності навчання – це інноваційний підхід до викладання, «нестандартне вирішення поставлених проблем», на що вказали 35,5% (33 із 93 респондентів); «розвиток в учнів самостійності, критичного мислення» (35 опитаних, що становить 37,6%). На останньому місці серед характеристик ідеального педагога стоять такі параметри, як: володіння методикою і технікою

викладання (6 осіб), а також підтримання дисципліни і порядку в класі (4 особи).

Висновки. Організацію діалогічного навчання майбутніх учителів у контексті формування в них професійної готовності до використання моделі діалогічного навчання в освітньому середовищі школи вбачаємо як цілісну систему такої підготовки, яка включає: педагогічне цілепокладання, завдання, зміст, методи, прийоми, засоби й форми організації роботи учнів і вчителя в діалогічному навчанні, оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності тощо. Тому в роботі зі студентами важливо враховувати організаційно-методичні аспекти, що передбачають діалогізацію: змісту освіти; форм і методів організації

освітнього процесу; спілкування у контексті організації відповідних навчальних груп на засадах взаєморозуміння і взаємоповаги; критичної рефлексії учасників взаємодії [3; 4].

Особливостями дослідження проблеми організації діалогічного навчання учнів початкової школи та формування у майбутніх вчителів готовності до вирішення цих завдань є, передусім, орієнтація на інноваційні підходи до роботи, використання нестандартних методик і кращих європейських практик викладання [2], інтерактивних технологій для розвитку самостійності та критичного мислення у дітей [8].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 1. Чернівці: Букрек, 2015. 840 с.
2. Budnyk, O. Innovative Competence of a Teacher: best European Practices // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 2019. 6(1), P. 76-89. DOI: 10.15330/jpnu.6.1.76-89.
3. Budnyk, O., Fomin, K., Novoselska, N., Voitovych, A. Preparing Teachers to Organize Dialogic Learning of Students: Communicative Aspect // Revista Inclusiones, 2020. Vol. 7. Núm. 4. Octubre/Diciembre, P. 117-129.
4. Fomin, K., Budnyk, O., Matsuk, L., Mykhalchuk, O., Kuzenko, O., Sirenko, A., Zakharasevych, N. Dynamics of Future Teachers' Cognitive Readiness Development to Organize Students' Dialogic Learning // Revista Inclusiones, 2020. Vol. 7. Esp. Octubre/Diciembre/Junio, P. 276-288.
5. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. / редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. К.: Освіта, 1991. Вип. 37, С. 3-12.
6. Littleton, K., Howe, Ch. (ed.). Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction. London: Routledge, 2010. 356 p.
7. Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K. Knowledge-building patterns in educational dialogue // International Journal of Educational Research, 2017, 81, P. 25-37. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.005>
8. Підборський Ю. Г. Застосування діалогових технологій у навчально-виховному процесі // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2012. 22 (257), Ч. I, С. 132-139.

REFERENCES

1. Beh, I. Selected scientific papers. Education of personality. Volume 1. Chernivtsi: Bookrek, 2015. 840 p.
2. Budnyk, O. Innovative Competence of a Teacher: best European Practices // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 2019. 6(1), P. 76-89. DOI: 10.15330/jpnu.6.1.76-89.
3. Budnyk, O., Fomin, K., Novoselska, N., Voitovych, A. Preparing Teachers to Organize Dialogic Learning of Students: Communicative Aspect // Revista Inclusiones, 2020. Vol. 7. Núm. 4. Octubre/Diciembre, P. 117-129.
4. Fomin, K., Budnyk, O., Matsuk, L., Mykhalchuk, O., Kuzenko, O., Sirenko, A., Zakharasevych, N. Dynamics of Future Teachers' Cognitive Readiness Development to Organize Students' Dialogic Learning // Revista Inclusiones, 2020. Vol. 7. Esp. Octubre/Diciembre/Junio, P. 276-288.
5. Kyrychuk, O. Problems of psychology of pedagogical interaction // Psychology: Rep. scientific method zb. / editor: O.V. Kyrychuk (responsible editor) and others. K.: Education, 1991. Issue.37, pp. 3-12.
6. Littleton, K., Howe, Ch. (eds.). Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction. London: Routledge, 2010. 356 p.
7. Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K. Knowledge-building patterns in educational dialogue // International Journal of Educational Research, 2017, 81, P. 25-37. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.005>
8. Pidborsky, Y. Application of dialogue technologies in the educational process // Bulletin of Taras Shevchenko Lviv National University, 2012. 22 (257), Part I, P. 132-139.

Features of studying the readiness of higher education students to organize dialogic learning in primary school

K. V. Fomin

Abstract. The article highlights the theoretical aspects of preparing future teachers for dialogic training of primary school students. The essence and structure of professional and pedagogical activity of future teachers in the context of the research problem are presented. The criteria of readiness of future primary school teachers for the organization of dialogic teaching are determined: cognitive, operational-communicative, need-motivational, reflexive-value. The peculiarities of researching this readiness in professional practice are substantiated. The results of the survey of Ukrainian teachers on the selection of important value orientations, competencies, pedagogical experience for effective dialogic interaction in the educational environment of primary school are presented.

Keywords: dialogic training, primary school, future teachers, high education students, professional training.

Про викладання окремих розділів вищої математики студентам технічних спеціальностей в мультинаціональних академічних групах в Національному авіаційному університеті

О. В. Карупу*, Т. А. Олешко, В. В. Пахненко

Національний авіаційний університет, Київ, Україна

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

Paper received 05.02.21; Accepted for publication 20.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97-04>

Анотація. Для професійного становлення майбутніх фахівців усіх технічних спеціальностей є важливими як наявність теоретичних знань з різних напрямків математики, так і спроможність використовувати ці знання при освоєнні інженерних дисциплін. В роботі представлено наш досвід викладання англійською мовою окремих питань вищої математики іноземним і українським студентам, що навчаються за технічними спеціальностями в Національному авіаційному університеті. Розглянуто проблеми методичного та організаційного характеру, що виникають у процесі викладання вищої математики в англомовних академічних групах з мультинаціональним складом.

Ключові слова: викладання англійською, викладання вищої математики, викладання математичних дисциплін, викладання в групах з мультинаціональним складом.

Вступ. Протягом останніх років є актуальною тенденція до зростання кількості громадян інших держав, як здобувають вищу освіту в університетах нашої країни. Одними з найпопулярніших серед іноземців є інженерні професії, за якими здійснюється підготовка іноземних студентів. в багатьох університетах України. Зокрема, майбутні фахівці авіаційної галузі навчаються в Національному авіаційному університеті (НАУ). НАУ є авторитетним міжнародним центром, в якому з 1949 року, коли в університеті розпочалося навчання фахівців з іноземних держав, підготовлено більш як 200 000 висококласних спеціалістів для 160 країн.

Для сучасної національної освіти також є актуальним постійне зростання контингенту, що навчається англійською мовою. В Національному авіаційному університеті впровадження англомовного навчання на окремих спеціальностях почалося ще з 1999 року. Останні роки більшість іноземних студентів обирає навчання англійською мовою. Відмітимо, що певна частина іноземних студентів обирає навчання українською мовою. У навчанні в англомовних групах зацікавлені також і українські студенти, зорієнтовані на наступне працевлаштування в авіаційних компаніях, що здійснюють міжнародні перевезення. Це пов'язане з тим, що англійська мова є однією з офіційних мов Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО) і для майбутніх фахівців в галузі авіації дуже важливою є можливість отримання професійної освіти англійською мовою.

Перед викладачами, задіяними у роботі в англомовних групах в рамках Програми “Вища освіта іноземною мовою”, виникає ціла низка питань щодо специфіки викладання математичних дисциплін, зокрема, дисципліни “Вища математика”, англійською мовою студентам, для яких ця мова не є рідною.

Короткий огляд публікацій за темою. Протягом останніх років багатьма авторами досліджувалися різноманітні питання, пов'язані з навчанням іноземних студентів в Україні. Зокрема, проблеми адаптації іноземних студентів до освітнього середовища України вивчалися Довгодько [1], проблеми фундаменталізації змісту природничо-математичної підготовки

іноземних студентів вивчалися Зінонос [2], загальні проблеми викладання математики іноземним студентам технічних спеціальностей вивчалися Ічанською і Наливайко [3].

Починаючи з 2007 року в рамках Програми “Вища освіта іноземною мовою” в НАУ авторами проводяться дослідження з методики викладання англійською мовою математичних дисциплін іноземним та українським студентам. Карупу, Олешко і Пахненко досліджували загальні характеристики процесу викладання іноземним і українським студентам англійською мовою математичних дисциплін [4–6] та особливості викладання окремих математичних дисциплін [7–11]. Особливості викладання вищої математики англійською мовою вивчали Карупу, Олешко і Пахненко [12], Федак, Романюк і Федак [13], Сніжко [14], Рибалко і Степанова [15]. Особливості використання електронних ресурсів при викладанні математичних дисциплін розглядали Власенко, Лов'янова, Армаш, Сітак і Чумак [16] та Карупу, Олешко, Пахненко і Пашко [17].

Мета статті. Метою даної роботи є аналіз досвіду викладання окремих питань вищої математики англійською мовою студентам, які не є носіями цієї мови, дослідження специфіки організації навчальної роботи студентів під час лекцій та практичних занять і надання на основі цього дослідження методичних рекомендацій до роботи викладача у англомовних мультинаціональних академічних групах різних технічних спеціальностей, зокрема в умовах змішаного навчання.

Матеріали та методи. Дослідження ефективності різних методів викладу навчального матеріалу з лінійної алгебри та організації навчального процесу під час лекцій, практичних занять, індивідуальної роботи студентів проводиться традиційними методами, тобто шляхом порівняння поточної та семестрової успішності різних груп та аналізу суб'єктивних оцінок студентів, отриманих за допомогою анонімного анкетування і відкритих дискусій.

Результати та їх обговорення. Навчальними планами підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей за всіма спеціальностями передбачено вивчення або синтетичної дисципліни “Вища математи-

ка” або низки математичних дисциплін. В НАУ для студентів більшості спеціальностей викладається синтетична дисципліна “Вища математика” і тільки для окремих спеціальностей, що потребують поглибленої математичної підготовки, викладаються окремі математичні дисципліни. Проте певні теми, в тому чи іншому обсязі, обов’язково входять у робочі програми за всіма спеціальностями підготовки.

Розглянемо основні, на наш погляд, проблеми, що постають при викладанні математичних дисциплін, зокрема вищої математики, українським і іноземним студентам англомовних груп.

При формулюванні загальних проблем, що постають перед викладачами при викладанні математичних дисциплін в мультинаціональних англомовних академічних групах, перш за все слід відмітити, що рівень пізнавальної діяльності, який іноземці набули у себе на батьківщині, за багатьма параметрами суттєво відрізняється від рівня знань випускників середніх шкіл України. Також потрібно зауважити, що обсяг і рівень знань багатьох іноземних студентів з елементарної математики, за деякими параметрами відрізняється від рівня і обсягу знань українських студентів. Зокрема, це стосується тригонометрії і стереометрії. Певні розділи або невідомі цим студентам взагалі або відомі в недостатньому обсязі, а з певних розділів математики обсяг і рівень знань деяких іноземних студентів суттєво відрізняється у кращу сторону. Зокрема, це стосується базових понять векторної алгебри, комбінаторики і теорії ймовірностей. Дуже важливими є відмінності у системах позначень тригонометричних функцій.

Зазначимо також, що при проведенні занять англійською мовою висувається низка додаткових вимог до викладачів. На початку вивчення курсу вищої математики доцільно присвятити певний час прикладам читання формул англійською мовою. Оскільки на висвітлення цих питань витрачається певна кількість часу, то необхідно дещо збільшувати кількість годин, які відведені на вивчення дисципліни, за рахунок індивідуальної роботи зі студентами. Лектор перед початком вивчення кожної нової теми надає в письмовому вигляді перелік нових математичних термінів англійською мовою, пояснює їх зміст, звертаючи увагу на вимову та написання, а також на термінологічні відмінності в різних мовах. Особливо важливим є застосування такого підходу на потоках, в склад яких входять групи, де навчаються студенти з різних країн.

Дуже важливим для студентів англомовних груп є підхід викладача до організації роботи на практичних заняттях з математичних дисциплін, зокрема з вищої математики. Специфічність теоретичної і практичної підготовки студентів з різних країн з деяких базових питань шкільного курсу математики особливо проявляється на практичних заняттях в процесі розв’язування задач. Цей фактор має як негативне, так і позитивне значення для роботи викладача, що проводить ці заняття. Наприклад, оскільки певна частина іноземних студентів достатньо добре знає базові поняття векторної алгебри, то вони непогано засвоюють і інші розділи векторної алгебри, при цьому достатньо ефективно використовуючи теоретичні знання для розв’язування задач. Слід відмітити, що для впевне-

ного оволодіння навичками застосування добутків векторів, значна частина іноземних студентів все ж потребує більше аудиторного навчального часу, ніж це може бути виділено робочими програмами.

Дещо складнішим для багатьох іноземних студентів є засвоєння питань лінійної алгебри. Відмітимо, що більшість іноземних студентів непогано оперують з визначниками і матрицями. Як правило, рівень сприйняття ними більш абстрактних питань є набагато нижчим. Певні проблеми виникають у більшості студентів з обчисленням рангу матриці за методом обвідних мінорів, причому слід відмітити, що частина з них погано розуміє, що саме вони обчислюють. Ми вважаємо доцільним надати студентам рекомендації по використанню систем комп’ютерної математики до обчислення визначників та обернених матриць, для дій з матрицями і визначниками. При цьому ми вважаємо обов’язковим показати студентам обмеження на застосування цих систем.

Ще однією важливою проблемою, що постає при викладанні дисципліни “Вища математика” є недостатні навички багатьох іноземних студентів з техніки диференціювання і інтегрування і недостатнє бажання опановувати ці навички. Поряд з цим слід відмітити більшу готовність цих студентів використовувати системи комп’ютерної математики і певний рівень навичок застосування цих систем. Також існує досить велика кількість проблем, пов’язаних з викладанням та засвоєнням іноземними студентами диференціального та інтегрального числення в цілому, оскільки цей розділ є достатньо складним для сприйняття, особливо в технічних ЗВО.

При вивченні функцій кількох змінних та кратних інтегралів даються ознаки недоліки засвоєння попередніх тем математичного аналізу, до яких додаються проблеми, пов’язані з недоліками засвоєння навчального матеріалу з аналітичної геометрії, унаслідок чого побудова потрібної області інтегрування часто стає для студентів нездоланною проблемою.

В умовах компетентнісно-орієнтованої парадигми освіти протягом кількох останніх років ми впроваджуємо проектний підхід до організації навчальної і наукової роботи студентів. Як частину реалізації цього проектного підходу ми застосовуємо колективні форми роботи при проведенні практичних занять. Для цього здійснюється поділ академічної групи на декілька команд для спільного розв’язування декількох складних задач, взаємної перевірки засвоєння матеріалу, підготовки презентацій на практичних заняттях з подальшим обговоренням і порівнянням результатів. Дуже ефективним при цьому виявилось формування команд з українських і іноземних студентів (причому, бажано, з різних країн – наприклад і з Азії, і з Африки), до складу яких входять від трьох до п’яти осіб.

Останні два навчальні роки розглянутий підхід до організації колективної роботи на практичних заняттях з математичних дисциплін, зокрема вищої математики, впроваджувався для англомовних груп окремих спеціальностей факультету кібербезпеки, комп’ютерної та програмної інженерії, аерокосмічного факультету і факультету аеронавігації, електроніки та телекомунікацій. На наш погляд, хоча отримані результати не дозволяють зробити далекосяжні уза-

гальнення, вони є обнадійливими для подальшого вивчення розглянутого підходу.

Слід зазначити, що для 2019-2020 навчального року умови навчання в першому семестрі суттєво відрізнялися від умов навчання у другому семестрі 2019-2020 навчального року: 1 семестр проходив у звичайних умовах, 2 семестр проходив частково у звичайних умовах і частково у дистанційній формі.

У I семестрі 2020–2021 навчального року ми всі зіткнулися з новими труднощами, пов'язаними з запровадженням на початку семестру змішаної форми навчання (коли лекції проводилися дистанційно, практичні заняття проводилися в звичайному форматі в аудиторіях) і запровадження повністю дистанційного навчання з 19 жовтня.

Зауважимо, що ця ситуація виявилася екстремальною для студентів першого курсу і для викладачів, які працюють з ними, оскільки заняття для них розпочалися з 14 вересня, коли протягом двох тижнів здійснювалась начитка лекцій дистанційно, потім протягом двох тижнів навчання здійснювалась у змішаній формі (практичні заняття проводилися в аудиторіях), після чого навчання здійснюється повністю дистанційно. Особливо катастрофічні наслідки це мало для студентів першого курсу, які навчаються англійською мовою.

На наш погляд, особливо важко організувати ефективні практичні заняття. Дистанційне навчання в НАУ під час карантину проводиться в Google Workspace (колишній G Suite) за допомогою Google Classroom та Google Meet. Робота студентських команд на практичних заняттях та консультаціях, реалізована за допомогою Google Jamboard, загалом була досить ефективною. Цей підхід сприяє не тільки зростанню

зацікавленості студентів до занять, що прискорює засвоєння ними навчального матеріалу, але й формує у них навички командної роботи, які є дуже важливими для фахівців авіаційної галузі. На наш погляд, отримані результати є перспективними для подальшого застосування цього підходу.

Навчальний процес в НАУ супроводжується низкою англомовних посібників, що містять необхідний теоретичний матеріал з великою кількістю розв'язаних прикладів і необхідну термінологію з перекладом, що є критично необхідним для переважної більшості іноземних і дуже важливою для українських студентів. Ми також вважаємо корисним надавати студентам рекомендації по знаходженню математичної інформації в пошукових системах.

Висновки. Проведено аналіз практики викладання англійською мовою окремих питань дисциплін “Вища математика” у мультинаціональних академічних групах в Національному авіаційному університеті. Розглянуто особливості процесу викладання і надано певні рекомендації по роботі викладача для покращення засвоєння більшості тем студентами.

При роботі зі студентами зі слабкою математичною і мовною підготовкою рекомендується крім алгоритмів розв'язування основних типових задач надавати студентам також і алгоритми розпізнавання найпростіших видів типових задач. Корисним, особливо для іноземних студентів, є також використання різноманітних опорних конспектів. Вважаємо доцільним надати студентам рекомендації по використанню систем комп'ютерної математики та роботі з пошуковими системами, обов'язково показуючи студентам обмеження на застосування цих систем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довгоцько Т. І. Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища України. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2013. №2, С.114–120.
2. Зінонос, Н. О. Фундаменталізація змісту природничо-математичної підготовки іноземних студентів. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*, 2016. Вип. 7/8, С. 26–30.
3. Ічанська Н. В., Наливайко Л. Г. Викладання математики іноземним студентам технічних спеціальностей. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, 2017. Вип. 20, С. 116–120.
4. Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Про деякі особливості викладання математичних дисциплін англомовним студентам. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2011. № 83, С.76–79.
5. Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Деякі особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам. *Східно-Європейський журнал передових технологій*, 2012. №2/2 (56), С. 11–14.
6. Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Про деякі особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам за кредитно-модульною системою. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 2013. № 8 (261), С. 52–57.
7. Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Про викладання деяких питань математичного аналізу англомовним студентам. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 130. С. 38–41.
8. Барішовець П. П., Горюнов А. С., Карупу О. В. Про деякі аспекти викладання окремих розділів дискретної математики в технічному ВНЗ. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 26 (359). С. 44–49.
9. Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Про деякі методичні аспекти викладання лінійної алгебри та аналітичної геометрії в Національному авіаційному університеті. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, 2016. Vol. IV (38), Issue 77, 29–32.
10. Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Аналіз практики викладання теорії ймовірностей та математичної статистики англомовним студентам в Національному авіаційному університеті. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2017. Vol. V (52), Issue 113. P. 34–37.
11. Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Про викладання лінійної алгебри та аналітичної геометрії англомовним студентам технічних спеціальностей в НАУ. *Фізико-математична освіта*. 2018. № 4(18). С. 59–64.
12. Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Аналіз практики викладання вищої математики українським та іноземним студентам в Національному авіаційному університеті. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2013. Vol. 5. P. 88–92.
13. Федак С. І., Романюк Л. А., Федак С. А. Викладання предмета “Вища математика” англійською мовою для іноземних студентів будівельних спеціальностей. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2017. Вип. 156. С. 106–111.

14. Сніжко Н. В. Про проблеми викладання курсу вищої математики англійською мовою. *Тиждень науки: щоріч. наук.-практ. конф.* (Запоріжжя, 16-20 квітня 2018).: тези доп., Запоріжжя: ЗНТУ, 2018. С. 292–293.
15. Рибалко А. П., Степанова К. В. Особливості викладання вищої математики англійською мовою студентам комп'ютерних спеціальностей. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов'янськ, 2020. Вип.12. С. 33–44.
16. Власенко К. В., Лов'янова І. В., Армаш Т. С., Сітак І.В., Чумак О. О. Особливості використання електронних ресурсів на прикладі курсу “Лінійна алгебра та аналітична геометрія”. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2020. Вип.12. Слов'янськ. С. 5–18.
17. Karupu O. W., Oleshko T. A., Pakhnenko V. V., Pashko A.O. Applying information technologies to mathematical education of IT specialists in English-speaking academic groups *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv Series Physics&Mathematics*. 2019, № 4. P. 70–75.

REFERENCES

1. Dovhodko T. I. Adaptation of foreign students to the educational environment of Ukraine // *Pedagogy and psychology of professional education*, 2013. № 2, P. 114–120.
2. Zinonos N. O. Fundamentalization of the content of foreign students training in science and mathematics. *Aktualni pytan- nia pryrodnycho-matematychnoi osvity*, 2016. Vyp. 7/8, P. 26–30.
3. Ichanska N. V., Nalyvaiko L. G. Teaching of mathematics to foreign students of technical specialties // *Vytoky pedagog- ichnoi maisternosti. Serii: Pedagogichni nauky*, 2017. Vyp. 20, P. 116–120.
4. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. On specificity of teaching of mathematical disciplines to English-speaking students. *Visnyk Chernihivskogo natsionalnogo pedagogich- ного universytetu. Series: Educational sciences*, 2011. Issue 83, P. 76–79.
5. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. About teach- ing of mathematical disciplines to foreign students. *Eastern- European Journal of Enterprise Technologies*, 2012. Vol. 2, 2(56), P. 11–14.
6. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. On specificity of teaching of mathematical disciplines to foreign students for credit-modular system // *Cherkasy University Bulletin: Ped- agogical Sciences*, 2013. 8 (261), P. 52– 57.
7. Karupu O. W., Oleshko T. A., Pakhnenko V. V. On teaching of some topics of Mathematical Analysis to English speaking students. *Visnyk Chernihivskogo natsionalnogo pedagogich- ного universytetu. Series: Educational sciences*, 2015. Vyp. 130, P. 38–41.
8. Baryshovets P. P., Goriunov A. S., O. Karupu O. W. On some aspects of teaching to selected topics of Discrete Mathematics in technical university. *Cherkasy University Bulletin: Ped- agogical Sciences*, 2015. 26 (359) , P. 44–49.
9. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. On some methodical aspects of teaching to linear algebra and analytic geometry in National Aviation University // *Science and Ed- ucation a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, 2016. Vol. IV (38), Issue 77, P. 29–32.
10. Karupu O. W., Oleshko T. A., Pakhnenko V. V. Analyzing practice of teaching probability theory and mathematical statistics to English speaking students in National Aviation University. *Science and Education a New Dimension: Ped- agogy and Psychology*. 2017. Vol. V (52), Issue 113. P. 34– 37.
11. Karupu, O. V., Oleshko, T. A. & Pakhnenko, V. V. On teaching linear algebra and analytic geometry to English- speaking students of technical institutes of NAU. *Physical and Mathematical Education*, 2018. 4(18), P. 59–64.
12. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. Analyzing practice of teaching Higher Mathematics to Ukrainian and foreign students in National Aviation University // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2013. Issue 5, P. 88–92.
13. Fedak, S. I., Romaniuk, L. A. & Fedak, S. A. Vykladannia predmeta “Vyshcha matematika” anhliyskoiu movoyu dlia inozemnyh studentiv budivelnyh spetsialnostei. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky. Academic Commen- taries. Series: Pedagogical Sciences*. Kropyvnytskyi, 2017. 156, P. 106–111.
14. Snizhko, N. V. On the problems of teaching the course of higher mathematics in English. . *Tyzhen nauky: shchorich. nauk.- prakt. konf.: tezy dop.* (Zaporizhzhia, April 16–20. 2018). Zaporizhzhia: ZNTU, 2018, P. 292 – 293.
15. Rybalko, A. P. & Stiepanova, K. V. Osoblyvosti vykladannia vyshchoyi matematyky anhliyskoiu movoiu studentam comp'yuternykh spetsialnostei]. *Profesiionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*. Slovyansk, 2020, Vyp. 12, P. 33–44.
16. Vlasenko, K. V., Lovianova, I. V., Armash, T. S., Sitak I. V. & Chumak O. O. Osoblyvosti vykorystannia elektronnykh resyrsiv na prykladi kursu “Liniina alhebra ta analitychna heometriya”. *Profesiionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*s. Slovyansk, 2020, Vyp. 12, P. 5–18.

About teaching certain sections of higher mathematics to students of technical specialties in multinational academic groups at the National Aviation University

O. W. Karupu, T. A. Oleshko, V. V. Pakhnenko

Abstract. Both theoretical knowledge in various fields of mathematics and skills of using this knowledge in learning of engineering disciplines are important for the professional development of future professionals of all technical specialties. We present our experience of teaching in English certain issues of higher mathematics to foreign and Ukrainian students majoring technical specialties at the National Aviation University. Problems of methodological and organizational nature arising in process of teaching higher mathematics in English-speaking academic groups with multinational staff are considered.

Keywords: teaching in English, teaching higher mathematics, teaching mathematical disciplines, teaching in groups with a multinational staff.

Когнитивният процес запомняне при обучението по математика

Д. В. Милушева-Бойкина

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, гр. Пловдив, България
Corresponding author. E-mail: boikina@uni-plovdiv.bg

Paper received 03.02.21; Accepted for publication 16.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97-05>

Резюме. Запомнянето се разглежда като важен когнитивен компонент на учебната дейност при обучението по математика. Предложени са различни идеи за мотивиране на нуждата от запомняне на основното учебно съдържание по математика. Акцентът е поставен на ролята на запомнянето при изграждане на идеи за решаване на задачи, за откриване на евентуални грешки във формулировките на определения или теореми. Представени са илюстриращи примери, свързани с ролята на запомнянето при конкретни задачи. Разработката е предназначена за начинаещи учители и студенти, които се подготвят за учители по математика.

Ключови думи: обучение по математика, запомняне, понятие, теорема, задача.

Въведение. Настоящата разработка се явява част от общата тема „Когнитивни компоненти на самоорганизацията на учебния процес по математика“. Самоорганизацията, като един от основните компоненти на рефлексивния подход, отнесен специално към обучението по математика и насочен главно към формиране на праксиологическа рефлексия у учещите (ученици, студенти, докторанти), както и с оглед реализиране на идеалната цел на обучението – достигане самоактуализация на субектите, включва психичните процеси възприемане, осмисляне, обобщаване, разбиране и запомняне. Първите четири от тези психични процеси сме разгледали в други разработки [2]. Предмет на изследване в настоящата статия е последният компонент – запомнянето, което е съществена част от мисловните компетентности на всеки човек. Разбира се, както мисленето и въобще ученето, така и запомнянето е свързано с усилена волева дейност.

Способността на човека да запамята е не просто съхранение на мисли и преживявания. Това е един динамичен процес, който според Х. Смитманс започва „със забелязване и преминава през степените на запамятаване в паметта, разпознаване и възпроизвеждане в определен обем и завършва със забравяне“ [3, с. 44].

А. Мавродиев счита, че „Ценността на паметта се състои именно в това, че ние можем да пазим в нея – за кратко време или за по-продължителен период – огромни количества най-разнообразна информация, която при необходимост можем да възпроизведем, без да се обръщаме например към записките си (или подходящи справочници – *добавено от мене, Д. М.-Б.*). Обаче това забележително свойство на паметта може да бъде използвано само при условие, че възприетата информация е не само запаметена, но и затвърдена така, че да се запази в паметта по-продължително време“ [1].

В обучението по математика, въпреки наличието на множество справочници, както и правото на учениците да могат да ги използват в уроците, по време на класни и контролни работи, при провеждане на външно оценяване, матури и конкурсни изпити, не е възможно те ефективно да бъдат използвани, ако учещият не е запомнил определени основни знания, придобити по-рано.

Целта на статията е мотивиране на необходимостта от запомняне, от затвърдяване на изученото учебно съдържание в училище, представяне на някои начини за осъществяване и илюстриране чрез примери върху конкретно учебно съдържание.

Изложение на основния материал. Най-общо казано, учебното съдържание по математика в училище включва: математически понятия с техните определения, теореми с техните доказателства и математически или практически задачи с техните решения. Както се вижда, научните понятия съставляват основна част от учебното съдържание поради което, техните определения трябва да бъдат трайно запомняни. Кое налага това? Причините са няколко.

Първо, математическите понятия са абстрактни, поради което, ако не се запомнят трайно техните определения, те се забравят бързо, а това води до намаляване на тяхната приложимост.

Второ, понякога значението на изучените математически понятия се основава не само на съдържателни, но и на формално-логически признаци, а тяхната взаимовръзка и единство не се усвоява лесно от обучаемите, което налага извършване на разнообразни и съдържателни упражнения.

Трето, термините, с които се именува отделните понятия, се запомнят от учениците по-лесно, отколкото самите понятия и техните съществени признаци и характеристични свойства, с които те се определят.

Четвърто, съществуват много и разнообразни връзки между отделните понятия от дадена тема, от различни теми и дори различни учебни дисциплини, което налага усвояване и затвърдяване на цялата система от понятия.

За да бъде усвояването на учебното съдържание осъзнато и трайно, трябва, освен тези причини, да се разграничават близките по наименование понятия, особено тези, за които се употребяват тъй нар. термини-омоними. Всичко това води до необходимост от системно затвърдяване на учебния материал, едно от основните средства за което е запомнянето. Затова за съзнателно усвояване на определено знание, след като вече е възприето и разбрано от субекта, то трябва и да се запомни. Това запомняне може да бъде

неволно или преднамерено. Последното означава, че при такова запомняне се осъществява съзнателно рационално преработване на възприетите мисли, сетивни усещания, чувства и пр. в съзнанието на субекта. За да се запамети съзнателно и трайно дадена информация, е необходимо известно време, а също и регулярно повторение.

Ще отбележим, че при ученето на преден план стои преднамереното запомняне. В обучението по математика не е възможно изучаването на даден материал без знания за друг, свързан с него, по-рано изучен материал. Например, решаването на показателни уравнения е невъзможно без познанията на учениците за степени и действия с тях, без познаване на алгоритъма за решаване на рационални уравнения.

Пример 1. Решете уравненията:

а) $2^{2x} + 3 \cdot 4^x = 64$

б) $3^{2x} + 7 \cdot 3^x - 30 = 0$

Решение. В уравнение а) първото събираемо може да се представи във вида $2^{2x} = 4^x$. Като се замести и направи приведение на подобните едночлени, се получава следното уравнение $4 \cdot 4^x = 64$. Прилагайки знания за умножение на степени и представяне на свободния член като степен с основа 4, се получава $4^{x+1} = 4^3$, откъдето следва, че $x + 1 = 3$, т.е. $x = 2$. Или, ако пък ученикът забележи, че двете страни на уравнението $4 \cdot 4^x = 64$ имат общ множител 4, то той първо може да предпочете да съкрати на 4, в резултат на което се получава по-просто основно показателно уравнение: $4^x = 4^2$, откъдето се получава отговорът $x = 2$.

При уравнение б), като се положи $3^x = u$, се получава квадратното уравнение $u^2 + 7 \cdot u - 30 = 0$, чийто начин за решаване е известен на учениците още от 8. клас. Корените на квадратното уравнение са $u_1 = 3$ и $u_2 = -10$. Като се върнем в полагането, прилагайки отново свойства на степени, от $3^x = 3$, се получава: $x = 1$, а показателното уравнение $3^x = -10$ няма решение, защото 3^x винаги приема само положителни стойности (от свойството на показателната функция: $a^x > 0$ при $a > 0$ за всяко x). Разбира се, ако още при полагането $3^x = u$ бъде наложено ограничението $u > 0$ за новото неизвестно, то още с намирането на $u_2 = -10$ може да приключат разсъжденията по решаването на задачата и да се избегне разглеждането на уравнението $3^x = -10$.

Както се вижда от илюстрирания пример, за да може да се справи безпрепятствено с решаването на предложените показателни уравнения, ученикът трябва да е запомнил свойствата на степените с положителна основа и действията с тях, както и алгоритъма за решаване на квадратни уравнения, а също да са формирани съответните умения за прилагане на посочените знания.

„Като процес запомнянето е дълбоко личностно мотивирано психично явление. Какво, колко и как ще запомни личността даден материал, до голяма степен зависи в каква степен го включва в сферата на мотивацията и потребностите си, доколко и в каква степен е било в обсега на дейността на човека” [4, с. 79]. Поради това процесът на запаметяване трябва да

започне с целесъобразно групиране и структуриране на учебния материал. За целта трябва да се има пред вид, че всеки ученик мисли индивидуално, има свой специфичен стил на възприемане и мислене, което влияе съществено на процеса запомняне. Това може да подпомага запомнянето, но може и да го възпрепятства. Затова целесъобразното прегрупиране и структуриране на учебния материал представлява добра възможност за по-лесно и по-трайно запазване на съответното знание в паметта. За целта учебното съдържание, което предстои да се изучава, се обособява в няколко логически завършени части (точки, подточки) и всяка част/точка се именува така, че да отразява същината на включеното в нея учебно съдържание.

Паметта е зависима от езика. Степента на запомняне съществено зависи от първото впечатление, от първото самостоятелно придобито знание, от формулировките на изучаваните определения, свойства, теореми. Затова е важно да се знае, че ако невярно или неточно е формулирана някоя дефиниция, теорема, формула, правило и пр., тази формулировка се възпроизвежда, докато не се отстрани недостатъкът. Това налага да се следи за прецизност при изказването на формулировките и, в случай на допусната неточност или грешка, тя своевременно да бъде коригирана и отстранена. Трябва да се има пред вид, че допуснатата или проявена небрежност при запомнянето на учебния материал си „отмъщава“, докато чистото езиково изложение се отблагодарява не само с успешно и трайно запаметяване, а и с добро разбиране.

Важно при запаметяването е още и разпознаването.

Пример 2. Разглеждаме изразите $(a^2 + ab + b^2) \cdot (a - b)$ и $a^3 - b^3$. В резултат на тяхното анализиране, съпоставяне, пресмятане и сравняване на резултатите, може да се достигне до съответно идентифициране, което означава, че в тези изрази по същество е разпозната следната теорема: $a^3 - b^3 = (a - b) \cdot (a^2 + ab + b^2)$, която представя една от формулите за съкратено умножение. Тя трябва да се запомни като основна математическа формула, защото намира редица приложения не само в същия и в следващите уроци, но и през целия курс на обучение по математика в средното училище, а също и в повечето специалности във ВУЗ – например икономически, технически, физически, химически, математически, информатични и други специалности.

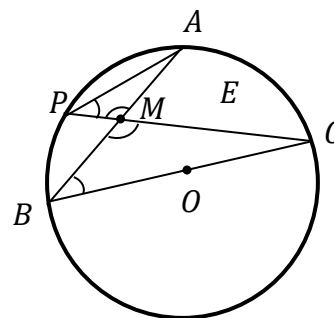
Разпознаването показва ефективността на запомнянето. В този случай паметта не възпроизвежда заученото, а мисловното и свързаното с езика възпроизвеждане. Освен това разпознаването трансформира по определен начин запазеното в паметта. Степента на запаметяване на учебния материал се определя и обуславя и от други фактори. Основният от тях е повторението. Тук ще отбележим само, че когато ние (нашите поколения) бяхме ученици, преобладаваше и действаше мнението: „Повторението е майка на знанието” – това разбира се важи, когато изучаваният материал е правилно разбран и трайно запомнен. Разбира се, в днешно време достъпът до нужната информация е значително улеснен, но въпреки това, без наличие на добре

запомнени основни знания, формули, свойства, признаци и пр., субектът трудно може да се ориентира в многообразната и обемиста информация, от която да подбере само нужната и правилно да я използва. Ще отбележим още, че чрез съзнателно повторение може да се постигне по-висок ефект на запомняне. Някои автори препоръчват повторението да се извършва през определени интервали от време, които да не са много големи. Всъщност всеки обучаван, ако е възможно, сам трябва да прецени какъв да бъде този интервал. Необходимо е също така да се отдели онова знание, което трябва да се запомни за кратък период от време (например биографии на математици, исторически сведения за математиката и т.н.), от това знание, което трябва да остане в паметта за дълъг период (като например дефиниции на понятия, характеристични свойства, основни твърдения и пр.). Освен това трябва да се отдели и това знание, което ще е необходимо да се помни за цял живот (знания, приложими в практиката и живота). Запомнянето на определенията на математическите понятия, на формулировките на теоремите се подпомага съществено и от оперирането с понятията или със съответните теореми. Опериране с понятия се осъществява при тяхното използване за дефиниране на нови понятия, при извършване на логически операции с понятия като: делене на понятия, класифициране на понятия, подвеждане под понятие. Оперирането с теореми включва различни дейности, като например: формулиране на обратното твърдение, на противоположното или контрапозитивното на дадена теорема; обсъждане и обосноваване на тяхната вярност или невярност, или еквивалентност; разглеждане на въпроса за тъй нар. достатъчно условие (ДУ), необходимо условие (НУ), необходимо и достатъчно условие (НДУ) и коментирание на техни приложения върху конкретни примери (дори и съставяне на собствени примери), кои от изучените теореми се явяват теореми-свойства и кои са теореми-признаци; прилагане на дадена теорема за доказване на други теореми и т.н.

При реализиране на третия етап от методиката на изучаване на математически твърдения – „усвояване на теоремата“, трябва съзнателно да се усвои и запомни формулировката – при това учениците могат да използват свои думи при изказването ѝ, но в никакъв случай не бива да променят смисъла на съответната теорема, защото това може да доведе до неверни изводи.

Пример 3. Ако при изказването на формулировката на втори признак за еднаквост на два триъгълника, ученикът я формулира така: „Ако страна и два ъгъла от единия триъгълник са равни на страна и два ъгъла от другия триъгълник, то тези триъгълници са еднакви“ или по-кратко: „Два триъгълника са еднакви, ако имат по една страна и два ъгъла равни“, тогава опитният учител може да отговори по следния начин: „Така ли? Тогава с този твой „признак“ аз ще докажа, че произволна хорда в окръжност е равна на нейния диаметър“. Разбира се, при тези думи на учителя учениците обикновено реагират: „Но това е невъзможно! Нали всяка хорда в една окръжност, която не минава през нейния център,

е по-къса от диаметъра ѝ?“. Учителят: „Да така е. Но, за да открием пропуската във формулировката на „признака“, изказан от вашия съученик, нека да начертаяме една окръжност и да построим една хорда – AB и през единия ѝ край да прекараме диаметъра BC , а след това да свържем точка C със средата M на хордата AB и да продължим отсечката CM до нейното пресичане с окръжността в точка P . Да построим хордата AP и да разгледаме триъгълниците AMP и BMC . Те имат: $AM=MB$ (по условие точка M е среда на AB), $\sphericalangle AMP = \sphericalangle BMC$ (върхъни) и $\sphericalangle APM = \sphericalangle MBC$, защото $\sphericalangle APM \equiv \sphericalangle APC$ и $\sphericalangle MBC \equiv \sphericalangle ABC$, а пък $\sphericalangle APC = \sphericalangle ABC$ (вписани ъгли, измерващи се с половината от една и съща дъга \widehat{AC} (черт. 1). Тогава, съгласно формулирания от вашия съученик „признак“ за еднакви триъгълници (да имат по една страна и два ъгъла равни), би трябвало да заключим, че $\triangle AMP \cong \triangle BMC$. А щом са еднакви тези триъгълници, то страните, които лежат срещу равните им върхъни ъгли, също са равни, а именно $AP = BC$, т.е. хордата AP е равна на диаметъра BC на тази окръжност“!?!



Черт. 1.

Моменталната реакция на всички ученици е: „Но това е абсурд, от чертежа се вижда, че $AP < BC$ “. А търпеливият учител, с оглед постигане на все по-осезаемо осмисляне от учениците на грешката, която е допуснал техният съученик, продължава разсъжденията си: „Да така е, драги ученици, но не можем да твърдим нещо, което се «вижда» от чертежа – той, чертежът, нищо не доказва, а може да се използва само за онагледяване на някаква определена ситуация. Затова в никакъв случай не бива да се казва текстът: «от чертежа ... се вижда, че ...». Да, наистина $AP \neq BC$ или по-точно $AP < BC$. Но по-важно е да изясним къде се крие грешката, поради която по-горе се стигна до извода, че е изпълнено равенството $AP = BC$. Действително тези две отсечки се явяват страни, лежащи срещу равни ъгли в разглежданите триъгълници, но самите триъгълници не са еднакви!!! Защо? Нека да проследим по-внимателно какви са техните елементи. Наистина $AM=MB$. Наистина $\sphericalangle AMP$ и $\sphericalangle BMC$ са върхъни, поради което те са равни. Равни са още $\sphericalangle APC$ и $\sphericalangle ABC$, като вписани ъгли, които се измерват с половината от една и съща дъга \widehat{AC} , т.е. равни са $\sphericalangle APM$ и $\sphericalangle MBC$. Но обърнете внимание, докато $\sphericalangle MBC$ е прилежащ ъгъл за страната BM в $\triangle BMC$, то $\sphericalangle APM$ е срещулежащ ъгъл за страната AM в $\triangle AMP$. Ето защо, въпреки че е изпълнено равенството $\sphericalangle APM = \sphericalangle MBC$, тези ъгли **не са съответни един на друг** в разглежданите триъгълници!!! Затова послед-

ните не могат да бъдат еднакви. Е, стана ли ясно в какво се състои грешката на вашия съученик при изказването на формулировката на втория признак за еднаквост на два триъгълника? Учениците правилно отговарят, при това **осъзнато**: «Той пропусна в своята формулировка важната дума **съответно** равни ъгли».

Изводи. Следователно при изказване на формулировките, не само на втори признак за еднаквост на два триъгълника, но и за подобност, а също и на всички други теореми от училищния курс по математика е важно да не се променя смисълът,

който е вложен в техните формулировки. Същият извод важи за формулировките и на определенията на математическите понятия, на различните им характеристични свойства, които съставляват необходими и/или достатъчни условия за съответното изучавано понятие.

Учебната практика показва, че за запомняне на дадена информация най-съществена роля играе нейното регулярно повторение и приложение. Това обаче ще бъде разгледано в друга публикация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мавродиев, А. Повторението като познавателен процес. // Българска наука, 2011. <https://www.nauka.bg/povtoreniето-na-informatsiya/>
2. Милушева-Бойкина, Д. Относно разбирането в обучението по математика. // Математика и математическо образование, Изд. СМБ, 2021. ISSN 1313-3330 (под печат)
3. Смитманс, Х. Да се учим, но как? Превод от немски Н. Боров. София: Профиздат, 1975. 84 с.
4. Трифонов, Т. М. Обща психология. Четвърто прераб. изд., София: Парадигма, 2018. 232 с. ISBN: 954-953-660-2

REFERENCES

1. Mavrodiiev, A. Repetition as a cognitive process. // Bulgarian science. 2011. <https://www.nauka.bg/povtoreniето-na-informatsiya/>
2. Milusheva-Boykina, D. About Understanding in Mathematics Education. // Mathematics and mathematics education, UMB, 2021. ISSN 1313-3330 (in print)
3. Smitmans, H. Let's learn, but how? From German N. Borov. Sofia: Profizdat, 1975. 84 p.
4. Trifonov, T. General Psychology. Forth reworked edition. Sofia: Paradigma, 2018. 232 p. ISBN: 954-953-660-2

The Cognitive Process of Memorization in Mathematics Education

D. V. Milousheva-Boykina

Abstract. Memorization is considered as an important cognitive component of the learning activity in teaching mathematics. Various ideas for motivating the need to memorize the basic curriculum in mathematics have been proposed. The emphasis is placed on the role of memorization in creating ideas for solving problems, for detecting possible errors in the formulations of definitions or theorems. Illustrative examples related to the role of memorization in specific problems are presented. The article is intended for beginning teachers and students who are preparing for mathematics teachers.

Keywords: education in mathematics, memorization, concept, theorem, problem.

Модель формирования готовности будущих бакалавров среднего образования к использованию цифровых технологий в профориентационной деятельности

М. М. Острога*, В. Г. Шамоны

Сумский государственный педагогический университет имени А.С.Макаренка, г. Сумы, Украина

*Corresponding author. E-mail: mariia.ostroha@fizmatsspu.sumy.ua

Paper received 29.01.21; Accepted for publication 14.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97-06>

Аннотация. Разработана модель формирования готовности будущих бакалавров образования к использованию цифровых технологий в профессионально-ориентационной деятельности, которая отражает цели и задачи подготовки будущих учителей к профессиональной ориентации школьников средствами цифровых технологий, включает методологические подходы и педагогические условия, содержание, методы и формы учебной деятельности студентов, а также структуру, критерии и показатели готовности будущих бакалавров среднего образования к использованию цифровых технологий в профессионально-ориентационной деятельности, которые позволяют провести оценку результата подготовки будущего учителя к профессиональной ориентации школьников средствами цифровых технологий.

Ключевые слова: профессионально-ориентационная деятельность, профессиональная подготовка, будущие бакалавры среднего образования, цифровые технологии, цифровизация.

Вступление. В докладе ЮНЕСКО «Образование для XXI века», где определены ведущие основы развития современного образования, отмечается, что доминирующей ее целью должно быть создание условий для того, чтобы выявить талант каждого человека и способствовать лучшему раскрытию и реализации, а отсюда и крупнейшем взносу личности в развитие общества [3]. Согласно этим принципам, разработана в Украине Национальная стратегия развития образования на 2012-2021 годы признает человека высшей ценностью общества и ведущей целью образования определяет обеспечение всестороннего гармоничного развития каждой личности в соответствии с его индивидуальными задатками, способностями, потребностями. Эта цель отражена в приоритетных направлениях обновления образования, к которым отнесены и подготовку молодежи к сознательному выбору сферы жизнедеятельности [5]. В современном мире является актуальным осуществление профессиональной ориентации выпускников общеобразовательных школ не столько на отдельные виды профессий или специальностей, сколько на определенные направления профессиональной деятельности, определяются предметным областям и включают группы родственных специальностей, по которым осуществляется профессиональная деятельность и происходит профессиональная подготовка. Одним из путей решения указанных проблем может стать целенаправленная и системная подготовка выпускников школ к сознательному выбору профессий средствами цифровых технологий (ЦТ).

Итак, приобретает актуальность проблема профессиональной подготовки будущего учителя к оказанию школьникам поддержки в их самостоятельном выборе профессии с учетом склонностей, интересов, физических и интеллектуальных способностей учащихся и текущих и перспективных потребностей рынка труда в условиях цифровизации современного общества.

Обзор публикаций по теме. Осуществление профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ в нашей стране регламентируется целым рядом государственных нормативных документов, среди которых Конституция Украины, Законы Украи-

ны «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «О внешкольном образовании», «О профессионально-техническом образовании», «О высшем образовании», Национальная стратегия развития образования в Украине, Национальная доктрина развития образования в Украине в XXI веке, Национальная программа «Дети Украины», Концепция общего среднего образования, Концепция профильного обучения в старшей школе, Концепция общего среднего образования по созданию организационно методических предпосылок для перехода старшей школы на профильное обучение, Концепция государственной системы профессиональной ориентации населения и другие.

В научных исследованиях И. Арефьева, В. Афанасьева, В. Витязева, Е. Вольского, Г. Галките, В. Зинченко, С. Золотухин, В. Симоненко, Е. Климова, Л. Кондратьевой, Е. Павлютенков, Л. Тименко, Д. Скаткина, Д. Сметанина, Б. Ханжаровой, М. Ховрич, С. Чистяковой, И. Черной, П. Шавир, Н. Шадиева, Г. Шлихты, Б. Федоришина и других приведены развернутые характеристики компонентов профессиональной ориентации и рассмотрены различные аспекты проведения учителями профориентационной работы с учащимися, которые образуют теоретико-методологическое основание для построения профориентационной работы в условиях современной школы.

На сегодня проблема ознакомления учащихся учреждений общего среднего образования с миром профессий не нашла глубокого освещения в профориентационной литературе, и по мнению специалистов, сейчас не хватает как полномасштабного анализа современной ситуации, так и научно-обоснованных прогнозов относительно перспектив развития мира профессий. Так, опубликовано лишь ограниченное число профессионально-справочников и сборников профессиональных с описанием исключительно более или менее устойчивых специальностей. Как следствие, на практике крайне трудно, а иногда и невозможно, указать выпускнику школы на те профессии, которые появятся в недалеком будущем на рынке труда и будут востребованы в цифровом обществе по окончании ими профессионального обучения. Недостаточность профессио-

графической информации делает невозможным проведение качественной и эффективной профориентационной работы со школьниками средствами цифровых технологий.

При этом проведенный анализ теоретического и практического опыта профессиональной подготовки будущих учителей показал отсутствие системного видения в решении проблемы формирования готовности будущих бакалавров среднего образования к использованию цифровых технологий в профессионально-ориентационной деятельности.

Цель. Ввиду приведенных доводов считаем важной разработку модели формирования готовности будущих бакалавров среднего образования к использованию цифровых технологий в профессионально-ориентационной деятельности.

Материалы и методы. Анализ, синтез и систематизация научных источников с целью выявления состояния разработанности проблемы, абстрагирование и обобщение с целью исследования практического опыта подготовки будущих бакалавров среднего образования к использованию цифровых технологий в профессионально-ориентационной деятельности, моделирование для описания модели формирования такой готовности.

Результаты и их обсуждение. Исследование предполагает необходимость учета в подготовке будущих учителей к профориентационной работе в общеобразовательных учебных заведениях современной тенденции цифровизации всех видов профессиональной деятельности, которая проявляется в ускоренной появлении новых профессий, отмирании старых и изменениях в сущности и структуре существующих профессий. В современном мире формируется новая среда осуществления профессиональной ориентации – нестатическое, динамично изменяемое, постоянно обновляемое, с новыми субъектами профориентационной работы. В таких условиях возникает потребность в разработке и внедрении инновационных методов осуществления профориентационной работы средствами цифровых технологий.

Главная идея и основные положения концепции сосредоточены в общей гипотезе исследования, которая заключается в предположении, что эффективность подготовки будущих учителей к профориентационной работе в общеобразовательных учебных заведениях повысится, если указанная подготовка будет осуществляться в соответствии с структурно-функциональной модели.

Профессиональная ориентация – сложное и многоплановое явление, которое может рассматриваться как отмечают исследователи, в психолого-педагогическом, медико-биологическом и социально-экономическом аспектах. Так, профориентационная работа должна воспитательное воздействие на профессиональные интересы людей, способствует формированию положительных мотивов выбора профессии, обеспечивает согласование интересов личности и общества. С другой стороны, правильно организованный и грамотный выбор профессии предполагает учет требований к здоровью и отдельных физических качеств, необходимых для определенной деятельности. Кроме того, развитая система профориентационной работы позволяет эффективно для экономического развития использовать

основные национальные ресурсы любой страны – её кадровые ресурсы [1; 4].

Социальным запросом современного цифрового общества является сформированная в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров образования готовность к использованию цифровых технологий в профессионально-ориентационной деятельности, что подтверждается положениями Концепции государственной системы профессиональной ориентации населения, где указано, что «пути решения проблемы профессиональной ориентации ... – это широкое использование современных информационно-коммуникационных технологий и средств связи» [2].

Цель исследования – формирование готовности будущих бакалавров образования к использованию цифровых технологий в профессионально-ориентационной деятельности.

В целях исследования нами были поставлены следующие задания:

1) формирование у будущих бакалавров образования мотивации использовать ЦТ профессиональной направленности для профессионально-ориентационной деятельности;

2) формирование у будущих бакалавров образования знаний, умений и навыков владения цифровыми технологиями для использования в профессионально-ориентационной деятельности;

3) формирование у будущих бакалавров образования коммуникативных знаний, умений и навыков с использованием цифровых технологий в профессионально-ориентационной деятельности;

4) формирование у будущих бакалавров образования способности к рефлексии в сфере цифровых технологий для успешной профессионально-ориентационной деятельности.

Методологический концепт отражает взаимосвязь и взаимодействие методологических подходов к подготовке учителя к профориентационной работе в общеобразовательных учебных заведениях средствами ЦТ. Системный подход является исходным основанием, на котором выстраивается модель подготовки будущих учителей к профориентационной работе. Профессионально-личностный подход предполагает формирование активной действенной позиции будущего учителя в осуществлении профессиональной ориентации школьников и самосовершенствование и саморазвитие в указанном направлении. Аксиологический подход ориентирует на формирование ценностного отношения будущего учителя к профориентационной работе, а также предполагает понимание им особой личностной и общественно-значимой ценности успешного профессионального самоопределения школьников в направлении и применения цифровых технологий (ЦТ). Практикологический и технологический подходы направлены на выявление и систематизацию функций, которые осуществляет учитель в профориентационной работе со школьниками, и является основой определения компонентов его готовности к такой деятельности. Визуально-цифровой подход регламентирует применение ЦТ в процессе профориентационной деятельности.

Формирование готовности будущих бакалавров образования к использованию цифровых технологий в профессионально-ориентационной деятельности осу-

ществляется на основе общедидактических принципов (прочности знаний, умений и навыков, доступности, сознательности, активности и самостоятельности, систематичности и последовательности, интеграции, связи теории и практики), принципов профессиональной подготовки учителя в цифровом образовательном пространстве (постоянного личностного профессионального развития, смешанного обучения, демократичности, интегративности видов знаний и умений), принципов цифровизации образовательного пространства (цифровой мобильности и адаптации; построения индивидуальной образовательной траектории; эффективной электронной коммуникации всех участников образовательного процесса, развития цифровой компетентности, цифровой индивидуализации и дифференциации).

Нами выделены педагогические условия формирования готовности будущих бакалавров образования к использованию цифровых технологий в профессионально-ориентационной деятельности:

1) интеграция знаний об индивидуальных особенностях ученика, его возможностях и притязаниях и направления их совершенствования посредством использования ЦТ в школе через организацию самостоятельной работы студентов;

2) интеграция умений осуществлять профориентационную деятельность педагога и умений использования ЦТ в школе на основе авторских спецкурсов;

3) доминирование профессиональных ценностей и направленность на будущее профессиональное саморазвитие на базе интенсификации образовательного

процесса средствами ЦТ;

Для реализации разработанной модели нами осуществлено совершенствование содержания информатических (включение вопросов использования ЦТ в профессию учителя) и психолого-психологических дисциплин (включение вопросов использования ЦТ для психолого-педагогических исследований), разработаны спецкурсы «Профессионально-ориентационная деятельность учителя в условиях цифровизации» (изучение применения ЦТ профориентационного направления) и «Социальные сети в профессионально-ориентационной работе учителя», использовались различные формы (лекции-визуализации, тренинги, мастер-классы, семинары, лабораторные работы, производственная практика, практика по изготовлению мультимедийных материалов), методы (создание ситуации заинтересованности, проблемное обучение, интерактивные, игровые, проектные) и средства обучения (ЭОР; ИВС ЗВО; Интернет-ресурсы; коммуникационные программы; образовательные платформы; мобильные; специализированное ПО; профессионально-ориентированные задачи).

В исследовании определены структурные компоненты готовности будущих учителей к профориентационной работе в общеобразовательных учебных заведениях, разработаны критерии, показатели, а также диагностический аппарат (табл. 1) для определения уровня сформированности готовности будущих бакалавров образования к использованию цифровых технологий в профессионально-ориентационной деятельности (низкий, средний, достаточный, высокий).

Таблица 1. Диагностический аппарат

Компоненты готовности	Критерии сформированности готовности	Показатели	Методики
Мотивационный	Целеполагательный (потребностный)	Мотивация использовать ЦТ в профессионально ориентационной деятельности	Анкетирования (авторское)
Когнитивный	Цифро-знаниевый	Знание цифровых инструментов осуществления профессионально ориентационной деятельности	Тестирование «Цифрограм» на платформе «Действие. Цифровое образование»
		Знание методик осуществления профессионально ориентационной деятельности	Тестирование
Деятельностный	Процессуальный	Умение конструирования профессионально ориентационного пространства средствами ЦТ	Лабораторная работа
Цифрово-коммуникативный	Технологический	Умение e-и m- коммуникации	Индивидуальное задание
Рефлексивный	Личностный	Рефлексия	Тестирование

Результатом реализации модели является положительная динамика уровней готовности будущих бакалавров образования к использованию цифровых технологий в профессионально-ориентационной деятельности.

Выводы. Анализ научных исследований свидетельствует о наличии психолого-педагогических исследований по проблемам профессиональной ориентации школьников. Вместе с тем динамические изменения в мире профессий обуславливают необходимость проведения исследований профориентационной работы учителя и профессиональной подготовки к ней в условиях цифровизации общественной жизни. Разработанная

модель формирования готовности будущих бакалавров образования к использованию цифровых технологий в профессионально-ориентационной деятельности отражает цели и задачи подготовки будущих учителей, методологические подходы и педагогические условия, содержание, методы и формы учебной деятельности студентов, а также структуру, критерии и показатели готовности будущих бакалавров образования к использованию цифровых технологий в профессионально-ориентационной деятельности, которые позволяют провести оценку результата подготовки будущего учителя к профессиональной ориентации школьников средствами ЦТ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гудкова Е.В. Основы профориентации и профессионального консультирования / Под ред. Е.Л. Солдатовой. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. 125 с.
2. Концепція державної системи професійної орієнтації населення. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-%D0%BF>.
3. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within). Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. URL : <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
4. Пономарьова Н.О. Функції вчителя інформатики у професійній орієнтації школярів на ІТ- спеціальності. *Фізико-математична освіта*. 2017. Випуск 4 (14). С. 73-77.
5. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://www.kharkivosvita.net.ua/files/Rozv_osviti.pdf.

REFERENCES

1. Gudkova E.V. Fundamentals of career guidance and professional counseling / Ed. E.L. Soldatova. Chelyabinsk : Izd-vo YuUrGU, 2004. 125 p.
2. The concept of the state system of professional orientation of the population. URL : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-%D0%BF>.
3. Education : The Treasure Within. Highlights of the Report of the International Commission on Education for the 21st Century. URL : <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
4. Ponomareva N.O. Functions of a computer science teacher in the professional orientation of students in IT specialties. *Physical and mathematical education*. 2017. Issue 4 (14). P. 73-77.
5. Draft National Strategy for Education Development in Ukraine for 2012–2021. URL : http://www.kharkivosvita.net.ua/files/Rozv_osviti.pdf.

Model of Formation of Readiness of Future Bachelors of Secondary Education for Use of Digital Technologies in Professional and Orientation Activity

M. M. Ostroga, V. G. Shamonya

Abstract. The developed model of formation of readiness of future bachelors of education for use of digital technologies in professional-orientation activity reflects the purposes and tasks of preparation of future teachers for professional orientation of schoolboys by means of DT, methodological approaches and pedagogical conditions, the maintenance, methods and forms of educational activity of students. and indicators of readiness of future bachelors of education to use digital technologies in vocational guidance activities, which allow to evaluate the result of preparation of future teachers for vocational guidance of schoolchildren by means of DT.

Keywords: *professional-orientation activity, professional training, future bachelors of education, digital technologies, digitization.*

Психолого-педагогічні підходи до проблеми мотивації

С. Л. Парфілова, В. Г. Бутенко, О. С. Білер, Є. Д. Харькова

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
Corresponding author. E-mail: olgashap95@mail.ru

Paper received 04.02.21; Accepted for publication 18.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97-07>

Анотація. Стаття присвячена аналізу історичного розвитку поглядів на проблему мотивації й узагальненню існуючих концепцій та підходів до вивчення її сутності, природи та структури. Конкретизовано актуальну мотивацію, яка складається із сили мотиву та інтенсивності ситуативних детермінант мотивації.

Ключові слова: Мотив, потреби, спонука, психологічне утворення, моністична та інтегральна сутність мотиву, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація.

Постановка проблеми. Вивчення мотивації безпосередньо пов'язано з пошуком джерел діяльності людини, тих спонукальних сил, завдяки яким відбувається будь-яка діяльність, визначається спрямованість поведінки людини. З огляду на це питання дослідження мотивації набуває важливого соціального значення. Мотиви трактують як уявлення та ідеї, почуття і переживання, потреби та потяги, спонукання і нахили, бажання і хотіння, звички, думки та почуття обов'язку, морально-політичні настанови та помисли, психічні процеси, стани та властивості особистості, предмети зовнішнього світу, установки і навіть умови існування.

Аналіз актуальних досліджень. У працях вітчизняних психологів і педагогів сформульовані методологічні принципи дослідження проблеми мотивації, що розглядається як одне із стрижневих утворень особистості. У дослідженнях із цієї проблеми наголошується на складності, якісній неоднорідності будови мотиваційної сфери. Так, взаємозалежність зовнішніх і внутрішніх умов розвитку особистості та її мотиваційної сфери досліджували Б.Г. Ананьєв, В.Г. Леонтьєв, В.М. М'ясищев, С.Л. Рубінштейн. Про зміни в розвитку і формуванні мотивації йдеться у працях В.К. Вілюнаса, Д.Б. Ельконіна, Л.В. Занкова, Г.С. Костюка, Т.І. Шамової, Ю.А. Шарова, П.М. Якобсона. Джерела мотивації розглянуто у працях В.Г. Асєєва, С.С. Занюка, І.А. Джидар'яна, О.Г. Ковальова, Г.С. Сухобської.

Попри існуючі напрацювання, психолого-педагогічний підхід до мотивації не став предметом окремого аналізу. Зокрема, відсутні цілісні дослідження моністичних концепцій, що висвітлюють сучасний стан проблеми мотиву, що є надзвичайно актуальним.

Мета статті – проаналізувати найпоширеніші у психолого-педагогічній науці погляди на сутність мотиву і мотивації, саме визначення яких уже становить певну наукову проблему.

Виклад основного матеріалу. Питання мотивів поведінки та діяльності широко подано в деяких теоретичних та експериментальних дослідженнях. У зв'язку зі складністю предмета вивчення та певними розбіжностями в розумінні змісту основних понять виникли різноманітні підходи до аналізу проблеми мотивів.

Вихідне значення слова «мотив» визначається його латинським коренем «movere», що в перекладі озна-

чає «рухати», «штовхати». У психолого-педагогічних словниках цей термін тлумачиться по-різному:

- 1) як спонука до діяльності, пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта;
- 2) як предметно спрямована активність певної сили;
- 3) як предмет (матеріальний або ідеальний), що спонукає і визначає вибір спрямованості дії;
- 4) як усвідомлена причина, що становить підґрунтя вибору дій і вчинків особистості.

У сучасній психології існує два підходи до розуміння сутності мотиву – моністичний та інтегральний.

За моністичного підходу мотив розглядається як один конкретний психологічний феномен. Поширеними є такі погляди на мотив: як на потребу, як на ціль, як на спонукання, як на намір, як на властивості особистості (особистісні диспозиції), як на стан. Крім того, існує розуміння мотиву як формулювання та як задоволеності.

Розглянемо детальніше зазначені вище моністичні концепції, що висвітлюють сучасний стан проблеми мотиву.

Мотив як потреба. Найбільш поширеною є думка про те, що до активності людину спонукає усвідомлена потреба (Л.І. Божович, В.О. Іванников, О.Г. Ковальов, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн та ін.). На думку Є.П. Ільїна, це твердження є слушним, але з низкою зауважень:

- а) потреба не повністю пояснює вчинок;
- б) прийняття потреби як мотиву спричиняє те, що говорять про задоволення мотиву, що є неправильним;
- в) отже, діяльність стає нецілеспрямованою;
- г) мотиви починають поділяти на спадкові та набуті, що є помилкою [3].

Мотив як ціль (предмет задоволення потреби). Цю точку зору висунув О.М. Леонтьєв. Він зазначав, що мотив – це не переживання потреби, а те, на що спрямована діяльність, тобто предмет [4]. Тимчасом деякі висловлювання вченого дають підстави для критики висунутих ним положень (Л.І. Божович, Ф.Є. Василюк, В.К. Вілюнас, В.О. Іванников, І.В. Імедадзе). Зокрема Ф.Є. Василюк зазначає, що спонукальною причиною стає не сам предмет, а його значення для суб'єкта. На думку Л.І. Божович, предмет задоволення потреби особистості є не мотивом, а стимулом, що актуалізує потребу.

Мотив як спонукання. Спонуками (причинами, де-

термінантами) дії чи вчинку можуть бути не лише бажання, прагнення людини, але й зовнішні фактори (стимули). Тому все більше психологів (В.К. Вілюнас, В.І. Ковальов, М.Ш. Магомед-Емінов, Ж. Нюттен, Г. Олпорт та ін.) схилиються до висновку, що мотив – це внутрішньо усвідомлене спонукання, яке відображає готовність людини до активності. Однак, як справедливо зауважує А.А. Файзуллаєв, «спонукання, відіграючи енергетичну роль, не повною мірою розкриває змістовну сторону мотиву» [5, с. 176].

Мотив як намір. Л.І. Божович розглядає наміри як спонуку поведінки в тих випадках, коли функцію останніх виконують прийняті рішення. У «Психологічному словнику» відзначається усвідомлений, волевий характер спонукання до діяльності та поведінки, яке, зберігаючись протягом тривалого часу, є для людини вектором активності, спрямованою на задоволення цієї потреби [2]. Отже, наміри відіграють роль мотиваційної настанови. Однак, знаючи наміри людини, можна відповісти лише на питання про те, що саме хоче зробити людина (планування), чого вона намагається досягти (висування мети), але не можна отримати прямі відповіді на питання, чому людина діє так чи інакше.

Мотив як стійка характеристика особистості (особистісна диспозиція). У публікаціях [4] розглядаються як мотиви властивості особистості та риси характеру. У цьому можна вбачати продовження існуючого в західній психології напрямку, що виділяє диспозиційні особистісні, сталі та змінні фактори особистості. Представники цього напрямку (Дж. Аткинсон, Б.В. Зейгарник, В.С. Мерлін, Х. Мюррей, Р.С. Немов, К.К. Платонов та ін.) мають на меті показати, що сталі характеристики особистості зумовлюють поведінку і діяльність так само, як і зовнішні стимули. Проте повністю проблему все одно не вдалося розв'язати: багато особистісних диспозицій швидше є потребами, ніж мотивами; вони не дають змоги відповісти на запитання, навіщо, для чого виконується дія.

Мотив як стан. Прибічники цього підходу (Дж. Гілфорд, Р.О. Пілоян, Е.Р. Хілгард та ін.) стверджують, що мотивом є особливий стан людини, який змушує її діяти або не діяти. Є.П. Ільїн уважає, що «до цих авторів можна приєднати й тих, хто за мотиви приймає емоції, адже вони, власне кажучи, так само є станами» [3, с. 61]. Загалом думка про те, що спонукання до дії може бути зумовлене виникненням певного стану, не викликає заперечень. Поряд із тим звести мотив тільки до стану так само неправомірно, як прийняти за мотив нестаток».

Мотив як формулювання. Таке розуміння мотиву пропонує польський психолог і психотерапевт К. Обухівський. Під мотивом він розуміє формулювання мети та засобів її досягнення. Формулювання допомагає людині усвідомити мету дії та ухвалити рішення про її початок. Проте незрозуміло, чому формулювання і вербалізація мети та засобів її досягнення дають можливість людині розпочати дію, тобто трактування мотиву цим ученим не дає відповіді на запитання про причини дій і вчинків.

Мотив як задоволеність (В.Г. Асеев, А.Г. Ковальов, П.М. Якобсон та ін.). П.М. Якобсон використовує термін «задоволеність», що, на думку Є.П. Ільїна, істо-

тно змінює суть питання, оскільки задоволення є результатом досягнення мети (задоволення потреби), емоційним станом, що виникає внаслідок реалізації мотиву. Отже, задоволення не може бути ні власне мотивом, ні чинником, що впливає на його формування, оскільки наслідок не може бути причиною самого себе.

Таким чином, аналіз моністичних підходів до розуміння сутності мотиву засвідчив, що «спроба знайти під час визначення мотиву єдину детермінанту – це глухий кут, оскільки поведінка як системне утворення зумовлена системою детермінант». Тому, незважаючи на те, що кожний із моністичних підходів має щось раціональне, жоден себе не виправдовує.

За інтегрального підходу (Є.П. Ільїн, В.Г. Леонтєв, М.Ш. Магомед-Емінов, Д.М. Узнадзе та ін.) мотив правомірно розглядати як складне багатокомпонентне психологічне утворення, оскільки детермінація поведінки та діяльності зумовлюється сукупністю чинників, кожний з яких виконує в цілісному процесі детермінації свої функції. На думку В.Г. Леонтєва, «мотив – інтегральний, тобто цілісний спосіб організації активності людини», що поєднує когнітивні, потребнісні та регулятивно-виконавчі функції, які можна визначити як його структурні компоненти [5].

Як зазначає у своїй праці О.В. Малихіна, всі зазначені психологічні феномени (потреба, ціль, намір, стан тощо) можуть впливати на формування конкретного мотиву, але жоден із них не може підмінити мотив у цілому, оскільки вони є лише його компонентами. Іншими словами, «мотив особистості – це і потреба, і ціль, і намір, і спонукання, і властивості особистості, що детермінують поведінку людини. У кожному конкретному випадку може бути взятий як основа дії або вчинку різний набір компонентів, унаслідок чого «народжується» новий мотив» [6, с. 32].

Розглянувши погляди науковців на природу мотиву і проаналізувавши їх, ми дійшли висновку, що мотив – це внутрішня спонука особистості до певного виду активності (діяльності, спілкування, поведінки), пов'язана із задоволенням певної потреби. Мотивами можуть бути ідеали, інтереси, прагнення, соціальні установки, цінності. Однак за всіма перерахованими причинами все одно стоять потреби особистості (від базових, життєвих, біологічних до вищих, соціальних).

Мотиви мають свою класифікацію.

Класифікація мотивів. На сьогодні у психології немає загально визнаної класифікації мотивів: «...класифікацій мотивів рівно стільки, скільки існує засад для їх класифікації» [1, с. 64].

Виходячи із загального уявлення про мотиваційну сферу людини, можна класифікувати мотиви залежно від:

- характеру участі в діяльності – пізнавальні, знаневі й реально діючі мотиви (О.М. Леонтєв);
- часу (тривалості) обумовлення діяльності – далека або близька мотивація (Б.Ф. Ломов);
- соціальної значущості – соціальні та вузькоособистісні (П.М. Якобсон);
- факту залучення до самої діяльності або від чинників, які лежать поза її межами, – широкі соціальні та вузькоособистісні мотиви (Л.І. Божович);

- певного виду діяльності – спілкування і гри, навчання і професійної діяльності;
- характеру спілкування – ділові та емоційні (П.М. Якобсон).

Більшість психологів виходять з того, що поняття «мотив» є вужчим, ніж поняття «мотивація». На сучасному етапі мотивація як психічне явище трактується по-різному, а саме як:

- сукупність чинників, які енергетизують і спрямовують поведінку (Ж. Годфруа, К. Мадсен, О.В. Малихіна);
- сукупність мотивів (К.К. Платонов);
- мотиви з урахуванням сукупності ситуативних чинників (С.С. Занюк);
- спонукання, що викликає активність організму та визначає її спрямованість (В.І. Ковальов, О.Я. Савченко);
- процес психічної регуляції конкретної діяльності (М.Ш. Магомед-Емінов);
- процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрямок і способи здійснення конкретних форм діяльності (І.А. Джидар'ян);
- сукупна система процесів, що відповідають за спонукання і діяльність (В.К. Віллонас);
- процес утворення мотиву (Є.П. Ільїн).

Відповідно до цього всі визначення мотивації можна віднести до двох напрямів, які розглядають мотивацію як:

- структурне утворення, сукупність чинників або мотивів;
- динамічне утворення, процес, що підтримує психічну активність людини на певному рівні.

Отже, відсутня єдність не тільки у поглядах на співвідношення між мотивом і мотивацією, але й у розумінні сутності мотивації та її ролі в регуляції поведінки, що ускладнює вибір робочого визначення цього складного феномена.

Таким чином, у своєму дослідженні ми розглядаємо мотивацію як ієрархічно організовану систему мотивів. Це дає підстави визначити мотивацію як складну багаторівневу неоднорідну систему різноманітних збудників (мотиваційні установки, мотиваційні утворення, емоції тощо), а також говорити про полімотивованість діяльності людини та про домінуючий мотив у її структурі.

Аналіз структури мотивації дозволив виокремити в ній єдність процесуальних і дискретних характеристик, двомодальну (позитивну і негативну) основу її складників, а також чотири структурні компоненти: задоволення від діяльності; значущість безпосереднього результату; мотивуючу силу винагороди за діяльність; примусовий тиск на особистість.

Перший структурний компонент умовно названо «гедонічним», а решту – цільовими. Разом з тим перший і другий орієнтують на саму діяльність (її процес і результат), а третій і четвертий – фіксують зовнішні чинники впливу. С.С. Занюк, характеризуючи структуру мотивації, стверджує, що мотиви є відносно стійкими утвореннями особистості, однак мотивація включає не тільки мотиви, а й ситуативні фактори (вплив різних людей, специфіку діяльності та ситуації). Ситуативні фактори динамічні, легко змінюються, тому існують можливості впливати на них і на

активність у цілому. Інтенсивність актуальної мотивації складається із сили мотиву та інтенсивності ситуативних детермінант мотивації (вимог і впливу інших людей, складності завдань тощо).

Певний мотив (чи навіть сукупність мотивів), на думку С.С. Занюка, однозначно не визначає мотивацію діяльності. Необхідно враховувати роль факторів конкретної ситуації. Наприклад, надмірно складна навчальна діяльність, відсутність позитивної взаємодії з учителем призводить до зниження не тільки мотивації, але й ефективності діяльності.

Саме таке структурне подання мотиваційних складових у контексті навчальної діяльності виявилось продуктивним у процесі аналізу навчально-пізнавальної мотивації.

Нині у психології широко обговорюється питання про види мотивації та їх прикметні ознаки. Більшість учених-психологів (Є.П. Ільїн, Д.А. Кікнадзе, А.К. Маркова, М.О. Олехнович, Х. Хекхаузен, Д. Холл та ін.) погоджуються з виділенням двох видів мотивації:

- 1) зовнішньої мотивації;
- 2) внутрішньої мотивації.

Зовнішня мотивація – конструкт для описання детермінації поведінки в тих ситуаціях, коли фактори, які її ініціюють і регулюють, перебувають поза «Я» особистості чи поза поведінкою. Загальновизнаним у психології є положення про те, що зовнішня мотивація заснована, насамперед, на винагородах, заохоченнях, покараннях або інших видах зовнішньої стимуляції, які ініціюють і спрямовують бажану або гальмують небажану поведінку.

Отже, аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що до зовнішніх мотивів потрібно відносити спонукання, які безпосередньо не стосуються змісту, процесу і результатів навчальної діяльності: вимоги вчителів, почуття обов'язку, прагнення ствердитися серед товаришів, бажання уникнути неприємностей, покарань і дорікань з боку вчителів, бажання продемонструвати свої можливості, почуття власної гідності, бажання отримати високі оцінки, небажання виглядати гіршим за інших, прагнення уникнути негативних оцінок, розуміння значення навчання для подальшого життя, бажання заслужити авторитет серед учителів і батьків.

Внутрішня мотивація – конструкт для описання детермінації поведінки, коли фактори, які її ініціюють і регулюють, виникають зсередини особистісного «Я» та повністю перебувають усередині самої поведінки. Отже, під внутрішніми мотивами навчальної діяльності доцільно розуміти спонукання, які відображають задоволення від процесу і безпосередніх результатів пізнавальної діяльності. Внутрішня мотивація характеризується станом радості, задоволення від самого перебігу навчально-пізнавальної діяльності. Внутрішні мотиви, на відміну від зовнішніх, ніколи не існують до діяльності та поза нею. Вони завжди виникають у самій діяльності, якщо остання викликає позитивні емоційні переживання або супроводжується ними. До цього виду мотивів належать: задоволення від засвоєння нових знань і набуття нових умінь, бажання розвинути свої здібності та «відкрити» нове знання.

Деякі психологи стверджують, що зовнішня і внутрішня мотивації можуть енергетизувати поведінку та

змінювати її напрямом. Позитивний вплив на пізнавальні процеси, а отже, і на особистість у цілому справляє внутрішня мотивація. Зовнішня мотивація має переваги під час розв'язання часткових завдань.

Висновки. Отже, мотивація не вичерпується якоюсь однією функцією, односторонніми зв'язками та відношеннями з точки зору реальної поведінки особи-

стості, що робить проблему мотивації комплексною. Відтак вивчення мотивації не може обмежуватись власне психологічним дослідженням. Тому надалі доцільно здійснити аналіз педагогічного аспекту цієї проблеми, який би дозволив виявити конкретні методи формування мотивації, що регулює поведінку у процесі навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверин В. А. Психология личности : учебное пособие / В. А. Аверин. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 105 с.
2. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М. : Педагогика, 1991. – 136 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 509 с. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1975. 302 с.
5. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности : учебное пособие / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : НГПИ, 1987. – 90 с.
6. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів / О. В. Малихіна. – К. : Навчальна книга, 2002. – 304 с.

REFERENCES

1. Averin VA Psychology of personality: a textbook / VA Averin. - СПб. : Izd-vo VA Mikhailova, 1999. - 105 s.
2. Ivannikov VA Psychological mechanisms of volitional regulation / VA Ivannikov. - M.: Pedagogy, 1991. - 136 c.
3. Ilyin EP Motivation and motives / EP Ilyin. - СПб. : 2004. - 509 c. - (Series "Masters of Psychology").
4. Leontiev AN Activity. Consciousness. Personality / AN Leontiev. - M. : МГУ, 1975. 302 c.
5. Leont'ev VG Psychological mechanisms of motivation of educational activity: textbook / VG Leont'ev. - Novosibirsk: NGPI, 1987. - 90 p.
6. Malykhina OV Motivation of learning of junior schoolchildren / OV Malykhina. - K.: Textbook, 2002. - 304 p.

Psychological and pedagogical approaches to the problem of motivation

S. L. Parfilova, V. H. Butenko, O. S. Biler, Y. D. Kharkova

Summary. The article is devoted to the analysis of the historical development of the views on the motivation problem and to the generalization of the present conceptions and approaches to its essence, nature and structure study.

Keywords: Motive, requirements, inducement, psychological formation, inner motivation, external motivation.

Впровадження педагогічних інновацій при підготовці нафтогазових кадрів

Д. М. Скальська, Л. І. Хайдарова

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу
Corresponding author. E-mail: lilya.matiishun@gmail.com

Paper received 05.02.21; Accepted for publication 22.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97-08>

Анотація. У статті розглянуто сучасні інноваційні процеси в науково-педагогічній діяльності. Проаналізовано інформаційно-комунікаційні технології, програмні засоби навчання, методи активізації пізнавального процесу та їх результати. Доведено необхідність впровадження передового педагогічного досвіду для формування і розвитку у здобувачів інженерно-технічних спеціальностей відповідних професійних компетентностей.

Ключові слова: педагогічні інновації, інформаційно-комунікаційні технології, програмне забезпечення, дистанційне навчання, нафтогазова інженерія.

Вступ. Стратегічним напрямом розвитку освіти в Україні є впровадження компетентнісного підходу, який підсилює практичну зорієнтованість освіти, її предметно-професійний аспект, підкреслює роль досвіду, освоєних знань, умінь і навичок фахівця. Тому сьогодні ми спостерігаємо тенденцію стандартизації, що характерна для різноманітних сфер вітчизняної системи освіти.

Короткий огляд публікацій по темі. Педагогічні джерела дослідження даної проблематики найчастіше виокремлюють комунікативну, психологічну, соціальну, технологічну і мовну складові. Окремі автори стверджують, що структурними компонентами професійної компетентності фахівця є: мотиваційний, предметно-практичний (операційно-технологічний), саморегуляційний. Структуру професійної компетентності майбутніх фахівців можна наповнити такими компонентами, як: когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, комунікативний, рефлексивний.

На компетентнісно-орієнтованій освіті у вищій школі акцентують свою увагу такі науковці, як Н. Арістова, І. Драч, І. Зязюн, О. Овчарук, О. Пастовенський, Ю. Романишин, Г. Селевко, В. Ковальчук, О. Малихін, Т. Молнар, Т. Ярмольчук.

Майже у всіх дослідженнях, рекомендаціях, розмислах присутня увага до педагогічної домінанти, філософських альтернатив у вихованні високоморальної, креативної, відповідальної в науці особи.

Про отримання такого позитивного досвіду імпонує, зокрема, думка науковця Т. Молнар щодо компетентнісного підходу як сукупності загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів [1]. Цікавими є спостереження О. Пастовенського про синергетичний сценарій розвитку ефективних освітніх систем. Це коли комплекс вимог трактується як загальні здатності, що ґрунтуються на знаннях, досвіді, цінностях, диспозиції які людина визначає у межах освітнього простору [2]. Однак, пошуки нових альтернативних рішень тривають.

Мета: Вказати на перспективи набуття фахівцями газонафтової галузі компетентностей щодо дидактичних та методологічних засад організації навчання, отриманих на основі впровадження педагогічних інновацій.

Матеріали та методи. Підготовка нафтогазових кадрів, яка базується на компетентнісно-орієнтованій парадигмі спрямована на те, щоб відповідати соціально-культурним та особистісно-професійним потребам суспільства і є функціональним підходом до сучасної освіти і науки. Майбутній фахівець має оволодіти певною ієрархією компетентностей, серед яких виділяють загально-фахові, що належать до певної категорії фахівців, професійна діяльність яких здійснюється на основі визначеного напрямку: соціально-гуманітарний, економічний, педагогічний, технічний [3]. Обов'язковими є спеціально-фахові, часткові компетентності, яких набувають у процесі підготовки, як у нашому випадку, за спеціальностями «видобування нафти і газу», нафтогазова справа, гірництво.

Прогресивним досвідом слід вважати впровадження вивчення дисципліни «Професійна педагогіка», за якої здобувач повинен демонструвати:

- навички практичного застосування у науковій, навчальній та професійній діяльності сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, програмних засобів навчання; презентації результатів власного наукового дослідження; презентації розробок навчально-методичних матеріалів з навчального курсу як у традиційній, так і у мультимедійній формі; участі у наукових проектах, науково-технічних конференціях;

- знання дидактичних засад організації навчального процесу, навички проведення на належному науково-методичному рівні лекційних, практичних, лабораторних та інших видів навчальних занять за спеціальністю, уміння застосовувати сучасні технології, методи та засоби навчання при організації самостійної, індивідуальної, навчальної і науково-дослідної діяльності студентів у вищій школі;

- високий рівень розвитку загальної культури й соціалізації особистості, дотримання етичних цінностей, глибоке розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства та професійної сфери.

Вивчення навчальної дисципліни «Професійна педагогіка» передбачає формування та розвиток у здобувачів компетентностей, задекларованих освітньо-науковою програмою:

- навички науково-педагогічної діяльності, організації та проведення різних видів навчальних занять у закладі вищої освіти враховуючи особливості методології викладання інженерно-технічних дисциплін, здатність застосовувати ефективні новітні педагогічні

технології та методи активізації пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі, уміння здійснювати контроль й оцінку навчальних досягнень студентів та аналізувати їх результативність;

- здатність застосовувати знання з філософії, психології, педагогіки вищої школи для розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства та професійної сфери.

Для успішного здійснення таких амбітних планів, здобувачам в освіті нафтогазового профілю слід забезпечити комунікаційно-інформаційний комплекс, програмні платформи, дистанційне навчання.

Дослідження тенденцій розвитку дистанційної освіти в Україні, вивчення веб-сайтів вітчизняних університетів свідчить про те, що в Україні успішно застосовується наступне зарубіжне програмне забезпечення: LearningSpace, ILIAS, WebCT, Moodle, Агапа, Прометей тощо.

LearningSpace або learningsetting – це програмне навчальне середовище, використання якого дозволяє поєднати технології традиційного навчання із сучасними інформаційними технологіями, які засновані на автоматизації діяльності викладача та студентів. Цей термін переважно використовується як більш виразна альтернатива "класу", але він також може відноситися до внутрішнього чи зовнішнього розташування, як дійсного, так і уявного. Функціональна система LearningSpace складається з двох основних компонентів «Базового модуля» - ядра системи і модуля «Коллективна робота».

Система ILIAS – це вільне програмне забезпечення для підтримки навчального процесу, яке використовується для розробки, управління та розповсюдження мультимедійних навчальних матеріалів, які створювалися для використання у мережевому навчальному середовищі.

WebCT (Course Tools) або система Blackboard Learning System, яка зараз належить Blackboard, є онлайновою системою навчального середовища. Систему ліцензовано коледжами, яку зараз використовують в школах, університетах для дистанційного навчання. На курсах WebCT інструктори можуть додавати такі компоненти як «форуми», «поштові скриньки» та «чат», а також найрізноманітніші документи та вебсторінки. Останні версії цього програмного забезпечення тепер називають Webcourses. WebCT визначна тим, що це була перша у світі система дистанційного управління, яка мала успіх серед користувачів вищих навчальних закладах. Її використовували понад 10 мільйонів студентів у 80 країнах.

Агапа – це система, в якій поєднуються навчальний комплекс, комунікаційне середовище та система управління даними. Система дистанційного навчання «Агапа» створена засобами мови програмування PHP та включає в себе систему управління базами даних MySQL.

«Prometheus» – це система дистанційного навчання, використання якої не тільки забезпечує дистанційне навчання і тестування слухачів, але й дає змогу керувати всією діяльністю навчального закладу. Проект відкриває безкоштовний онлайн-доступ до найкращих

навчальних курсів університетського рівня всім охочим в Україні. Цей український сервіс стартував лише нещодавно, але вже набув великої популярності. Кожен курс складається із відеолекцій, інтерактивних завдань, а також форуму, на якому студенти мають змогу поставити питання викладачу та поспілкуватись один з одним. Успішне завершення курсу дасть змогу отримати електронний сертифікат, який підтверджуватиме здобуті знання [4].

Впровадження новітніх технологій як педагогічних інновацій здійснюється в Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу, зокрема на основі модульного динамічного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища [Moodle].

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, вимовляється «Мудл») - це модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке називають також системою управління навчанням, системою управління курсами, віртуальним навчальним середовищем або просто платформою для навчання, яка надає викладачам, студентам та адміністраторам великий набір інструментів для комп'ютеризованого навчання, в тому числі дистанційного.

Тобто, ця платформа містить велику кількість різноманітних навчальних елементів (так званих «модулів»), які забезпечують діалог та співпрацю між викладачем та студентами. За допомогою платформи викладач може обирати будь-який з модулів, розміщувати його на сайті, редагувати, оновлювати, використовувати для інформування, навчання та оцінювання студентів. Платформа дозволяє використовувати в межах навчальної дисципліни форуми, слідкувати за активністю студентів, містить зручний для користування електронний журнал оцінок. Moodle можна використовувати не лише в навчанні студентів, але також при підвищенні кваліфікації, бізнес-навчанні тощо.

Ця навчальна платформа, призначена в ІФНТУНГ для об'єднання педагогів, адміністраторів (студентів, магістрів, аспірантів) в одну надійну, безпечну та інтегровану систему для створення персоналізованого навчального середовища в епоху цивілізаційних змін [5]. Розробка системи Moodle була розпочата Мартіном Дугіямасом у 90-ті роки ХХ ст. Moodle перекладена на десятки мов, зокрема на українську. Систему використовують у 197 країнах світу.

Впроваджуючи дистанційну форму навчання в ІФНТУНГ було зважено всі як позитивні результати, так і певні втрати.

Дистанційне навчання - це специфічна форма навчання, оскільки вона передбачає основну опору на кошти нових інформаційних і комунікаційних технологій, мультимедійних засобів, коштів відеозв'язку, іншу форму взаємодії студента і викладача, студентів між собою. В той же час, як будь-яка форма навчання, будь-яка система навчання вона має такий же компонентний склад: мету, зумовлену соціальним замовленням для всіх форм навчання; зміст, також багато в чому відповідний до діючих програм, стандартів для конкретного типу навчального закладу, функціонує як методи, організаційні форми, засоби навчання.

Одним з найбільш авторитетних в області дистанційної освіти сьогодні визнається Пенсільванський

університет (Penn State University). Його досвід використовувався ЮНЕСКО при створенні концепції віртуального університету. Дистанційні освітні бізнес-програми становлять 25 % всіх дистанційних освітніх програм в Америці. Такі компанії як General Motors, J.C. Penny, Ford, Wal-Mart, Federal Express здійснює підвищення кваліфікації персоналу через приватні корпоративні освітні мережі. Внутрішню супутникову освітню мережу використовують для цієї мети корпорації IBM.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної теорії і практики дистанційного навчання дозволяє відзначити характерні особливості, притаманні ДО:

До плюсів дистанційної освіти можна віднести:

- індивідуальний темп навчання - швидкість вивчення встановлюється самим студентом в залежності від його особистих обставин і потреб;
- свободу і гнучкість - студент може вибрати будь-який з численних курсів навчання, а також самостійно планувати час, місце і тривалість занять;
- доступність - незалежність від географічного і тимчасового положення того, хто навчається і освітнього закладу дозволяє не обмежувати себе в освітніх потребах;
- економічна ефективність - дистанційне навчання обходиться на 50 % дешевше традиційної форми здобуття вищої освіти;
- мобільність - ефективна реалізація зворотного зв'язку між викладачем і студентом є одним з основних вимог і підстав успішності процесу навчання;
- технологічність - використання в освітньому процесі найновіших досягнень інформаційних і комунікаційних технологій;
- соціальної рівноправності - рівні можливості одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я, елітарності і матеріальної забезпеченості здобувача;
- творчість - комфортні умови для творчого самовираження здобувача;
- технологія дистанційної освіти відкриває багато перспектив для людей з обмеженими можливостями. Але існують й очевидні недоліки:
- відсутність звичайного спілкування між студентами та викладачем;
- необхідність наявності цілого ряду індивідуально-психологічних умов. Для дистанційного навчання необхідна жорстка самодисципліна, а його результат безпосередньо залежить від самостійності і свідомості студента;
- необхідність постійного доступу до джерел інформації;
- як правило, навчаючі відчувають недолік практичних занять;
- відсутній постійний контроль над здобувачем знань;
- недостатня розробленість навчальних програм і їх адаптованість до дистанційного навчання.

В даний час основними технологіями дистанційного навчання є наступні технології:

- Кейсова технологія – дистанційна освітня технологія, заснована на уявленні здобувача про інформаційні освітні ресурси у вигляді спеціалізованих на-

борів навчально-методичних комплексів, призначених для самостійного вивчення з використанням різних видів носіїв інформації.

- Інтернет-технологія (мережева технологія) - це дистанційна освітня технологія, заснована на використанні глобальних і локальних комп'ютерних мереж для забезпечення доступу студентів до інформаційних освітніх ресурсів і для формування сукупності методичних, організаційних, технічних і програмних засобів реалізацій та управління навчальним процесом незалежно від місцезнаходження його суб'єктів.
- Телекомунікаційні (інформаційно-супутникова) технологія - технологія дистанційного навчання, заснована на використанні супутникових середовищ передачі даних і телемовлення, а також глобальних і локальних мереж для забезпечення доступу студентів до інформаційних освітніх ресурсів, представлених у вигляді цифрових бібліотек, відеолокації і інших.

Всі ці технології слід розглядати як результат сумування більш елементарних технологій дистанційного навчання. Класифікаційними ознаками зазначеного поділу технологій, в основному, служить спосіб доставки навчального матеріалу від освітнього закладу до студента і результатів його роботи назад. Як правило, жодна з цих технологій не використовується в чистому вигляді, а реалізується спільно з елементами інших дистанційних освітніх технологій.

Поряд з терміном «distance learning» - «дистанційне навчання», в літературі часто використовується термін «open and distance learning» - «відкрите і дистанційне навчання», що підтверджує той факт, що в порівнянні з традиційним навчанням, дистанційне відкрите більш широкою аудиторії. Відкрите навчання не передбачає вступних іспитів і доступне будь-якому бажаному; більш того, вона може бути «неформальним» (nonformal, informal learning), в тому числі не закінчується отриманням відповідних документів про освіту.

Результати і їх обговорення. Впровадження педагогічних інновацій у всі традиційні етапи підготовки нафтогазових кадрів, з одного боку, спрямоване на контроль енергетичної безпеки України. З іншого – залишається відкритим для наукових досліджень. За результатами фундаментальних та спеціальних знань фахівці з видобування, проектування та експлуатації об'єктів, буріння, транспортування та зберігання нафти і газу досягнуть належних фахових компетентностей:

1. Розуміння загальної структури, взаємозв'язку окремих елементів та перспектив розвитку системи забезпечення України вуглеводневими енергоносіями з можливістю оцінювати вплив геологічних факторів на умови буріння свердловин, видобування вуглеводнів, спорудження газонафтопроводів і газонафтосховищ.
2. Здатність застосовувати сучасні теоретичні засади для моделювання фільтраційних процесів у пласті, течій технологічних рідин у циркуляційній системі свердловини, промислових і магістральних трубопроводах, газонафтосховищах, використовуючи сучасні математичні методи для комплексного аналізу

- технологічних процесів буріння свердловин, видобування, транспортування та зберігання нафти і газу.
3. Вміння затосовувати сучасне програмне забезпечення для моделювання технологічних процесів буріння свердловин, видобування, транспортування та зберігання нафти і газу, і використовувати сучасні методи технічної діагностики для комплексної оцінки стану технологічного обладнання при бурінні свердловин, систем видобування, транспортування та зберігання нафти і газу.
 4. Якісно аналізувати режими експлуатації нафтогазового об'єкта, виконувати оптимізацію параметрів нафтогазового об'єкта з метою усунення існуючих проблем та підвищення ефективності його експлуатації, удосконалювати відомі способи, досліджуючи новітні технологічні процеси, здійснювати науковий аналіз і висновки з перспектив створення, розвитку і вдосконалення технологій буріння, видобування, транспортування та зберігання нафти і газу, а

- також проводити технологічне і техніко-економічне оцінювання ефективності використання інноваційних нафтогазових технологій і технічних засобів.
5. Уміння оцінювати екологічні наслідки експлуатації об'єктів систем буріння, видобування і газонафтопостачання та залучати інноваційні технології з метою зменшення негативного впливу на довкілля.

Висновки. Впровадження педагогічних інновацій має позитив в тому, що це завжди відкрита система наукових досліджень для сучасних поколінь педагогів, здобувачів освіти всіх рівнів, науковців, фахівців від виробництва. Водночас є потужним потенціалом у підготовці нафтогазових кадрів, які будуть підготовлені демонструвати здатність до абстрактного та системного мислення, аналізу та синтезу, креативності, безперервного саморозвитку та самовдосконалення. Виступає гарантом формування системного наукового світогляду, толерантності, високого ступеня самостійності, академічної та професійної доброчесності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Молнар Т. І. Теоретичні основи компетентнісного підходу як освітньої інновації / Т. І. Молнар // Z 40 Zbiur artykułow naukowych Konferencji Miedzynarodowej NaukowoPraktycznej organizowanej dla pracownikow naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych «Obiecujace osiagniecia naukowe Pedagogika » (30.09.2017). Warszawa, 2017. С. 21–22
2. Пастовенський О. В. Синергетичний сценарій розвитку ефективних освітніх систем // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2016. Вип. 2. С. 102-106.
3. Скальська Д.М. Філософські компетентності у педагогічній та науково-дослідній підготовці аспірантів. Трансформація сучасного освітнього простору: кол. моногр. – Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. С. 7-14.
4. Хайдарова Л.І. Програмне забезпечення дистанційної освіти в умовах інформатизації: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Якість вищої освіти: українська національна система та європейські практики». 6-7 грудня 2018 р. Київ – 2018. С.143-144.
5. Романишин Ю.Л. Особливості використання інноваційних технологій навчання у технічному ВНЗ. Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін: матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, Вінниця, 20-22 вересня, 2017. Вінниця. 2017. С. 112-114.

REFERENCES

1. Molnar T. I. Teoretychni osnovy kompetentnisnoho pidkhdou yak osvitnoi innovatsii / T. I. Molnar // Z 40 Zbiur artykułow naukowych Konferencji Miedzynarodowej NaukowoPraktycznej organizowanej dla pracownikow naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych «Obiecujace osiagniecia naukowe Pedagogika » (30.09.2017). Warszawa, 2017. S. 21–22
2. Pastovenskyi O. V. Synerhetychnyi stsenarii rozvytku efektyvnykh osvitnikh system // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedagogichni nauky. 2016. Vyp. 2. S. 102-106.
3. Skalska D.M. Filosofski kompetentnosti u pedahohichnii ta naukovo-doslidnii pidhotovtsi aspirantiv. Transformatsiia suchasnoho osvitnoho prostoru: kol. monohr. – Kharkiv: SH NTM «Novyi kurs», 2020. S. 7-14.
4. Khaidarova L.I. Prohramne zabezpechennia dystantsiinoi osvity v umovakh informatyzatsii: Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Iakist vyshchoi osvity: ukrainska natsionalna systema ta yevropeiski praktyky». 6-7 hrudnia 2018 r. Kyiv – 2018. S.143-144.
5. Romanyshyn Yu.L. Osoblyvosti vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia u tekhnichnomu VNZ. Innovatsiini tekhnolohii navchannia v epokhu tsyvilizatsiinykh zmin: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii, Vinnytsia, 20-22 veresnia, 2017. Vinnytsia. 2017. S. 112-114.

Introduction of pedagogical innovations in the training of oil and gas personnel

D. M. Skalska, L. I. Khaidarova

Abstract. The article deals with modern innovative processes in scientific and pedagogical activities. Information and communication technologies, educational software, methods of enhancing the cognitive process and their results are analyzed. The necessity of introducing advanced pedagogical experience for the formation and development of relevant professional competencies among applicants for engineering and technical specialties has been proved.

Keywords: pedagogical innovations, information and communication technologies, software, distance learning, oil and gas engineering.

Віртуальний та реальний експеримент у дослідженні твіст-ефекту в рідкому кристалі

С. П. Величко*, В. В. Неліпович

Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна

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

Paper received 03.02.21; Accepted for publication 16.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97-09>

Анотація. Описано поєднання віртуального та реального навчального фізичного експерименту з метою дослідження твіст-ефекту в нематичних рідких кристалах під час вивчення їх у шкільному курсі фізики. Це сприяє ефективному засвоєнню старшокласниками фізичних властивостей рідких кристалів, які лежать в основі роботи багатьох сучасних пристроїв відображення інформації. Віртуальний фізичний експеримент реалізується за допомогою педагогічного програмного засобу “Віртуальна фізична лабораторія з вивчення властивостей рідких кристалів”. Реальний експеримент розроблено з використанням саморобного обладнання.

Ключові слова: віртуальна фізична лабораторія, навчальний фізичний експеримент, рідкий кристал, саморобне обладнання, твіст-ефект.

Вступ. Одним із напрямків подальшого вдосконалення фізичної освіти у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) є включення до змісту навчального матеріалу курсу фізики нових питань, а інколи і нових тем з метою поглиблення і посилення зв'язків освіти з наукою, що пов'язано з виникненням і цілеспрямованим розвитком нових технологій, широким запровадженням у різних галузях діяльності людини інформаційно-комунікаційних і хмарних технологій та використанням у навчанні сучасних освітніх і комп'ютерно-орієнтованих технологій.

Переконливим прикладом такого стану є бурхливий розвиток в останні десятиліття новітніх дисплейних технологій. Це, наприклад, яскраво ілюструється тим, що на зміну електронно-променевої трубки телевізора прийшли інші типи дисплеїв – рідкокристалічні, що доводить розвиток фізики рідких кристалів, як науки, та впровадження її досягнень у повсякденне життя людини та визначає перспективу подальшого застосування на найближче майбутнє.

Безперечно, унікальні властивості рідких кристалів (РК), а саме: пружність і в'язкість, поєднання текучості та анізотропії фізичних властивостей, велика чутливість до впливу зовнішнього електричного та магнітного поля та ін., пояснюються сучасними науковими досягненнями. Поряд з тим вивчення цих властивостей та відповідних ефектів рідкокристалічного стану речовини суттєво розширює сутність багатьох фізичних понять, що традиційно складають предмет вивчення окремих розділів курсу фізики, і дозволяє пояснити фізичні механізми, котрі є основою технічних застосувань рідких кристалів. Це актуалізує і загострює проблему ознайомлення учнів ЗЗСО з властивостями РК, а головне – вимагає вирішення питання розгляду конкретного змісту та методики оптимального навчання у шкільному курсі фізики з урахуванням єдиного підходу до цілісного вчення про РК. І хоча навчальні програми [10; 12; 13] передбачають вивчення РК в шкільному курсі фізики, проте навчальний матеріал про РК, що представлений у підручниках з фізики для 10 класу за ред. І.М.Гельфгата (2018 р.), за ред. М.В.Головка (2018 р.), для 10 кл. та 11 кл. за ред. В.Г.Бар'яхтара (2018 р., 2019 р.) й у підручниках з фізики і астрономії для 11 кл. за ред. В.Д.Сиротюка (2019 р.), а також за ред. Т.М.Засекої (2018 р., 2019 р.) носить оглядовий характер і не дозволяє на достатньому науковому рівні засвоїти учням ті фізичні ефекти і властивості РК, які вже сьогодні використовуються в промисловості,

у побуті та в різних сферах діяльності людини. Стосовно навчального експерименту з даної теми залишається необґрунтованою пропонована кількість дослідів, не визначеним є місце і роль навчального фізичного експерименту (НФЕ) про властивості РК, а головне – відсутнє матеріально-технічне забезпечення у ЗЗСО для реалізації цих дослідів. Тому проблема розробки і впровадження в шкільний освітній процес навчального експерименту, що стосується розкриття основних фізичних властивостей РК, є актуальною.

Короткий огляд публікацій з теми. Аналіз навчально-методичної літератури, яка стосується вивчення фізики РК, дає можливість окреслити напрямки, в яких вирішуються питання створення та впровадження як демонстраційних дослідів, так і робіт фізичного практикуму з даної тематики.

Система демонстрацій, що розкриває властивості рідких кристалів, вперше в методичній літературі була описана ще професором А.Б.Млодзівським, який розробив методику лекційного демонстрування властивостей РК у закладах вищої освіти (ЗВО): фазові переходи рідких кристалів; аномальне обернення площини поляризації РК; монотропність РК; мієлінові форми [6, с. 146-153]. Деяко пізніше оригінальні досліді з використанням рідкокристалічної плівки, що дозволяла візуалізувати інфрачервоне випромінювання, запропонував О.П.Капустін [5, с. 340-344].

Л.Шабишев та Л.Валькова, адаптувавши поляризаційно-мікроскопічний метод, розробили лекційні досліді з використанням нагрівального столика, що дозволяв спостерігати поведінку РК-речовини за різних температур [14, с. 92-95]. Це уможливило демонструвати фазові стани та спостерігати текстури різних РК.

Більш детально і комплексно до вирішення проблеми створення системи НФЕ з властивостей РК підійшли М.І.Гриценко та О.П.Ситников. Вони розробили лабораторний практикум для студентів фізичних спеціальностей педагогічних ЗВО, в результаті чого було запропоновано та описано сім лабораторних робіт [11]: вивчення фазових переходів в рідких кристалах за зміною текстур; перехід Фредерікса в електричному полі (S-ефект); кероване електричним полем подвійне променезаломлення у нематичному рідкому кристалі (B-ефект); електрооптичні ефекти в нематичних рідких кристалах під впливом електричного струму провідності; холестерико-нематичний перехід у нематичному рідкому кристалі з індукованою спіральною структурою; дослідження тем-

пературної залежності питомої електропровідності рідких кристалів; селективне відбивання світла холестеричними рідкими кристалами.

Пізніше М.І.Гриценко разом з авторським колективом доповнив створений лабораторний практикум для студентів ЗВО такими новими роботами: вивчення кроку холестеричної спіралі методом дослідження текстури холестериків; вимірювання коефіцієнтів в'язкості Мієсовича в нематиках методом Стокса [4].

Слід зазначити, що робота із створення демонстраційного експерименту та робіт фізичного практикуму проводилася не лише для забезпечення вивчення РК в ЗВО, а й робилися спроби розробки навчальних демонстрацій для ознайомлення школярів з рідкокристалічним станом речовини та їхніх властивостей. Так оригінальні досліди для демонстрації властивостей рідких кристалів з використанням саморобного обладнання були запропоновані вчителем фізики Г.Т.Горбуновим: демонстрація рідкокристалічного стану; демонстрація електрооптичного явища (динамічне розсіювання світла) в рідкому кристалі [3, с. 78-80].

Отже, як переконує наш аналіз, питання розробки НФЕ з метою відтворення основних фізичних властивостей РК для ефективного їх засвоєння і розуміння більшою мірою були спрямовані на забезпечення викладання загального курсу фізики в ЗВО. При цьому багато дослідників досягли з даної проблеми певних успіхів. Проте, можна констатувати відсутність необхідної розробленої системи оптимальних навчальних дослідів з конкретизацією їх місця в освітньому процесі та необхідного навчального обладнання для забезпечення експериментального вивчення фізики РК у ЗЗСО.

Мета. Проаналізувати розроблений і запропонований нами навчальний фізичний експеримент, що реалізується з використанням як віртуальних, так і реальних засобів навчання і вирішує проблему ефективного вивчення та розуміння явищ, які відбуваються в сучасних пристроях відображення інформації, що працюють з використанням твіст-ефекту в рідких кристалах.

Матеріали та методи. Формування фізичних уявлень про РК під час вивчення курсу фізики в ЗЗСО, вимагає створення відповідних умов, коли учням повідомляється посильний для засвоєння матеріал та запроваджуються адекватні методи, методичні прийоми та засоби навчання. Таким чином, з метою формування переконливих уявлень з основ фізичної теорії про РК, їх властивостей та розуміння які саме ефекти знайшли широке практичне використання, нами запропоновано і відпрацьовано відповідний комплекс методичного забезпечення [2], який розкриває основні теоретичні відомості про фізику РК та включає серію демонстрацій і низку робіт фізичного практикуму, що представлені у вигляді педагогічного програмного засобу (ППЗ) "Віртуальна фізична лабораторія з вивчення властивостей рідких кристалів" [7]. Фактично запропонована комп'ютерна програма є симулятором фізичної лабораторії з вивчення рідких кристалів.

ППЗ розроблено в середовищі Macromedia Flash MX, тривимірні моделі були створені на базі програмного середовища 3ds Max 2008, інтерпретація даних об'єктів відбувалася за допомогою програми Swift 3d 4.5. Програма 3ds Max 2008 дозволяє за допомогою своїх інструментів створювати різноманітні за формою та складністю тривимірні комп'ютерні моделі, а разом з Mac-

romedia Flash MX створювати активні візуальні ефекти, що реалізовано у програмному продукті з метою відтворення демонстраційного експерименту та проведення лабораторного практикуму і реалізації принципу наочності під час вивчення фізики рідких кристалів, а також для забезпечення можливостей здійснити самостійне виконання учнями лабораторних досліджень. Отже, в умовах відсутності у фізичному кабінеті необхідного навчального обладнання система НФЕ реалізується за допомогою запропонованих нами ППЗ та комп'ютерно орієнтованими засобами навчання.

Демонстраційний експеримент на базі віртуальної фізичної лабораторії дозволяє відтворити сім демонстраційних дослідів: демонстрація оптичної активності холестеричного рідкого кристалу; демонстрація переходу Фредерікса (S-ефект); демонстрація твіст-ефекту; демонстрація доменів Капустіна-Вільямса; динамічне розсіювання світла; ефект „гість – господар”; зміна кольору рідких кристалів від температури. При цьому користувач самостійно збирає установку та активно впливає на зміну параметрів досліджуваного об'єкта, що дозволяє максимально наблизити експеримент, який моделюється на моніторі комп'ютера, до реального. Запропонований фізичний практикум на основі розробленого ППЗ представлений п'ятьма лабораторними роботами: вивчення оптичної активності холестеричного рідкого кристалу; вивчення переходу Фредерікса (S-ефект); вивчення явища твіст-ефекту; вивчення явища динамічного розсіювання світла; вивчення фазових переходів в рідких кристалах. Під час виконання лабораторних робіт користувач активно змінює параметри досліджуваної установки та фіксує відповідні покази приладів для подальшої їх обробки.

Система запропонованих віртуальних дослідів імітує роботу фізичних приладів та установок і призначена для ознайомлення учнів з обладнанням, яке використовується під час виконання реального експерименту. Крім того ППЗ "Віртуальна фізична лабораторія з вивчення фізики рідких кристалів" під час виконання демонстрацій та лабораторних робіт дозволяє: активно змінювати положення досліджуваної системи об'єктів, тим самим впливаючи на результат вимірювання; повторювати відповідні дії необхідну кількість разів; повертатися до будь-якого етапу дослідження для повторного перегляду чи зміни параметрів досліджуваного процесу; змінювати числові значення відповідних параметрів і встановлювати функціональні їхні залежності і закономірності; знімати покази приладів для подальшого опрацювання отриманих результатів; одночасно спостерігати процеси, що відбуваються під час зміни параметрів експерименту й порівнювати їх зі зміною внутрішньої структури РК, що моделює будову рідкого кристалу.

Проаналізуємо роботу ППЗ на прикладі лабораторної роботи: **Вивчення твіст-ефекта.**

Мета: виявити особливості переорієнтації електричним полем молекул нематичного рідкого кристала (НРК), що має твіст-структуру; встановити залежність зміни інтенсивності пропускання світлового пучка твіст-структурою від керуючої напруги та побудувати графік залежності $I = f(U)$; оцінити напругу, при якій відбувається повна переорієнтації молекул НРК при твіст-ефекті.

Обладнання: напівпровідниковий лазер, оптична комірка (ОК) з нематичним рідким кристалом твіст-

структури ($\Delta\epsilon > 0$), поляроїд, джерело змінної напруги (звуковий генератор), вольтметр, реостат, фотоелемент, мікроамперметр, вимикач, провідники.

Короткі теоретичні відомості. Твіст-ефект виникає в нематичному рідкому кристалі з додатною анізотропією діелектричної проникності ($\Delta\epsilon > 0$), що має твіст-орієнтацію. При твіст-орієнтації молекули РК в оптичній комірці вибудовуються у вигляді 1/4 витка спіралі (рис.1, а). Якщо уявно розбити таку структуру РК у комірці на шари, що є паралельними до обмежуючих поверхонь комірці, то при переході від одного шару до іншого спостерігатимемо поворот довгих осей молекул на невеликий кут. Така комірка є оптично активною,

тобто повертає площину поляризації падаючого плоскополяризованого монохроматичного пучка світла на кут $\pi/2$ і володіє двопронезаломлюючими властивостями. Причому поворот площини поляризації відбувається за умови: $\lambda \ll (n_n - n_3) \cdot P_0$, де λ – довжина падаючої хвилі на твіст-структуру, n_3 і n_n – відповідно показники заломлення для звичайного і незвичайного світлових пучків, P_0 – крок спіралі РК. У нашому випадку $P_0 = 4 \cdot d$, d – товщина оптичної комірці. Тому попередню умову можна подати у вигляді: $\lambda/4 \ll (n_n - n_3) \cdot d$. Дана нерівність виконується для всіх довжин електромагнітних хвиль видимого діапазону, коли використовуються оптичні комірці товщиною 10 мкм і більше.

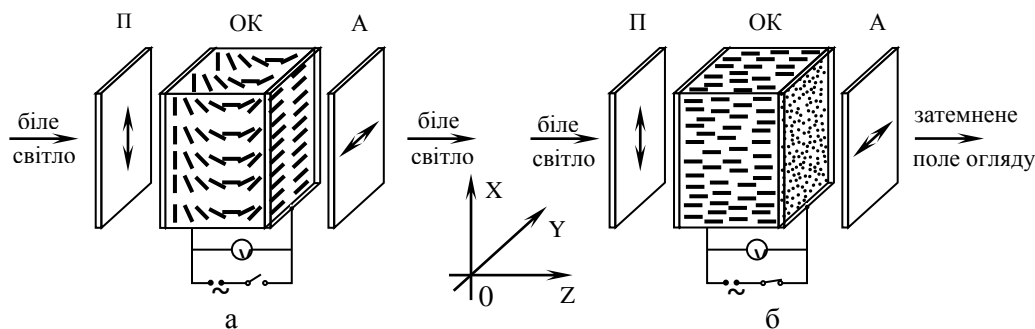


Рис. 1. Явище твіст-ефекта: а – $U = 0$; б – $U > U_n$, де П – поляризатор, ОК – оптична комірці, А – аналізатор.

Якщо на таку комірці подати електричну напругу, що має значення більше чи рівне пороговій напрузі, то виникає орієнтаційний ефект, який має назву твіст-ефект. Він полягає в тому, що молекули НРК з твіст-структурою орієнтуються вздовж силових ліній електричного поля – довгі вісі молекул розташовуються перпендикулярно електродам (рис. 1, б).

Порогова напруга при твіст-ефекті визначається виразом:

$$U_{п} = \pi \sqrt{\frac{1}{\epsilon_0 \Delta\epsilon} \left(K_{11} + \frac{1}{4} (K_{33} - 2K_{22}) \right)},$$

де K_{11} , K_{33} , K_{22} – модулі пружності НРК для деформації відповідно поперечного, поздовжнього вигину та деформації кручення, ϵ_0 – електрична стала, $\Delta\epsilon$ – анізотропія діелектричної проникності.

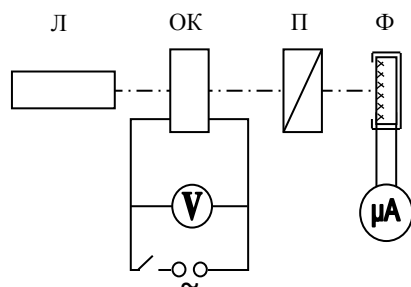


Рис. 2. Схема установки для вивчення твіст-ефекта: Л – лазер; П – поляроїд; ОК – оптична комірці; Ф – фотоелемент.

Виконання роботи. Для вивчення явища твіст-ефекта за допомогою ППЗ збираємо віртуальну установку, яка складається з лазера, поляроїда, мікроамперметра та фотоелемента за схемою на рис.2, не встановлюючи ОК. Вимірювання інтенсивності лазерного пучка відбувається за допомогою фотоелемента, який з'єднаний з мікроамперметром. Враховуючи закони фотоефекта, прийма-

ють до уваги, що вимірюваний фотострум пропорційний інтенсивності пучка випромінювання, що потрапляє на фотоелемент.



Рис.3. Фрагмент виконання віртуальної лабораторної роботи.

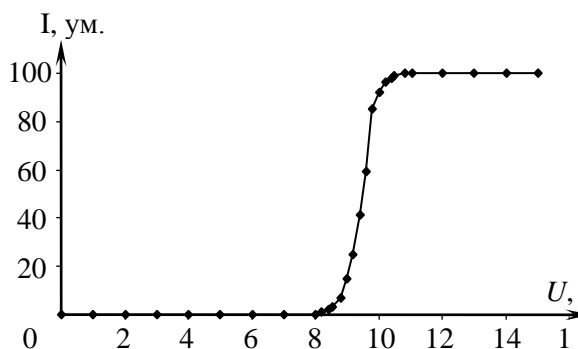


Рис. 4. Залежності інтенсивності лазерного пучка від напруги при твіст-ефекті.

Спершу слід визначити фотострум I_0 , що відповідає

інтенсивності розсіяного в приміщенні світла. Далі вмикають лазер і регулюють поворот поляроїда так, щоб лазерний пучок на фотоелементі мав максимальну інтенсивність. Це спостерігається, коли напрями коливань вектора напруженості електричного поля лазерного пучка і головної площини поляроїда співпадають. При цьому покази мікроамперметра – максимальні. Потім між лазером та поляроїдом поміщаємо ОК та, повернувши її в оправі, досягаємо мінімальної інтенсивності лазерного пучка. Це відбудеться у тому випадку, коли площина світлових коливань лазерного пучка і орієнтація довгих осей молекул шару РК на ближньому до лазера прозорому електроді ОК співпадуть. У цьому випадку лазерний пучок, пройшовши шар РК, повертає площину своєї поляризації на 90° за рахунок оптично активної скрученої структури РК і, потрапивши на аналізатор, гаситься ним. Згодом слід приєднати до електродів ОК звуковий генератор ($\nu=1000\text{Гц.}$) і поступово збільшувати напругу за допомогою реостата. При цьому фіксують значення фотоструму I^* , що відповідає сумарному випромінюванню, яке падає на фотоелемент. Таким чином, при зміні напруги (і досягненні її порогового значення) молекули РК починають орієнтуватися вздовж силових ліній електричного поля – спіраль почне руйнуватися. А при $U \gg U_n$ молекули перейдуть із спіральної структури до орієнтації, коли довгі вісі молекул РК розташуються перпендикулярно електродам ОК. В результаті зникне оптична активність РК і світловий плоскополяризований пучок лазера вільно пройде через шар нематика та аналізатор і потрапить на фотоелемент – покази мікроамперметра, що фіксує фотострум, будуть максимальні. Інтенсивність випромінювання тільки лазерного пучка, який потрапляє на фотоелемент, знайдемо за формулою: $I = I^* - I_0$. Отримані результати слід записати в заздалегідь підготовлену таблицю.

Фрагмент віртуальної установки для дослідження твіст-ефекту з використанням ППЗ [7] показано на рис.3. Отримані результати вимірювань у вигляді графіка $I = f(U)$ показані на рис. 4, за яким визначаємо напругу, при якій відбувається повна переорієнтація молекул рідкого кристала: $U_n = 10,8\text{В.}$

Лабораторну роботу для дослідження твіст-ефекту в РК з використанням саморобного обладнання розглянемо у варіанті: **Дослідження оптичних характеристик твіст-ефекта.**

Мета: виявити особливості переорієнтації електричним полем молекул нематричного рідкого кристала, що має твіст-структуру; встановити залежність зміни інтенсивності пропускання світлового пучка твіст-структурою від керуючої напруги та побудувати графік залежності $I = f(U)$; побудувати вольт-контрастну криву $K = f(U)$ та оцінити напругу переорієнтації молекул НРК при твіст-ефекті.

Обладнання: лазер ЛГН-109, рідкокристалічна ОК, звуковий генератор ГЗШ-63, вольтметр, мікроамперметр М194, фотоелемент ФД-К-155, вимикач, провідники.

Опис установки та методика виконання роботи. Для дослідження твіст-ефекту в експериментальній установці необхідна наявність одного із головних її елементів – оптичної комірки з РК. В якості експериментальної ОК ми пропонуємо використати чорно-білий дисплей мобільного телефону, в якому присутній РК твіст-структури. Зазвичай дисплей мобільного телефону складається з двох прозорих скляних пластинок, між якими розміщено

РК. На зовнішній стороні скляних пластинок приклеєні з одного боку поляризатор, а з іншого аналізатор та дзеркало.

Схематична будова і робота такого РК-дисплея фактично описана нами вище і представлена на рисунку 1. Отже, перетворивши таку ОК, можна використовувати її для експериментальних досліджень. Для цього з дисплея достатньо видалити дзеркало – ОК буде безперешкодно пропускати світловий потік через себе. Далі необхідно приєднати до її електродів провідники та змонтувати ОК у відповідну конструкцію, яка буде захищати її від механічних пошкоджень.

Для з'єднання провідників з електродами ОК потрібно з'ясувати, яким чином вони побудовані. Зазвичай, геометрія електродів ОК, що використовується в рідкокристалічних дисплеях, має форму системи паралельних тонких електродів, напилених на внутрішню поверхню обмежуючих скляних пластинок. Причому пластинки розміщені таким чином, що їх електроди взаємно перпендикулярні. Така конструкція дозволяє реалізувати формування зображення, що забезпечується складною електронною схемою: на один з горизонтальних електродів подається збуджувальний імпульс певної амплітуди, а на всі вертикальні – інформаційний імпульс. У результаті всі елементи даного рядка спалахують одночасно, але з різною яскравістю.

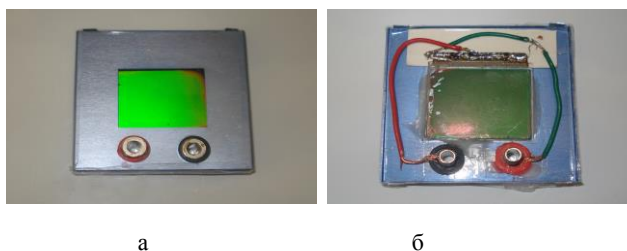


Рис. 5. Експериментальна оптична комірка:
а – вигляд ззовні; б – елементи з'єднання провідників з ОК.

Переорієнтація всієї речовини РК забезпечує умови для вивчення твіст-ефекту. Для цього необхідно одночасно подати керуючу напругу на всі контакти електродів обох скляних пластинок. Це можливо тоді, коли з'єднати між собою вертикальні і горизонтальні контакти окремо шиною та вивести лише по одному провіднику від кожної із них. На практиці, як показали наші пошуки з різними РК-дисплеями деяких фірм виробників, це завдання є досить складним. Адже у всіх РК-дисплеях напругу, яка подається на окремі електроди, регулює мікропроцесор, який міститься безпосередньо на дисплеї, і обійти його, не пошкодивши окремі елементи, виявилось досить проблематичним завданням.

В результаті пошуків нам вдалося знайти модель дисплея – Motorola V50, у якому такий процесор з'єднувався з ОК шлейфом. Отже, обережно видаливши процесор, нам вдалося припаяти контакти до шлейфа (рис. 5, б) та помістити досліджувану ОК в захисну оболонку (рис. 5, а).

Подальше дослідження явища твіст-ефекту полягає в наступному. Збираємо реальну лабораторну установку за схемою, що показана на рис. 2. Загальний вигляд установки зображено на рис. 6. Методика виконання роботи не відрізняється від віртуального вивчення твіст-ефекту. Вмикаємо лазер і регулюємо ОК таким чином, щоб лазерний пучок, який потрапляє на фотоелемент,

мав максимальну інтенсивність. Потім вмикаємо звуковий генератор ($\nu=1000\text{Гц}$), і змінюємо напругу від 0 до 2,5В через кожні 0,1В та фіксуємо значення фотоструму. Це дозволяє встановити відповідну залежність між інтенсивністю світлового пучка та керуючою напругою при твіст-ефекті. Таку залежність подаємо у вигляді графіка $I = f(U)$, але побудована крива не дає можливості точно визначити порогове значення напруги U_n твіст-ефекту. Тому для оцінки порогового значення напруги краще використати графік вольт-контрастної характеристики твіст-ефекта – $K = f(U)$. Під контрастним відношенням K розуміють відношення фотоструму I , що потрапляє на фотоелемент при $U = 0\text{В}$ до I_i – струм при i -тому значенні керуючої напруги U_i : $K = I/I_i$. Далі за графіком $K = f(U)$ визначаємо значення порогової напруги в точці різкого зростання лінії графіка.



Рис. 6. Загальний вигляд установки.

У ході виконання лабораторної роботи “Дослідження оптичних характеристик твіст-ефекта” з описаною ОК були одержані результати, представлені в таблиці 1. В результаті отриманих даних було побудовано графік залежності $I = f(U)$ (рис. 7) та графік $K = f(U)$ (рис. 8), а за графіком вольт-контрастного відношення була визначена порогова напруга твіст-ефекта: $U_n = 1,4\text{В}$.

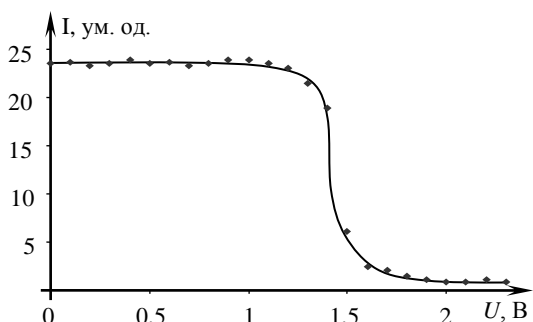


Рис. 7. Залежності інтенсивності лазерного пучка від напруги при твіст-ефекті.

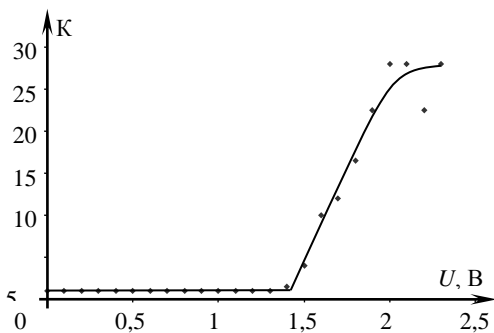


Рис. 8. Вольт-контрастна характеристика твіст-ефекта.

Таблиця 1. Результати виконання реального експерименту

№ п/п	U, В	I ₀ , ум. од.	I*, ум. од.	I, ум. од.	K	U _n , В
1	0	0,5	24	23,5	1,00	1,4
2	0,1	0,5	24,2	23,7	0,99	
3	0,2	0,5	23,8	23,3	1,01	
4	0,3	0,5	24	23,5	1,00	
5	0,4	0,5	24,4	23,9	0,98	
6	0,5	0,5	24	23,5	1,00	
7	0,6	0,5	24,2	23,7	0,99	
8	0,7	0,5	23,8	23,3	1,01	
9	0,8	0,5	24	23,5	1,00	
10	0,9	0,5	24,4	23,9	0,98	
11	1,0	0,5	24,4	23,9	0,98	
12	1,1	0,5	24	23,5	1,00	
13	1,2	0,5	23,6	23,1	1,02	
14	1,3	0,5	22	21,5	1,09	
15	1,4	0,5	19,4	18,9	1,24	
16	1,5	0,5	6,6	6,1	3,85	
17	1,6	0,5	3	2,5	9,40	
18	1,7	0,5	2,6	2,1	11,19	
19	1,8	0,5	2	1,5	15,67	
20	1,9	0,5	1,6	1,1	21,36	
21	2,0	0,5	1,4	0,9	26,11	
22	2,1	0,5	1,4	0,9	26,11	
23	2,2	0,5	1,6	1,1	21,36	
24	2,3	0,5	1,4	0,9	26,11	

Результати та їх обговорення. Результати описаних дослідів з вивчення твіст-ефекту рідкого кристалу у шкільному курсі фізики на основі реального та віртуального експериментів представлені в публікаціях [1; 2; 8; 9] та реалізуються за допомогою розробленого ППЗ [7]. Вони пройшли відповідну апробацію в ЗЗСО та обговорені і схвалені на чисельних наукових конференціях.

Висновки. Підсумовуючи зазначимо, що запропонований віртуальний демонстраційний експеримент і дослідницька робота на базі ППЗ “Віртуальна фізична лабораторія з вивчення властивостей рідких кристалів” суттєво підсилює експериментальний метод вивчення фізичних властивостей рідкокристалічної фази речовини та сприяє ознайомленню школярів з основами фізики РК. Перспективною бачиться подальша розробка запропонованої методики створення саморобного обладнання з доступних матеріалів, які у поєднанні з наявним обладнанням шкільного фізичного кабінету дозволяють старшокласникам реалізовувати досить цікаві і важливі навчальні дослідження під час вивчення РК в ЗЗСО. Зазначимо, що запропонований реальний експеримент є доступним для реалізації його вчителями фізики в умовах середніх загальноосвітніх шкіл.

Можна стверджувати, що розроблена лабораторна робота фізичного практикуму в поєднанні з віртуальною із використанням ППЗ дозволяє розширити уявлення учнів про можливості дослідження, вивчення та практичного застосування РК у практичній діяльності людини. При цьому реалізується принцип наочності під час вивчення фізики рідких кристалів у ЗЗСО, що сприяє розумінню учнями процесів, які відбуваються в пристроях, де використовуються сучасні методи відображення інформації за допомогою РК-дисплеїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Величко С.П., Неліпович В.В. Вивчення фізичних властивостей рідких кристалів у загальноосвітній та вищій педагогічній школі: посібник для вчителів. Кіровоград: ПП "Центр оперативної поліграфії "Авангард", 2008. 140 с.
2. Величко С.П., Неліпович В.В. Вивчення фізичних властивостей рідких кристалів у середній загальноосвітній школі: посібник для вчителів. Кіровоград: ПП "Ексклюзив-Систем", 2015. 232 с.
3. Горбунов Г.Т. К изучению жидкокристаллического вещества. Физика в школе. 1989. Вып 5. С.78-80.
4. Лабораторний практикум з фізики рідких кристалів: навч. посіб. / авт. кол.: М.І.Гиценко, О.В.Мельничук, М.В. Мושель, О.М. Пустовий, О.В. Рогоза. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2013. 141 с.
5. Капустин А.П. Экспериментальное исследование жидких кристаллов. Москва: "Наука", 1978. 368с.
6. Млодзиевский А.Б. Лекционные демонстрации по физике. Общие указания. Молекулярная физика и термодинамика. Выпуск 1. Москва - Ленинград: ОГИЗ, 1948.181с.
7. Неліпович В.В. Віртуальна фізична лабораторія з вивчення властивостей рідких кристалів [Е. ресурс]: педагогічний програмний засіб / авт. В.В.Неліпович; наук. консульт. С.П.Величко; програміст В.І.Резніченко. Кіровоград: [б. в.], 2008. 1 опт. диск (CD-R). – Назва з етикетки диска.
8. Неліпович В.В. Рідкі кристали та їх властивості. Факультативний курс / за ред. професора С.П.Величка. Харків: Основа, 2011. 110 с.
9. Неліпович В.В. Саморобне обладнання для дослідження твіст-ефекта рідкого кристала в загальноосвітній школі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А.А.Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. Вип. 1(55). С.263-275.
10. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. 10-11 класи. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень. (зі змінами, затвердженими наказом МОН України № 826 від 14.07.2016) [Е. ресурс]. Режим доступу: Рівень стандарту: http://kabfiz-roippo.at.ua/fizika.standart_10-11.pdf; Академічний рівень: http://kabfiz-roippo.at.ua/fiz_ak.doc; Профільний рівень: http://kabfiz-roippo.at.ua/fiz_pr.doc.
11. Ситников О.П. Фізика рідких кристалів. Лабораторний практикум: навч. посібник. Чернігів: Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, 2001. 68с.
12. Фізика. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 10-11 клас. (рівень стандарту, профільний рівень) (Затверджено МОН України (наказ № 1539 від 24.11.2017 р.) [Е. ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/fizika-10-11-avtorskij-kolektiv-pid-kerivnicztvom-lokteva-vm.pdf>
13. Фізика і астрономія. Навчальні програми для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту, профільний рівень). (Затверджено МОН України (наказ № 1539 від 24.11.2017 р.) [Е. ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/fizika-i-astronomiya-10-11-avtorskij-kolektiv-pid-kerivnicztvom-lyashenka-o-i.doc>
14. Шабышев Л., Валькова Л. Установка для лекционной демонстрации по теме "Жидкие кристаллы". Межвузовский сборник научных трудов: жидкие кристаллы и их применение. Иваново: ИВГУ, 1980. С.92-95.

REFERENCES

1. Velychko, S.P., Nelipovich, V.V. The study of the physical properties of liquid crystals in general education and higher pedagogical schools: a guide for teachers. Kirovograd: P. E. "Center for Operative Printing" Avangard ", 2008. 140 p.
2. Velychko, S.P., Nelipovich, V.V. Study of the physical properties of liquid crystals in secondary schools: a guide for teachers. Kirovograd: Private Enterprise "Accent-System", 2015.232 p.
3. Gorbunov, G.T. To the study of liquid crystal substances. Physics at school. 1989. Issue 5. P.78-80.
4. Laboratory workshop on liquid crystal physics: textbook. way. / author Col.: M.I. Gitsenko, O.V.Melnichuk, M.V. Moshel, O.M. Pustovy, O.V. Mat. Nizhyn: NDU Publishing House. M. Gogol, 2013. 141 p.
5. Kapustin, A.P. Experimental study of liquid crystals. Moscow: "Science", 1978. 368p.
6. Mlodzievsky, A.B. Lecture demonstrations in physics. General instructions. Molecular Physics and Thermodynamics. Issue 1. Moscow - Leningrad: OGIZ, 1948.181p.
7. Nelipovich, V.V. Virtual physical laboratory for studying the properties of liquid crystals [Electronic resource]: pedagogical software / ed. V.V. Nelipovich; Science. consultant.S.P. Velychko; programmer V.I.Reznichenko. Kirovograd: [b. v.], 2008. 1 wholesale. disc (CD-R). – Name from the disc label.
8. Nelipovich, V.V. Liquid crystals and their properties. Optional course/ed. Professor S.P. Velichka. Kharkiv: Osnova, 2011.110p.
9. Nelipovich, V.V. Homemade equipment for the study of the twist effect of liquid crystal in secondary school. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: sciences. magazine / editor in chief. A.A.Sbrueva. Sumy: Publishing house of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, 2016. Issue. 1 (55). P.263-275.
10. Program for secondary schools. Physics. Grades 10-11. Standard level. Academic level. Profile level. (with changes approved by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 826 of 14.07.2016) [Electronic resource]. Access mode: Standard level: http://kabfiz-roippo.at.ua/fizika.standart_10-11.pdf; Academic level http://kabfiz-roippo.at.ua/fiz_ak.doc; Profile level: http://kabfiz-roippo.at.ua/fiz_pr.doc.
11. Sitnikov, O.P. Physics of liquid crystals. Laboratory workshop: textbook. manual. Chernihiv: Taras Shevchenko Chernihiv State Pedagogical University, 2001. 68p
12. Physics. Curricula for secondary schools. Grades 10-11. (standard level, profile level) (Approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine (order № 1539 dated 24.11.2017) [Electronic resource]. Access mode: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/fizika-10-11-avtorskij-kolektiv-pid-kerivnicztvom-lokteva-vm.pdf>
13. Physics and astronomy. Curricula for 10-11 grades of general secondary education institutions (standard level, profile level). (Approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine (order № 1539 dated 24.11.2017) [Electronic resource]. Access mode: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/fizika-i-astronomiya-10-11-avtorskij-kolektiv-pid-kerivnicztvom-lyashenka-o-i.doc>
14. Shabyshv, L., Valkova, L. Installation for a lecture demonstration on the topic "Liquid crystals". Interuniversity collection of scientific papers: liquid crystals and their application. Ivanovo: IvGU, 1980.P.92-95.

Virtual and real experiment in the study of the twist effect in a liquid crystal**S. P. Velychko, V. V. Nelipovich**

Abstract. A combination of virtual and real educational physical experiment is described in order to study the twist effect in nematic liquid crystals during their study in the school course of physics. This contributes to the effective assimilation by high school students of the physical properties of liquid crystals, which underlie the work of many modern information display devices. The virtual physical experiment is implemented with the help of pedagogical software "Virtual Physical Laboratory for studying the properties of liquid crystals". The real experiment was developed using homemade equipment.

Keywords: *virtual physical laboratory, educational physics experiment, liquid crystals, homemade equipment, twist effect.*

Погляд учителів математики на проблему формування навчально-дослідницьких умінь учнів

А. О. Яковенко

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Черкаси, Україна
Corresponding author. E-mail: borkovaa1@gmail.com

Paper received 05.02.21; Accepted for publication 16.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97-10>

Анотація. У статті досліджено ставлення вчителів до формування навчально-дослідницьких умінь (НДУ) учнів на уроках математики. Робота містить результати всеукраїнського анкетування, що було проведене в 2020 році для вчителів математики. Анкетування мало на меті виявити: 1) які властивості НДД виділяють вчителі математики з метою формування НДУ учнів; 2) яким є ціннісне ставлення вчителів до умінь учнів при організації НДД; 3) які прийоми під час організації НДД використовують вчителі.

Ключові слова: навчально-дослідницька діяльність, навчально-дослідницькі уміння

Вступ. Одним із головних чинників розвитку сучасного школяра є залучення його до навчально-дослідницької діяльності (НДД). Наслідуючи Г. Лиходєєву [1, с.92] трактуватимемо НДД учнів як таку, що спрямована на теоретичний або емпіричний аналіз спостережуваних фактів, явищ, процесів, на виявлення й доведення закономірних зв'язків між ними, у якій домінує самостійне свідоме застосування прийомів методів наукового пізнання, яка організована вчителем з використанням різноманітного педагогічного інструментарію.

Результатом НДД учнів є інтелектуальний продукт, пов'язаний зі встановленням істини в процесі дослідження, а також сформовані навчально-дослідницькі уміння (НДУ) школярів. НДУ школярів будемо трактувати як сукупність інтелектуальних і практичних дій, що визначають готовність учнів виконувати розумові та практичні дії, що відповідають саме дослідницькій діяльності.

У практиці навчання формування навчально-дослідницьких умінь (НДУ) учнів є одним із супутніх, неосновних результатів навчання. Результативність цього процесу корелює зі ставленням учителів до цього результату навчання, їхньої обізнаності, вправності й досвіду з організації НДД учнів. Тому для дослідження сучасного стану формування НДУ у практиці навчання учнів математики в 2020 році було проведено всеукраїнське анкетування вчителів математики. Анкетування мало на меті виявити: 1) які властивості НДД виділяють вчителі математики з метою формування НДУ учнів; 2) яким є ціннісне ставлення вчителів до умінь, які формуються в учнів у НДД.

Короткий огляд публікацій по темі. Розробці напряму навчально-пізнавальної діяльності присвячені праці В. Андреева, А. Алексюка, В. Гузеєва, І. Лернера, Є. Полата, М. Скаткіна тощо [1, с. 10]. Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що у існують цікаві наукові розвідки, присвячені особливостям НДД школярів різного віку, дидактичних закономірностей формування умінь і навичок (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Давидов, Л. Занков, Г. Костюк, В. Крутецький, І. Лернер, М. Махмутов, І. Харламов, М. Шахмаєв та ін.), праці щодо змісту і форм організації НДД, її методичного забезпечення (Г. Бевз, М. Бурда,

М. Ігнатенко, Ю. Колягін, З. Слєпкань, А. Столяр, Н. Тарасенкова, Л. Голодюк та ін.) [4, с. 33].

НДД учнів також розглядається в роботах Б. Вілкола, Н. Волкової, Є. Ларькіної. Проблеми формування НДУ учнів у процесі навчання математики присвячені дослідження А. Карлашук (на прикладі задач з параметрами), В. Пестерової та Г. Токмазова (на прикладі задач з алгебри), М. Раджабова (на прикладі задач з геометрії)[2, с. 93].

Утім не заперечуючи вагомий внесок вище згаданих науковців в розв'язанні даної проблеми, варто зазначити, що погляди вчителів математики щодо формування НДУ учнів часто ґрунтуються на їх інтуїтивних уявленнях, а тому цей процес має спонтанний характер.

Мета статті – дослідження сучасного стану формування навчально-дослідницьких умінь учнів у практиці навчання математики.

Матеріали та методи. У ході дослідження було застосовано емпіричні методи, а саме: анкетування, узагальнення та опис результатів дослідження.

Результати та їх обговорення. Для розв'язання поставленого завдання було проведено опитування, у якому взяли участь 91 респондент – вчителі математики, які працюють у міських (62%) і в сільських (38%) школах. Стаж роботи на посаді вчителя математики варіюється: 1-5 років (10%), 6-10 років (9%), 11-15 років (19%), 16-20 років (10%), 21-25 років (11%), 25 років і більше (41%). Опитування показало, що 75,6% навчають математики в 5-6 класах, 80% респондентів – навчають школярів 7-9 класів та 67,7% опитаних учителів мають досвід навчання математики в старших класах.

Анкетування показало найважливіші властивості НДД, які виокремлюють вчителі: НДД мотивує учнів до виявлення самостійності (65,6%), у результаті НДД учень опановує узагальнені способи розв'язання проблем не обов'язково математичного змісту (52,2%), НДД створює умови для набуття спеціальних (навчально-дослідницьких) умінь (51,1%), НДД має спрямованість на пошук способів розв'язання об'єктивно нових задач (48,9%), у процесі НДД учні переважно працюють самостійно (індивідуально або в групах) (47,8%), НДД створює умови для набуття суб'єктивно нових знань та досвіду (46,7%), НДД зумовлена внутрішньою мотивацією учня (41,1%), у НДД

створюються передумови для набуття учнем здатності до передбачення певного результату або його неможливості (40%), НДД характеризується пошуком закономірних зв'язків (40%), НДД має спрямованість на пошук проблем, нових задач (38,9%), НДД має спрямованість на пошук способів розв'язання об'єктивно нових задач (34,4%), НДД створює умови для набуття якісно нових особистісно важливих цінностей (27,8%), НДД має специфічні структурні елементи (дії та їх комбінації, уміння, навички) (22,2%), у результаті НДД учень опановує узагальнені способи розв'язання проблем суто математичного змісту (21,1%).

Для успішного здійснення НДД учнів необхідні певні уміння, які ми називатимемо навчально-дослідницькі уміння (НДУ). До НДУ учнів Г.Лиходєєва [1, с. 32] зараховує такі вміння як: бачити проблему й висувати гіпотезу її вирішення; планувати й проводити експерименти; рефлексувати та оцінювати свою діяльність; переносити раніше засвоєні знання в нову ситуацію тощо. На думку опитаних учителів найбільш вагомими НДУ, є ті вміння, що вказані в таблиці 1.

Таблиця 1.

№	Уміння	%
1	Використовувати навчальну, довідкову та іншу літературу	75,3%
2	Аналізувати хід та результат власної діяльності	73%
3	Самостійно складати план своєї роботи і слідувати йому	70,8%
4	Застосовувати знання із різних галузей	67,4%
5	Підбирати матеріал для експерименту	66,3%
6	Прогнозувати, представляти кінцевий продукт	65,2%
7	Висувати гіпотези та її вирішення	64%
8	Оформлювати результати дослідження у вигляді графіків, таблиць, діаграм	61,8%
9	Самостійно висувати ідеї, знаходити спосіб дії	60,7%
10	Пошуків аналогії	59,6%
11	Раціонально використовувати час	58,4%
12	Аналізувати наявні можливості та ресурси для виконання діяльності	55,1%
13	Самоперевірка отриманих результатів	55,1%
14	Робити індуктивні та дедуктивні висновки	53,9%
15	Самооцінка	53,9%
16	Сприймати задачу, для вирішення якої недостатньо знань	50,6%

В рамках нашого дослідження будемо спиратися на розмежування НДУ учнів, запропоноване Г. Лиходєєвою. Науковець виокремлює такі види НДУ: організаційні, інформаційні, інтелектуальні, комунікативні, технічні [1, с. 35]. Результати анкетування свідчать, що вчителі високо оцінюють: інформаційні уміння НДД (використовувати навчальну, довідкову та іншу літературу; оформлювати результати дослідження у вигляді графіків, таблиць, діаграм; підбирати матеріал для експерименту; аналізувати наявні можливості та ресурси для виконання діяльності), інтелектуальні уміння НДД (аналізувати хід та результат власної діяльності; застосовувати знання із різних галузей; висувати гіпотези та її вирішення; пошуків аналогії; робити індуктивні та дедуктивні висновки; сприймати задачу, для вирішення якої недостатньо знань) та уміння самоорганізації та самоконтролю (самостійно

складати план своєї роботи і слідувати йому; прогнозувати, представляти кінцевий продукт; самостійно висувати ідеї, знаходити спосіб дії; раціонально використовувати час; самоперевірки отриманих результатів; самооцінка).

Для формування в учнів НДУ необхідно підібрати методи і прийоми стимуляції творчого дослідницького процесу, добір яких визначається такими критеріями: простотою, доступністю в розумінні, можливістю засвоєння за обмежений час, високою результативністю. Необхідним для розвитку НДУ є поступове ускладнення методів і прийомів організації НДД [3]. На думку респондентів, найбільш доцільно використовувати прийоми для формування НДУ школярів: прийом «нових варіацій» (80%), прийом «інформаційної недостатності» (73%), прийом «інформаційного перенасичення» (44%), прийом «тимчасових обмежень» (29%), прийом «раптових заборон» (20%).

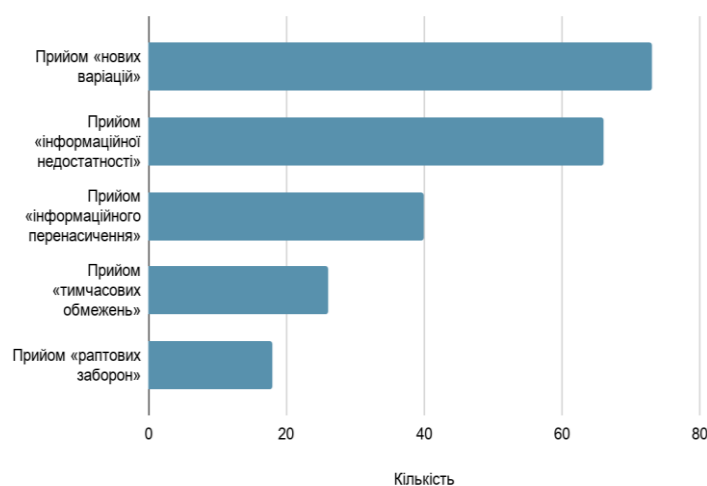


Рис. 1. Розподіл відповідей учителів на запитання: «Які з наведених прийомів, на Ваш погляд, доцільно використовувати з метою формування НДУ учнів у навчанні математики?»

Прийом «нових варіацій» передбачає розв'язання задачі кількома способами, що дозволяє формувати НДУ аналізувати задачну ситуацію, для чого необхідний факт існування варіативності задач. Прийом «інформаційної недостатності» - проблемне завдання, подається з неповною кількістю даних, необхідних для виконання. Прийом «інформаційного перенасичення», на противагу до попереднього прийому, спонукає учнів до критичного аналізу значної кількості зайвих відомостей, у тому числі і в умові запропонованого завдання. Прийом «тимчасових обмежень», що ґрунтується на врахуванні суттєвого впливу часового фактора на розумову діяльність. Прийом «раптових заборон», на думку математиків, передбачає «раптову заборону» користуватися будь-якими довідковими матеріалами для учнів, ґрунтуватися лише на власних уявленнях, знаннях, уміннях, інтуїції під час розв'язування певного завдання.

Висновки. У ході дослідження було виявлено, вчителі математики виявляють позитивне емоційно марковане ставлення до формування НДУ учнів на уроках математики. Вчителі високо оцінюють інформаційні і організаційні НДУ, як от: використовувати навчальну, довідкову та іншу літера-

туру; оформляти результати дослідження у вигляді графіків, таблиць, діаграм; добирати матеріал для експерименту; аналізувати наявні можливості та ресурси для виконання діяльності. Наголошують на властивостях НДД щодо формування здатності та готовності школярів до ефективної і продуктивної

діяльності в різних ситуаціях з повсякденного життя: НДД мотивує учнів до виявлення самостійності; у результаті НДД учень опановує узагальнені способи розв'язання проблем не обов'язково математичного змісту; НДД створює умови для набуття спеціальних (навчально-дослідницьких) умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лиходеева Г. В. Формування навчально-дослідницьких умінь учнів у процесі навчання елементів стохастики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Бердянськ, 2009. 281 с.
2. Лиходеева Г. В. Навчально-дослідницькі уміння та дослідницька діяльність учнів у психолого-педагогічній літературі // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. 2007. №27. С. 89–94.
3. Козяр О. С. Навчально-дослідницька діяльність як засіб формування творчості учнів // Освіта.UA : веб-сайт. URL: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/49578/ (дата звернення: 18.12.19)
4. Голодюк Л. Формування навчально-дослідницьких умінь учнів на уроках математики // Наукові записки. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти». 2015. № 7. С. 32-38

REFERENCES

1. Likhodeeva G.V. Formation of educational and research abilities of pupils in the course of training of elements of stochastics: the dissertation on competition of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Berdyansk, 2009. 281 p.
2. Likhodeeva G.V. Teaching and research skills and research activities of students in psychological and pedagogical literature // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. 2007. №27. P. 89–94.
3. Kozyar O. S. Educational and reserrch activities as a means of forming students creativity // Osvita.UA. Retrieved from: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/49578/
4. Golodyuk L. Formation of educational and research skills of students in mathematics lessons // Scientific notes. Series "Problems of methods of physical, mathematical and technological education." 2015. № 7. P. 32-38

The view of mathematics teachers on the problem of forming students' learning and research skills

A. O. Yakovenko

Abstract. The article examines the attitude of teachers to the formation of learning and research skills (LRS) of students in mathematics lessons. The work contains the results of an all-Ukrainian survey conducted in 2020 for mathematics teachers. The purpose of the questionnaire was to identify: 1) what properties of teaching and research activities are distinguished by mathematics teachers in order to form students' learning and research skills; 2) what is the value attitude of teachers to the skills of students in the organization of teaching and research activities; 3) what techniques are used by teachers during the organization of teaching and research activities.

Keywords: *teaching and research activities, teaching and research skills.*

PSYCHOLOGY

Професійні ідеали як складова Я-концепції журналіста

А. В. Бахвалова

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: alina335@ukr.net

Paper received 26.01.21; Accepted for publication 12.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97-11>

Анотація. У статті розглянута проблема професійної етики журналістів, її зовнішня (вимоги та норми) та внутрішня (професійні ідеали) сторони. Зокрема, професійні ідеали як складова Я-концепції являють собою інтеріоризовані етичні стандарти. Дослідження професійної Я-концепції журналістів показало, що у 60% досліджуваних кореляція між Я-ідеальним та Я-реальним образами є високою або середньою, тобто наявний резерв для подальшого професійного самовдосконалення. Професійні ідеали журналістів представлені такими якостями як: працьовитість, вдумливість, принциповість, професіоналізм і т.д.

Ключові слова: професійні ідеали, журналісти, професійна діяльність, професійна самооцінка, професійні якості.

Вступ. Мораль та етика є важливими основами будь-якої професійної діяльності. Недарма для професій типу «людина-людина» одним із ключових документів є етичний кодекс, який включає норми обов'язкові для виконання усіма представниками зазначеної професії. Проте у професійній етиці можна виділити як мінімум дві сторони. По-перше, це ті вимоги, які суспільство висуває перед тими, хто бажає займатися певною діяльністю професійно, тобто, зовнішня сторона професійної моралі. По-друге, внутрішня сторона – це професійні ідеали або ті орієнтири, які професіонал ставить перед собою сам. Якщо зовнішня сторона професійної етики журналістів часто стає предметом журналістських, педагогічних та соціологічних досліджень, то внутрішня – досліджена недостатньо.

Вивчення феномену професійних ідеалів журналістів можна здійснити в рамках психологічної науки, адже ідеали – це частина особистості, а точніше Я-концепції. Професійна Я-концепція – це сукупність усіх Я-образів професіонала, тобто узагальнене уявлення особистості про саму себе як суб'єкта діяльності. Таких образів може бути дуже багато, а їх зміст може визначатися часовими рамками (Я-минуле/ Я-теперішнє/ Я-майбутнє), різними сферами (Я-духовне/ Я-матеріальне) тощо. Саме співставлення таких образів і формує самооцінку, яка, відповідно до змісту Я-образів, може бути ретроспективною, актуальною, потенційною або ідеальною [6]. Зокрема, у професійній Я-концепції ключову роль відіграють два образи: Я-реальне, яке є відображенням актуального рівня розвитку професіонала, а також Я-ідеальне, яке являє собою образ еталонного професіонала. Саме порівняння Я-реального та Я-ідеального професійних образів дозволяє встановити ступінь прийняття особистістю себе як професіонала, а також є «підґрунтям для набуття відчуття професійної ідентичності та основою для її наступного розвитку» [7, с.12]. У Я-ідеальному і знаходять своє відображення професійні ідеали, виступаючи підґрунтям для створення даного образу.

Можна дати різні визначення «професійному ідеалу» як поняттю. Це і узагальнений образ еталонного професіонала, і приклади реально існуючих людей, і перелік необхідних професійно-важливих та моральних якостей, вимог і стандартів того, яким має бути справжній

професіонал. Професійний ідеал, по суті, це інтеріоризовані етичні вимоги, поєднання та ієрархічна структура яких має свої особливості у кожній окремої особистості. Різниця між професійним ідеалом та образом Я-ідеального полягає у тому, що перше поняття значно ширше, тоді як друге, все ж таки обмежено потенційними можливостями самовдосконалення самої особистості. Для того, щоб пояснити природу цих резервів для професійного зростання маємо розглянути поняття професійної самооцінки та місце професійних ідеалів у ній.

Короткий огляд публікацій по темі. Проблематика професійних ідеалів тісно пов'язана із феноменом професійної самооцінки. Остання може бути представлена через чотири складові: професійно-діяльнісний аспект, особистісний аспект, самооцінку потенціалу та самооцінку результату [8]. Професійна самооцінка – центральний елемент професійної Я-концепції – утворена саме завдяки порівнянню Я-реального та Я-ідеального образів. Один із її елементів, самооцінка потенціалу, відображає різницю між актуальним та ідеальним Я-образами, демонструючи резерв потенційних можливостей для подальшого професійного росту. Тобто, ідеальний Я-образ хоч і базується на професійних ідеалах, але має бути потенційно досяжним. Іншими словами, обидва образи мають відображати «Я» особистості: таке, яке є зараз і таке, яким сам професіонал хотів би бути у майбутньому. До речі, порівняння себе із самим собою відповідає особистісному рівню самосвідомості за Століним В.В., а порівняння себе з іншими (або орієнтація на оцінки інших) – індивідному [9]. Тобто, концентрація не на зовнішніх оцінках та успіхах інших людей, а на власних стандартах та ціннісних орієнтирах відповідає більш високому рівню розвитку самосвідомості.

У ході проведення експертного оцінювання образу тележурналістів Шаріковим О.В. та його колегами було встановлено, що експерти при оцінюванні орієнтуються на власну Я-концепцію, подумки «приписуючи своєму Я-ідеальному бажані професійні риси» [11]. Тобто, пересічна людина оцінюючи тележурналістів орієнтується на певний імпліцитний образ/шкалу, тоді як для експерта точкою відліку для порівняння є не абстрактне уявлення, а власний Я-образ, який він знає у найменших деталях. Даний висновок був отриманий завдяки використанню факторного аналізу під час статистичної обробки

результатів Шаріковим О.В. та співавторами дослідження. Експерти є тими, хто дуже добре орієнтується в обраній тематиці (зокрема, у даному випадку це були викладачі університету, співробітники регіональних телекомпаній та служб, що забезпечують зв'язки із громадськістю), тому використання ними власної Я-концепції у якості підґрунтя для оцінювання не було егоцентричним, а, навпаки, підвищило адекватність оцінки. Отже, професійна Я-концепція дозволяє створити систему координат для оцінки результатів як власної, так і чужої діяльності.

Натомість, у дослідженні Андрєєвої Ю.В. експертам – журналістам та керівникам прес-служб/районних адміністрацій Республіки Татарстан – пропонувалося оцінити розрив між реальними та ідеальними якостями й компетенціями випускників-журналістів, тобто, по суті встановити відповідність молодих фахівців професійному ідеалу [1]. У результаті серед особистісних якостей найбільший розрив мали: благородство, пунктуальність, адекватне сприйняття критики та самоаналіз; серед компетенцій найбільш далеко від ідеалу опинилися: здатність достовірно та об'єктивно викладати інформацію, критичність мислення, креативність. Автор дослідження робить висновок, що для підвищення конкурентоздатності майбутніх журналістів необхідно розвивати у них професійну етичну культуру, що ще раз підкреслює важливість розробки даної проблематики.

Образ Я-ідеального, безумовно, спирається на норми та стандарти, які зазначені у етичних кодексах, але що саме стане більш пріоритетним, якою буде ієрархія між обраними принципами – вже залежить від цінностей та поглядів самого професіонала [8]. Наприклад, у дослідженні П. Плезанса та Е. Сьюкс були виявлені зв'язки між обраною роллю журналіста та його провідними цінностями [13]. Наприклад, для «поширювачів» (disseminators) ключовими були справедливість та відповідальність, «інтерпретатори» (interpretives) відрізняються широким світоглядом та сміливістю, тоді як «войовничі» (adversarials) проявляють якості обох попередніх типів, а також багату уяву. Тобто, професійні ідеали не в останню чергу залежать і від індивідуально-психологічних властивостей самого професіонала.

Марк Дюз, згадуючи про професійну ідеологію та самовизначення журналістів, описує п'ять «ідеально-типових» цінностей для журналіста будь-якої спеціалізації: служіння на користь суспільству, об'єктивність, автономність, оперативність та моральність [12]. Професійна етика журналіста, як і професійні ідеали, є актуальним предметом для дослідження, оскільки сьогодні «зростає роль журналістики як соціального інституту й ретранслятора людських цінностей», тому «глибоке та всебічне вивчення журналістської етики є необхідною умовою формування професійної моральної свідомості та культури майбутнього журналіста» [2, с.242]. Очевидно, що Етичний кодекс журналістів є частиною макроетики [4], тому він не суперечить гуманістичній моралі, а навпаки, поглиблює її. Ми не дарма зазначили, що професійна етика має дві сторони, бо, як стверджує Кузнецова О., «журналістська мораль, побудована на громадянських гуманістичних етичних цінностях, нормах і правилах, є засобом втілення професійної етики журналіста як теорії в життя» [5, с.124]. Саме професійні іде-

али є перехідною ланкою між етичними нормами й вимогами з однієї сторони та безпосередньою діяльністю професіонала – з іншої.

До того ж, окрім етики як такої важливим чинником професійної моралі журналістів є рівень демократизації суспільства: «...що вищий рівень демократії, то більшої незалежності має журналістика, а це дозволяє їй бути більш моральною. Звідси й висновок про те, що рівень професійної етики журналіста безпосередньо залежить від рівня демократії в країні» [10, с.187]. Отже, проблема професійної етики журналіста є частиною досить широкого контексту, який на пряму залежить від політичних процесів у суспільстві. Тим не менш, вивчаючи проблему у рамках психологічної науки маємо сконцентруватися на тих процесах, які відбуваються безпосередньо у психіці суб'єктів діяльності, тобто, їх власних інтеріоризованих професійних ідеалах.

Завдяки короткому огляду останніх наукових публікацій з обраної проблематики ми можемо прийти до висновку, що тема професійної етики журналістів розглядалася неодноразово, проте, переважно, із її зовнішньої сторони, тобто, тих вимог, які висувуються до професіонала. Також були проведені експертні оцінки щодо того, наскільки молоді фахівці відповідають ідеальним образам журналістів. Попри це, не була досліджена внутрішня сторона професійної етики – професійні ідеали, які входять до структури Я-концепції та визначають подальший вектор професійного розвитку журналіста.

Мета. Дослідити професійні ідеали у структурі професійної Я-концепції журналістів. Мета передбачає виконання наступних задач: 1) виокремлення професійно-важливих для журналіста якостей та прикладів для наслідування; 2) встановлення зв'язку між Я-реальним та Я-ідеальним у структурі професійної Я-концепції журналістів; 3) виявлення рівня самооцінки досліджуваних журналістів.

Матеріали та методи. Психодіагностичним інструментом виступила методика дослідження Я-концепції Будассі С.А., інструкція якої була змінена відповідно до задач дослідження [3; 7]. Якщо в оригінальній інструкції треба обрати 20 рис (із 48 запропонованих), притаманних еталонній, на погляд досліджуваного, особистості, то у нашому дослідженні мова йшла про риси, що характерні ідеальному журналісту. Після цього, у відповідності до оригінальної інструкції, пропонувалося проранжувати ці 20 рис від найбільш до найменш важливої. На третьому етапі дослідження ті самі 20 рис ранжувалися відповідно до того як сильно вони проявляються у самих досліджуваних. Тобто, спочатку досліджувані формують власний перелік пріоритетних професійних характеристик, на основі яких вони створюють два образи – «Я-реальне» та «Я-ідеальне», які надалі порівнюються, а результат виражається у математичному еквіваленті. Дана методика дозволяє нам отримати ряд показників: 1) частоту вибору представлених якостей досліджуваними; 2) кореляцію між професійними Я-образами досліджуваних (Я-реальним та Я-ідеальним); коефіцієнт кореляції Спірмена); 3) рівень та адекватність самооцінки досліджуваних.

Ще одним методом вивчення професійних ідеалів, що був використаний для тієї самої вибірки, слугували питання анкети. Зокрема, було запропоновано 2 насту-

пні запитання: 1) Хто з людей (що живуть нині або історичних постатей) є для Вас прикладом зразкового журналіста? Можете навести кілька імен; 2) Назвіть від 3 до 5 рис, які характерні для цієї людини/людей («Чому ця людина є професійним прикладом для мене?»). Дані запитання дозволяють дізнатися, хто з людей є професійним прикладом для сучасних журналістів, а також ті риси, які видаються досліджуваним найважливішими. Друге питання дозволяє виокремити ті риси, яких немає у методиці Будассі С.А.

У дослідженні взяли участь 96 журналістів (23 чоловіки та 73 жінки), середній вік по вибірці 31 рік. Особливістю вибірки було те, що більшість досліджуваних суміщали по кілька журналістських спеціалізацій у своїй діяльності (наприклад, аналітик та репортер, репортер та радіоведучий тощо).

Результати і їх обговорення. Розпочнемо аналіз результатів із виокремлення тих професійних якостей, які є ключовими у роботі журналіста (див. табл. 1). У таблиці 1 відображені лише ті якості, які були обрані як мінімум половиною вибірки. Отже, найбільш популярними якостями, що отримали 90% і більше «голосів» виявилися: працьовитість, вдумливість, наполегливість та розсудливість. Ці якості повністю відповідають діяльності журналіста, який постійно шукає і обробляє інформацію, роблячи це у досить високому темпі, одночасно приймаючи рішення і намагаючись при цьому залишатися об'єктивним та мислити критично.

Таблиця 1. – Частота вибору досліджуваними різних якостей у методиці Будассі

№	Якість	Кількість досліджуваних, що обрали її (у %)
1	Працьовитість	94
2	Вдумливість	92
3	Наполегливість	91
4	Розсудливість	90
5	Принциповість	88
6	Самокритичність	88
7	Справедливість	87
8	Надійність	85
9	Гуманність	80
10	Обережність	80
11	Захопливість	70
12	Щирість	67
13	Привітність	67
14	Практичність	66
15	Сприйнятливості	59
16	Педантичність	59
17	Стриманість	59
18	Співчутливість	58
19	Чуйність	57
20	Життєрадісність	54
21	Підозрілість	54
22	Акуратність	52
23	Доброта	51
24	Недовірливість	50

Якості, зазначені у таблиці 1, відображають різні аспекти професії журналіста, наприклад: робота із людьми (щирість, привітність, співчутливість, чуйність) та для людей (гуманність, доброта); небезпечність діяльності (обережність, підозрілість, недовірливість); прагнення відповідати стандартам (принциповість, самокритичність, педантичність); відповідальність перед ау-

диторією (справедливість, надійність); любов до професії (захопливість, життєрадісність) тощо. У цьому списку рис суто ділові якості (розсудливість, практичність, акуратність) поєднуються із тими, які необхідні для комунікації (привітність, стриманість), а також із моральними якостями (справедливість, гуманність, доброта). Це ще раз підкреслює багатогранність діяльності журналіста.

Щоб розширити список професійних якостей, які журналісти вважають ключовими, ми також запропонували досліджуваним самостійно назвати якості, що притаманні тим, хто є для них професійним прикладом. Проте перш ніж перейти до цих результатів розглянемо відповідь на перше питання анкети: кого, у якості професійного прикладу, найчастіше називали досліджувані (див. табл. 2).

Таблиця 2. – Частота згадування реальних професійних прикладів у анкеті

Професійні приклади:	Відсоток тих, хто їх обрав
Немає прикладів	18
Георгій Гонгадзе	12
Алла Мазур	5
Опра Уїнфрі	5
Володимир Познер	4
Роман Скрипін	4
Яніна Соколова	4
Віталій Портніков	4
Майкл Шур	4

Перш ніж проаналізувати отримані дані, пояснимо, чому показники настільки малі. Річ у тому, що питання було відкритим, без наявних варіантів, тому кожен досліджуваний писав власну відповідь, більшість із яких не повторювалися ні разу. Професійні ідеали значною мірою залежать від самої особистості, її вподобань та виховання, тому виявилось не так багато постатей, які зустрічалися б хоч кілька разів по усій вибірці. Зокрема, 18% досліджуваних зазначили, що не мають таких ідеалів із різних причин, наприклад, тому, що не хочуть мати кумирів та ідеалізувати когось, або тому, що оцінюють сам журналістський матеріал, а не його автора. Тим не менш, було виокремлено кілька імен, що згадувалися найчастіше. Серед них: репортери, інтерв'юери, публіцисти, телеведучі тощо. Лідером у цьому списку став Георгій Гонгадзе – дійсно знакова фігура української журналістики. Проте й усі інші згадані постаті є широковідомими представниками своєї професії.

Відповідаючи на друге питання анкети досліджувані згадали велику кількість якостей, які для зручності були об'єднані у семантично близькі групи (див. табл. 3). Оскільки це питання також було відкритим, деякі якості дублюються із тими, що зазначені у таблиці 1: принциповість, наполегливість, справедливість та щирість. Це ще раз підкреслює важливість цих рис для професії журналіста. Також зазначимо, що відкриті питання анкети давалися не відразу після заповнення методики Будассі, тому повторне згадування вищезазначених якостей не спричинено ефектом послідовності. До того ж, з'явився цілий ряд додаткових якостей, які описують ідеал журналіста і відповідають тим самим категоріям, що ми виділили раніше: робота із людьми (харизма, прямолінійність), небезпечність роботи (сміливість), прагнення відповідати стандартам (професіоналізм, ерудованість,

критичність, мислячий), відповідальність перед аудиторією (об'єктивність, чесність).

Таблиця 3. – Частота згадування професійних якостей у анкеті

Найбільш популярні якості:	Відсоток тих, хто їх обрав
Принциповість	20
Професіоналізм, компетентність	16
Сміливість, хоробрість	16
Ерудованість, допитливість, широкий кругозір	16
Об'єктивність	13
Наполегливість	13
Чесність	9
Справедливість	9
Харизма	8
Щирість	8
Прямолінійність, відвертість	7
Розумний, мислячий	7
Критичне мислення, критичність	6

Окрім зазначених якостей також згадувалися такі характеристики як: вміння дивитися в корінь проблеми,

дотримуватися стандартів, «докопуватися до істини», готовність іти на жертви, наявність власної позиції, вміння відрізнити головне від другорядного, творити сенси тощо. Тим не менш, ці згадки були поодинокі, тому вони не потрапили до загальної статистики, але також доволі красномовно продемонстрували суть професії журналіста.

Повертаючись до аналізу результатів методики Будассі звернемо увагу на питання щодо міри зв'язку між Я-обрами досліджуваних: що більшою є кореляція між образами Я-реального та Я-ідеального, то вищою є самооцінка. Саме наближення, ідентифікація та порівняння Я-образів є джерелами для виникнення самооцінки як центрального елементу Я-концепції особистості. Водночас відсутність зв'язку між Я-реальним та Я-ідеальним або повна подібність цих образів сигналізують про неадекватність самооцінки. Дані щодо сили кореляції двох ключових Я-образів у професійних Я-концепціях досліджуваних представлені у таблиці 4. Зазначимо, що результат методики Будассі являє собою коефіцієнт кореляції Спірмена.

Таблиця 4. – Сила зв'язку між Я-реальним та Я-ідеальним образами досліджуваних

Ступінь зв'язку між професійними Я-образами	Коефіцієнт кореляції Спірмена (показники за методикою Будассі)	Вираження у відсотковому відношенні по вибірці
Негативний зв'язок між Я-реальним та Я-ідеальним (неадекватно занижена самооцінка)	-1...-0,38	2%
Слабкий зв'язок Я-реального та Я-ідеального (адекватно низька та середня самооцінки)	-0,37...0,37	27%
Середній або сильний зв'язок між Я-реальним та Я-ідеальним образами (адекватна середня та висока самооцінки)	0,38...0,89	60%
Повна ідентичність або співпадіння образів Я-реального та Я-ідеального (неадекватно завищена самооцінка)	0,9...1	10%

Як бачимо, 60% досліджуваних, найбільш чисельна група у даному розподілі, мають сильний або середньої сили зв'язок між образами Я-реального та Я-ідеального. Такий показник говорить про наявність у представників даної групи ресурсів для подальшого професійного росту. Представники другої за чисельністю групи (27%) мають слабку кореляцію між власними Я-образами, а отже таким людям важче, ніж попередній групі, співставляти Я-реальне та Я-ідеальне, оцінювати власний потенціал та виділяти вектори професійного розвитку. Для цієї групи особливо актуальним став би soft-skills тренінг з розвитку власних професійно-важливих якостей та рефлексивності.

Останні дві групи найменш чисельні – ті у кого Я-образи або мають зворотній зв'язок, або, навпаки, майже

повністю тотожні. Обидві ситуації не є оптимальними, оскільки, у першому випадку, подолати настільки суттєвий розрив власними силами людина не може, тому відчуває зневіру і амотивацію, а у другому – вона, навпаки, відчуває себе ідеальним професіоналом, тому зрештою, не бачить необхідності зростати далі, не дивлячись на те, що для ідеалу, насправді, не може бути меж.

Зазначимо, що ступінь зв'язку Я-реального до Я-ідеального також певною мірою може проілюструвати рівень самооцінки. Щоправда, у даному випадку отримані показники є приблизними, адже середня та висока самооцінки опинилися у одній групі. Для конкретизації результатів звернемося до таблиці 5, яка більш точно ілюструє розподіл досліджуваних за рівнем самооцінки та її адекватністю.

Таблиця 5. – Рівень та ступінь адекватності самооцінки по вибірці

Показник самооцінки	Числові показники за методикою Будассі	Вираження у відсотковому відношенні по вибірці
Самооцінка завищена; Неадекватна	1...0,85	14,5%
Самооцінка висока; Адекватна	0,84...0,53	44%
Самооцінка середня; Адекватна	0,52...-0,1	37,5%
Самооцінка низька; Адекватна	-0,09...-0,32	2%
Самооцінка занижена; Неадекватна	-0,33...-1	2%

Більшість досліджуваних (83,5%) демонструють адекватну самооцінку, а найбільш чисельною є група тих, хто має адекватно високу самооцінку (44%). Саме така

самооцінка є оптимальною для досягнення максимальної продуктивності діяльності та означає наявність самоповаги та відчуття власної повноцінності. Водночас

низьку самооцінку, не залежно від міри її адекватності, мають всього 4% досліджуваних. Низька самооцінка може говорити про невпевненість у власних силах, страх зробити помилку тощо. Тим не менш, неадекватно завищена самооцінка також є проблемою, оскільки призводить до неякісного виконання роботи, переоцінки власних здібностей, невміння оцінити межі власної компетентності. У нашій вибірці завищену самооцінку має 14,5% досліджуваних, що є досить високим показником і може, у певній мірі, відповідати результатам Андреевої Ю.В., яка через експертну оцінку виявила значний розрив між реальним та бажаним рівнем морального розвитку молодих фахівців [1]. Проте, щоб стверджувати про наявність невідповідності спеціалістів стандартам треба проводити додаткові дослідження, а, оскільки більшість представників даної вибірки, навпаки, оцінюють себе цілком адекватно, наразі у таких дослідженнях немає потреби.

Результати з таблиць 4 і 5 не співпадають повністю, оскільки відрізняється кількість виділених груп та числові діапазони для виділення цих груп [3]. Зазначимо, що більш деталізовані дані щодо рівня самооцінки містяться саме у таблиці 5, тоді як у таблиці 4 вони носять, скоріше, характер тенденцій та допомагають зрозуміти зв'язок між процесом порівняння Я-образів та утворення самооцінки. Тим не менш, методика Будассі ще раз демонструє як саме порівняння Я-реального із Я-ідеальним стає підґрунтям для формування самооцінки. Зрештою, професійні ідеали також займають у цьому процесі важливе місце, оскільки слугують основою для створення образу Я-ідеального професіонала.

Висновки. Професійна етика може розглядатися з двох сторін: вимог до професіонала, етичних засад, обов'язків та його власних внутрішніх стандартів, цінностей, ідеалів. Зовнішня сторона професійної етики

вже досліджена у різноманітних наукових працях, тоді як внутрішній стороні приділено значно менше уваги. Зважаючи на поставлені задачі ми отримали наступні результати:

1) до переліку професійно-важливих якостей, необхідних журналісту, входять наступні: працьовитість, вдумливість, наполегливість, розсудливість, принциповість, професіоналізм, сміливість, ерудованість, об'єктивність, чесність, справедливість і т.д. Ці якості цілком відповідають тим вимогам, які висуває перед спеціалістом суспільство та безпосередньо сама діяльність. В той же час прикладами для наслідування, які втілюють у собі ці якості, є: Г. Гонгадзе, А. Мазур, Опра, В. Познер та ін.;

2) у 60% журналістів нашої вибірки наявний сильний або середньої сили зв'язок між Я-реальним та Я-ідеальним образами, що говорить про наявність ресурсів для професійного зростання, а також вміння оцінити свої можливості та відчуття власної повноцінності. Водночас у 27% кореляція між цими образами є слабкою, тому їм рекомендований тренінг для розвитку професійних якостей та рефлексії;

3) було встановлено, що 83,5% журналістів мають адекватну самооцінку, серед яких 44% – високу, 37,5% – середню і 2% – низьку.

Отже, професійні ідеали сучасних журналістів містять ключові для цього виду діяльності професійно-важливі якості, моральні орієнтири, а також реальні приклади успішних журналістів. Саме професійні ідеали слугують основою для формування образу Я-ідеального, з яким надалі порівнюється Я-реальне, внаслідок чого і виникає професійна самооцінка та самооцінка потенціалу. Подальші перспективи включають у себе дослідження зв'язку самооцінки потенціалу із іншими складовими професійної самооцінки журналіста.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Ю.В. Педагогическая система ориентации профессионального обучения на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Ю.В. Андреева. – Казань: Казан. гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина, 2006. – 42 с.
2. Бондаренко І.С. Проблема журналістської етики в контексті освітніх та соціально-професійних трансформацій / І.С. Бондаренко // Наукові записки Інституту журналістики. Том 52. 2013. Запорізький національний університет. – С.239-242.
3. Гапанович-Кайдалова Е. В. Общая психология: предмет, задачи и методы, личность и общение : практическое пособие / Е. В. Гапанович-Кайдалова. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2016. – 44 с.
4. Криворучко С. В. Професійна етика журналіста на сучасному етапі розвитку демократії в Україні : Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.01.08 / С.В. Криворучко ; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. — К., 2003. — 20 с.
5. Кузнецова О. Громадянський гуманізм — основа морального вибору демократичних журналістів України / О. Кузнецова // Вісник Львівського університету, Серія журн. 2011. Вип. 34. – С.123–129.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова – М.: Международный гуманитарный фонд Знание,
7. Поварёнок Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда / Ю.П. Поварёнок // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – №3. – С.9-16.
8. Психология человека от рождения до смерти / Под общей ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.
9. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. — 288 с.
10. Теребус О. Журналістська етика: теорія та практика / О. Теребус // Вісник Львівського університету. Серія Журналістика. 2017. Випуск 42. – С. 185–190.
11. Шариков, А. В. Образы ведущих новостных телепрограмм в экспертных оценках. URL : <http://evartist.narod.ru/text7/42.htm> (дата звернення: 19.01.2021).
12. Deuze, M. (2005). What is journalism? Journalism: Theory, Practice & Criticism, 6(4), 442–464.
13. Plaisance, P.L., & Skewes, E.A. (2003). Personal and Professional Dimensions of News Work: Exploring the Link between Journalists' Values and Roles. Journalism & Mass Communication Quarterly, 80(4), 833-848.

REFERENCES

1. Andreeva Ju. V. Pedagogical orientation system of professional training for student journalists' self-development competitiveness. Manuscript, abstract of PhD thesis. Kazan': Kazan. gos. un-t im. V.I. Ul'janova-Lenina, 2006. – 42 p.
2. Bondarenko I.S. The problem of journalistic ethics in the context of educational and socio-professional transformations. Naukovi

- zapysky Instytutu zhurnalistyky. Zaporizkyi natsionalnyi universytet, 2013. Vol. 52. – P.239-242.
3. Gapanovich-Kajdalova E. V. General psychology: subject, tasks and methods, personality and communication: a practical guide. – Gomel': GGU im. F. Skoriny, 2016. – 44 p.
 4. Krivoruchko S. V. Professional journalistic ethics on the present stage of democracy development in Ukraine. Manuscript, abstract of PhD thesis. Kyiv: Kyiv National Taras Shevchenko University, Institute of Journalism, 2003. 20 p.
 5. Kuznetsova O. Civic humanism as the basis of moral choice of ukrainian democratic journalists. Vinyk Lvivskoho universytetu, Serii Zhurnalistyka. 2011. Vol. 34. P.123–129.
 6. Markova A. K. Psychology of professionalism. M.: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond Znanie, 1996. 312 p.
 7. Povarjonkov Ju. P. The labor subject's professional identity psychological characteristics. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2014, №3. P.9-16.
 8. Human Psychology from Birth to Death. Edited by Rean A.A. - SPb.: Prajm-Evroznak, 2002. 656 p.
 9. Stolin V.V. Self-awareness of personality. – M.: MGU, 1983. 288 p.
 10. Terebus O. Journalistic ethics: theory and practice. Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii Zhurnalistyka. 2017. Vol. 42. P.185–190.
 11. Sharikov, A. V. Images of TV presenters in expert assessments. URL : <http://evartist.narod.ru/text7/42.htm> (date of access 19.01.2021).

Professional ideals as a component of journalists' self-concept

A. V. Bakhvalova

Abstract. The article considers the problem of journalists' professional ethics, its external (requirements and standards) and internal (professional ideals) sides. The professional ideals as construct of the self-concept are moral standards that was internalized. Our study of the journalists' professional self-concept showed that 60% of the respondents have a high or medium positive correlation between the self-ideal and the self-real images that means they have a reserve for further professional self-improvement. Professional ideals of journalists are represented by such qualities as: diligence, thoughtfulness, principled, professionalism, etc.

Keywords: *professional ideals, journalists, professional activity, professional self-esteem, professional qualities.*

Соціально-особистісні детермінанти порушення харчової поведінки

Н. М. Капталан

Кафедри диференціальної і спеціальної психології,
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна

Paper received 06.02.21; Accepted for publication 22.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97-12>

Анотація. Стаття присвячена аналізу стану розробленості проблеми порушення харчової поведінки особистості та виділенню основних соціально-особистісних детермінант цього явища. Показано, що специфіка сучасного соціального життя особистості, психоемоційні навантаження, незавершені та індивідуальні проблеми та інші аспекти суб'єктивного простору провокують появу станів внутрішнього напруження та дискомфорту, суттєво посилюють постійний психологічний тиск, який відчуває на собі суб'єкт, що реалізується саме у порушеннях харчової поведінки. Харчову поведінку особистості як результат її психологічно-соціокультурної активності детермінується проблемами раннього дитинства, епізодами сімейного насильства, емоційними проблемами, які провокують незадоволення собою, занижену самооцінку та негативне ставлення до життя в цілому.

Ключові слова: особистість, харчова поведінка, порушення харчової поведінки, тривожність, стрес, емоційний дискомфорт.

В сучасній психологічній науці будь-які порушення харчової поведінки потребують додаткового аналізу з позиції виділення соціально-особистісних детермінант, оскільки ставлення соціуму до цієї проблеми є біполярним – від повного відвертання осіб із нестандартними статурами до активного пропагування бодіпозитиву. На несвідомому рівні засоби масової інформації дуже активно інтеріоризують у свідомість образи того, як має виглядати сучасна людина – молода, струнка, бездоганна. Подібні соціальні трансляції стають причиною сумнівів у своїй зовнішності, і, як наслідок, засоби досягнення ідеального тіла можуть бути гіперкомпенсаторними, псевдорациональними та приводити до погіршення як фізичної складової здоров'я, так і психологічної.

В обох випадках провідними чинниками, що впливають на стиль самосприйняття та соціальної поведінки, є особистісні характеристики. Специфіка сучасного соціуму, психоемоційні навантаження, незавершені та непропрацьовані індивідуальні проблеми та інші аспекти суб'єктивного простору особистості створюють у неї стани внутрішнього напруження та дискомфорту, суттєво посилюють постійний психологічний тиск, який відчуває на собі суб'єкт, які реалізуються у порушеннях харчової поведінки.

Тому, перш ніж виділяти головні соціально-особистісні детермінанти харчової поведінки, важливо прояснити семантику даної дефініції. Необхідно відмітити, що розуміння змісту харчової поведінки в науці формувалося у двох напрямках – органіко-психічному та психологічно-соціокультурному. Так, дотримуючись постулатів органіко-психічного напрямку, В.Д. Менделевич розуміє харчову поведінку як індивідуальне ціннісне ставлення до їжі, стереотип харчування як у звичних умовах, так і в стресовій ситуації та сформовані на їх підставі орієнтацію на образ власного тіла та дії з його формування та корекції [цит. за 3]. Окрім безпосередніх негативних наслідків для здоров'я психологічна залежність від їжі має й значні віддалені наслідки, які, на думку В.Д. Менделевича, можуть набувати різних соціальних форм: починаючи з ухилення від морального або естетичного контролю за власною поведінкою, (поєднання індивідуально-особистісних та поведінкових

компонент) та завершуючи сферою найбільшого «психологічного ураження» - самоактуалізації особистості та її адаптивних здібностей [цит. за 3]. Говорячи про харчову поведінку, А. Keski-Rahkonen та L. Mustelin вводять поняття «розлади харчової поведінки» або «розлади прийому їжі» (переїдання, нервової анорексії та булімії, психогенна блювота та ін.), які визначають як психогенно обумовлені ненормальні харчові звички, що негативно впливають на здоров'я особистості. А. Keski-Rahkonen та L. Mustelin підкреслюють, що особлива роль у формуванні розладів харчової поведінки належить як соціальним, так і психологічним чинникам: підвищеній особистісній тривожності, віковим проявам дисморфофобії у підлітковому віці, хронічному стресу, внутрішньосімейній невротизації, домашньому насильству [6].

За Л.С. Виготським, який розглядав харчову поведінку як результат психологічно-соціокультурної активності, вона спрямована на задоволення не тільки фізіологічних або біологічних потреб особистості, але, у першу чергу, соціальних та психологічних [1]. У центрі цих двох напрямків стоїть категорія «образ тіла», яка поєднує їх та спрямовує науковців на пошуки шляхів розв'язання проблеми, оскільки являє собою сталене особистісне утворення та містить несвідоме, перцептивне уявлення про власну тілесність, його оцінний образ, який відповідає тим соціальним стандартам, які склалися у суспільстві, та сукупність емоцій, пов'язаних із власним тілом (О.С. Сафонова [4]). Саме емоційна складова образа тіла сприяє його суб'єктивності та стійкості у індивідуальній свідомості особистості. Крім внутрішніх чинників, на формування образу тіла суб'єкта значний вплив створюють чинники зовнішні, серед яких особливого значення набувають приклади харчової поведінки батьків (J.M. Greeson [5]), специфіка соціального оточення (K. Holmqvist, C. Lunde, A. Frisen [14]) та інформаційного простору. Зокрема, І.С. Колесникова пов'язує ранні прояви харчової залежності саме психологічними проблемами раннього дитинства, коли їжа заміщує депривовану потребу у любові та визнання, постає соціальним атрибутом втіхи та підтримки оточуючих [2]. Поступово в особистості формується домінування мотиву втечі від суворої реальності у світ «харчового

задоволення». Отак, на думку І.С. Колесникової, в процесі дорослішання у складних життєвих ситуаціях людина обирає для себе харчування як альтернативу складнощам повсякденного життя з його труднощами, конфліктами та обмеженнями.

Ми також дотримуємося психологічно-соціокультурного підходу, тому подальший теоретичний аналіз проблеми харчової поведінки особистості та емпіричні розвідки її основних суб'єктивних детермінант будуть здійснюватися через цю методологію.

Аналіз зарубіжних першоджерел також довів, що особистісна складова харчової поведінки особистості є основополагаючим предиктором усіх можливих соціальних та індивідуальних наслідків (С. Nederkoorn, S. Pinaquy, S. Schulz, R.G. Laessle, M.A. Friedman, K.D. Brownell, M.T. Van der Merwe).

Так, на думку A.L. Wonderlich-Tierney та J.S. Vander Wal, особи, які мають порушення харчової поведінки, дуже часто у дитинстві були жертвами сімейного насильства з боку дорослих, з ними жорстко поводилися, вони були позбавлені батьківської любові, що сформувало у них низьку самооцінку [17]. Наслідком цих онтогенетичних проблем є високий рівень соціальної тривожності у осіб із розладами харчової поведінки, пов'язаний зі страхом негативної оцінки, або дефіциту соціальної підтримки [17].

За даними С. Nederkoorn, особи, схильні до зловживання їжею, більш імпульсивні, не здатні долати власні тілесні потяги та інстинкти, схильні піддаватися зовнішнім спокусам [7]. Крім того, як підкреслює вчений, імпульсивність як чинник харчової поведінки у таких осіб має ризик психологічної схильності до зловживання психоактивними речовинами. Отже, проблеми із психічним гальмуванням лежать в основі суттєвих порушень харчової поведінки.

S. Schulz і R.G. Laessle відстежили взаємозв'язок особливостей харчової поведінки з інтенсивністю та суб'єктивним переживанням стресових ситуацій: стрес-індукована харчова поведінка осіб, схильних до зловживання їжею, характеризується сильно вираженою мотивацією до їжі та відсутністю відчуття ситості [10].

Подібна особливість отримала специфічну назву – «емоційне переїдання», яке виникає як індивідуальна реакція на переживання негативних емоцій. Проводячи дослідження у цьому напрямку, S. Pinaquy дослідив зв'язок між емоційним переїданням та алекситимією, яку автор розглядає як комплексний емоційно-когнітивний дефіцит, до складу якого входять: нездатність ідентифікувати емоції та виражати їх, убогі фантазії та ухилення від розв'язання конкретних конфліктів або усвідомлення своїх емоцій [8]. Тобто, саме алекситимія стає важливим предиктором емоційного переїдання та суттєво підвищує ризики формування депресивних станів [8]. Факти вираженості у осіб із порушеннями харчової поведінки депресії, тривожності та акцентуованих рис як чинника ризику харчової залежності були виявлені у лонгітюдному дослідженні A. Tuthill, H. Slawik, S. O'Rahilly та N. Finer, яке переконливо підтвердило факт значного погіршення якості життя у осіб із надлишковою вагою, причому це частіше зустрічається у жінок, аніж у

чоловіків [11]. Щодо наявності акцентуації характеру у осіб із порушеннями харчової поведінки, A. Ryden, M. Sullivan та J. Torgerson вважають, що саме психастенічні риси характеру є значним чинником ризику [9].

Отже, будь-які порушення харчової поведінки особистості, у першу чергу, породжені емоційними проблемами, та, у свою чергу, самі породжують проблему емоційного дискомфорту та пов'язаних із ним негативних внутрішньоособистісних станів. M.T. Van der Merwe переконливо довів, що соціальні чинники (професійна та гендерна дискримінація, проблеми у міжособистісних відносинах тощо) провокують незадоволення собою, занижену самооцінку та негативне ставлення до життя в цілому [15].

Проведене M.A. Friedman та K.D. Brownell емпіричне дослідження підтвердило наявність кореляційного зв'язку не тільки між негативним сприйняттям свого тіла й страхом соціального осуду та надлишковою вагою, але й між низькою самооцінкою та негативною атрибуцією основних подій свого життя [13].

При розумінні впливу особистісних чинників на формування порушень харчової поведінки окреме місце займає «концепція стилів харчової поведінки», прибічники якої стверджують, що особи із цими психологічними порушеннями представляють собою відносно гетерогенну, неоднорідну групу, між членами якої існують суттєві відмінності, тому й виділення якогось конкретного особистісного психотипу у цьому контексті ускладнене (T. van Strien, C.S. van der Zwaluw [16], H. Thompson-Brenner [12]). Але, при цьому вчені, які дотримуються основних постулатів концепції стилів харчової поведінки, підтверджують, що харчовим аддиктам все ж таки притаманний нестабільний психічний стан.

Оскільки усі порушення харчової поведінки особистості щільно прив'язані до її емоційної сфери, що провокує стійкість аддиктивних проявів, особливе значення має бути приділене превентивним заходам, виділенню своєрідних «груп ризику» формування порушень харчової поведінки. Це важливо, оскільки доклінічні етапи розвитку харчової залежності можуть бути досить тривалими, такими, що формуються під впливом батьківської турботи та батьківського програмування харчової поведінки. Довготривалість доклінічних етапів підтверджується тим, що нормальні показники індексу маси тіла можуть зберігатися тривалий час [13].

Б.Ю. Приленський виділяє гіперфагічний та булімічний етапи доклінічного розвитку порушення харчової поведінки особистості [3].

На гіперфагічному етапі психологічна залежність від їжі досить сформована. Виділяються такі риси:

- 1) поступове підвищення толерантності до кількості їжі (за рахунок розтягування стінок шлунку і зниження почуття задоволення від їжі);
- 2) втрата контролю над кількістю їжі, яка з'їдається (особливо це трапляється, коли вживання їжі здійснюється під час перегляду телепередач, спілкування або читання);
- 3) втрата ситуаційного контролю над кількістю вживаної їжі (суб'єкти їдять навіть тоді, коли не голо-

дні - за компанію, або заради господині, «яка так старалася!»);

4) симптом «випередження кола» - особи з залежним харчовою поведінкою їдять дуже квапливо (що заважає отримати повноцінне задоволення від їжі), інколи починають їсти, не чекаючи, коли буде накритий стіл (кажуть, що знімають пробу або сильно згодніли);

5) «амнезії» періодів насичення (витискування) - «не пам'ятаю, їв сьогодні чи ні», що може бути пов'язано із концентрацією уваги під час їжі на розмовах, перегляді телепередач тощо;

6) втрата захисного блювотного рефлексу (у разі переїдання немає дискомфорту і нудоти в шлунку);

7) «харчова раціоналізація» - суб'єкти стверджують, що їдять, як всі, а прибавка в масі тіла пов'язана з віком, конституцією або спадковістю.

На булімічному етапі на перший план починають виходити невротичні розлади та до попередніх симптомів додаються наступні:

1) значне підвищення толерантності до кількості їжі;

2) напади обжерливості (харчові «запої»);

3) компульсивність харчових потягів, значна зміна почуття задоволення від процесу їжі;

4) слабка вираженість відчуття насичення і задоволення від їжі;

5) поступове звуження кола інтересів (усі хобі та сфери інтересів - спорт, мистецтво, природа, секс - поступово все більше заміщуються їжею);

б) «харчова абстиненція» - після харчових «запоїв» виникає непереборне відчуття апетиту, що змушує знову порушувати есі обмеження, а почуття провини та власного безсилля знімаються їжею [3].

На булімічному етапі можна говорити про фізичну залежність від їжі.

Таким чином, в сучасній науці про особистість та її успішну реалізацію у соціумі або складності на цьому шляху, особливий інтерес викликають чинники та психологічні механізми, що приводять до формуванні різних типів порушень або залежності. Порушення харчової поведінки є відносно поширеними, але вони часто ігноруються особистістю і суспільством, незважаючи на те, що роблять сильний негативний вплив на здоров'я, в тому числі і на психологічний стан особистості, і на її соціальну активність і реалізованість.

В науці зміст харчової поведінки формувався у органіко-психічному та психологічно-соціокультурному напрямках, згідно яким харчова поведінка як індивідуальне ціннісне ставлення до їжі формує орієнтацію на образ власного тіла та набуває різних соціальних форм: починаючи з ухилення від морального або естетичного контролю за власною поведінкою, та завершуючи сферою найбільшого «психологічного ураження» - самоактуалізації особистості та її адаптивних здібностей. Особлива роль у формуванні розладів харчової поведінки належить як соціальним, так і психологічним чинникам: підвищеній особистісній тривожності, віковим проявам дисморфофобії у підлітковому віці, хронічному стресу, внутрішньосімейній невротизації, домашньому насильству.

Стійкість харчових порушень пояснюється їхній щільній кореляції із емоційною сферою особистості та орієнтацією на підсвідомі способи психологічного захисту. Оскільки доклінічні етапи розвитку харчової залежності можуть бути досить тривалими, такими, що формуються під впливом батьківського програмування харчової поведінки, особливого значення набуває виділення особистісних патернів, які підвищують ризик порушень харчової поведінки особистості, яка може бути спровокована життєвими стресами та міжособистісними проблемами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология: монография /Л.С. Выготский. - М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. - 1008 с.
2. Колесникова И.С. Расстройство пищевого поведения как проблема здоровьезбережения. *Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XX междунар. науч.-практ. конф.* № 5(20). URL: [http://sibac.info/archive/guman/5\(20\)](http://sibac.info/archive/guman/5(20)).
3. Приленский Б.Ю. Стадийность развития пищевой зависимости /Б.Ю. Приленский. - Тюменск. Международный журнал. - 2010. - № 1. - С. 260-266.
4. Сафонова Е.С. Взаимосвязь пищевого поведения и образа тела у девушек в юношеском возрасте // Студенческий: электрон. научн. журн. 2020. № 35(121). URL: <https://sibac.info/journal/student/121/190732>
5. Greeson J.M. Mental Health Foundation // Cheers Report. - 2016 / [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.mentalhealth.org.uk/publications/cheers-understanding>
6. Keski-Rahkonen A., Mustelin L. Epidemiology of eating disorders in Europe // *Current Opinion in Psychiatry.* - 2016. Vol. 29. № 6. - P.340-345.
7. Nederkoorn C. et al. Impulsivity in obese women // *Appetite.* - 2006. - Vol. 47. - P. 253-256.
8. Pinaquy S. et al. Emotional eating, alexithymia, and binge-eating disorder in obese women // *Obesity research.* - 2003. - № 11(2). - P. 195-201.
9. Ryden A., Sullivan M., Torgerson J. et al. Severe obesity and personality: a comparative controlled study of personality traits // *International Journal of obesity.* -2003. - Vol. 27. - P. 1534-1540.
10. Schulz S., Laessle R.G. Stress-induced laboratory eating behavior in obese women with binge eating disorder // *Appetite.* - 2012. - Vol. 58, № 2. - P. 457-461.
11. Tuthill A., Slawik H., O'Rahilly S., Finer N. Psychiatric comorbidities in patients attending specialist obesity services in the UK // *Quarterly Journal of Medicine.* - 2006. - № 99. - P. 317-325.
12. Thompson-Brenner H. Improving psychotherapy for anorexia nervosa: Introduction to the special section on innovative treatment approaches // *Psychotherapy (Chic).* 2016. № 53(2). Pp. 220-230.
13. Friedman M.A., Brownell K.D. Psychological correlates of obesity: moving to the next research generation // *Psychological Bulletin.* - 1995. - № 117. - P. 3-20.
14. Holmqvist K., Lunde C., Frisen A. Dieting behaviors, body shape perceptions, and body satisfaction: Cross-cultural differences in Argentinean and Swedish 13-year-olds // *Body Image.* - 2007.
15. Van der Merwe M.T. Psychological correlates of obesity in women // *International Journal of obesity.* - 2007. - Vol. 31, № 2. - P. S14-S18.
16. Van Strien T., van der Zwaluw C. S. & Engels R. C. M. E. Emotional eating in adolescents: A gene (SLC6A4/5-HTT)-depressive feelings interaction analysis // *Journal of Psychiatric Research.* 2010. № 44. Pp. 1035-1042

17. Wonderlich-Tierney A.L., Vander Wal J.S. The effects of social support and coping on the relationship between social anxiety and eating disorders // *Eating Behaviors*. – 2010. Vol. 11. № 2. P.85-91
18. WHO. Caring for children and adolescents with mental disorders: Setting WHO directions. – 2003 // Geneva: World Health Organization / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.who.int/mental_health/media/en/785.pdf.

REFERENCES

1. Vygotskij L.S. *Psikhologiya: monografiya* /L.S. Vy`gotskij. – M. : E`KSMO-Press, 2000. – 1008 s.
2. Kolesnikova I.S. Rasstrojstvo pishhevogo povedeniya kak problema zdorov`yazberezheniya. *Gumanitarny`e nauki: sb. st. po mat. XX mezhdunar. nauch.-prakt. konf. # 5(20)*. URL: [http://sibac.info/archive/guman/5\(20\)](http://sibac.info/archive/guman/5(20)).
3. Prilenskij B.Yu. Stadijnost` razvitiya pishhevoj zavisimosti /B.Yu. Prilenskij. – Tyumensk. *Mezhdunarodny`j zhurnal*. – 2010. - # 1. – S. 260-266.
4. Safonova E.S. Vzaimosvyaz` pishhevogo povedeniya i obraza tela u devushek v yunosheskom vrzraste // *Studencheskij: e`lektron. nauchn. zhurn. 2020. # 35(121)*. URL: <https://sibac.info/journal/student/121/190732>

Socio-personal determinants of eating disorders

N. M. Kaptalan

The article is devoted to the analysis of the state of development of the problem of eating disorders of the individual and the selection of the main socio-personal determinants of this phenomenon. It is shown that the specifics of modern social life of the individual, psycho-emotional loads, incomplete and individual problems and other aspects of subjective space provoke states of internal tension and discomfort, significantly increase the constant psychological pressure felt by the subject, which is realized in violations eating behavior. The eating behavior of an individual as a result of his psychological and socio-cultural activity is determined by the problems of early childhood, episodes of domestic violence, emotional problems that provoke self-dissatisfaction, low self-esteem and negative attitude to life in general.

Keywords: *personality, eating behavior, eating disorders, anxiety, stress, emotional discomfort.*

Концептуальні межі понять «стрес», «тривалий травматичний стрес», «посттравматичний стресовий розлад»

М. А. Козігора

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
Corresponding author. E-mail: kozihora.maria@vnu.edu.ua

Paper received 06.02.21; Accepted for publication 22.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97-13>

Анотація. Стаття присвячена розмежуванню поняття стресу, тривалого травматичного стресу та посттравматичного стресового розладу. Визначено основні психологічні (зменшення сенсорної чутливості, уповільнення розумових операцій), фізіологічні (пришвидшене серцебиття, почервоніння або збліднення шкіри), особистісні (страх, занепокоєння, пасивність поведінки) та медичні ознаки (головні болі, безсоння, афекти), які зумовлюють стрес. Проаналізовано поняття тривалого травматичного стресу та шляхи його виникнення. Окреслено основні та додаткові ознаки посттравматичного стресового розладу.

Ключові слова: стрес, тривалий травматичний стрес, посттравматичний стресовий розлад, психічна травма.

Вступ. Сучасні події, які відбуваються в Україні формують особливі запити до психологічної науки. Внаслідок цих подій виникає потреба в підтримці і супроводі як окремих людей (дітей, дорослих, родин), так і соціальних груп.

Важливість вивчення понять «стрес», «тривалий травматичний стрес» та «посттравматичний стресовий розлад» (ПТСР) зумовлений тим, що з кожним днем все більше зростає ймовірність стати свідком травматичної події.

Короткий опис публікації по темі. Аналізуючи зарубіжні та вітчизняні джерела, можна помітити що вивчення стресу як явища розпочалося у середині ХХ століття. Одним із перших, хто розпочав роботу над цією проблемою був канадський фізіолог Ганс Сельє. Продовження роботи можемо побачити у працях Дж. Грінберта, Г. Салвенді, К. Маслач, Р. Лазаруса, С. Фолкмана. Також вивченням цієї проблеми займаються сучасні вітчизняні психологи – В. Бодрова, Н. Наєнко, А. Леонова, С. Максименко, А. Поплавська. Поняття посттравматичного стресового розладу вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, а саме: В. Лисенко, О. Тімчеко, Р. Лазарус, Л. Китаєв-Смик, Р. Волошин та ін.

Мета: теоретичний аналіз та розмежування понять стресу, тривалого травматичного стресу та посттравматичного стресового розладу.

Матеріали і методи. Для здійснення порівняльного аналізу досліджуваних понять ми використали метод аналізу, порівняння й узагальнення психологічної літератури, статей у періодичних виданнях, матеріалів наукових досліджень з цієї проблеми. Огляд літератури охоплює статті з 2000 по 2019 рік. Результати опрацьованого матеріалу подано в таблиці 1.

Результати. Психологічна травма, як проблема, не є новою. Багато практикуючих психологів виділяють такі наслідки психологічної травми: паніка, шок, тривога, депресія, розгубленість, страх, відчуження, безпорадність, агресивність. І хоча багато дослідників (О. Лазебна, М. Зеленова, Н. Короткова та інші) працюють над вивченням внутрішніх механізмів впливу психологічної травми на людину, багато питань залишаються ще відкритими, адже особистості важко дається її подолання [2, с. 378].

Вперше про психічну травму почали згадувати ще наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Найбільш помітні дослідження із даної проблеми здійснювалися після

завершення Другої світової війни, аварії на Чорнобильській атомній електростанції та тривають досі. Також велику увагу приділяється дослідженням психічної травми у людей, які постраждали від надзвичайних ситуацій різноманітного походження.

Відомо, що найбільше на психічне здоров'я впливає стрес. У загальному значенні термін «стрес» означає стан людини, який характеризується сильним напруженням і виникає у відповідь на різноманітний екстремальний вплив.

Стрес – це сильне напруження різних систем організму, яке не проходить безслідно. Негативний вплив стресу на здоров'я дуже великий і має найгірші наслідки. Саме стресова ситуація стає причиною багатьох захворювань, які проявляються пізніше – як фізичних, так і душевних. Найчастіше зустрічаються захворювання серцево-судинної системи, шлунково-кишкового тракту, зниження імунітету [5, с. 37].

Вперше теорію стресу було обґрунтовано в 1936 році канадським фізіологом Гансом Сельє. в якій стрес розглядається як «неспецифічна відповідь організму на будь-яку пред'явлену вимогу». Але він з обережністю окреслював поняття цього феномену. «Слово «стрес» так само як і «успіх», «невдача» і «щастя» має різне значення для різних людей. Тому дати його визначення дуже важко, хоча воно й увійшло в нашу повсякденну мову» [11, с. 30].

Стрес має психологічні, фізіологічні, особистісні, медичні ознаки та обов'язково викликає певну емоційну напругу.

Фізіологічними ознаками стресу є: потовиділення, пришвидшене серцебиття, почервоніння або збліднення шкіри.

Психологічними ознаками: уповільнення розумових операцій, послаблення функцій пам'яті, зменшення сенсорної чутливості.

Особистісними ознаками є: страх, занепокоєння, придушення волі, зниження самоконтролю, пасивність поведінки, нездатність до творчих рішень.

Медичні ознаки стресу: безсоння, головні болі, істеричні реакції, афекти, нервозність [6, с. 254.]

Російський вчений В. А. Бодров визначає стрес як «особливий психічний стан пов'язаний з зародженням і проявленням емоцій, але він не зводиться тільки до емоційних феноменів, а детермінується і відображається в мотиваційних, когнітивних, вольових, характерологічних

та інших компонентах особистості» [1].

Розлади, які виникають при емоційному стресі в різних структурах нейрофізіологічної регуляції мозку, призводять до зміни нормального функціонування систем організму. Емоційні стреси, зазвичай, є соціальними, і в кожної людини стійкість до них є різною. Стрес може ставати травматичним, коли результатом впливу стресової ситуації є порушення в психіці, аналогічно як фізичні порушення. Стресорами в таких випадках є травматичні події, ситуації, які загрожують життю самого себе або близьких. Ці події перш за все порушують почуття безпеки, викликаючи переживання травматичного стресу, наслідки якого можуть бути різноманітними.

Докази постійно свідчать про відсутність надійних критеріїв для диференціації негативних емоцій та травматичних подій. Однак ряд проведених досліджень визначили різні види психічних травм, виходячи з типу травмуючої події (стихійні лиха, автомобільні аварії, технологічні катастрофи) та конкретного населення (ветерани бойових дій, жертви домашнього насильства, жертви злочинів). Встановлено, що травмуюча подія є стресовою ситуацією, що характеризується високим ризиком для особистого життя та безпеки, або загрозою для життя інших [14, с. 122].

Термін «тривалий травматичний стрес» був введений у контексті політичного насильства та соціальних конфліктів, і стосується як соціальних, так і індивідуальних умов [13, с. 209]. Тривалий травматичний стрес можна спостерігати в зонах військових конфліктів низької інтенсивності; в сім'ях, де діти та підлітки тривалий час потерпають від психологічного насильства з боку батьків та

рідних. У зв'язку з необхідністю мати справу з тривалим травматичним стресом, було зроблено кілька спроб ідентифікувати та визначити відмінності між реакціями на ситуації гострого впливу. Було проведено розмежування між одноразовим та постійним впливом стресових ситуацій [10, с. 85].

Травматичний вплив має кумулятивний характер [9, с. 748]. Кумулятивні наслідки попередньої травми можуть бути пов'язані з більш серйозними емоційними реакціями на наступну травму [8, с. 125]. Існуючі концептуалізації травматичного стресу, такі як ПТСР та складний ПТСР, може мати обмежену користь для постійної загрози та небезпеки через уявлення про те, що вплив травми тимчасово знаходиться в минулому.

З 1994 року дослідження показали, що в осіб, які піддаються тривалим, повторним чи багаторазовим стресовим подіям частіше виявляються симптоми посттравматичного стресового розладу порівняно з тими, які пережили лише одну стресову подію. Множинні стресові фактори (наприклад при важкій хворобі) можуть посилювати симптоми посттравматичного стресового розладу оскільки: 1) початкова травма може зменшити ресурси людини для подолання наступних стресових факторів, і 2) людина може вже страждати клінічним або субклінічним посттравматичними стресовими розладами, коли з'являються нові стресові фактори [12, с. 7].

Переживання травматичного та тривалого травматичного стресу для деякого стає причиною появи в майбутньому посттравматичного стресового розладу (ПТСР). До травматичних подій, здатних викликати ПТСР відносять: насильство, участь у бойових діях, катастрофи і т. п.

Табл. 1. Концептуальна матриця диференційних ознак понять «травматичний стрес», «тривалий травматичний стрес», «посттравматичний стресовий розлад»

	Поняття та автор	Основні поняття	Ознаки	Значення
1	Травматичний стрес (Мостовой М. М., 2015; Гребенюк О. А., 2016; Хомеико М. О., 2016; Бодров В. А., 2000)	Відповідь організму, реакція, подія, проміжна змінна	Фізіологічні: потовиділення, пришвидшене серцебиття; Психологічні: уповільнення розумових операцій; Особистісні: страх, занепокоєння; Медичні: безсоння, головні болі, нервозність.	Психічне напруження, що виникає у складних умовах повсякденного життя
2	Тривалий травматичний стрес (Straker G., 2013; Eagle G., & Kaminer D., 2013; Jarero I., & Artigas L., 2018)	Травматична подія, постійна загроза	Фізіологічні: порушення сну, харчування, уникнення спілкування; напруженість; Психологічні: послаблення функцій пам'яті, зменшення сенсорної чутливості; Особистісні: зниження самоконтролю, пасивність поведінки; Медичні: депресивний розлад, істеричні реакції, афекти.	Минула або діюча загроза, яка визначає емоції і поведінку людини
3	ПТСР (Марціновська І. П., 2017; Корольчук О. Л., 2016; Цихоня В., Мунк Е., 2014)	Порушення адаптації, тривожний розлад, реакція на стрес	Фізіологічні: перебільшене реагування, дратівливість; Психологічні: послаблення функцій пам'яті, концентрації уваги; Особистісні: високий рівень тривожності, уникнення; Медичні: проблеми зі сном, фізичні болі.	Результат пережитої травматичної події, значення травматичної події в житті

Офіційно термін «посттравматичний стресовий розлад» з'явився у 1980 році в третьому виданні «Діагностичного та статистичного довідника з психічних захворювань». ПТСР був віднесений до субкатегорії «тривожні розлади», які виникають у відповідь на «рідкісні зовнішні події». Психологічна травма була визначена як результат зовнішнього впливу внаслідок катастрофічних подій. У сучасній психологічній науці є два основні напрямки, які пояснюють структуру внутрішніх порушень. Представники першого напрямку травматичні розлади розглядають як нормальну реакцію на ненормальний зовнішній вплив. Представники іншої концепції трактують ці порушення, як хворобу, яку потрібно лікувати або відповідно

коректувати.

А. Меркер у своїй концепції виділяє чинники і умови виникнення ПТСР: фактори, пов'язані з травматичною подією: не контрольованість, неочікуваність, тяжкість травми; захисні чинники: здатність осмислювати те, що сталося, наявність соціальної підтримки; фактори ризику: минулий негативний досвід, вік до моменту травмування, соціальний та економічний рівень [4, с. 223].

Деякі дослідники ПТСР вважають, що переживання людей, які зазнали впливу різних катастроф, війни, якщо навіть не отримали тілесних ушкоджень, безслідно для них не проходять. Через декілька років, після пережитої

ситуації, у них розвинулися різні невротичні патохарактерологічні стигми. На їхньому фоні часто формуються патологічні стани [3, с. 108].

Симптоми посттравматичного стресового розладу можуть з'являтися як раптово, так і зовсім поступово. Вони можуть виникати тоді, коли людині щось нагадує про травмуючу подію. Це може бути запах, слово, образ, місце. Типові ознаки включають епізоди нав'язливих спогадів, снів, які виникають на фоні хронічного почуття «заціпеніння» та емоційної притупленості, відчуження від інших людей, відсутності реакцій на навколишні події, втеча від діяльності та ситуацій, які віддалено нагадують про травмуючі події.

Із вищезазначеними симптомами та ознаками часто поєднуються тривога та депресія, нерідко зустрічається суїцидальні ідеї, часто мають місце зловживання алкоголем та наркотичними речовинами. Серед емоцій переважають гнів та дратівливість; почуття провини, сорому

або самозвинувачення; почуття недовіри та зради, а також «несправедливості долі»; почуття безвиході; відчуття відчуженості [7, с. 113].

Таким чином, результати огляду літератури та аналізу концептуальних меж досліджуваних понять наведено в таблиці 1.

Висновки. Отже, питання вивчення понять «стрес», «тривалий травматичний стрес», «посттравматичний стресовий розлад» є досить актуальним. Аналіз наукової літератури показав що поняття «стрес» та «посттравматичний стресовий розлад» досліджують уже давно, а «тривалий травматичний стрес» ще майже не досліджений.

Існує поняття стресу, який не порушує адаптацію людини до зовнішнього середовища. Травматичним стрес стає тоді, коли результатом дії стресора є порушення в психічній сфері особистості, а факт переживання травматичного стресу для деяких людей стає причиною появи посттравматичного стресового розладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров, В. А. (2000). *Информационный стресс*. Издательство «Пер Сэ».
2. Гоцуляк, Н. С. (2015). Психологічна травма: аналіз та шляхи її подолання. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки*, (1), 378-390.
3. Корольчук, О. Л. (2016). Посттравматичний стресовий розлад як новий виклик сучасній Україні. *Інвестиції: практика та досвід*, (17), 104-111.
4. Марціновська, І. П. (2017). Співвідношення понять стресу, травматичного стресу та посттравматичного стресового розладу у медичній та психолого-педагогічній теорії. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету України*, (14), 223-227.
5. Мостовой, М. М., & Пархоменко, Н. О. (2015). Вплив стресу на життя людини. *Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая» Полтавський інститут бізнесу*, 37.
6. Халенко, М. О. (2016). Поняття стресу і стресостійкості. *Вісник студентського наукового товариства*, 254.
7. Цихоня, В., & Мунк, Е. (2014). Пам'ятка про посттравматичний стресовий розлад. *Мистецтво лікування*, (7-8), 113-114.
8. Berninger, A., Webber, M. P., Cohen, H. W., Gustave, J., Lee, R., Niles, J. K., ... & Prezant, D. J. (2010). Trends of elevated PTSD

- risk in firefighters exposed to the World Trade Center disaster: 2001–2005. *Public Health Reports*, 125(4), 556-566. doi:10.1177/003335491012500411.
9. Brewin, C. R., Andrews, B., & Valentine, J. D. (2000). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 748–766. doi:10.1037//0022-006X.68.5.748.
10. Eagle, G., & Kammer, D. (2013). Continuous traumatic stress: Expanding the lexicon of traumatic stress. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 19(2), 85.
11. Grebeniuk, O. A. (2016). Теоретичні аспекти вивчення особливостей поняття стресу в житті та діяльності людини. *Problems of modern psychology*, (2), 30-36.
12. Jarero, I., & Artigas, L. (2018). AIP model-based acute trauma and ongoing traumatic stress theoretical conceptualization. *Iberoamerican Journal of Psychotraumatology and Dissociation*, 10(1), 1-10.
13. Straker, G. (2013). Continuous traumatic stress: Personal reflections 25 years on. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 19(2), 209.
14. Zasiakina, L., Kennison, S., Zasiakina, S., & Khvorost, K. (2019). Psycholinguistic markers of autobiographical and traumatic memory. *East European Journal of Psycholinguistics*, 6(2), 119-133.

REFERENCES

1. Bodrov V. A. (2000). Informacionnyj stress [Information stress]. Moscow.
2. Gotsulyak N. E. (2015). Psykhologhichna travma: analiz ta shljakhy jiji podolannja [Psychological trauma: analysis and ways to overcome it]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Ser. : Pedagogical and psychological sciences*, vol. 1, pp. 378-390.
3. Korolchuk O. L. (2016). Posttravmatychnyj stresovyj rozlad jak novyj vyklyk suchasnij Ukraini [Post-traumatic stress disorder as a new challenge for modern Ukraine]. *Investments: practice and experience*, vol. 17, pp.104-111.
4. Martsinovskaya I. P. (2017). Spivvidnoshennja ponjatj stresu, travmatychnogho stresu ta posttravmatychnogho stresovogho rozladu u medychnij ta psykhologho-pedagoghichnij teorii [Correlation between the concepts of stress, traumatic stress and post-

- traumatic stress disorder in medical and psychological-pedagogical theory]. *Collection of scientific works of Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University of Ukraine*, vol. 14, pp. 223-227.
5. Mostovoy M. M. & Parkhomenko N. O. (2015). Vplyv stresu na zhyttja ljudyny [The impact of stress on human life]. Private Higher Educational Institution "Academician Yuri Bugay International University of Science and Technology" *Poltava Institute of Business*, pp. 37.
6. Khalenko M. O. (2016). Ponjattja stresu i stresostijkosti [The concept of stress and stress resistance]. *Bulletin of the Student Scientific Society*, pp. 254.
7. Tshihonya V., & Munch E. (2014). Pam'jatka pro posttravmatychnyj stresovyj rozlad [A post-traumatic stress disorder memo]. *The art of healing*, vol. 7-8, pp. 113-114.

Conceptual boundaries of the concepts "stress", "prolonged traumatic stress", "post-traumatic stress disorder"

M. Kozihora

Abstract. The article is devoted to the distinction between the concepts of stress, prolonged traumatic stress and post-traumatic stress disorder. The main psychological (decreased sensory sensitivity, slowing of mental operations), physiological (rapid heartbeat, redness or pallor of the skin), personal (fear, anxiety, passivity of behavior) and medical signs (headaches, insomnia, affect), which cause stress. The concept of prolonged traumatic stress and ways of its occurrence are analysed. The main and additional signs of post-traumatic stress disorder are outlined.

Keywords: stress, prolonged traumatic stress, post-traumatic stress disorder, mental trauma.

Прив'язаність дитини молодшого шкільного віку у контексті сімейно-родинних стосунків

Є. В. Підчасов, С. М. Галушко

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
Corresponding author. E-mail: psyevgeniy@gmail.com, galuskosn@gmail.com

Paper received 27.01.21; Accepted for publication 15.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97-14>

Анотація. У статті розглядається взаємозв'язок між позитивно сформованими ранніми стосунками дитини з матір'ю (або особою, яка її заміщує) та її подальшим успішним розвитком. Викладені тези базуються на ретельному аналізі праць закордонних та вітчизняних вчених, які працювали над дослідженням феномену прив'язаності. Визначено, що прив'язаність сформована ще в перші роки життя дитини залишається протягом усього життя певною мірою трансформуючись. Доведено, що надійний емоційний зв'язок із матір'ю допомагає дитині: долати страх і занепокоєння; стрес; розуміти те, що вона сприймає; логічно мислити; поклатися на себе; досягти максимального інтелектуального потенціалу; розвивати гармонійні стосунки в житті. Також якість прив'язаності визначає як дитина буде адаптуватися до школи; як буде будувати стосунки з вчителем, при переносі первинної материнської прив'язаності на вторинну прив'язаність до вчителя. Але при виникненні труднощів у школі дитина все одно повертається до сім'ї, для пошуку підтримки та почуття безпеки.

Ключові слова: прив'язаність, ранні стосунки з матір'ю (особою, яка її заміщує), прив'язаність до вчителя, молодший шкільний вік, соціалізація, адаптація.

Вступ. Психічний і особистісний розвиток дитини у молодшому шкільному віці зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку — навчанням у початковій школі. І наявність гармонійних взаємин у сім'ї виступає важливим аспектом профілактики шкільної дезадаптації серед молодших школярів щонайменше на початку навчання. Якість стосунків між батьками та дітьми є одним з основних чинників формування психосоціальної сфери дитини, її морально-вольових якостей та самооцінки. Саме при переході від батьківського піклування до шкільної освіти, складаються перші соціальні взаємозв'язки дитини. А образ матері (або особи, яка її заміщує), що інтеріоризується, створює внутрішній ресурс і додаткову стійкість у подальшій соціальній адаптації. Доведено, що існує прямий зв'язок між анти-соціальною поведінкою, відсутністю емпатії, порушенням здатності до побудови зрілих стосунків із соціальною депривацією у ранньому дитинстві.

Тому розвиток особистості багато в чому залежить від формування у ранньому дитинстві прив'язаності до матері (або особи, яка її заміщує), як внутрішнього ресурсу, та на основі даних стосунків сформованої внутрішньої робочої моделі поведінки в соціумі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вплив найближчого соціального оточення на розвиток дитини завжди знаходився у центрі уваги як вітчизняних, так і закордонних дослідників. Особливе місце серед наукових концепцій, які розкривають значення ранніх взаємин матері та дитини для її подальшого розвитку, займає теорія прив'язаності Дж. Боулбі. Прив'язаність дитини до матері (або особи, яка її заміщує) розглядається і сучасними вченими: дослідження прив'язаності, як базового утворення перших років життя, що впливає на подальший психічний, фізіологічний та соціальний розвиток дитини та її вплив на процес ранньої соціалізації розглядаються К.Д. Гиббл, Г.В. Бурменською, М.А. Василенко, К.В. Пупирьовою, Н.В. Сабельниковою, Л.В. Жихаревою; вплив прив'язаності на побудову подальших стосунків з вчителем досліджував Ц. Баярмаа; дослідження К. Колоннесі, Е.М. Драйджер, М.К. Бардышевської ви-

явили, що ненадійна прив'язаність відіграє ключову роль у розвитку тривоги та подоланні стресу [1, 2, 4, 5, 6, 9].

Саме прив'язаність є базовою установкою на сприйняття спочатку самої матері, а потім інших людей і світу загалом. Як і процес соціалізації, прив'язаність має дві сторони: з одного боку вона є першим етапом соціалізації, а з іншого – фактором, що впливає на її успішність. Надійна прив'язаність у дитинстві та ранньому віці (0-3 років) гарантує соціальну компетентність, хороші вміння розв'язувати проблеми, а також інші особистісні якості, пов'язані з успішною адаптацією у соціальних системах. Ненадійна прив'язаність аналогічним чином пов'язана з проблемною поведінкою та соціальними труднощами, в тому числі у дітей шкільного віку [2].

Соціальна ситуація психічного розвитку молодшого школяра характеризується системою вимог і очікувань дорослих щодо інтеграції дитини в шкільне середовище. Чимало досліджень описують зв'язок між прив'язаністю та подальшим розвитком. В цілому знайдено вражаючі зв'язки між якістю прив'язаності в ранньому дитинстві з її подальшим розвитком [6].

Метою статті є розкриття проявів та характеристик прив'язаності у молодшому шкільному віці в контексті сімейно-родинних стосунків і її впливу на адаптацію дитини у шкільній системі.

Виклад основного матеріалу. Прив'язаність – є результатом процесу набуття соціального та емоційного досвіду через перші взаємини дитини з матір'ю (або особою, яка її заміщує), в яких формується адекватне сприйняття себе в системі стосунків та ефективна стратегія їх побудови, що характеризуються стійкими, емоційно наповненими взаєминами, заснованими на задоволенні потреб у безпеці, співпереживанні, розумінні, визнанні, в особистісній сфері утворюється основа до домінування і прояву емоцій позитивного спектру, зокрема любові, емпатії, довіри, зменшення тривог; формується почуття впевненості, самостійності.

Зважаючи на такі тенденції, М. Ейнсворт у своїх роботах вказувала на існування трьох типів прив'язаності, а саме: *безпечна (надійна) прив'язаність* – яка свідчить

про надійну прив'язаність і про почуття безпеки, яке дає дитині матір; *амбівалентна прив'язаність* – свідчить про амбівалентне, непослідовне ставлення до матері та про фактичну відсутність почуття впевненості й безпеки у дитини; *унікаюча (ненадійна) прив'язаність* – поведінка дитини свідчить про відчуження та уникнення матері, про відсутність почуття прив'язаності до неї [8].

Колега М. Ейнсворт Мэри Мэйн виділила четвертий тип прив'язаності – *дезорганізована прив'язаність*. Він характерний для дітей, що піддаються систематичному жорстокому поводженню і насильству. Даний тип прив'язаності спостерігався у шизоїдних сім'ях з жорстоким поводженням, а також у сім'ях де матері страждали від депресії [10].

Прив'язаність вперше формується у дитинстві й супроводжує людину протягом усього життя, вона може затухати або ставати яскравіше, але в будь-якому разі залишається змінюючись та трансформуючись. Одним з ключових моментів коли прив'язаність ще повною мірою діє, у її першому сформованому вигляді, і визначає адаптацію до соціуму – це початок навчання у школі, тобто перша соціальна діяльність. В дану соціальну діяльність дитина входить як раз на базі первинної прив'язаності до матері (або особи, яка її заміщує), з тієї її якості яка сформована на момент адаптації до школи.

Дітям молодшого шкільного віку просто необхідно відчувати й переживати прив'язаність. Від неї залежить їх відчуття безпеки, власної гідності, емпатії, сприйняття світу, розвиток совісті, логічного мислення, здатності контролювати власні емоції тощо. Дитина, у якій сформована надійна прив'язаність, нормально розвивається, вчиться розрізняти власні почуття і почуття інших, мислить логічно, розвиває соціальні зв'язки, довіряє оточуючим, стає впевненою у собі, менше заздрить, проявляє любов і ніжність до інших. Саме ці якості формуються у молодшій школі та стають ресурсом подальшої соціалізації. Натомість, порушення прив'язаності може негативно впливати не лише на соціальні контакти дитини, у т.ч. здатність розуміти почуття інших, але й на емоційний, соціальний, фізичний, розумовий розвиток дитини загалом.

Під впливом недостатнього або порушеного спілкування з близькими дорослими, зокрема, з матір'ю, діти стають боязкими, безініціативними, недопитливими. Дане положення підтверджують чисельні дослідження і теоретичні обґрунтування особливостей психічного розвитку дітей, що були розлучені з матерями й виховувались у державних установах [5].

Так дослідження Д. Апчерч та Д. Гібсон (2019) виявили, що насильницьке розлучення батьків і дітей різного віку, які перебували в державних установах, без будь-якого контакту з батьками протягом тривалого часу чи особою яка б могла їх замінити, завдає шкоди розвитку дитини. Дослідження показало, що фактори життєвого стресу у маленьких дітей впливають на структуру мозку. Отже, для зростання і розвитку дитини дуже важливо встановити міцний зв'язок з об'єктом прив'язаності, щоб встановити довіру і близькість. Діти, які відчувають розлад прив'язаності, можуть проявляти агресивну поведінку і не проявляти прив'язаності до інших в майбутньому [11].

Порушення у функціонуванні системи прив'язаності призводять до того, що в ситуації будь-якої небезпеки

замість того, щоб знайти підтримку і, впоравшись зі стресом, вирішити ситуацію продуктивним чином, дитина витрачає свої сили на подолання стресової ситуації, гостро відчуваючи власну незахищеність.

Тобто, у разі небезпеки, дитина шукає близькості особи до якої сформована прив'язаність, або відчуття наявності такої підтримки. І якщо близька людина доступна і надає підтримку, допомагає подолати тривогу, це зміцнює прив'язаність, робить взаємини ще більш близькими і дозволяє вирішити ситуацію оптимальним чином. Якщо близька людина недоступна, хоча б на рівні відчуттів, то всі зусилля дитини спрямовані на досягнення близькості та комфорту, пошуку підтримки та допомоги, або на те, щоб дистанціюватися від проблеми й нечуйного об'єкта прихильності (заблокувати функціонування системи прив'язаності) [1].

Так дослідження К. Колоннесі і Е.М. Драйджер (2011) виявили, що ненадійна прив'язаність відіграє ключову роль у розвитку тривоги. У дослідженні були оцінені емпіричні докази зв'язку між ненадійною прив'язаністю і тривогою із раннього дитинства до підліткового віку. Результати показують, що амбівалентна прив'язаність найбільше пов'язана з тривогою [9].

В дослідженні прив'язаності та автономії особистості молодшого школяра (Пупирева О.В., 2007) визначено що, діти з різними типами прив'язаності у стосунках з матерями мають різні особливості самостійності. В цілому діти з ненадійними типами прив'язаності демонструють більшу автономію, ніж діти з надійною прив'язаністю. Проте головна відмінність розкривається у ступені автономії, в її якісних особливостях: у разі надійної прив'язаності за самостійністю дитини відчувається компетентність і впевненість, почерпнута в досвіді стосунків із матір'ю, тобто в результаті добровільного та гнучкого узгодження дій і хорошого емоційного контакту. У випадку ненадійної прив'язаності за суб'єктивно високою самостійністю дитини прослідковується внутрішньо відсторонене ставлення до матері або напружене відстоювання своєї позиції. [6] І якщо синтезувати ці дані з нашим напрямком дослідження, то можемо зазначити, що саме автономія, самостійність є ключовою характеристикою, як при прийомі до школи так і в успішності навчання. Також прив'язаність до матері відіграє важливу роль у формуванні самосвідомості та самооцінки дітей молодшого шкільного віку, коли вони стають помітно більш самостійними, суб'єктивна значущість їх спілкування з однолітками істотно зростає, а відносини з батьками починають поступово відходити на другий план. Серед молодших школярів з надійною прив'язаністю частіше зустрічаються діти з високою самооцінкою і позитивним самосприйняттям, ніж серед дітей з ненадійними типами прив'язаності [7, 12].

Детальне вивчення впливу прив'язаності дитини до матері на формування її самосвідомості в молодшому шкільному віці здійснювала І.А. Борисова (2007). Нею було враховано, що почуття власної значущості існує на двох рівнях – усвідомленому і неусвідомленому. В якості експліцитної самооцінки розглядається усвідомлювана і словесно декларована оцінка себе, а під імпліцитною розуміється неусвідомлювана оцінка себе – переживання і відчуття, пов'язані зі ставленням до себе, які присутні на менш усвідомлюваних рівнях психічного відображення і не піддаються корекції з боку свідомості

і соціальних норм. Дослідження підтвердило, що одним із потужних факторів, що впливають на експліцитну самооцінку молодших школярів, є саме їх прив'язаність до матері. Найбільше вона впливає на такі аспекти експліцитної самооцінки, як «зовнішня привабливість», «загальне самоприйняття» і «компетентність у поведінці». Серед молодших школярів із надійною прив'язаністю частіше зустрічаються діти з високою імпліцитною самооцінкою та позитивним самосприйняттям, ніж серед дітей із ненадійними типами прив'язаності [3].

Однак прив'язаність до матері (або особи, яка її заміщує) не виступає як значний фактор щодо інших аспектів самооцінки молодших школярів. Самооцінка дітей у сфері шкільної успішності, фізичних даних (спортивних здібностей), а також за популярністю серед однолітків формується не стільки під впливом стосунків із матір'ю, скільки на основі оцінок шкільного оточення, а також досвіду власного оцінювання об'єктивної успішності в названих сферах [3].

При вступі до школи змінюються і стосунки молодшого школяра з дорослими, відбувається перехід від батьківського піклування до шкільного навчання та спілкування з іншим значущим дорослим – вчителем. Ступінь надійності прив'язаності до матері створює передумови для сприятливого розвитку прив'язаності до вчителя. Якщо первинний об'єкт прив'язаності мати (або особа, яка її заміщує) забезпечує дитині безпеку, надійність та впевненість у своїй захищеності, то вона без ускладнень налагоджує вторинну прив'язаність до вчителя, як наступної значущої особи, від якої дитина очікує відчуття саме впевненості, захисту, підтримки. Взаємини з учителем зовсім не схожі на стосунки з батьками. Перший час учитель для першокласника – чужа людина, і дитина мимоволі відчуває страх, боязкість перед ним, але згодом вона інстинктивно використовує прив'язаність, щоб знаходити підтримку та близькість зі своїми вчителями. Учитель стає для учня головною особою; його рекомендації, його побажання не підлягають сумніву; навіть ставлення до інших учнів опосередковується ставленням до них учителя. Дитина інстинктивно тягнеться до вчителя для відчуття безпеки й захисту. Взаємна чуйність у стосунках прив'язаності, де вчитель реагує на потреби дитини, а дитина реагує на допомогу вчителя, створює надійну базу для розвитку. Так, дослідження Ц. Баярмаа (2008) доводить, що ступінь надійності прив'язаності до матері впливає на ступінь надійності прив'язаності до вчителя. Попередня прив'язаність не зникає, вона лише змінює свою інтенсивність і на неї нашаровується прив'язаність другого рівня – до вчителя. Діти, які мали надійну прив'язаність більш впевнені в освоєнні навколишнього середовища та більш відкриті для навчання.

Діти з різними типами прив'язаності до вчителя ма-

ють різні особливості. Він виділяє три типи прив'язаності до вчителя:

– *надійна прив'язаність* характеризується упевненістю першокласників у позитивному ставленні з боку вчителя, у школі учень відчуває себе потрібним і цінним для вчителя, коли отримує підтримку з його боку;

– *амбівалентна прив'язаність* відрізняється невпевненістю першокласників у позитивному ставленні з боку вчителя, сприйняттям нестачі підтримки, переживаннями тривоги та страху;

– *уникаюча прив'язаність* характеризується вираженою дистанцією стосовно вчителя, учні не сприймають вчителів як джерело можливої допомоги та підтримки, менш близькі з ними. [2]

Як бачимо, тенденції у прив'язаності до вчителя відзеркалюють подібні до матері (або особи, яка її заміщує) і багато в чому зумовлюються нею.

Висновки. Сім'я є першим інститутом соціалізації у якому відбувається становлення особистості дитини. Її психічне та фізичне здоров'я, самооцінка, самостійність – все це залежить від якості прив'язаності до матері (або особи, яка її заміщує), що сформувалася в сімейно-родинних стосунках як ресурс соціалізації дитини. Так при переході від одного соціального інституту – сім'ї до іншого – школи, завдяки позитивно сформованій прив'язаності, дитина без ускладнень може утворювати повноцінні соціальні зв'язки з вчителями та однолітками, адаптуватися у новій соціальній системі. Адаптивно сформована прив'язаність, яка далі трансформується на прив'язаність до вчителя є однією з умов благополучної адаптації до школи та подальшого успішного навчання.

Якщо ж у молодших школярів дисгармонія у стосунках з одним або обома батьками, якщо діти відчувають, що їх вважають неуспішними, нездатним, або вони не відчувають батьківської підтримки, то в таких дітей зростає ризик формування негативних рис характеру і виникають труднощі та проблеми в спілкуванні з однолітками, проблеми адаптації до шкільного середовища, через недовіру до соціальних факторів, відсутності емоційної стабільності, підтримки.

Таким чином, поведінка і ставлення батьків до дитини лежать в основі первинної моделі ставлення до світу, що вибудовується у свідомості дитини. На перший план висувається зміст соціальної ситуації розвитку, здатність матері (або особи, яка її заміщує) організувати виховний процес передачі необхідної інформації для конструювання даної моделі, забезпечити емоційну стабільність. Перспективою подальшого нашого дослідження є вивчення динаміки адаптації до школи дітей з різним типом сімейно-родинної прив'язаності, що дозволить побудувати оптимальну систему супроводу з боку вчителя для окремих категорій учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бардышевская М.К. Дети с недостатком эмоциональных привязанностей. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения. Министерство образования РФ Москва, 1995. С. 20–62
2. Баярмаа Ц. Сравнительное исследование привязанности к учителю у учащихся первого класса в российских и монгольских школах\ 19.00.07\ Дисс. канд психол. наук. Москва: 2008. 200 с.
3. Борисова.И.А. Особенности самооценки младших школьников с разными типами эмоциональной привязанности к матери: Дисс. канд. психол. наук. Москва: 2007. 181 с.
4. Бріш К.Г. Теорія прив'язаності від витоків до сучасності. Найновіші відкриття. Доповідь на теоретико-практичному семінарі. 6-8 червня 2016 р. Львів.
5. Жихарева Л.В. Психологічні особливості прихильності до матері у дітей дошкільного віку : дисертація кандидата пси-

хологічних наук : 19.00.07 / Національна академія педагогічних наук України інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ, 2016. 196 с.

6. Пупырева Е.В. Типы эмоциональной привязанности к матери у детей младшего школьного возраста. Вестник Московского университета, Серия-14: «Психология», 2004. № 4. С 70-71.
7. Хаймовская Н.А. Зависимость между характером взаимодействия и особенностями привязанности ребенка к взрослому: Дисс. канд психол. наук. Москва: 1998. 165с.
8. Ainsworth M.D. Research Strategy in the Study of Mother-Child Separation in Early Childhood. Br.J.med.Psychol, 1954. №25. P. 169-201.
9. Colonnese C., E.M. Draijer, Geert Jan J. M. Stams, Corine O. Van der Bruggen, Susan M. Bögels Evalijn & Marc J. Noom. The Relation Between Insecure Attachment and Child Anxiety: A

Meta-Analytic Review. Volume 40, 2011. P. 630-645.

10. Main M, Solomon J. Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth strange situation. In: Greenberg MT, Cicchetti D, editors. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention. Chicago: University of Chicago Press; 1990. pp. 121-160.
11. Upchurch D., Gibson D. Strange Situation at the Border: Examining the Importance of Attachment and Consequences of Forcible Separation. Glob Soc Welf 7, 257-261 (2020). <https://doi.org/10.1007/s40609-019-00154-3>
12. Zarrā-Nezhad M., Moazami-Goodarzi A., Aunola K., Nurmi J., Kiuru N., Lerkkanen M. Supportive Parenting Buffers the Effects of Low Peer Acceptance on Children's Internalizing Problem Behaviors. University of Eastern Finland, Joensuu, Finland. University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland. Child and Youth Care Forum 2019.

REFERENCES

1. Bardy`shevskaya M.K. Deti s nedostatkom e`mocziional`ny`kh privyazannostej. Oчерки o razvitii detej, ostavshikhся bez roditel`skogo popечeniya. Ministrestvo obrazovaniya RF Moskva, 1995. S. 20-62
2. Bayarmaa Cz. Sravnitel`noe issledovanie privyazannosti k uchitelyu u uchashhikhся pervogo klassa v rossijskikh i mongol`skikh shkolakh\ 19.00.07\ Diss. kand psikhol. nauk. Moskva: 2008. 200 s.
3. Borisova.I.A. Osobennosti samoocenki mladshikh shkol`nikov s razny`mi tipami e`mocziional`noj privyazannosti k materi: Diss. kand. psikhol. nauk. Moskva: 2007. 181 s.
4. Bri`sh K.G. Teori`ya priv`yazanosti` vi`d vitoki`v do suchasnosti`. Najnovi`shi` vi`dkritiya. Dopovi`d` na teoretiko-praktichnomu semi`nari`. 6-8 chervnya 2016 r. L`vi`v.
5. Zhikhareva L.V. Psikhologi`chni` osoblivosti` prikhil`nosti` do materi` u di`tej doshki`l`nogo vi`ku : disertaczi`ya kandidata psikhologi`chnikh nauk : 19.00.07 / Naczi`onal`na akademi`ya pedagogi`chnikh nauk Ukrayini i`nstytut psikhologi`yi i`meni` G.S. Kostyuka. Kiyiv, 2016. 196 s.
6. Pupy`reva E.V. E`mocziional`naya privyazannost` k materi kak faktor stanovleniya avtonomii lichnosti v mladshem shkol`nom vozraste: Diss. kand. psikhol. nauk. Moskva: 2007. 225s.
7. Khajmovskaya N.A. Zavisimost` mezhd u kharakterom vzaimodejstvie i osobennostyami privyazannosti rebenka k vzrosloму: Diss. kand psikhol. nauk. Moskva: 1998. 165s.

Devotion of child of primary school age in the context of family relations

Y. V. Pidchasov, S. M. Halushko

Abstract. The article considers the relation between the positively formed early mother-child relationship (or a person who makes up for her absence) and her further successful development. The represented theses are based on a careful analysis of the works of foreign and domestic scientists who worked on the study of the phenomenon of devotion. The devotion formed in the first years of the child's life remains throughout the life. It has been proven that a strong mother-child bonding helps the child to: overcome fear and anxiety, stress; understand what they perceive; think logically; rely on themselves; achieve maximum intellectual potential; develop harmonious relationships in life. The quality of devotion also determines how the children will adapt to school; how they will build a relationship with the teacher, when transferring the primary maternal devotion to the secondary devotion to the teacher. But when difficulties arise at school, the child still returns to the family to seek support and a feeling of safety.

Keywords: devotion, early mother-child relationship (or a person who makes up for her absence), devotion to a teacher, primary school age, socialization, adaptation.

Психологічні детермінанти деформацій правосвідомості у контексті колізій законодавства

А. В. Погоріленко

Національна академія внутрішніх справ, Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: apohorilenko@gmail.com

Paper received 05.02.21; Accepted for publication 20.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-246IX97-15>

Анотація. У даному дослідженні проводиться аналіз психологічних наслідків існування законодавчих колізій у сфері базових людських прав та конституційних принципів у аспекті їх впливу на правосвідомість. Виявлено, що обмеження правоздатності людини до періоду з народження до смерті, легалізація практики абортів на фоні закріплених у Конституції України принципів поваги до людини, її життя та здоров'я, честі та гідності, недоторканності та безпеки, руйнує ціннісну парадигму правосвідомості громадян, що призводить до формування психологічного дозволу на аборт та зниження народжуваності на теренах нашої держави. Було запропоновано ряд підходів до законотворення, що дозволять нівелювати деструктивний вплив вказаних законодавчих колізій на правосвідомість громадян.

Ключові слова: правосвідомість; цінність життя; народжуваність; аборт; законодавство.

Вступ. Правосвідомість як один з проявів свідомості містить ряд характерних елементів, одним з яких виокремлюється повага до існуючого законодавства, повага до права як такого [1, с. 157]. З іншого боку, як вказує М.Є. Черкас, «Посиленню деформаційних явищ у суспільній правосвідомості України сприяють суперечності в різних галузях законодавства й правоохоронній системі в цілому. [...] Безпосередньою причиною виникнення деформації правової свідомості є стан основних елементів механізму правового регулювання» [2, с.175].

Конституція України [3] є Основним Законом України, який, як встановлює його стаття 8, має найвищу юридичну силу. Стаття 3 даного нормативно-правового акту встановлює, що людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю. В свою чергу, відповідно до статті 27 Конституції України, кожна людина має невід'ємне право на життя. Ніхто не може бути свавільно позбавлений життя. Обов'язок держави - захищати життя людини. Закріплення вказаних гуманістичних ідей та принципів в Основному Законі України обумовлює формування конструктивного правового світогляду в громадян, за якої людина, її життя, здоров'я, честь та гідність, недоторканність та безпека є центральними елементами ціннісної парадигми.

З іншого боку, Цивільний Кодекс України [4], Закон України «Основи законодавства про охорону здоров'я» [5] та ряд інших нормативно-правових актів допускають здійснення законного абортів, який, як буде продемонстровано, є легалізованою формою вбивства. Вказане може мати неоднозначні наслідки на розвиток суспільної правосвідомості, зокрема її ціннісного аспекту.

Враховуючи вищенаведене, вважаємо за необхідне дослідити психологічний вплив законодавчих колізій у сфері базових людських прав та конституційних принципів на правосвідомість громадян та запропонувати підходи, які можуть бути використані в законотворчій діяльності для усунення можливих деструктивних психологічних наслідків.

Короткий огляд публікацій за темою. Вивченню правосвідомості присвятили свої праці такі вчені як

І.А. Ільїн [6], Ю. Ю. Калиновський [7], М.Є. Черкас [8], Г.П. Клімова [9], Л. М. Герасіна, О. Г. Данильян та О. П. Дзьобань [10], А.А. Батанов [11] та інші дослідники. Явище деформацій правосвідомості досліджували такі науковці як М. П. Требін [12], А.С. Ткачук [13] та інші вчені. Питання впливу законодавства на формування правосвідомості вивчав В.В. Савенко [14], М.Є. Черкас [15]. Таким чином, психологічні аспекти правосвідомості, її деформацій та впливу законодавства на неї є, в загальному, опрацьованими науковцями. Тим не менше, психологічний вплив законодавчих колізій України в сфері базових людських прав та конституційних принципів на правосвідомість громадян практично не вивчався, чим і обумовлюється новизна та актуальність даної статті.

Ціль дослідження. Метою даного дослідження є дослідження психологічного впливу законодавчих колізій у сфері базових людських прав та конституційних принципів на правосвідомість громадян, а також розробка підходів, які можуть бути використані в законотворчій діяльності для усунення можливих деструктивних психологічних тенденцій.

Матеріали і методи. Для проведення даного дослідження використовувалися праці науковців України, США, Великобританії та інших країн, праці яких торкаються питання дослідження правосвідомості, проблеми деформації правосвідомості, впливу законодавства на формування та деформування правосвідомості. Найвні колізії у сфері базових прав та конституційних принципів були виявлені на основі аналізу Конституції України, Цивільного Кодексу України, Закону України «Основи законодавства про охорону здоров'я» та інших нормативно-правових актів, що торкаються питання прав людини, законодавчого визначення статусу людини як учасника правовідносин. Дослідження впливу законодавчих колізій на правосвідомість громадян здійснювалося на основі наявних статистичних даних щодо рівня народжуваності в Україні, кількості проведених абортів, дослідження демографічних та психологічних тенденцій Європейських країн в історичному зрізі, зокрема з моменту, коли законодавство у сфері базових людських прав пережило зміни, пов'язані з нівелюванням цінності людини, її життя та здоров'я, честі та гідності, недоторканності та безпеки

тощо. Під час роботи використовувалися такі наукові методи як аналіз, синтез, індукція, системний метод, методи збору та узагальнення інформації, зокрема щодо психологічних явищ.

Результати та їх обговорення. Як зазначалося вище, Конституція України визначає людину, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпеку найвищою соціальною цінністю. Право на життя надається кожній людині, є невід'ємним та захищається державою. Таким чином, Основний Закон України встановлює правопорядок, у якому кожен громадянин, незалежно від віку, особливостей розвитку, статі та інших ознак, може почуватися захищеним та важливим.

Цивільний Кодекс України (далі – ЦКУ), на противагу Конституції України, встановлює цілком протилежні принципи. В той час, як ст. 24 ЦКУ зводить поняття людини до поняття фізичної особи, його ст. 25 в абзаці першому ч.2 вказує, що цивільна правоздатність фізичної особи виникає у момент її народження. Отже, дані положення позбавляють будь-яких прав людину до відповідного етапу життєвого циклу.

Безумовно, наявність таких норм в законодавстві України нівелює конструктивний вплив на правосвідомість громадян гуманістичних ідей, встановлених у статтях 8 та 27 Конституції України щодо цінності кожної людини, її життя та здоров'я, недоторканності та безпеки, честі та гідності. Подальший руйнівний психоемоційний вплив чиниться через запровадження практики абортів, або ж легалізованого позбавлення життя дитини до її народження.

Йдеться, зокрема, про запроваджене в ст. 57 Закону України «Основи законодавства про охорону здоров'я» положення, яким передбачено, що, з метою охорони здоров'я жінки їй надається можливість особисто вирішувати питання про материнство, що, послідовно, забезпечує можливість існування у ч. 6 ст. 281 ЦКУ та у ст. 50 Закону України «Основи законодавства про охорону здоров'я» положень про штучне переривання вагітності (аборт). У даних нормах зазначається що аборт може бути здійснений *за бажанням* жінки при строку вагітності не більше 12 тижнів¹.

Психологічний вплив вказаних положень ЦКУ та інших вищезазначених нормативно-правових актів із принципами поваги до цінності людського життя, її гідності та честі, недоторканності та безпеки, закріпленими у ст.ст. 8 та 27 Основного Закону України, виявляється у поступовому знеціненні людського життя у правосвідомості громадян та формуванні внутрішнього дозволу на вчинення абортів, що і виявилось у більшій ніж 40 мільйонах абортів за роки незалежності України [16]. Станом на сьогодні в Україні також спостерігається надзвичайно низька народжуваність [17]. Однією з причин вказаного явища є запровадження абортивної культури, емоційним ефектом якої є небажання населення продовжувати людський рід, або ж

обмеження однією чи двома дітьми на сім'ю. Наслідки такої культури можна прослідкувати на прикладі європейських країн. Так, у 1950 році відбулася масова легалізація абортів у більшості Європейських країн [18, с. 531], після чого з'явилася значна тенденція до падіння народжуваності. В той час, як у 1950 році середній показник фертильності (*кількість дітей на одну жінку* - автор) країн Європи сягав 2.7 одиниць, то вже в 2015 році цей показник сягає лише 1.6 [19], що свідчить про нездатність Європи самостійно відтворити себе². Станом на 2012 рік, 48% чоловіків з корінного населення Німеччини погодилися, що можливо мати цілком щасливе життя без дітей, при тому що їх позицію розділяють лише 15% їхніх татусів [20, с.25].

Таким чином, враховуючи негативний приклад Європи, щоб запобігти подальшому розвитку деструктивних психологічних тенденцій внаслідок позбавлення правоздатності ненароджених людей та легалізації абортів (*де-факто, вбивства*), варто внести зміни до законодавства України, базуючись, при цьому, на принципах поваги до людського життя у відповідності до біологічних фактів про його початок. Так, загальновідомим є положення про те, що людське життя починається в момент зачаття. Вказане було підтверджене в США 5212 біологами з 1 058 академічних закладів, які вказали, що людське життя починається в момент зачаття [21]. Таким чином, цінність людського життя зберігається незалежно від етапу його розвитку. Отже, для повернення конструктивних ціннісних установок у правосвідомість громадян, варто внести зміни до абзацу першого ч.2 ст. 25 ЦКУ, вказавши, що цивільна правоздатність фізичної особи виникає у момент її зачаття. При цьому абзац другий ч.2 ст.25 ЦКУ потребує виключення у зв'язку з відсутністю необхідності його існування за результатом пропонуваного змін до абзацу першого ч.2 ст.25 ЦКУ. Положення ч. 6 ст. 281 ЦКУ, ст. 50 Закону України «Основи законодавства про охорону здоров'я» (щодо можливості вчинення абортів) також потребують змін, а саме скасування дозволу на вчинення абортів на будь-яких строках вагітності з врахуванням виключень, коли його проведення є можливим із одночасним збереженням поваги до цінності життя дитини та матері (як-от позаутробна вагітність). Для забезпечення психологічного ефекту визначеності пропонується також ч. 1 ст. 281 ЦКУ викласти в наступній редакції: *«Фізична особа має невід'ємне право на життя з моменту зачаття до природної біологічної смерті»*.

Висновки. У даному дослідженні було виявлено, що обмеження цивільної правоздатності людини, а саме позбавлення її будь-яких прав до народження, легалізація практики переривання життя дитини чинять руйнівний вплив на ціннісний аспект правосвідомості громадян, оскільки в даному випадку спостерігається колізія Цивільного Кодексу України та Закону України

¹ Варто зазначити, що, на противагу вищезазначеним положенням ст. 57 Закону України «Основи законодавства про охорону здоров'я», аборт не здійснюється для охорони здоров'я жінки, а з будь-якою, визначеною самостійно, метою. Серед іншого, даний факт формує той чи інший ступінь зневаги до права у правосвідомості громадян, як наслідок непослідовності положень законодавства.

² Для забезпечення відтворюваності населення мінімальний показник має сягати 2.1, де 2 одиниці необхідні для компенсації природної смертності чоловіка і жінки, що дають нове життя, 0.1 – компенсація можливих непередбачуваних смертей, дисбалансу між кількістю чоловіків та жінок тощо.

«Основи законодавства про охорону здоров'я» та інших нормативно-правових актів із принципами, викладеними в статтях 8 та 27 Конституції України. В той час, як стаття 27 Основного Закону України визначає безумовне право будь-якої людини на життя, а її стаття 8 – людину, її життя та здоров'я, честь та гідність, недоторканність та безпеку найвищою соціальною цінністю, Цивільний кодекс та Закон України «Основи законодавства про охорону здоров'я» легалізують вбивство найменш захищених людей, а саме ненароджених.

Безумовно, вказані невідповідності та законодавчо закріплені порушення принципів, викладених у Основному Законі України, призводять до викривлення правосвідомості громадян, зокрема її ціннісного аспекту, що виявилось у більш ніж 40 мільйонах абортів за роки

незалежності України та критичному зменшенню народжуваності на теренах нашої держави. Крім того, непослідовність законотворення призводить до поступового формування зневаги до права як такого.

Було запропоновано внесення змін до Цивільного Кодексу України, Закону України «Основи законодавства про охорону здоров'я», які дозволять усунути деструктивний вплив законодавчих колізій у сфері базових людських прав та конституційних принципів на правосвідомість громадян, а саме сприятимуть відновленню розуміння цінності людського життя та неможливості порушення його недоторканності на будь-якому етапі її розвитку, включно з етапом до народження.

ЛІТЕРАТУРА

- Коваль І. М. Правосвідомість особи як критерій визначення її правового менталітету. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка" (Юридичні науки)*. 2015. №825. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2015_825_27 (дата звернення: 10.11.2019)
- Черкас М. Є. Чинники, що впливають на формування правосвідомості в Україні. *Вісник Національної академії правових наук України*. 2016. №3. URL: http://visnyk.kh.ua/web/uploads/pdf/ilovepdf_com-172-182.pdf (дата звернення: 10.11.2019)
- Конституція України: закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР станом на 08.09.2020 року. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>;
- Цивільний Кодекс України: закон України від 16.01.2003 року № 435-IV станом на 25.12.2020 року. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2003, №№ 40-44, ст.356
- Основи законодавства про охорону здоров'я: Закон України від 19.11.1992 року № 2801-ХІІ станом на 25.12.2020 року. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1993, № 4, ст.19
- Ильин И. А. О сущности правосознания. Москва: Рагорть, 1993. 225 с.
- Калиновський Ю. Ю. Правосвідомість українського суспільства: генеза та сучасність: монографія. Харків: Право, 2008. 288 с.
- Черкас М. Є. Правосвідомість та її функції в механізмі правового регулювання : монографія. Харків: Право, 2014. 156 с.
- Клімова Г.П. Правосвідомість: до теорії питання. Актуальні питання інноваційного розвитку. 2012. №2. С.35-41. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/apir_2012_2_8.pdf (дата звернення: 26.12.2020 року)
- Правосвідомість і правова культура як базові чинники державотворчого процесу в Україні: монографія / Л. М. Герасіна, О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань та ін. Харків: Право, 2009. 352 с.
- Батанов А.А. Понятие правового сознания в отечественной психологии. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т.11, №4. С.89-93. URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2009/2009_4_89_93.pdf (дата звернення: 26.12.2020 року);
- Требін М.П. Деформація правосвідомості: сутність та форми прояву. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2016, №2 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deformatsiya-pravosvidomosti-sutnist-ta-formi-proyavu.pdf> (дата звернення: 10.11.2019)
- Ткачук А.С. Деформації правосвідомості: їх сутність та наслідки. / А.С.Ткачук. Актуальні проблеми політики: зб. наук. пр. / редкол.: С. В. Ківалов (голов. ред.), Л. І. Кормич (заст. голов. ред.), Ю. П. Аленін та ін. Мінмолодьспорт України, НУ ОЮА. Одеса: Фенікс, 2011. Вип. 43. С.56 - 63. URL: <http://dspace.onua.edu.ua/handle/11300/1534> (дата звернення: 26.12.2020 року);
- Савенко В.В. Вплив закону на формування правосвідомості людини в громадянському суспільстві. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Юридичні науки». 2014 №6-1 (т.1). URL: http://www.lj.kherson.ua/2014/pravo06/part_1/16.pdf (дата звернення: 10.11.2019).
- Черкас М.Є. Актуальні проблеми формування правосвідомості в Україні. *Право та інновації*. 2015. №4 (12). С.169-175.
- Україна 2032: демографічні показники. Укрінформ. 20.06.2019. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-preshall/2721627-ukraina-2032-demograficni-pokazniki.html> (дата звернення: 26.12.2020 року)
- Рождаемость в Украине установила антирекорд, или Демографическая катастрофа в 5 графиках. Ліга.Бизнес. 26.02.2020 року. URL: <https://biz.liga.net/all/all/article/rojdaemost-v-ukraine-ustanovila-antirekord-ili-demograficheskaya-katastrofa-v-5-grafikah> (дата звернення: 26.12.2020 року)
- Coleman, D. A. Contrasting Age Structures of Western Europe and of Eastern Europe and the Former Soviet Union: Demographic Curiosity or Labor Resource? *Population and Development Review*. 1993. №19 (3). С. 523. doi:10.2307/2938465
- Total fertility: Africa, World, Europe. Demographics.at. URL: www.demographics.at/fertility.html (дата звернення: 26.12.2020 року)
- Murgatroyd S. Rethinking the Future - Six Patterns Shaping a New Renaissance. FutureThink Press. 2012.
- Jacobs S. Biologists' Consensus on 'When Life Begins'. University of Chicago. 2018. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3211703 (дата звернення: 26.12.2020 року).

REFERENCES

- Koval I. Legal awareness person as a criterion for determining its legal mentality. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika" (Iurydychni nauky)*. 2015. №825. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2015_825_27 (date

- of reference: 10.11.2019);
2. Cherkas M. Factors Affecting the Formation Legal Awareness in Ukraine. *Visnyk Natsionalnoi akademii pravovykh nauk Ukrainy*. 2016. №3. URL: http://visnyk.kh.ua/web/uploads/pdf/ilovepdf_com-172-182.pdf (date of reference: 10.11.2019);
 3. The Constitution of Ukraine: the law of Ukraine of 28.06.1996 № 254k / 96-VR as of 08.09.2020. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR)*, 1996, № 30, art. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (date of reference: 10.11.2019);
 4. Civil Code of Ukraine: Law of Ukraine of January 16, 2003 № 435-IV as of December 25, 2020. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR)*, 2003, №№ 40-44, p.356;
 5. *Osnovy zakonodavstva pro okhoronu zdorovia: Law of Ukraine of 19.11.1992 № 2801-XII as of 25.12.2020. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR)*, 1993, № 4, p.19;
 6. Ylyn Y. *O sushchnosti pravosoznanyia*. Moskva: Rahort, 1993. 225 p.;
 7. Kalynovskyĭ Yu. *Pravosvidomist ukraïnskoho suspilstva: geneza ta suchasnist: monohrafiia*. Kharkiv: Pravo, 2008. 288 p.;
 8. Cherkas M. *Pravosvidomist ta її funktsii v mekhanizmi pravovoho rehuliuвання: monohrafiia*. Kharkiv: Pravo, 2014. 156 p.;
 9. Klimova G. *Legal awareness: the theory of matter. Aktualni pytannia innovatsiinoho rozvytku*. 2012. №2. P.35-41. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/apir_2012_2_8.pdf (date of reference: 26.12.2020);
 10. *Pravosvidomist i pravova kultura yak bazovi chynnyky derzhavotvorchoho protsesu v Ukraini: monohrafiia / L. Herasina, O. Danylian, O. Dzoban and others*. Kharkiv: Pravo, 2009. 352 p.;
 11. Botanov A. *Concept of legal consciousness of domestic psychology. Yzvestyia Samarskoho nauchnogo tsentra Rosyĭskoĭ akademyy nauk*. 2009. V.11, №4. P.89-93. URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2009/2009_4_89_93.pdf (date of reference: 26.12.2020 roku);
 12. Trebin M. *Deformatsiia pravosvidomosti: sutnist ta formy proiavu. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Iurydychna akademiiia Ukraïny imeni Yaroslava Mudroho»*. 2016, №2 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deformatsiya-pravosvidomosti-sutnist-ta-formi-proyavu.pdf> (date of reference: 10.11.2019);
 13. Tkachuk. A. *Deformatsii pravosvidomosti: yikh sutnist ta naslidky. / A.Tkachuk. Aktualni problemy polityky: zb. nauk. pr. / redkol.: S. V. Kivalov (holov. red.), L. I. Kormych (zast. holov. red.), Yu. P. Alenin ta in. Minmolodsport Ukrainy, NU OIuA. Odesa: Feniks, 2011. Vyp. 43. P.56 - 63. URL: http://dspace.onua.edu.ua/handle/11300/1534* (date of reference: 26.12.2020);
 14. Savenko V. *Vplyv zakonu na formuvannia pravosvidomosti liudyny v hromadianskomu suspilstvi. Naukovyi visnyk Kheronskoho derzhavnogo universytetu. Seriiia «Iurydychni nauky»*. 2014 №6-1 (t.1). URL: http://www.lj.kheron.ua/2014/pravo06/part_1/16.pdf (date of reference: 10.11.2019);
 15. Cherkas M. *Aktualni problemy formuvannia pravosvidomosti v Ukraini. Pravo ta innovatsii*. 2015. №4 (12). P.169-175;
 16. *Ukraina 2032: demohrafichni pokaznyky. Ukrinform*. 20.06.2019. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-preshall/2721627-ukraina-2032-demograficni-pokaznyki.html> (date of reference: 26.12.2020 roku);
 17. *Rozhdaemost v Ukrainy ustanovyla antyrekord, yly Demohrafycheskaia katastrofa v 5 hrafykakh. Liha.Byznes*. 26.02.2020 roku. URL: <https://biz.liga.net/all/all/article/rozhdaemost-v-ukraine-ustanovila-antirekord-ili-demografichskaya-katastrofa-v-5-grafikah> (date of reference: 26.12.2020 roku);

Psychological determinants of legal conscience deformations in the context of legislative conflicts

A. V. Pohorilenko

Abstract. In this paper author analyzes the psychological consequences of the existence of legislative conflicts in the field of basic human rights and constitutional principles in terms of their impact on legal conscience. As revealed, restriction of a person's legal capacity to the period from birth to death and legalization of abortion destroys the value paradigm of citizens', develops a psychological permit for abortion and reduce the birth rate in our country. A number of approaches to legislative activity were proposed to eliminate the destructive impact of these legislative conflicts on the legal conscience of citizens.

Keywords: *legal conscience; value of life; birth rate; abortion; legislation.*

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

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

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.
1022 Budapest, Balogvár u. 1.
www.rcontact.hu