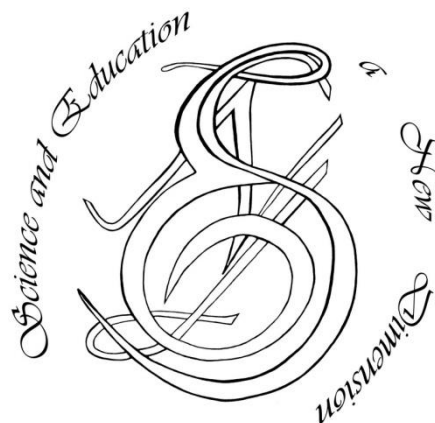


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

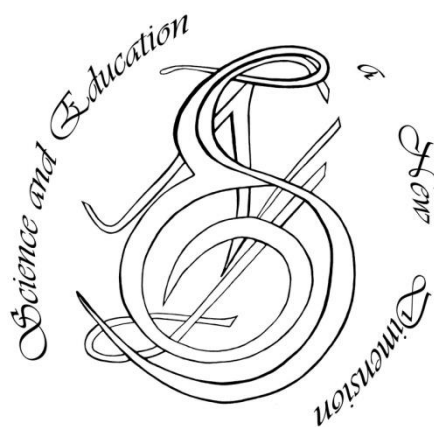
e-ISSN 2308-1996

VIII(94), Issue 236, 2020 Sept.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94>

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, Odesa, 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

Vasil Milloushev, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

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
Building Effective Blended Learning In Teacher Training <i>M. Antoshkiv, O. Trebenko.....</i>	7
Analysis of study results of development of foreign language communicative competence of lecturers of higher military educational institutions <i>M. Aristarkhova.....</i>	11
Електронна газета як засіб формування лінгвокультурної компетентності інокомунікантів університету <i>О. В. Бурко.....</i>	14
Purpose, content, organizational principles of language teaching in primary school in Great Britain in the second half of the XX century <i>M. Cheveliuk.....</i>	17
Формування природничо-наукової та самоосвітньої компетентності на прикладі предметної компетентності з фізики та астрономії <i>А. А. Дробін, В. Я. Гайда, А. В. Бевз.....</i>	22
The socio-pedagogical conditions of the formation of high school students' social competence in the space of non-formal education: a practical aspect <i>M. Fedoruts.....</i>	26
Профессионально ориентированные задачи по математике как средство формирования мотивации учащихся <i>О. В. Филипенко.....</i>	30
Деякі приклади використання інформаційно-технологічних ресурсів в навчальному процесі <i>О. З. Гарпуль.....</i>	34
Оцінювання сформованості компетентності в сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності у випускників закладів вищої освіти засобами кваліметрії <i>О. М. Кулаковський, А. Бровдий.....</i>	41
Педагогічна селфпроектна технологія в процесі формування проектної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи <i>О. В. Купенко.....</i>	48
Концепція структури людини у психологічній теорії Петра Семеновича Авсеньєва <i>О. А. Мельник.....</i>	52
Педагогічна підтримка дітей із порушеннями розвитку раннього віку <i>Л. Н. Некраш.....</i>	56
Змістові та процесуальні складові підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти <i>А. Г. Поліхроніди.....</i>	60
Критерії, показники та рівні сформованості стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників в університетах Франції <i>О. В. Писаревська.....</i>	65
Лідерський та професійний компоненти ступеневої підготовки майбутніх офіцерів військово-морських сил України в закладах вищої військової освіти <i>Р. І. Шевченко.....</i>	69

Педагогічні умови формування професійної успішності майбутнього вчителя в освітньому середовищі ЗВО <i>Т. В. Скорик</i>	73
Using of digital tools for the formative assessment of future physics teachers <i>Н. V. Voitkiv, I. M. Lishchynskyu</i>	77
Information Evaluation: Teaching Students to Detect Bias, Fake, and Manipulation Ukrainian perspective <i>О. Vysotska, S. Vysotska</i>	81
Система освіти Радянської Буковини (50-91 роки ХХ ст.) <i>І. В. Житарюк, В. М. Лучко, В. С. Лучко</i>	87
Peculiarities of assertive behavior development of future lecturers under the Master's Degree Program conditions <i>О. V. Horodnychyi</i>	91
Социализация личности ребенка как проблема педагогической аксиологии <i>Р. А. Мардоян</i>	95
PSYCHOLOGY	99
Դեմոստրացիայի անխցիդիալ վարքագիծը <i>Ա. Տ. Կիլիպյան</i>	99
Особливості когнітивній гнучкості у осіб в віці середній дорослості <i>І. В. Ніколаєва</i>	102
Resources of subjective well-being of the person in the conditions of uncertainty (on the example of COVID-19 quarantine) <i>Н. V. Pavlenko</i>	105
Особливості мотиваційного компоненту професійної Я-концепції студентів майбутніх педагогів. <i>О. Г. Разумова</i>	110

PEDAGOGY

Building Effective Blended Learning In Teacher Training

M. Antoshkiv, O. Trebenko

National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
Corresponding author. m.s.antoshkiv@npu.edu.ua, trebenko@npu.edu.ua

Paper received 10.09.20; Accepted for publication 24.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-01>

Abstract. The article describes how to build effective Blended Learning in mathematics teacher training. Research has been taken at the Faculty of Physics and Mathematics of the National Pedagogical Dragomanov University since 2011. The results obtained convince in the prospect of using Blended Learning and its relevance to the psychological characteristics, capabilities and needs of the digital generation students.

Keywords: *Blended Learning, Algebra and Number Theory course, Generation “Z”, Digital Generation, Teacher Training.*

Introduction. Information technologies in the last 20-30 years have become leading in all spheres of human life. Today's society spends much of its time in a virtual environment: social networks, cloud and other network services. The Internet has long been used not only for work but also for entertainment, communication, recreation. For people born until the mid-1990s, this immersion into the Internet has been gradual; hence they are often referred to as digital immigrants [1]. For a generation of young people growing up and educated during the rapid informatization and computerization of society and the widespread use of gadgets, IT has already been commonplace since childhood. The cognitive and emotional spheres of this generation have evolved under the strong influence of information technology, so the psychological capabilities and needs of these people are significantly different from those of previous generations. Therefore, this generation is called digital, and its representatives are called digital natives [1].

Digital natives are most likely to have a different kind of learning experience than previous generations had at school and university. To teach members of the digital generation effectively, it's important to take into account how they interact with the world and learn.

According to the results of “The Digital Natives as Learners: Technology Use Patterns and Approaches to Learning” [2] members of the digital generation (DG) are accustomed to use only some certain limited types of technologies, despite the fact that they grew up in the era of rapid IT development. Therefore, the use of IT in education itself is not a guarantee for an increase in the efficiency of the learning process. Teacher's role is now being transformed, becoming even more critical than before. Currently, the teacher is simultaneously a guide, tutor, facilitator and expert of the educational process [2]. It is he who can support the potential of the digital generation, teach them how to learn, using both innovative and traditional tools.

Taking into account all above mentioned, we conclude that the question of finding ways to organise the learning process of digital students effectively is relevant to the professional preparation at all levels and in all areas of education. However, it is the future teachers who should study exceptionally innovatively. Since a good teacher is extremely sensitive to children and attentive to what they like and need to do their best in learning, he should be able to implement innovative technologies to support his pupils.

One of such the most promising educational technologies is Blended Learning becoming now more and more popular in Ukraine, in particular due to the Covid-19 pandemic. However, the experience of using elements of Blended Learning in Ukrainian educational institutions has a much longer history. This is spelt out further in the paper, which outlines the Blended Learning experience at the National Pedagogical University.

The objective of this paper is to cover the experience of implementing Blended Learning in mathematics teacher training at the National Pedagogical Dragomanov University and outline directions for further research. This paper however focuses on the elements of Blended Learning that have confirmed their effectiveness and omits the detailed quantitative data of questionnaires and tests. For a detailed review of the experiments see other authors' publications.

Materials and methods. Summarizing the results of investigations [3]-[4], we may outline the psychological characteristics, educational needs of members of the DG and effective teaching approaches as follows (Table 1).

Education in the 21st century should be focused on these needs of the younger generation. Using old methods in teaching will not bring the expected result.

An experiment on implementing Blended Learning of Algebra and Number Theory carried out at the Faculty of Physics and Mathematics of the National Pedagogical Dragomanov University showed that it is Blended Learning that best meets the needs of the psychological characteristics of the DG [5]. Note that under Blended Learning we mean ‘purposeful process of acquiring knowledge, acquisition of skills and abilities, mastering the methods of cognitive activity by the subjects of learning and the development of his creative abilities based on integrated and systematic use of traditional, innovative pedagogical technologies and ICT in order to improve the quality of education’ [6].

Results and its discussion. The research on the development and implementation of Blended Learning of Algebra and Number Theory Course for students of mathematical specialities has been carried out at the Physics and Mathematics Faculty of the National Pedagogical Dragomanov University since 2011. As of 2020, several elements have been singled out allowing to adapt the educational process to the needs and capabilities of modern students, as well as to increase the efficiency of learning material and motivation to study. Consider them in more detail.

Open online course (OCATH)

Open Online Course on Algebra and Theory was initially introduced in 2015 to organize distance learning during energy-saving holidays, which took place in Ukraine in winter 2014-2015 [7]. The course lasted for 4 weeks. One topic has

been studied for one week. Since then, OCATH has become a part of Algebra and Number Theory Course.

To study the topic students should follow the next algorithm (Picture 1).

Table 1

n	Psychological characteristics	Educational needs / Teaching approaches
1	Fragmented thinking, indifference to details, problems with concentration leading to weak and short-term memory	-Structured educational content, offering portioned presentation of information, without long lectures and long reads; -Involving in every stage of the learning process and using stimulating creative activities for full engagement; -Activities for memory development and learning not to remember but to find and critically evaluate the necessary information
2	Visual perception of information	High-quality and end-to-end visualization of educational material
3	Addiction to social networks and virtual communication, love to publicity, problems with subordination	Using social networks, tasks that involve publicity, cultivate corporate ethics
4	Undeveloped mechanisms of self-regulation (self-control, self-organization, self-education etc.)	Learning to self-control, self-organize, self-educate
5	High personal anxiety, vulnerability, reflection, weak resistance to stress	Tutor's psychological support
6	Tendency to use templates in any case	Detailed step-by-step algorithms breaking down tasks into small parts and explaining each step
7	No desire to gain independence, no global life goals, information overload, maladaptation to life	Improving critical thinking abilities, assistance in finding life landmarks
8	Individualism, a habit to virtual communication, difficulties with offline and team collaboration (DG prefer to perform individual tasks to contribute to a team initiative rather than completing the entire task as a group)	Engaging team building activities
9	Expecting immediate feedback / rewards	Organizing instant educational communication via messengers or social networks

1. *Learning/ revising theoretical material.* To study the theoretical material students are offered different types of educational content: video lectures, digital text materials, reference block diagrams etc. The choice of the form of presenting theory depends on an amount of theoretical material given in the classroom. If the theory was considered in a lecture, then students just repeat it through reference schemes. Either they study it independently through video lectures. In both cases specially designed support schemes help them to systematize knowledge and recall the most important points.

It should be emphasised that the experiment conducted in 2013-2014 confirmed the hypothesis that video lectures are capable of providing the same level of primary assimilation of material as the classroom ones [8].

2. *Passing a self-test on each topic.* To check if the theoretical material is mastered students should pass a self-test. The correct detailed answers and overview of possible mistakes are given in audio format.

3. *Solving practical tasks.* Each type of problems is treated in the following way:

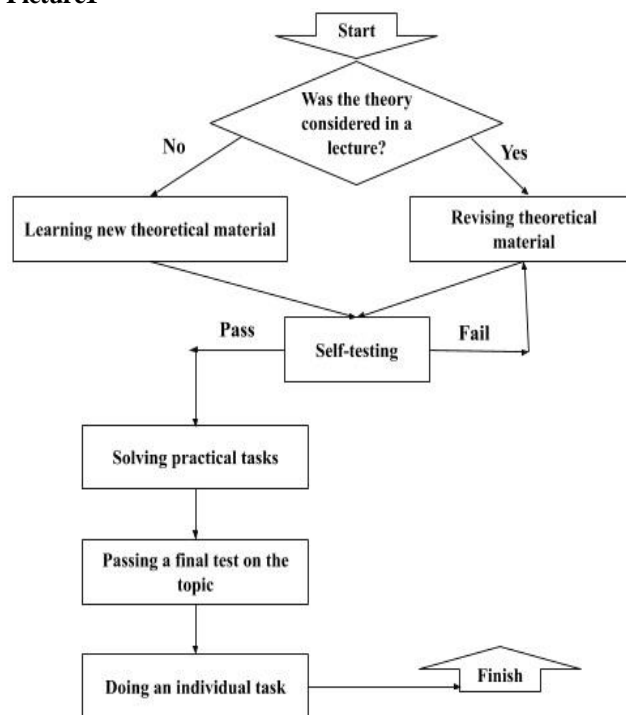
- 3.1) answering questions that help them to understand the condition of the task, update the necessary theoretical material and find the method for solving the task;
- 3.2) going through a video explaining how to solve tasks of this type;
- 3.3) formulating steps to solve the task (schematic algorithm);
- 3.4) solving tasks of the type considered;
- 3.5) passing the test that includes tasks of the type considered.

4. *Passing a final test on the topic.* At the end of the topic, students have a final test checking the level of acquiring of learning material and the need for follow-up revision.

5. *Doing an individual task.* Within the course, the offline student-student and student-teacher interaction is organized

both through the Moodle forum and through the educational community in the social network.

Picture1



The student's personal assistant is a tutor - a counselor responsible for the psychological support of the course. He can guide participants in solving their problems connected with the task performance and working out learning materials. Tutor:

- helps a student to orient in the educational trajectory;
- provides answers to organizational questions;

- facilitates the work on tasks, helps to understand the content of tasks;
- offers additional materials;
- acts as an intermediary between a teacher and a student, promotes more sincere communication;
- supports students in reflecting on their study.

Senior students, who have once studied this discipline, may be involved as tutors. In this case, the barrier between teacher and students is minimal, it helps to share experiences with each other and communicate more easily.

Through the course, students get the opportunity not only to acquire new knowledge, but also to develop their self-educating and self-controlling skills, to learn how to critically evaluate the results of their activities.

Team Project Video Tournament

To improve teamwork skills and project activities and to study the material more effectively, students take part in a video project team tournament. Tournament participants form micro groups (3-5 students); each micro group is given a complex task. To find the answer to the task, students need to complete several intermediate exercises and film an explanation of the entire solving process. Students assign responsibilities for solving intermediate tasks and video producing within the micro group.

Students' videos can be classic video tutorials as well as videos with their scenario. By a classic video tutorial, we mean a video when a student explains how to solve the problem writing on the class board or the paper. The example of the video with an unusual scenario is a full short-length film [9] about a kidnapped princess; to save her, one needs to solve a tournament task. At the end of the tournament, there is usually a classroom project defence, during which each micro group presents the results of their work, and the teacher evaluates the videos by detailed criteria and gives explanation to the assessments. Such activity takes into account the students' love for publicity, and, at the same time, promotes the development of pedagogical skills and forms the ability to communicate in the group successfully.

Social networks

As most digital students communicate and collaborate in various virtual communities, the use of social networks to organize educational communication helps to enhance extracurricular cooperation, to build instant communication between students and a teacher. Social networking is the resource that is most commonly used by modern students; hence communication through networks is familiar and comfortable for the majority of them. In addition to the instant communication and the ability to provide psychological support for learning, the use of social networks contributes to establishing sincere contact between the teacher and students and helps them understand each other better. The use of social networks enables successful educational cooperation and discussion online, sharing opinions, impressions and ideas, improves the emotional climate in the group.

Since the functionality of main social networks is about the same today, the choice usually depends on what network is used by a majority of students of the particular group.

Creative competitions

In order to increase students' motivation to study and master the profession, it is appropriate to hold various creative competitions periodically. For example, in 2014-2015, as part of an open online course in algebra and number theory, a mathematical creativity competition was offered.

Under the terms of the competition, it was necessary to produce any creative product (a drawing, a poem, a song, a handcrafted item) about mathematics. Such an initiative aroused great interest and enthusiasm among students. The resulting works were original and varied. One participant even demonstrated the ability to do hairstyles in the form of geometric objects.

Another example of a creative competition was a contest of sketches on the history of number theory, held in the fall of 2017-2018. According to the competition rules, students in micro groups had to prepare an electronic newspaper for one of the selected topics related to the history of number theory. The materials in the newspaper were not just abstract messages. The participants had to imagine themselves to be contemporaries to some historical period of development in the theory of numbers, to "interview" the world-famous mathematicians, to write "hot" news about the most important discoveries. Students took such an initiative with curiosity and excitement. In the end, they presented full and very original electronic editions.

The main advantage of the described creative competitions is the increase of students' motivation to study, but there are a number of other advantages. Such activities offer students opportunities for self-expression, development of pedagogical and teamwork skills. As it was noticed, an informal approach to learning helps to assimilate study materials more consciously.

Learning-to-learn video

Since 2018, instructive materials explaining how to study Number Theory Course (and even any mathematical discipline) are offered to students both in video and text format.

One of the characteristics of the DG students is the need for psychological support during their studies and the availability of a tutor who can guide and advise.

Most of these questions can be answered in the form of a short video.

For example, many students in the field of mathematics are anxious about the need to study the proofs of mathematical statements. They consider proofs to be cumbersome, complex and absolutely unnecessary for further work. However, proofing itself is a valuable mathematical tool. Learning proofs develops logical thinking, teaches reasoning, and helps to form a coherent picture of the interrelationships between mathematical objects. The ability to prove mathematical statements is incredibly valuable to both future mathematicians and educators. This can be communicated to students through a learning-to-learn video where the virtual teacher uses computer animation to explain the importance of the proofs, the fundamental necessity to study it, and some life-hacks facilitating the process of handling the proofs.

Similar videos can be created to answer any other contradictory questions that students experience considerable difficulty. As it has appeared, such content was a good emotional support for students.

Virtual self-examiner

One of the most challenging tasks of the course is the adequate preparation of students for the colloquiums and exams. Usually, students postpone it to the last moment. That's why they do not have the opportunity to calmly, consistently and consciously review all course materials they have learned.

Revision and self-examination should be regular, while the time before the exam should be for a final comprehension of

the learning material, not a hasty study of all that has been missed.

To support and facilitate students in the preparation for exams and colloquiums, a virtual self-examiner was developed and implemented. A virtual self-examiner is a special tool located on the distance course site (*Moodle* platform). It offers learning-to-learn videos, self-testing exercises and questions, a proof trainer, an exam tasks constructor. The exam task constructor produces a list of randomly generated exam tasks having the same structure as exam one.

To provide students feedback on their attitude to each of the Blended Learning elements mentioned, a survey was conducted indicating that Blended Learning intensifies an educational process, enhances students' motivation to study and self-control. An additional argument for using BL elements developed is the same and sometimes a higher level of students' learning achievements while the ability to think independently and succeed in teamwork turns to be more sophisticated and the learning process itself is becoming emotionally comfortable.

Conclusions. To sum up, the implementation of Blended Learning elements discussed above in the mathematics

teacher training program at the National Pedagogical Dragomanov University has shown them to be efficient to match the psychological characteristics and educational needs of DG students, develop students' soft skills and increase their motivation to lifelong learning. It was established that a student becomes an active co-author of the lessons, thereby developing their self-education, self-control and team collaboration skills, increasing motivation for learning and its effectiveness. It is also important that the training is becoming more personalized.

These findings suggested the development and implementation of the new course in the curriculum - 'Blended Learning Technology in Teaching Mathematics', aiming to foster students' ideas about Blended Learning technology, its planning and implementation in teaching mathematics at schools and universities, was developed. Since the first class of 2019 has left positive feedback on the relevance of the course, this fall of 2020, the second group of students is mastering the discipline. Details will be covered in the next publication.

We hope that our research will be helpful in solving the difficulty of organizing Blended Learning in teacher training in the time of quarantine.

REFERENCIES

- Marc Prensky. Digital Natives, Digital Immigrants [Е. ресурс] / Marc Prensky. – Режим доступу: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>(дата звернення 08.09.2020).
- Penny Thompson. The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning [Електронний ресурс] / Penny Thompson. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/257171683_The_digital_natives_as_learners_Technology_use_patterns_and_approaches_to_learning (дата звернення 08.09.2020).
- Чичинська О.В. Психологічні особливості представників з покоління [Е. ресурс]/О.В.Чичинська. – Режим доступу: <https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/article/download/3734/3410/> (дата звернення 08.09.2020).
- Подік І.І. Студенти Z: особливості та перспективи [Е. ресурс]/І.І.Подік. – Режим доступу:<http://www.ndi-fp.nusta.edu.ua/report/publication/20171124094943.PDF> (дата звернення 08.09.2020).
- Антошків М. С. Врахування психологічних особливостей студентів цифрового покоління шляхом організації змішаного навчання// Фізико-математична освіта: науковий журнал. Вип. 1 (15) / Сумський державний педагогічний
- університет імені А.С.Макаренка, Фізико-математичний факультет редкол.: О.В.Семеніхіна (гол.ред.) [та ін.]. – Суми: [СумДПУ ім. А.С.Макаренка], 2018. – С. 128-131.
- Триус Ю.В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі / Ю.В.Триус, І.В.Герасименко // Теорія та методика електронного навчання: збірник наукових праць. Випуск III. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НметАУ. – 2012. – С. 299-308.
- Антошків М. С., Требенко О. О. Відкритий онлайн-курс як ефективний засіб організації самостійної роботи студентів в навчанні вищої алгебри. / М. С. Антошків, О. О. Требенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 3. Фізика і математика у вищій і середній школі. – 2015. – Вип. 15. – С. 3-13.
- Антошків М. С. Можливості використання відеолекцій для інтенсифікації навчання вищої алгебри /М. С. Антошків // Студентські фізико-математичні етюди. – 2013. – № 12. – Том 1. – С. 127-136.
- Командний турнір відеопроєктів з алгебри і теорії чисел [Е. ресурс]. – Режим доступу: <https://youtu.be/Wh3-SXCaepk> (дата звернення 08.09.2020).

REFERENCES

- Chychynska OV (2019) Psy`xologichni osoby`vosti predstavny`kiv z pokolinnya [Psychological features of the representatives of the Z generation] (electronic journal). Available at: <https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/article/download/3734/3410/> (accessed 8 September 2020).
- Podik II (2017) Studenty` Z: osoby`vosti ta perspekty`vy` [Z students: features and prospects] (electronic journal). Available at: <http://www.ndi-fp.nusta.edu.ua/report/publication/20171124094943.PDF> (accessed 8 September 2020).
- Antoshkiv MS (2018) Vraxuvannya psy`xologichny`x osoby`vostej studentiv cy`frovogo pokolinnya shlyaxom organizaciyi zmishanogo navchannya [Taking account of psychological features of digital generation students over the organization of Blended Learning]. Fyzyko-Matematychna Osvita: naukovy`j zhurnal [Physical and mathematical education: scientific journal], vol. 1 (15), pp. 128-131.
- Try`us YuV (2012) Kombinovane navchannya yak innovacijna osvityna tehnologiya u vy`shhij shkoli [Blended Learning as an innovative educational technology in high education]. Teoriya ta metody`ka elektronnoho navchannya: zbirny`k naukovy`x prac` [Theory and methods of e-learning: a collection of scientific papers], vol. 3, pp. 299-308.
- Antoshkiv MS, Trebenko OO (2015) Vidkry`ty`j onlajn-kurs yak efekty`vny`j zasib organizaciyi samostijnoyi roboty` studentiv v navchanni vy`shhoyi algebrы` [Open online course as an effective means to organize students' independent work in teaching Higher Algebra]. Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 3. Fyzy`ka i matematy`ka u vy`shhij i serednij shkoli [Scientific journal of NPDU. Series 3. Physics and Mathematics in High School], vol. 15, pp. 3-13.
- Antoshkiv MS (2013) Mozhly`vosti vy`kory`stannya videolekcij dlya inteny`fikaciyi navchannya vy`shhoyi algebrы` [Possibilities of using video lectures to intensify the teaching Higher Algebra]. Studenty`ki fyzy`ko-matematy`chni etudy` [Students' Physical and Mathematical sketches], vol.12. pp. 127-136.
- Komandnyy turnir videoproektiv z algebrы i teoriyi chysel [Team tournament of video projects on Algebra and Number Theory] (electronic resource). Available at: <https://youtu.be/Wh3-SXCaepk> (accessed 8 September 2020).

Analysis of study results of development of foreign language communicative competence of lecturers of higher military educational institutions

M. Aristarkhova

National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy
Corresponding author. E-mail: aristarkhovamargarita@gmail.com

Paper received 06.08.20; Accepted for publication 24.08.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-02>

Abstract. The article deals with the essence of theoretic and experimental check of author's andragogical model of development of foreign language communicative competence of lecturers of higher military educational institutions into educational process. The definition of "foreign language communicative competence" and its structure is proposed by author. The article reveals the main stages of experiment of foreign language communicative competence development. The results of pedagogical experiment on development foreign language communicative competence were presented and substantiated with help of Fisher F-test. The efficiency of the andragogical model was statistically proved.

Keywords: military education, lecturers of HMEI, foreign language communicative competence, pedagogical experiment, outcomes.

Introduction. Implementation of NATO educational standards in the system of lifelong learning depends on development of foreign language communicative competence of lecturers of Higher Military Educational Institutions (HMEI) as leaders of reforming, who are responsible for introduction of new educational content in the military and pedagogical process. Foreign language training of lecturers of HMEI provides adoption, implementation and enrichment of best practices in the modern educational practice.

The review of publications on the topic of the article.

In studies on issue of communicative competence development the scientists achieved the following conclusions:

- foreign language communicative competence refers to learner's to use communicative strategies and mechanisms, which are necessary in order to provide efficient interaction [Nikolaeva, 2011];
- the content of foreign language communicative competence includes the knowledge about communication under different circumstances with different communicants, and also verbal and nonverbal basics of interaction, ability of its efficient usage in the specific communication as a addressant and as a addressee. [Batsevych, 2009].

The communicative competence of a lecturer is a dynamic combination knowledge, main techniques and means of interpersonal communication, styles of speech, practical experience of communication in different languages; abilities constantly to enrich own speech, to establish professional and pedagogical communication, to achieve his/her objectives; ability to produce own pedagogical style of communication on dialogical basis taking into account norms of the modern literary language, rules of pedagogical ethics, aesthetics of verbal and nonverbal activity, demonstrate culture of professional and pedagogical communication, ability to use interactive communicative technologies. [Vitchenko, 2017].

The given example brightly shows the lack of understanding of foreign language communicative competence of a lecturer, and as a result differences in approaches to its development.

The Purpose of the Article. The aim of the article is to define the context of foreign language competence of lecturers and to check statistical significance of the andragogical model providing its development.

Research Methods. The following empirical methods of research were used: observation, questionnaire, tests ("Communicative and Organizational Skills Diagnostics", Rokeach Methodology of Personality Orientation, Methodology of Diagnostics of Evaluation of Self-Monitoring in Communication by M. Snyder, Methodology of Diagnostics of Communicative Attitude by V. Boyko, Maddus-Sherer Self-Efficiency Test, situational test based on methodology "Business Situations" by N. Khytrova, standardization language test in accordance with STANAG 6001). The Fisher F-test was used to prove statistical importance of results between percentage of two samples (EG and CG).

The results and discussion. Foreign language communicative competence of Lecturers of HMEI is an instrument, which provides development of professional competence, readiness of military lecturers to solve educational and pedagogic tasks on the basis of gained knowledges, skills, acquirements, formed culture of pedagogical communication, ethics, aesthetics of pedagogical activity acquired during foreign language training. [Vitchenko, 2017]. It provides readiness of lecturers constantly to enhance knowledge of foreign language, improve his/her own professional competence, adopt best practices of military professionals in accordance with NATO standards and implement all the abovementioned in the educational and professional training of military students.

Foreign language communicative competence of lecturers of higher military educational institutions is to our mind an integral indicator of lecturer's readiness for foreign language efficient communication, subject-subject interaction with communicants on the basis of dynamic combination of lexical, phonetical, grammatical, stylistic cross cultural, verbal and nonverbal means of language knowledge, strategies and tactics of communication, experience of foreign language communication, "adjusting to" actual social and professional roles, ability to navigate in different situations of foreign language communicative situations, use vocabulary to solve professional problems; ability to make personal foreign language communicative style in accordance with norms of modern language, ethical rules of intercultural communication. We may see from the essence of this definition, that foreign language communicative competence is a integral formation, which is comprised of personal qualities, abilities, skills of a lecturer, that enable

him/her to enhance military educational process according to the requirements of contemporaneity.

The essential characteristics of foreign language communicative competence of lecturers of HMEI give an opportunity to outline the following structural components:

Inter-personal skills – an ability of a lecturer HMEI in any situation to get on well with people during educational foreign language communication, use different styles of communication and ways of communicative behavior, copious vocabulary, increase constantly vocabulary through new lexis;

Flexibility – an ability to respond quickly and properly to foreign language communicative behavior of interlocutor, attain a common understanding and cooperation with help of foreign language;

Creativity – an ability to generate no standard solutions, use strategies and tactics of foreign language communication creatively;

Interactivity – an ability to mend interpersonal communication, solve difficult pedagogical situations and problems with usage of foreign language communicative methods.

Reflexivity – an ability to comprehend critically pedagogical communication.

Foreign language knowledge and skills – lexical, phonetical, grammatical, stylistic cross cultural, verbal and nonverbal means of language knowledge.

The research was held in two stages: summative and formative assessment.

Summative assessment was held during 2017-2018 and was aimed at definition of importance of foreign language communicative competence of HMEI lecturers in the life-long learning system. The questionnaire of military lecturers was held in: National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiyi (Kyiv), Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy (Lviv), Zhytomyr Military Institute named after Serhyi Korol'ov (Zhytomyr), Ivan Kozhedub National Air Force University (Kharkiv). The majority of examined lecturers stated, that this problem requires a special attitude due to expansion of military and educational cooperation, increasing professional competence of lecturers [Aristarkhova, 2019].

Formative assessment was held during 2017-2020 and was aimed at approbation of the model of foreign language communicative competence development of HMEI lecturers in the system of post-graduate education, its diagnostics through defined components, educational and methodological support. The research was held under real conditions of educational process in the National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiyi. Sample of the research consisted of 74 lecturers. There was one control group (CG) and one experimental group (EG).

Definition of integral level of foreign language communicative competence development of HMEI lecturers was done in accordance with the following formula:

$$K_{\Sigma} = K_{\beta} + K_c + K_i + K_f + K_r + K_{cr}$$

where K_{β} – results of foreign language knowledge and skills evaluation;

K_c – results of inter-personal skills evaluation;

K_i – results of interactivity evaluation;

K_f – results of flexibility evaluation;

K_r – results of reflexivity evaluation;

K_{cr} – results of creativity evaluation.

The importance of which coefficient was defined by expert evaluation method.

The integral level of foreign language communicative competence development of HMEI lecturers at the stage of formative assessment were CG=63,73, EG=63,62.

The data shows, that the difference between amount of respondents with high, sufficient, average and low level in CG and EG is insignificant at this stage of research.

According to the results of diagnosing its was defined that the differences between CG and EG at the beginning of the formation experiment were not statistically significant.

Formative assessment was aimed at checking of developed model of foreign language communicative competence development of HMEI lecturers in the post-graduate system. The same methodologies for evaluation of each component were used at the beginning and in the end of study. The training in the EG was held in accordance with the developed andragogical model based on usage of interactive technologies, while traditional methodologies were used for training in the CG. The efficiency of the andragogical model realization also lies in the combination of all organizational forms of learning (formal, non-formal, self-improvement, self-development and foreign language communicative experience). The leading characteristics for development of foreign language communicative competence are interactive cooperation, creation of active foreign language environment, self-improvement of foreign language communicative competence by means of distance learning courses. [Aristarkhova, 2020].

According to the results of final diagnosing there were defined the essential changes of values of an integral index of foreign language communicative competence development in the EG, while there were no such changes in the CG. The most essential positive changes were achieved in the EG in development of inter personal skills (EG for 1,23; while CG for 0,354), interactivity (EG for 1,67; while CG for 0,42), creativity (EG for 2,008; while CG for 0,838), foreign language knowledge and skills (EG for 2,99; while CG for 0,8). Received data shows the significant communicative potential of HMEI lecturers in their foreign language communicative potential. The dynamics of integral index change is shown in the table 1.

Table 1. Levels of Foreign Language Communicative Competence Development

№ з/п	Results of Evaluation	Experiment Results			
		CG		EG	
		at the beginning	in the end	at the beginning	in the end
1	K_c (%)	14,78	15,134	14,97	16,2
2	K_i (%)	13,81	14,23	13,6	15,27
3	K_f (%)	6,33	6,71	6,36	7,12
4	K_r (%)	6,403	6,501	6,47	6,69
5	K_c (%)	6,412	7,250	6,423	8,431
6	K_{β} (%)	16,00	16,8	15,81	18,8
7	K_{Σ}	63,73	66,65	63,62	72,511

Results of our own research

Verification of statistical significance of the received results with the help of Fisher F-test (2,44) and allowed us to define statistically significant changes in EG and absence

of such changes in CG, that reflects the influence made on lecturers by the proposed andragogical model. So, the received results of research on effectiveness of implementation of substantiated andragogical model into educational process has been proven.

Conclusions. The conducted research of foreign language communicative competence of lecturers of higher military educational institutions allowed to implement author's andragogical model in the educational process. According to the defined problematic issues. Conducted statis-

tical analysis of the results of experimental and control groups defined statistical significance of received results and allows us to affirm the effectiveness of the implemented model according to all components of foreign language communicative competence. The results of pedagogical experiment confirmed that the improvement, self-development process formed individual requirements for professional growth, to improve his/her own professional competence, adopt best pedagogical practices as well as military ones and its introduction into educational process.

REFERENCES

1. Aristarkhova M.S.(2019) Modern Approaches to Development of Foreign Language Communicative Competence of Military Lecturers. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*: VII(82), 7–11.
2. Aristarkhova M.S. (2020) The Model of Foreign Language Communicative Competence Development of HMEI Lecturers in the Postgraduate System of Education. *Actual Issues of Humanitarian Sciences*. 30, 57-63
3. Batsevych F. S. (2009) *Basics of Communicative Linguistics*. Kyiv: Akademia.
4. Vitchenko A. O., Osodlo V. I. (2017) *Pedagogy of Higher Military School*. Kyiv: NDU of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi.
5. Nikolaieva S. Yu. (2011) *Methodology of Formation of Intercultural Foreign Language Communicative Competence*. Kyiv: Lenvit.

Електронна газета як засіб формування лінгвокультурної компетентності інокомунікантів університету

О. В. Бурко

Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: burkoov@gmail.com

Paper received 29.08.20; Accepted for publication 16.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-03>

Анотація. У статті оприлюднено алгоритм формування лінгвокультурної компетентності іноземних студентів. Акцентовано на причинах їхнього інтересу до електронної газети «Авіатор». Презентовано онлайн-опитування інокомунікантів про неї. Напрацьовано низку інноваційних прийомів для дистанційного навчання: робота з електронним архівом газети «Авіатор», укладання ілюстрованого онлайн-словника «Газета», поєднання відкритих тестів із презентацією міст-партнерів НАУ, «Коло читачів газети». Оволодіння ними сприятиме зануренню інокомунікантів у соціокультурний простір університету.

Ключові слова: архів, електронна газета, інокомуніканти, лінгвокультурна компетентність, ілюстрований онлайн-словник, текст, відкритий тест, презентація, університети-партнери НАУ.

Проблему формування лінгвокультурної компетентності іноземних студентів не досліджено, попри те, що укладанні чинних Загальноосвітніх стандартів із української мови як іноземної (рівні: A1, A2; B1, B2; C1) Н. Ніколаєва, Н. Бондарєва, А. Дем'янюк, М. Шевченко, В. Овдіюк, М. Якубовська оприлюднили відповідні теоретичні положення. Засадничими у формуванні лінгвокультурної компетентності іноземних студентів Національного авіаційного університету обираємо положення М. Цуркан про «занурення в соціокультурний простір носіїв мови» [4, с. 100], Ху Жунсі про забезпечення міжкультурного спілкування як однієї з педагогічних умов успішної адаптації іноземних студентів до освітнього середовища України [3, с. 66], Л. Дмитрук про досвід використання відеопрезентацій на заняттях із української мови як іноземної [2], І. Ющука, Ю. Бондарчук, О. Мушкудіані про роботу з мікротекстами для тих, хто знає англійську мову й вивчає українську [5].

Мета нашого дослідження полягає в оприлюдненні алгоритму формування лінгвокультурної компетентності іноземних студентів на заняттях з української мови як іноземної під час дистанційного навчання. Вона передбачає розв'язання таких завдань:

- діагностувати рівень ознайомлення студентів-іноземців із електронною газетою «Авіатор»;
- ввести інокомунікантів у культурно-освітній простір Національного авіаційного університету на основі україномовних текстів електронної газети,
- розробити алгоритм роботи з текстами «Авіатора»;
- апробувати інноваційні прийоми під час дистанційного навчання.

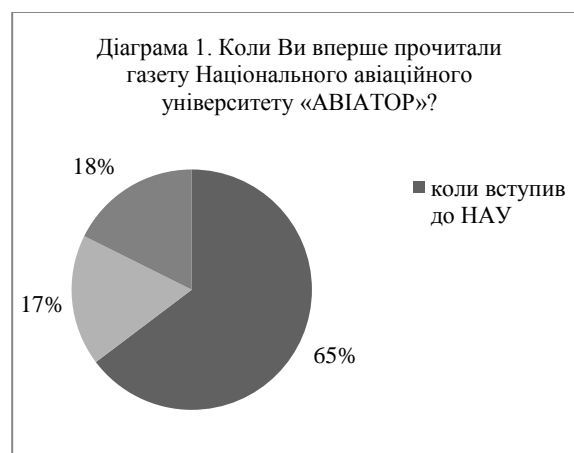
Обрали інноваційну форму роботи: експериментально-дослідне онлайн-заняття з української мови як іноземної.

Використали емпіричні методи дослідження: анкетування, тестування, аналіз результатів отриманих даних; педагогічний експеримент для перевірки ефективності пропонованого алгоритму формування лінгвокультурної компетентності іноземних студентів.

Формування лінгвокультурної компетентності здобувачів вищої освіти іноземних держав на заняттях з української мови як іноземної здійснювали поетапно, використовуючи культурно-освітні матеріали електронної

газети «Авіатор» Національного авіаційного університету.

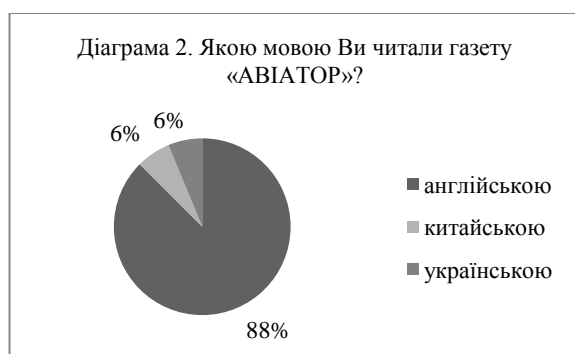
На першому етапі діагностували рівень ознайомлення студентів-іноземців із електронними газетами та журналами. Виявили, що третьокурсники читають такі електронні видання: «Енциклопедію аерокосмічної галузі», «Авіаційну культуру», «Aviation Science» (Хуан Цзецін); «Fluent 19.0 Introduction to Fluid Simulation» (Лю Юйсі), «Journal of Navigation» (Чжоу Чженьпєнь), «National Geographic» (Ван Шєн'ї), «New York Times» (Ху Хаохао), «Peoples Daily», «The Times». Провели онлайн-опитування інокомунікантів про університетську електронну газету «Авіатор» за відповідною анкетною, яку опублікували в Telegram. Виявили, що більшість інокомунікантів уперше прочитали газету «Авіатор» тоді, коли вступили до НАУ: Аланно Абдулах Алі Абдулкарім, Ху Пейяо (5 курс), Юань Цзівей, Хуан Цзецін, Пен Сяосін, Лі Пейсєнь, Ван Цінле, Хуан Чуцяо, Чжоу Чженьпєнь, Цзінь Бо, Ху Хаохао, Сюй Шицзя, Ван Шєн'ї (3 курс); троє опитаних – коли почали вивчати українську мову; ще троє – коли відвідували заняття з української мови на платформі Google Classroom: Осєрема (1 курс), Чжен Бяо, Лю Юйсі (3 курс). Результати онлайн-опитування первинного ознайомлення з електронною газетою «Авіатор» (2018–2020 рр.) подаємо в діаграмі 1.



Опитування підтвердило здогад, що студенти-іноземці користувалися електронним архівом видання. Вони правильно підкреслили електронну адресу архіву «Авіатора»: Алі, Ху (5 курс), Осєрема 1(курс), Юань Цзівей, Чжен Бяо, Хуан Цзецін, Пен Сяосін, Лю Юйсі, Лі

Пейсень, Ван Цінле, Хуан Чуцяо, Чжоу Чженьпень, Цзінь Бо, Ху Хаохао, Сюй Шицзя, Ван Шен'ї (3 курс).

Майже всі іноземні студенти читали частину номерів газети «Авіатор» англійською мовою: Алі (5 курс), Осерема 1 курс), Юань Цзівей, Чжен Бяо, Хуан Цзецін, Пен Сяосін, Лю Юїсі, Лі Пейсень, Ван Цінле, Хуан Чуцяо, Чжоу Чженьпень, Цзінь Бо, Сюй Шицзя, Ван Шен'ї (3 курс); студент-магістр Ху Пейяо – українською, а третьокурсник Ху Хаохао – китайською. Згодом, Ху Хаохао здійснив переклад текстів газети самостійно, а інші користувалися низкою англомовних варіантів видання: № 8 (2018 р.), № 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 (2019 р.), № 1, 2 (2020 р.), що зберігаються в науково-технічній бібліотеці НАУ. Діаграма 2 переконливо свідчить про привабливість англомовної версії університетської газети серед інокомунікантів.



Так що вміння і навички осмислено читати україномовні тексти електронної газети «Авіатор» на культурно-освітні теми формувалися недостатньо.

На другому етапі окреслили алгоритм роботи з україномовними текстами. Він передбачав обрання текстів «Авіатора» про співпрацю Національного авіаційного університету із країнами інокомунікантів (Китайської Народної Республіки, Нігерії, Ірану, Індії). Наприклад, Із виступу Ректора на конференції трудового колективу, Візит делегації НАУ до КНР [aviator_01-2020_web_ukr.pdf], Візит делегації уряду Тайчжоу, Співпраця з КНР набирає оберти [aviator_2019_09_ua.pdf], Підписано угоду з Освітньо-технологічним центром провінції Чжецзян [aviator_2019_08_ua.pdf], Візит делегації НАУ до КНР [aviator_2019_06_ua.pdf] для студентів Юань Вейлонг, Е Хайян, Ся Вейюй, Цзінь Бо, Чжоу Ботао, Ху Хаохао, Лю Чуаньфу, Чжоу Чженьпень, Лін цзи Хао, Ван Цінле, Ван Шен'ї, Сюй Шицзя, Лю Юїсі, У Цунін, Хуан Цзецін, Чжен Бяо, Лі Пейсень, Пен Сяосін, Лю Мян, Ван Хайхуа, Ван Чжівей, Лі Хан, Бай Цзінь, Юань Цзівей, Хуан Чуцяо (АКФ 318 а/б), 3 робочим візитом до Національного авіаційного університету прибула делегація Національного агентства космічних досліджень та розробок Нігерії [aviator_18_08_ua.pdf], для Адегоджу Олуасена Пола, Агбонкхехі Осереми, Болуватіфе Олуасемі, Езеугву Сахімі, Зідєгі Бенджаміна Тамаралакемоді, Ікані Філіпа, Макоджі Кабіра Мухаммада Ібрагіма, Отівіктора Стої (ФККПІ 122 (1 курс)), Зустріч з освітянами провінції Хейлунцзян та Шеньсі [aviator_2019_07_ua.pdf] для Ху Пейяо (ФЕБА ЕМ-111М), Міжнародний конгрес «Влада. Політика. Люди» [aviator_2019_07_ua.pdf] для Дабуба Садама, Сулеймана Мохаммеда (ФАБД АР-102М), Початок співпраці з індійськими партнерами [aviator_02_2020(ukr)-web.pdf]

для Аланно Абдулах Алі Абдулкаріма, Ядава Абхішека (ФККПІ 122М).

Наступний крок передбачав адаптацію текстів для інокомунікантів, укладання україно-англійського ілюстрованого онлайн-словника «Газета». До нього ввели слова та словосполучення, ужиті в текстах газети «Авіатор». Наприклад, онлайн-словник до адаптованого тексту видання [aviator_01-2020_web_ukr.pdf]: авіаційна освіта – aviation education, Всесвітня федерація безпілотної авіації – World Unmanned Aviation Federation, угода – agreement, народний уряд – the people's government. До словника додали фото перемовин керівництва НАУ та представників міст-партнерів. Матеріали розмістили на платформі Google Classroom для студентів академічних груп.

Останній крок – озвучення викладачем і студентами україномовних текстів, висвітлених на екрані платформи Google Classroom. Наприклад, адаптований текст газети «Авіатор»: «Національний авіаційний університет підписав такі угоди: 1) про відкриття представництва Федерації на базі НАУ з Всесвітньою федерацією безпілотної авіації; 2) про спільну діяльність у галузі авіаційної освіти з народним урядом міста Шифан провінції Сичуань» [aviator_01-2020_web_ukr.pdf]. Як бачимо, інокомуніканти сприйняли його одночасно на двох каналах: слуховому та зоровому.

На третьому етапі запропонували студентам прочитати відкриті тести до запропонованого матеріалу й озвучити правильні відповіді.

1. Про що підписано угоду між Національним авіаційним університетом та Всесвітньою федерацією безпілотної авіації?

- А) про відкриття представництва Федерації безпілотної авіації на базі НАУ
- Б) про авіаційну освіту
- В) про народний уряд Китайської Народної Республіки
- Г) про студентів КНР

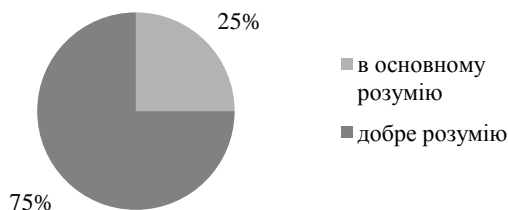
2. Назвіть місто й провінцію Китайської Народної Республіки, з народним урядом яких підписано угоду про спільну діяльність у галузі авіаційної освіти:

- А) місто Тайчжоу провінції Сичуань
- Б) місто Шифан провінції Сичуань
- В) місто Чжецзян провінції Сичуань
- Г) місто Київ провінції Сичуань

Цей етап завершили презентацією міста Шифан провінції Сичуань [https://ru.wikipedia.org/wiki], яку підготували студентські міні-групи. Поєднання відкритих тестів із презентацією міста-партнера НАУ – досить ефективний прийом навчальної роботи, оскільки застосовувався відповідно до різних рівнів володіння українською мовою та був адаптований під будь-який фах студентів.

На четвертому етапі проаналізували рівень розуміння текстів інокомунікантами. Як бачимо з діаграми 3, три чверті респондентів добре розуміють тексти «Авіатора». Це студенти-третьокурсники (Юань Цзівей, Хуан Цзецін, Пен Сяосін, Лі Пейсень, Хуан Чуцяо, Чжоу Чженьпень, Цзінь Бо, Ху Хаохао, Сюй Шицзя (3 курс); 1 студент-магістр Аланно Абдулах Алі Абдулкарім та першокурсник Агбонкхехі Осерема; чверть опитаних в основному розуміє україномовні тексти: Чжен Бяо, Лю Юїсі, Ван Цінле, Ван Шен'ї та 1 студент-магістр Ху Пейяо.

Діаграма 3. Як Ви розумієте тексти про співпрацю Національного авіаційного університету та університетами Вашої країни?



Одержані результати засвідчують доцільність використаних прийомів: робота з електронним архівом газети «Авіатор», укладання ілюстрованого онлайн-словника «Газета», поєднання відкритих тестів із презентацією міст-партнерів НАУ – під час дистанційного навчання.

Діаграма 4. Кому Ви радите читати газету «АВІАТОР»?



Так студенти-іноземці ввійшли в «Коло читачів газети». У них виникло бажання запросити в нього інших студентів університету та викладачів. Так, *Аланно Абдулах Алі Абдукарім* (5 курс), *Юань Цзівей*, *Чжен Бяо*, *Пен Сяосін*, *Лі Пейсень*, *Ван Цінле*, *Хуан Чуцяо*, *Сюй Шицзя* (3 курс) радять читати газету «Авіатор» насамперед студентам; *Лю Юйсі*, *Ван Шен'ї* (3 курс) – інозем-

цям *Агбонкхехі Осерема* (1 курс) – викладачам. Показники діаграми 4 підтверджують цей факт.

У статті порушено проблему формування лінгвокультурної компетентності іноземних студентів на заняттях з української мови як іноземної під час дистанційного навчання. З метою виявити рівень їх ознайомлення з електронними виданнями провели онлайн-опитування інокомунікантів про університетське електронне видання «Авіатор», у результаті якого зробили висновок: вони віддають перевагу англійській версії університетської газети, а вміння і навички осмислено читати україномовні тексти на культурно-освітні теми електронної газети «Авіатор» формуються недостатньо. Відтак напрацювали алгоритм роботи з текстами, за допомогою якого можна її розв'язати: 1) обрання україномовних текстів електронної газети «Авіатор» на культурно-освітні теми; 2) адаптація визначених текстів; 3) укладання україно-англійського ілюстрованого онлайн-словника «Газета»; 4) озвучення викладачем адаптованих текстів, висвітлених на екрані платформи Google Classroom; 5) виразне читання їх студентами. Тестові завдання були спрямовані на виявлення лінгвокультурної компетентності іноземних студентів за функціональним критерієм. Так що авторські прийоми навчання: робота з електронним архівом електронної газети «Авіатор», укладання ілюстрованого онлайн-словника «Газета», поєднання відкритих тестів із презентацією міст-партнерів НАУ, «Коло читачів газети» виявилися ефективними під час дистанційного навчання в університеті.

Проведене дослідження має перспективи для подальшого наукового пошуку: розвивати лінгвокультурну компетентність інокомунікантів технічного університету на основі зіставлення мовних картин України та країн-партнерів НАУ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авіатор. № 8. 2018. № 7, 8, 9. 2019. № 1, 2. 2020. URL: <http://aviator.nau.edu.ua>.
2. Дмитрук Л. Мультимедійні технології у вивченні української мови як іноземної // Педагогічний процес: теорія і практика. Електронне наукове фахове видання, 2019. Вип. 3 – 4, С. 138 – 144. URL: <http://od.kubg.edu.ua>.
3. Ху Жунсі. Організаційно-методичні засади адаптації іноземних студентів до освітнього середовища університетів України // Освітлогічний дискурс. Електронне наукове фахове видання, 2016. № 2, С. 65 – 75. URL: <http://od.kubg.edu.ua>.
4. Цуркан М. Методика викладання української мови як іноземної на синхронному зрізі XXI століття: тенденції розвитку // Нова педагогічна думка, 2019. № 1, С. 97 – 102. URL: <http://od.kubg.edu.ua>.
5. Yushchuk I., J. Bondarchuk, O. Mushkudiani/ Reference book in the Ukrainian language (Ukrainian for foreigners) (for teachers, students, post-graduate students, doctoral students and anyone wishing to learn Ukrainian) / I. Yushchuk, J. Bondarchuk, O. Mushkudiani. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2018, 184 с.

REFERENCES

1. Aviator. № 8. 2018. № 7, 8, 9. 2019. № 1, 2. 2020. URL: <http://aviator.nau.edu.ua>.
2. Dmytruk L. Multymediyi tekhnolohiyi u vvyvchenni ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi // Pedahohichnyy protses: teoriya i praktyka. Elektronne naukove fakhove vydannya, 2019. Vyp. 3 – 4, P. 138 – 144. URL: <http://od.kubg.edu.ua>.
3. Khu Zhunsi. Orhanizatsiyno-metodychni zasady adaptatsiyi inozemnykh studentiv do osvith'oho seredovyscha universytetiv Ukrayiny // Osvitolohichnyy dyskurs. Elektronne naukove fakhove vydannya, 2016. № 2, P. 65 – 75. URL: <http://od.kubg.edu.ua>.
4. Tsurkan M. Metodyka vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi na synkhronnomu zrizi KHKHI stolittya: tendentsiyi rozvytku // Nova pedahohichna dumka, 2019. № 1, P. 97 – 102. URL: <http://od.kubg.edu.ua>.

The electronic newspaper as a mean for linguistic and cultural competence formation of foreign communicators

O. V. Burko

Abstract. This article is devoted to the algorithm of formation of linguistic and cultural competences by foreign students. An emphasis is placed on the reasons for their interest in the electronic newspaper "Aviator". An online survey of foreign communicants about it is presented. A number of innovative techniques for distance learning have been developed: work with the electronic archive of the "Aviator" newspaper, composition of the illustrated online dictionary "Newspaper", combination of open tests with the presentation of NAU partner cities, "A circle of newspaper readers". Mastering in it will help foreign communicators to immerse in the socio-cultural space of the university.

Keywords: archive, e-newspaper, foreign communicators, linguistic and cultural competence, illustrated online dictionary, text, open test, presentation, NAU partner universities.

Purpose, content, organizational principles of language teaching in primary school in Great Britain in the second half of the XX century

M. Cheveliuk

Open International UNIVERSITY of Human Development "UKRAINE", Kiev, Ukraine
Corresponding author. E-mail: marianna.cheveliuk@gmail.com

Paper received 29.08.20; Accepted for publication 16.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-04>

Abstract. At the beginning of the second half of the twentieth century in the UK there have been significant changes in society and the world at large. Before that, it concerned socio-political and technological aspects. The content of education, forms and methods of teaching at that time did not meet these requirements. All this was covered in numerous reports and publications by British teachers. They sought to overcome the tradition of underestimating the importance of pedagogical theory in solving practical issues of school activities, in connection with which considerable attention was paid to the analysis of curricula and programs and the study of school education.

Keywords: school education, curricula, teachers, research.

The purpose of the article identifies the content of education, forms and methods of teaching language education in primary school.

Materials and methods. In order to determine the content of education, forms and methods of teaching, research work of a practical nature, as well as theoretical research was conducted. The social level of primary school students was studied

Results and their discussion. In Britain, it was decided to reform the curriculum. Many features of the content of education were considered and studied.

In the practice of schools, a number of shortcomings were identified: 1) the exceptional attention paid to the teaching and "extraction" of ready-made information by students; 2) excessive specialization and lack of relationships between subjects; 3) academicism; 4) excessive pressure of exams on the content of education [2, p. 44-45].

The School Board for the Development of Curricula at the Ministry of Education and Science of England conducted research work of a practical nature. Local centers on the basis of school educational institutions also conducted similar practical research.

The shortcomings of school education reflected the underestimation of the role of active independent activity of students by teachers-analysts and contempt for factual knowledge by representatives of pedocentrism.

In school education, the purpose of learning was determined in accordance with the beliefs of the theoretical currents of scientists and teachers at that time. The main thing was to understand the nature of the educational process. The essence of learning was to reveal the innate abilities of the child, to accumulate individual experience, to discover knowledge. Much attention was also paid to external factors, such as the environment in which the pupils are.

According to pedocentrists, according to their understanding of the purpose of education, the curriculum is not a purposeful program of knowledge acquisition by students, but is a means of attracting them to culture in the broadest sense, with specific ways of such involvement and standards of knowledge standards [12, p. 7].

Representatives of the pedagogy of linguistic analysis and well-known educators K. Richmond, J. Kerr, D. Wheeler insisted on a clear specification of the formulation

of the goals of curricula [7, p. 70].

According to scientists, it was determined that the general educational goals should take the form of special tasks, the solution of which should direct the activities of students. The most fundamental at that time were the cognitive goals, which were to form the basis on which to develop all other educational goals. In curricula, goals should be clearly grouped and interconnected, and this relationship should determine the sequence of learning content. Therefore, they believe that it is important to determine the structure and form of the relationships that exist between the goals.

Educators-analysts tried to identify separate, closely related elements of curriculum planning, contrasting such planning with the traditional in the country, which was based only on the content of educational material. P. Hirst identified three consecutive elements: 1) the goals of education (education of certain qualities of the mind, the acquisition of knowledge and skills, the development of values); 2) development of the program of various pedagogical types of activity necessary for achievement of the set educational purpose (character of teaching, excursions, discussions, exercises, laboratory works, etc.); 3) the content of educational material [8, p. 143].

In the 70's of the twentieth century. J. Kerr developed specific questions of the theory of curriculum planning in accordance with the system of educational goals in the United Kingdom. He built a model of the theory of the curriculum taking into account the psychological, pedagogical, social and philosophical aspects of education. The researcher believed that the theory of the curriculum can be divided into four interrelated elements: learning goals, knowledge, learning experience in school and curriculum evaluation [4, p. 20].

According to J. Kerr, pedagogical goals should be achieved through learning, indicating that each stage of the curriculum sets its own goals. Namely, the level of development of students, their needs and interests (psychological basis of the program); social living conditions of students and problems they may face (social basis); the nature of educational material and types of learning that may arise during the study of educational material (philosophical basis). J. Kerr noted that "the final selection and sequence of goals should be based on modern principles of learning" [4, p. 22].

In the field of knowledge, the scientist attached great importance to their integration, the rejection of artificially combined sets of information, consistency in the construction of training courses and in the repetition of the main elements of the curriculum. The experience of learning in school, he believed, covers the field of learning theory, which studies the forms and methods of learning, related to the psychological problem of individual characteristics of students, with issues of social pedagogy. In evaluating the curriculum, J. Kerr considered it necessary to use tests, interviews, observation methods, etc., which provide an opportunity to verify the results of educational goals and stressed the importance of developing new methods to assess each aspect of the curriculum. J. Kerr departed from the behaviorist approach in defining the goals of education and, attaching great importance to logical and philosophical (knowledge structure) and social factors, identified the activities of students and teachers in order to achieve specific educational goals.

During this historical period in the UK there was a search for new theoretical and pedagogical foundations of the educational process, due to the desire to increase the efficiency of the school as an educational institution in connection with the needs of politics, economics, technology and psychological and pedagogical relations. hereditary talent. The structural organization of secondary education and its content, in particular, the field of humanities, have undergone serious reforms [1].

The cycle of humanities belongs to the category of scientific disciplines, which is a leader in the school of socio-political, cultural, moral ideals of society. At the beginning of the second half of the century, the field of humanities education in Great Britain was in a state of crisis, which manifested itself in the inconsistency of humanities education with the requirements of the time. British educators saw the following inconsistency: a) in the unavailability of academic school courses for the masses; b) in the excessively conservative, traditional nature of history, literature, language courses in academic schools, their certain separation from real life; c) in the dominance of traditional teaching methods. Scientists J. Plumb, L. Stenhouse emphasized that "culture can no longer remain only a culture for the elect", "strengthening the power of reason as a goal of humanitarian education does not correspond to the objective socio-political realities of the time" [6; p. 7].

The influence of leading pedagogical currents was traced in the approaches to teaching the humanities. Representatives of the pedagogy of linguistic analysis advocated a clear logical system in the teaching of humanities, and representatives of pedocentrism advocated the modernization of the content of humanities education. R. Morris in teaching languages proposed to shift the center of gravity "from analysis to synthesis." He wrote: "When learning a language, emphasis should be placed on use: the ability to express one's own thoughts in words, to understand and to be understood, to write freely and creatively with imagination, and not to be captivated by grammar" [9, p. 2].

In order for humanities subjects to serve the purposes of general education, pedocentrists believed that the main thing in their teaching should not be mastering the system

of knowledge, but developing students' ability to "penetrate into the essence of things" based on students' own interests and experience [12, p. 102].

A group of influential teachers - W. Rove, A. Clegg, D. Holbrooke considered the problem from the point of view of "culture and education", understanding culture as "intellectual side of civilization" and insisted that students in the classroom should create their own microculture, seeing the possibility of developing microculture due to interest in learning [12, p. 9-10].

L. Stenhouse wrote that the teaching of humanities in modern secondary schools is best built not on a subject basis, but on a thematic basis and to study "not the body of factual knowledge, but the quality of human experience" [12, p. 138]. At the same time, the teacher had to enter the interests of students and first adapt to them. Thus, the scientist saw the task of the teacher in the enrichment of the microculture of the class, meaning the intellectual development and education of internal culture, raising the moral level. That is, he defended the possibility of developing children's creative abilities in a mainstream school.

The main feature of reforming the structure of secondary schools in the 60s of the twentieth century. was the organization of joint secondary schools, which was the main reason for the theoretical and practical work to develop the problem of the content of school education in the pedagogy of the country. Prior to that, according to the Education Act of 1944, the country had: grammar, technical (their number was only 1%) and modern secondary schools.

In British grammar schools, the humanities prevailed traditionally. In the three junior classes, the curriculum was almost the same for all students (only Latin was not taught to all children) and included: English and literature, French and Latin, mathematics, history, geography, general social sciences, religion, music, fine arts, physical education, housekeeping for girls and wood and metalworking lessons for boys [1].

Gradually in the 50-70s of the twentieth century. grammar school curricula have become more flexible. The curriculum of the first and second year of study was the same and reflected the general picture of the work of students in a particular class, although it was followed by an individual schedule for each student and teacher. There were ample opportunities to combine subjects and, for example, the Department of Modern Languages made it compulsory to study mathematics so as not to deprive a person of the opportunity to enter a faculty of another profile if he changed his professional orientation and to promote general education. Although such inclusion of subjects of a completely different field of knowledge and profile has not become common practice.

Creation in Great Britain in the 60-70s of the twentieth century. a new type of secondary school - combined - has become a landmark event in school reform in the country. The process of formation of these schools was very complex and controversial. Initially, in the internal organization of the merged school, there was a tendency of mechanical unification under one roof of different types of high school: grammar, technical, modern.

The curricula of the first and second years of secondary school in the mid-1960s were generally close to the

grammar school curriculum. The only difference was the greater attention to "Handicrafts" and in some schools from the first year of study taught drawings. In the third year of study, departments were introduced that corresponded to certain types of secondary schools that existed before. In the field of language education, the difference was that the students of the grammar department began to study the second and, to some extent, the third foreign language while reducing the amount of labor training. Students of other departments did not study the second and third foreign languages. The curriculum of the sixth grade had a lot in common with the curricula of grammar and technical schools [1].

In general, the modernization of the content of education was aimed at overcoming the age-old traditions of "classical education" in elite types of schools, on the one hand, and the elementary-practical approach to education in mainstream schools, on the other.

At the beginning of the second half of the twentieth century. British scholars, whose subject of interest was language learning, noted that "although the scientific approach in the field was formed in the late nineteenth century. with the development of linguistic disciplines and scientific research of pedagogical problems, only since then have consistent efforts been made to study the theory and practice of language pedagogy" [13, p. 54]. On the state of research on the theory and practice of language teaching at that time in the UK, researcher J. Carroll wrote: "There is a noticeable lack of research and a lack of research traditions. A review of articles published in the journal *Modern Languages* over the past 15 years shows that there are only a few articles that report the results of research. Most language learning publications are just messages about one's own experiences, expressing opinions or inviting to discussion. Many articles give the impression that their authors do not even follow the simplest rule of scientific work about the need to be aware of what their predecessors wrote or said about a particular problem or issue. The state of affairs in Britain can be described as follows: there is a significant amount of language learning experience, a significant amount of discussions, some experimental individual work, but there is no systematic research, such as can be traced in other areas of teaching [3, p. 128-129].

In the 60s of the twentieth century. the state of affairs has changed dramatically. Interest in the scientific substantiation of the problems of language education, determining its place in the content of education has significantly increased. Scientific developments began to have a significant impact on the pedagogical practice of language teaching. One after another, language research centers appeared in foreign countries, international conferences on language teaching were held, the work on the development of educational materials expanded significantly, and the amount of information on language education increased. The growing influence of scientific and practical research in the 1960s was primarily explained by the research approach to resolving contradictions and debatable points in language teaching. The formation and active use in the 1950s of audio-linguistic and situational methods of language learning, the use of tape recorders, language laboratories, etc., aroused widespread interest in many countries and prompted the identification of their

positive pedagogical traits and opportunities through empirical research. The difficulty in using the new teaching methods was that they were designed to teach adults the language and the possibilities of using them at the school level have not been properly explored. To solve this problem in the UK, a project of the Naffield Foundation and later the School Board were involved, which developed relevant courses in French, German, Spanish and Russian. However, most studies did not give the clear results expected of them, which led to an understanding of the need to study the fundamental issues of educational content, the nature of language learning, which was the focus of research and teachers in the 70's.

In the new conditions, teachers had to determine the purpose, content, methods of teaching foreign languages to students with different abilities, because in grammar schools, training was aimed at the most able and socially secure. Initially, the methods and forms of teaching developed by educational traditions in grammar schools were transferred to secondary schools, and then children with worse performance either did not learn a foreign language at all, or learned it to a much lesser extent. In most schools, it was decided to include a foreign language in the compulsory curriculum for students aged 11 to 14 for three years, after which the foreign language was classified as a subject of choice. Only a few (selected students) from the age of 12 or 13 could learn a second foreign language.

During the 70s of the twentieth century. in the approach to teaching foreign languages there was a transition to language learning for the purpose of communication, knowledge of the language began to be considered as a means of communication with foreigners. Transformations in teaching methods were the abandonment of grammar-translation and direct methods that prevailed before the Second World War, and the widespread use of situational language learning with a gradual increase in emphasis on the development of oral and speech skills.

Issues of reforming language curricula were studied by M. Brin, C. Dodson, J. P. B. Allen, K. Brumfit, K. Kandlin, J. L. Clark. Scholars advocated a combination of elements of different pedagogical and linguodidactic concepts and suggested emphasizing both structural and communicative aspects in language teaching. G. Stern noted that most scholars and practitioners agreed that the curriculum (syllabus) is related to the definition of tasks, content and sequence. The main thing that traced the difference of views is the importance given to the methodological aspects of learning. Some educators believed that the theoretical and methodological aspects are an integral part of the curriculum, others, like G. Widdowson, removed them from the curriculum to give more freedom to teachers [11, p. 13].

In practice, three ways of curriculum structure were proposed: - "additional" (appendage approach), which provided for the mechanical addition of communicative dimension to existing curricula; - "developing" (build-up approach), in which the student moves from controlled learning under the guidance of a teacher to free communication; - "reversible" (reversible approach), according to which the curriculum, focusing on the formal and rhetorical features of language, is associated with a number of communicative activities, based on the acquisition of language knowledge and learning from

experience [5, p. 104-105]. Moreover, researchers argued that when compiling a curriculum in any subject, including foreign languages, it is important to develop a model that would reconcile the objective socially recognized needs and individually outlined the subjective needs of students.

In the 70s of the twentieth century, the decentralization of education in the UK has allowed individual teachers and groups of teachers to launch their own pilot curricula. Research teams in different parts of the country have developed curricula. In 1986, there were more than 80 such groups in the country. The result of their theoretical and practical research were certain models of curriculum formation. Thus, in the curriculum developed in York, the emphasis was on defining the tasks to be performed by the student (for example, buying postage stamps, souvenirs, etc.), while the linguistic dimension was not defined, the choice was left to teachers. The Oxford curriculum, published in 1978, included new categories such as consent, satisfaction, pity, needs, and contained clear requirements for the formation of students' vocabulary and expected learning outcomes: the curriculum is organized around 6 themes - "Travel, Visiting Cafe / Restaurant, Shopping, Accommodation, City, Personal Information and Communication". Each topic was identified in terms of expected learning outcomes within what students should be able to say, read, understand on a particular topic. There was no grammatical component in the content of teaching, which was a manifestation of a conscious rejection of the dominance of grammar in language teaching and set the task of reassessing the meaning of grammar in the content of teaching, emphasizing the understanding of the grammatical component as secondary to is a means of transmitting the value being transmitted, not existing separately.

Analysis of scientific and pedagogical and methodological literature shows that in Great Britain in the second half of the twentieth century. Foreign language teachers faced 2 serious challenges: 1) the transition in education from the most able children to teaching classes to students with mixed abilities; 2) shifting attention in the priority of learning to the formation of oral speech activities.

In 1977, the report "Modern Languages in Comprehensive Schools" was published, based on a study of the activities of 83 schools in 40 different regional educational districts. The report, defending the importance of foreign language teaching in school education, showed that the challenges posed to the field of modern foreign language teaching by the educational reforms of the 1960s and 1970s had not been addressed and needed further serious action at the national level. Among the shortcomings in the state of teaching foreign languages in secondary schools were: 1) lack of clarity and clarity in defining the purpose and objectives of education; 2) insufficient level of training course planning; 3) lack of appropriate approaches and methods in teaching less gifted students; 4) lack of attention to gifted students; 5) shortcomings in the management of department heads. However, certain shortcomings have inspired scientists and teachers to further seek effective ways to improve foreign language learning in school education.

The formation of the content of education was focused on the implementation of certain tasks that make sense

outside the classroom, teaching methods were to become much more active. Learning success began to be viewed in terms of communication, rather than the desire to achieve grammatical correctness. A curriculum was developed, consisting of eight sections: 1) a list of situations and topics (16); 2) language tasks on each topic of two levels of complexity - "basic" (basic) and "advanced" (higher); 3) language functions; 4) general concepts; 5) grammar section; 6) communicative strategies (ways of understanding unfamiliar lexical units); 7) lexical volume (defined thematically and in alphabetical order); 8) criteria for evaluating success (positive evaluation) [10, p. 31-32].

In the 80s of the twentieth century, the field of foreign language teaching has attracted the attention of the Ministry of Education and Science. In 1987, Her Majesty's Inspectorate published Matters for Discussion in the Matters for Discussion series, which made it mandatory for all students between the ages of 11 and 16 to learn a foreign language in school and to learn a second foreign language from the age of 14. years. The first of these ideas later received legislative implementation with the adoption of the national curriculum, and the second was not supported and at that time caused considerable resistance.

However, according to B. Page, the introduction of the national curriculum marked both the victory and defeat of those who studied foreign languages in England and Wales. Victory - because thanks to this decision for the first time in the history of the country it allowed all citizens to gain experience in learning a foreign language, as well as proclaimed and approved a communicative approach to language learning, defeat - because many issues remain unresolved [10, p. 33-34].

In 1991, an order to teach modern foreign languages, in accordance with the national curriculum, identified foreign languages that could be chosen by students for study as the first foreign language. If earlier, for historical, geographical, political, financial reasons, the main foreign language taught in the country's secondary education system was French, now the number of modern foreign languages has been significantly expanded, including the current languages of the Council of Europe, and some others - Danish, Dutch, Italian, Portuguese, French, German, Greek, Spanish, as well as Chinese, modern Hebrew, Hindi, Japanese, Russian, Turkish, Urdu, etc. This did not mean that the traditional choice of a foreign language to study on the principle of "French or French" was over. However, the new official government decision provided the legal basis and gave effect to the teaching of any of these languages, in the event of a decision by one of the schools. The study of pedagogical sources shows that politicians, teachers, schools advocated such an opportunity, but to address this issue required determination and a consistent line of government and appropriate economic conditions. And although government policy in the last decade of the twentieth century, in this aspect, supported diversification, these initiatives did not receive adequate material support, which led to a small rate of achievement of decisions.

In 1988-1990, the Ministry of Education and Science established and funded a pilot project to identify the diversity of languages offered in schools as a first foreign language in 10 local educational regions and, accordingly, funded the organization of language retraining programs at

a number of colleges. so that more teachers can teach 2 foreign languages. Over time, these attempts at the official level were stopped and at the end of the century it depended largely on the schools themselves, how diverse the foreign languages they offered for study were.

Conclusions. The decentralization of the country's education system has contributed to widespread experimentation and the development of different curriculum models in the United Kingdom. In the new models of the foreign language curriculum, foreign language communication was chosen for the purpose of teaching. Changes in language teaching, in relation to their role in the education of the individual with an emphasis on the development of communicative competence have been manifested in all parts of the UK and reflected in defining the purpose of teaching, restructuring the content of teaching the discipline, term of discipline, diversification

of foreign languages in education, etc. In practice, a number of national features - a limited period of study; rather low status of a foreign language as an academic discipline; lack of clarity and clarity in defining the purpose and objectives of training; lack of appropriate approaches and methods in teaching less gifted students; limited number of foreign languages offered for study; the place of English in the world - complicated the success of learning foreign languages at the school level. The introduction of the national curriculum was a significant event for the industry, as foreign languages were recognized as a basic component of the content of school education. Taking into account national peculiarities, it was determined that the school stage of education should teach children how to learn foreign languages using adequate methods and forms of learning.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузнецова, О.Ю. Теоретичні галузі педагогічного дослідження та мовної освіти в зарубіжній педагогіці // Педагогічні науки: зб. Наука. пр.: Суми: СДПУ ім. А. С. Макаренка, 2000. С. 118–126.
2. Лапчинская, В. Реструктуризация педагогического образования в Англии // Народное образование, 1986. № 5. С. 87.
3. Carroll, J.B. Wanted: a Research Basis for Educational Policy on Foreign Language Teaching // Harvard Educational Review, 1960. № 30. P. 128–140.
4. Changing the Curriculum / Ed. by Kerr J. – London: Routledge and Kegan Paul, 1968. P. 133.
5. Clark, J.L. Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning// Oxford: Oxford University Press, 1987. P. 178.
6. Crisis in the Humanities / Ed. by J.H.Plumb// Harmondsworth: Penguin Books, 1966. P. 172.
7. Hirst, P., Peters, R. The Logic of Education// London: Routledge and Kegan Paul, 1970. P. 147.
8. Hirst, P. The Logic of the Curriculum // Journal of Curriculum Studies, 1969. Vol. 1, № 2. P. 141–155.
9. Morris, R. The Sixth Form and College Entrance// London: Routledge and Kegan Paul, 1969. P. 223.
10. Page, B. Modern Language Teaching/Learning in Secondary Schools in England and Wales / Curriculum Development in Modern Languages for European Understanding and Cooperation (Secondary Education 10-15/16) / Ed. By Ge Stocks, Eike Thurmann// Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1994. P. 26-34.
11. Selection and Distribution of Contents in Language Syllabuses / D.Girard in cooperation with J. Courtillon, B.Page, K.Richterich// Strasbourg: Council of Europe Press, 1994. P. 114.
12. Stenhouse, L. Culture and Education// London: Nelson, 1971. P. 169.
13. Stern, H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching// Oxford, New York: Oxford University Press, 1997. P. 582.

REFERENCES

1. Kuznatsova, O. Yu. Theoretical hallucinations of pedagogical pre-education and modern education in foreign pedagogy // Pedagogical sciences: zb. The science. pr.: Sumi: SDPU im. A. S. Makarenka, 2000. P. 118–126.
2. Lapchinskaya, V. Restructuring of pedagogical education in England // Public education, 1986. No. 5. P. 87.

Формування природничо-наукової та самоосвітньої компетентності на прикладі предметної компетентності з фізики та астрономії

А. А. Дробін, В. Я. Гайда, А. В. Бевз*

Комунальний заклад «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»
Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кропивницький, Україна
*Corresponding author. E-mail: annabevz.kr.ua@gmail.com

Paper received 27.08.20; Accepted for publication 14.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-05>

Анотація. У статті розглянуто структурну побудову компетентнісного підходу. Запропоновано чотирьохелементну структуру компетентності, що являє собою єдність складових елементів – когнітивного, діяльнісного, особистісного та мотиваційного. Розглянуто формування фізичної і астрономічної компонент, як важливого складника ключової природничо-наукової компетентності. На основі проведеного аналізу різних підходів до класифікації ключових умінь із новими цілями шкільної освіти, виокремлено як об'єкт спеціального формування ключову компетентність «самоосвітня компетентність».

Ключові слова: ключові компетентності, природничо-наукова компетентність, предметна компетентність з фізики та астрономії, самоосвітня компетентність.

Вступ. Продуктивний розвиток нашої держави напружено залежить від якісного продукту освіти - випускника. Сучасна парадигма вітчизняної освіти передбачає організацію освітнього процесу через оволодіння ключовими, предметними та професійними компетентностями. Однією із ключових компетентностей є природничо-наукова, яка інтегрує в собі предметні компетентності природничих наук та тісно пов'язана з іншими ключовими компетентностями, серед яких самоосвітня.

Короткий огляд публікацій з теми. Сутність компетентнісного підходу, проблеми формування ключових компетентностей, взаємозв'язку компетентностей і компетенцій, їх класифікація, упровадження компетентнісно орієнтованого навчання, формування у здобувачів освіти ключових компетентностей аналізується в роботах багатьох дослідників. Зокрема, особливої уваги заслуговують дослідження Атаманчука П.С., Бібіка Н.М., Благодаренко Л.Ю., Вейнерта Ф., Ельконіна Б.Д., Єрмакова І.Г., Засекоїної Т.М., Зимньої І.А., Льченко В.Р., Ляшенка О.І., Маркової А.К., Мартинюка М.Т., Непорожньої Л.В., Овчарука О.В., Пентіна А.Ю., Петровської Л.А., Пінчука О.П., Пометун О.І., Равена Дж., Савченко О.Я., Садового М.І., Талізної Н.Ф., Трифонові О.М., Хуторського А.В., Шарко В.Д. та ін. Аналіз зазначених джерел та досліджень дозволяє стверджувати, що питання формування ключових, професійних та предметних компетентностей і надалі залишається актуальним.

Мета розкрити структури та показати взаємозв'язок процесів формування у здобувачів освіти ключових компетентностей природничо-наукової та самоосвітньої на прикладі фізичної і астрономічної компонент.

Матеріали та методи: Емпіричні: спостереження за процесами розвитку суспільства, модернізації системи освіти. Теоретичні: вивчення нормативно-правової бази, останніх наукових досліджень, системний та порівняльний аналіз літератури з проблеми компетентнісного підходу.

Результати та їх обговорення. Вітчизняна освіта сучасного періоду згідно Державного Стандарту базової і повної загальної середньої освіти [2] будується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти. Згідно проекту Тьюнінг Європейської Комісії, «компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою програмою» [9, с.75]. Науковці М.І. Садовий та О.М. Трифонова розглядають компетентність як цілісне, узагальнююче уявлення про фізичне явище, процес чи поняття, що виражає будь-яку здатність суб'єкту навчання до діяльності із використання набутого уявлення [8].

Серед освітніх галузей, які опановуються в закладах загальної середньої освіти, є галузь «Природознавство», її метою є «...формування в учнів природничо-наукової компетентності як базової та відповідних предметних компетентностей як обов'язкової складової загальної культури особистості і розвитку її творчого потенціалу» [2]. Однією із складових цієї компетентності є предметна компетентність з фізики і астрономії.

Природничо-наукову компетентність Л.В. Непорожня описує так: «природничо-наукова компетентність – компетентність в природничих науках, передбачає забезпечення оволодіння учнями термінологічним апаратом природничих наук, засвоєння предметних знань та усвідомлення суті основних законів і закономірностей, що дають змогу зрозуміти перебіг природних явищ і процесів; забезпечення усвідомлення учнями фундаментальних ідей і принципів природничих наук; набуття досвіду практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання у процесі пізнання світу; формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, а також ідей сталого розвитку». [5, с.10] Ми погоджуємось з даним визначенням природничо-наукової компетентності і пропонуємо розглядати природничо-наукову компетенцію як чотирьохелементну (компонентну) структуру:

Природничо-наукову компетентність Л.В. Непорожня описує так: «природничо-наукова компетентність – компетентність в природничих науках, передбачає забезпечення оволодіння учнями термінологічним апаратом природничих наук, засвоєння предметних знань та усвідомлення суті основних законів і закономірностей, що дають змогу зрозуміти перебіг природних явищ і процесів; забезпечення усвідомлення учнями фундаментальних ідей і принципів природничих наук; набуття досвіду практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання у процесі пізнання світу; формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, а також ідей сталого розвитку». [5, с.10] Ми погоджуємось з даним визначенням природничо-наукової компетентності і пропонуємо розглядати природничо-наукову компетенцію як чотирьохелементну (компонентну) структуру:

- когнітивний компонент, який передбачає володіння сукупністю знань, які формують зміст природничої компетентності з проекцією на практичну діяльність;

- діяльнісний компонент визначає практичне і оперативне застосування знань, тобто сукупність умінь і навичок розв'язувати практичні задачі з використанням природничо-наукових знань, здатність їх застосування

в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях;

- особистісний компонент являє собою сукупність індивідуально-психологічних якостей і здібностей здобувача освіти, що проявляється в усвідомленні необхідності постійного саморозвитку та особистісного самовдосконалення, від яких залежить рівень сформованості умінь і навичок;

- мотиваційний компонент за змістом є сукупністю мотивів вивчення природничо-наукових дисциплін, який характеризується потребою і прагненням опанувати загальнокультурні і предметні компетенції з подальшим усвідомленням їх використання в процесі навчання для досягнення особистісного успіху в освітній діяльності.

Пропонована чотирихелементна структура компетентності являє собою єдність складових елементів – когнітивного, діяльнісного, особистісного та мотиваційного.

Формування компетентності – це створення, надання визначеної завершеної форми, вироблення певних якостей, рис, особливостей складній інтегрованій системі, яка визначається як компетентність, а сформованість – результат процесу формування компетентності.

Аналіз визначення, змісту поняття та структури природничо-наукової компетентності дає нам підставу стверджувати про процесуальність її характеру, тобто формування і розвиток природничо-наукової компетентності відбувається в процесі створення (навчання, самоосвіти). Очевидно, що формування природничо-наукової компетентності, подальше її вдосконалення здійснюється при опануванні всіх природничих дисциплін під час освітнього процесу з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Формування природничо-наукової компетентності здійснюється на основі набуття учнями різних видів індивідуального, соціального та професійного досвіду, які на думку Л.В. Непорожньої [5] включають:

- знання про природу (знаннєвий компонент),
- способи навчально-пізнавальної діяльності (діяльнісний компонент),
- ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності (ціннісний компонент).

29. Є багато предметів, які мені цікавіше вивчати, ніж фізику.
467 відповідей

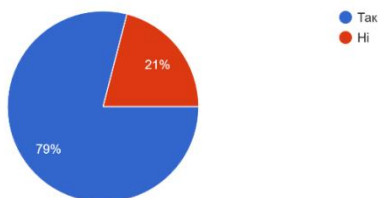


Рис. 1. Діаграма зацікавленості фізикою.

Щоб запропонувати ефективні механізми формування компетентності, варто виявити основні взаємозв'язки складових освітньої діяльності. Згідно міркувань багатьох науковців діяльності без мотиву не буває. З психологічної точки зору мотив розглядається в якості основної детермінанти діяльності. Із власного досвіду та згідно опитування проведеного на блозі «Учителю фізики» (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSchvR_TuA2

EqJ2oN0yCTX2OmnCE1btupavbirqolOhyfA_MQ/viewforn) ми бачимо, що 81,2 % учнів, які взяли участь в опитуванні не пов'язують свою майбутню професію із фізикою (Рис. 1) та 79 % школярів вважають, що інші предмети навчального плану значно цікавіші фізики (Рис. 2). Враховуючи низьку зацікавленість учнів до вивчення фізики, пропонуємо доповнити компонентний склад процесу формування природничо-наукової компетентності, запропонований Л.В. Непорожньої, мотиваційним компонентом, який являє собою сукупність стійких внутрішніх (особистісних) і зовнішніх (соціально значимих) мотивів, що регулюють і надають цілеспрямований характер освітньої діяльності здобувачів освіти з оволодіння ключовою компетентністю, що детермінують спрямованість особистості на творчу самореалізацію.

49. Моя майбутня професія буде пов'язана з фізикою.

467 відповідей

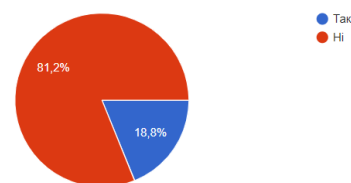


Рис. 2. Діаграма пов'язаності професії з фізикою.

Основними показниками сформованості природничо-наукової компетентності здобувача освіти старшої школи є визначені складові елементи структури компетентності (когнітивний, діяльнісний, особистісний та мотиваційний), зміст яких визначено Державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів [2].

Одним із ефективних засобів формування природничо-наукової компетентності є формування її складових – предметних компетентностей. До таких відносять хімічну, біологічну, екологічну, географічну, фізичну та астрономічну компоненти, які складають природничо-наукову компетентність здобувача освіти як старшої школи, ПТНЗ, так і фахових молодших бакалаврів.

Для прикладу розглянемо формування фізичної і астрономічної компонент, як важливого складника ключової природничо-наукової компетентності. Вважаємо, що розв'язування професійно орієнтованих фізичних і астрономічних задач, проведення дослідницьких, лабораторних і практичних робіт з фізики і астрономії створюють якісне підґрунтя для формування професійних компетентностей здобувачів освіти – майбутніх спеціалістів. Звичайно складно формувати компетентність, якщо у майбутніх фахівців не буде достатньої мотивації у вивченні дисципліни. Формування компетентності з фізики і астрономії – це складний процес, оскільки переважна кількість здобувачів освіти не до кінця розуміють важливість вивчення фізики і астрономії і мають низький рівень фізичних знань на початку навчання [7]. Тому важливим вважаємо також провадити мотиваційну діяльність викладача фізики і астрономії на основі індивідуального підходу до освітнього процесу, що допоможе сформувати світогляд майбутніх фахівців, підвищить якість знань з фізики та споріднених технічних дисциплін [7]. Та, все ж, у результаті формування компетентності з фізики і астрономії здо-

бувачі освіти – майбутні випускники закладів загальної середньої освіти, професійно-технічної освіти, фахові молодші бакалаври повинні пояснювати явища природи, розуміти принцип дії та будову сучасної техніки, приладів та обладнання на основі фізичних і астрономічних знань; характеризувати роль фізичних і астрономічних знань у формуванні природничо-наукової картини світу; добирати методи та засоби дослідження природних явищ, адекватні поставленим завданням; усвідомлювати значення фізики й астрономії для дослідження навколишнього світу; оцінювати сучасні досягнення природничих наук та перспективи їх подальшого розвитку; виявляти ставлення до актуальних проблем сучасного природознавства; формулювати оціночні судження та пропонувати шляхи вирішення науково-освітніх завдань [4].

Іншою важливою проблемою, пов'язаною з формуванням природничо-наукової компетентності є проблема самостійного та безперервного навчання впродовж всього життя. У час швидкого розвитку цифрового суспільства дуже важливо особистості уміти самостійно вчитися, аби не губитися в новій пізнавальній і життєвій ситуаціях, не зупинятися при відсутності готових рішень, не чекати підказки, а самостійно шукати джерела інформації або шляхи вирішення. Здатність особистості до самоосвіти і самовдосконалення є ключовим компонентом компетентності учня. Аналізуючи різні підходи до класифікації ключових умінь із новими цілями шкільної освіти, ми вважаємо, що педагогічно доцільно виокремити як об'єкт спеціального формування ключову компетентність «самоосвітня компетентність». У зв'язку зі змінною парадигми освіти і зміщенням акценту з освітньої діяльності на самоосвітню, важливої ваги у розвитку особистості учня набуває самоосвітня компетентність. Вміння вчитися змінює стиль мислення та життя особистості. Вітчизняні та зарубіжні дослідники відносять самоосвітню компетентність до найбільш важливих ключових компетентностей людини. На думку вчених [5; 6; 8], ефективність самоосвіти в сучасних умовах залежить від усвідомлення людиною персональної потреби у збагаченні знаннями, уміння мобілізувати знання, способи діяльності з числа вже засвоєних, робити висновки з вивчених фактів тощо. Ми погоджуємося з таким твердженням, адже згідно опитування, проведеного на блізі «Учителю фізики» (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfLGCXEU7YtnUAMubpw1S_fNGRs9LgHR-kNe195mdVow8D1hg/viewform) бачимо, що 75,5 % учнів переконані, що успіхи у навчанні залежать саме від їхньої активності (Рис. 3). Тому самоосвітню компетентність ми розглядаємо як системоутворюючу, фундаментальну по відношенню до формування інших ключових компетентностей, яка є не тільки метою, а й засобом ефективного розвитку особистості як в освітньому процесі так і у соціумі. Самоосвітня компетентність характеризується здатністю до саморозвитку протягом життя, готовністю до діяльності у різних соціальних сферах суспільства та міжособистісних стосунках, реалізацією набутих знань у діяльності.

21. У навчанні потрібно покладатися тільки на самого себе.
629 відповідей

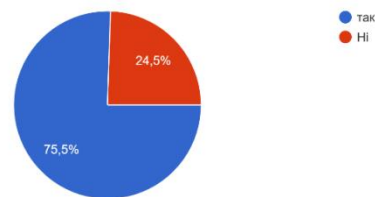


Рис. 3. Діаграма детермінованості навчання.

Ми встановили, що самоосвітня компетентність є інтегрованою якістю особистості, що визначається певним чином організованими і систематизованими знаннями, самоосвітніми умінями та навичками, чіткими мотивами діяльності, зацікавленості в якісній самостійній діяльності, прагненням до самовдосконалення, формуванням ціннісних орієнтацій, що дозволять успішно вирішувати питання самореалізації та саморозвитку, спрямованістю на здобуття освіти впродовж життя. Наявність цього вміння забезпечує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу та засобів учіння [1]. Виходячи з наведеного визначення, під формуванням самоосвітньої компетентності нами розглядається процес розвитку усвідомлення учнями необхідності особистісного саморозвитку, оволодіння вміннями й навичками організації пізнавально-пошукової діяльності, здатності працювати у команді та з різними джерелами інформації з метою підвищення власного рівня теоретичних знань і практичних навичок

Ця компетентність забезпечує змістовну і технологічну сторону розвитку особистості учня. Так як самоосвітня компетентність є інтегративною якістю особистості, яка характеризує здатність до самостійної організації пізнавальної діяльності, тому досліджувана нами компетентність організовується, розвивається і контролюється самим суб'єктом. Важливо, щоб учень відчував себе суб'єктом освітньої діяльності і у нього виникало внутрішнє прагнення та бажання розвиватися, активно діяти та творчо мислити

Технологія формування самоосвітньої компетентності учнів орієнтована на інтенсивний розвиток інструментальних навичок самоосвіти й психологічної готовності застосовувати набуті в процесі саморозвитку знання, вміння й навички у практичній діяльності. Самоосвітня компетентність учнів має комплексний характер і визначається характерними особливостями організації освітнього процесу. Особливо яскраво це проявляється при формуванні предметних компетентностей, зокрема фізичної та астрономічної. Аналізуючи дослідження Коваленко Н.В. [3], Савченко О.Я. [6] та інших щодо аналізу структури самоосвітньої компетентності та на основі власного досвіду приходимо до висновку, що процес становлення та самовдосконалення учнів потрібно розглядати у єдності чотирьох етапів, а саме: мотиваційного (усвідомлення спрямованості процесу саморозвитку); когнітивного (оволодіння необхідними знаннями та умінями); діяльнісного (знання та уміння планувати й реалізовувати хід самоосвітньої діяльності); контролюючого (оцінка та корекція набутих досягнень).

Таким чином, структурно природничо-наукова та самоосвітня компетентності мають схожу побудову і розглядаються як єдність складових елементів.

Висновки. Вивчення питання формування ключових природничо-наукової та самоосвітньої компетентностей на прикладі предметної компетентності з фізики і астрономії показує їх актуальність і перспективність.

Головними чинниками формування цих ключових компетентностей є їх складові елементи, які визначають їх зміст та засоби формування. Головними ми виділяємо когнітивний, діяльнісний та мотивуючий компоненти. Особливо яскраво це проявляється при формуванні предметної компетентності з фізики і астрономії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайда В.Я. Суть самоосвітньої компетентності учнів закладів середньої освіти в умовах інформаційного суспільства. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. Випуск 25. С. 80-83*
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджений Постановою КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1392 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
3. Коваленко Н.В. Формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2009. 20 с.
4. Навчальні програми «Фізика і астрономія. 10-11 класи. Рівень стандарту. Профільний рівень» (авторський колектив під керівництвом Ляшенка О. І.) / затверджені наказом МОН України від 24.11.2017 №1539.
5. Непорожня Л.В. Формування природничо-наукової компетентності старшокласників у процесі навчання фізики : методичний посібник. К. : ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 204с.
6. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. С. 33-45.
7. Садовий М.І., Бевз А.В. Мотиваційна діяльність викладача фізики у закладах вищої освіти I-II рівня акредитації на засадах індивідуального підходу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2018. Т. 2. №. 173. С. 174-177.
8. Садовий М.І., Трифонова О.М. Становлення понять компетенція та компетентність. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Вип. 141. Ч. I. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 11-14.
9. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / Чернишова С.Р. та ін. / за наук. ред. С.Р. Чернишовой. К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.

REFERENCES

1. Haida, V. (2019) Sut samoosvitnoi kompetentnosti uchniv zakladiv serednoi osvity v umovakh informatsiinoho suspilstva. [The essence of self-educational competence of students of secondary education in the information society] *Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriiia pedahohichna (25), 80-83.*
2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity. (2011) [State standard of basic and complete general secondary education] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
3. Kovalenko, N. V. (2009) Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly silskoi mistsevosti. [Formation of self-educational competence of primary school pupils in rural areas] Candidate of sciences thesis. Kyiv
4. Navchalni prohramy «Fyzyka i astronomiia. 10-11 klasy. Riven standartu. Profilnyi riven» (avtorskyi kolektyv pid kerivnytstvom Liashenka O.I.) (2018) [Training programs "Physics and Astronomy. Grades 10-11. Standard level. Profile level »]
5. Neporozhnia, L.V. (2018) Formuvannia pryrodnycho-naukovoї kompetentnosti starshoklasnykiv u protsesi navchannia fizyky. [Formation of natural-scientific competence of high school students in the process of teaching physics] Kyiv: TOV «KONVI PRINT»
6. Savchenko, O. (2004) Uminnia vchytysia yak kliuchova kompetentnist zahalnoi serednoi osvity. [Ability to learn as a key competence of general secondary education] Kyiv: K.I.S., 33-45
7. Sadovyi, M., and Bevz, A. (2018) Motyvatsiina diialnist vykladacha fizyky u zakladakh vyshchoi osvity I-II ravnia akredyatsii na zasadakh indyvidualnoho pidkhodu. [Motivational activity of a physics teacher in higher education institutions of the I-II level of accreditation on the basis of an individual approach] *Naukovi zapysky. Seriiia pedahohichni nauky.* 2(173), 174-177.
8. Sadovyi, M., and Tryfonova, O. (2015) Stanovlennia poniat kompetentsiia ta kompetentnist. [Formation of the concepts of competence and competence] *Naukovi zapysky. Seriiia pedahohichni nauky.* 2(141), 11-14.
9. Chernyshova, Ye.R. Etc. (2014) Terminolohichni slovnyk z osnov pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv pislidyploimnoi pedahohichnoi osvity. [Terminological dictionary on the basics of training scientific and scientific-pedagogical staff of postgraduate pedagogical education] Kyiv, 230.

Formation of natural-scientific and self-educational competence on the example of subject competence in physics and astronomy A. Drobin, V. Haida, A. Bevz

The article considers the structural construction of the competency approach. A four-element structure of competence is proposed, which is a unity of constituent elements – cognitive, activity, personal and motivational. The formation of physical and astronomical components as an important component of key natural-scientific competence is considered. Based on the analysis of different approaches to the classification of key skills with new goals of school education, the key competence "self-educational competence" is singled out as an object of special formation.

Keywords: key competencies, natural-scientific competence, subject competence in physics and astronomy, self-educational competence.

The socio-pedagogical conditions of the formation of high school students' social competence in the space of non-formal education: a practical aspect

M. Fedoruts

Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University

Corresponding author. E-mail: showman3007@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2788-0557

Paper received 02.09.20; Accepted for publication 24.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-06>

Abstract. The socio-pedagogical conditions of the formation of high school students' social competence have been characterized (including stimulation of the subjective position of high school students, providing socio-pedagogical support and monitoring; modernization of the content, forms and methods of non-formal education; organization of the amateur space and assistance). The implementation of the outlined socio-pedagogical conditions in the space of non-formal education has been established to promote the development of students' motives for success, social intelligence, social activity and social values, encouraging the process of formation of the social competence of high school students as the subjects of self-knowledge, self-development and self-realization.

Keywords: socio-pedagogical conditions, non-formal education, social competence, high school students.

Introduction. The departure from the formalized and institutionalized educational systems towards informal and non-formal ones has caused the processes of liberalization and humanization of education in the developed countries during the recent decades. At the same time, non-formal education is largely aimed at the socio-personal development of its subjects, the satisfaction of their social interests, social appeals and needs of a personality in the professional definition. Taking it to consideration, the target priority of the system of the non-formal education in Ukraine should be the formation of a socially competent personality. This type of education is supposed to be open to all the pupils, where they may find themselves, realize themselves, choose their educational trajectory and acquire the key competencies, necessary for successful social and personal self-realization.

Analysis of the recent publications. The analysis of the scientific literature testifies to the accumulated experience of the investigation of the social competence of a personality, the conditions and factors of its formation. Thus, the works of I. Borbych [1], I. Yermakov [4], N. Kalinina [5] are devoted to defining the essence of the phenomenon of social competence. Peculiarities of self-realization of a personality in a society have been studied by V. Radul, I. Krasnoshchok, I. Lebedyk [9], as well as A. Kuptsova, O. Sakovych, T. Kondrashevskaya, L. Loginova, S. Miruk [13]. O. Lytovchenko has studied the upbringing of a socially competent personality in an out-of-school educational institution [6]. Problems of non-formal education have been considered by E. Huseynova, Y. Lukyanova [3], S. Ovcharenko [7], N. Pavlyk [8], P. Coombs, M. Ahmed [14], L. Sigayeva [11]. The essence and content of the concept of "pedagogical conditions" have been studied by N. Tverezovska and L. Filippova [12], O. Brazhnych [2], N. Parkhomenko, R. Seryozhnikova and L. Yakovytska [10]. However, the systematization of the results of the scientific research, related to the issues of non-formal education and its impact on the formation of the social competence of students, allows to state that socio-pedagogical conditions of the formation of social competence of a personality in the space of non-formal education still remain unexplored and therefore relevant.

The purpose of the article is to substantiate the socio-pedagogical conditions of the formation of high school students' social competence in the space of non-formal education.

Research methodology. In order to implement the defined tasks, the following research methods have been used: content analysis at different stages of socio-pedagogical conditions, systematization, generalization of sociological, psychological and pedagogical literature in order to clarify

the content of basic concepts of research of socio-pedagogical conditions of high school students' social competence in the space of non-formal education; theoretical generalization of the investigated process.

The results of the scientific research. The formation of social competence plays an important role in both human life and society. Its successful implementation defines the extent to which a personality is able to realize the abilities, inclinations; reach social maturity, be useful to a society, create favorable living conditions. At the same time, the socialization of individuals, carried out on the basis of social competence, contributes to the proper stability and development of society as a whole unit. Therefore, the institutions of socialization should put their efforts to creating conditions for becoming a socially competent personality, capable of social self-realization in society, able to comprehend their own lives in the context of society, capable of tolerant communication and cooperation with others, ready for constructive actions in various life situations.

Relatively to the topic of the research, the category "social competence of a personality" is interpreted as the ability of active life self-determination, self-realization and active social interaction based on the acquired knowledge, skills, abilities and values. At the same time, social competence as an integrated characteristic of a personality implies a set of certain qualities, abilities, social knowledge and skills, experiences, emotional and value orientations and beliefs. Besides, it is concerned with providing an opportunity to interact actively with society, establishing contacts with various groups and individuals, participating in socially significant projects and performing productively various social roles. Social competence of a personality is determined by the ability to navigate in social situations, to determine correctly the personal characteristics and emotional state of others, the ability to choose the adequate ways of communication and to implement them during the interaction. After the thorough study and analysis of the scientific investigations it has been determined that social competence involves the assimilation of ethical norms as the basis for the construction of individual interpersonal and intrapersonal social relations.

In our study, the central concept is "socio-pedagogical conditions", which are applied in a specific type of social relations – socio-pedagogical reality. Modeling the process of the formation of senior students' social competence in the space of non-formal education have made it possible to define that the driving forces of this process are the implementation of socio-pedagogical conditions: 1) stimulating the subjective position of senior students; 2) providing the socio-

pedagogical support and monitoring; 3) modernization of the content, forms and methods of non-formal education; 4) organization of the amateur space and assistance.

It is important that the implementation of the socio-pedagogical conditions of the formation of social competence of high school students in the space of non-formal education has been aimed at completing the following tasks:

- the formation of motivation to succeed has been carried out through the stimulation of the subjective position of high school students;
- the formation of socially important knowledge in high school students and assistance at overcoming the difficulties of socialization have been implemented through the socio-pedagogical support;
- the formation of a set of qualities, necessary for the interaction with the social environment (social activity has been implemented on the basis of high school students' activity in the micro-society of non-formal education, using modernized content, forms and methods of non-formal education);
- the formation of a system of social values of high school students has been carried out through the organization of the amateur space and assistance.

The implementation of the socio-pedagogical conditions of the formation of social competence of high school students has been characterized on the example of the activities of general secondary education institutions, which have participated in the formative experiment.

Thus, in the process of stimulating the subjective position of high school students, the pedagogical goal to transform students from the objects to the subjects of non-formal education has been achieved, which ensures the expediency, organization and correctness of their further activities. Hence, the stimulation of the subjective position of high school students in non-formal education implies design of group activities in non-formal education; aims at promoting high school students' awareness of the essence of social competence. Students learn to look at themselves as members of society, especially in social, economic, political and spiritual spheres of life. With this purpose there have been organized circles, studios, discussion clubs.

Various interactive forms of work, including discussions, debates, the business game "Communication", etc. have been used to motivate and stimulate the subjective position of high school students during classes. Trainings "Learning to Understand Others", "Problems of Social Communication", "Personal Qualities of a Member of Society", "Growing up in Society", "Motivation of Personal Growth", "Learning to be Active" have been organized. In the classes and during the trainings, high school students have studied the algorithm of initiative: to assess the circumstances; to focus on items to be changed; to suggest ways to solve a problem (initiating, setting a goal); to think about how to achieve a goal (implementing the proposed initiative), to plan actions; to show strong-willed efforts for independent activity, to take responsibility for the actions and deeds.

In the process of stimulating the subjective position, high school students have learned to initiate issues that need to be resolved, independently plan and organize activities to achieve goals, evaluate results, and correlate the result of collective activity with personal contribution to its achievement. Analysis of common activities and self-analysis of a personal contribution helps students realize that obtaining the desired result depends on themselves, on their ambitions and

efforts. In this way senior students have been motivated to succeed.

It should be noted that the formation of motives for reaching success in non-formal education doesn't involve certain forms of activity of high school students. The corresponding motivation has been formed in the process of realization of the following types of work:

- selection of tasks that create a special atmosphere in the group, an elevated state; and relieve stress;
- uttering one's own emotional state in the most tensed, problematic situations;
- demonstration of the diversity of the experienced emotions by a teacher, speaking them aloud to students (demonstration of their own emotional openness);
- involvement of students in the collective and group forms of activity;
- participation in situations of self-knowledge and self-esteem;
- organization of acceptance and understanding the purpose of activity by students;
- organization of clear vision of students' outcomes of activities, resources (information, skills, abilities);
- creation of problem situations;
- conducting individual and collective conversations with high school students;
- use of creative tasks in social situations;
- creating a situation of success in social situations;
- organization of independent, self-educational activities of students;
- use of extrapolation in educational activities;
- use of cognitive games and game situations, etc.

Thus, stimulating the subjective position of high school students in non-formal education provides different ways to motivate them, the formation of motives for success in personal and professional self-determination.

The facility of the socio-pedagogical support and monitoring has been intended to form social intelligence in high school students. The socio-pedagogical support in the described study has been realized in the form of interaction between a social educator and a high school student on the basis of predicting the prospects of students' behavior and self-expression in the social situation of development; it has aimed at providing the most appropriate help and support; encouraging students for successful moving forward in their personal and professional self-definition, also an incentive to be active in the process. The practice of socio-pedagogical support in the space of non-formal education, having its specificity, has intended primarily at assistance for high school students in the system of social relations, demonstration them new models of interaction with themselves and the world, ways of overcoming the difficulties of socialization and methods of self-knowledge.

In the process of providing socio-pedagogical support for senior students, targeted at forming their social competence in the space of non-formal education, the following forms of work have been used: optional class "Debate"; cognitive trainings: "Learning to Understand Others", "Problems of Social Communication", "Personal Qualities of a Member of Society", "Growing up in Society", "Motivation of Personal Growth", "Learning to be Active"; socio-psychological trainings: "Effective Communication and Teamwork", training "Conflict and Communication", "I am Unique"; creation of social and communicative situations; interactive methods; project method; role games; video lectures; search expeditions and students' own cognitive research, etc.

The socio-pedagogical support of high school students in the context of the formation of social competence has been designed at supporting them in the system of social relations, teaching them new models of interaction with themselves and the world, overcoming the difficulties of socialization. It should be stressed out that the socio-pedagogical support has always been personalized, despite the fact that teachers usually work with a group of students, staff and others. In the process of socio-pedagogical support, knowledge of social competence has been formed, which allows high school students to enter the world of social relations.

Modernization of the content, forms and methods of non-formal education has been carried out in the context of the society's current trends. Thus, the main organizational forms of non-formal education, intended to develop social activity of students include: sightseeing tours, educational tourism, presentations, trainings, courses, studios, master classes, creative workshops, round tables, video lectures, organization of common activities, sections, circles, clubs, volunteer activities, amateur art groups, sports sections, dialogue groups, participation in public movements and organizations, programs, aimed at social development (personal development trainings, communicative competence, effective communication, etc.).

In particular, in the framework of the development of high school students' social activity as a component of social competence, the space of non-formal education has been created by means of the following modernized organizational forms: intellectual development sector (circles: intellectual "Erudite", informative "Web-design", Club of gifted students), physical development sector (volleyball, basketball, football, aerobics, tourist activity: organization of sports and entertainment excursions, travel), the sector of creative development (studios: vocal, theater, radio studio, dance studio, circles: art "Palette", vocal "Rainbow", choreographic; ensembles: vocal, vocal-instrumental, projects: "In the artist's studio"), the sector of tourism and regional studies (circles: "World of Tourism"; museums: "Museum Room of Juliusz Słowacki"), the sector of patriotic development (circles: "Cossack Gart", "Falcon", "Jura", "School of Security", museums: "Museum of Military Glory"; courses: local history course "Ternopil Regional Studies", excursion and tourist routes). The project "Democratic School" should be highlighted, because it has been implemented in the space of school self-government of high school students. The issue of a weekly radio newsletter has been organized, reporting of students' self-government on the website of the educational institution, etc. A number of organizational forms of non-formal education in our research and experimental work have been saturated with dialogical methods and techniques.

The organization of space of the amateur activities and assistance has been expected to form a system of social values of high school students in the process of students' government and volunteer activities. It must be noted that the special value of students' self-government in the experimental educational institutions is that high school students have been seriously concerned with the essence of their social rights and responsibilities. It has resulted in the increased civic activity, self-awareness, life competence, well-formed value-semantic sphere. Establishment of the effective system of self-government in the institution of non-formal education has contributed to the acquisition of the necessary knowledge, skills and experience of social action by senior pupils. Therefore, the activities of students' government in the educational institution have formed a kind of model of

the micro-society, within which students have had the opportunity to learn social communications, social skills and abilities that are typical of future life, revealing their personal and professional self-determination.

While forming the system of values of non-formal education, in the activities of student government, there have been realized the following forms of work: competitions "social projects", contest "Leader of the Year", forum-theater, discussions, debates, the project "Democratic School", the conference "16 Days against Violence", the Christmas Nativity Scene, the social action "Merry Breaks", the marathon "School is a Territory of Health", the marathon "Know Today to Live Tomorrow", flash mobs, quests, festivals, etc. They have been implemented predominantly through participation in self-governing institutions (parliament, departments, and clubs). The content of students' government has been determined not by the influence of teachers, but the characteristics of different types and functions of students' self-governing activities.

It is important that students' self-government ensures the mastery of key life competencies by high school students, develops their resilience, shows them active lifestyle; teaches to respond adequately to changes, self-improvement and success.

Another area of the formation of social values of high school students as a component of their social competence is presented with volunteering. The social activity of school-children is favorable for expanding the space of social interaction, challenging oneself in the future occupation and choosing the further direction. Volunteer practice has helped students to perform the work assigned to them of their own free will, it has given students the opportunity to realize themselves as members of society, community, school micro-society; a chance to decide on a future profession and develop a sense of moral obligation after the completed assignment.

It is important that the participation of high school students in the volunteering activity allows them to realize their current needs for self-determination and self-realization in a group of like-minded people (reference group), not only feel the comfort of coordinated teamwork, but also show initiative and activity, assert their competence, increase self-esteem and earn authority on a value basis, gain positive experience of social interaction. As a result, high school students have explored more about real life, learned to understand the needs and problems of others, to take into account the causes and consequences of various phenomena of social life, as well as actions and behavior.

Student social projects and charitable actions have had a great educational potential – participation in them has contributed to the formation of the need to make good, help the socially vulnerable; it has fulfilled students' leisure with meaningful useful activities, distracted them from bad habits; it has formed social competence and values in accordance with life, health, family, hometown or village. The value potential of volunteering has been manifested in the improvement of students' evaluative attitudes and their social relationships.

The most important role of a social educator in the space of non-formal education correlates with mediator's skills in student social conflict situations (government agencies, non-governmental organizations and the local community) when solving current socio-pedagogical problems of volunteering. Thus, the teacher has acted as a mediator engaging students, as well as at the request of their parents (families) into the

volunteer movement; also as a coordinator/ a consultant in the implementation of the objectives of groups of student volunteers. These roles presuppose fulfilling the space of non-formal education with charitable content, as well as involving students in the various types of social and valuable activities; the formation of initiative groups of charitable orientation.

It should be outlined that the organization of space of the amateur activity and assistance have contributed to the formation of social competence of high school students, as far as they have learned to make their own choices and set their own socially important goals, make individual and collective decisions, taking into account not only their own interests and needs but also those ones, related to society and state.

The analysis of the role and importance of non-formal education as a factor in the formation of social competence of high school students provides grounds for formulating the following conclusions.

Conclusions. Thus, the implementation of the outlined socio-pedagogical conditions (stimulating the subjective position of high school students, providing socio-pedagogical support and monitoring, modernization of the content, forms and methods of non-formal education, organization of the amateur space and assistance) in the course of research and experimental work has promoted the shift of the students' position from the objects to the subjects of educational and developmental influences, they have managed to become the agents of self-knowledge, self-development and self-realization, learning to set the socio-value vector of this process. The determined socio-pedagogical conditions also have contributed to the formation and implementation of certain components of social competence of high school students; and the acquired social knowledge, formed motives, values, behavior have been transformed from the subject of knowledge into a defined lifestyle.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борбич Н. В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Київ, 2013. 22 с.
2. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
3. Гусейнова Е. І., Лук'янова Ю. М. Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти. Педагогічні науки. 2012. URL: http://rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm.
4. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посіб. / за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя: Центуріон, 2005. 640 с.
5. Калинин Н.В. Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде: психолого-педагогическое сопровождение. Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. 228 с.
6. Литовченко О. В. Виховання соціально компетентної особистості в позашкільному навчальному закладі. *Шлях освіти*. 2009. №4. С. 28–31.
7. Овчаренко С. Г. Неформальна освіта – необхідний елемент сучасної освітньої системи. URL: http://dialog.lviv.ua/files/champions_final_conference.pdf.
8. Павлик Н. П. Неформальна освіта / Non-Formal Education. *Енциклопедія прав людини: соціально-педагогічний аспект: [колективна монографія]*/кол. авт., за заг. ред. Н. А. Сейко;

- відп. ред. Н. П. Павлик. Житомир: Волинь, 2014. 220 с. С.120–124.
9. Радул В.В., Краснощок І.П., Лебедик І.В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: монографія. К.: Імекс-ЛТД, 2009. 352 с.
10. Сержожнікова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник / Р. К.Сержожнікова, Н. Д.Пархоменко, Л. С.Яковицька. - К.: Центр навчальної літератури, 2003. - 243 с.
11. Сігаєва Л.Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХст.-початок ХХІ ст.): монографія/за ред. С.О. Сисоєвої/АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.-К.: ТОВ ВД «ЕКМО».-2010.-420 с.
12. Твєрезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». URL: http://nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2009_3/Tvvezovska.pdf.
13. Участь дітей та молоді в процесах прийняття рішень: метод. посіб./А. Купцова, О. Сакович, Т. Кондрашевська, Л. Логінова, С. Мірук. К.: АртБат, Такі Справи, 2012. 112 с.
14. Coombs P., Ahmed M. Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help. Baltimore: John Hokins University Press.-1974.-P.292
15. Ruchen D. S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Hogrefe & Huber Publishers, Germany, 2003. P. 4–5.

REFERENCES

1. Borbych N.V. Formation of Social Competence of Students of Pedagogical Colleges: author's ref. dis. ... Cand. ped. Science: special. 13.00.05 "Social Pedagogy". Kyiv, 2013. 22 p.
2. Brazhnych O.G. Pedagogical Conditions of Differentiated Learning of Secondary School Students: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.07 "Theory and Methods of Education" / O.G. Brazhnych. – Kryvyi Rih, 2001. - 238 p.
3. Huseynova E.I., Lukyanova Yu.M. Non-formal Education as an Important Element of Continuing Education. Pedagogical sciences. 2012. URL: http://rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm.
4. Lifestyle Competence of Personality: from Theory to Practice: scientific-methodological manual / ed. by I.G. Yermakov. Zaporizhia: Centurion, 2005. 650 p.
5. Kalinina N.V. Development of Social Competence of Schoolchildren in the Educational Environment: Psychological and Pedagogical Support. Ulyanovsk: UIPK PRO, 2004. 228 p.
6. Litovchenko O.V. Education of Socially Competent Personality in Out-of-School Educational Institution. *Shlyakh osvity*. 2009. №4. Pp. 28–31.
7. Ovcharenko S.G. Non-formal Education is a Necessary Element of a Modern Educational System. URL: http://dialog.lviv.ua/files/champions_final_conference.pdf.
8. Pavlyk N.P. Non-Formal Education. Encyclopedia of Human Rights: Socio-Pedagogical Aspect: [collective monograph] / col. author, ed. by N. A. Seiko; resp. ed. N.P. Pavlyk. Zhytomyr: Volyn, 2014. 220 p. P.120–124.
9. Radul V.V., Krasnoshchok I.P., Lebedyk I.V. Research of Features of Self-Realization of a Personality: monograph. Kyiv.: Imeks – LTD, 2009. 352 p.
10. Seryozhnikova R.K., Parkhomenko N.D., Yakovitskaya L.S. The Basics of Psychology and Pedagogy: manual / R.K. Seryozhnikova, N.D. Parkhomenko, L.S. Yakovitskaya. – Kyiv: Tsentr navchal'noyi literatury, 2003. - 243 p.
11. Sigaeva L.E. Development of Adult Education in Ukraine (second half of the XX century-beginning of the XXI century: monograph / edited by S.O. Syssoeva/Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. – Kyiv.: LLC VD "EKMO" .- 2010.-420 p.
12. Tvvezovska N., Filippova L. The Essence and Content of the Concept of "Pedagogical Conditions". URL: http://nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2009_3/Tvvezovska.pdf.
13. Participation of Children and Youth in Decision-Making Processes: manual /A. Kuptsova, O. Sakovich, T. Kondrashevskaya, L. Loginova, S. Miruk. Kyiv: ArtBat, Taki Spravi, 2012. 112 p.

Профессионально ориентированные задачи по математике как средство формирования мотивации учащихся

О. В. Филипенко

Могилевский государственный экономический профессионально-технический колледж, г. Могилев, Республика Беларусь
Corresponding author. E-mail: olga.04021986@mail.ru

Paper received 18.08.20; Accepted for publication 06.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-07>

Аннотация. Рассмотрена проблема формирования мотивации учащихся уровня профессионально-технического образования с помощью использования профессионально ориентированных задач. Обоснована актуальность внедрения таких задач в практику обучения математике. Представлены результаты анкетирования учащихся.

Ключевые слова: математическое образование, уровень профессионально-технического образования, мотивация учащихся, профессионально ориентированные задачи.

Введение. В связи с переходом общества к цифровой экономике актуализировалась подготовка квалифицированных кадров направления образования «Вычислительная техника», в том числе возросла потребность в высококвалифицированных рабочих. В Республике Беларусь уровень начального профессионального образования нормативно назван профессионально-техническим образованием. На рынке труда с каждым годом возрастают требования к профессиональной компетентности выпускников профессионально-технических учреждений образования. Главным критерием работодателей является способность молодых специалистов применять на практике те знания и умения, которые они получили в процессе обучения выбранной специальности. Это актуализирует необходимость реализации компетентностного подхода, главной идеей которого является устранение разрыва между теорией и практикой.

Основным видом деятельности для учащихся профессионально-технического уровня образования является учебная. Включаясь в активную познавательную деятельность, обучающиеся приобретают новые теоретические знания, совершенствуют практические умения по выбранной профессии, расширяют кругозор, учатся преодолевать трудности и брать ответственность за результат. В процессе обучения развиваются такие качества личности как целеустремленность, самостоятельность, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Для достижения высоких результатов в учебной деятельности учащихся и для формирования внутренних качеств личности, которые необходимы выпускнику направления образования «Вычислительная техника», важное значение имеет мотивация. Один из путей повышения учебной мотивации – преподавание любого предмета как значимого для личных целей учащегося. Учебная мотивация профессионально значима для учащихся уровня профессионально-технического образования, она входит в структуру образовательной компетентности, служит фундаментом для достижения высоких показателей в обучении учащихся и при подготовке их к будущей профессиональной деятельности.

Краткий обзор публикаций по теме. Согласно А. Н. Леонтьеву к внутренним компонентам любой деятельности, в том числе и учебной, относятся потребность, мотив и цель. Активная познавательная деятельность учащегося побуждается потребностью, которая

порождает мотив. Мотив есть то, ради чего совершается деятельность. Другими словами, мотив – это предмет, отвечающий потребности учащегося. Благодаря ему обучающийся активно включается в познавательную деятельность.

Проблему мотивации учения исследовали Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина, А.К. Маркова и др. Мотивация трактуется как процесс побуждения человека к совершению определенной деятельности. В психологии рассматриваются внешние и внутренние мотивы. По мнению С.Л. Рубинштейна внешний мотив может стать внутренним только в том случае, когда он осознан и принимается учащимся.

При формировании мотивации обучающихся на успешную учебную деятельность и, как следствие, на достижение высоких результатов в выбранной профессии следует учитывать возрастные особенности обучающихся. Как известно из [1], основным мотивом в учении учащихся 15-17 лет (период обучения в профессионально-технических учреждениях образования) является подготовка к будущей профессиональной деятельности. Интересы обучающихся данной категории смещаются в сторону овладения знаниями и умениями, пригодными для их практического применения.

В Республике Беларусь система профессионального образования развивается на основе компетентностного подхода как ведущего, поскольку сегодня обществу необходимы высококвалифицированные специалисты, профессионалы своего дела. В основу этого подхода положена идея приобретения значимых для учащихся знаний и практических умений, связанных с реальными объектами окружающего мира и с профессиональной деятельностью будущих выпускников. В работе [2] предложено решение проблемы формирования мотивации студентов технических университетов через контекстность в обучении математике, а в работе [3] приведены результаты исследований мотивационной сферы и восприятия профессии будущими программистами для уровня среднего специального образования. Авторы предлагают формировать мотивацию профессионального обучения учащихся через использование в процессе обучения контекстных задач, инновационных образовательных технологий, усиления самостоятельной деятельности обучающихся.

Треть выпускников белорусских школ выбирают уровень профессионально-технического образования в качестве начальной ступени профессионального

образования. Вместе с тем, система профессионально-технического образования Республики Беларусь нуждается в модернизации. Для данного уровня в работе [4] обоснована актуальность оптимизации содержания математического образования учащихся направления образования «Вычислительная техника».

Цель. Целью исследования явилось выявление влияния использования профессионально ориентированных задач на формирование мотивации учащихся направления образования «Вычислительная техника» к математическому образованию.

Материалы и методы. Первично необходимо было провести контент-анализ исследований, посвященных проблеме формирования мотивации учащихся, использовался монографический метод. Установлена градация следующих понятий: практическая задача, прикладная задача, профессионально ориентированная задача, контекстная задача. К понятию практической задачи обращался Л.М. Фридман «задачи, в которых хотя бы один объект есть реальный предмет, называются практическими» [5, с.23]. В системе профессионального образования в связи с формированием не только образовательной, но и профессиональной компетентности возросла необходимость продемонстрировать учащимся значимость математики в будущей профессии. Для непрерывного профессионального образования (колледж-университет) И.Ю. Мацкевич обосновала систему контекстного обучения математике [6], которая предполагает использование контекстных задач. В рамках реализации компетентностного подхода и с целью формирования мотивации учащихся уровня профессионально-технического образования в практике обучения математике нами использовались профессионально ориентированные задачи. Содержание таких задач актуально для профессиональной подготовки специалистов направления образования «Вычислительная техника». Решение профессионально ориентированных задач демонстрирует учащимся значимость математики в будущей профессиональной деятельности. При разработке содержания профессионально ориентированных задач для учащихся направления образования «Вычислительная техника» проанализировано содержание типовой учебно-программной документации по специальности «Эксплуатация электронно-вычислительных машин» с целью выявления связи математики с предметами профессионального компонента, а также осуществлен анализ содержания учебных пособий по специальным предметам с целью выявления математического аппарата, который используется при решении заданий. Проведен педагогический эксперимент по использованию профессионально ориентированных задач в обучении математике. Использовались также такие методы как наблюдение и анкетирование.

Результаты и их обсуждение. Проблему формирования мотивации учащихся рассмотрим на примере специальности «Эксплуатация электронно-вычислительных машин» направления образования «Вычислительная техника» (уровень профессионально-технического образования). Анализ общих требований к уровню подготовки выпускника, а также анализ профессиональных функций рабочего показал, что математические знания являются профессионально

значимыми для обучающихся по данной специальности.

При обучении в учреждениях профессионально-технического образования учащиеся, помимо формирования профессиональных знаний и умений по выбранной профессии, осваивают программы общего среднего образования, т.е. приобретают знания и умения по учебным предметам 10-11 классов (базовый уровень) общего среднего образования. Существующее сегодня методическое обеспечение учебного процесса по изучению предмета «Математика» не позволяет в полной мере реализовать принцип профессиональной направленности обучения. В содержание учебных пособий, предназначенных для уровня общего среднего образования, безусловно, включены практико-ориентированные задачи, однако этого недостаточно. До настоящего времени в Республике Беларусь для уровня профессионально-технического образования отсутствовали специализированные пособия, содержание которых отражало бы специфику конкретной профессии.

Для реализации на практике профессионально направленного обучения математике разработано пособие «Математика для операторов и электромехаников вычислительной техники» [7]. Задания главы «Профессионально ориентированные задачи» отражает связь математики с профессиями направления образования «Вычислительная техника». Анализ содержания учебных пособий по предметам специального цикла позволил определить математический аппарат, который востребован будущими специалистами при решении профессионально значимых задач.

В исследовании Л.И. Майсени [8] отмечено, что математическая компетентность учащихся входит в состав образовательной и профессиональной компетентности специалистов технической сферы. Ее структура состоит из знаниевого, деятельностного, ценностно-мотивационного комплексов. В рамках рассматриваемой нами проблемы формирования мотивации учащихся более подробно остановимся на ценностно-мотивационном комплексе математической компетентности.

В состав ценностно-мотивационного комплекса входят, в частности, устремления учащихся на совершенствование, углубление и расширение математических знаний, ценностное отношение к математическим знаниям, которые необходимы учащимся в их будущей профессиональной деятельности, мотивация на успешное овладение математическими знаниями.

Профессионально ориентированные задачи по математике являются инструментом для формирования мотивации учащихся для осознанной необходимости усвоения математических знаний.

Применение профессионально ориентированных задач в практике обучения математике реализует не только образовательную, развивающую и воспитательную функции обучения, но и мотивационную. Систематическое решение таких задач способствует формированию значимости математических знаний для выбранной учащимися профессии. К функциям профессионально ориентированных задач относится также обучение учащихся умению интерпретировать данные задачи, представленные в виде таблиц, схем, диаграмм, рисунков, и на их основании строить

математические модели. Чтобы учащимся решить профессионально ориентированную задачу, им необходимо: перевести условие задачи на язык математики, исходя из данных построить математическую модель, выбрать математический аппарат, решить задачу, перевести результат решения математической задачи в практическую плоскость, оценить результат (проверить ответ на соответствие области применения результата).

При разработке содержания профессионально ориентированных задач по математике (направление образования «Вычислительная техника») были учтены следующие требования: использование реальных числовых данных; связь содержания задач с будущей профессиональной деятельностью учащихся; доступность для понимания учащимися используемой в задачах терминологии; значимость полученного результата для решения конкретной профессиональной проблемы; решение задач осуществляется с помощью доступного для учащихся математического аппарата; представление данных задачи в виде таблиц, схем, рисунков, диаграмм и т.д.

Формирование мотива учебной деятельности происходит по алгоритму Е.П. Ильина [9]. Вначале содержание профессионально ориентированной задачи вызывает интерес у обучающегося в силу прослеживания связи с профессией, у обучающегося формируется потребность в решении задачи для приобретения новых знаний, но на первоначальном этапе четкого представления о конкретной сфере применения полученной информации у обучающегося нет. Далее учащийся анализирует условие задачи, перебирает всевозможные варианты ее решения, определяет вероятность достижения цели. В результате аналитической деятельности наблюдается активность к действию. Учащийся осознает цель приобретения нового знания, имеет представление о сфере его применения. Таким образом формируется мотив познавательной деятельности.

Пример. В таблице 1 представлено количество операций, выполненных оператором ЭВМ за три месяца, и стоимость каждой из них. Определите, в каком месяце доход фирмы от оказания всех видов услуг оператором ЭВМ был максимальным.

Таблица 1.

Операция	Тариф за одну операцию, руб.	Количество выполненных операций		
		март	апрель	май
		Установка и настройка антивирусной программы	24,28	11
Установка и настройка графического редактора (Photoshop, CorelDraw)	25,44	12	13	9
Установка и настройка архиватора (WinRar, WinZip)	25,31	5	8	7

Решение.

Найдем доход фирмы за март: $24,28 \cdot 11 + 25,44 \cdot 12 + 25,31 \cdot 5 = 698,91$ руб.

Найдем доход фирмы за апрель: $24,28 \cdot 14 + 25,44 \cdot 13 + 25,31 \cdot 8 = 873,12$ руб.

Найдем доход фирмы за май: $24,28 \cdot 17 + 25,44 \cdot$

$9 + 25,31 \cdot 7 = 818,89$ руб.

Анализируя полученные данные, приходим к выводу, что максимальный доход фирмы от оказания всего перечня представленных услуг в апреле. Выручка составила 873,12 руб.

Содержание данной задачи связано с профессиональной деятельностью оператора ЭВМ. Терминология понятна будущим специалистам направления образования «Вычислительная техника». Числовые данные задачи представлены в таблице, их значения реалистичны. Для решения задачи учащиеся уровня профессионально-технического образования обладают необходимым математическим аппаратом. Полученный результат значим как для оператора ЭВМ, так и для владельца фирмы, поскольку (как правило) заработная плата оператора ЭВМ зависит от дохода фирмы за месяц, а владелец фирмы с помощью полученных данных сможет прогнозировать доходы, разрабатывать дисконтные программы для клиентов.

За счёт связи содержания задачи с будущей профессиональной деятельностью у обучающихся развивается интерес к математике как науке, востребованной в профессии, и формируется устойчивая мотивация к познавательной деятельности.

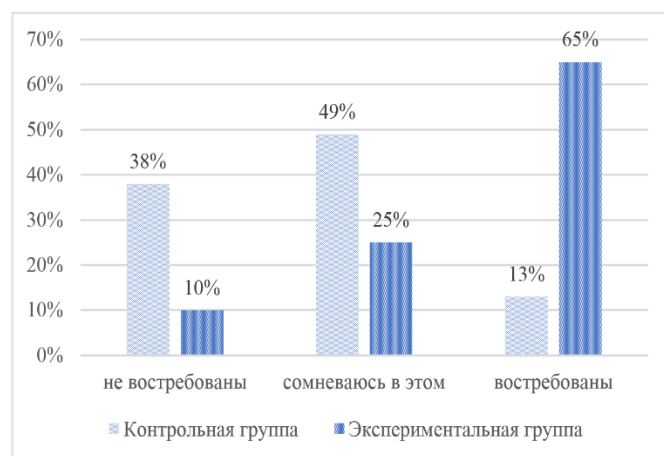


Рисунок 1. – Результаты опроса учащихся направления образования «Вычислительная техника» о востребованности математических знаний в будущей профессиональной деятельности

В качестве эмпирического исследования нами было организовано обучение математике учащихся направления образования «Вычислительная техника» с использованием пособия [7]. В эксперименте участвовало 56 учащихся. Обучающиеся контрольной группы (30 учащихся) не имели возможности использовать пособие [7], а учащиеся экспериментальной группы (26 учащихся) в практике обучения математики систематически использовали профессионально ориентированные задачи. Остановимся на полученных результатах. Они связаны с изучением влияния использования профессионально ориентированных задач на формирование мотивации к математическому образованию учащихся направления образования «Вычислительная техника». Один из вопросов рефлексивно-оценочной анкеты, предложенной учащимся после изучения предмета «Математика», был следующий: «Как Вы считаете, будут ли востребованы знания, полученные на занятиях по математике, в будущей профессиональной

деятельности?». Были предложены следующие ответы: 1) не востребованы; 2) сомневаюсь в этом; 3) востребованы. Ответы на вопрос выражены в процентном отношении к общему числу опрошенных. Сравнительный анализ представлен на рисунке 1.

Выводы. Для учащихся уровня профессионально-технического образования основным мотивом в обучении является подготовка к профессиональной деятельности. Прочные математические знания и умения необходимы будущим специалистам направления

образования «Вычислительная техника». В условиях реализации компетентностного подхода в практике обучения математике использование профессионально ориентированных задач способствовало формированию у обучающихся мотивации. При решении таких задач учащиеся прослеживали связь математики с выбранной профессией, что способствовало формированию у них ценностного отношения к математическим знаниям и умениям для будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: ПИТЕР, 2007. – 713 с.
2. Майсеня, Л.И. Контекстность в обучении математике как средство формирования мотивации студентов / Л.И. Майсеня, И.Ю. Мацкевич // Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology. – 2018. – Vol. 181. – P. 53–56.
3. Криштопова, Е.А. Формирование профессиональной направленности в процессе обучения будущих программистов / Е.А. Криштопова, И.Г. Смолер // Профессиональное образование. – 2019. – № 3. – С. 8-12.
4. Майсеня, Л.И. Оптимизация обучения математике на уровне профессионально-технического образования Республики Беларусь / Л.И. Майсеня, О.В. Филипенко // International science project. – 1 часть – 2020. – №33. – С. 13-17.
5. Фридман, Л.М. Как научиться решать задачи: Кн. для учащихся ст. классов сред. шк. / Л.М. Фридман, Е.Н. Турецкий. – Изд. 3-е, дораб. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
6. Мацкевич, И.Ю. Особенности проектирования методической системы контекстного обучения математике в условиях непрерывности образования / И.Ю. Мацкевич // Высшая школа. – 2017. – № 2. – С. 48–51.
7. Филипенко, О.В. Математика для операторов и электромехаников вычислительной техники: пособие / О.В. Филипенко. – Минск: РИПО, 2019. – 183 с.
8. Майсеня, Л.И. Математическое образование в средних специальных учебных заведениях: методология, содержание, методика / Л.И. Майсеня. – Минск: БГУИР, 2011. – 304 с.
9. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2007. – 509 с.

REFERENCES

1. Rubinstein, S.L. Fundamentals of General psychology: textbook. manual for University students studying in the direction and specialties of psychology / S. L. Rubinstein. – St. Petersburg: PETER, 2007. – 713 p.
2. Maisenia, L.I. Contextuality in teaching mathematics as a means of forming students' motivation / L.I. Maisenia, I.Yu. Matskevich // Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology. – 2018. – Vol. 181. – P. 53-56.
3. Kryshchtopova, E.A. Formation of professional orientation in the process of training future programmers / E.A. Kryshchtopova, I. G. Smoler // Professional education. – 2019. – № 3. – P. 8-12.
4. Maisenia, L.I. Optimization of teaching mathematics at the level of vocational education in the Republic of Belarus / L.I. Maisenia, V.V. Filipenka // International science project. – 1 part – 2020. - №33. – P. 13-17.
5. Friedman, L.M. How to learn to solve problems: Book for students of art classes of sred. SHK. / L. M. Friedman, E.N. Turk. - Ed. 3-e, dorab. - M.: Enlightenment, 1989. – 192 p.
6. Matskevich, I.Yu. Features of designing a methodological system for contextual teaching of mathematics in the conditions of continuous education / I.Yu. Matskevich // Higher school. – 2017. – № 2. – P. 48-51.
7. Filipenka, V.V. Mathematics for operators and computer mechanics: manual / V.V. Filipenka. – Minsk: RIPO, 2019. – 183 p.
8. Maisenia, L.I. Mathematical education in secondary special educational institutions: methodology, content, methodology / L.I. Maisenia. – Minsk: BGUIR, 2011. – 304 p.
9. Ilyin, E.P. Motivation and motives / E.P. Ilyin. – St. Petersburg: Peter, 2007. – 509 p.

Professionally oriented problems in mathematics as a means of forming students' motivation

V. V. Filipenka

Abstract. The problem of formation of motivation of students at the level of primary vocational education by using professionally oriented tasks is considered. The relevance of implementing such problems in the practice of teaching mathematics is proved. The results of a survey of students are presented.

Keywords: mathematical education, level of primary vocational education, motivation of students, professionally oriented tasks.

Деякі приклади використання інформаційно-технологічних ресурсів в навчальному процесі

О. З. Гарпуль

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, Україна
Corresponding author. E-mail: oksana.harpul@pnu.edu.ua ORCID (<https://orcid.org/0000-0002-1181-8524>)

Paper received 25.08.20; Accepted for publication 16.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-08>

Анотація. Активне впровадження інформаційних технологій в усі сфери діяльності суспільства безпосередньо торкнулося і системи освіти. Для того щоб здійснювати ефективну взаємодію в процесі надання освітніх послуг вчителю потрібно володіти освітніми технологіями, які є необхідним інструментарієм сучасного педагога. У роботі проаналізовано проблему взаємодії всіх учасників навчального процесу та ефективного надання освітніх послуг засобами інформаційно-технологічних ресурсів. Встановлено необхідність розширення і вдосконалення даних методів. Запропоновані освітні концепції, що пов'язані з інформаційними технологіями (цифрова освіта (E-Learning; інтерактивні та мобільні технології; технології змішаного навчання та їх складові), які дають можливість педагогам всесторонньо взаємодіяти та розвивати вміння студентів, застосовуючи різні форми ефективної співпраці. Проведено огляд освітніх платформ та ресурсів, застосування яких у вищій школі для спеціальностей Середня освіта Математика та Інформатика дозволило ефективно організувати навчальний процес при різних формах навчання. На прикладах продемонстровано доцільність використання запропонованих ресурсів в залежності від освітньої мети. Встановлено необхідність володіння освітніми інформаційними ресурсами в процесі надання освітніх послуг при підготовці майбутніх вчителів інформатики та математики як важливої складової в розвитку професійних компетентностей.

Ключові слова: цифрова освіта E-learning; інтерактивні та мобільні технології; технології змішаного навчання; масові відкриті онлайн курси.

Вступ. Сьогодні ми перебуваємо на етапі запровадження нових змін у суспільстві, які так чи інакше будуть відбуватися незалежно від нас. Нові покоління, які зараз досягають свого працездатного віку і наступні вже не вміють вчитися, а тим більше працювати за тих умов, які існували до сьогодні. Із швидким розвитком технологій формується нове творче і креативне суспільство з нестандартним мисленням. Якщо ми формуваємося на межі впровадження цифрових технологій у повсякдення життя, то для наших дітей гаджети не є щось нове, а віртуальний світ мало чим відрізняється від реального.

До сих пір система освіти в більшості країн світу заохочувала учнів за те, як багато вони знають, і, відповідно, навчання було націлене на накопичення знань. Історично більшість технологій, призначених для сприяння навчанню, були спрямовані на те, щоб забезпечити доступ до інформації - фактів та спостережень про світ. Перед комп'ютерами у нас був потужний інструмент, який допомагав нам зберігати факти: книги. В епоху цифрових технологій книги перетворюються на електронні, а сучасні пошукові системи роблять пошук фактів простим і швидким, а тому є можливість забезпечити якісне та ефективне навчання за допомогою технологій.

Сьогоднішні школярі звикли отримувати інформацію з мережі Інтернет, виконувати прості операції за допомогою смартфонів, тому зосередитись на уроці тривалий час для них стає складною задачею. Постає непросте завдання і для викладачів - як поєднати традиційну програму навчання до дітей, які виховуються цифровими технологіями. А значить зараз необхідно вчити їх вмінно мислити, самостійно здобувати інформацію і критично її оцінювати, а не просто накопичувати і запам'ятовувати.

Постановка проблеми. Навчальні заклади змушені переходити від старих навчальних програм до такої системи навчання, яка дозволить готувати кадри для інноваційної економіки та інформаційного суспільства. Підходи до викладання, відповідно, теж будуть змінюватися, а вчителі з передавачів знань перетворюються в педагогів-організаторів. Навчальні програми в пост-індустріальну

епоху повинні бути спрямовані на розвиток критичного мислення, комунікативних навичок, творчої винахідливості і навичок взаємодії, тому що найбільш затребуваними в цю епоху виявляються здібності до вибудовування міжособистісних відносин. Змінюються цілі та завдання, що постали перед сучасною освітою в інформаційному суспільстві, поступово на зміну традиційній системі навчання приходять особистісно-орієнтована, традиційні методи змінюються інноваційними, що передбачають зміщення акцентів у навчальній діяльності, її спрямування на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення долі репродуктивної діяльності [1]. Тому навчальний процес сьогодні повинен бути орієнтований на особистість учня і враховувати його індивідуальні особливості та здібності. У зв'язку з цим зрозуміло, що в основній школі назріла гостра необхідність в адаптації вчителів до нових умов роботи, ролей і мети, що швидко змінюються.

Аналіз актуальних досліджень. Стрімка технологічна еволюція визначає майбутній розвиток системи освіти. Результатом навчання повинно бути не тільки накопичення певного масиву знань, але й появою в учнів нових якостей, головними серед яких є здатність до розвитку пізнавальної діяльності, творчих та розумових здібностей.

Тому, технології навчання повинні мати в своєму інструментарії методи навчання, спрямовані на вироблення в учнів таких способів діяльності, що дозволятимуть їм приймати виважені рішення, критично оцінювати і аналізувати отриману інформацію, визначати різні способи вирішення завдань на основі спільних рішень у групі, брати участь в дискусії для вироблення спільних узагальнень. Такі технології навчання є компетентнісно орієнтованими.

Основні напрями реалізації стратегії розвитку інформаційного суспільства у галузі освіти в Україні визначені Законом України "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні": "забезпечення комп'юте-

рної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвинутої особистості" [2].

У наш час велика частина дослідників пов'язує становлення інформаційного суспільства не стільки з технологічним розвитком і кількістю використовуваної в суспільстві інформації, скільки з її новою якістю і новими характеристиками (Ж. Бодрийяр, Г. Шиллер, Ю. Хабермас, Е. Гідденс та ін [3]).

Щодо визначення місця та ролі освіти в умовах переходу до епохи цифрових технологій та становлення інформаційного суспільства було присвячено багато праць зарубіжних та вітчизняних учених, серед яких: Ю. М. Бажал, В. М. Гесць, Н. П. Ващекін, К. К. Колін, В. І. Іноземцев, С. Г. Михнева, А. Я. Субетто, В. Л. Макаров, Л. І. Федулова, М. А. Мунтян, А. Д. Урсул, В.Ю. Биков, Я.В. Булахова, О.М. Бондаренко, В.Ф. Заболотний, Г.О. Козлакова, О.А. Міщенко, О.П. Пінчук, О.В. Шестопал та інші.

Американський економіст і соціолог Г. Шиллер [4] запропонував системний підхід до визначення ролі інформації й інформаційних технологій та їх аналізу.

В. Кремень зазначає, що метою інформаційного суспільства є повноцінний розвиток людини, створення умов для її духовного й розумового збагачення, нарощування національного людського капіталу як основи розвитку політичної, соціальної, економічної, гуманітарної, культурної та інших сфер суспільного життя з метою підвищити добробут громадян та ефективність економіки [5]. На розв'язанні проблем інформатизації суспільства наголошується у таких Законах України: "Про Національну програму інформатизації", "Про Концепцію Національної програми інформатизації", "Про інформацію", "Про захист інформації в автоматизованих системах"; указах Президента України: "Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні", "Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій". Перш за все, інформатизація суспільства передбачає інформатизацію галузі науки й освіти, де закладаються основи майбутніх досягнень і розвитку суспільства. У науковій та навчально-методичній літературі суть інформатизації визначають, як створення умов студентам для вільного доступу до значних об'ємів активної інформації у базах даних, електронних архівах, довідниках, енциклопедіях.

Д. Рождественська і Н. Сороко підкреслюють переваги використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі, що виявляються в організаційних, змістових і функціональних аспектах цього процесу.

Таким чином, аналіз досліджень учених В. Бикова, Р. Гуревича М. Жалдака, Є. Полата, С. Сисоевої з питання інформатизації освіти та підвищення ефективності навчально-виховного процесу дозволяє стверджувати, що ця проблема завжди буде актуальною і потребуватиме вдосконалення у зв'язку зі стрімким розвитком інформаційних технологій [6].

Мета статті. Для ефективного педагогічно виваженого використання інформаційно-технологічних ресурсів в навчальному процесі необхідно обґрунтувати та проаналізувати теоретичні основи інформатизації процесу навчання майбутніх вчителів. З огляду на це метою статті

є класифікація та систематизація інформаційних освітніх ресурсів та пошук можливостей застосування їх у навчальному процесі для ефективної адаптації до потреб у навчанні та сприянні студентів до пізнавальної і дослідницької діяльності.

Матеріали і методи дослідження. Суть інформатизації освіти полягає у структуризації професійних знань і забезпеченні вільного доступу студентів, учнів до баз даних. Процес навчання повинен бути спрямований не на вміння працювати з програмними засобами, а на технології роботи з різною інформацією: відео та аудіо, текстовою, графічною, табличною.

Розуміння природи знання є важливим для визначення місця та ролі нових технологій в освітньому процесі. Це принципово інший тип знання, його форма є більш динамічною і водночас новою формою освіти, у якій зникає межа між науковим (дослідницьким), навчальним, фундаментальним і прикладним знаннями. Відбувається синтез природно-наукового і гуманітарного знання, метою якого є не запам'ятовування великих обсягів фактичного матеріалу, а здатність до швидкого орієнтування, аналізу, та прийняття рішень.

В процесі інформатизації освіти можна виділити такі [2]:

- методологічний, який передбачає забезпечити відповідність відповідних принципів освітнього процесу сучасному рівню інформаційних технологій шляхом розробки нових освітніх стандартів;
- економічний, який залежить від того, якою мірою країна бере участь в інформаційній індустрії;
- технічний, в рамках якого залишається невирішеною проблема недостатнього опрацювання методологічних питань в умовах безперервного створення і впровадження великої кількості програмних і технічних розробок;
- технологічний, оскільки технологічною основою інформаційного суспільства є інформаційні та телекомунікаційні технології, які забезпечують економічне зростання, створюючи умови для вільного обігу великих масивів інформації та знань у суспільстві і призводять до суттєвих соціально-економічних перетворень;
- методичний: основні переваги сучасних інформаційних технологій повинні стати основною підтримкою процесу освіти; а посилення ролі самостійної роботи студента суттєво змінює структуру та організацію навчального процесу, підвищує ефективність і якість навчання, активізує мотивацію пізнавальної діяльності.

Під час даного дослідження використовувались такі методи як: *емпіричні*: педагогічне спостереження та аналіз засобами анкетування і тестування (впродовж навчального року було визначено основні проблеми, що виникають у майбутніх вчителів математики та інформатики в процесі використання інформаційних технологій в процесі навчання та проходження педагогічних практик), опрацювання наукових джерел, вивчення нормативної документації, узагальнення певних характеристик (аналіз різноманітних інформаційних джерел та врахуванням власного досвіду визначено умови використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі), аналіз результатів діяльності студентів (в процесі написання бакалаврських та магістерських робіт визначалися особливості роботи в умовах інформатизованого навчального процесу); *теоретичні*: узагальнення,

конкретизація (визначалися теоретичні основи і умови педагогічно виваженого використання технологічних інструментів в навчальному процесі).

Виклад основного матеріалу. Для ефективного використання інформаційно-технологічних ресурсів в навчальному процесі розглянемо їх класифікацію та основні характеристики. Поряд із стандартними засобами навчання можна використовувати нетипові системи навчання та технологічні інструменти, які будуть забезпечувати такий процес навчання. Такими допоміжними системами навчання є: електронне навчання, елементами якого може бути онлайн та дистанційне навчання (віртуальні класи Google Classroom, Classtime, ClassFlow) із використанням інструментів як для широкого спектру застосувань (G Suite Marketplace, Google Apps) так і для конкретних цілей, наприклад, для запису та демонстрації відеолекцій (Youtube, Screencastify, Animoto, тощо), презентацій практичних завдань (Renderforest, Google презентації, VideoScribe, Canva, Pear Deck), проведення тестувань (Google Form, Test-W2, Easy Test, edcite), виконання інтерактивних вправ (Thinglink, Kahoot, LearningApps); це системи масових відкритих онлайн курсів (Coursera, edX, Prometheus, EdEra); мобільні системи навчання (Raytheon Managed mLearning), тощо. Розглянемо та проаналізуємо їх детальніше.

Електронне навчання (e-Learning) або цифрове навчання – це система навчання за допомогою інформаційних та електронних технологій для доступу до навчальних програм поза традиційним класом чи аудиторією. У більшості випадків йдеться про курс, програму або ступінь, які повністю організовані в Інтернеті, починаючи від дистанційної освіти, закінчуючи комп'ютерним електронним навчанням, онлайн-навчанням, Інтернет-навчанням та багато інших. Це інтерактивне навчання, тому що дозволяє студентам чи учням спілкуватися зі своїми вчителями, викладачами чи іншими учнями класу. Іноді таке навчання може відбуватися в прямому ефірі, де ви можете "в електронному вигляді" підняти руку і спілкуватися в режимі реального часу, а іноді це лекція, яка була заздалегідь записана. Завжди вчитель чи викладач взаємодіє, спілкується з вами та оцінює вашу участь, ваші завдання та тести.

Елементами такого навчання можуть бути дистанційне та on - line навчання, які забезпечують самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі, інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання відповідно.

Кожен заклад буде відрізняється щодо вибору засобів організації електронного навчання та керування, використовуючи різні системи управління аудиторією такі як Blackboard, Moodle, Vista, але всі вони схожі за своєю здатністю представляти матеріал курсу, включаючи навчальні програми, завдання, вікторини та надавати відео та аудіо підтримку, а також організовувати онлайн спілкування з викладачами, отримувати доступ до матеріалів курсу, тощо [9].

Останнім часом розповсюдження отримали так звані «віртуальні класи». Ця модель максимально наближена до очного навчання або у реальному класі – On-line. Віртуальний клас – це не дистанційне навчання в традиційному розумінні цього слова, це онлайн навчальне середовище, очне навчання, яке реалізується засобами сучасних

Інтернет-технологій і web- додатків та об'єднує спільними освітніми цілями і задачами учнів і педагога. Заслужує уваги сервіс, котрий представила компанія Google, розроблений на базі Google Apps – система управління навчанням (СУН) Google Classroom, який зв'язує Google Docs, Google Drive і Gmail, допомагає створювати і впорядковувати завдання, виставляти оцінки, коментувати і організовувати ефективне спілкування з учнями в режимі реального часу [10]. Функціональність програми нескладна у використанні і забезпечує реалізацію таких можливостей: створення окремих класів з предмету або для кожної окремо взятої групи учнів; створення оголошень для однієї або відразу декількох груп; створення завдань з можливістю прикріплення посилань, мультимедійного контенту (у тому числі з сервісу YouTube), різних типів файлів, а також створення і зберігання файлів на Google «Диску»; установка термінів складання кожного конкретного завдання з точністю до хвилини; графа виставлення оцінок за виконані завдання з гнучкою шкалою оцінювання для кожного конкретного завдання; можливість редагування і коментування зданих учнями завдань з динамічним відображенням правок в режимі реального часу. Онлайн консультації можуть бути організовані за допомогою корпоративного сервісу Hangouts Meet, доступного завдяки платформі G Suite for Education. Відеоконференції для всіх клієнтів G Suite for Education дають можливість: 1) зустрічі до 250 учасників, 2) прямий ефір для до 100 000 глядачів у домені, 3) можливість запису зустрічей та збереження їх на Google Drive. Повна інтеграція Hangouts Meet з іншими сервісами G Suite for Education дає змогу приєднуватися до зустрічей просто з подій Календаря або запрошень в електронних листах чи через оголошення у Google Classroom, це можна зробити як із комп'ютера так і з телефона, що є актуальним на сьогоднішній день.

Особливу увагу варто привернути до масових відкритих онлайн курсів (МООС – з англ. mass open online courses), послугами яких користується дедалі більша кількість людей. Масовий відкритий онлайн-курс (МООС) - це безкоштовна веб-програма дистанційного навчання, розроблена для участі великої кількості студентів, що географічно розбігаються. МООС може бути організований подібно до коледжу чи університету або може бути менш структурованим. Хоча МООС не завжди пропонують академічні кредити, вони надають освіту, яка може забезпечити сертифікацію, працевлаштування або подальше навчання. Більшість МООС мають тестування протягом курсу та іспити в кінці, але можливі й більш конкретизовані завдання, такі як письмові роботи чи творчі проекти. Оцінювання може проводитися вчителем, програмним забезпеченням або ж самими учасниками курсу.

Перевагою МООС є те, що кожен бажаючий може безкоштовно брати участь у ньому та без жодного процесу прийому, потрібно тільки пройти процес реєстрації.

На таких сайтах, як Coursera та edX, кожен може зайти і скористатися матеріалами курсу, але самі ж матеріали, які відвідувач знайде там, є авторськими правами, і їх неможливо видалити чи змінити. Крім того, після закінчення цих занять матеріали часто закриваються від публічного перегляду до наступного разу, коли вони будуть запропоновані, тоді як на багатьох незалежних МООС, таких як Prometheus, EdEra за межами основних платформ,

матеріали залишаються доступними для всіх, хто має доступ до них.

Звичайно, формати MOOC можуть відрізнятися між собою, але на основних платформах можна знайти більше, ніж відео лекції. Зазвичай вони пропонують форуми для обговорення, тестування, вправи на оцінку, іспити. Крім того, студентам пропонують долучатись до навчальних груп та спільнот в Інтернеті (наприклад, у Facebook), що позитивно впливає на саморозвиток кожного учасника курсу.

Більшість курсів надають навчальний план із розкладом та детальними поясненнями щодо змісту. Так, курси на Coursera та edX часто називають синхронними. Усі працюють з матеріалами приблизно в однаковому темпі, встановленому графіком та термінами. Однак у деяких



На користь змішаного навчання виступає той факт, що багато студентів можуть краще вчитися самостійно, за власним часовим розкладом та за допомогою інтерфейсу з цифровими технологіями. У той же час, навчання, яке здійснюється таким способом, найчастіше найкраще закріплюється особистими взаємодіями із викладачем.

Існує п'ять основних моделей змішаного підходу до навчання:

Ротаційні моделі – це організація курсу чи предмету, таким чином, що учні переходять між різними форматами навчання за фіксованим розкладом або на розсуд вчителя, принаймні одним з таких форматів є навчання в режимі онлайн.

Гнучка модель (Flex) – курс або предмет, в якому онлайн-складова є основою навчання, навіть якщо певна діяльність і відбувається офлайн. Студенти працюють за індивідуальним, гнучким графіком, який включає різні формати навчання.

Модель самостійного змішування (A La Carte) дозволяє учням пройти онлайн-курс навчання на додаток до обов'язкових офлайн-курсів. Це надає їм більшої гнучкості, ніж звичайні, заздалегідь заплановані навчальні заняття.

Збагачена віртуальна модель робить акцент на навчанні в Інтернеті з першого дня. Тренінг віч-на-віч є доповненням у певних випадках. Студенти навчаються віддалено, використовуючи онлайн-вміст. Але вони можуть зустрітись з тренерами, якщо у них є проблеми або хочуть обговорити зміст навчання.

Модель перевернутого класу дуже схожа на збагачену віртуальну модель. Завдання на заняттях та домашні завдання виконуються за допомогою технологій онлайн. Звичайний час у класі використовується для взаємодії викладача та студента. Але навчання відбувається за допомогою цифрових ресурсів та записаних матеріалів поза

«традиційних» моделях онлайн-освіти всі студенти в класі - скажімо, 20 або менше - збираються одночасно для прямих відеоконференцій. Це часто називають синхронною онлайн-освітою. З цього погляду більшість MOOC, включаючи Coursera та edX, які не вимагають одночасної зустрічі студентів, часто називають асинхронними.

Варто зауважити, що гнучкість MOOC приваблює величезну кількість студентів, різних за національностями, походженням, здібностями та інтересами.

Увагу заслуговує також технологія змішаного навчання, яке є потужним, але гнучким методом, що дозволяє поєднувати традиційне навчання в класі з цифровими технологіями.

Наприклад, типове змішане навчання може виглядати так:

класом. Це онлайн-навчання допомагає учням / студентам навчатися у власному темпі. Потім вони можуть підготуватися до заняття в класі.

Навчання стає набагато цікавішим та ефективнішим, якщо використовуються інтерактивні засоби.

Інтерактивне навчання - це практичний, реальний підхід до освіти, який допоможе студентам зміцнювати своє критичне мислення та навички вирішення проблем, використовуючи набагато більш цілісний підхід до навчання.

За даними Медичної школи університету Стенфорда, «Інтерактивне навчання активно залучає учнів до роботи з матеріалом. Це зміцнює аудиторію як для студентів, так і для викладачів. Лекції перетворюються на дискусії, а студенти та викладачі стають партнерами на шляху до здобуття знань».

Інтерактивність - взаємодія вчителя і учнів - є ключовим компонентом у процесі навчання. [11]. Розробляючи навчальні матеріали для онлайн-навчання, потрібно визначити обсяг і зміст матеріалу, який повинен бути вивчений, визначити, що конкретно повинен зробити учень, а також привести навчальний матеріал у відповідність з цими завданнями. Користуючись методичними матеріалами, онлайн-слухачі, в свою чергу, отримують інформацію і виконують навчальні завдання. При розроблянні навчальних онлайн-матеріалів слід пам'ятати про інтерактивність, застосовуючи такі технологічні прийоми:

1. Здійснення контролю за своєчасне виконання завдань та навчання загалом самими ж студентами, а також розкриття перспектив результату їхнього навчання дозволить залучати їх до самонавчання.

2. Використання різних стилів онлайн-навчання, таких як, наприклад, спільна робота над проектом чи вирішення поставленої навчальної проблеми, застосовуючи різні види навчальної діяльності, пошук інформації через ігрову ситуацію чи співпрацю, тощо підвищує мотивацію

в студентів.

3. Сприяння та пропонування різних форм і методів онлайн самонавчання (теоретичні і практичні матеріали для опрацювання), та розробка інтерактивного сценарію, результат якого буде змінюватися в залежності від дій студентів.

4. Створення навчальних ситуацій та викликів, які роблять студентів більш сприйнятливими до нових ідей і методів, систематична перевірка та систематизація знань, в результаті формування позитивної адаптації та застосування їх на практиці.

5. Сприяння заохочення в оволодінні знаннями та забезпечення зворотного зв'язку зі студентами у вигляді коментування до виконаного завдання чи похвала за відмінне знання матеріалу, відповіді на поставлені питання.

6. Навчальні матеріали повинні бути інтерактивними - це робить їх інтуїтивно зрозумілишими і такими, що запам'ятовуються.

Є дуже багато технологічних інструментів, які можна використовувати для інтерактивного навчання. Найкращі інтерактивні засоби навчання, відіграють важливу роль у економії часу та підвищенні ефективності навчання. Нижче наведено деякі інструменти, які зараз доступні для цієї мети [12].

Thinglink дозволяє викладачам створювати інтерактивні зображення з музикою, звуками, текстами та фотографіями. Їм можна ділитися на інших веб-сайтах або в соціальних мережах, таких як Twitter і Facebook. Thinglink пропонує викладачам можливість створювати методики навчання, які пробуджують цікавість учнів за допомогою інтерактивного контенту, який може розширити їх знання.

Animoto - це цифровий інструмент, який дозволяє створювати високоякісні відеозаписи за короткий час та з будь-якого мобільного пристрою, надихаючи студентів та допомагаючи покращити навчальні уроки.

Kahoot це навчальна платформа, яка базується на іграх та питаннях. За допомогою цього інструменту викладачі можуть створювати анкети, дискусії чи опитування, які доповнюють навчальні уроки.

Canva - це безкоштовний інструмент дизайнера, але він також може бути використаний як альтернатива PowerPoint, щоб зробити більш візуально привабливі презентації.

VideoScribe - Цей інструмент дозволяє створювати анімації у стилі дошки - не потрібен дизайн чи технічний досвід. До анімації можна додати зображення, текст, музику та голосовий зв'язок.

Вольфрам Альфа - базується на чотирьох категоріях: дані, динамічні обчислення, розуміння природної мови, джерело миттєвих експертних знань та обчислень. Понад тисячі доменів - з постійним наповненням, Wolfram Альфа використовує свою величезну колекцію алгоритмів і даних для розв'язку різних типів завдань.

Компанії в усьому світі використовують Webex для віддаленого зв'язку своїх команд. Вони пропонують безліч інструментів, які ідеально підходять для проведення уроків в Інтернеті.

Проектувати свої уроки в групових налаштуваннях із zoom. Тут можна записати сеанси для студентів, яким потрібно переглянути пізніше. Цей інструмент для відео та аудіоконференцій, має функцію спілкування в чаті, де студенти можуть задавати питання під час викладання

Microsoft має безліч продуктів, але Teams підходить для освіти. Дозволяє створювати спільні аудиторії, підключатись до професійних навчальних спільнот та спілкуйтеся з колегами. А також проводити індивідуальні та групові чати, зберігати файли та навіть здійснюйте дзвінки через платформу. Крім того, віртуальна аудиторія залишається в безпеці.

У Google також є кілька додатків, які допоможуть зробити заняття більш інтерактивними.

Важливою рисою є те, що всі перелічені і безліч інших інтерактивних засобів є адаптовані для використання через мобільні пристрої. Сьогодні існує достатньо велика кількість мобільних додатків, орієнтованих на певний тип пристроїв та їх програмне забезпечення. Розробники дають вільний доступ до своїх програм, що є важливим чинником того, що їх можна застосовувати під час навчання.

Мобільне навчання – відбувається в умовах, коли учень, студент має мобільний доступ до освітніх ресурсів, може взаємодіяти з викладачем та іншими учнями. Виділяють такі положення в мобільній освіті: гнучкість, модульність, незалежність від місця і часу, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Та виокремити такі принципи: автентичність, змішування різних видів роботи, асинхронність, доступність [13]. Мобільні програми є функціональними як в навчанні, так і в повсякденному житті. Вони можуть допомогти пришвидшити розв'язок складних задач, знайти рішення важких рівнянь та швидко відшукати потрібну інформацію.

Розглянемо та визначимо деякі приклади застосування мобільних ресурсів для навчання та в управлінні навчальним процесом.

Мобільні системи навчання (до прикладу, Raytheon Managed mLearning) – надають інструменти для створення і публікації навчальних завдань, тестів, на різних мобільних пристроях.

- Книги та додатки. Наприклад на Google play (<https://play.google.com>) та App Store (apple.com) розміщено відповідні конспекти уроків (goo.gl/6mK6TK), атласи з географії, історії (goo.gl/4RLcT6), словники (goo.gl/x5geKJ), енциклопедії (goo.gl/oomEiU). Додатки забезпечують не лише відображення інформації, але й її інтерактивне засвоєння і перевірку. Наприклад, LinguaLeo – для вивчення англійської мови, Pex4Fun від Microsoft Research для вивчення програмування, довідники та словники Lingvo, Britannica.

- Системи відеоконференцій зв'язку (Meet, Hango, Skype та ін) забезпечують спілкування, обмін досвідом.

- Відеоресурси. Відеоуроки (mriya-urok.com), мотивуючі відео на TED.com, підписка на тематичні канали: Youtube, Vimeo для отримання актуальної інформації або створення власних відеоуроків. Наприклад, програма iTunesU дозволяє створювати підкасти (звукові записи) лекцій, семінарів, конференцій, завантажувати цей матеріал на iPod або інший мобільний пристрій, що успішно і активно використовується в Стенфордському університеті, Університеті Берклі (Каліфорнія) та інших.

- Участь у професійних спільнотах. Для мобільних пристроїв були розроблені клієнтські програми майже для всіх популярних сервісів. Також можна використовувати соціальні мережі для побудови професійних мереж.

- Електронні проекти, уроки та ресурси для їх створення (<http://school.xvatit.com>, <https://create.lensoo.com>,

<https://www.blendspace.com>, <https://globallab.org>).

- Опитування, тестування (m.socrative.com, <https://getkahoot.com>).

- Масові відкриті он-лайн курси. EdEra, "Prometheus, Khan Academy (<https://www.ed-era.com>; prometheus.org.ua/zno, <https://uk.khanacademy.org>, moocology.org). До прикладу, "Prometheus" пропонує співпрацю із провідним університетам, організаціями та компаніями, надає платформу для розміщення відкритих масових онлайн-курсів, швидко розвивається в Україні.

- Ігри MyLearning, інтерактивні вправи Learningapps – безкоштовні ресурси, які дозволяють створювати інтерактивні мультимедійні тести і завдання, ігрові інструкції і можуть бути використані як для персональних комп'ютерів, так і для мобільних пристроїв.

- QR-кодування (zxing.appspot.com/generator), флаєри (smore.com), хмари слів (wordle.net), ментальні карти, глоги (edu.glogster.com/) надають можливість створити коди, посилання на мультимедійні джерела, листівки, ресурси, тести та ін.

Результати дослідження. Розглянемо деякі приклади, описаних вище інформаційних ресурсів, за допомогою яких здійснюється ефективна організація навчального процесу. Як допоміжні засоби навчання Google Classroom і більшість додатків від Google та освітні платформи використовуються вже досить тривалий час. Але на період обмежувальних заходів ці ресурси стали чи не основними засобами для навчання та взаємозв'язку студентів. Організація навчання через віртуальні класи із використанням записів лекційного матеріалу та інтерактивних онлайн засобів для проведення практичних робіт показала ефективну взаємодію викладача із студентами та позитивну динаміку у навчанні. Із проведених опитувань за допомогою додатку Google Form у шести групах щодо доцільності використання таких засобів навчання показали готовність і зацікавлення більше ніж 90% респондентів. Слід зазначити, що за допомогою засобів відеозв'язку Hangouts Meet та Zoom студенти активно приймали участь у відеолекціях та практичних роботах, відвідування складало близько 85%. Також було запропоновано нашим студентам навчатись за допомогою масових відкритих онлайн курсів, послугою якою скористалося більше 20% опитаних. Основними платформами для такого навчання стали Coursera та Prometheus. Магістри даних спеціальностей дуже активно використовують у своїх дослідженнях та переносять до школи досвід використання технологічних інструментів, описаних вище, отриманий у процесі навчання в університеті. Значна кількість студентів, працюючи в школі організують власні сайти та блоги професійного спрямування. Також для організації власних уроків активно використовують інтерактивні онлайн інструменти Learningapps, QR-кодування, Kahoot, VideoScribe, Canva як засоби для закріплення та перевірки знань учнів.

Обговорення. “До стандартної шкільної програми

треба вносити речі, які є зрозумілими і важливими для сучасних учнів. Якщо ви зможете їм пояснити, як урок стоується їхнього життя тут і зараз, ви здобудете їхню увагу”, – пояснює фахівець [7].

У своєму технічному розумінні освіта - це процес, завдяки якому суспільство свідомо передає свої накопичені знання, вміння та цінності від одного покоління до іншого, це не просто навчання чи посилення пізнання, це узагальнення і систематизація попередньо набутих знань засобами освітніх інформаційних технологій.

Нові освітні технології докорінно змінюють напрямки формування початкових концепцій, зокрема щодо ідей викладання у вищій школі. Традиційна модель навчання в університеті поступово перетворюється на іншу модель, орієнтовану на студента та на інноваційні підходи до навчального процесу. Роль викладача – це консультант, який за допомогою нових освітніх методик та інформаційних технологій спрямовує, дає певні вказівки та контролює навчальний процес в інтерактивному режимі. Методи навчання: від "одностороннього" до "взаємодії": сучасні інформаційні технології дають можливість педагогам всесторонньо розвивати студентів, застосовуючи різні форми ефективної взаємодії.

Терміном "освітня технологія" можна називати комплекс, який складається з деякого уявлення планованих результатів навчання, засобів діагностики поточного стану учнів, набору моделей навчання, критеріїв вибору оптимальної моделі взаємодії для даних конкретних умов [8].

Тому, варто розглядати освітні концепції, що пов'язані з інформаційними технологіями (цифрова освіта (E-Learning); інтерактивні та мобільні технології; технології змішаного навчання та їх складові), характеристика яких дозволить скласти більш повну картину того, що являють собою ці поняття, проводячи між ними досить чітку межу.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Усі речі, що відбуваються у світі технологій, безпосередньо впливають на систему освіти та навчання. Як показав огляд і аналіз багатьох літературних джерел інформаційні технології можуть бути важливим інструментом, як з точки зору педагогічних ресурсів, так і з точки зору зв'язку з молодим поколінням. Запропонована різноманітність технологічних інструментів, які доступні викладачам ХХІ століття, розширює їх можливості в організації швидкого та ефективного зворотного зв'язку зі студентами, заощаджуючи час у класі та прискорюючи їх досягнення. А вивчення студентами можливостей використання цих засобів у процесі навчання дозволить їм усвідомити потребу і вміння використовувати їх в майбутній професійній діяльності та забезпечить позитивне ставлення до навчання зокрема. З досвіду використання описаних вище інформаційних освітніх ресурсів можна зробити висновок, що залучення студентів до таких видів роботи сприяє до активного та ефективного процесу навчання та формування в них професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рамський Ю.С. Інформаційне суспільство. Інформатизація освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць Редрада. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. Випуск 2 (7). URL:http://www.ii.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=section&id=111&Itemid=64&lang=uk
2. Закон України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16>. (Дата звернення 26.05.2020).
3. Рубанець О.М. Інформаційне суспільство: когнітивний креатив постнекласичних досліджень: Монографія. - К.: ПАРАПАН, 2006. - 420 с.

4. Schiller Herbert I. et al., *The Ideology of International Communications*. New York: Institute of Media Analysis, 1992. 170 p. URL: <https://cutt.ly/Pd211NY> (Дата звернення 17.06.2020).
5. Поясок Т.Б. Система застосування інформатизаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук.: 13.00.04 / Київ, 2009. 556 с.
6. Радченко Ю.Л. Особливості використання сучасних інформаційних технологій в професійній підготовці майбутніх вчителів в умовах коледжу: метод. рекомендації. Київ: 2012. 48 с.
7. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2010. Випуск 1(15). С. 1 – 18.
8. Абдалова О. И. Использование технологий электронного обучения в учебном процессе. *Дистанц. и виртуал. обучение*. 2014. Випуск 1(12). С. 50–55.
9. Шишкіна М. П. Формування і розвиток хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища вищого навчального закладу: монографія Київ: УкрІНТЕІ, 2015. 256 с.
10. Alkhansa A. Shakeabubakor. Cloud Computing Services and Applications to Improve Productivity of University Researchers. *International Journal of Information and Electronics Engineering*. Vol. 5. No. 2. 2015. p.153-157.
11. Електронний ресурс «Дослідження світових тенденцій розвитку інформатизації освіти». URL: http://ivo.kneu.edu.ua/ua/dosl_glot/projects_sglot/proj_soit/informedu Дата звернення (12.05.2020).
12. Електронний ресурс «Розумна освіта для розумного суспільства» URL: <http://smarteducatoin.blogspot.com/2016/06/smart-education.html> Дата звернення (23.04.2020).
13. Терещук С. І. Модель мобільного навчання в середній та вищій школі. Матеріали III Всеукраїнського науково-методичного семінару «Комп'ютерне моделювання в освіті» (Кривий Ріг: КДПУ), 2016. С. 42-64.
14. *Обговорено стан та перспективи інформатизації в Україні. Прес-служба державного агентства з питань науки, інновацій та інформатизації*. 14. 09. 2012. URL: <https://cutt.ly/Jd22Quy> (Дата звернення 17.04.2020).

REFERENCES

1. Ramsky Y.S. (2010). Informacyjne sypilstvo. Informatyzacija osvitu [Information society. Informatization of education]. *Scientific journal of NPU named after M.Drahomanov*. Computer-based learning systems: Coll Science. works by Redrad, 2(7). [in Ukrainian]. URL:http://www.ii.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=section&id=11&Itemid=64&lang=uk
2. Zakon Ukrainy [Law of Ukraine]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16>. [in Ukrainian].
3. Rubanets O.M. (2006). Informacyjne suspilstvo: kognitivniy kreatin postneclasicnih doslidgen [Information society: cognitive creatine of post-classical research]. Kyiv: PARAPAN [in Ukrainian].
4. Schiller Herbert I. (1992). *The Ideology of International Communications*. New York: Institute of Media Analysis [in English].
5. Poyasok T.B. (2009). Sustema zastosyvania informaciynih tehnologiy v profeciyniy pidgotovci mayibutniheconomistiv v vischih navchalnuh zacladah [The system of application of information technologies in professional training of future economists in higher educational institutions]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Radchenko Yu.L. (2012). Osoblivosti vukoristannya sychacnih informaciynih tehnologiy y profaciyniy pidgotovci maibutnih vchuteliv v ymovah coledgy [Features of use of modern information technologies in professional training of future teachers in the conditions of college: a method. Recommendations]. Kyiv. Retried from http://ipood.com.ua/data/NDR/Information_techonology/2012_Radchenko_recomend.pdf [in Ukrainian].
7. Bykov V. Yu. (2010). Sychasni zavdanya informatuzacii osvitu [Modern tasks of informatization of education. Information technologies and teaching aids]. *Mode of access to magazines*, 1(15). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>. [in Ukrainian].
8. Abdalova O.I. & Isakova O. Yu (2014). Ispolzovanie tehnologiy electronogo obychnia v uchebnom processei Using e-learning technologies in the educational process] *Distant. and virtual. Training*, 12. P. 50–55. [in Russian].
9. Shishkina M.P. (2015). *Formuvannya i rozvytok khmaro oriyentovanoho osvityn'o-naukovoho seredovyshcha vyshchoho navchal'noho zakladu [Formation and development of the cloud-oriented educational and scientific environment of a higher educational institution: monograph]*. Kyiv: UkrINTEI [in Ukrainian].
10. Alkhansa A. Shakeabubakor. (2015). Cloud Computing Services and Applications to Improve Productivity of University Researchers. *International Journal of Information and Electronics Engineering*. 5(2). 153-157. [in English].
11. Doslidzhennya svitovykh tendentsiy rozvytku informatyzatsiyi osvity [Research the global trends of informatization of education]. Retrieved from http://ivo.kneu.edu.ua/ua/dosl_glot/projects_sglot/proj_soit/informedu/. [in Ukrainian].
12. Rozumna osvita dlya rozumnoho suspil'stva [Smart education for a smart society]. Retrieved from <http://smarteducatoin.blogspot.com/2016/06/smart-education.html>. [in Ukrainian].
13. Tereshchuk S.I. (2016). Model' mobil'noho navchannya v seredniy ta vyshchiy shkoli [Model of mobile learning in secondary and high school]. *Computer modeling in education. Materials of the III All-Ukrainian scientific-methodical seminar. Kryvyi Rih: KSPU*, 42-64. [in Ukrainian].
14. Obhovoreno stan ta perspektyvy informatyzatsiyi v Ukrayini. Pres-sluzhba derzhavnogo ahent'stva z pytan' nauky, innovatsiy ta informatyzatsiyi [The state and prospects of informatization in Ukraine are discussed. Press service of the State Agency for Science, Innovation and Informatization] Retrieved from http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245587619&cat_id=244277212 [in Ukrainian].

Some examples of using information and technological resources in the educational process

O. Garpul

Abstract. The active introduction of information technology in all spheres of society directly affected the education system. In order to carry out effective interaction in the process of providing educational services, teachers need to have educational technologies that are a necessary tool for a modern teacher. The problem of interaction of all participants of educational process and effective rendering of educational services by means of information and technological resources is analyzed in the work. The need to expand and improve these methods is established. Educational concepts related to information technology (digital education (E-Learning; interactive and mobile technologies; blended learning technologies and their components) are proposed), which enable teachers to fully interact and develop students' skills using various forms of effective cooperation. A review of educational platforms and resources, the use of which in higher education for the specialties of Secondary Education Mathematics and Informatics allowed to effectively organize the educational process in various forms of education. The examples demonstrate the feasibility of using the proposed resources depending on the educational purpose. The need to have educational information resources in the process of providing educational services in the training of future teachers of computer science and mathematics as an important component in the development of professional competencies.

Keywords: digital education E-Learning; interactive and mobile technologies; blended learning technologies; mass open online courses.

Оцінювання сформованості компетентності в сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності у випускників закладів вищої освіти засобами кваліметрії

О. М. Кулаковський, А. Бровдий

Адвокат, аспірант кафедри Креативної педагогіки і інтелектуальної власності,
Українська інженерно-педагогічна академія, Харків, Україна
Corresponding author. E-mail: sandron13-com@ukr.net

Paper received 11.09.20; Accepted for publication 24.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-09>

Анотація. У статті розглянуто кваліметричний підхід вимірювання рівня сформованості компетентності у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності у випускників педагогічних закладів вищої освіти. Факторно-критеріальна модель заснована на розробленій О.М. Кулаковським компетентнісній моделі випускника педагогічного закладу вищої освіти у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності, що включає чотири блоки компетентностей: інноваційно-освітній, професійно-діяльнісний (педагогічний), інноваційно-економічний, інноваційно-управлінський. Для вимірювання кожного із запропонованих критеріїв застосовано інструментарій, який дозволяє об'єктивно оцінити рівень знань майбутніх педагогів. Оцінювання результатів запропонованих завдань спрямований на виявлення сильних і слабких сторін майбутнього педагога та рівня сформованості у нього компетентності у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності.

Ключові слова: оцінка сформованості компетентності, компетентність у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності, кваліметричний підхід, факторно-критеріальна модель.

Вступ. Важливість вимірювання рівня сформованості компетентності зумовлено розвитком освіти, побудованої засадах компетентнісної парадигми. Як зазначав Макс Планк, «існує тільки те, що можна вимірювати» [1]. Зазначена теза розкриває значення оцінювання, як передумови та результату освітньої діяльності. Надання якісних освітніх послуг є неможливим без проведення об'єктивного оцінювання сформованості інтегральної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти та її складових. Знання, уміння, навички та інші особисті якості, отримані під час навчання повинні надавати студенту можливість ефективно виконувати професійні завдання в процесі професійної діяльності. Тільки у такому разі освіта, наука та практика утворюють єдиний організаційний механізм, який здатний до ефективного функціонування. З огляду на це, метою вказаного процесу є, в першу чергу, визначення успішності студента, як в процесі так і за результатами навчання, та можливість ведення ним подальшої професійної діяльності. Крім цього, визначення рівня сформованості знань, умінь та навичок та інших особистих якостей дозволяє виявити прогалини у якості надання освітніх послуг. Виявлені в процесі оцінювання недоліки є підставою удосконалення освітньої діяльності, що може супроводжуватись внесенням змін до змісту навчальних планів, програм, стандартів, удосконаленням методів викладання, змінами у проведенні самостійної роботи студентів тощо. Це є рушійною силою подальшого розвитку освіти, як основи економічної стабільності держави.

Кваліметричний підхід є ефективною методологією проведення педагогічних вимірювань, і «забезпечує більшу об'єктивність оцінки рівня професійної педагогічної компетентності» [2, с. 117]. Це обумовлює актуальність розробки факторно-критеріальних моделей для вимірювання рівня сформованості професійних компетентностей, як показника можливості ведення професійної діяльності майбутніх фахівців. У контексті цієї роботи це компетентність у сфері охорони і захисту прав інтелектуальної власності.

Короткий огляд публікацій з теми. Кваліметричний підхід, як пише І.С. Грозний, характерний тим, що в слово «якість» вкладаються відразу три поняття: якість як відповідність стандартам і технологічним вимогам, якість як основна характеристика продукту і якість як набір споживчих властивостей [3, с. 40]. Найбільш застосовуваним цей метод сьогодні є у галузі товарознавства і позначає розділ економіки про методи вимірювання якості продукції [4, с. 4]. Проте, сьогодні він активно застосовується і в педагогічних вимірюваннях. Педагогічна кваліметрія, як методологія оцінки розглядається в роботах В.Аванесова, І.Булах, І.В.Капустіна, О.Майорова, О.Пометун, А.Хуторського О.Філіпчук, О.Л.Ануфрієвої, В.В.Григораш, Г.А.Дмитренко, Г.Л.Дорош, В.І.Міхеєв та інших дослідників.

Актуальним в сучасних педагогічних дослідженнях є застосування методів педагогічної кваліметрії для кількісного вимірювання педагогічних результатів, а саме, якості освіти, якості освітньої діяльності, що відповідно полягають у визначенні рівня сформованості компетентностей у учасників освітнього процесу. За визначенням В.С.Черепанова, кваліметрія – це наукова дисципліна, яка вивчає методологію та проблематику комплексних кількісних оцінювань якості будь-яких об'єктів – предметів, явищ або процесів [5, с.8]. Як вказує В.Вікторов, застосовуючи моніторинг та кваліметрію, можна виміряти й оцінити не тільки результати педагогічного процесу, а й якість і кількість перетворень у діяльності його учасників, чинники, що вплинули на ці зміни; виробити, прийняти й реалізувати управлінські рішення щодо спрямування цих перетворень на заданий стандарт освіти [6, с. 56].

Застосування цього методу для оцінки якості різних об'єктів розглядається багатьма вченими, зокрема О.Кондур досліджувала критеріальне моделювання в алгоритмі адаптивного управління, для оцінки поточного стану закладу вищої освіти за допомогою кваліметричного інструментарію [7]; Н.Ляшова та С.Помирча розглядали питання реалізації кваліметричного підходу під час проведення педагогічної практики [8]; О.Дегтяр

та О. Непомнящий дослідили кваліметричний підхід до організації системи поліфункціонального контролю професійної підготовки компетентного фахівця у вищій школі [9]; у дослідженні О. Байназарової звертається увага на застосування кваліметричних моделей у науково-методичній роботі, зокрема для оцінки діяльності методичних служб [10, с. 82]; В.В. Григораш розглянув кваліметричний підхід до експертного оцінювання навчально-виховного процесу [11].

Актуальність проблеми кваліметрії освіти обумовлена низкою об'єктивних чинників, серед яких насамперед слід виділити: глобальне й інтенсивне впровадження в навчальний процес сучасних інформаційних технологій, спрямованість професійної освіти на новий результат навчання – універсальні і професійні компетенції, які забезпечують підготовку конкурентоспроможних випускників. Вхідження України до європейської освітньої спільноти також потребує нової якості, орієнтованої на інтеграцію національних систем акредитації освітніх програм [12, с. 38].

Як зазначає В.В. Федієнко, для визначення рівня навчальних досягнень студентів у педагогіці використовуються дві основні процедури: *вимірювання* й *оцінювання*. Відповідно вимірюванням є «алгоритмічна операція, щодо приписування об'єктам (предметам, процесам, станам) певних числових еквівалентів відповідно до попередньо визначених правил» [13, с. 15]. У кваліметрії вимірювання відносних показників завжди здійснюються тільки на основі аналітичних, соціологічних та експертних методів без використання яких би то не було технічних засобів [14]. При цьому процес оцінювання навчальних досягнень студентів виявляється через організацію діяльності дослідного типу, спрямованої на встановлення рівня знань, умінь, навичок студентів, їх готовності до майбутньої фахової діяльності й узагалі до життєдіяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства. [13, с.15]. В. Ягупов під оцінюванням розуміє «процес порівняння ступеня засвоєння учнями знань, вмінь і навичок з еталонними уявленнями, описами в навчальних програмах, порадиниках та інших нормативних документах» [16, с. 411].

Складність оцінювання професійної компетентності полягає як у критеріальному визначенні професійної компетентності, так і в доборі інструментарію, який має описувати одночасно розуміння і дії суб'єктів професійної підготовки. Отже, важливими елементами оцінювання є критерії та показники сформованості професійної компетентності фахівця [17, с. 41]. Г.В. Сельникова звертає увагу на поняття, кваліметричного еталону, яким є норма-зразок об'єкта з якісно-кількісними характеристиками, що дозволяє в математизованій формі відбити ступінь його (об'єкта) реального розвитку [18]. На думку Г. Дмитренка, під «ступенем» слід розуміти «рівень», а тому постійне порівняння успіхів з «верхньою планкою», тобто «стандартом якості», буде означати ступінь задоволення конкретними потребами [19].

Основними категоріями наукового апарату освітньої кваліметрії є: експертиза, кваліметричний моніторинг, контроль-оціночні заходи, оцінка якості знань, професійної підготовки випускників закладів освіти, освітня статистика, педагогічний аналіз тощо.

Із проведеного аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що застосування методу кваліметрії в

педагогіці активно використовується для оцінювання як досягнень здобувачів освіти так і педагогічних працівників за різними напрямками.

Разом із тим, ми дійшли висновку, що поза увагою дослідників залишилося проблемне поле, що стосується вимірювання рівня сформованості компетентності у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності у випускників педагогічних закладів вищої освіти.

Мета. Метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування факторно-критеріальної моделі оцінки рівня сформованості компетентності випускника педагогічного закладу вищої освіти у сфері охорони та захисту інтелектуальної власності, що дозволить проводити оцінювання результатів навчання майбутніх педагогів за цим напрямом.

Матеріали та методи. Оцінювання компетентності випускників педагогічних закладів вищої освіти за допомогою засобів педагогічної кваліметрії у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності передбачає визначення відповідних факторів і критеріїв, проведення оцінювання до початку формування такої компетентності та після завершення навчання. Важливим аспектом цього процесу є підбір та створення інструментарію для вимірювання в межах кожного критерію, обробка та інтерпретація отриманих результатів.

Результати та їх обговорення. Розроблена нами компетентна модель випускника педагогічного закладу вищої освіти у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності включає чотири блоки компетентностей: інноваційно-освітній, професійно-діяльнісний (педагогічний), інноваційно-економічний, інноваційно-управлінський. Такий підхід було використано входячи з положень викладених у роботі В. Луначека та Н.Рубан [20]. Пояснимо, що окремі компетентності, визначені у компетентній моделі, розглядалися нами як фактори, щодо критеріїв, то вони були сформульовані, виходячи зі структури кожної компетентності, тобто відповідних знань, умінь, навичок та інших особистих і професійно-важливих якостей. Факторно-критеріальна модель «Оцінка рівня сформованості компетентності випускника педагогічного закладу вищої освіти у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності» представлена в Таблиця 1.

Для визначення вагомості критеріїв використано експертний метод. Цей метод найчастіше застосовують саме для визначення вагомості критеріїв. Варто зауважити, що експертна група повинна складатись із професіоналів у цій сфері. Можливість вибору експертів для побудови факторно-критеріальної моделі «Оцінка рівня сформованості компетентності випускника педагогічного закладу вищої освіти у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності» є обмеженою. Це зумовлено специфікою цього напрямку дослідження У процесі розробки представленої моделі експертами були д.пед.н., проф. Лазарев М.І. – професор кафедри креативної педагогіки і інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії, д.ю.н., доц. Кулініч О.А. – доктор юридичних наук, доцент, начальник відділу навчальних програм та забезпечення просвітницьких заходів управління розвитку інтелектуальної власності ДП «Український інститут промислової власності», д.пед.н., проф.

Таблиця 1. Факторно-критеріальна модель «Оцінка рівня сформованості компетентності випускника педагогічного закладу вищої освіти у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності»

Параметр Р – компетентність у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності							
Фактор	a_i	Критерії оцінки факторів ($J= 1, 2, 3 \dots$)	кри- терік b _j	кри- терік K _j	тор- кри- терік	тор- кри- терік	
1	2	3	4	5	6	7	
1. Здатність забезпечувати дотримання академічної доброчесності	0,1	Знання правил та вимог дотримання академічної доброчесності, які визначені ст. 42 Закону України «Про освіту», ст. ст. 58, 63 «Про вищу освіту», локальними нормативно-правовими актами закладів освіти	0,5				
		Спроможність реалізовувати права і виконувати обов'язки з дотриманням правил академічної доброчесності та поваги до прав інтелектуальної власності	0,5				
2. Здатність бути суб'єктом правовідносин у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності	0,2	Знання правових основ реалізації прав інтелектуальної власності, що визначені книгою 4 Цивільного кодексу України, главою 16 Господарського кодексу, а також Законів України «Про авторське право і суміжні права», «Про охорону прав на винаходи і корисні моделі» та інших законодавчих актів, що регулюють діяльність у сфері інтелектуальної власності	0,2				
		Формувати пакет документів на отримання охоронних документів на визначені об'єкти	0,3				
		Вміння визначати вид об'єкта інтелектуальної власності щодо власних інноваційних розробок	0,3				
		Спроможність укладати договори щодо передачі прав на них	0,2				
3. Здатність до розробки інноваційних проектів в межах педагогічної діяльності	0,05	Знання сучасних інноваційних освітніх технологій, принципи та способи їх застосування, створення на їх основі власних педагогічних розробок	0,4				
		Спроможність впроваджувати освітні інноваційні технології в педагогічній діяльності	0,6				
4. Здатність організувати творчу діяльність учнів	0,05	Знання методів наукового пізнання, засобів і форм розв'язання творчих завдань	0,3				
		Спроможність до управління творчою діяльністю учнів в процесі проведення ними науково-дослідної діяльності, участі у олімпіадах, конкурсах, турнірах.	0,7				
5. Здатність формувати у учнів поваги до прав інтелектуальної власності та правил академічної доброчесності	0,1	Вміння визначати діяння, які є правопорушеннями у сфері інтелектуальної власності та види відповідальності за їх вчинення	0,5				
		Спроможність організувати і проводити превентивні заходи з метою подолання правового нігілізму щодо дотримання прав інтелектуальної власності у учнів	0,5				
6. Здатність забезпечити ефективну охорону і захист прав інтелектуальної власності на результати творчої діяльності учасників освітнього процесу	0,2	Знати види і способи охорони та захисту прав інтелектуальної власності	0,6				
		Спроможність оформляти звернення до суду та органів, державної влади, які наділені повноваженнями щодо вирішення спорів у сфері інтелектуальної власності та збирати докази вчинення таких порушень	0,4				
7. Здатність до визначення вартості об'єкта інтелектуальної власності та його конкурентоздатності на ринку	0,05	Знання методів оцінки вартості об'єктів інтелектуальної власності та ознак їх конкурентоспроможності	0,4				
		Вміння розраховувати вартість прав на об'єкт інтелектуальної власності з урахуванням рівня його конкурентоздатності на ринку	0,6				
8. Здатність до комерціалізації створених об'єктів інтелектуальної власності, що створені учасниками освітнього процесу	0,1	Знання основ інвестиційної діяльності, способів та засобів комерціалізації об'єктів інтелектуальної власності, види договорів у сфері трансферу технологій	0,3				
		Спроможність визначати найдоцільніший спосіб комерціалізації відповідного об'єкта інтелектуальної власності, створеного учасниками освітнього процесу	0,3				
		Спроможність розробляти та укладати договори, що опосередковують діяльність у сфері трансферу технологій	0,4				
9. Здатність розповсюджувати інформацію про об'єкти інтелектуальної власності закладу освіти	0,1	Знання основ маркетингової діяльності та технологій розповсюдження інформації для просування інноваційних продуктів на ринку,	0,25				
		Вміння використовувати сучасні маркетингові та інформаційні технології з метою розповсюдження відомостей про об'єкти інтелектуальної власності	0,25				
		Спроможність просувати результати інтелектуальної (творчої) діяльності закладу освіти на ринку за допомогою інформаційних технологій	0,5				
10. Здатність забезпечувати реалізацію прав і обов'язків закладу освіти як учасників інноваційних та інших міжгалузевих кластерів	0,05	Знання основ кластерного підходу у забезпеченні інноваційного розвитку освітньо-наукової діяльності	0,3				
		Спроможність реалізовувати інноваційні проекти в межах об'єднання освіти, науки і виробництва	0,7				

Борова Т.А. – завідувач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського Національного економічного університету імені С.Кузнеця, д.е.н., проф. Перерва П.Г. – завідувач кафедри менеджменту інноваційного підприємства та міжнародних економічних відносин Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», Рубан Н.П. – к.пед. наук, доцент кафедри креативної педагогіки і інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії, Дейнеко А.І. – представник у справах інтелектуальної власності (патентний повірений України), реєстр. 473, Михальський О.О. – к.ю.н, завідувач лабораторії товарознавчих досліджень об'єктів інтелектуальної власності Харківського науково-дослідного інституту судових експертиз ім. Засл. проф. М.С. Бокаріуса та інші авторитетні науковці за тематикою дослідження.

У представленій моделі абсолютний показник (Р) відображає загальний рівень сформованості компетентності випускника педагогічного закладу вищої освіти у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності. Параметр складається із суми факторів і обчислюється за формулою $P = F_1 + \dots + F_n$.

Факторами (F) у представленій моделі є компетентності, виділені нами в компетентнісній моделі випускника педагогічного закладу вищої освіти у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності. Кожний критерій має значимість K_{ij} , яка вимірюється шляхом використання певного інструментарію (тестування, анкетування, вирішення кейсів, компетентнісних задач, виконання практичних робіт тощо). Ця значимість перебуває в межах від 0 до 1.

Таким чином $P = F_1 + \dots + F_7 = \sum_{j=1}^7 a_j \sum_{i=1}^m b_i K_{ij}$, де m – кількість критеріїв.

Щодо оцінки сформованості компетентності випускника педагогічного закладу вищої освіти у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності, то за основу було взято шкалу, наведену нижче:

$0 < P_{\text{заг.}} \leq 0,5$ – сформованість компетентності є недостатньою;

$0,5 < P_{\text{заг.}} \leq 0,74$ – сформованість компетентності є задовільною;

$0,74 < P_{\text{заг.}} \leq 0,89$ – сформованість компетентностей є достатньою;

$0,90 < P_{\text{заг.}} \leq 1$ – сформованість компетентностей є оптимальною.

Інструментарій, який використовується для оцінки рівня сформованості компетентності з урахуванням визначених критеріїв повинен забезпечувати об'єктивне оцінювання відповідних знань, умінь та навичок, які визначені критеріями для оцінювання у представленій факторно-критеріальній моделі. Для оцінювання критеріїв, що мають знанневий характер найбільш доцільним є застосування тестів різних типів (закритих, відкритих, на відповідність тощо). Крім цього доцільним є застосування такого виду оцінювання як реферат. Критерії, що відображають вміння та навички можна вимірювати за допомогою таких інструментів як кейси, ситуаційні задачі, есе тощо. Доцільність обрання відповідного інструментарію залежить від характеру критерію, що підлягає вимірюванню. У зв'язку з цим можна навести кілька прикладів такого інструментарію.

Для вимірювання критерію «Знання правил та вимог дотримання академічної доброчесності, які визначені

ст. 42 Закону України «Про освіту», ст. ст. 58, 63 «Про вищу освіту», локальними нормативно-правовими актами закладів освіти» у межах фактору 1 було розроблено авторський тест, який містить 20 запитань, серед яких запитання закритого типу, запитання на визначення правильності чи хибності твердження. Тестування проводилось за допомогою електронних засобів, а саме програми Kahoot, яка дозволяє проводити тестування в реальному часі. Для вирішення тесту студенти повинні завантажити додаток на свій смартфон та ввести пароль доступу до тесту, згенерований викладачем. Питання та відповіді студенти можуть побачити на екрані комп'ютера викладача. Студенти обирають правильний варіант та натискають на своєму смартфоні кнопку того кольору, яким позначена на їх думку правильна відповідь. Час для відповіді на кожне запитання обмежений і становить 15 секунд.

У межах фактору 2 «Здатність бути суб'єктом правовідносин у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності» виділено критерій «Знання правових основ реалізації прав інтелектуальної власності, що визначені книгою 4 Цивільного кодексу України, главою 16 Господарського кодексу, а також Законів України «Про авторське право і суміжні права», «Про охорону прав на винаходи і корисні моделі» та інших законодавчих актів, що регулюють діяльність у сфері інтелектуальної власності». Для його вимірювання розроблено також тест, який включає питання на відповідність, закриті питання та питання на визначення правильності чи хибності тверджень.

Критерій «Знання сучасних інноваційних освітніх технологій, принципи та способи їх застосування, створення на їх основі власних педагогічних розробок», який входить до фактору 3 «Здатність до розробки інноваційних проєктів в межах педагогічної діяльності» вимірювання проводилось за допомогою анкетування. З цієї метою використовувалася спеціально розроблена нами анкета, яка включає питання, спрямовані на перевірку знань видів педагогічних технологій, а також питання що стосуються застосування таких технологій у їх майбутній педагогічній діяльності.

У межах фактору 4 «Здатність організувати творчу діяльність учнів», розглянемо як приклад критерій «Спроможність до управління творчою діяльністю учнів в процесі проведення ними науково-дослідної діяльності, участі у олімпіадах, конкурсах, турнірах». Для його вимірювання використано написання реферату на тему: «Управління результатом творчої діяльності учнів як об'єктом інтелектуальної власності». Реферат складається з двох розділів У першому розділі розкриваються такі питання: поняття та види інтелектуальної діяльності учнів; види результатів творчої діяльності учнів як об'єкти інтелектуальної власності; управління об'єктами інтелектуальної власності учнів. У другому розділі розкриваються такі питання: реєстрація прав на об'єкти інтелектуальної діяльності учнів; управління процесом захисту прав інтелектуальної власності учнів; академічна доброчесність як умова ведення творчої діяльності учнів. Оцінювання здійснювалось за такими ознаками: повнота висвітлення теми, аналіз літератури, змістовність відповідей на поставлені питання, наявність коректних посилань на використані джерела.

Критерій «Спроможність організувати і проводити превентивні заходи з метою подолання правового нігілізму щодо дотримання прав інтелектуальної власності у учнів», що входить до фактору 5 «Здатність формувати у учнів повагу до прав інтелектуальної власності та правил академічної доброчесності», вимірювався шляхом створення студентами навчальної презентації на тему: «Правова культура дотримання прав інтелектуальної власності». В презентації студенти визначали види превентивних заходів, які можуть проводитись в закладах освіти для запобігання вчинення порушень у сфері інтелектуальної власності та академічної доброчесності, а також механізми їх реалізації у педагогічній діяльності. Оцінка презентації здійснювалась за такими ознаками: змістовне навантаження, алгоритмізованість, можливість застосування на практиці запропонованого превентивного заходу.

До фактору 6 «Здатність забезпечити ефективну охорону і захист прав інтелектуальної власності на результати творчої діяльності учасників освітнього процесу» входить критерій «Спроможність оформляти звернення до суду та органів, державної влади, які наділені повноваженнями щодо вирішення спорів у сфері інтелектуальної власності та збирати докази вчинення таких порушень». Його вимірювання відбувалося шляхом вирішення ситуаційної задачі, результатом якої було складання скарги до уповноважених органів, з обов'язковим обґрунтуванням необхідності включення доказів, а також аналізом їх допустимості та належності відповідно до описаної в задачі ситуації. Прикладом такої задачі може бути така: «Професійний фотограф провів фотозйомку краєвидів міста А та опублікував їх на власній сторінці із зазначенням свого авторства. Переглядаючи новини міста він побачив, що фотографія, яку він зробив розміщена на сайті місцевих новин. Дозвіл на використання фотографії він не надавав. Зазначення авторства фотографії на сайті не було. Чи вбачається порушення авторських прав? Якщо так, то яке саме? Визначте послідовність дій автора фотографії для захисту своїх прав. Складіть документи для звернення до уповноважених органів за захистом порушених прав. Визначте суб'єкта правопорушення. Зазначте, які докази необхідні для доказування порушення прав та стягнення збитків, та притягнення до відповідальності порушника».

Критерій «Здатність проводити оцінку привабливості створеного об'єкта інтелектуальної власності та визначати його конкурентоздатність», що входить до фактору 7 «Вміння розраховувати вартість прав на об'єкт інтелектуальної власності з урахуванням рівня його конкурентоздатності на ринку» вимірювався за допомогою тесту, що містить переважно відкриті запитання.

Одним із критеріїв фактору 8 «Здатність до комерціалізації створених об'єктів інтелектуальної власності, що створені учасниками освітнього процесу» є «Спроможність розробляти та укладати договори, що опосередковують діяльність у сфері трансферу технологій». Він вимірювався практичною роботою, яка передбачала складання договорів про трансфер технологій. Студенти розробляли авторські договори, що опосередковують діяльність у сфері трансферу технологій та захищали їх. Захист передбачає обґрунтування доцільності включення відповідного пункту до змісту договору. Основні питання, які повинен обґрунтувати студент:

1) необхідність включення цього положення до договору (вимоги нормативно-правових актів, звичай ділового обороту, необхідність забезпечення рівності прав сторін тощо); 2) підстави змістовного наповнення положення договору; 3) доцільність визначення відповідної умови як істотної.

Критерій «Спроможність просувати результати інтелектуальної (творчої) діяльності закладу освіти на ринку за допомогою інформаційних технологій», що входить до складу фактору 9 «Здатність розповсюджувати інформацію про об'єкти інтелектуальної власності закладу освіти» вимірювався за допомогою вирішення ситуаційного кейсу. Кейс-метод розглядають в основному у трьох аспектах: 1) як специфічний метод навчання, 2) як парадигму діяльності та способу мислення педагога і 3) як сферу творчої діяльності, спрямованої на розв'язання сучасних проблем суспільства (освіти) [21]. Зміст: у закладі освіти проводиться наукова діяльність. За результатами наукової діяльності створюються об'єкти інтелектуальної власності, які можна поділити на 2 групи: 1) підручники, навчальні посібники, схеми-таблиці; 2) інтерактивні навчальні програми, комп'ютерні програми для використання в роботі закладів освіти. Прийнято рішення про введення в ринковий обіг зазначених об'єктів. Визначте, якими способами може здійснюватись просування кожного із зазначених об'єктів інтелектуальної власності на ринку? Свою точку зору обґрунтуйте. Завдання виконується в групах. Кожна група повинна запропонувати та обґрунтувати доцільність та ефективність застосування відповідного способу просування товару на ринку.

До фактору 10 «Здатність забезпечувати реалізацію прав і обов'язків закладу освіти як учасників інноваційних та інших міжгалузевих кластерів» входить критерій «Знання основ кластерного підходу у забезпеченні інноваційного розвитку освітньо-наукової діяльності», вимірювання якого здійснювалось за результатами виконання індивідуального практичного завдання «Участь закладу освіти (наукової установи) у діяльності кластера». Для виконання завдання студентам запропоновано створити проект організації діяльності кластера. Викладачем запропоновано такі види кластерів: освітній, науковий, освітньо-науковий, інноваційний. Завдання має науководослідний характер та спрямовано на оцінку сформованості у студентів розуміння функціонування кластерних утворень та організації інноваційної освітньої діяльності.

Зважаючи на різні вимірники, що застосовувалися, та необхідністю їх подальшого математичного узагальнення, для кожного випускника педагогічного закладу вищої освіти пропонується заповнювати форму, а їх узагальнення дає можливість робити висновки про середній рівень сформованості компетентності у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності у відповідній навчальній групі. При цьому для визначення оцінки за факторами знаходиться середня оцінка за відповідними критеріями, яка має бути в межах від 0 до 1. Ми виходили з напрацьовань Г. Дмитренка та ін., які рекомендують процедуру визначення значущості критеріїв [12].

Наведемо приклад для розкритого вище критерію «Знання основ кластерного підходу у забезпеченні інноваційного розвитку освітньо-наукової діяльності» у межах фактору 10 «Здатність забезпечувати реалізацію прав і обов'язків закладу освіти як учасників інновацій-

них та інших міжгалузевих кластерів», вимірювання якого передбачається за допомогою виконання індивідуального практичного завдання, як було наголошено вище. Відповідна процедура передбачає визначення значення K_j . За основу для визначення інтервалів взято показників, визначені у дослідженні В.Е. Луначек та Н.П. Рубан [20]. Приклад наведено в Таблиця 2.

Таблиця 2. Визначення значення критерію за результатами вимірювання (K_j)

Значення K_j	Відповідність вимогам щодо виконання індивідуального завдання (%)
1	80–100
0,75	60–79
0,5	40–59
0,25	20–39
0	0–19

Висновки:

1. Застосування факторно-критеріальної моделі є одним із найбільш об'єктивних способів визначення рівня сформованості компетентності у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності у випускників педагогічних закладів вищої освіти. Її подальше запровадження у практичну діяльність закладів вищої освіти надасть можливість проводити оцінку сформованості компетентності у сфері охорони та захисту прав інтелектуальної власності у майбутніх педагогів. Показник сформованості відповідної компетентності дозволить

стейкхолдерам здійснювати ефективний підбір персоналу та може слугувати критерієм для надання першого робочого місця молодим спеціалістам.

2. Формування факторно-критеріальної моделі в основі якої лежить компетентнісна модель має свої переваги. Оцінювання кожного критерію, що входить до відповідного фактору, який є компетентністю другого порядку дозволяє виявити сильні та слабкі сторони майбутнього професіонала. Це може слугувати основою для визначення функціональних обов'язків кожного працівника.

3. Подальшої уваги потребує робота над базою інструментів, що застосовуються для вимірювання окремих критеріїв у факторно-критеріальних моделях такого типу.

4. Доцільним є прийняття локальних актів для врегулювання питань щодо застосування факторно-критеріальних моделей у освітній діяльності закладів вищої освіти, а також впровадження їх використання для стейкхолдерів.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямом досліджень цієї проблематики є розробка факторно-критеріальних моделей для вимірювання окремих компетентностей у випускників педагогічних закладів вищої освіти, що дозволить створити комплексну технологію оцінювання їх інтегральної професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

- Скарбничка мудрості : збірник афоризмів, висловів, фраз для вчителя [Електронний ресурс] /упорядник М.Я. Яджак. – Режим доступу: <https://naurok.com.ua/zbirka-aforizmiv-visloviv-fraz-dlya-vchitelya-37242.html>
- Григораш В.В. Оцінка рівня професійної компетентності педагога / В.В. Григораш // Педагогічний альманах. – 2012. – Випуск 16. – С. 116-121
- Грозний І.С. Кваліметрична оцінка якості виробничих процесів / І.С. Грозний // Причорноморські економічні студії. – Вип. 1. – 2016. – С. 39-42
- Циба В. Кваліметрія –теорія вимірювання в гуманітарних і природничих науках / В. Циба // Соціальна психологія. – 2005. –№ 4. –С. 3–20.
- Черепанов В.С. Экстренные оценки в педагогических исследованиях. –М.: Педагогика, 1989. –С.8.
- Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти/ В. Вікторов// Вища освіта України.– 2006.– №1.– С. 54-59.
- Кондур О. Кваліметричні технології в управлінні закладом вищої освіти / О. Кондур // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Вип 33 – 2018. – С. 107-116
- Ляшова Н., Помирча С. Реалізація кваліметричного підходу під час педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів / Н. Ляшова, С. Помирча // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. –Вип.8. –Слов'янськ, 2018. – С.68-81
- Дегтяр О., Непомнящий О. Організація поліфункціонального контролю професійної підготовки компетентного фахівця у вищій школі / О. Дегтяр, О. Непомнящий // Теорія і практика управління соціальними системами. - №1. – 2018. – С. 49-63
- Байназарова О.О. Моніторинг діяльності методичних служб у регіоні як одна з умов підвищення якості загальної середньої освіти // Наша школа, 2005. -№ 2. -С. 81-87.
- Григораш В.В. Кваліметричний підхід до експертного оцінювання навчально-виховного процесу / В.В. Григораш // Педпедгогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 34(87). – С. 140-146
- Дмитренко Г.А. Кваліметрія в управлінні: гуманістичний контекст : навч. посіб. / Г. А. Дмитренко, О. Л. Ануфрієва, Т. І. Бурлаєнко, В. В. Медвідь (за заг. ред. Г. А. Дмитренка) – К. : Видавництво «Аграрна освіта», 2016. – 335 с.
- Федієнко В.В. Моделі кваліметрії і порівняння рівнів навчальних досягнень студентів у різних оціночних системах: : дис...канд. пед.наук: спец.13.00.09 «Теорія навчання» / В.В.Федієнко. –Кіровоград, 2009. –212 с.
- Азгальдов Г.Г. Метрологія и кваліметрия: вопросы идентификации/ Г.Г. Азгальдов, А.В. Костин // Мир измерений, 2010. -№1. - С. 4–7.
- Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
- Жигір В.І. Оцінювання професійної компетентності фахівця, як фактор його формування [Електронний ресурс] / В.І. Жигір. – Режим доступу: <http://pedagogy.bdpu.org/wp-content/uploads/2016/10/8-1.pdf>
- Сльникова Г. В. Технологія інструментарію кількісного вимірювання якості освіти в навчальному закладі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/6922/1/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%BE%D0%B1.%D1%96%D0%BD%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BC..pdf
- Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент у системі освіти: навч. посіб. / Г.А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1999. – 176 с.
- Луначек В.Е. Оцінювання сформованості компетентності в сфері охорони і захисту прав інтелектуальної власності у працівників закладів загальної середньої освіти засобами кваліметрії / В.Е.Луначек, Н.П. Рубан, Н.Л. Кравчук // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Випуск 67. – Х.: Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА). – С.
- Зазуліна Л. Кейс-метод у системі підвищення кваліфікації педагогів / Л. Зозуліна // Післядипломна освіта в Україні.– 2010.– № 2.– С. 27–30.

REFERENCES

1. A collection of wisdom: a compilation of aphorisms, phrases, phrases for a teacher [Electronic Resource] / by J. Yajak. - Access Mode: <https://naurok.com.ua/zbirka-aforizmiv-vislovv-fraz-dlya-vchitelya-37242.html>
2. Grigoros V.V. Assessment of the pedagogues' professional competence / V.V. Grigoros // Pedagogical almanac. – 2012. – Issue 16. – P. 116-121
3. Grozny I.S. Qualimetric quality assessment of production processes / I.S. Grozny // Black Sea Economic Studies – Issue. 1. – 2016. – P. 39-42
4. Ciba V. Qualimetry - Measurement Theory in Humanities and Natural Sciences / V. Ciba // Social Psychology. –2005. –№ 4. – P. 3–20.
5. Cherepanov V.S. Emergency assessments in pedagogical studies. – M.: Pedagogy 1989. – P.8.
6. Viktorov V. Basic criteria and indicators of the education quality / V. Viktorov // Higher education of Ukraine.– 2006.– №1.– P. 54-59.
7. Kondur A. Qualimetric technology in higher education institution management / A. Kondur // Vestnik of Lviv University. Pedagogical series. – Issue 33 – 2018. – P. 107-116
8. Liashova N., Pomercha S. Implementation of the Quasi-metric Approach during the Pedagogical Practice of Future Primary School Teachers / N. Lyashov, S. Pomersch // Pedagogical Professionalism: Theoretical and Methodological Aspects. – Issue.8. – Sloviansk, 2018. – P.68-81
9. Degtyar A., Nepomniashyi A. Organization of the polyfunctional control of the training of a competent specialist in higher education / A. Degtyar, A. Nepomniashyi A. // Theory and practice of the management of social systems.- №1. – 2018. – P. 49-63
10. Baynazarova A.A. Monitoring of methodological services in the region as one of the conditions for improving the quality of general secondary education // Nasha shkola, 2005. -№ 2. -P. 81-87.
11. Grigoros V.V. Qualimetric approach to expert assessment of the teaching and education process / V.V. Grigrach // Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools. – 2014. – Issue. 34(87). – P. 140-146
12. Dmitrenko G. A. Qualimetry in Governance: a humanistic context: manual. / G. A. Dmitrenko, O. L. Anoufrieva, T. I. Burlainko, V. V. Medvid (under. Red. G. A. Dmitrenko) - K. Publishing house «Agrarian education», 2016. – 335 c.
13. Fedyenko V.V. Qualimetry Models and comparison of the students' educational achievement levels in different assessment systems.: dis ... kand. ped.sciences: special 13.00.09 «Theory of education» / V.V. Fedyenko. -Kirovograd, 2009. –212 p.
14. Azgaldov G.G. Metrology and Quadrimetry: Identification Issues/ G.G Azgaldov, A.V. Kostin // World of measurements, 2010. -№1. - P. 4–7.
16. Yagupov V. V. Pedagogy: manual. / V. V. Yagupov. – K. : Lybyd, 2002. – 560 p.
17. Zhigir V.I. Assessment of the professional competence of a specialist as a factor of his formation [Electronic Resource] / V.I. Zhigir. – Access Regime: <http://pedagogy.bdpu.org/wp-content/uploads/2016/10/8-1.pdf>
18. Elnikova G. V. The technology of tools for quantifying the quality of education in an educational institution [Electronic Resource]. Access regime: http://lib.iitta.gov.ua/6922/1/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB._%D1%80%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%BE%D0%B1.%D1%96%D0%BD%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BC..pdf
19. Dmitrenko G.A. Strategic management at in educational system: manual / G.A. Dmitrenko. – K. : MAUP, 1999. – 176 p.
20. Lunyachek V.E. Assessment of the development of competence in the field of intellectual property protection in the employees of general secondary education institutions by means of qualimetry / V.E.Lunyachek, N.P. Ruban, N.L. Kravchuk // Problems of engineering and pedagogics education: scientific collection. Issue 67. – Kharkiv.: Ukrainian engineering-pedagogics academy (UIPA). – P.
21. Zazulina L. Keis-method in the system of professional development of teachers / L. Zazulina // Postgraduate education in Ukraine.– 2010.– № 2.– P. 27–30.

Assessment of higher education institutions graduates' competence in the protection and defense of intellectual property rights by means of qualimetry

O. M. Kulakovskiy, A. M. Brovdii

The article examines the qualimetric approach of measuring the level of competence in intellectual property protection and defense of pedagogical institutions of higher education graduates. The factor-criterion model is based on the competent model developed by O.M. Kulakovskiy of a graduate of a higher educational institution in intellectual property protection and defense, and consists of four blocks: innovative-educational, professional (pedagogical), innovative-economic, innovative-managerial. For the purpose of measuring each of the proposed criteria, a tool has been used that makes it possible to objectively assess the level of knowledge of future educators. The evaluation of the proposed tasks is aimed at identifying the strengths and weaknesses of the future educator and the level of his competence in the field of intellectual property protection and defense.

Keywords: *assessment of competence development, competence in intellectual property protection and defense, qualimetric approach, factor-criteria model.*

Педагогічна селфпроектна технологія в процесі формування проектної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи

О. В. Купенко

Сумський державний університет, м. Суми, Україна
Corresponding author. E-mail: e.v.kupenko@gmail.com

Paper received 10.09.20; Accepted for publication 24.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-10>

Анотація. Представлена забезпечуюча педагогічна технологія селфпроектної діяльності в процесі формування проектної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи. Технологія отримана з використанням методу дослідження в дії. Розглядаються етапи: проектування, реалізації, аналізу результатів. Передбачається поступове ускладнення пропонованих методів, можливість їх різних комбінацій у технології. Представлені методи аналізу щоденних результатів у реалізації селфпроекту. Наведені складніші методи селфпроектної діяльності для застосування після реалізації технології. Обговорюються роль викладача в селфпроектній діяльності студентів.

Ключові слова: майбутні бакалаври соціальної роботи, педагогічна технологія, селфпроектна діяльність, проектна компетентність, метод.

Вступ. Дослідження процесу професійної підготовки як студентоцентрованого, визнання у педагогічній системі студентів як суб'єктів самоуправління визначає необхідність окремої уваги до тієї частини навчального процесу, де ті, хто навчаються, замислюються над баченням розвитку власного «Я» та реалізують це бачення, тобто здійснюють селфпроектну діяльність.

Особливої уваги селфпроектна діяльність вимагає у процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів соціальної роботи. Для представників цієї спеціальності селфпроектна діяльність важлива не лише з точки зору реалізації власної суб'єктної позиції, але і з точки зору підготовки до виконання функції співавторства у селфпроектній діяльності клієнтів соціальної роботи із розумінням меж своєї професійної відповідальності та перспектив віддання авторства клієнтам.

Короткий огляд публікацій з теми. Нині в інформаційних джерелах наявний доволі значний доробок науковців та практиків щодо самопроектування та саморозвитку. Виокремлено різні види особистих проєктів: 1) подієвий (як набір нормативних і ненормативних подій, які мають відбутися в житті людини); 2) зміни особистісних характеристик (як складніший ніж подієвий проєкт, що передбачає очікувані людиною зміни особистісних якостей); 3) екзистенціальний (як найскладніша форма проєктування набуття та реалізації життєвих сенсів) [5].

Опрацьовуються механізми запуску селфпроектної діяльності, самопроектування. Зазначається, що життєве планування включає підвищення власної обізнаності про себе, власних думок про життя. У свою чергу краща обізнаність про себе забезпечує відповідь на питання про те, що людина хоче зробити із своїм життям [7, с. 16]. Розроблено модель дискурсивного самопроектування особистості. Підкреслюється важливість авторства людини щодо власних смислових систем на основі інтерпретації та реінтерпретації життєвого досвіду, що передбачає створення проєкту «Я» та постійне його відображення, перевизначення, добудовування [4, с. 23-29]. Досліджуються нарративні та тезаурусні способи самопроектування [4].

Щодо реалізації селфпроектів, то увага акцентується на тому, що розвиток особистості відбувається в результаті щоденного досвіду зміни дії [6; 8]; накопичення змін у станах людини в кінцевому підсумку призводить до зміни особистості [8; 9].

Констатується, що механізм процесу змін не є простим і що опір змінам є нормальною людською властивістю. Як відповідь дослідниками запропонована, зокрема, модель, що являє собою рекурсивну послідовність повторюваних процесів, в яких короткотерміновий щоденний досвід впливає поступово на довгострокові зміни [9].

Для створення умов максимальної самостійності студентів у селфпроектній діяльності та нового рівня обізнаності людини про себе в динаміці саморозвитку студентам пропонується щоденна фіксація та аналіз результатів дня за опрацьовуваним комплексом особистісних властивостей [1].

Не зважаючи на наявність значної кількості праць, присвячених самопроектуванню та саморозвитку, проблемою залишається те, що наявний доробок не знайшов достатнього відображення у реаліях процесу професійної підготовки із врахуванням особливостей тієї чи іншої спеціальності та наявних умов навчального процесу. Зокрема це стосується процесу професійної підготовки майбутніх бакалаврів соціальної роботи.

Мета статті – представлення забезпечуючої педагогічної технології селфпроектної діяльності в процесі формування проектної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи.

Під ознакою «забезпечуюча» визнання того, що самі студенти роблять вибір займатися чи не займатися селфпроектною діяльністю, які цілі перед собою поставити та які методи обрати. Однак разом із тим завданням викладача є створення умов, в яких студенти замисляться про селфпроектну діяльність, її цілі та методи, мотивування студентів спробувати попрактикуватися в цьому.

Матеріали та методи. Мета статті реалізується із використанням методів аналізу та синтезу. Теоретичну базу дослідження складають наукові праці з проблеми самопроектування та саморозвитку, методичну базу – вітчизняний та іноземний інструментальний доробок для селфпроектної діяльності. Відображені результати педагогічного проектування, результативність якого перевірена з використанням методу дослідження в дії. До експериментальної частини дослідження залучені майбутні бакалаври спеціальності «Соціальна робота».

Результати та їх обговорення. Виходимо з того, що майбутні бакалаври соціальної роботи мають навчитися проєктувати та реалізовувати соціальні зміни, але перш за все вони мають навчитися проєктувати власне життя та

керувати ним, забезпечуючи власний саморозвиток. При цьому аналіз висновків, які студенти отримують опрацюючи теорію та практику понять «проект» і «проектна діяльність» як загальних, дозволяє їм більш раціонально зрозуміти процес реалізації людиною становлення власного «Я», забезпечити ефективність і продуктивність цього процесу. З іншого боку, робота студента над селфпроектом покликана додати гуманізму до раціональності освоєваних етапів та методів проектної діяльності.

По аналогії із визначенням поняття «проектна діяльність», під селфпроектною діяльністю розуміємо таку, яка починається зі створення певного образу майбутнього для власного «Я», що забезпечує необхідні переваги порівняно з ситуацією без проекту, і є можливим за наявних вмінь і ресурсів. Селфпроектну діяльність розглядаємо у відповідності її етапів етапам проектної діяльності як загального: обґрунтування та розроблення селфпроекту; реалізація селфпроекту; аналіз отриманих результатів. Однак на відміну від проектної діяльності як загального, визначеної як такої, що завершується у встановлений час із перетворенням образу бажаного майбутнього на об'єктивну реальність, селфпроектна діяльність характеризується принциповою незавершеністю, гнучкістю та здатністю до перевизначення у змінюваності соціокультурних реалій та особистісних станів.

У ході проектування забезпечуючої технології селфпроектної діяльності в процесі формування проектної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи виходимо з того, що, з одного боку, селфпроектна діяльність – це діяльність максимальної свободи вибору студентів, однак, з іншого боку, не всі студенти готові до здійснення такого вибору, не замислювалися раніше над подібним колом питань, їм важно приймати рішення, вони потребують на початкових етапах підтримки. Тому ідеєю проектування стало поступове ускладнення пропонованих студентам до використання методів селфпроектної діяльності. Далі наведемо змістовне наповнення компонентів забезпечуючої педагогічної технології селфпроектної діяльності у процесі формування проектної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи, отримане шляхом аналізу та синтезу, педагогічного проектування, а також із використанням дослідження в дії отримано таке.

Мета технології: надати досвід використання методів і засобів селфпроектної діяльності, узагальнити цей досвід із точки зору перспектив її продовження студентами, а також перспектив надання майбутнім бакалаврам соціальної роботи орієнтовної основи для створення ними в перспективі умов для селфпроектної діяльності клієнтів соціальної роботи.

Вихідний стан технології: припускається відсутність досвіду самопроєктування у більшості студентів (що знайшло своє підтвердження в емпіричній частині дослідження).

Етапи технології (з урахуванням ускладнення методів, пропонованих до опрацювання студентам):

- проектування;
- методи «Самооцінка якості життя», «Карта бажань», «Лінія життя»;
- метод «Я-книга»;
- дискурсивне (нарративне та тезаурусне) селфпроектування;
- реалізація;
- застосуванням рекурсивної послідовності TESSERA;

- самоаналіз щоденних процесів і результатів;
- щотижневе обговорення прогресу;
- аналіз результатів;
- самоаналіз процесу і результату за підсумка селфпроекту;
- обговорення в групі;
- обговорення перспектив щодо подальшої селфпроектної діяльності студентів (метод «Сходини»), а також щодо перспектив співавторства у селфпроектній діяльності клієнтів соціальної роботи (метод дебатів).

Оцінка результату здійснюється за продемонстрованими студентами знаннями та досвідом, професійною творчістю, самостійністю, готовністю до сприяння реалізації прав інших людей; діями самопроєктування.

Корегування передбачене із використанням елементів наставництва та коучингу.

Деталізуємо етапи технології.

На першому етапі селфпроектної діяльності (етапі проектування) виходимо з того, що життєве планування включає підвищення власної обізнаності про себе, власних думок про життя. Краща обізнаність про себе забезпечує відповідь на питання про те, що людина хоче зробити із своїм життям [7, с. 16]. Передбачається три варіанти аналізу себе для подальшого самопроєктування, що зростають за складністю. Найбільш доступний та формалізований варіант – використання методів «Самооцінка якості життя», «Карта бажань», «Лінія життя» [3, с.237-247]. Проміжним за складністю варіантом є методика «Я-книга» [2], що передбачає написання авторського тесту, але задає для цього вузькі рамки, ніж наступний дискурсивний варіант самопроєктування. Дискурсивний варіант самопроєктування в свою чергу реалізується як нарратив (створення власної ідеальної історії) або як тезаурус (створення ідеальної особистісно неповторної картини світу) [4, с. 22]. Комплект названих методів надає студентові можливість вибору способу, яким чином досліджувати власне «Я» та здійснювати самопроєктування. Кожен із цих методів не передбачає будь-яких ключів для підсумовування результатів. Їх завдання в іншому: надати людині достатньо широкий матеріал для визначення того, які б власні властивості вона хотіла змінити які нові риси набути. Також важливо підкреслити, що пропоновані методи задають можливість варіативності навчального процесу. Підготовленіші студенти можуть швидше опрацювати більш формалізовані методики та перейти до дискурсивного проектування. Роблячи свої тезауруси та нарративи публічними в соціальній мережі (в рамках закритої групи чи у себе на сторінці), в тому числі представляючи їх у відеоформаті, більш підготовлені для такої роботи студенти дають приклад іншим, навіть «заражають» інших енергією до саморозвитку.

Під час реалізації студентських селфпроектів особливого значення набуває короткотерміновий щоденний досвід (оцінений за допомогою самоаналізу), що впливає поступово на довгострокові зміни. Аббревіатура TESSERA розшифровується як Triggering situations (тригерна ситуація), Expectancy (очікування), States/State expressions (стани/вираження станів), Reactions (реакції) [9]. Виходячи із знання про зв'язок короткотермінового досвіду із довгостроковою зміною на базі рекурсивних послідовностей TESSERA пропонується таке формулювання завдання студентам щодо селфпроектної діяльності:

- за підсумками самодіагностики визначте для себе особистісну властивість, яку хотіли б змінити (позбутися чи набутти). Для цієї властивості доберіть короткотермінову дію, пов'язану із нею. Обрану короткотермінову дію виконуйте 30 днів поспіль. Задайте при цьому для себе тригер, який буде нагадувати про необхідність виконання дії (наприклад, налаштуйте будильник на мобільному пристрої на найближчі 30 днів на зручний час для виконання дії);

- фіксуйте свої стани та реакції у щоденнику протягом 30 днів;

- підготуйте заключну презентацію за структурою: 1) щоденний тригер, очікування, стан/вираження стану, реакція протягом 30 днів; 2) підсумок досягнутих результатів і труднощів за 30 днів; 3) висновки щодо співавторства фахівця соціальної роботи у селфпроектній діяльності клієнтів;

- зробіть презентацію на студентській загал в академічній групі.

В якості ілюстрації до такої постановки завдання наведемо приклади тематики успішно реалізованих у ході експериментальної частини дослідження студентських селфпроектів: формування звички відмови від вжитку пластикової упаковки; формування звички щоденного читання; формування звички щоденних фізичних вправ; утримання від зайвих покупок; вдосконалення англійської; планування часу; розвиток стресостійкості; контроль за гнівом.

Окремої уваги в завданні щодо реалізації селфпроекту вимагає частина рефлексії та ведення щоденника. При чому важливим вбачається надати студенту вибір форми фіксації та аналізу щоденних результатів. В якості першого варіанту форми щоденної фіксації у ході реалізації селфпроекту можуть бути використані структури послідовності TESSERA [9]. Другий варіант – щоденна фіксація за набором контрольних питань по особистісним властивостям, що розвиваються. Питання пропонується ставити у структурі «Чи зробив(ла) я все можливе, щоб ...».

Такі запитання спрямовують на оцінку докладених зусиль, випереджаючи своїм розумінням ситуації як такої, коли за кілька днів більш чи менш докладені зусилля по окремим діям накопичуються у помітно кращий чи гірший результат щодо розвитку особистісних властивостей [1]. В якості третього варіанту щоденної фіксації та аналізу уваги заслуговують тематичні щоденники, наприклад, «Щоденник з ненасильницької комунікації», виданий у рамках проекту «Розбудова заради майбутнього: цілісний підхід до зміцнення громадянського суспільства на Донбасі», за методикою Є. Рамбали. Для набуття особистісної властивості ненасильницької комунікації п'ять вправ у щоденнику згруповані за тижнями для послідовного виконання дій: базова формула ненасильницької комунікації (виконання двічі на тиждень), самовдячність (тричі на день), вдячність іншим (щодня), самоемпатія (щодня), реакція на критику (щодня). На кожен день запропоновані відповідні деталізовані форми виконання дій та рефлексії.

Різні варіанти самопроектування та щоденної фіксації і аналізу результатів у ході реалізації селфпроекту пропонується для того, щоб надати студентам досвід використання методів селфпроектної діяльності, залишивши студентам можливість для вибору, а також запросивши їх до подальшого саморозвитку вже за межами навчального процесу, в колі відповідальності самих студентів.

Як розширений варіант подальшої селфпроектної діяльності студентам презентується метод «Сходи» [6]. Метод «Сходи» передбачає виокремлення понять «мрія», «ціль», «крок». Метод виходить із того, що лише мрій недостатньо, адже вони не забезпечать проходження щоденних випробувань. Потрібно зосередитися і знайти перший правильний крок, вклавши всю енергію, щоб його зробити. Далі виділити час, щоб осмислити зроблене та отриманий результат. Потім зробити ще один крок. З кожним кроком зростає впевненість і підвищується вірогідність, що вже не відступити. Це сила «сходів» [6].

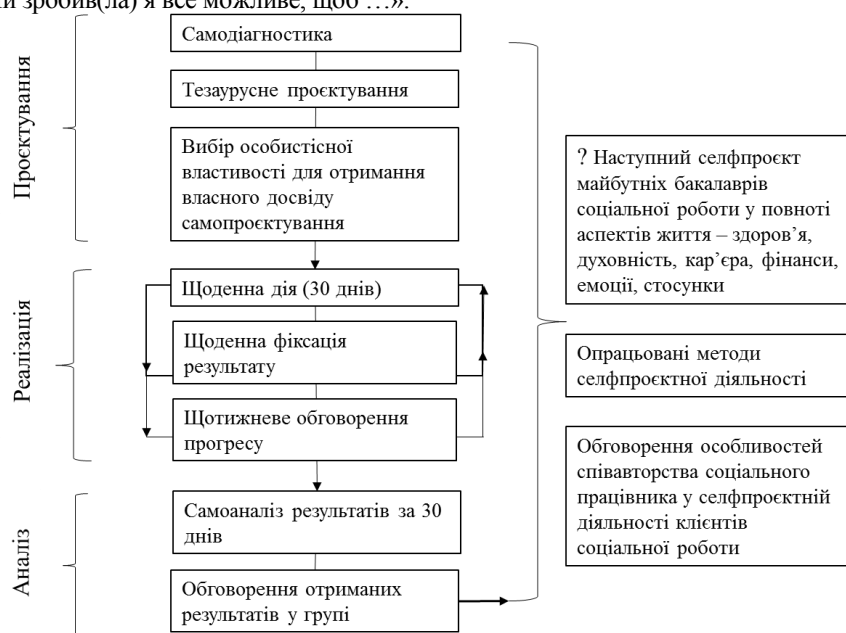


Рисунок 1. – Етапи забезпечуючої технології селфпроектної діяльності в процесі формування проектної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи

Метод «Сходи» у відповідності до технології, що представляється у цій статті, залишається за межами регламентів навчальних дисциплін програми бакалавріату

«Соціальна робота». Однак обговорення цього методу зі студентами є підсумком досвіду застосування рекурсивної послідовності TESSERA як послідовності щоденних

кроків для досягнення за один місяць певної цілі. Тобто (наслідуючи тезу про те, що гарний проєкт – це той, після завершення якого суб'єкт розуміє наступний крок) вдало реалізованим квазіселфпроєктом є той, після якого студенти розуміють, яким чином реалізовувати наступні й які саме, мають бажання це зробити.

Таким чином пропонується реалізувати забезпечуючу педагогічну технологію селфпроєктної діяльності в ускладненні та варіюванні методів, з яких вона конструюється. Етапи технології в узагальненому вигляді представлені на рисунку 1.

Результати та обговорення. Забезпечуючу педагогічну технологію селфпроєктної діяльності в процесі формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи пропонуємо розглядати у її взаємному доповненні з забезпечуючою педагогічною технологією наставництва. В такому контексті маємо зауважити. З одного боку, селфпроєктна діяльність – це діяльність максимальної свободи вибору студентів, однак, з іншого боку, не всі студенти володіють достатнім рівнем самоуправління для цього. Для забезпечення відповідної варіативності навчального процесу завдання ставиться з максимальним ступенем свободи студентів у виборі методів і цілей селфпроєктної діяльності, але за потреби педагог-наставник визначає доцільну інтенсивність втручання в процес. Використання формулювання «завдання ставиться» щодо завдань селфпроєктної діяльності робить її дещо умовною (квазіселфпроєктною) у крайньому разі

для окремих студентів. Однак вбачаємо такий підхід продуктивним, за умови відкриття студентам подальших перспектив. Розуміємо участь викладача у селфпроєктній діяльності студентів як питання дискусії. Але розуміємо і потребу у підтримці з боку певної частини студентства. При цьому важливу роль віддаємо прикладу тих студентів, кому вдалося досягти власних результатів у селфпроєктній діяльності. Особливо важливим вбачається взаємодія таких студентів старших курсів із студентами молодших курсів.

Висновки. Селфпроєктна діяльність вбачається важливою складовою у процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів соціальної роботи. Емпіричним шляхом із використанням методу дослідження в дії встановлено, що пропонується забезпечуюча педагогічна технологія дозволяє студентам набути перший досвід у селфпроєктній діяльності, а також підсилити результати щодо формування проєктної компетентності, готовності працювати з клієнтами соціальної роботи у найближчому майбутньому. Разом з тим доступний на сьогоднішній день інструментарій в різних вітчизняних та іноземних джерелах щодо селфпроєктної діяльності дозволяє робити різні комбінації методів, проєктувати технології і відповідним чином спрямовувати зусилля на різні акценти у компетентностях майбутніх бакалаврів соціальної роботи. Важливо підкреслити, що в таких технологіях вбачається доцільним давати студентам широкі можливості вибору щодо цілі селфпроєктної діяльності та методів її реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голдсмит, М., Рейтер, М. (2016) *Триггери. Формируй привычки – закаляй характер*. Москва: Манн, Иванов и Фербер.
2. Гушчина, Т. Н. (2008) *Игровые технологии по формированию социальных навыков у подростков: Практическое пособие*. Москва: АРКТИ.
3. Кияниця, З. П., Петрович, Ж. В. (2017) *Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: посіб. у 2-х ч.; Ч. I. Сучасні орієнтири та ключові технології*. Київ: ОБНОВА КОМПАНІ.
4. Чепелева, Н. В., Смольсон, М. Л., Рудницька, С. Ю., Зазимко, О. В. (2019) *Дискурсивні технології самопроєктування особистості: монографія*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
5. Чуева, Н. А. (2013) Возрастная динамика жизненного проектирования. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*, 3, 284-294.
6. Янг, Ш. (2019) *Привычки на всю жизнь. Научный подход к формированию устойчивых привычек*. Москва: Манн, Иванов и Фербер.
7. Grint, H. (2006) "What Do You Want To Do With Your Life?" *Your Life Plan To Find Your Answer*. Oslo.
8. Quintus, M. (2019) *Personality Development in Adulthood: The Role of Life Transitions, Goals to Change Personality, and Momentary Processes: Inauguraldissertation zur Erlangung des Akademischen Grades des Doctor philosophiae (Dr. phil.)*. Mainz.
9. Wrzus, C., Roberts, B. (2017) Processes of Personality Development in Adulthood: The TESSERA Framework. *Personality and Social Psychology Review*, 21, 253-277.

REFERENCES

1. Goldsmith, M., Reuters, M. (2016) *Triggers. Form the habits – temper the character*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber.
2. Gushchina, T. N. (2008) *Game technologies for the formation of social skills in adolescents: A Practical Guide*. Moscow: ARKTI.
3. Kiyanytsa, Z. P., Petrochko, Zh. V. (2017) *Social work with vulnerable families and children: a manual in 2 parts; Modern landmarks and key technologies*. Kyiv: COMPANY RENEWAL.
4. Chepeleva, N. V., Smulson, M. L., Rudnytska, S. Y., Zazymko, O. V. (2019) *Discursive technologies of personality self-design: a monograph*. Kyiv: Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.
5. Chueva, N. A. (2013) Existential vital design as fastigium of vital designing. *Izvestiya of the Tula State University. Humanitarian sciences*, 3, 284-294.
6. Young, S. (2019) *Habits for life. A scientific approach to building sustainable habits*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber.

Pedagogical self-project technology in the process of formation the project competence of future bachelors of social work

O. V. Kuppenko

Abstract. The providing pedagogical technology of self-project activity in the process of formation the project competence of future bachelors of social work is presented. The technology is obtained as a result of pedagogical project activity and using the research method in action. Future bachelors of specialty "Social work" were involved in the experimental part of the research. Among the stages of technology are considered design, implementation, analysis of results. At the same time, the gradual complication of the methods offered to students and the possibility of their various combinations during the implementation of the technology is envisaged. Particular attention is paid to the methods of recording and analyzing daily results during the implementation of the self-project. More complex methods of self-project activity for application after implementation the technology are presented. The role of the teacher in the process of self-project activity of students is discussed.

Keywords: bachelor of social work, pedagogical technology, self-project activity, project competence, method.

Концепція структури людини у психологічній теорії Петра Семеновича Авсеньєва

О. А. Мельник

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: melnyk.phd@gmail.com

Paper received 04.09.20; Accepted for publication 24.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-11>

Анотація. У статті представлено розуміння людини в ідеях П. С. Авсеньєва, де людина є істотою простою, розумною і вільною. У людини дух є ціллю, а матерія – засобом, при цьому в речах дух є як засіб, а матерія – ціль. Дух спонукає людину до діяльності та є ознакою життя. До останньої відноситься: 1) безперервна діяльність, 2) її самостійне підґрунтя і 3) напрям руху або періодична змінність однієї діяльності на іншу. Вперше науковому товариству презентується унікальна психологічна теорія розуміння структури людини, її ества П. С. Авсеньєвим, яка була розроблена у 30-х роках XIX століття. Представлена структура людини, яка за поглядами вченого складається з буття Божественного – вище, вершинне (заключені усі можливі досконалості), з буття духовного або душевного – «Я» людини (свідоме і керуюче) та буття фізичне або тілесне – нижче (несвідоме або напівсвідоме). Доводиться, що вони в жодному разі не є протилежними, людина поєднує в собі ці два буття. Фізичне буття поєднане з «Я» людини, однак не складає його та виявляється зовнішнім, тілесним чином. Зазначено, що «Я» людини є внутрішнім початком життя і діяльності, вмістилищем чуттів, бажань і думок, приймає участь у внутрішніх змінах і засвоює їх у собі. Розкрито бачення вченого щодо духу як вищої інстанції яка заключає в собі здібність, пізнавати істину, насолоджуватись красою і вчиняти добро. Саме через істину, красу і добро дух сповіщає про Бога, про вершинне. Дух сприяє пізнанню Бога, надає сили любити і досягати Бога людині як творінню Божому і тим самим вдосконалюватись у своїх здібностях і можливостях, розвиватись, керуватись свідомими цілями та вчиняти розумно.

Ключові слова: структура людини, буття тілесне, буття духовне, буття Божественне, свідомість, несвідоме.

Вступ. Проблема розуміння сутності людини є вихідною для психологічної науки. Розуміння психології людини, концепції структури людини у кожний історичний період мали свої унікальні особливості, спирались на провідні уявлення і переконання, які були наявними у визначений період. Можна припустити, що розвиток держави або її занепад, особливості державотворення з усіма інститутами абсолютно в усіх сферах залежить від загального уявлення про людину, перенесення його на всі сфери життя [3].

Активний процес творення теорій про людину, її особистість, структуру у світовій психології припадає на початок XX ст., коли науковому світу презентувались різноманітні концепції про людину, її сутність. У цей час відбувається розробка і презентація психологічних теорій особистості, які увійдуть у світову психологічну науку, стануть відомими і визнаними у всьому світі, будуть вивчатись навчальних закладах, мати своїх послідовників, створюються окремі інститути по всьому світу, які будуть працювати в рамках визначених напрямів.

Інтерес щодо сутності людини на початку XIX ст. так само, як і у подальші часи не був полишений уваги вченими і в Україні. Автору вдалося розшукати унікальні наукові матеріали вітчизняного вченого П. С. Авсеньєва, професора Київської духовної академії та університету св. Володимира, у яких представлено оригінальне розуміння структури людини.

Мета статті полягає в розкритті концептуальних положень щодо розуміння П. С. Авсеньєвим сутності людини, її структури.

Матеріали і методи. Матеріалом дослідження слугував рукопис П. С. Авсеньєва. В ході дослідження були застосовані наступні **методи:** метод історико-психологічної реконструкції, культурно-історичний, онтологічно-орієнтовний, системно-структурний, порівняльно-історичний методи дослідження. Робота виконувалась з застосуванням методу додатковості

історичного й логічного підходів до проникнення у провідну проблематику дослідження, використано метод наукової інтерпретації, історико-психологічного аналізу соціокультурних явищ, процесів і подій.

Результати та їх обговорення. Авсеньєв Петро Семенович народився 14 вересня 1810 р. у селі Московське, Воронезької губернії, в родині священника. У 1829 р. закінчив Воронезьку духовну семінарію і вступив до Київської духовної академії. Після закінчення Академії у 1833 р. зі ступенем магістра богослов'я був залишений в Академії та призначений бакалавром за класом німецької мови. З 3 березня 1836 р. – бакалавр філософських наук, з 22 жовтня 1839 р. – екстраординарний, а з 1845 р. – ординарний професор. А з 1838 р. був запрошений першим викладачем психології в університеті св. Володимира О. М. Новицьким зі згоди преосв. Інокентія, тодішнього ректора Київської духовної академії для викладацької діяльності до Київського університету на кафедрі філософії, залишаючись при Академії [2].

П. С. Авсеньєв стверджує, що для людини не має цікавішого предмету для вивчення як вона сама. Зупинивши свій погляд на собі, стверджує Петро Семенович, людина починає себе відмежовувати від зовнішнього світу, відрізнити себе від нижчого тіла й природи та від вищого – Божественного, вплив і присутність якого людина випробовує в собі, і, уможливує це все *істота*, яка називається *душею*. Далі, у цьому своєму «Я» людина відрізняє *постійне* та *загальне*, що притаманне як їй, так і іншим людям, і те, що притаманне їй від випадкових та окремих випадків і дій, що належить лише їй як особі за темпераментом, статтю, віком, званням, відносинами.

Свій погляд на життя людської душі як предмет психологічної науки П. С. Авсеньєв висловлює в таких задушевних рядках: «Будь-яка істота має свою сферу буття, до якої вона належить як частина до

свого цілого, – свою рідну стихію, у котрій вона живе: для нижчих, темних предметів – це є світ, який можна бачити, для безсмертної душі є свій світ вищого життя, котрий становить її вітчизну. Це вище життя подібно океану, простягається по незрівнянному царству буття; тіло – це човен, а душа – плавець, що прагне до вічного прихистку. Поки човен міцний, душа усамітнена від усієї цієї небесної стихії; у нервах вона вільно сприймає та відображає зовнішні впливи. Але кожне збурення, кожна пристрасть робить у човні отвір; він усе важчає й занурюється. У старості душа вже відвертається від земного життя, потроху залишає зовнішні чуття, погано контролює тілесні прояви, зменшується потреба в їжі та питті, замість цього вона зближується зі світом майбутнього життя, – часто відчуває нудьгу за вітчизною, передчуває зміни природи. Це означає, що стихія майбутнього життя вже проникла в човен. Наостанок – ще декілька потрясінь – човен зануриться, і плавець спрямовується нестримно у вічну глибину» [2. с. 233].

Людина визнається вченим найдосконалішою істотою на землі з поміж інших її мешканців. Таким виокремленням вона завдячує наявністю розуму, свідомості та прагненням до вершинного. Людину П. С. Авсен'єв називає громадянином двох світів – природного і надприродного. Звеличує людину над природним світом дух, а власне сутність духа є безпосереднім прагненням до Бога. «Розум прагне пізнавати Бога, - пише вчений, - серце шукає наповнення відчуттям Його в собі, воля прагне все більше Його досягнути. Але Бог є необнятим, невідчутним і недосяжним у своїй істоті. Тому необхідний посередник для досягнення Його пізнанням, відчуттям і діяльністю. Це є світ, як одкровення досконалостей Божих. Пізнання істоти Божої із світу складає *істину*; відображення Його досконалостей в світі є *краса*; здійснення Його цілей в світі є *добро*» [1, с. 36]. Завдяки духу як вищій інстанції, уособлення вищого заключає в собі здібність, переконаний П. С. Авсен'єв, пізнавати істину, насолоджуватись красою і вчиняти добро. Саме через істину, красу і добро дух сповіщає про Бога, про вершинне. Дух сприяє пізнанню Бога, надає сили любити і досягати Бога людині як творінню Божому.

За поглядами П. С. Авсен'єва людина, маючи подвійну природу – тілесну і духовну, завдяки останній її загальні здібності, котрі притаманні і тваринам скеровуються духовною метою і, таким чином, змінюються і облагороджуються. А саме: «Самопочуття звертається у самопізнання, пам'ять – у пригадування, уява- у фантазію; прагнення до набуття їжі і житла – у нахил до власності; кровний потяг до свого роду – в симпатію до подібних до себе; сліпе марнославство і гордіня – у почуття честі; чуттєве свавілля – у розумний вибір; мова почуттів – у символічну мову розуму» [1, с. 37]. Саме завдяки тому, що початок життя утворює організм, звернений не до земного, а до неба, стверджує професор, всі тілесні органи людини отримують інший вид, утворення, якості і здібності.

Істина, краса і добро не призначені залишатись лише в душі, а через нього переходять в можливості душі, а через них – в глибини тіла. Призначення душі вчений вбачає у все більшій проникливості духу до

душі: «чим більше вона віддається його суттєвому прагненню, тим більш звільняється від зріднім їй напівсвідомих, беззвітних спонукань і мимовільних дійств» [1, с. 38]. Завданням душі є здійснення впливу на природні прояви, врівноважувати їх, зміцнювати силу і органи, підтримувати здоров'я, запобігати хворобам і передчасної смерті. Духовна складова в людині робить її здібною до вершинних досконалостей. *Свідомість і свобода* притаманні лише духу людини. Дух бере участь у процесі розуміння всього, що відбувається з людиною. Що в справі зовнішнє спостереження, то в душі уявлення, а в душі розуміння.

Структура людини в концептуальних положеннях П. С. Авсен'єва складається з буття фізичного або тілесного і буття духовного. Вони в жодному разі не є протилежними, зазначає вчений, - людина поєднує в собі ці два буття. Фізичне буття поєднане з «Я» людини, однак не складає його та виявляється зовнішнім, тілесним чином. Натомість «Я» людини є внутрішнім початком життя і діяльності, вмістилищем чуттів, бажань і думок, приймає участь у внутрішніх змінах і засвоює їх у собі. «Я» людини незважаючи на всі зміни, що відбуваються у ньому залишається незмінним; незважаючи на постійні впливи зовнішнього буття залишається незалежним і самостійним. Тому «Я» людини пізнається внутрішнім, духовним чуттям. «Це наше «Я» є тим, - пише вчений, - що ми називаємо у поєднанні з тілом душею, а в чистій і власній його природі - духом» [1, с. 39].

В глибинах людської душі, у почутті істини, краси і добра людина відчуває певну двоїстість – розрізняє деяке навіювання ззовні і орган, який це сприймає. Сприймаючим органом П. С. Авсен'єв називає «Я» людини, яке усвідомлює це навіювання, але навіювання сприймає як такі, що надходять ззовні. «Таке навіювання в нашому розумі, - пише вчений, - про буття безначальної причини світу, - в серці – про буття верховного блага, у волі – про буття найвищого законодавця» [1, с. 39]. Це буття, стверджує вчений є вищим Божественним буттям. Отже, власне «Я», душа людини слугує посередником між буттям нижчої природи і буттям Божественним. Щоб пізнати сутність «Я» людини, зазначає П. С. Авсен'єв, необхідно відрізнити його від нижчої природи і показати відношення обох до Божественного.

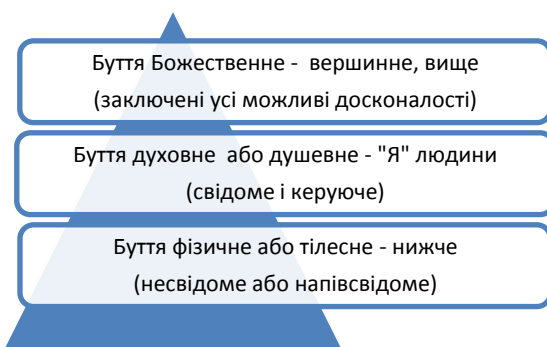


Рисунок 1. Структура людини за П. С. Авсен'євим

Буття духовне і тілесне розрізняються між собою, по-перше за формою. Так, *тілесне буття* існує в просторі в теперішньому часі. Йому властива зовнішність, реальність, непроникність та визначена протя-

жність. Буття *духовне існує* під формою часу, тобто, стверджує професор, «складові сторони та сили, що містяться в ньому, не існують в один і той самий час *дійсно* одна в одній, а перебувають у ньому в стані *можливості*, у *дійсне ж буття* переходять в одному й тому ж просторі одна після іншої, послідовно в часі» [1, с. 40]. Унаслідок цього, вважає П. С. Авсеньєв, духовному буттю притаманні *внутрішність, ідеальність, невідчутність, розвиток у визначеному часі*.

По-друге, *своєю істотою*. Так, *буття тілесне* визнається складним, і його складові мають безліч можливостей та проявів, існують окремо, але їх співвідношення між собою можливо пізнати лише розумінням: єдність істоти губиться в множинні частин. *Буття духовне* визнається простим, тобто його складові частини та можливості існують не окремо самі по собі, а існують як можливості у своїй основі, яка може одне за одним розкривати їх із себе. Тут множинність частин губиться в єдності істоти. По-третє, різняться *буття духовне* та *буття тілесне* своїми *перевагами*. *Буття тілесне* є несвідоме й нерозумне. Своєю істотою воно губиться в частинах, тому й існує не в собі самому та не для себе, а поза собою й для іншого, є предметом для свідомості, а не усвідомлюючий себе розум. *Буття духовне* є свідомим і розумним. Тобто всю багатоскладність своїх можливостей і частин воно заключає у простоті своєї істоти, тому перебуває в собі та для себе, усвідомлює себе та своє ставлення до іншого, що й називається *розумністю*. І, по-четверте, з боку діяльності *буття тілесне* саме по собі є бездіяльним і збуджується до неї лише зовнішніми причинами (механічними або динамічними) та виконує їх без розмірковування, як необхідне. *Буття духовне*, навпаки, за своєю суттю є діяльним лише для виняткового роду діяльності, потребує певних спонукань ззовні, але сприймає та виконує їх свідомо й добровільно. Буття духовне вже саме по собі, із самого початку є носієм безперервного спонукання до того, щоб свої можливості та якості переводити зі стану можливості в дійсність, або розвивати себе. Дух містить у собі досконалості та є визначальним для розвитку досконалостей людини.

Утім таку протилежність, вважає П. С. Авсеньєв, між буттям тілесним і духовним не потрібно приймати в абсолютному сенсі, «інакше між ними було б неможливим будь яке спілкування» [1, с. 41-42]. І тому професор зазначає деякі риси схожості між тілом і духом. А саме:

1) Хоча буття тілесне перебуває в просторі та не розвивається в часі, у середині тіла існують можливості, які розвиваються і відкривають себе в часі. Дух належить до дійсного світу і тому має визначений пункт і сферу прояву, будь-яку суттєву опору та орган у просторі. Про дух не можна говорити як про чисту можливість; щоб він був будь-якою дійсністю, необхідно, щоб існував орган у просторі.

2) Хоча тілесне буття не має єдності й простоти, однак було б помилково вважати, що його частини не становили хоча б якоїсь єдності та не мали узгодженості. Хоча дух є простим й одиничним і не складається із частин, проте своїм відношенням до тіла він розрізняється на визначені сторони та можливості. Так, розум – у голові, серце – у крові, воля – у м'язах.

3) У духовному бутті не всі можливості і здібності завжди підкорені свідомості. Буття духовне не завжди є діяльним, а з часом слабшає і схиляється до спокою. Задля пробудження діяльності необхідні зовнішні враження і спонукання, на початку визначається законами його природи і в своєму кінці підкоряється порядку речей. «Таким чином, - пише вчений, - тілесне буття не позбавлено якостей духовного буття, а духовному якості тілесного. І тілесне не є лише тілесне, і дух обмежений не є чистий дух» [1, с. 43].

Щодо буття Божественного, вищого, то воно не має обмежень, є безкінечним і відрізняється досконалістю. Обмежений дух заключає досконалості лише у можливості і вимагає розкриття, щоб перетворити їх у дійсні досконалості, причому він має визначену міру своїх можливостей, так що і по їх розкритті залишається обмежено досконалим. Тому, переконаний П. С. Авсеньєв, звеличення буття тілесного полягає у постійному наближенні до «Я» людини, її духу. Прагнення людського духу є наближення, наскільки це можливо, до досконалості Духу безкінечного.

Людина як предмет психології, зазначає П. С. Авсеньєв, є істотою простою, розумною і вільною. У людини дух є цілком, а матерія – засобом, при цьому в речах дух є як засіб, а матерія – ціль. Дух спонукає людину до діяльності та є ознакою життя. До останньої відноситься: 1) безперервна діяльність, 2) її самостійне підґрунтя і 3) напрям руху або періодична змінність однієї діяльності на іншу.

Професор виступає за те, що дух діє сам по собі та від себе; у своєму дусі людина носить образ самого Божества. На думку П. С. Авсеньєва, «дух людський має Божественне походження та є образом Божим; можливості та прагнення душі проявляються духом, впливають на нього, надають йому образ; хоча самі можливості та прагнення по суті є лише відгомони прихованого в дусі багатства життя» [1, с. 54]. Але важливо зазначити, що при цьому в самій душі професор виділяє наявність прагнень: а) знати, б) насолоджуватись і в) діяти. Кожне з них має початок свого розвитку у світі чуттєвому, а завершення у Бозі. Виходячи з кінця свого розвитку, зазначає професор, дух сам є: 1) світлом істини – внутрішнє свідчення про Бога, за допомогою котрого людина пізнає Його буття, властивості та справи; 2) почуттям краси – за допомогою якого людина жадає Божественної краси та споглядає її частково в собі самій, а більше – в її відображеннях і сповнюється надією блаженного поєднання з нею у вічності; 3) силою добра – вказує душі найвищий взіреть її діяльності в Божественній святості, що зміцнює волю в боротьбі зі злом і зводить її з одного ступеня досконалості до іншого.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, структура людини за П. С. Авсеньєвим складається з буття фізичного або тілесного і буття духовного або душевного та буття Божественного. «Я» людини є внутрішнім початком життя і діяльності, вмістилищем чуттів, бажань і думок, приймає участь у внутрішніх змінах і засвоює їх у собі. Дух є вищою інстанцією, яка заключає в собі здібність, пізнавати істину, насолоджуватись красою і вчиняти добро. Саме через істину, красу і добро дух сповіщає про Бога, про вершинне. Дух сприяє пізнанню Бога, надає сили любити

і досягати Бога людині як творінню Божому і тим самим вдосконалюватись у своїх здібностях і можливостях, розвиватись, керуватись свідомими цілями та вчиняти розумно. Вченим заперечується абсолютна протилежність між буттям тілесними і фізичним.

Таким чином, структура людини за поглядами П. С. Авсенєва на нашу думку не позбавлена науковості, а подекуди має схожі моменти з розробленими теоріями на початку ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авсенъев Ф. Из записок по психологии. Киев, 1869. 246 с.
2. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского университета Св. Владимира (1834 - 1884). Под ред. проф. В. С. Иконникова. Киев: В Типографии императорского университета Св. Владимира, 1884. 818 с.
3. Мельник О. А. Становлення розуміння психічного та розвитку людської психіки в українській філософсько-психологічній традиції: монографія. Київ: Альфа Реклама, 2020. 656 с.

REFERENCES

1. Avsenyev P. S. (1869). From notes on psychology.
2. Biographical dictionary of professors and teachers of the Imperial University of St. Vladimir (1834 -1884). Ed. prof. V. S. Ikonnikov.]. Kiev: University of St. Vladimir.
3. Melnyk O. A. Establishment an understanding of the mental and development of the human psyche in the Ukrainian philosophical and psychological tradition: monograph. Kyiv: Alpha Reklama, 2020. 656 p.

The concept of human structure in psychological theory Peter Semenovyh Avsenyev

O. A. Melnyk

Abstract. The article presents the understanding of man in the ideas of P. S. Avsenyev, where man is a simple, intelligent and free being. In man, the spirit is the goal, and matter - the means, while in things the spirit is as a means, and matter - the goal. The spirit motivates a person to activity and is a sign of life. The latter includes: 1) continuous activity, 2) its independent basis and 3) the direction of movement or periodic variability of one activity to another. For the first time the scientific society is presented with a unique psychological theory of understanding the structure of man, his essence by P. S. Avsenyev, which was developed in the 30s of the XIX century. The structure of man according to P. S. Avsenyev, which consists of being physical or bodily and being spiritual, is described. It turns out that they are by no means opposite, man combines these two beings. Physical being is connected with the "I" of man, but does not constitute it and is manifested externally, bodily. It is noted that the "I" of man is the inner beginning of life and activity, the container of feelings, desires and thoughts, accepts teachings in internal changes and assimilates them in himself. The structure of man is presented, which according to the scientist consists of being Divine - higher, supreme (concluded all possible perfections), of being spiritual or mental – «I» of man (conscious and governing) and being physical or corporeal - lower (unconscious or semi-conscious). The scientist's vision of the spirit as the highest instance, which includes the ability to know the truth, enjoy beauty and do good, is revealed. It is through truth, beauty and goodness that the spirit announces God, the supreme. The Spirit promotes the knowledge of God, empowers man to love and reach God as a creation of God, and thus to improve in his abilities and possibilities, to develop, to be guided by conscious goals and to act wisely.

Keywords: human structure, physical being, spiritual being, Divine being, consciousness, unconscious.

Педагогічна підтримка дітей із порушеннями розвитку раннього віку

Л. Н. Некраш

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: nekrashlm@ukr.net

Paper received 29.08.20; Accepted for publication 17.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-12>

Анотація. У статті приділено увагу проблемі розроблення і запровадження системи раннього втручання. Вказано, що порушення розвитку, які виникають внаслідок станів різного генезу неоднаково впливають на особливості життєдіяльності дитини й сім'ї, тому і педагогічна підтримка має бути прицільною та специфічною з огляду на своєрідний характер порушення рутинного життя родини. Акцентовано увагу на відсутності єдиного тлумачення педагогічної підтримки, її змісту, суб'єктів та завдань педагогічних впливів та визначено ранню педагогічну підтримку як професійну сімейноспрямовану діяльність педагога з родиною із дитиною з порушеннями розвитку раннього віку шляхом адаптування всіх членів родини до співжиття через формування здатності самостійно налагоджувати рутину з урахуванням обмежень функціонування та можливостей дитини з порушеннями розвитку. Запропоновано класифікацію видів ранньої педагогічної підтримки – медіативну та інтегровану.

Ключові слова: *раннє втручання, діти із синдромом Дауна, сімейноцентрований підхід, рання педагогічна підтримка, порушення розвитку.*

Вступ. Останніми роками в Україні чим далі, тим більшої гостроти набуває проблема розроблення і запровадження системи раннього втручання. Це зумовлено низкою обставин. По-перше, зростанням громадської активності з вистоявання прав дітей із порушеннями психофізичного розвитку та їх родин, що тримає це питання на порядку денному нашого суспільства. По-друге, непохитна позиція фахівців щодо значної шкоди для розвитку дитини та збереження психологічного благополуччя родини через ненадання таким сім'ям вчасної підтримки і допомоги. По-третє, осучаснення й урізноманітнення технологій раннього втручання, які забезпечують оптимізацію динаміки усіх аспектів онто- і соціогенезу дітей з порушеннями психофізичного розвитку та підтримки благополуччя їх родин. Втім, розроблення проекту національної системи раннього втручання переважно зосереджується на питаннях медичного, технічного, соціального забезпечення, залишаючи педагогічний контекст раннього втручання в якості фонового й менш значимого. Безумовно, вказані аспекти раннього втручання дійсно є значимими, однак, на тлі не вирішення педагогічного контексту проблеми, ефективність раннього втручання може бути зведена нанівець. Позаяк, саме педагогічна підтримка дає можливість налагодити рутинне життя родин таким чином, аби врахувати не лише особливості, можливості й потреби дітей з порушеннями розвитку різних категорій, а й усіх членів родини загалом.

При проектуванні ефективних заходів ранньої педагогічної підтримки важливо розрізняти два різновиди порушень розвитку та відповідно диференціювати технології впливу. У нашій роботі ми виокремлюємо наступні види порушень розвитку відповідно до їх зумовленості. Перший вид порушень розвитку визначається хворобою, яка впливає на функціонування тих чи інших систем організму дитини. За цих умов в комплексі заходів раннього втручання особливої значущості набувають ефективні медичні впливи, які зосереджуються на лікуванні відповідних функцій чи структур організму, упередженні виникнення вторинних і третинних наслідків. Другий вид порушень – зумовлений не хворобою, а особливим станом дити-

ни. Цей стан неможливо усунути будь-якими медичними засобами. Саме тому, тут роль і значущість педагогічних впливів набуває особливої актуальності. Наприклад, до таких порушень розвитку, належить синдром Дауна, розлади аутичного спектру тощо. Такі порушення розвитку дитини ускладнюють налагодження рутини сім'ї (харчування, транспортування, гігієнічні процедури тощо). Причому через відсутність необхідних знань і досвіду, члени родини нездатні самостійно без стороннього втручання вирішити ці проблеми. Порушення розвитку, які виникають внаслідок станів різного генезу неоднаково впливають на особливості життєдіяльності дитини й сім'ї, тому і педагогічна підтримка має бути прицільною та специфічною з огляду на своєрідний характер порушення рутинного життя родини.

Педагогічна підтримка родин дітей з порушеннями розвитку, про які родина дізнається від народження дитини потребує окремої уваги, адже за цих умов налагодження сімейної рутини постає особливо гостро, а відтак і потреба в належній педагогічній підтримці постає досить рано.

Короткий огляд публікацій по темі. З теоретичного аналізу наукових джерел, присвячених питанням педагогічної підтримки, висновується, що нині цей термін не має усталеного тлумачення.

Як зазначає С. Коляденко [1], введення поняття «педагогічна підтримка» в термінологічне поле сучасної педагогіки пов'язане з працями Н. Крилової й О. Газмана.

При цьому поняття «педагогічна підтримка» часто використовується як тотожне чи близьке за значенням до термінів «педагогічний супровід» або «педагогічна допомога» (Є. Казакова та ін.). Узагальнюючи позиції низки дослідників (Т. Анохіна, В. Бедерханова, С. Бойкова, О. Газман, Г. Давидов та ін.), можемо дійти висновку, що з-поміж вказаних понять найбільш загальним є поняття «педагогічний супровід», який розглядається як цілісна система заходів, що здійснюється педагогами паралельно з процесом викладання упродовж усього періоду навчання дітей. В зазначеному контексті педагогічна підтримка та допомога є складовими педагогічного супроводу, які відрізня-

ються за глибиною педагогічного втручання, тривалістю педагогічного впливу та нагальністю ситуації, що вимагає педагогічного втручання. Педагогічна підтримка на відміну від допомоги є комплексом педагогічних впливів, що зосереджені на вирішенні конкретної проблем зміцнення і збереження життєдіяльності людини чи певної спільноти (зокрема родини), тривалість цього впливу визначається в межах від початку виявлення до моменту усунення проблеми. Для вирішення нагальних проблем застосовується педагогічна допомога, яка не інтегрує окремі педагогічні впливи в цілісний комплекс заходів. Педагогічна допомога може мати консультативний короткочасний характер і не забезпечувати вирішення конкретної проблеми життєдіяльності.

Водночас деякими авторами (О. Безпалько, О. Газман, Т. Селевко та ін.) поняття «педагогічна підтримка» не розглядається як автономне, а трактується як складова міждисциплінарного комплексу психолого-медико-педагогічних, психолого-педагогічних або соціально-педагогічних впливів [3]. З одного боку, міждисциплінарний погляд на підтримку засвідчує її поліаспектний характер і підкреслює необхідність узгоджених дій різнопрофільних фахівців. З іншого боку – за такого погляду на проблему педагогічної підтримки межі відповідальності й завдання фахівців різних профілів, а особливо гуманітарних є нечіткими. В контексті раннього втручання різним видам впливів надається різна значущість і досить часто не на користь педагогічної підтримки.

Т. Анохіна, Н. Крилова та інші конкретизують зміст педагогічної підтримки, яка виражається в навчанні суб'єкта знанням та вмінням вирішувати конкретну проблему, викликану причиною, яку неможливо усунути (зокрема й порушення розвитку дитини, що характеризуються особливими станами, які неможливо усунути чи мінімізувати) [2]. Педагогічна підтримка в цьому контексті пов'язана зі зростанням автономності особистості при вирішенні певної проблеми у власній життєдіяльності. Це, за М. Полянським, конкретизується у спроможності суб'єкта самостійно обирати оптимальні рішення в найрізноманітніших життєвих ситуаціях. В цьому контексті педагогічна підтримка в системі раннього втручання має розглядатися як адаптування життєдіяльності родини до особливих потреб і можливостей дитини з порушеннями розвитку, що втілюється у налагодженні рутинного життя сім'ї.

Неточність до визначень поняття «педагогічної підтримки» вносять розбіжність позицій вчених щодо своєрідності «педагогічних» впливів. Так, деякі дослідники розглядають педагогічну підтримку як професійну діяльність педагогів, тобто фахівців (Т. Анохіна, О. Газман, Г. Давидов та ін.) [6]. Натомість окремі науковці (Н. Крилова, А. Коваленко, С. Юсфін та ін.) розглядають педагогічну підтримку не однобоко як діяльність педагога, а як взаємодію між педагогом і вихованцем, тобто акцентуючи увагу на активній позиції і вихованця також. Однак, в якості вихованця розглядається дитина, а не родина загалом. Внаслідок цього певні дослідники (А. Заплатинська, Г. Кукуруза, Т. Панченко та ін.) [2] розглядають педагогічну під-

тримку в системі раннього втручання як «корекційно-розвивальну» роботу з дитиною, а не родини загалом.

Таким чином, літературний огляд проблеми засвідчує відсутність єдиного тлумачення педагогічної підтримки, її змісту, суб'єктів та завдань педагогічних впливів. Відтак нагальною є потреба в ґрунтовному теоретичному осмисленні окреслених питань.

Мета – здійснити теоретичний аналіз проблеми надання педагогічної підтримки родинам з дітьми з порушеннями розвитку раннього віку.

Матеріали та методи. У статті використано методи теоретичного аналізу проблеми, зокрема узагальнення положень наукових джерел проблеми, систематизування для охарактеризування видів педагогічної підтримки.

Результати та їх обговорення. Теоретичний аналіз проблеми свідчить про необхідність виокремлення поняття «ранньої педагогічної підтримки» через специфіку педагогічних завдань і суб'єктів педагогічного впливу в контексті раннього втручання порівняно з педагогічною підтримкою, що здійснюється в межах освітнього процесу.

Так, фокусом впливу ранньої педагогічної підтримки є родина дитини з порушеннями розвитку, в той час як центральним при педагогічній підтримці в освітньому процесі є дитина з порушеннями розвитку. Таким чином, останню можливо конкретизувати як «освітню педагогічну підтримку».

Основоположним завданням ранньої педагогічної підтримки є налагодження рутинної життєдіяльності сім'ї загалом і кожного її представника. Порівняно з цим, ключовим завданням педагогічної підтримки в освітньому процесі є вирішення конкретних проблем, що виникають в самостійній навчальній діяльності та участі дитини з порушеннями розвитку в міжособистісній взаємодії з іншими учасниками освітнього середовища.

З огляду на те, що педагогічної підтримки потребує сім'я, яка зустрічається з проблемами налагодження рутинного життя, з якими нездатні самостійно впоратися її члени, то такий вид впливів маємо трактувати не як взаємодію, а як професійну діяльність педагога, що спрямовану на формування у членів родини знань та вмінь самостійно налагоджувати й здійснювати звичайні життєві дії.

Відтак, визначаємо *ранню педагогічну підтримку* як професійну сімейноспрямовану діяльність педагога з родиною із дитиною з порушеннями розвитку раннього віку шляхом адаптування всіх членів родини до співжиття через формування здатності самостійно налагоджувати рутину з урахуванням обмежень функціонування та можливостей дитини з порушеннями розвитку.

Рання педагогічна підтримка передбачає педагогічні впливи, що розгортаються в часі від моменту виявлення порушення розвитку дитини до завершення налагодження рутини життєдіяльності родини.

Сімейноцентрованість є основоположним принципом раннього втручання [1,4,10]. Тож, саме принцип сімейноцентрованості має бути наскрізним при здійсненні й ранньої педагогічної підтримки. Як свідчить аналіз наукових і методичних джерел (Г. Кукуруза та ін.) [3], на сьогодні сімейноцентрованість педагогіч-

ної складової раннього втручання розглядається досить звужено – як залучення членів родини, насамперед батьків до систематичної корекційно-розвиткової роботи з дитиною. Така робота спрямовується на оптимізацію тих аспектів розвитку дитини, функціонування яких порушується внаслідок наявності у дитини певного відхилення. Ця робота планується і здійснюється спеціальними педагогами відповідного профілю, які супроводжують дитину, а батьки виконують окремі завдання для закріплення і забезпечення сталості корекційно-розвиткового ефекту, що досягнуто фахівцями. Втім, такий погляд на імплементацію принципу сімейноцентрованості досить однобокий, позаяк, значно звужує роль батьків в життєдіяльності дитини шляхом зміщення їх сімейних ролей з батьківської на педагогічну. В крайніх випадках це може негативно позначитися на формуванні довірливості, близькості та гармонійності батьківсько-дитячих стосунків. Таким чином, маємо підкреслити, що до кола завдань ранньої педагогічної підтримки не може бути включено корекційно-розвиткову роботу, що не є завданням, яке властиве для звичайних сімейних стосунків.

З теоретичного осмислення проблеми ранньої педагогічної підтримки [7, 8, 9] маємо дійти висновку про необхідність виокремлення двох її різновидів з огляду на своєрідність педагогічного впливу – медіативної та інтегрованої ранньої педагогічної підтримки.

Медіативна рання педагогічна підтримка передбачає педагогічний вплив на родину, що відбувається через посередництво одного з її членів. В якості такого медіатора-провідника опосередкованого навчання всієї родини виступає той її член, який найбільше

часу проводить з дитиною і несе за неї основну відповідальність.

Інтегрована рання педагогічна підтримка передбачає безпосереднє одночасне чи паралельне навчання усіх членів родини педагогом для налагодження рутини.

Зауважимо, що медіативний різновид ранньої підтримки є частіше застосовуваним порівняно з інтегрованою ранньою педагогічною підтримкою через легкість залучення лише одного члена родини. Втім, наслідком цього виду педагогічних впливів може бути зміщення сімейної ролі такого медіатора, який починає виконувати невластиву для сім'ї функцію педагога. Це може дизгармонізувати стосунки всередині родини. Водночас, інтегрована рання педагогічна підтримка є надзвичайно складним в організаційному плані видом педагогічних впливів, оскільки передбачає прилаштування графіків життя усіх членів сім'ї, які безпосередньо і систематично контактують з дитиною з порушеннями розвитку, до роботи з педагогом.

Висновки. З результатів теоретичного осмислення проблеми педагогічної підтримки в контексті раннього втручання висновується, що на часі є введення в термінологічне поле сучасної спеціальної педагогіки поняття «ранньої педагогічної підтримки», що має на меті здійснення сімейно спрямованого впливу педагога на родину з дитиною з порушеннями розвитку раннього віку шляхом набуття всіма членами родини знань і вмінь самостійно налагоджувати рутину для успішного співжиття з урахуванням обмежень функціонування та можливостей дитини з порушеннями розвитку. З огляду на специфіку впливу на сім'ю пропонуємо диференціювати медіативну та інтегровану ранню педагогічну підтримку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Добрава-Крол Н. Раннее вмешательство: Ключевые аспекты и международный опыт. Международный детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). К., 2014. 48 с.
2. Енциклопедія прав людини: соціально-педагогічний аспект: [колективна монографія] / кол. авт., за заг. ред. проф. Н. А. Сейко; відп. ред. Н. П. Павлик. Житомир, 2014. 220 с.
3. Кукурудза Г.В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. Х.: Планета-принт, 2013. 244 с.
4. Некраш Л. М. Теоретичні аспекти формування концепції раннього втручання в психолого-педагогічних дослідженнях. Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. № 4. С. 88–95.
5. Педагогика: Учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева и др.; Под ред. Л.П. Крившенко. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2010. 432 с.
6. Федоренко О.Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис.... канд. пед. наук / Федоренко О.Ф.;
7. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. К., 2015. 24 с.
8. O'Toole C., Lee A., Gibbon F., van Bysterveldt A., Hart N. Parent-mediated interventions for promoting communication and language development in young children with Down syndrome. Cochrane Database of Systematic Reviews 2018, Issue 10. Art. No.: CD012089. DOI: 10.1002/14651858.CD012089.pub2.
9. Matson J.L., Mahan S., LoVullo S.V. Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. Research in Developmental Disabilities. Volume 30, Issue 5, September–October 2009, Pages 961-968.
10. Del Giudice, E., Titomanlio L., Brogna G., Bonaccorso A., Romano A., Mansi G., Paludetto R., Di Mita O., Toscano E., Generoso A. Early Intervention for Children With Down Syndrome in Southern Italy: The Role of Parent-implemented Developmental Training, Infants & Young Children, 2006, Volume 19 - Issue 1, pp. 50-58.
11. Guralnick M.J. (2011) Why early intervention works: A systems perspective. Infants and Young Children. 24, pp. 6–28.

REFERENCES

1. Dobrova-Krol N. Dobrova-Krol N. (2014). Early Intervention: Key Aspects and International Experience. United Nations International Children Fund (UNICEF).
2. Encyclopedia of human rights: socio-pedagogical aspect / Edr. Seiko N. A. Zhtomir, 2014.
3. Nekrash L. (2018). Theoretical aspects of the formation of the concept of early intervention in psychological and pedagogical research. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, pp. 88-95.

4. Kukurudza H.V. (2013). Psychological model of early intervention: assistance to families raising children of early age with developmental disorders: a monograph.
5. Pedagogy: Textbook / L.P. Krivshenko, M.E. Weindorf-Sysoeva, etc.; Ed. L.P. Krivshenko. M.: Velbi, Izd-vo Prospekt, 2010.
6. Fedorenko O.F. Pedagogical support of junior schoolchildren with hearing loss in the conditions of inclusive education: PhD thesis. K., 2015. 24 p.
7. O'Toole C., Lee A., Gibbon F., van Bysterveldt A., Hart N. Parent-mediated interventions for promoting communication and language development in young children with Down syndrome. Cochrane Database of Systematic Reviews 2018, Issue 10. Art. No.: CD012089. DOI: 10.1002/14651858.CD012089.pub2.
8. Matson J.L., Mahan S., LoVullo S.V. Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. Research in Developmental Disabilities. Volume 30, Issue 5, September–October 2009, Pages 961-968.
9. Del Giudice, E., Titomanlio L., Brogna G., Bonaccorso A., Romano A., Mansi G., Paludetto R., Di Mita O., Toscano E., Generoso A. Early Intervention for Children With Down Syndrome in Southern Italy: The Role of Parent-implemented Developmental Training, Infants & Young Children, 2006, Volume 19 - Issue 1, pp. 50-58.
10. Guralnick M.J. (2011) Why early intervention works: A systems perspective. Infants and Young Children. 24, pp. 6–28.

Pedagogical support of children with disabilities in the early stages of life

L. M. Nekrash

Abstract. The article reveals the problem of developing and implementing an early intervention system. It has been indicated that developmental disabilities that arise as states with different genesis don't equally affect the life of the child and the family. As a result, the pedagogical support should be target and specific, given the peculiar nature of the specifics of the family's routine life with a child with a developmental disability. In the article have been proposed a new term 'early pedagogical support' that was defined as a professional family-oriented activity of a teacher with a family with a child with developmental disabilities of early years is brought up, by adapting all family members to cohabitation through the formation of every family member the ability to independently establish a routine, taking into account the functioning limitations and health capabilities of a child with developmental disabilities. It had been proposed the classification of early pedagogical support types such as mediational and integrational pedagogical support.

Keywords: *early intervention, children with Down syndrome, family-centered approach, early pedagogical support, developmental disorders.*

Змістові та процесуальні складові підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти

А. Г. Поліхроніди

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
Corresponding author. E-mail: aglayap@gmail.com

Paper received 22.06.20; Accepted for publication 14.07.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-13>

Анотація. У статті представлено поетапну характеристику змістових та процесуальних складових підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Презентовано мету мотиваційно-настановчого, інформаційно-змістовного та діяльнісно-рефлексивного етапів, а також представлено специфіку лекційних занять та особливості проведення практичних – у формі відкритої трибуни, круглого столу, тренінгів, кейс-стаді. Доведено, що запропоновані лекційні та практичні заняття сприяють формуванню готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, про що свідчать результати діагностування.

Ключові слова: інклюзивна освіта, майбутній учитель музичного мистецтва, професійна діяльність в умовах інклюзивної освіти, готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, етапи підготовки, інтерактивні методи навчання.

Вступ. Інклюзивна освіта як одна з основних тенденцій розвитку сучасної освітньої практики, поширившись в Україні швидкими темпами, випередила розробку в педагогічній науці теоретичних підходів у цьому напрямі та експериментальні дослідження. Важливим аспектом у реалізації інклюзивної освіти є відповідна підготовка педагогічних кадрів: фахівцям усіх без винятку педагогічних спеціальностей необхідно мати ґрунтовні знання щодо особливостей навчання учнів з особливими потребами та бути готовими до виявлення освітніх потреб у таких дітей, організації їх навчання спільно з іншими однолітками, здійснення якісної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу тощо. Зважаючи на це, актуальною є проблема підготовки вчителів музичного мистецтва як професіоналів, у яких сформована готовність до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Короткий огляд публікацій з теми. Вагомий внесок в обґрунтування й розвиток загальних тенденцій і проблем інклюзивної освіти, аналіз її основних характеристик здійснили зарубіжні та вітчизняні вчені, які приділили значну увагу підготовці фахівців до впровадження інклюзивної освіти: Н. Артюшенко, О. Будник, А. Колупаєва, О. Кузьміна, М. Малофєєв, Ю. Найда, Н. Софій, З. Шевців, Ю. Шумиловська та ін. У сучасних музично-педагогічних дослідженнях розробляються проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до різних аспектів майбутньої професійної діяльності: організації спільної навчальної діяльності учнів (Т. Борисенко), естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії (У. Дутчак), використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів (Н. Євстігнєєва) тощо. Водночас питання підготовки до професійної діяльності вчителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти залишилося без належної уваги дослідників.

Метою статті є поетапна характеристика змістових та процесуальних складових підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Матеріали й методи. Для досягнення мети були використані такі загальнонаукові методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація сучасної наукової психолого-педагогічної літератури; статистичні методи кількісного аналізу емпіричних результатів дослідження.

Результати та їх обговорення. Аналіз теоретико-методологічних положень досліджуваної проблеми, а також результати констатувального етапу експерименту довели необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, у зв'язку з чим актуальністю набуло питання моделювання цього процесу, що відображає системне розуміння та сприйняття досліджуваної проблеми. Методикою формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти проведеного дослідження було передбачено реалізацію експериментальної моделі в три етапи, а саме: мотиваційно-настановчий, інформаційно-змістовний, діяльнісно-рефлексивний. На формувальному етапі експериментального дослідження було впроваджено в освітній процес елективний курс «Основи професійної діяльності вчителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти». Наголосимо, що для розробки та підготовки змісту лекційних і практичних занять були використані науково-методичні дослідження сучасних зарубіжних і вітчизняних учених-практиків, зокрема: В. Драганчук, Н. Євстігнєєвої, Н. Квітки, А. Колупаєвої, Л. Савчук, О. Тихонової та ін. [1; 2; 3; 5; 7 та ін.]. Схарактеризуємо проведену роботу на кожному етапі детальніше.

Мета першого етапу (мотиваційно-настановчий) полягала у формуванні позитивного емоційного ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти та до дітей з особливими освітніми потребами зокрема. Мета конкретизувалася такими завданнями: формування настанови на емпатійний спосіб взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами та мотивації до роботи з ними; толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та їх батьків,

розвиток емпатійних здібностей; формування розуміння інклюзивного потенціалу музики.

На цьому етапі було висвітлено такі теми елективного курсу «Основи професійної діяльності вчителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти»: «Вплив музичного мистецтва на дітей з особливими освітніми потребами» і «Толерантність та емпатія як соціально-психологічні якості особистості», проведено практичні заняття у формі відкритої трибуни «Інклюзія й музика: забаганка чи необхідність» і круглого столу «Сучасний учитель музичного мистецтва як провідник змін», а також тренінгові заняття («Толерантність та емпатія в просторі інклюзії», «Різні діти – різні ми»).

Лекційне заняття «Вплив музичного мистецтва на дітей з особливими освітніми потребами» передбачало поєднання презентації теоретичного матеріалу й залучення до його обговорення здобувачів, а також виконання ними творчих завдань. Наприклад: здобувачі визначали особливості впливу музичного ритму, гучності, висоти та тембру звуку на психофізіологію людини; обирали різнохарактерні різностильові твори й порівнювали засоби музичної виразності; добирали музичні твори, які ілюструють різні емоції, та відповідні до них типи дихання (за схематичними зображеннями дихальних рухів, що подає В. Медушевський), заповнювали таблицю «Дихання – чутливий барометр емоційного стану», робили висновки тощо.

Специфіка проведення практичного заняття «Інклюзія й музика: забаганка чи необхідність», яке відбувалося у формі відкритої трибуни, полягала в тому, що кожен міг вийти до «відкритої трибуни» і звернутися до інших, розкриваючи своє розуміння проблеми, шляхів її розв'язання. На початку практичного заняття учасникам відкритої трибуни було запропоновано презентацію про позитивний вплив музичного мистецтва на дітей з особливими освітніми потребами, що значно полегшує процес їх соціалізації. Найбільше відгуків та бурхливого обговорення серед здобувачів викликали приклади, продемонстровані у відео фрагментах, зокрема історія про двох обдарованих музикантів Дерека Паравичині та Федора Назарова (з розладами аутистичного спектру).

Продовжувався перший етап проведенням круглого столу «Сучасний учитель музичного мистецтва як провідник змін», мета якого полягала в усвідомленні майбутніми вчителями музичного мистецтва викликів, що постають перед сучасною школою і ролі мистецтва в модернізації її змісту, нових професійних ролей і завдань учителя музичного мистецтва в контексті реформених змін, зокрема запровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. Здобувачі готували презентацію з теми «Музика в інклюзивному просторі» про важливість музики для дітей з особливими освітніми потребами та ролі вчителя музичного мистецтва в інклюзивній освіті. Під час заняття здобувачі залучалися до обговорення й таких питань: про значення музичного мистецтва для дітей з особливими освітніми потребами; необхідність включення вчителя музичного мистецтва до команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами в умовах закладу за-

льної середньої освіти; важливість командної співпраці вчителя музичного мистецтва, психолога, логопеда щодо здійснення корекційної роботи й т. ін.

Реалізації меті першого етапу формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в умовах інклюзивної освіти сприяла й серія тренінгових занять, в основу яких були покладені вправи сучасних дослідників-практиків (О. Махалкіна, Ю. Терюшкова та ін.), адаптовані до проблеми та контингенту.

Основна мета тренінгу «Толерантність та емпатія в просторі інклюзії» полягала у формуванні педагогічної толерантності та емпатійних здібностей до «нетипових» дітей через «проживання» подібного досвіду, вихованні гуманного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Основний зміст заняття було реалізовано за допомогою вправ «Марка», «Чудо-дерево», «Банк толерантності та емпатії», «Зрозумій мене», «Увійди в роль людини з особливими освітніми потребами» тощо.

Тренінг «Різні діти – різні ми» мав на меті сприяти пізнанню майбутніми вчителями музичного мистецтва психологічних особливостей дітей з особливими потребами; розширенню уявлення в учасників тренінгу про способи і правила спілкування з дітьми з особливими потребами та зняття тривожних станів у таких контактах; виробленню внутрішньої позитивної позиції щодо дітей з особливими освітніми потребами і до професійної діяльності в умовах інклюзії в цілому. Тренінг проходив у три етапи: підготовчий (знайомство учасників тренінгу та створення сприятливої обстановки; учасники визначали свої ставлення й почуття до дітей з особливими освітніми потребами, розповідали про місця й форми спілкування з ними; визначали основні страхи й проблеми, які можуть виникнути або виникали в процесі спілкування); теоретичний (знайомство з основними категоріями дітей з особливими освітніми потребами; обговорення основних психологічних особливостей дітей з виділених груп; знайомство з особливостями спілкування таких дітей з членами суспільства; виділення головних труднощів взаємодії дітей з особливими освітніми потребами зі здоровими людьми); основний (тренінгові вправи, метою яких було усвідомлення й розуміння проблем дітей з особливими потребами, їх обговорення; знайомство з листом від дітей з проблемами в розвитку до здорових людей та його аналіз); завершальний (обговорення конкретних проблем у спілкуванні, виділених учасниками тренінгу, відпрацювання прийнятних стилів поведінки; вправи для зняття емоційної напруги; рефлексія тренінгу від кожного учасника). Отже, описана робота була спрямована на розвиток у майбутніх учителів музичного мистецтва толерантності та емпатії до дітей з особливими освітніми потребами як чинника їх успішної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Мета другого етапу – інформаційно-змістовного – систематизація знань щодо специфіки функціонування інклюзивного навчального середовища та професійної діяльності в ньому вчителя музичного мистецтва. На цьому етапі було прочитано лекції «Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен», «Технології інклюзивної освіти в професійній діяльності

вчителів музичного мистецтва), під час яких використовувалися інтерактивні методи навчання, а також низка творчих завдань. Опишемо деякі з них.

На лекційному занятті «Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен» було розкрито сутність основних понять і базових принципів та функцій інклюзії. Дотримуючись порядку реалізації методу асоціацій, майбутні вчителі музичного мистецтва з'ясували сутність таких понять, як: «інклюзія», «інтеграція», «мейнстриминг», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивне навчальне середовище» тощо. Наприклад, працюючи над визначенням поняття «інклюзія», кожен учасник добрав по 2-3 слова, з якими асоціювалося запропоноване поняття. Із утвореного смислового ряду асоціацій здобувачами виділялися ті слова, котрі найточніше відображали сутність запропонованого поняття. Завершувалася робота аналізом одержаного результату. Узагальненню всіх понять, які мають розуміти й оперувати майбутні вчителі, сприяв прийом візуалізації «хмари слів». Використовуючи спеціальні програми (наприклад, Wordcloud.pro), здобувачі візуалізували термінологію лекційного заняття, що сприяло швидкому запам'ятовуванню основних термінів, важливих для розуміння інклюзії.

Під час лекційного заняття «Технології інклюзивної освіти в професійній діяльності вчителів музичного мистецтва» були окреслені пріоритетні напрями впровадження інноваційних технологій у навчання дітей з особливими потребами, а саме: сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя. Оскільки групове обговорення максимально підвищує активність і внесок кожного учасника, стимулює вільний обмін думками, збільшує ймовірність того, що учасники краще зрозуміють позиції інших, більше зважатимуть на них тощо, для аналізу кейсів «Методичні системи Е. Жак-Далькроза, З. Кодая, К. Орфа» була організована робота в групах. Після вивчення кейсів майбутні вчителі повинні були обговорити та з'ясувати проблемні питання, наприклад: «Яке значення провідних методичних систем масового музичного виховання дітей в умовах інклюзивного навчання?», «Визначте можливості їх практичного використання в системі корекційної роботи з дітьми, які мають особливі потреби».

Практичними заняттями другого етапу стали кейс-стаді «Особливі освітні потреби дітей та врахування їх в організації навчання на уроках музичного мистецтва» й «Адаптації та модифікації». Практичні заняття передбачали дотримання процедури організації кейс-стаді як навчання, що використовує опис реальних ситуацій. Доцільність вибору методу кейс-стаді пов'язана з його педагогічним ефектом, оскільки, за узагальненням дослідників (Ю. Сурмін, В. Маліванчук та ін.) [6; 4 та ін.], розвиває такі кваліфікаційні характеристики особистості, як здатність до аналізу й діагностики проблем, уміння чітко формулювати й висловлювати свою позицію, спілкуватися, дискутувати, сприймати й оцінювати інформацію, яка надходить у вербальній і невербальній формах [6; 4 та ін.]. Отже, кейс-стаді як метод навчання сприяє фор-

муванню професійних та особистісних властивостей людини, формує в неї почуття впевненості в собі, що вкрай необхідне для педагогів, які працюватимуть з дітьми з особливими освітніми потребами.

Мета третього етапу (діяльнісно-рефлексивний) полягала у формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва вмінь та навичок ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивної світи. На цьому етапі були прочитано лекцію «Сучасні психолого-педагогічні методи навчання і виховання в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва в умовах інклюзії», під час якої також використовувалися інтерактивні методи. Наведемо приклад реалізації методу мозкового штурму: здобувачі об'єднувалися в групи з метою вирішення проблемних питань («Які методи, на Вашу думку, є найбільш доречними на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії?»). На першому етапі учасники активно висували свої ідеї в групах (кожна група мала підготувати 5-8 методів). На другому етапі – оцінювалися та обговорювалися ідеї, здійснювалося ранжування їх за рівнем значущості, поділ на групи тощо. У результаті роботи перші позиції в проранжованому переліку зайняли насамперед інтерактивні методи, зокрема: «диригент», «мікрофон», «робота в парах», «робота в малих групах», а також дидактичні ігри, методи музикотерапії тощо. Здобувачі доходили висновку, що інтерактивні методи найбільше відповідають особистісно зорієнтованому підходу.

Окрема увага під час лекційного заняття була відведена методу музикотерапії, у зв'язку з чим розглядалося питання «Музикотерапія і її вплив на особистість» і здобувачі мали змогу отримати уявлення про терапевтичні функції музики. Творчі завдання, які підсумовували роботу щодо методу музикотерапії, передбачали опрацювання кейсів «Музикотерапевтичні школи і напрями»; визначення основних принципів музично-терапевтичних методик, що використовують психоемоційний вплив музики; виокремлення спільних і відмінних рис музикотерапії та навчання музики тощо.

Практичними заняттями третього етапу було такі: практичні вправи «Музикотерапія в інклюзивному просторі», ділова гра «Використання музикотерапії на уроках музичного мистецтва», ігрове моделювання з теми «Сучасний урок музичного мистецтва в інклюзивній школі». Опишемо їх докладніше.

У підготовці практичного заняття «Музикотерапія в інклюзивному просторі» було використано науково-методичні напрацювання А. Гельбак, Н. Квітки, Л. Литвинчук, А. Руденок та ін., які досліджують та використовують методики для розвитку емоційно-вольової сфери, мовлення дітей з особливими потребами, активізації їхньої діяльності та інтересів у музично-творчій діяльності. Особливості використання музикотерапії в корекційно-реабілітаційній роботі з дітьми з особливими потребами майбутні вчителі музичного мистецтва вивчали за допомогою низки творчих вправ. Наприклад: ознайомившись із сутністю основних принципів організації музичних тренінгів у музичній терапії (ізопринципом та левел-принципом), здобувачі добирали музичний матеріал, дотримуючись динаміки кожного із принципів; доби-

рали відповідні музичні твори для кожної із форм пасивної (рецептивної) музикотерапії; дотримуючись алгоритму, склали програму музичного репертуару для сеансу пасивної музикотерапії за відповідною динамікою та демонстрували фрагмент заняття тощо.

Метою ділової гри «Використання музикотерапії на уроках музичного мистецтва» було формування практичних умінь і навичок застосовувати різні види корекційно-розвивальної роботи з музикотерапії у педагогічній практиці; вмінь оцінювати свою роботу в ролі, що виконується. У діловій грі було поєднано два принципи навчання: принцип моделювання майбутньої фахової діяльності і принцип проблемності. Так, для вирішення пошукових, дослідницьких завдань учасники гри були поділені на групи. Кожна група отримувала характеристику класу, в якому навчаються діти з особливими освітніми потребами, та тему уроку музичного мистецтва. Завдання полягало в підготовці та проведенні фрагментів занять з використанням музикотерапії за моделями: 1) музика + рух = виконання фізичних, дихальних, ритмічних вправ, вільних рухів під музику; пластичне інтонування; інсценізації пісень; музично-рухливі ігри; 2) музика + спів = вокалотерапія («караоке», хоровий спів, спів в ансамблі, сольний спів, підспівування іншим виконавцям або інструментальному супроводу); 3) музика + гра на музичних інструментах = використання шумових інструментів з інструментарію К. Орфа, гра в ансамблі з учителем; 4) музика + малюнок = малювання під музику.

Ігрове моделювання «Сучасний урок музичного мистецтва в інклюзивній школі» мало на меті формування та вдосконалення вмінь планувати урок музичного мистецтва, враховуючи та відображаючи в ньому роботу з дітьми з особливими освітніми потребами; формування навичок визначати пріоритети в навчальних цілях, формулювати навчальні цілі, визначати зміст навчання для учнів з особливими освітніми потребами. Оскільки насамперед робота була спрямована на вивчення специфіки визначення навчальних цілей для учнів з особливими освітніми потребами, то процедура виконання передбачала попереднє ознайомлення з правилами гри та матеріалами щодо таких запитань: «Система формулювання цілей SMART», «Чим зумовлений вибір навчальних цілей для учнів з особливими освітніми потребами?», «Як визначити пріоритетність і функціональність цілей?». Виконання практичного завдання передбачало роботу в групах: кожна група шляхом «мозкового штурму» визначала й формулювала по три навчальні цілі для дітей, характеристика яких була представлена в кейсах. По завершенню першого етапу практичного заняття майбутні

вчителі отримували якісні та кількісні характеристики-описи класів, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами. Виходячи із запропонованих характеристик – працювали з технологічною картою уроку, в якій потрібно було відобразити весь процес діяльності на уроці з урахуванням включення до нього дітей з особливими освітніми потребами.

Запропоновані лекційні та практичні заняття елективного курсу «Основи професійної діяльності учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» сприяли формуванню готовності вчителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзії, про що свідчать результати діагностування (табл. 1).

Таблиця 1. Загальні рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти на прикінцевому етапі експерименту

Рівні Група	Високий	Достатній	Середній	Низький
	%	%	%	%
ЕГ	15,2	49,1	27,7	8
КГ	4,7	12,3	42,4	40,6

Як свідчать дані рис. 1 у майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної групи відбулися значні позитивні зміни щодо рівнів готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Так, відтепер високого рівня досягли 15,2% респондентів, достатнього – 49,1% респондентів. На середньому рівні залишилося 27,7% і на низькому – 8%. Щодо майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи, то на прикінцевому етапі у них відбулися незначні позитивні зміни. Так, високий рівень готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти виявлено у 4,7% майбутніх педагогів; достатній у 12,3%; на середньому рівні залишилося 42,4% і на низькому – 40,6% майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки. Збільшення показників сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти пояснюється тим, що, занурюючись у зміст спеціальної підготовки, майбутні вчителі музичного мистецтва звертали увагу на значимість спеціальних знань щодо організації навчальної та корекційної роботи з дітьми з особливими потребами на уроках музичного мистецтва. Цьому сприяли також постійний аналіз і виявлення проблем у процесі підготовки майбутніх педагогів, вибір й обґрунтування засобів і способів побудови освітнього процесу під час практичної підготовки, а також застосування інтерактивних методів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Драганчук В. М. Музична психологія і терапія. Луцьк: Східноєвр. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. 230 с. URL: <http://esnuir.eunu.edu.ua/handle/123456789/9393>.
2. Євстїгнєєва Н. І. Підготовка майбутнього вчителя до використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2005. 23 с.
3. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.
4. Маліванчук В. І. Роль сучасних освітніх технологій у формуванні ділових якостей студентів. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2019. № 3 (42). С. 25–32. URL: <file:///C:/Users/comp/Downloads/30-Article%20Text-53-1-10-20200123.pdf>.
5. Методичний посібник з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку / укладач Н. Квітка. Київ, 2013. 82 с.

6. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 2. С. 19–28.
7. Тихонова Е. В. Музыкальная психотерапия в художественном образовании школьников. Екатеринбург, 2011. 84 с.

REFERENCES

1. Drahanchuk, V. M. Music psychology and therapy. Lutsk, 2016. 230 p.
2. Yevstihnieieva, N. I. Preparing the future teacher for the use of music as a means of self-regulation of the functional state of students. *Extended abstract of candidate's thesis*. Vinnytsia, 2005. 23 p.
3. Kolupaieva, A. A., & Savchuk. *Children with special educational needs and organization of their education*. Kyiv: АТОPOL, 2011. 274 p.
4. Malivanchuk, V. I. The role of modern educational technologies in the formation of business qualities of students. *Bulletin of the Kyiv Institute of Business and Technology*. 2019. № 3. P. 25–32. Retrieved from file:///C:/Users/comp/Downloads/30-Article%20Text-53-1-10-20200123.pdf.
5. Methodical manual on music therapy for preschool children with complex disorders of psychophysical development / Kvitka, N. Kyiv, 2013. 82 23 p.
6. Surmin, Yu. P. Case method: formation and development in Ukraine. *Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine*. 2015. № 2. P. 19–28.
7. Tykhonova, E. V. Musical psychotherapy in the art education of schoolchildren. Ekaterinburh, 2011. 84 p.

Substantive and processual components of training future music teachers for professional activities in the context of inclusive education

A. Polychronidi

Abstract. The article presents a step-by-step description of the content and procedural components of training future music teachers for professional activities in an inclusive education. The purpose of motivational-instructive, information-content and activity-reflective stages is presented, and also the specifics of lectures and features of carrying out practical classes – in the form of an open tribune, a round table, trainings, a case-stage are presented. It is proved that the proposed lectures and practical classes contribute to the formation of readiness of music teachers for professional activity in the conditions of inclusion, as evidenced by the results of diagnosis.

Keywords: *inclusive education, future teacher of music art, professional activity in the conditions of inclusive education, readiness for professional activity in the conditions of inclusive education, stages of preparation, interactive teaching methods.*

Критерії, показники та рівні сформованості стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників в університетах Франції

О. В. Писаревська

Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: pysarevska@ukr.net

Paper received 21.08.20; Accepted for publication 08.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-14>

Анотація. У статті досліджено та теоретично обґрунтовано критеріальну характеристику сформованості стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників в університетах Франції. Запропоновано критерії, показники та методику визначення рівнів сформованості. Визначено поняття «контролю» та «оцінювання». Для оцінювання рівня сформованості стратегічної компетентності виокремлено змістовий, професійно-когнітивний, діяльнісно-операційний, комунікативно-інформаційний та особистісно-мотиваційний критерії. Обґрунтовано систему показників, що відповідають кожному із критеріїв та сприяють досягненню високих результатів у процесі формування стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників.

Ключові слова: стратегічна компетентність, контроль, оцінювання, критерій, показник, рівень.

Вступ. Професійна діяльність у сфері міжнародного права передбачає наявність у майбутніх фахівців високого рівня сформованості стратегічної компетентності. У нашому дослідженні під «стратегічною компетентністю» розуміємо складний та багатокомпонентний феномен, що проявляється у динамічному поєднанні особистісних та професійно-значимих якостей, набутих у процесі професійного навчання у сфері міжнародного права та передбачають наявність засвоєної системи теоретичних, загальнонаукових, фахово-юридичних знань та практичних вмінь, комунікативних навичок, мотиваційних та емоційно-афективних компонентів, що дозволяють майбутньому фахівцеві здійснювати вибір адекватних стратегій та тактик та їх ефективно застосовувати впродовж спочатку навчальної, а згодом професійної діяльності. Процес її формування вимагає застосування різних критеріїв та показників до вимірювання рівнів сформованості, а відтак реалізації критеріальної системи. Зміни, представлені показниками, повинні відображати очікуваний прогрес студентів. Вважаємо, що у дослідженнях процесу формування стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників не можна не зважати на досвід французьких університетів, що здійснюють підготовку за спеціальністю «Міжнародне право», аналіз якого буде корисним для удосконалення підготовки здобувачів вищої освіти із даної спеціальності в українських навчальних закладах.

Короткий огляд публікацій з теми. Питання контролю рівня сформованості компетентностей не залишалося поза увагою як українських, так і іноземних дослідників. Створенню системи належних критеріїв визначення рівня сформованості компетентностей присвячені праці О. Малихіна [5], М. Фіцули [8] та А. Кузьмінського [4], процесу формування професійних компетентностей із подальшим вимірюванням їх рівнів – Г. Ле Бофер [10]. В аналогічному напрямку здійснені дослідження А. Астіна [9], метою яких є аналіз ефективного контролю та оцінювання результатів навчання у вищій школі. Один із підходів до вимірювання рівня сформованості комунікативної компетентності представлено у працях К. Таліанте [11]. Критеріальні системи вимірювання рівнів сформованості компетентностей представлені у працях

Є. Долинського [2], І. Клак [3], О. Тимофеевої [7], Г. Білецької [1]. Однак питання визначення критеріїв сформованості стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників не було раніше висвітлено у науковій, психолого-педагогічній, навчально-методичній літературі.

Мета статті. Визначити та теоретично обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників в університетах Франції

Матеріали та методи. Матеріалами вивчення проблематики визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників в університетах Франції є монографії, дисертації, автореферати дисертацій, статті в наукових виданнях, підручники та посібники з різних навчальних дисциплін, словники, навчальні плани, програми та описи курсів юридичних факультетів університетів Франції, сайти французьких університетів. У представленому дослідженні було застосовано наступні загальнонаукові та теоретичні методи: емпіричні – педагогічне спостереження, аналіз змісту педагогічної документації та результатів діяльності; теоретичні – аналіз та синтез, узагальнення та порівняння сучасної психолого-педагогічної літератури; статистичні – методи кількісної та якісної обробки емпіричних даних.

Результати та їх обговорення. Для реалізації мети формування стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників в університетах Франції та оцінки рівня її сформованості необхідний педагогічний контроль та оцінювання знань. Аналіз наукових джерел засвідчує, що поняття «контроль» у педагогіці є досить широким, зокрема у дидактиці його тлумачать як спостереження й перевірку успішності студентів, звірення отриманих результатів з еталоном [5, с. 173]. О. Малихін визначає його, як «процес порівняння, звірення, установлення однаковості чи відмінності об'єкта й еталона» та виділяє наступні його функції: освітню, діагностико-коректувальну, контролюючу, виховну, розвивальну та управлінську [5, с.173]. М.Фіцула окреслює контроль, як «дидактичний засіб управління навчанням, спрямований на забезпечення ефективності формування знань, умінь і навичок,

використання їх на практиці, стимулювання навчальної діяльності студентів, формування у них прагнення до самоосвіти» [8, с. 160]. А. Кузьмінський визначає контроль, як «спосіб виявлення й оцінювання результатів спільної діяльності студента і викладача» [4, с. 425]. Цю думку поділяє і американський вчений А. Астін, котрий зазначає, що серйозний розвиток в практиці контролю знань буде досягнутий тоді, коли відбудеться перехід від класичної концепції контролю до концепції, більш орієнтованої на оцінку, як засіб зворотного зв'язку із студентом, повернення йому інформації для забезпечення кращого навчання [9]. Контроль, на думку А. Кузьмінського, завжди пов'язаний з оцінюванням реалізації намічених завдань і планів.

Процес формування стратегічної компетентності майбутнього юриста-міжнародника повинен бути логічним та керованим, а його оцінка має відповідати певним критеріям та показникам. Для визначення ефективності сформованості стратегічної компетентності у студентів юридичних факультетів Франції та враховуючи специфіку їх навчальної діяльності, необхідно окреслити критерії та показники для визначення рівня сформованості аналізованої компетентності, які допомагатимуть об'єктивній оцінці прогресу та динаміці розвитку її компонентів. Важливою передумовою визначення ефективності формування стратегічної компетентності студентів-правників є обґрунтування відповідних критеріїв та показників сформованості даної компетентності. Аналіз зазначеної проблеми вимагає розгляду різних підходів до визначення та розробки критеріїв, показників та рівня сформованості стратегічної компетентності, основних груп вмінь у студентів спеціальності «Міжнародне право». Розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати до себе не тільки ознаки її компонентів, а й критерії, що визначають вираження тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі або явищі. Однак, у таких науках, як педагогіка, важко провести замір, тому ця наука використовує суб'єктивні критерії, до яких належать оцінки, судження, висновки про об'єкт дослідження, зроблені експертом тощо. На переконання К.Таліанте, критерій – це характерна риса або властивість, на підставі якої робиться оцінка виконання поставленої задачі. Критерій повинен давати можливість об'єктивізувати оцінку. Відповідні критерії оцінювання повинні бути адаптовані до навчальної діяльності, що підлягає оцінюванню, та до оціночної діяльності. Значимість критеріїв змінюється залежно від рівня компетентності, що оцінюється [11]. У своєму дослідженні під поняттям «критерій» розуміємо еталонний елемент, який дозволяє судити, оцінювати, визначати. Слід зауважити, що зазвичай для оцінки всіх аспектів об'єкту оцінювання необхідний більше, ніж один критерій, тому запропонована система є багатокритеріальною.

Поняття «критерій» тісно пов'язане із поняттям «показник», який прийнято розуміти як свідчення, доказ, ознака чого-небудь або наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь. Показники сформованості стратегічної компетентності – це особлива величина, що спостерігається та вимірюється, яка може бути вико-

ристана для відображення змін, що відбулися, або прогресу, досягнутого студентами під час навчання на освітній програмі на шляху досягнення конкретної мети.

Змістовий критерій сформованості стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників передбачає оволодіння студентом усього комплексу необхідних фахових знань та умінь. Йдеться про теоретико-методологічні знання із фундаментальних та вибіркових дисциплін, як загальногуманітарного, так і вузького спеціалізованого (юридичного) напрямку, універсальними методами пізнання, юридичною методологією, методами практичної фахової діяльності. Окрім засвоєння програмних матеріалів, текстів законів, великою перевагою є також і вивчення додаткових, що сприяє формуванню у студентів цілісного бачення юридичної діяльності у галузі міжнародного права.

Професійно-когнітивний критерій відображає міцність, дієвість, сформованість та інтегрованість знань, умінь та навичок у процесі виконання професійної діяльності, здатність навчатись та засвоювати інформацію, здатність до її узагальнення, аналізу, відтворення засвоєної системи понять відповідної науки для вирішення професійної проблеми. Показники професійно-когнітивного критерію виявляються у наявності знань із юридичних наук, але також знання із галузі психології, юридичної деонтології, методів впливу на аудиторію, вміння створювати та підтримувати професійний імідж, теорії та практики міжкультурної комунікації.

Діяльнісно-операційний критерій знаходить свій прояв у вмінні активізувати сукупності вмінь та навичок, а також засвоєних навчальних, поведінкових, комунікативних стратегій та тактик. Діяльнісно-операційний критерій характеризують такі показники, як сформованість умінь і навичок вирішувати навчальні та професійні завдання, використовуючи відповідні стратегії, уміння застосовувати фахові знання на практиці, здатність до самоосвіти та вибір при цьому ефективних навчальних стратегій тощо.

Комунікативно-інформаційний критерій полягає у знанні законів професійного спілкування, знання норм етикету, зокрема національно-специфічного та міжкультурного, знання типів юридичних текстів, особливостей юридичного стилю мовлення, як усного так і письмового, володіння стратегіями професійного спілкування, знання типових фразам/реплік/приймів, специфічних для юридичного спілкування та вміння їх доречно застосовувати, володіння стратегіями і тактиками укладання юридичних документів, ведення переговорів та судових дебатів, вміння ведення професійного діалогу та навички логічного, структурованого та послідовного викладу власних думок в усний та письмовий спосіб, навичок роботи із інформаційними технологіями.

Особистісно-мотиваційний критерій проявляє себе у наявності сукупності мотивів, що спонукають студента до обрання професії юриста-міжнародника, розуміння її значимості та ролі у сучасному суспільстві та вимог суспільства до фахівця, вивченні необхідних для цього фахових дисциплін, розумінні їх необхідності у подальшій професійній діяльності, а

також особисто-психологічних якостей, необхідних для майбутнього фахівця у галузі міжнародного права. Слід зауважити, що процес формування професійної компетентності юриста-міжнародника в університетах Франції є складним, вимогливим і змагальним, відтак студенти повинні вміти підтримувати належний рівень вмотивованості, а також застосовувати різні методи вдосконалення своїх знань і вмінь.

У нашому дослідженні під рівнем сформованості стратегічної компетентності розуміємо комплексну характеристику досягнень та результатів студентів у процесі здобуття ними спеціальності «Міжнародне право», ступінь оволодіння знаннями, уміннями, навичками. Ми виділяємо наступні чотири рівні сформованості стратегічної компетентності майбутніх юристів міжнародників: *нульовий, базовий, середній та високий*.

За *змістовим критерієм*, майбутній юрист-міжнародник із *високим* рівнем сформованості стратегічної компетентності має ґрунтовні, системні та у повній мірі засвоєні знання із загально-гуманітарних та специфічних, юридичних наук, володіє усією системою правових норм, понять, термінів, що дозволяють йому в повній мірі застосовувати належно обрані стратегії і тактики як у навчальній, так і у майбутній професійній діяльності. Студент із *середнім* рівнем має достатні знання із загально-гуманітарних та специфічних, юридичних наук, здатний їх відтворювати і осмислювати, намагається їх доповнити тими знаннями, яких бракує, застосовуючи при цьому відповідні навчальні стратегії. Студент із *базовим* рівнем сформованості стратегічної компетентності володіє певною, але недостатньою кількістю знання із загально-гуманітарних та специфічних, юридичних наук, їх усвідомлює, може частково їх відтворювати, розуміє сферу їх застосування, але потребує засвоєння великої кількості нових знань для успішного їх застосування у навчальній та майбутній професійній діяльності. *Нульовий* рівень сформованості стратегічної компетентності за змістовим рівнем свідчить про відсутність у студента будь-яких знань як із загально-гуманітарних, так і специфічних, юридичних наук і унеможлиблює їх усвідомлення, відтворення та застосування у навчальній та подальшій професійній діяльності.

За *професійно-когнітивним* критерієм студент із *високим* рівнем сформованості стратегічної компетентності здатний активізувати усю систему знань, вмінь і навичок, як загальних, так специфічних (загальнокультурних, міжкультурних, соціокультурних, фахових, юридичних) у своїй фаховій діяльності. Майбутній юрист-міжнародник із *середнім* рівнем сформованості аналізованої компетентності за даним критерієм має достатній рівень знань, вмінь і навичок із загальних та юридичних дисциплін, що дозволяє йому активізувати систему знань і вмінь у сфері міжнародного права та частково використовувати набуті прийоми та стратегії. Студент із *базовим* рівнем володіє обмеженим колом знань, вмінь і навичок із загальних та специфічних, юридичних наук та базовими знаннями норм вербальної та невербальної комунікативної поведінки, яких потребує спілкування в різних професійних ситуаціях. *Нульовий* рівень сформованості стратегічної компетентності юриста-міжнародника

відповідно до професійно-когнітивного критерію свідчить про відсутність як теоретичних знань, так і практичних вмінь із загальних та юридичних дисциплін, необізнаність щодо змісту і форм професійної комунікації у сфері міжнародного права, і відповідно ускладнює навчальну діяльність та не дозволяє здійснювати у майбутньому професійну діяльність у зазначеній сфері.

Високий рівень сформованості стратегічної компетентності юриста-міжнародника за *діяльнісно-операційним* критерієм засвідчує готовність студента до самостійної професійної діяльності, здатність до прийняття ефективних рішень, побудови дієвих стратегій, розробки та застосування власних обґрунтованих підходів до вирішення навчальних та професійних проблем. Студент із *середнім* рівнем здатний самостійно приймати рішення та аналізувати результати своєї діяльності, планувати та контролювати свою навчальну та професійну діяльність, здатний до самоосвіти. На *базовому* рівні перелік дій студента є обмеженим, він може відтворювати лише типові дії та стратегії, виконувати типові завдання, переважно діє за підказкою, а темп виконання завдань є досить повільним. *Нульовий* рівень сформованості даної компетентності свідчить про неможливість діяти, неготовність до професійної комунікації та відсутність навичок самоосвіти.

За *комунікативно-інформаційним критерієм* сформованості стратегічної компетентності юриста-міжнародника студент із *високим* рівнем повністю готовий до вербальної і невербальної професійної комунікації як рідною, так і іноземною мовами. Він знає і може практично застосовувати норми етикету, зокрема національно-специфічного та міжкультурного, в повній мірі володіє комунікативними стратегіями і може адаптувати свою комунікативну поведінку відповідно до ситуації професійного спілкування. Студент із *середнім* рівнем сформованості стратегічної компетентності має достатні знання та навички у сфері професійної комунікації, які дозволяють йому діяти адекватно ситуації, завдяки наявності певного обсягу засвоєних типових комунікативних стратегій, фраз, мовних кліше тощо. *Базовий* рівень сформованості стратегічної компетентності майбутнього юриста-міжнародника лише частково дозволяє йому вести професійну комунікацію. На цьому рівні сформованості аналізованої компетентності обсяг володіння комунікативними стратегіями недостатній для здійснення ефективної комунікації як рідною, так і іноземною мовами та дозволяє лише часткове, часто формальне спілкування. Студент із *нульовим* рівнем сформованості стратегічної компетентності не спроможний до професійної комунікації, не здатний застосовувати інтерактивні та інноваційні технології підчас навчальної та професійної діяльності.

Згідно із *особистісно-мотиваційним критерієм* майбутній юрист-міжнародник із *високим* рівнем сформованості стратегічної компетентності виявляє стійкі мотиви до вивчення фахових правничих дисциплін, розуміє їх важливість у майбутній професійній діяльності, має сталий, глибокий і усвідомлений інтерес до сфери міжнародного права, розуміє важливість обраного фаху для суспільства. Він здатний до само-

контролю та адекватної оцінки свого прогресу у навчанні, що дозволяє йому обирати відповідні стратегії і тактики у навчанні, які забезпечують йому подальше особисте і професійне зростання. Середній рівень вказує на не повністю сформовану здатність до підтримки постійної мотивації у навчанні, самоконтролю та самоорганізації, мотивація є нестабільною, але позитивною. Студент із базовим рівнем сформованості стратегічної компетентності має нестійку мотивацію до навчання і невисокий рівень зацікавленості обраним фахом, що ускладнює поступове засвоєння та відпрацювання необхідних навчальних, поведінкових та комунікативних стратегій. Нульовий рівень сформованості стратегічної компетентності за вищевказаним критерієм свідчить про відсутність будь-

якого інтересу до обраного фаху, ситуативну вмотивованість, слабо розвинені особистісні якості, необхідні для майбутньої професійної діяльності.

Висновки. На підставі здійсненого аналізу можемо стверджувати, що контроль знань, вмінь і навичок є невід'ємною складовою навчального процесу, однаково важливим як для самих студентів, так і для викладачів, адже він дозволяє оцінити прогрес у навчанні, а також недоліки та необхідні додаткові дії, спрямовані на його вдосконалення. Подальшу перспективу досліджень вбачаємо у побудові моделі формування стратегічної компетентності стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників в університетах Франції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька Г.А. Критерії, показники і рівні сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх екологів // Освіта та педагогічна наука, 2014. Вип. 2(163), С. 19-24.
2. Долинський С. В. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів в процесі дистанційного навчання // Вісник Національного університету оборони України, 2011. Вип. 6 (25), С. 34 - 39.
3. Клак І. С. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Філологічна, 2017. Вип. 64(1), С. 165-168.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник. К.: Знання, 2005. 486 с.
5. Малихін О. В. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. К.: КНТ, 2014. 262 с.
6. Олійник Г. Критерії, показники та рівні сформованості майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-
7. Тимофеева Т.И. Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Ульяновск: УЛГТУ, 2011. 136 с.
8. Фицула М. М. Педагогіка: навч. посібник. К.: Академвидав, 2006, 560 с.
9. A.W. Astin. Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education. American Council on Education/NY, Macmillan Series on Higher Education, 1991. 335 p.
10. Le Bofert G. Ingénierie et évaluation des compétences. Editions d'organisation. Paris, 2004. 563 p.
11. Tagliante C., L'évaluation et le Cadre européen commun, Techniques et pratiques de classe, Paris, Clé international, 2005. 208 p.

REFERENCES

1. Biletska, H. A. Criteria, Indicators, and Levels of Natural Science Competence of Prospective Ecologists, Education and Pedagogical Sciences, 2014. Is. 2(163), P. 19-24.
2. Dolynskiy, E.V. Model of forming of communicative competence of future translators in the process of distance learning // Bulletin of the National University of Defense of Ukraine, 2011. Is. 6 (25), P. 34 - 39.
3. Klak, I.E. Criteria, indicators and levels of formation of future English teachers communicative competence//Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series: Philological, 2017. Is. 64(1), P. 165-168.
4. Kuzminskiy, A.I. High School Pedagogy: Tutorial. K.: Znan-
5. Malykhin, O.V. Teaching methods in higher education: Tutorial. K.: KNT, 2014. 262 p.
6. Oliynyk, H. Criteria, rates and levels of formation of future social workers towards educational-recreational activities // Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social work, 2016. Is. 2, P. 154-156.
7. Timofeeva, T.I. Formation of students' communicative competence in communicative activities in the process of learning a foreign language, Ulyanovsk: UISTU, 2011, 136 p.
8. Fitsula, M.M. Pedagogy: study guide, K.: Akademvydav, 2006, 560 p.

Criteria, indicators and levels of formation of the strategic competence of future international lawyers at the universities of France

O. V. Pysarevska

Abstract. The article addresses the question of research and theoretical substantiation of the criterion characteristic of the strategic competence of future international lawyers in the universities in France. It provides the definitions of 'criteria', 'levels' and 'indicators' and It covers the understanding of the concept of 'control' and 'assessment'. The following criteria of future international lawyer's strategic competence have been determined: content, professional-cognitive, activity-operational, communicative-informational and personal-motivational criteria. The system of indicators that meet each of the criteria and contribute to the achievement of high results in the process of forming the strategic competence of future international lawyers is substantiated.

Key words: strategic competence, control, assessment, criterion, indicators, levels.

Лідерський та професійний компоненти ступеневої підготовки майбутніх офіцерів військово-морських сил України в закладах вищої військової освіти

Р. І. Шевченко

Інститут Військово-Морських Сил Національного університету "Одеська морська академія"
Corresponding author. E-mail: ivanofrich@gmail.com

Paper received 24.08.20; Accepted for publication 15.08.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-15>

Анотація. У статті окреслено основні компоненти ступеневої підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил, зокрема схарактеризовано професійний військово-морський та лідерський компоненти в контексті вимог Програми "Військовий моряк 2035". Наголошено, що реалії, пов'язані з військовою агресією, прагненням країни приєднатися до країн ЄС і НАТО, диктують умови уточнення і розширення структурних елементів військово-морської освіти. Зроблено висновок, що лише через системну інтеграцію усіх структурних компонентів в умовах ступеневої вищої освіти із забезпеченням наскрізності підготовки можна досягти цілей, поставлених перед сучасними Військово-Морськими Силами України.

Ключові слова: Військово-Морські Сили, Збройні Сили України, ступенева підготовка, професійний військово-морський компонент, лідерський компонент.

Вступ. Постійний високий рівень загроз національній безпеці України вимагає від її Збройних Сил здатності виконувати завдання стримування та відсічі збройної агресії, охорони повітряного та підводного простору держави у межах територіального моря України, у випадках, визначених Законом України «Про національну безпеку України» [2]. Виконання цього найважливішого завдання вимагає підготовки висококваліфікованих, компетентних офіцерів ВМС ЗСУ, які володіють високим рівнем мотивації до професійної діяльності та готовністю до професійного розвитку і самовдосконалення. При цьому забезпечення ефективності процесу підготовки офіцерів у закладах вищої освіти України залежить від того, наскільки вдало педагогічні колективи на практиці застосовують положення педагогічної теорії, а також кращого практичного педагогічного досвіду.

Серед таких актуальних проблем сучасної військової педагогічної науки є осмислення системи ступеневої підготовки майбутніх офіцерів, впровадження якої в освітній процес закладів вищої освіти України стало наслідком євроінтеграційних процесів, входження до єдиного європейського освітнього та інформаційного просторів, підвищення якості підготовки військових фахівців у відповідності до вимог сьогодення [1].

Щодо підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил у закладах вищої освіти України, ступеневість може розглядатися як дворівнева система, яка є цілісною, ієрархічною при наявності зв'язків між освітніми (освітньо-науковими) рівнями, зникнення яких спричиняє руйнацію структури освітнього процесу. При цьому дана система має такі ознаки: єдність бакалаврату та магістратури становить зміст вищої військової освіти, коли процес формування офіцера в закладах вищої військової освіти України відбувається поетапно; дана система являє собою сукупність блоків наукових знань, зміст яких представлено у вигляді певної частини, доступної для вивчення на певному етапі підготовки майбутніх офіцерів; система передбачає низку загальних модулів навчальних дисциплін, в яких зміст представлений системою знань, необхідних для отримання ступеня бакалавра або магістра, має забезпечувати наступність, сприяти уникненню дублювання у навчальних планах і програмах, змісті дисциплін та уможливити спільну діяльність курсантів різних ступенів і рівнів підготовки під час практики; вона функціонує на основі свідомого вибору рівня отримання

освіти. Ступенева система освіти надає майбутньому фахівцю право самостійно обирати визначений навчальними планами рівень освіти, який потрібен для майбутньої професійної діяльності відповідно до власного бачення свого місця у професії.

Короткий огляд публікацій з теми. Питання ступеневості освіти є предметом дисертаційних досліджень С. Вітвицької (Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти); О. Корольок (Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики в умовах ступеневої освіти); К. Шкон (Професійна підготовка майбутніх фахівців сестринської справи в умовах ступеневої освіти у вищих навчальних закладах США); В. Аніщенко (Теоретичні і методичні засади ступеневої професійної підготовки офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України); підготовки військово-морських фахівців – М. Кулакової (Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах); В. Гончаренко (Організаційно-педагогічні умови розвитку управлінської компетентності молодих корабельних офіцерів Військово-Морських Збройних Сил України). Військово-цивільне нормативне забезпечення підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил Збройних Сил України окреслено в попередніх авторських напрацюваннях [8].

Мета. Метою статті визначаємо характеристику структурних компонентів ступеневої підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил України в закладах вищої військової освіти – професійного та лідерського.

Матеріали і методи. Використано такі методи: теоретичні (опис, узагальнення, порівняння) та емпіричні (вивчення продуктів діяльності і документів, контент-аналіз, проектування). У статті використано скорочення: ЗВО (заклади вищої освіти), ВМС (Військово-Морські Сили), ЗСУ (Збройні Сили України), НАТО (Північноатлантичний Альянс), МОН (Міністерство освіти і науки), ЄС (Європейський Союз).

Результати та їх обговорення. Система ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ України вимагає подальшого вдосконалення з урахуванням військово-політичних реалій, в яких існує Україна, розвиваються ЗСУ та ВМС ЗСУ. Саме дані реалії, пов'язані з військовою агресією, прагненням країни приєднатися до країн ЄС і НАТО, диктують умови уточнення і розширення

структурних елементів військово-морської освіти. Як зазначено в Програмі «Військовий моряк – 2035» впровадження принципів, підходів і цінностей НАТО в систему військової освіти має підготувати нове покоління висококваліфікованих, ініціативних військовослужбовців з передовими навичками лідерства [4], а орієнтація ВМС ЗСУ на стандарти НАТО створює умови для впровадження в освітній процес відносно нових компонентів підготовки майбутніх офіцерів таких як поглиблена професійна військово-морська підготовка, мовна підготовка, набуття лідерських якостей і інформаційної компетентності із урахуванням специфіки “морської інформатики”.

Розглянемо два основні структурні компоненти – професійний військово-морський та лідерський.

Професійний військово-морський компонент. Військова служба на кораблях та у військових підрозділах офіцерів ВМС ЗСУ вимагає того, щоб система їх професійної підготовки орієнтувалася на «військово-морську і військово-політичну специфіку», враховуючи морське середовище професійної діяльності, що передбачає оволодіння спеціальними знаннями і навичками, які дозволяють здійснювати командну діяльність, впевнено приймати рішення в складній і динамічній оперативній обстановці і прогнозувати наслідки прийнятих рішень [7].

Професійна підготовка майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ передбачає отримання освіти (бакалавр, магістр) за спеціальностями «Забезпечення військ (сил)», «Озброєння та військова техніка», «Річковий та морський транспорт» (за програмою Транспорт Військово-Морських Сил) для чого в Інституті Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія» створені кафедра кораблеводіння та штурманського озброєння, кафедра озброєння зв'язку та АСУ, кафедра корабельної енергетики та електроенергетичних систем, кафедра соціально-гуманітарних та фундаментальних дисциплін, кафедра тактики та загальновійськової підготовки.

Ступенева підготовка майбутніх офіцерів ВМС України містить низку елементів, які забезпечують його ефективність і мають відмінності від інших сфер військової освіти. Крім традиційних форм підготовки (лекції, семінари, самостійна робота, підготовка на тренажерах і т. ін.), отримання освіти у військово-морському інституті вимагає проходження навчальної практики в умовах реальних морських походів, специфічної підготовки на полігонах, тренажерах.

Професійне становлення майбутнього офіцера відбувається через підвищення якості інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу; підвищення якості матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу шляхом створення комп'ютерних класів зі спеціалізованим програмним математичним забезпеченням; вдосконалення рівня мовної підготовки та практичних навичок курсантів з методичної, військово-професійної і військово-спеціальної підготовки.

Важливим напрямком є і вдосконалення морської виучки курсантів шляхом їх участі у шлюпочних та катерних походах, залучення до проведення заходів бойової підготовки Військово-Морських Сил Збройних Сил України, проведення практичних занять та тренувань на кораблях (суднах); вивчення стандартизованих морських тактичних процедур НАТО [3]. Дана практична частина освітнього процесу розпочинається на початкових етапах навчання і здійснюється в межах програми НАТО з удосконалення системи військової освіти (NATO DEEP), а

також на основі відповідних планів двосторонньої співпраці України та країн НАТО. Також звернемо увагу на те, що безпосередньо професіоналізація навчання досягається завдяки набуттям курсантами компетентностей, визначених освітніми програмами та професійними стандартами підготовки військових фахівців тактичного рівня.

У той же час треба визнати, що діючі державні стандарти вищої освіти поки ще не забезпечують наскрізність підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ за спеціальностями. У 2018 році МОН України видало Стандарт вищої освіти України (перший (бакалаврський) рівень) у галузі знань 25 – Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону, за спеціальністю 253 – Військове управління (за видами збройних сил). У той же час аналогічного стандарту за рівнем підготовки «магістр» досі не створено, що суттєво ускладнює планування професійної освіти на її другому рівні і ця проблема вимагає найскорішого вирішення.

Також слід констатувати, що в керівних документах, зокрема в Положенні про організацію освітнього процесу в Інституті Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія», «військово-морський компонент» виписаний, в окремих випадках, таким чином, що він фактично збігається із загальним «сухопутним» компонентом підготовки військовослужбовців.

Наприклад, у п. 6.3 Положення «Практична підготовка» йдеться, що за її результатами курсанти набувають індивідуальні знання і практичні навички, та повинні знати: загальні обов'язки військовослужбовців та обов'язки солдата в бою; вміння: приховано пересуватись на полі бою тощо.

Також військово-морську специфіку не враховано і в п. 6.4. «Організація практичних тренувань (тренажів)», хоча є вказівки (які, звичайно, не відображають всієї специфіки військово-морського компонента) стосовно того, що «основними завданнями стажування курсантів є: набуття умінь і навичок у виконанні службових обов'язків у військових частинах (установах, організаціях) на відповідних посадах за майбутньою спеціальністю (спеціалізацією); удосконалення морської виучки, практичних умінь та навичок у керівництві підрозділами (військовими частинами) при проведенні заходів підготовки до бойового застосування та повсякденної діяльності (при організації та проведенні занять з бойової підготовки, веденні мобілізаційної роботи, організації служби військ та інших складових повсякденної діяльності).

Дані обставини висувають підвищені вимоги до забезпечення професійної підготовки курсантів з урахуванням саме військово-морської специфіки. Як здається в цьому плані, суттєвого доопрацювання вимагає Положення про організацію освітнього процесу в Інституті Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія», яке рекомендується здійснити вже після прийняття Стандарту вищої освіти у галузі знань 25 рівня магістратури. У процесі доопрацювання слід урахувати сформульовану предметну сферу, перелік компетентностей випускника, вимоги професійних стандартів і т.ін.

Також, з урахуванням того, що курсанти проходять стажування на кораблях (в тому числі і країн НАТО), актуальним є і розробка Положення про проходження курсантами Інституту Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія» стажування на кораблях (суднах), яке має визначити порядок організації стажування курсантів, її зміст, підсумки стажування.

Лідерський компонент. Аналіз джерел щодо феномена лідерства, засвідчує, що поняття «лідер» має низку значень і використовується для опису явищ, пов'язаних з процесами реалізації владних повноважень і керівного впливу в різних колективах, що, в цілому, дозволяє говорити про лідера, як про особистість, члена групи, який веде за собою, має авторитет, використовує особистісний вплив, об'єднує та спрямовує дії певної групи підпорядкованих осіб для досягнення певної мети.

Із цього приводу у польовій настанові армії США № 6–22 «Leader Development» «лідерство» визначається як процес впливу на людей шляхом визначення мети діяльності та мотивації підлеглих до виконання місії і вдосконалення організації; лідер армії США – це той, хто здатен надихати людей і впливати на них з метою досягнення визначених цілей [10].

Як зазначають Ю. Пунда, С. Антоненко, ефективний лідер має високий інтелект; психічну врівноваженість; спроможність стратегічно мислити та бачити майбутнє; він має підвищений рівень активності, готовий ризикувати; здатний забезпечити цілеспрямовану діяльність свого підрозділу [5].

Безумовно, що ці якості є базовими елементами підготовки майбутніх офіцерів ВМС, при тому, що формування офіцера – лідера є фундаментальною ідеєю освітніх систем країн НАТО, де лідерство розуміється як широкий перелік тих професійних, психологічних та морально-етичних якостей, які формують умови для ефективного керівництва військовими колективами. Спрямованість на розвиток лідерських якостей лежить в основі військової системи освіти офіцерських кадрів в США, Великобританії, Франції та Німеччині.

Основними причинами, які викликають нагальну потребу посилення уваги до формування у майбутніх офіцерів військово-морських сил лідерських якостей є:

- складність оперативної обстановки в районах Азовського і Чорного морів, загроза вторгнення з боку моря, що вимагає від офіцерів постійної концентрації волі, психічної і психологічної стійкості, готовності до самопожертви, вміння мобілізувати особовий склад для виконання бойових розпоряджень;

- інтенсифікація навчально-бойової діяльності кораблів і військових частин ВМС ЗСУ, в зв'язку з чим значно зростають навантаження на особовий склад, що вимагає його стимулювання та мотивації із боку офіцера – лідера;

- складність і багатогранність процесу служби на кораблях і у військових частинах ВМС ЗСУ, науково-технічна революція у військовій справі, наслідком якої найближчим часом стане введення до бойового складу ВМС ЗСУ якісно нових кораблів і військової техніки, управляти якою можуть офіцери, які мають лідерські здібності, передаючи свої знання та навички підлеглим

В той же час, в національній практиці військово-морської вищої освіти все ще недостатньою мірою розроблено методичні засади формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів військово-морського флоту. Ситуація в певному сенсі ускладнюється й тим, що характер зовнішніх і внутрішніх загроз національній безпеці України ставить питання про необхідність здійснення в найближчі роки додаткових заходів щодо зміцнення морально-психологічного потенціалу ВМС ЗСУ, про формування офіцерів-лідерів нового типу, що мають тверді політичні переконання, високий рівень моральної готовності до служби в умовах військово-морської спеціалізації (постійної бойової готовності, готовності до тривалих морських

походів, ризикований характер служби, переважно чоловічий колектив тощо) а також високий рівень професіоналізму, що дозволяє управляти кораблями і військовими колективами. Необхідність поліпшення системи формування лідерських якостей спричинена уроками і досвідом проведення Операції Об'єднаних Сил, коли дані якості офіцерів проявляються в екстремальних ситуаціях, пов'язаних з прямим збройним протистоянням, незаконним тривалим утриманням особового складу ВМС ЗСУ на території Росії.

Слід звернути увагу, що нині існують і унікальні фактори, які сприяють формуванню лідерських якостей у курсантів. В останні роки спостерігається збільшення в складі курсантів військовослужбовців, які проходили раніше службу за контрактом, мають досвід участі в бойових діях, вже проявили себе як лідери. У той же час, ще раз підкреслимо, що, проблема вдосконалення системи формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів в даний час набуває особливого значення, оскільки вона безпосередньо пов'язана з процесом будівництва ВМС ЗСУ і становить один з найважливіших аспектів здійснення їх якісного реформування і кадрового забезпечення.

Цілеспрямоване вивчення даної проблеми показує, що формування лідерських якостей у курсантів передбачає: роз'яснення сутності професійної діяльності; з'ясування і усвідомлення важливості лідерства самими курсантами; переконання в можливості розвинути лідерські якості до необхідного рівня; постійний прояв лідерських якостей командирами і викладачами; тривалі, систематичні вправи в лідерський поведінці.

На наше переконання, з урахуванням особливостей системи ступеневої підготовки майбутніх офіцерів, на першому етапі навчання необхідно привернути увагу курсантів закладів вищої освіти України до проблеми формування лідерських якостей, пояснюючи, що морський офіцер постійно стикається із ситуаціями коли йому необхідно продемонструвати лідерські якості. Отже, залучення уваги курсантів до проблеми формування готовності до лідерської діяльності – найважливіше завдання організації педагогічного процесу виховання курсантів закладів вищої освіти України.

На етапі бакалаврату важливим є стимулювання готовності до лідерської діяльності, шляхом створення відповідних умов у навчанні, спілкуванні, у фізичній активності і т. ін., заохочуючи ініціативність, вміння ставити і досягати мети, вміння згуртувати малу групу для вирішення поставленого завдання. Необхідно створити в закладах вищої освіти України обстановку, що сприяє задоволенню освітніх запитів та інтересів курсантів, враховувати, що мотивуюче значення для лідерства мають практично всі елементи організації освітнього процесу, а також максимальна самовіддача курсанта в навчанні. Не менш важливим є і використання в освітньо-виховному процесі фізичної підготовки, в процесі якої курсанти, на конкурентній основі, самостійно формують лідерські якості [9].

У подальшому, на етапі магістратури, слід стимулювати лідерські якості шляхом впровадження в навчально-виховний процес відповідних курсів, аналогічних курсу, рекомендованого в країнах НАТО «Командування, командні якості і етика», який на більш глибокому рівні знайомить курсантів з теорією лідерства, етикою кадрових військових (включаючи систему цінностей, формування характеру і етичні норми), з концепцією військового командування і управління [6].

У цьому курсі реалізується ідея ступеневого розвитку лідерства, аналізується попередній лідерський досвід курсантів, здійснюється оцінка кожного курсанта на предмет наявності різноманітних лідерських якостей, після цього кожен отримує відповідну конкретну характеристику щодо своїх командних якостей, особливостей характеру і ступеня засвоєння етичних норм. Далі, із використанням найсучасніших технологій навчання та виховання (тренінги, командні ігри, дискусії, фізичні навантаження, робота в групах над учбовим проектом) відбувається удосконалення якостей, які потрібні для того, щоб майбутній офіцер усвідомив власну лідерську позицію.

По завершенні навчання курсанти повинні вміти керувати підлеглими у складі відділення, екіпажу або взводу в кількості не більше 50 осіб; змішаними колективами, що включають в себе чоловіків і жінок, представників різних етнічних груп, в тому числі в складі багатонаціональних або коаліційних військ [6].

Висновки. Ступеневість являє собою явище в сучасній вищій освіті, яке присутнє загалом у всіх країнах Європи, не обмежене лише просуванням освітнього процесу у часі, та пов'язане з якісними змінами у структурі компетентностей, яких набуває майбутній фахівець на різних етапах освітнього процесу. При цьому двоступеневість освіти є необхідністю, спричиненою свободою вибору професійного шляху, потребою суспільства у військових фахівцях високої кваліфікації. Тільки за умови інтеграції лідерства (в найширшому сенсі цього терміну, маючи на увазі наявність у курсанта твердих знань, переконань і здібностей до командної діяльності, а також морально-етичну складову лідерства), комунікативної компетентності і всеосяжної інформаційної грамотності, можна вважати цілі процесу ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ досягнутими. У наступних авторських напрацюваннях буде схарактеризовано інші структурні компоненти ступеневої підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил України в закладах вищої військової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бродяк О.Я., Гузик Н.М., Ліщинська Х.І., Петрученко О.С., Пінчук І.В., Терещук О.В. Шляхи підвищення якості військової освіти. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки, 2019, Вип. 177(1). С. 72-77.
2. Закон України "Про національну безпеку України". Відомості Верховної Ради (ВВР), 2018, № 31, ст. 241.
3. Положення про організацію освітнього процесу в Інституті Військово-Морських Сил Національного університету "Одеська морська академія" (2018). URL: <http://fvms.onma.edu.ua/Положення%20про%20організацію%20освітнього%20процесу%20Інституту%20ВМС.pdf>
4. Програма Військовий моряк – 2035. Професійність і компетентність (ПіК). URL: <https://navy.mil.gov.ua/prezentatsiya-programy-vijskovyj-moryak-2035/>
5. Пунда Ю.В., Антоненко С.І. Підготовка стратегічного лідера як інвестиція в реформування системи військового управління. Стратег. пріоритети: наук.-аналіт. щокв. зб. Нац. ін-т стратег. дослідж. Київ, 2017. № (45). С. 141-147.
6. Типовой базисный учебный план подготовки командного состава в системе специального военного образования. URL: https://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_topics/20180803_20111202_Generic-Officer-PME-RC.pdf
7. Шевченко Р.І. Особливості профільної та професійної підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ. Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т.Г. Шевченка. Серія Педагогічні науки, 2019, Вип. 4(160). С. 207-212.
8. Шевченко Р.І. Ступеневість підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ в закладах вищої освіти: військово-цивільне нормативне забезпечення. Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць. 2020, Вип. 28 (1-2020). С.190-199.
9. Boye M., Cohen B.S., Sharp M.A., Canino M. U.S. Army physical demands study: Prevalence and frequency of performing physically demanding tasks in deployed and non-deployed settings. Journal of Science and Medicine in Sport. 2017, Vol. 20, Supp. 4. Pp. 57-61.
10. Leader Development. FM 6-22. URL: https://armypubs.army.mil/epubs/DR_pubs/DR_a/pdf/web/fm6_22.pdf

REFERENCES

1. Brodyak O.Ya., Guzyk N.M., Lishchynska H.I., Petruchenko O.S., Pinchuk I.V., Tereshchuk O.V. (2019). Ways to improve the quality of military education. Scientific notes of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Ser.: Pedagogical Sciences, Issue. 177 (1). Pp. 72-77.
2. Law of Ukraine "On National Security of Ukraine" (2018). Information of the Verkhovna Rada (VVR), № 31, Art. 241.
3. Regulations on the organization of the educational process at the Institute of Naval Forces of the National University "Odessa Maritime Academy" (2018). URL: <http://fvms.onma.edu.ua/Polozhennia%20pro%20organizatsiyu%20osvitnogo%20procesu%20Institutu%20VMS.pdf>
4. Military sailor program – 2035. Professionalism and competence (PIC). URL: <https://navy.mil.gov.ua/prezentatsiya-programy-vijskovyj-moryak-2035/>
5. Punda Y.V., Antonenko S.I. (2017). Training a strategic leader as an investment in reforming the military management system. Strategic priorities: scientific-analytical quarterly collection, 45 (45). Pp. 141-147.
6. A standard basic curriculum for the training of command staff in the system of special military education. URL: https://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_topics/20180803_20111202_Generic-Officer-PME-RC.pdf
7. Shevchenko R. (2019). Features of the profile and professional training of future officers of the Naval Forces of the Armed Forces. Bulletin of the T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium". Pedagogical Sciences Series, 4(160). Pp. 207-212.
8. Shevchenko R. (2020). Degrees of future Naval officers` training at Higher Education: military-civilian regulatory support. Pedagogical education: theory and practice: Collection of scientific works. 28 (1-2020). Pp.190-199.

Leadership and professional components of degree training of future Navy officers of the Ukrainian Naval Forces at Higher Educational Establishments

R. I. Shevchenko

Abstracts. The article outlines the main components of the future Naval officers' degree training characterizes the professional naval and leadership components in the context of the requirements of the Program "Navy sailor 2035". It is emphasized that the circumstances related to military aggression, the country's desire to join the EU and NATO, define the conditions for clarifying and expanding the structural elements of naval education. It is concluded that only through the systematic integration of all structural components in terms of higher education with the provision of cross-cutting training the tasks set before the modern Ukrainian Naval Forces can be achieved.

Keywords: Naval Forces, the Armed Forces of Ukraine, multistage training, professional naval component, leadership component.

Педагогічні умови формування професійної успішності майбутнього вчителя в освітньому середовищі ЗВО

Т. В. Скорик

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, Чернігів, Україна
Corresponding author. E-mail: tamskorik@ukr.net

Paper received 24.08.20; Accepted for publication 12.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-16>

Анотація. На основі аналізу сутності понять «педагогічні умови» та «професійна успішність вчителя», визначено та обґрунтовано найбільш сприятливі педагогічні умови формування професійної успішності в умовах освітнього середовища закладів вищої освіти. Розкрито сутність найбільш важливих педагогічних умов на засадах поліпарадигмального підходу, як організаційні та змістові чинники професійної підготовки майбутнього вчителя, що впливають на осмислення та рефлексію професійної діяльності, становлення її компонентів. Реалізація запропонованих педагогічних умов забезпечить становлення компонентів професійної успішності, якість підготовки конкурентоспроможних та самодостатніх учителів.

Ключові слова: Педагогічні умови, професійна успішність, майбутній вчитель, освітнє середовище, професійна підготовка.

Вступ. Соціально-економічні реалії українського суспільства зумовлюють необхідність підготовки освічених та успішних фахівців, здатних до швидкої адаптації в мінливих умовах життєдіяльності. Вчитель у цьому процесі виконує провідну роль, тому підготовка вчителя у ЗВО має спрямовуватись на становлення вчителя як професіонала високого рівня, здатного досягти успішності у педагогічній діяльності. Постає необхідність у визначенні найбільш ефективних педагогічних умов, що забезпечать реалізацію становлення професійної успішності майбутнього вчителя у освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Короткий огляд публікацій по темі. Проблеми трактування сутності поняття «педагогічні умови» приділяли увагу багато дослідників: В. Андреев, Ю. Бабанський, А. Вербицький, М. Данилов, А. Дьомін, В. Загвязинський, М. Зверева, І. Зязюн, Н. Іпполітова, Н. Кузьміна, Б. Купріянов, Н. Михайлова, І. Підласий, О. Пехота, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, І. Фролов, А. Хуторський, Н. Яковлева та інші.

Більшість авторів дотримуються думки, що педагогічні умови спеціально створюються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності, узгодження його компонентів або реалізації певних інновацій. Зокрема, педагогічні умови: сприяють реалізації змісту навчання, оптимізують форми, методи, підходи, технологію організації навчального процесу як цілісної системи (І. Підласий, 1996 р.) [14, с. 280]; виступають як сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик, що забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності (В. Манько, 2000 р.) [9]; як компонент педагогічної системи, що відображає сукупність внутрішніх (розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (реалізації процесуального аспекту системи) елементів, які сприяють її ефективному функціонуванню і подальшому розвитку (Н. Іпполітова, 2000 р.) [4]; як результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (приймів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей (В. Андреев, 2000 р.) [1, с. 124]; як сутність педагогічних вимог, дотримання яких у процесі навчання дозволяє цілеспрямовано та суттєво змінити його результат (О. Бережнова, 2003 р.) [2]; як система певних форм, методів, матеріальних умов, ре-

альних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, що є необхідними для досягнення конкретної педагогічної мети (І. Зязюн та О. Пехота, 2003 р.) [13]; як об'єктивні можливості змісту, форм, методів та матеріально-просторового середовища, спрямовані на розв'язання поставлених у педагогіці завдань, які свідомо створюють в освітньому процесі, а їхня реалізація забезпечує найефективніший перебіг цих процесів, в основі яких лежить діяльність [15].

Детальний аналіз поняття «педагогічні умови» було зроблено А. Литвин та О. Мацейко [7]. Автори зазначають, що це поняття стосується різних аспектів складових процесу навчання, виховання і розвитку, також може вживатися стосовно цілісного навчально-виховного процесу при характеристиці педагогічної системи або окремих її сторін чи елементів. Дослідники підтримують позицію науковців Ю. Бабанського, М. Зверєвої, І. Зязюна, Н. Іпполітової, О. Пехотич та інших, які пов'язують педагогічні умови з конструюванням освітньої системи, в якій вони виступають одним із її компонентів або чинником, і визначають педагогічні умови як «комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників» [там же, с.56].

У межах нашої наукової розвідки доцільним є аналіз позицій дослідників щодо трактування поняття професійної успішності вчителя. Так, О. Єрофеева визначає професійну успішність учителя як спосіб виконання професійної діяльності на основі глибоких знань свого предмету, відповідності змісту професійних дій позитивним педагогічним результатам [3]; Н. Кисельова наголошує, що успішність учителя - це суб'єктно-особистісний стан професіонала, що характеризується проживанням особистісних досягнень у контексті історії його професійної діяльності й виникає на ціннісній основі прагнення до педагогічного успіху та майстерності [5].

Погоджуючись із думкою авторів, ми визначаємо професійну успішність вчителя як процес і результат професійної діяльності, що характеризується стійкою спрямованістю на професійний саморозвиток та професійні досягнення, цілепокладанням та ціледосягненням, що має позитивну зовнішню та внутрішню оцінку.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов формування профе-

сійної успішності в умовах освітнього середовища закладів вищої освіти, що забезпечить ефективність перебігу цього процесу.

Матеріали і методи. При визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов ми керувалися тим, що умови пов'язані з конструюванням освітньої системи, в якій вони виступають одним із її компонентів або чинником та забезпечують ефективність досягнення педагогічної мети. Для досягнення мети використовували такі загальнонаукові методи, як аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію та моделювання. Методологічною основою дослідження є положення: теорії пізнання; теорії професійного становлення у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях; педагогіки успіху; теорії самовизначення особистості в професійній діяльності; теорія мотивації у навчальній та професійній діяльності; гуманістичної педагогіки.

Результати та їх обговорення. Під педагогічними умовами формування професійної успішності майбутнього вчителя вважаємо такі фактори, які впливають на осмислення та рефлексію професійної діяльності та становлення її компонентів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури із проблеми дослідження, вивчення зарубіжного та вітчизняного педагогічного досвіду з проблеми становлення та розвитку професійної успішності вчителя, анкетування майбутніх учителів, анкетування вчителів ЗЗСО дали змогу виявити **педагогічні умови**, які можуть забезпечити ефективність формування професійної успішності майбутніх учителів у освітньому середовищі закладів вищої освіти:

- актуалізація мотивації досягнення як основного механізму позитивної мотивації майбутнього вчителя на професійну успішність;
- спрямованість процесу професійної підготовки на формування моделі поведінки майбутніх учителів як успішної особистості;
- створення праксеологічного мистецько-освітнього середовища, в якому студенти будуть залучені до культурно-мистецьких та дослідницьких проєктів;
- включення студентів у рефлексивний моніторинг власних учбово-професійних досягнень;
- стимулювання активності та навчального інтересу студентів, через оновлення змісту навчальних дисциплін та створення можливостей для продуктивнішого розвитку їхніх педагогічних здібностей;
- використання технологій гуманізації освіти, акцентованих не на змісті, а на формуванні здатностей до вибудови траєкторії особистісного розвитку та професійного зростання.

Проаналізуємо більш детально найважливіші з них. Однією з педагогічних умов формування професійної успішності було визначено актуалізацію мотивації досягнення як основного механізму позитивної мотивації майбутнього вчителя.

На думку М.Магомед-Емінова мотивація досягнення є функціональною системою інтегрованих воедино афективних і когнітивних процесів, що регулює процес діяльності в ситуації досягнення в усьому процесі її здійснення [8]. Мотиви досягнення відображають стійку потребу особистості досягти успіху, бути ефективним та результативним у професійній діяльності.

Одним із методів активізації мотивації досягнення може бути використання наративу. Наратив трактують як розповідь, завдяки якій відбувається усвідомлення власного або культурного досвіду, що використовують для конструювання майбутньої життєвої програми. На думку Р.Мороз, здійснення наративу автобіографічного тексту, насиченого життєвими сценаріями, дозволяє людині упорядкувати власний досвід, краще усвідомлювати свою ідентичність, пережити свою автентичність і свідомо здійснити вибір на користь формування успішної стратегії власного життя [10]. Отже, наратив може стати моделюючим аспектом становлення професійної успішності майбутнього вчителя.

У процесі стимулювання позитивної мотивації на формування професійної успішності у студентів виникає усвідомлення значущості зазначеного конструкту та бажання досягати якостей та показників професійно успішної особистості. Від мотивації залежить ставлення майбутніх учителів до професії, до професійного саморозвитку, активність в учбово-професійній діяльності.

Наступна педагогічна умова - спрямованість процесу професійної підготовки на формування моделі поведінки майбутніх учителів як успішної особистості, що полягає у виявленні майбутнім вчителем професійної спроможності, впевненості у правильності прийнятих педагогічних рішень, адекватною самооцінкою особистісних професійних досягнень, виявом лідерських якостей, дотримання вимог «риторичного портрету лідера» (І.Зязюн, Г.Сагач). Поведінка успішної особистості формується завдяки створенню педагогічних ситуацій успіху, які передбачають певний алгоритм діяльності (О. Гусак, В. Луценко, 2013): установка на діяльність (емоційна готовність), забезпечення діяльності (створення умов); порівняння одержаних результатів із передбачуваними (оцінка результатів).

При визначенні наступної умови ми керувалися тим, що середовище сприймається не тільки як об'єктивний чинник становлення особистості, але й як об'єкт педагогічного впливу, тому воно стає засобом виховання і простором особистісного розвитку. Освітнє середовище, як зазначав В. Ясвін, визначає систему впливів й умов формування особистості, створення можливостей для її розвитку, які містяться як у соціальному, так і в просторово-освітньому оточенні [16, С. 14].

Ми визначаємо праксеологічне мистецько-освітнє середовище як систему, що об'єднує аудиторну й позааудиторну діяльність майбутніх учителів, зорієнтовану на активне залучення студентів до мистецької діяльності, участі у професійних та аматорських мистецьких колективах, у культурно-мистецьких та дослідницьких проєктах. Таке середовище сприяє становленню креативних (акторських, музичних, художніх, дослідницьких та інших) здібностей, системного світогляду та модельного мислення, в якому формується індивідуальний стиль цілеутворення та ціледосягнення.

Вибудова праксеологічного мистецько-освітнього середовища має ґрунтуватися на принципах поліпарадигмального підходу: єдність системної, культурологічної, синергетичної, гуманістичної, акмеологічної та ін. освітніх парадигм. В умовах праксеологічного мистецько-освітнього середовища, з чітко сформульованими професійними проблемами, моделями, задачами, відбувається взаємозв'язок мистецького, освітнього, практично-

го й теоретичного вимірів, що зумовлює педагогічну дієвість у формуванні професійних якостей успішності майбутніх учителів, створюються додаткові можливості для формування необхідних загальнокультурних, професійних і психолого-педагогічних новоутворень.

Наступною умовою формування професійної успішності майбутнього вчителя визначено включення студентів у рефлексивний моніторинг власних учбово-професійних досягнень.

Педагогічна наука визначає рефлексію як відображення, «роздум, сповнений сумнівів і вагань, схильність аналізувати свої переживання» [12, С. 532]; як «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психологічних актів та станів» [там же, С. 504].

Рефлексивний аналіз власних здобутків та їх корекція полягає у здатності критично осмислити та зіставити позитивні й негативні професійні дії та прояви поведінки. Формування цієї якості є чинником саморозвитку та становлення професійних досягнень.

З метою формування здатності до самоаналізу та самооцінки власних педагогічних дій можна використати метод сторітеллінгу (розповідання історій), за допомоги якого майбутні вчителі вчаться формулювати свої думки та розповідати про себе, описувати свої вчинки та почуття, оцінювати та аналізувати наслідки учбово-професійної діяльності.

Наступним методом розвитку здатності до педагогічної рефлексії майбутніх учителів є також рефлексивний або рефлексивно-перцептивний тренінг. Рефлексивний тренінг застосовують як психолого-педагогічну програму розвитку рефлексивних якостей її учасників, у якій відбувається інтенсивне осмислення і переосмислення свого досвіду та формування алгоритмів його аналізу, а також аналізу дій, вчинків, суджень, переживань та установок [11].

Досить ефективним методом закріплення рефлексивних механізмів у майбутніх учителів може бути рефлексивна бесіда [6, с. 121]. Рефлексивна бесіда використовується для аналізу виробничо-педагогічної практики з метою оцінки та виправлення негативних сторін її організації. Основне завдання рефлексивної бесіди полягає у допомозі студенту здійснити моніторинг власної педагогічної діяльності, розвитку здатності впливати та заохочувати учнів до учіння, а також у визначенні шляхів подолання недоліків у професійних діях.

Стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх учителів створює продуктивну основу для зростання професійної спроможності, наповнення професійних дій ціннісним змістом, прагненням до самоудосконалення.

Висновок. Отже, реалізація пропонованих педагогічних умов у професійній підготовці майбутніх учителів забезпечить становлення компонентів професійної успішності майбутнього вчителя, що у подальшому буде сприяти професійному самоудосконаленню, якісній підготовці конкурентоспроможних та самодостатніх учителів. Успіх у професійній діяльності завжди має як зовнішню так внутрішню оцінку. Дотримання визначених педагогічних умов забезпечить проектування життєвого шляху в узгодженні із вимогами соціальних та особистісних домагань, збалансування внутрішніх та зовнішніх чинників оцінки успіху як життєвого досягнення.

Подальшого дослідження потребують питання впливу мотивів вибору професії майбутніми вчителями на становлення професійної успішності; визначення чинників адаптації студентів до професійної діяльності та вплив перебігу цього процесу на успішність учбово-професійної діяльності майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2 – е изд.. Казань: Центр инновационных технологий, 2006. 608 с.
2. Бережнова Е. В. Прикладное исследование в педагогике: монография. Волгоград: Перемена, 2003. 164 с.
3. Ерофеева Е. В. Факторы профессионально-педагогической успешности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2001. 208 с.
4. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2000. 383 с.
5. Киселева Н. Л. Психолого-педагогические условия развития профессиональной успешности учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Курск, 2002. 187 с.
6. Кремешна Т.І. Педагогічна самоефективність: шлях до успішного викладання: Навчально-методичний посібник. Умань. 2010. 168 с.
7. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «Педагогічні умови». Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 4. С.43-60
8. Магомед-Эминов, М.Ш. Трехфакторная модель когнитивной структуры мотивации достижения. Вестник Моск. ун-та. Сер.14, Психология. 1984. №1. С. 57-59.
9. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін // Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім.М. Драгоманова. Київ: Логос, 2000. Вип. 2. С. 153—161.
10. Мороз Р.А. Програмування життєвого успіху особистості засобами батьківського нарративу. Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Успішність особистості: потенціал та обмеження». Київ, 2020. URL: <http://www.newlearning.org.ua/content/tezi-dopovidey-mizhnarodnoyi-naukovo-praktichnoyi-konferenciyi-uspishnist-osobistosti>].
11. Орлова О. М. Рефлексивный тренинг в практике профессионализации учителей начальных классов. Как с помощью данной модели рефлексии, можно достичь высокого уровня профессионализации учителей начальных классов? Эксперимент и инновации в школе. 2012. №2. С.41-43.
12. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Соврем. слово, 2005. 720 с.
13. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / ред. І. А. Зязюн, О. М. Пехота. К.: А.С.К., 2003. 240 с
14. Подласый И. П. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. 432 с
15. Чурсина А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Челябинск. 2011. 18 с.
16. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: ЦКФЛ РАО, 1997. 248 с.

REFERENCES

1. Andreev V.I. Pedagogy: a training course for creative self-developmen. 2 –e izd.. Kazan: Tsentr innovatsionnyih tehnologiy, 2006. 608 p.
2. Berezhnova E. V. Applied research in pedagogy: monograph. Volgograd: Peremena, 2003. 164 p.
3. Erofeeva E. V. Factors of professional and pedagogical success: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Saratov, 2001. 208 p.
4. Ippolitova N. V. Theory and practice of preparing future teachers for the patriotic education of students: dis. ... doktora ped. nauk: 13.00.08. Chelyabinsk, 2000. 383 p.
5. Kiseleva N. L. Psychological and pedagogical conditions for the development of teacher's professional success: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Kursk, 2002. 187 p.
6. Kremeshna T.I. Pedagogical most effective: walk to a successful victorious: Navchalno-metodichniy posibnik. Uman. 2010. 168 p.
7. Litvin A., Maczejko O Methodological Principles of the Notion of "Pedagogical Conditions". Pedagogi`ka i` psikhologi`ya profesi`jnoyi osviti. 2013. № 4. P.43-60
8. Magomed-E`minov, M.Sh. Three-factor model of the cognitive structure of achievement motivation Vestnik Mosk. un-ta. Ser.14, Psikhologiya. 1984. №1. P. 57-59.
9. Manko V. M Didactic understand the form of students in professional for educational interest to special disciplines // Sotsializatsiya osobistosti: zb. nauk. pr. Natsionalnogo pedagogichnogo universitetu Im.M. Dragomanova. Kiyiv: Logos, 2000. Issue. 2. P. 153—161.
10. Moroz R.A. The program of the living success of the specialty with the help of the Batkiv narrative. Tezi dopovidey Mizhnarodnoyi naukovo-praktichnoyi konferentsiyi «Uspishnist osobistosti: potentsial ta obmezheniya». Kiyiv, 2020. URL: <http://www.newlearning.org.ua/content/tezi-dopovidey-mizhnarodnoyi-naukovo-praktichnoyi-konferentsiyi-uspishnist-osobistosti>].
11. Orlova O. M. Reflexive training in the practice of professionalization of primary school teachers. How, using this model of reflection, can a high level of professionalization of primary school teachers be achieved? Eksperiment i innovatsii v shkole. 2012. № 2. P.41-43.
12. Pedagogy: big modern encyclopedia / sost. E. S. Rapatsevich. Minsk: Sovrem. slovo, 2005. 720 p.
13. Preparation of the future teacher before the introduction of pedagogical technologies: navch. posibnik / red. I. A. Zyazyun, O. M. Pehota. K.: A.S.K., 2003. 240 p.
14. Podlasyiy I. P. Pedagogy: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedeniy. Moskva: Prosveschenie: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 1996. 432 p.
15. Uznadze D.N. Installation theory. Moskva: Iz-vo «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh: NPO «MODEK», 1997. 448 p.
16. Chursina A. S Formation of readiness for professional self-development among university students in the process of studying psychological and pedagogical disciplines: avtoref. dis. ... kand. ped nauk. 13.00.08 – teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya. Chelyabinsk. 2011. 18 p.
17. Yasvin V. A. Educational environment: from modeling to design. Moskva: TsKFL RAO, 1997. 248 p.

Pedagogical conditions of a future teacher's professional success formation in the educational environment of higher educational establishment

T. V. Skoryk

Abstract. Based on the analysis of the essence of the concepts "pedagogical conditions" and "teacher's professional success", the most favorable pedagogical conditions for the formation of professional success in the educational environment of higher education establishments are identified and substantiated. The essence of the most important pedagogical conditions based on the polyparadigmatic approach is revealed, as organizational and content factors of a future teacher's professional training that influence the insight and reflection of professional activity, the formation of its components. The implementation of the suggested pedagogical conditions will ensure the formation of professional success components, the training quality of competitive and self-sufficient teachers.

Keywords: *Pedagogical conditions, professional success, future teacher, educational environment, professional training.*

Using of digital tools for the formative assessment of future physics teachers

H. V. Voitkiv, I. M. Lishchynskyy

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine
Corresponding author. E-mail: h.voitkiv@gmail.com, igor.lishchynskyy@gmail.com

Paper received 15.08.20; Accepted for publication 07.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-17>

Abstract. The article investigates the possibilities of modern digital tools for formative assessment of students of higher educational institutions. It is carried out the classification of digital tools depending on the purpose of formative assessment and it is established three groups: knowledge diagnostics tools, knowledge growth tools, knowledge summary tools. The advantages of using the described digital applications for formational evaluation and methodological aspects of their use are also analyzed and described. The described programs were tested in practice when teaching the course «Modern problems of methods of teaching physics».

Keywords: *digital applications, feedback, future physics teachers, testing, formative evaluation.*

Introduction. Comprehensive diagnosis of knowledge, skills and abilities of students is an integral part of the educational process. According to the normative documents, the assessment of learning outcomes is carried out on the basis of current and final control of knowledge.

Competence orientation of the educational process requires from the assessment process not only the statement of the fact of knowledge, but also the analysis of gaps in knowledge, in order to further eliminate them, the selection of methods, tools, technologies. Therefore, «today it is important to turn current control into formative assessment, which includes current control, but with a more effective response to learning, helps to establish full feedback between teacher and student, the formation of students' learning skills and general culture of teacher assessment» [1, 3]. However, it is difficult to get good feedback and get a general idea of the learning process, in order to correct it, using traditional methods of current control (for example, tests, oral interviews) within the disciplines, because it requires significant time, both for the development of tasks and for further analysis of survey results. Modern digital tools are an alternative to traditional tools for assessment.

Brief overview of related publications. In the scientific literature there are works which give a description of tools for assessment, areas of their use, ways to use the tool for teaching and learning [1, 3, 7, 8]. The following are devoted to the issues of assessment of academic achievements in general and in higher education, in particular: N. Morse (theory and practice of formative assessment in higher school), O. Lokshina (assessment in general secondary education), I. Fishman (theory and practice of formative assessment), B. Bloom (taxonomy of educational purposes). The use of digital tools for formative assessment has been studied by J. Wilmot, N. Morse, M. Gladun and others. Researchers show that «the integration of digital technologies in the educational process of educational institutions is becoming a necessity, and affects the improvement of assessment methods, the use of which has a positive effect on students' knowledge and skills» [3, 5].

Appreciating the work of scientists, it should be noted that the use of digital tools with detailed methodological support and explanation for the assessment directly and the formation of experience in using these applications in future teachers, was not carried out.

The aim of the study. The purpose of this work is to

consider the methodological aspect of digital tools use to work with students in high school, on the example of the course «Modern problems of methods of teaching physics».

Materials and methods. To achieve the article goal, theoretical and empirical research methods were used: analysis – to study psychological and pedagogical, scientific and methodological research, regulations in the field of education on the use of digital tools for the formative assessment of students of higher pedagogical educational institutions; the available digital applications and their possibilities for conducting formative assessment are analyzed; synthesis – to establish the most optimal applications that can be used in the learning process; observation of the educational process in order to determine and formulate the methodological features of the use of existing applications.

Results and its discussion. Scientific and technological progress, the emergence of digital teaching aids and the competence orientation of the educational process make some adjustments in the process of diagnosing learning outcomes in higher education. If traditional pedagogy distinguishes between final and current assessment, today we must learn to work with summative and formative assessments. If the final and current assessment mainly record the result, the concept of formative assessment is to assess the progress of the learning process to help improve the result. Many authors consider formative assessment as a component of the learning process in which students have the opportunity to look at known truths from the other side, test their knowledge to determine their own progress in the topic, see the error and be able to analyze it. That is, it is an assessment for further learning, for successful learning. N. Morse says that «the application of formative assessment technologies provides feedback that will allow to achieve improvement, and on both sides: and on the part of the teacher – how he should change the design of the educational process: what changes he needs to make in teaching, methods or technologies he uses; and on the part of the student – with which educational tasks he coped successfully, and on the implementation of which he needs to work further» [3]. French scientists note that the key mission of formative assessment in learning is to help the student learn [4].

What is important today is not the evaluation of performance, but the ability to monitor progress, evaluation with an effective response to learning with a purpose. By

formative assessment, we mean the collection of information about student performance that is used to improve their learning and our teaching. Formative assessment today, according to research, is the most powerful factor in strengthening the understanding of educational material and awareness of learning. Effective formative assessment is based on three issues [3]:

- What does the teacher want to teach students?
- What do students know at the moment? (Where are they now?)
- How can learning be improved? That is, how do we bridge the gap between desired learning goals and current student understanding.

The answer to the first question of formative assessment is given by: effectively formulated learning objectives, acquaintance of students with the course program, acquaintance with samples of the best learning outcomes (projects or answers) obtained by students who have already completed the course.

The most effective ways (by D. Wiliam) that answer the second question of formative assessment, are:

- conversation with students to get information about the understanding of the submitted material;
- effective responses of the teacher to the student's response with the identification of ways to further avoid mistakes;
- teaching students self-assessment and collective assessment, possession the student's of information, which should be a successful learning outcome and monitoring with analysis and progress of their own current results;
- separation of assessment and response (when communicating assessment in the current assessment, all attention is focused on assessment, which prevents further reaction to effective response; the reaction should stimulate thinking growth, so you should focus on the most important areas and techniques that students can use for this) [4, 5].

The teacher's task in formative assessment is a clear formulation of learning outcomes that need to be achieved and that will be assessed; stimulate the growth of thinking through effective feedback in the evaluation process; to make a student a participant in educational and evaluation activities. To implement them, it is necessary to: constantly provide feedback, providing students with comments, remarks, advice on their activities; change teaching methods and technologies depending on changes in students' learning outcomes.

Student's task: learn to learn, to analyze their activities, to focus on the learning process, to use feedback for their growth and gain experience for their professional activities. Execution of these tasks is possible under the condition of active involvement in training and organization of the process of own training.

Known applications for evaluation today are: AnswerGarden, Google Forms, GoSoapBox, Kahhot, Plickers, Socrative, Quizizz, Weebly, Teded, Quizlet, Quizizz, Triventy, Strawpoll.Me, Wordart, Tagxedo, Word.Pro, Mentimeter, Poll Ewerywhere. Diagnosis by digital means and technologies not only saves the time of the teacher and the student, but also provides a clear presentation of the results, which allows to make an effective response to the teacher and be a convenient tool for the student to analyze personal growth in academic work.

Conducting formative assessment at different stages of learning may have different purposes. Thus, before starting work on the topic – the survey is conducted in order to identify existing knowledge, orientation in the topic, activation of attention – this is the diagnostic stage of formative assessment. It is useful for both the teacher to design further work and students to get a general idea of what needs to be studied. In the learning process – the survey is conducted to identify gaps – this is the formative stage of assessment. At the end of the study of the topic, section, course of the survey is conducted for the purpose of generalization, summarizing, repetition – the final stage of evaluation.

After analyzing the capabilities of the above digital tools and testing them, we determined that any of the applications is suitable for the implementation of the diagnostic stage of formative evaluation. However, in the process of working with students, we saw that they feel freer in their answers and are more involved in the work when they are sure that they will not be evaluated. Therefore, the first group of digital applications, which we will call the diagnostic group, includes those that do not identify students and give a good visual result of the processed answers, which we will use in the work for analysis. Such applications are: Answer Garden, Wordart.com, Taghedo.com, Word.pro, Mentimeter, etc. These applications are characterized by a minimalist and clear design. They record short answers from your respondents and present the opinion of all participants in the form of an associative cloud of opinions, or in the form of a diagram, depending on the format of the questions (open answer, choice tests), which allows the teacher to understand students' orientation in subject and present correctly curriculum and formulate goals.

We think, that the positive point of using these tools at this stage is the nuance that in the results of surveys processed by the programs, you can see the number of participants, the prevailing opinion, but not the results of each, which hinders biased teacher's judgment. The process of self-assessment, motivation and goal setting in students is intensified, who have the opportunity to see their orientation in the topic and compare it with the learning outcomes they have to achieve [6].

Consider this on the example of studying the discipline «Modern problems of methods of teaching physics and astronomy», by students majoring in Secondary education (physics). It is worth noting that the course of general physics has already been completed by students. For example, before studying the topic «Regulatory support for teaching physics at school» you can ask the question:

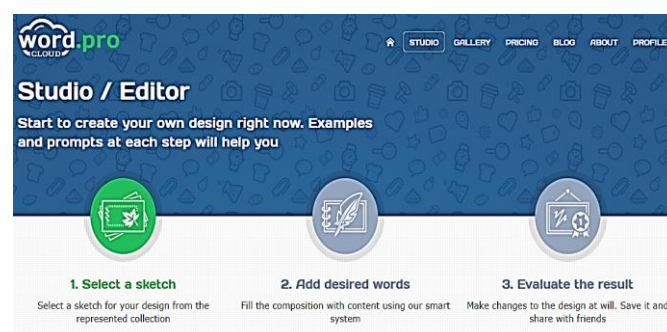


Image 1. Word.pro application interface.

«What do you know the normative educational documents that are needed for the quality organization of the educational process of a physics teacher?» Image 1. presents the interface of the tools, which appears in the teacher, after passing the authorization on the example of the application Word.pro.

Students respond anonymously from their smartphones by connecting to the link provided by the teacher. The result of processing the answers is presented in Image 2.



Image 2. The result of the processed answers in the application Word.pro.



Image 3. Visualization of the basic concepts of the topic by the teacher in the application Word.pro.

In Image 3, as a example, presents a cloud of basic concepts of the course module. This visualization will give the student the opportunity to see where he is now

and what he should come to.

To ensure the use of this group applications, students need smartphones and a multimedia board to present and analyze the results. It is worth noting that all the information on the surveys is stored in the teacher's office, and the results – «Clouds» of answers can be disseminated among respondents.

Applications that allow you to track student progress – growth applications - to answer the second question of formative assessment, include Mentimeter, Socrative, Poll Ewerewhere, Plickers, Kahoot, Google Forms. Due to the similarity of functions on the interface, we will describe in more detail the capabilities of Mentimeter when teaching the course. With these tools, we have the opportunity to engage our audience in the survey in real time, and visual presentation of the results turns one-sided presentation of the material into two-way conversations with the audience, which is important to ensure effective response, inclusion in learning, activation. Work with the program is carried out in three steps:

- asking a question: use multiple choice questions to identify gaps in comprehension, or start group discussions with a colored word cloud;
- answer collection: students send answers by visiting a website from their mobile device or by sending a message to a number;
- visualization of instant results: answers are displayed in an animated graph or chart built into your presentation, the results are updated live for everyone to see.

It is worth noting that the program shows the audience the results of joint responses of all participants, but at the same time, there is a function of disseminating individual results to each student. Working with these applications requires smartphones and a screen to present and discuss the results. The interface of the teacher's office is presented in Image 4.

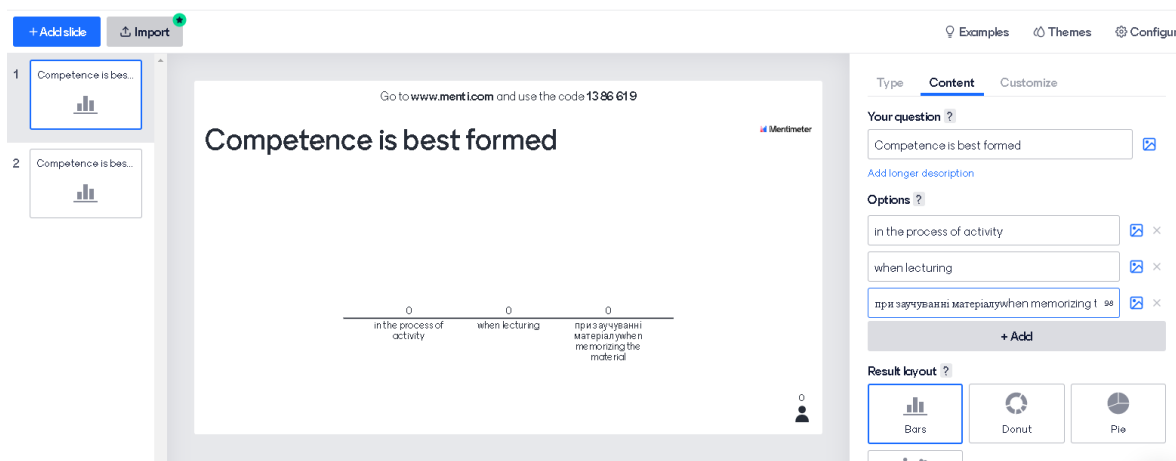


Image 4. Mentimeter application interface. Asking a question.

All applications in this group require mobile devices to record respondents' responses, except for the Plickers tool, which allows field-based assessment data to be collected without students having to use technical devices or even paper and pencil. As a control notebook use cards plickers (Image 5), four sides of which correspond to four possible answers.

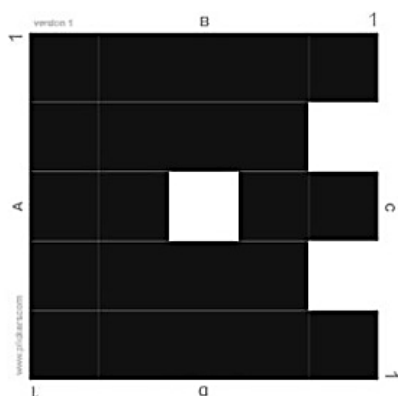


Image 5. Standard view of survey cards.

The teacher collects students' answers by installing an application from the Play Market application on their own mobile device and selecting the menu item – «scan answers». And the results of studies are stored in the teacher's office. They can also be instantly presented on the screen for discussion, or sent individually for introspection to each student. Among this group of applications, the previous creation of a class with the entry of data on respondents requires applications Plickers and Google Forms, in all others, students are authorized to enter their own name. Image 6 shows a demonstration of the question from the teacher's office, where in the upper left corner it is indicated who will be interviewed.

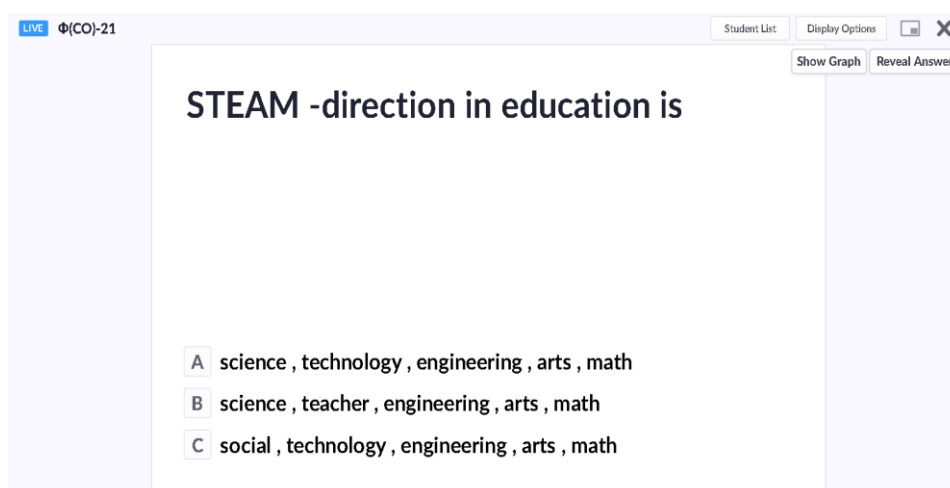


Image 6. Demonstration of the question from the teacher's office in the Plickers application.

For the final stage of formative assessment, as practice has shown, the most convenient applications are applications in which the teacher identifies respondents, ie those in which you can create a class in advance and enter names according to the class journal. These include Google Forms and Plickers. This group of applications is called - tools for generalizing knowledge. It is worth noting that the programs Mentimeter, Kahhot, Plickers, Poll Ewerewhere have the function of importing ready-made questions.

Conclusions. Thus, to ensure the formation of competencies in students, it is important to formative assessment in the educational process of higher education. Digital applications are effective tools for conducting formative assessment. We classified digital applications depending

on the purpose of conducting formative assessment into three groups: knowledge diagnostic tools; knowledge growth tools; knowledge summary tools. The advantages of using digital tools over traditional assessment tools are time savings, visual presentation of survey results and instant feedback. Examples of their use in high school on the example of the course «Modern problems of methods of teaching physics» are given. The practice of formative assessment in higher education, when working with future teachers, it pursues two goals: to effectively assess students on the basis of a competency-based approach and to demonstrate to them the experience of implementing formative assessment, which is undoubtedly important for their work in general secondary education.

REFERENCES

1. Kaban L.V. Formative assessment of students' academic achievements in the new Ukrainian school // Public education. Electronic scientific professional publication, 2017. 1(31).
2. Cowie B. A Mode of Formative Assessment in Science Education / Bronwen Cowie, Beverly Bell //Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. – 1999. – Vol. 6, n. 1 (1 March).- P. 101–116.
3. Morse N. V, Barna O.V, Wember V.P. Formative assessment: from theory to practice // Informatics and information technologies in educational institutions, 2013. - № 6. - P. 45-57
4. Lokshina O.I. The content of school education in the countries of the European Union: theory and practice (second half of the XX - beginning of the XXI century): monograph / O.I. Lokshina O.I. - K.: Bogdanova AM, 2009. – 404 p.
5. Wilmot J. Assessment for learning: textbook. way. (Master class, Kyiv, 2007).
6. Morze N., Gladun M., Wember V., Dziabenko O.. Methodological and technical design of innovative classroom. Modernization of Pedagogical Higher Education by Innovative Teaching Instruments (MoPED), 2018. - 130 p.
7. Wember, V. Implementation of BYOD technology for formative assessment. Innovative technologies in education: a collection of materials of the international scientific and technical conference. Ivano-Frankivsk, 2019. - 45-47.
8. Test technologies for assessing the competencies of students: a guide / ed.Lyashenko O.I, Zhuk Yu. O. - K.: Pedagogical thought, 2015. - 181 p.9.

Information Evaluation: Teaching Students to Detect Bias, Fake, and Manipulation Ukrainian perspective

O. Vysotska¹, S. Vysotska²

Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine

Corresponding author. E-mail: cborysenko@gmail.com¹, solomiiawysotska@gmail.com²

Paper received 16.08.20; Accepted for publication 08.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-18>

Abstract. In any part of today's digital world people easily get access to any information; they can disseminate it as well as create it by themselves. Modern people are overloaded with information; however, there is no guarantee that information they deal with is true. It may be biased, distorted or even untruthful, used for propaganda and manipulation. That makes the ability to critically evaluate information a survival skill, especially in Ukraine against which the war was waged, including the information one. Thus, there is urgent necessity to develop media literacy, to teach citizens, especially young people, to tell truth from fake and to detect bias and manipulation. In this respect it is required to include the course of media education as a compulsory one into school and university curricula, into programs of training and upgrading professionals, to offer online media education to those who wish to master it, etc. The analysis of relevant rich experience of western democracies in the area may be of great value for Ukraine in conditions of war and political instability. The present paper is aimed at presenting and analyzing available strategies and devices which may be used when teaching students and which make it possible to evaluate information, to identify its reliability, and to distinguish truth from propaganda, manipulation and falsehood.

Keywords: *bias, evaluation, fake, information, manipulation, propaganda.*

Feklusha, a pilgrim woman: No, my dear, owing to my weakness, **I've never gone far away; but many a thing I've heard.** They do say, my dear, there are countries where there are no Tsars of the true faith, but Sultans rule the lands. In one land there is the Sultan Mahnoot the Turk on the throne – and in another the Sultan Mahnoot the Persian. And they rule, my good girl, over all men, and whatever they decree it's always unrighteous. And they cannot, my dear, judge righteously in any one thing, such is the ban laid upon them. We have a just law, but they, my dear, an unjust law. Everything that is one way in our land is the very opposite in theirs. And all the judges with them, in their countries, are unjust too, so that, do you know, my girl, they even write in their petitions: "judge me, unjust judge!" And there is a country too where all the men have the heads of dogs.

Glasha: How do they come to have dogs' heads?

Feklusha: For their infidelity.

Glasha: Good-bye! (*Exit Feklusha.*) Only fancy that there are lands like that! There's no end to the marvels in the world. And here we sit at home and know nothing. A good thing it is to be sure, that there are pious folk; from time to time one hears what is being done in the light of day; if it weren't for them, we should live and die in our foolishness. (A. Ostrovskiy, the Storm, Act II, Scene I).

Introduction. Long-awaited reforms that are connected with the European choice of Ukraine are taking place in all spheres of the country's life, including education. One of the new things that are in the focus of the education system in the context of the European integration is media education – the development of media literacy and media culture.

Today people from all over the world, overloaded with information, have access to any information; more than that, they can even disseminate and create it by themselves. However, it may happen that the information they deal with is incorrect, biased, offensive, or infringes rights of others. The information they get may be untrue and fake. That makes the ability to critically evaluate the information a survival skill. So, it is quite evident that school students as well as university ones "need learn to evaluate information. In today's world of rapidly proliferating information in new electronic forms, individuals must be ready to make decisions about information reliability and credibility" [9:1]. Moreover, as Council of Europe media education experts claim, one of the main obstacles on the way of media literacy development is lack of information about it. There are lots of teachers who do not understand what media education is and why it is so important, for Ukraine, in particular. That puts forward an urgent demand in teachers who are able to properly navigate the vast information space: to sort out, evaluate, and analyze information in order "to help their students develop these skills" [8:8]. When

there is no understanding, there is no motivation and no interest in it [28:9].

Thus, the importance of media education and its development, starting from primary school to the tertiary level and even the post-graduate one, is quite understandable and well-grounded in Ukraine. The present paper **is aimed at** presenting and analyzing available strategies and devices which make it possible to evaluate information, to identify its reliability, and to distinguish truth from propaganda, manipulation, and fake.

Materials and Methods. Media literacy, which media education results in, is generally defined in the documents of the European Union – one of the main supporters and propagandist of it – as "the ability to access the media, to understand and to critically evaluate different aspects of the media and media contents, and to create communications in a variety of contexts" [1:12]. In accordance with the definition, teachers, and their students, as well as public in general should:

- be able to use modern media and feel comfortable with them, from traditional newspapers to digital devices and applications, using them for work, life, and entertainment;
- adapt a critical approach to media, to their quality, form, and content;
- use media creatively as the development of IT makes it possible for mass users not only to perceive information as it was typical in the past, but also to create content and

distribute it;

- be aware of copyright issues and netiquette in order to use modern media properly and in a civilized way [16:4].

In short, they should be able to access, analyze, evaluate and create messages in a variety of forms. These four components of media literacy – access, analysis, evaluation and content creation – constitute a skills-based approach to media education:

Each component supports the others as part of a non-linear, dynamic learning process: learning to create content helps one to analyze that produced professionally by others; skills in analysis and evaluation open the doors to new uses of the internet, expanding access, and so forth [17:3].

Results and Discussions. As far as the situation in Ukraine is concerned, it should be noted that the country is not aside the process, and the National Concept of Education emphasizes that, first and foremost, media literacy is indispensable for making education correspond to changes in global and national economy, for perfecting the quality of education and for reorienting it at making national education system, its content and form, open to new knowledge brought by the rapidly changing modern world. So, moulding media awareness, *i.e.* media literacy is one of the key competences required for being successful in the new socio-economic reality [27:2]. Being media literate helps Ukrainians find, select, upgrade the required information and work with it without being “drowned” in the vast array of what is available. However, in the fast-changing information production and consuming context, teaching users to question the authority, objectivity or quality of mediated knowledge has become crucial.

The skill is very important in academic sphere for students who do a lot of online research, working on their essays, getting ready for seminars, or preparing various presentations. Coiro claims that you need to use high quality information as evidence to support your statements and arguments in order to produce high quality academic work. “You need to be certain that this information is relevant, accurate, up to date and objective. Having a systematic approach to evaluating information will help ensure this” [7:1].

In this regard, the first step the researchers are to make is to identify and understand their information needs in addition to what has been already obtained on the subject: what information sources (databases, library catalogs, encyclopedias, the Internet, etc.) are needed; how much information and what kind and type of it (experts' opinion, examples, statistical data, etc.) is required; what the intended audience is; when and where the information was published.

Researchers are responsible for the information included or referred to in their assignment. It should be credible, and every piece of information used, every source of information mentioned, and every author cited are to be verified. There are online tools as well as recommendations and tips on how to evaluate the credibility of the sources of information, of web pages, the quality of web content, etc. Various checklists and guidelines may be applied, for example, the CRAAP (Currency, Relevance, Authority, Accuracy, Purpose of the information) – a checklist offered by Meriam Library, California State University [12], or the CARS (Credibility, Accuracy, Reasonableness, Support) checklist offered by experts from the University of

Wolverhampton, UK. Their adapted variants are presented below:

Credibility implies checking information about the author's education, training and experience in the field as well as his/her standpoint among peers, title, and career history. When checking **accuracy** and **currency**, users pay attention to the date of the information, whether it is current or outdated, whether it is detailed, exact and comprehensive, and the extent to which factual information and details can be verified by consulting alternative and/or primary sources. **Reasonableness** means whether the article presents an argument that is balanced, reasonable, objective, and consistent. It is also recommended to analyze the **support**: where the information comes from, whether the sources for the information are listed, whether a bibliography is available, what support the author gives to the information provided, and whether contact information for the author is included.

Those who work with information taken from the Internet should remember that, though the Internet is an invaluable source of any kind of information for research, there is no, so to speak, “gate keeper:” it is not a problem to open a web page, and anyone can place information on it. Then it is quite logical that there should be strict “quality control” and fact-checking on the part of those who use this information for research [7:1].

“The quality of our thinking is given in the quality of our questions,” as experts from the Foundation of Critical Thinking remark. They propose a set of questions that may be applied by teachers and their students at a Media Literacy class when evaluating the content of the information found. It summarizes the recommendations presented above:

How could we check on that? How could we find out if it is true? How could we verify or test that? Where could we get more details? What factors make this a difficult problem? Do we need to look at it from another perspective? Do we need to consider another point of view? Does the idea make sense? Does what is presented follow from the evidence? Is this the most important problem to consider? Which of these facts are the most important? (Adapted from: [22]).

Coiro offers another set of strategies – a kind of “thinking prompts” to consider in class. They are focused on the reliability of sources of information and may help those who would like to think critically:

Is this site relevant to my needs and purpose? What is the purpose of this site? Who created the information at this site, and what is this person's level of expertise? When was the information at this site updated? Where can I go to check the accuracy of this information? Why did this person or group put this information on the Internet? Does the website present only one side of the issue, or are multiple perspectives provided? How are information and/or images on this site shaped by the author's stance? Is there anyone who might be offended or hurt by the information on this site? How can I connect these ideas to my own questions and interpretations? [7:3].

Unfortunately, it often happens that students pay most attention to the publication content relevance, leaving its quality and credibility aside, leaving out its authors and their reputation, venue, evidence, and reasoning support. Thus, at practical classes students should be taught to be

“healthy skeptical” while searching for and analyzing the material and be able to verify the information obtained from multiple and sometimes controversial sources before making the decision whether to accept it or refute.

It is advisable to compare information across sources and to verify such aspects as who created the Website or posted a comment; what information is available about them (names, positions, affiliation, areas of interest, achievements in the field); whether contact information provided (email, telephone number, address); whether names, places, dates are presented and presented in an accurate way; whether the information is published on an appropriate site. For instance, serious research article will not appear on an entertainment site. The domain name corresponds to the nature of the site and the information published on it. Such names as *.com, *.org, *.net may belong to any organization or even to private persons, so governmental organizations do not use them to publish official information. Thus, it may be assumed that what is published on them is unlikely to be official and sometimes is not credible [2:30]. It is also possible to check the owners of the domain, when and where it was registered, bought, by who, etc. Some Internet sites may help with such verification (See Appendix 1).

There are organizations that may assist in the process of verification. They monitor media publications and compile ratings of mass media, indicating those which are trustworthy and which are not, as it may happen that they, especially online publications and Internet sites, are not what they pretend or seem to be. They “flood their users with all sorts of information, much may be contradictory, abundant with interpretations of past or current events, which may also aim for manipulation of people’s perception” [8:5]. Michael Lynch, a journalist and a philosopher who studies technological change, noted that the Internet is “both the world’s best fact-checker and the world’s best bias confirmer – often at the same time” [20:4]. *The New York Times* correspondent continues:

Never we had so much information at our fingertips. Whether this bounty will make us smarter and better informed or more ignorant and narrow-minded will depend on our awareness of this problem and our **educational response** (emphasis mine) to it. At present, we worry that democracy is threatened by the ease at which disinformation about civic issues is allowed to spread and flourish [Ib.].

Therefore, information consumers, and younger generation, in particular, should be taught and learn to differentiate between high-quality, reliable information and substandard one, lies, bias and fakes. The development of the skill is urgent for Ukraine hence it turns media literacy and therefore media education into a tool for counteracting propaganda and information aggression as a component of the hybrid war unleashed against the country [28:1]. What is more, election campaigns, presidential, parliamentary, and local ones have already become an attribute of Ukrainian political life, with candidates trying to win by fair means or foul, even resorting to bias and fake, skillfully manipulating voters. Regretfully, critical thinking development and counteraction to enemies’ hostile propaganda have not been paid enough attention to. Consequently, the mentality of some part of the citizens of Ukraine is still Soviet; the influence of Russian propaganda is very strong and its seeds fall on fertile soil. Then the question arises

how to detect information which is biased, *i.e.* not objective, distorted or twisted, propaganda, and manipulation.

According to dictionary definitions “biased information” means **one-sided, partisan, prejudiced, prejudicial**, prepossessed, tendentious (Dictionary of Synonyms). Bias is showing an opinion about something that is not based on all of the facts. Different points of view, the way a person sees the world which is based on that person’s beliefs and life experiences, may be biased. There are several types of bias: bias by omission, bias by placement, bias by spin, and bias by confirmation.

If some information is not covered by a publication, and accordingly may not be perceived as important, **bias by omission** is presented. The placement or location of the story on the front page sends the message that the story is very important. If it is not on the main page, it may not be noticed and may be omitted as something not significant. This is **bias by placement**. The third type of bias is **bias by spin**. Spin means presenting exclusively positive or negative opinions or points of view about a subject, a person, some events, etc. in order to change the opinion of the audience (English for Media Online Course, 2018). There is also **bias by confirmation**. It is connected with a limited information space – the so-called “filter bubble”: people are attracted to information which is connected, reflects, and confirms their own point of view or opinion. It may happen that people get into a filter bubble which is a result of their personalized search on the Internet: the site algorithm analyzes what sites a particular user visits, what information he/she is interested in, and offers information corresponding to this interest, separating the information the user disagrees with.

Bias affects the process of decision making, when defining and assessing alternatives or selecting a course of actions. To make thoughtful and objective decisions, informed consumers, in particular, students, ask themselves what points of view are omitted from the publication. If bias by placement is detected, one may ask how important the information is for his/her personal life, for the region, for the country, for society in general to make the right decision. If there is bias by spin, it may be recommended to search for other publications on the problem [Ib.]. To avoid bias by omission or getting into a filter bubble, triangulation may be recommended, that is searching for information from different sources.

As a rule, journalists emphasize that their responsibility is to present comprehensive information and different points of view, that their duty is to cover facts, being as objective as possible. It is difficult not to agree with that and, moreover, that is what is required by journalism standards, BBC standards for journalism, in particular. When presenting information, journalists are to be independent, impartial, and honest:

Impartiality lies at the core of the BBC’s commitment to its audiences. We [journalists] will apply due impartiality to our subject matter and will reflect a breadth and diversity of opinion across our output as a whole, over an appropriate period, so that no significant strand of thought is knowingly unreflected or under-represented. We will be fair and open-minded when examining evidence and weighing material facts [3].

On the other hand, writing about media representatives’ duties and accountability, S. Kaufman, a journalist himself,

notes, citing K.Z. Smith, American journalism veteran, that when voters are heading to the polls, the job of journalists is “educating the citizenry [...] with information so they can make appropriate decisions.” With the pressures reporters face from censorship, bribes and threats against their lives, that job is not always easy. K. Z. Smith voiced alarm at the fact that media may be controlled by government, corporate or private interest groups that paid reporters. Nevertheless, in a democratic state, the press should “serve as a watchdog on the government and inform the citizens so they can make the appropriate decisions about their government and their way of life,” he added. Addressing journalists, he said:

If you chase any other interest, if that is not your motive, and your motive is to see that certain people get elected and to report in a way that is not going to be accurate, and is not going to be fair, then you’re not serving your function as a journalist. [...] If there is a time in which the press needs to step up and be accountable and do the right thing by being accurate and being fair, it’s absolutely, positively during an election process. Otherwise, you’re cheating the citizens of information. You’re cheating them out of opportunities to make decisions that affect them (cited in: [15]).

Recommendations. However, it happens that some Ukrainian journalists, trying to be impartial, completely forget about the fact that the country, Ukraine, has been war-ridden for more than five years. It was attacked and occupied; thousands of Ukrainians have been killed and wounded; thousands of houses, businesses and enterprises have been ruined and robbed. A controversial question may be asked whether it is possible to preserve impartiality and to give the floor and media space to the enemy, to those who support the enemy, or those who do not care. It seems that everything covered and presented in Ukrainian media today should be presented from the Ukrainian-centered position in order to do the utmost possible to make people understand the situation, be aware of propaganda, to strengthen and develop civic consciousness and patriotism, especially at the time when **biased information and various fakes** have become widely used for manipulation.

Fake stuff has entered people's life, starting with replicas of brand clothes and accessories and finishing with misleading falsified facts and twisted opinions and ideas. The phenomenon has become so wide-spread that “post-truth” and “fake news” were named phrases of the year by Oxford and Collins Dictionaries in 2016-2017 [25; 14].

Fakes may be quite innocent, just to attract attention or to make publications, particular people, events, etc. popular. However, when it is made for propaganda, manipulation and disinformation, it is more serious. The dramatic example is fakes that accompany the aggression and the hybrid war waged against Ukraine in 2014 when the enemy resorts to presenting knowingly false information for manipulating people, the information that arises hatred and violence. They present news concerning Ukraine contrary to what is taking place in reality. They try to camouflage the aggression and the occupation of the territory of the neighbouring country and present it as a civil war that is taking place inside Ukraine. That misleads people. Those who have been taught to think critically, understand that when designed to deceive users for political purposes, digital gossip falls under 'disinformation' – the dissemination of

deliberately false information which non-state and state actors can use to undermine adversaries. The Kremlin continues its disinformation campaigns in its ongoing hybrid war against Ukraine, and is applying them in its 'holistic' information warfare against the West [4:2].

It may be surprising, but false news spreads faster, farther and deeper than true news, especially when it deals with the information disseminated online. The researchers from the Massachusetts Institute of Technology found out that this statement is applied to any subject they studied: to politics, business, science, technology, etc. They analyzed the fact and proved that “false claims were 70 percent more likely than the truth to be shared on Twitter. True stories were rarely retweeted by more than 1,000 people, but the top one percent of false stories were routinely shared by 1,000 to 100,000 people. And it took true stories about six times as long as false ones to reach 1,500 people” [19]. Psychologists investigate the phenomenon trying to explain it. However, the message for general public is as follows: check information before relying on it, working with it or disseminating it.

Information may be classified as true or false, with the help of special fact-checking sites and organizations. There are also special Internet sites to check photographs. Every day there appear specific tools to detect fakes, and every day there appear new tools to create fakes for disinformation which makes it possible to create fake videos that, for example, can represent practically any person behaving and saying what is required for disinformation.

If some information is important, but doubtful, or suspicion arises, it may be recommended to apply the ESCAPE test to check and evaluate it (**E**valuation, **S**ource, **C**ontext, **A**udience, **P**urpose, **E**xecution).

The procedure starts with the **evaluation** of places, names, documents, statistics mentioned in the publication. The **source** of information is analyzed too – who made the piece of information, what the initial source of it was. Huge information agencies and their online publications refer to those that may be trusted. The author's credentials and what information is presented about him/her should be also checked as well as the site or the source of information if they are available; quotations require scrupulous checking before making references to them or disseminating them. The date of publication is important too: what **context** the publication was made in; what the big picture is; whether there are other publications on the same event or problem. On the other hand, the more fuss is about something, the stronger probability is that people will believe it. What **audience**, what group of people the information is intended for and appeals to and **the purpose** – why it was published – are to be taken into consideration. **The execution** of the publication deserves attention: how the information is presented, *i.e.* its style, grammar, layout, tone, image choices, etc. Emotionally coloured vocabulary which causes strong feelings and emotions signals that the information may be fake. The same refers to mistakes or inaccurate layout. It is also recommended to look through commentaries of the publication. It may happen that the information has already been verified and refuted. Other signals of fakes are exaggerations, a lot of figures, sophisticated terms, blaming opponents, and generalizations.

The question arises why people become victims of fake information and manipulation by media. Critic and linguist

Noam Chomsky noted that media has created or destroyed social movements, justified wars, and caused financial crises [6]. He compiled the list of strategies which are usually resorted to by those who aim at manipulating people: *distract, create problems and then solve them, apply the gradual strategy and the strategy of deferring, go to the public as a little child, use the emotional side more than the reflection, keep public in ignorance and mediocrity, encourage the public to be complacent with mediocrity, strengthen self-blame [ibid].*

Practically all of them have been employed in the USSR and its followers that have monopolized the supply of information in their countries, and are actively resorted to by candidates during election campaigns in Ukraine today. The examples of the application of the strategies are numerous.

Media literacy is a powerful tool for developing awareness, for molding Ukrainian identity, patriotism, internationalism and intercultural competence. It helps overcome bias and fake and develops understanding that all people have the right to respect of their human dignity, to communication and cooperation with other people, respecting and valuing the diversity of their cultural background [8:6].

It should be noted that media literacy issues have attracted attention in present-day Ukraine, and positive tendencies may be observed. More and more lawyers, journalists, politicians touch upon and discuss media education issues. There have appeared online courses for those who want to develop media literacy skills, do not want to be deceived and try to learn how to tell lies from the truth (see Appendix, 2). Media Education course is taught at some schools and universities as a selective course or its elements are incorporated into some other subjects [18].

At the same time, the war in the East of the country, and lack of resources and experience impose particular constraints on the process. At present, media education is not taught as a compulsory separate subject. However, it is possible, at least, to include it as a must into such courses as Information Science, Ukrainian, Foreign Languages, Social Studies, with its main task being teaching students to analyze media, employing different criteria, and to differentiate between quality and falsified information. The situation in the country could have been completely different if Ukrainians had been more aware of propaganda and manipulation techniques. Then they could understand what is true and what is simulacrus. They would understand essentials of western democracies, would be able to reflect on and evaluate the Soviet past and what “Russian spring” and “Russian world” bring to people. They would not have turned into the fifth column inside the country. They would not blame Ukraine for “waging the war” and would not call for compromise with the enemy at any rate.

Thus, it is evident that media literacy has become vital for Ukraine's survival as a sovereign independent state. Successful experience of western countries in the area may be of great value. It should be analyzed and employed as well as strategies and tactics for developing patriotism in a multinational country. European and American curricula,

syllabuses, forms and methods of teaching and learning should be thoroughly studied and compared with what has been done in this area in Ukraine. The further research will be focused on that and hopefully result in working out recommendation for Ukrainian media educators.

Conclusion. The advent of digital technology has brought not only opportunities, but challenges and problems too, with “the Internet being turned into the field of political and ideological battles” [8:5]. In this regard it is impossible not to agree with Hartly, expert in media literacy, on the point that “literacy is ideologically and politically charged – it can be used as a means of social control or regulation, but also as a progressive weapon in the struggle for emancipation” [1:136]. As far as teaching and learning are concerned, the following should be kept in mind:

A teacher must be well prepared to equip students with skills to search and compare information on different perspectives, analyze one-sided representations and identify cases of the manipulative use of social media. The teacher must possess intercultural competence and know how to support the development of such competence among the students [8:5].

Due to that, media education is referred to as one of the basic skills of the 21st century [*op. cit.*, p. 7] since it helps formulate opinions and understand points of view.

On the other hand, media literate people are aware of their responsibility for the information they create and disseminate. They are able to identify the role of media in culture and the fact that it may shape their understanding of the world and compel to act or think in certain ways. Media literacy helps people become smart consumers of information and learn to think critically about it, being able to identify bias and manipulation [26].

Media education lays the foundation of information consumption and should permeate all stages of education, curricula, development of teaching materials, starting with primary education to the tertiary level one as well as teacher training, informal education, and life-long learning since it guarantees indispensable rights of modern citizens – the right to get information and the right to express oneself, those instruments of democracy implementation [11:7].

It happens that media illiterate people are like pilgrim woman Feklusha and her interlocutor Glasha from *The Storm* by A. Ostrovskiy (the Epigraph). They are not able to perceive information properly; they are not able to understand it. What is more, they spread fakes. As result, under the influence of powerful enemy's propaganda and disinformation, the country may turn into a boat, with a buccaneer's axe placed under the compass, without any ability to identify the course and confront to the enemy (L. Kostenko's metaphor). Thus, there is vital necessity to teach citizens of the country, and not only school or university students, to analyze MM information, to filter and assess it. That is why it is expedient for a serious state media education campaign to be launched in Ukraine as a component of state strategy in the realm of information policy.

REFERENCES

1. Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Washington, D.C.: The Aspen Institute.
2. Bartlett, J. & C. Miller. (2011). *Truth, Lies and the Internet. A report into young people's digital fluency*. London: Demos, September. Retrieved from

- http://www.demos.co.uk/files/Truth_-_web.pdf
3. BBC Editorial Guidelines. (2019). Retrieved from <https://www.bbc.co.uk/editorialguidelines/guidelines/bbc-editorial-values/editorial-values>
 4. Bentzen, N. (November, 2017). At a glance. Disinformation, 'fake news' and the EU's response. / European Parliamentary Research Service. Retrieved from [http://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/ATAG/2017/608805/EPRS_ATA\(2017\)608805_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/ATAG/2017/608805/EPRS_ATA(2017)608805_EN.pdf)
 5. Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48 (1), 33-42.
 6. Chomsky, N. (2019, January 10). *10 strategies of manipulation by the media*. Retrieved from <https://parisis.files.wordpress.com/2011/01/noam-chomsky>
 7. Coiro, J. (2014, April 7, updated 2017, August 29). Teaching Adolescents How to Evaluate the Quality of Online Information. *Edutopia*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/blog/evaluating-quality-of-online-info-julie-coiro>
 8. Council of Europe. (2018, September 20). *How to Develop the Ability of Students to Assess Information from Media and Social Networks? A tool for teachers developed with the participation of Belarus, Georgia, Lithuania and the Russian Federation*. Retrieved from <https://pjp-eu.coe.int/documents/1417855/8919103/How+to+develop+the+ability+of+students+to+assess+information+from+media+and+social+networks+-+a+methodological+tool.pdf/353e08f2-6722-4bb0-b905-4ce567b6596d>
 9. Fitzgerald, M. A. (1999). Evaluating Information: An Information Literacy Challenge. *School Library Media Research*, 1999, vol. 2, 1-35
 10. European Commission. (2007). *A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment*. URL (consulted July, 2009). Retrieved from http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/com/en.pdf
 11. European Commission. (2012). *Freedom of Expression, Media and Digital Communications. A practical guide*. Retrieved from https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/study-freedom-expression-communication-guide-201212_en_1.pdf
 12. Evaluating Literacy. (2019). Retrieved from https://www.csuchico.edu/lins/handouts/eval_websites.pdf
 13. Hartley, J. (2002). *Communication, Cultural and Media Studies. The Key Concepts*. London and New York: Routledge. Retrieved from http://library.uniteddiversity.coop/Media_and_Free_Culture/Communication_Culture_and_Media_Studies-John_Hartley.pdf
 14. Hunt, J. (November 2, 2017). 'Fake news' named Collins Dictionary's official Word of the Year for 2017. *The Independent*. Retrieved from <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/fake-news-word-of-the-year-2017-collins-dictionary-donald-trump-kellyanne-conway-antifa-corbynmania-a8032751.html>
 15. Kaufman, S. (2016, April 29). For the press, elections are a test of accountability / Share America. Retrieved from <https://share.america.gov/elections-are-test-of-press-accountability/>
 16. Koltay, T. (2011, March). The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media culture and society*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/263652378_The_Media_and_the_Literacies_Media_Literacy_Information_Literacy_Digital_Literacy
 17. Levingstone, S. (2004). LSE Research Online. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication review*, 1 (7), 3-14. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/1017>
 18. Ligostova, O. (May 2, 2019). More than half a thousand schools in Ukraine will be taught to recognize fakes and misinformation. Retrieved from <https://ukrainian.voanews.com/a/learn-and-discern/4900832.html>
 19. Lohr, S. (2018, March 8). It's True: False News Spreads Faster and Wider. And Humans Are to Blame. *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2018/03/08/technology/twitter-fake-news-research.html>
 20. Lynch, M. (2016, March 9). Googling is Believing: Trumping the Informed Citizen. *New York Times*. Retrieved from <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2016/03/09/googling-is-believing-trumping-the-informed-citizen/>.
 21. Media Literacy. (2018, May 23.) Retrieved from <https://www.edutopia.org/blog/evaluating-quality-of-online-info-julie-coiro>
 22. Paul, R.V., & Elder, L. (2004). *The Thinker's Guide to the Nature and Functions of Critical and Creative thinking*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking. Retrieved from www.criticalthinking.org
 23. Schulten, K. & Chisty Brown, A. (2017, January 19). Evaluating Sources in a 'Post-Truth' World: Ideas for Teaching and Learning About Fake News. *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2017/01/19/learning/lesson-plans/evaluating-sources-in-a-post-truth-world-ideas-for-teaching-and-learning-about-fake-news.html>
 24. Skills for Learning. Guide to evaluating information. (2018, March). Wolverhampton: University of Wolverhampton. Retrieved from <https://www.wlv.ac.uk/lib/media/departments/lis/skills/study-guides/LS014-Guide-to-Evaluating-Information>
 25. Wang, A.B. (November 16, 2016) Post-truth named word of 2016 year by Oxford Dictionaries. *The Washington Post*. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2016/11/16/post-truth-named-2016-word-of-the-year-by-oxford-dictionaries/?utm_term=.9fc2f3e592c5
 26. What is media literacy, and why is it important? (2019, January 11). Retrieved from <https://www.commonssensemedia.org/news-and-media-literacy/what-is-media-literacy-and-why-is-it-important>
 27. The Concept of Media Literacy Introduction in Ukraine (new edition). (2016, April 24). Retrieved from http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vpovadzheniya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/. Published in Ukrainian.
 28. National Institute for Strategic research. (2018). *Media Education as a Factor of Improving the Quality of Education and a Means for Resisting Humanitarian Aggression. Analytical Memorandum*. Retrieved from <http://www.niss.gov.ua/articles/1795> . Published in Ukrainian.

Appendix

1. Examples of sites for information verification: <http://who.is>; <http://whois.domaintools.com>; <https://whois.net> (*FactCheck* course); *Nopes*; *PolitiFact*; *FactCheck.org*.; *Youtube DataViewer*; [youtube.github.io/geo-search-tool/search.html](https://github.com/youtube/geo-search-tool/search.html). *InVid* helps to **check photographs**. *Deepfakes*, on the contrary, helps to produce fake videos which can represent practically any person behaving and saying what is required for disinformation.
2. Examples of online courses on Media Education: *FactCheck*, 2018, developed by VoxUkraine supported by Swedish Embassy (<https://courses.ed-era.com/activate/1fa0eafd83054fc588d020c1000366fe/>); *English for Media*, 2018, University of Pennsylvania (<https://www.coursera.org/learn/media>); *Real Media Literacy for a Fake News World Program*, 2019, U.S. Embassy in Ukraine in collaboration with Newseum (<https://www.prostir.ua/?grants=oholoshujemo-nabir-uchasnykiv-treninhiv-v-ramkah-prohramy-real-media-literacy-for-a-fake-news-world>).

Система освіти Радянської Буковини (50-91 роки XX ст.)

І. В. Житарюк, В. М. Лучко, В. С. Лучко

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича м. Чернівці, Україна

Paper received 23.08.20; Accepted for publication 12.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-19>

Анотація. У роботі досліджуються питання, що стосуються системи освіти, зокрема математичної, Радянської Буковини 50-91 років XX ст., епохи «розвиненого соціалізму» і «горбачовської» перебудови СРСР. Акцентовано на тому, що перебування краю у складі Радянської України зазначеного періоду ознаменувалося запровадженням загального обов'язкового навчання дітей шкільного віку; організаційними заходами щодо ліквідації неписьменності дорослого населення; покращенням якості навчання та підготовкою висококваліфікованих фахівців різних галузей народного господарства і науки, зокрема і математики.

Ключові слова: математика, Радянська Буковина, Радянська Україна, «розвинений соціалізм», система освіти, якість навчання.

Постановка проблем и. Феномен історії освіти Буковини та Хотинщини є, певною мірою, унікальним, оскільки унаочнює процес розвитку і збереження самобутності української національної школи, формування світоглядних засад жителів краю у різні історичні етапи, наприклад, за радянської доби періоду «розвиненого соціалізму» і «горбачовської» перебудови.

Як зазначає В. Роменець «... людина пізнає себе, через історію іде до сучасного, інтенсивніше переживає свою участь у перебігу подій сучасності. Не можна жити в сучасному, не спираючись на минуле і майбутнє. Без цієї умови «тепер» буде порожнім. Справжня повнота змісту «тепер» сягає своїм корінням вічного сучасного» [10, с. 574].

На особливу увагу заслуговує аналіз процесів, що відбувалися у Чернівецькій області епохи «розвиненого соціалізму» в СРСР (60-80 роки XX ст.) і «горбачовської» перебудови наприкінці 80-х років XX ст., – одному з найкращих періодів у розвитку української системи освіти і культури та математичної освіти і науки краю, зокрема, що стосуються принципів системної професійної підготовки науково-педагогічних фахівців у сфері математики, формування української математичної школи тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зазначити, що у роки комуністичної ідеології більшість інформації про розвиток української освіти, особливо її здобутки та діяльність відомих громадських і освітніх діячів Буковини та Північної Бессарабії, було заборонено, а доступ до неї – закрито. Незважаючи на цензуру з боку влади, в 50-80-ті роки XX ст. науковцями університету видавалися дослідження про історію розвитку і

соціально-економічні проблеми краю, освітні процеси тощо, де вперше було введено в обіг нові матеріали та архівні джерела. Наприклад, в дисертаційних дослідженнях Д.М. Щербини, Р.П. Ростикуса з проблем історії освіти Буковини і західних областей України описано особливості розвитку народної (Д.М. Щербина) та вищої (В.К.Боролюк, Р.П. Ростикус) освіти і науки до 60-х рр. XX ст. за радянських часів.

Вітчизняні науковці В.М. Ботушанський, О.В. Добрянський, Ю.І. Макар, О.М. Масан, Л.П. Михайлина, І.В. Зибачинський та ін. досліджуючи історію розвитку Буковини і Хотинщини висвітлювали й певні освітні аспекти, а І.В. Житарюк – розвиток математичної освіти і науки.

Незважаючи на зазначені наукові дослідження не простежується системний підхід щодо детального дослідження системи освіти в краї епохи «розвиненого соціалізму» і горбачовської відлиги та її аналіз з позицій сучасності.

Метою статті дослідження системи освіти Чернівецької області за радянської доби періоду «розвиненого соціалізму» й «горбачовської» перебудови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реалізація загального обов'язкового навчання супроводжувалася розвитком шкільної мережі в області та кількості учнів у ній. Проте, за урядовим розпорядженням з середини 60-х років XX ст. у краї розпочали укрупнення шкіл, що призвело до їх скорочення (див. табл. 1). При цьому було допущено певні помилки, в результаті чого в багатьох селах області закривали початкові школи, у 1990 р. 89 населених пунктів залишилися без освітніх закладів.

Таблиця 1. Статистичні дані про навчальні заклади Чернівецької області (1954-1991 рр.)

Тип школи	Навчальний рік						
	1954/1955	1957/1958	1959/1960	1969/1970	1978/1979	1989/1990	1990/1991
Початкові	196	155	132	105	62	56	59
Восьмирічні	269	247	251	238	199	157	142
Середні	83	113	110	138	186	222	238
Інші	7	5	10	12	12	14	14
Робітничої молоді	22	29	30	-	-	-	-
Сільської молоді	102	118	65	-	-	-	-
Для дорослих	1	1	1	-	-	-	-
Всього	680	668	599	493	459	449	453
Всього вчителів (тис.)	5,758	6,4	6,9	6,229	10,156	11,611	11,576
Всього учнів (тис.)	103,628	107,8	107,28	136,059	150,523	141,85	143,011

Водночас зменшувалася кількість учнів у школах, що було пов'язано в основному зі зниженням народжуваності, урбанізацією, а також переходом частини учнів на навчання у професійно-технічні училища. У багатьох сільських школах кількість учнів різко скоротилася, а наповнюваність класів стала мінімальною.

Варто зазначити, що в другій половині 80-х років ХХ ст. стали сприятливими умови для розвитку національних шкіл, розроблено програму для зміни їх мовної мережі, що особливо було актуальним для чернівецьких шкіл.

Розширення шкільної мережі потребувало значної кількості вчителів, а тому їх підготовка була одним з головних завдань у галузі народної освіти. Статистичні

дані щодо кількості вчителів та їх освітнього рівня наведено в таблиці 2. З наведених даних прослідковується збільшення чисельності вчителів, а з 80-х років ХХ ст. – зменшення, що було пов'язано зі зменшенням учнівського контингенту, а також переходом учителів у інші сфери діяльності в зв'язку з економічною кризою в країні. Щороку відбувалася якісна зміна складу вчителів, тобто збільшувалася їх кількість з вищою освітою (див. табл. 2).

Органи народної освіти регулярно організовували курси і семінарські заняття для вчителів, до проведення яких залучали викладачів Чернівецького державного університету, співробітників інституту вдосконалення вчителів та кращих учителів області.

Таблиця 2. Статистичні дані про педагогічні кадри Чернівецької області (1954-1991 рр.)

	Навчальний рік					
	1954/1955	1959/1960	1969/1970	1978/1979	1989/1990	1990/1991
Всього працювало вчителів	5758	6900	6229	10156	11611	11576
З вищою освітою	907	1885	3627	7571	9389	9411
З незакінченою вищою	1816	1992	896	498	372	344
З середньою спеціальною та педагогічною освітою	1977	2168	1573	1909	1839	1806
З середньою освітою	813	774	133	178	11	15
З незакінченою середньою	245	81	-	-	-	-

Зазначимо, що покращенню рівня математичної освіти учнів сприяли добротні розроблені навчальні плани і програми з математики, які були однаковими для усіх загальноосвітніх навчальних закладів СРСР (див., наприклад, [7, с. 7; 9], на математику відводилося в середньому 6 год. на тиждень), позакласна робота з математики, вимірнювальні роботи на місцевості, збільшення кількості математичних гуртків та централізований підхід щодо їх роботи. Це сприяло успішному навчанню майбутніх студентів ЗВО на спеціальностях, де вивчали математичні дисципліни.

Учительські колективи приділяли значну увагу організації гурткової роботи, оскільки вона була одним із засобів розвитку творчих здібностей учнів тощо [3; 8]. Це давало відповідні результати, наприклад, учні Чернівецької середньої школи № 23, Р.І. Григорчук та Я.С. Крилюк у 1967/1968, 1968/1969 і 1969/1970 н. р. були призерами Республіканської та Всесоюзної олімпіад юних математиків; учень Чернівецької середньої школи № 9 Е.Й. Туркевич у 1970/1971 н. р. – призером Республіканської олімпіади юних математиків. Крім того для відбору здібної до математики молоді функціонувала всесоюзна заочна математична школа [6, с. 305].

Формування кадрів радянської інтелігенції через систему вищих навчальних закладів було одним із важливих питань боротьби за соціалістичні перетворення у західних областях України. Завдання відбудови народного господарства, подальшого розвитку промисловості, сільського господарства, культури, науки, поставлені Комуністичною партією і Радянським урядом, визначили напрямки розвитку і мету вищої школи – основного джерела забезпечення народного господарства висококваліфікованими радянськими спеціалістами.

Кількість фахівців із вищою освітою зросла, напри-

клад, з 9,5 тис. осіб у 1960 р. до 54,5 тис. осіб у 1989 р., а середньою – збільшилася майже в 7 разів і становила 101,7 тис. осіб [1; 3; 5; 12].

Щороку збільшувалася кількість студентів у вищих навчальних закладах Чернівецької області, зокрема і вихідців з місцевого населення, що було запорукою підготовки національно свідомої місцевої інтелігенції. Якщо у 1953/1954 н. р. кількість студентів у вищих навчальних закладах області становила понад 2400 осіб (біля 1500 місцеві жителі), то, наприклад, у 1976/1977 н. р. лише у Чернівецькому університеті їх було біля 10000 [11, с. 150; 12].

Для забезпечення навчального процесу Чернівецькому університету необхідні були кваліфіковані науково-педагогічні кадри. Професорсько-викладацький склад поповнювався як за рахунок інших науково-навчальних закладів країни, так і підготовкою їх через аспірантуру університету. Число аспірантів відповідно складало: у 1950 р. – 16, 1964 р. – 30. За 1946-1980 рр. працівниками університету захищено 400 дисертацій, що значно покращувало науково-дослідну й навчальну роботу. Якщо в 1953/1954 н. р. науково-педагогічну роботу проводили 10 професорів, докторів наук і 91 доцент, кандидат наук, то в 1974/1975 н. р. – 27 і 255, 1990/1991 н. р. – 60 і 400 відповідно [12, с. 21].

Відкриття у регіоні підприємств військово-промислового комплексу, вимагало підготовки відповідних фахівців з природничо-математичного профілю та відкриття галузевих науково-дослідних лабораторій, інститутів, що в свою чергу потребувало розширення шкільної мережі та значної кількості вчителів, а тому їх підготовка була одним з головних завдань у галузі народної освіти.

Зазначений період для математичного відділення фізико-математичного факультету (з 1968 р. математич-

ного факультету) був надзвичайно насиченим у розумінні якісного зростання колективу викладачів, кількості спеціальностей та студентів. Завдяки наполегливій науковій і науково-методичній роботі викладачів О. Боброва, М. Беляєва, Д. Веденяпіна, С. Ейдельмана, С. Івасишена, М. Кириченка, М. Ленюка, М. Матійчука, М. Нагнибиди, В. Рубаника, М. Симонова, М. Фаге, К. Фішмана, Є. Царкова, Ю. Ястебова та ін. якісний і україномовний склад викладачів-математиків щороку зростає, а відповідно зростає й рівень знань студентів. Яскравим прикладом рівня математичної підготовки на факультеті того часу є те, що студент факультету Е.Й. Туркевич у 1973/1974 н. р. став переможцем I Республіканської студентської олімпіади «Студент і науково-технічний прогрес», а в 1974/1975 н. р. – призером II Всеукраїнської студентської олімпіади «Студент і науково-технічний прогрес».

На початку 60-х років ХХ ст. у зв'язку з розвитком кібернетики, військово-промислового комплексу, появою комп'ютерної техніки виник попит на нові спеціальності, пов'язані з використанням електронно-обчислювальної техніки, тому в червні 1962 р. на факультеті було створено кафедру прикладної математики і механіки (ПММ), яку очолив професор В. Рубаник (1917 – 1993), і на якій студенти проходили спеціалізацію з числових методів. У 1972 р. засновано кафедру математичних проблем управління і кібернетики (МПУіК) з викладачів кафедри ПММ зі спеціалізацією з математичного і програмного забезпечення автоматизованих систем управління – завідувач професор В. Рубаник.

У 1963 р. на факультеті почала працювати обчислювальна лабораторія, згодом реорганізована в науково-обчислювальну, яка з 1975 р. була підпорядкована науковій частині. Встановлено в університеті в цей час

і першу обчислювальну машину «Мінськ-14». У 1971 р. однією з перших у ЗВО України введена в експлуатацію ЕОМ «ШЕОМ-4», у 1975 р. – «ЕС-1020», у 1977 р. – «ЕС-1045».

У 1971 р. за підтримки Чернівецького обкому КПУ та математичного факультету було створено Чернівецьку опорну лабораторію № 125 Київського інституту автоматики (виконувач обов'язків завідувача І.Ю. Гатенюк), з 1974 р. – Чернівецький філіал Київського інституту автоматики, з 1985 р. – Чернівецький інститут автоматики, який у 1995 р. реорганізовано у Відкрите акціонерне товариство «СТЕК» [6, с. 313-314].

Науково-обчислювальна лабораторія та Чернівецький філіал Київського інституту автоматики були базою для проходження практики студентів факультету, їх фахового зростання та працевлаштування випускників.

Тематика наукових досліджень на математичному факультеті радянської доби зазначеного періоду залежала, насамперед, від керівників структурних підрозділів і переважно стосувалися теорії диференціальних рівнянь і теорії функцій. За досліджуваного періоду зростає кількість науково-педагогічних кадрів пенсійного та передпенсійного віку, що свідчило про помітне «старіння» науково-викладацького колективу факультету. Крім того, для розвитку фундаментальних досліджень виділявся вкрай малий обсяг фінансування.

Висновки. Освітня і наукова діяльність не може відбуватися ізольовано від соціально-політичних процесів, а відношення науки й економіки, науки і влади завжди були проблематичними. Наука і освіта потребує великих капіталовкладень і не завжди є стовідсотково прибутковими, крім того, вплив їх на суспільне життя суперечливий, тому важлива гуманістична оцінка можливостей науки і освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буковина: історичний нарис / [За ред. С.С. Костишина] В.М. Ботушанський (відп. ред.), О.В. Добржанський, Ю.І. Макар, О.М. Масан, Л.П. Михайлина. Чернівці: Зелена Буковина, 1998. 416 с.
2. Державний архів Чернівецької області (ДАЧО). Ф. Р-763: Відділ народної освіти виконавчого комітету Чернівецької обласної ради депутатів трудящих. Оп. 4. Т. 2. Спр. 581: Перспективний план розвитку мережі загальноосвітніх шкіл і контингенту учнів області на 1959-1965 рр. 102 арк.
3. ДАЧО. Ф. Р-763: Відділ народної освіти виконавчого комітету Чернівецької обласної ради депутатів трудящих. Оп. 8. Спр. 676: Зведені статистичні звіти про початкові, восьмирічні і середні школи за 1969/1970 навчальний рік. 92 арк.
4. ДАЧО. Ф. Р-763: Відділ народної освіти виконавчого комітету Чернівецької обласної ради депутатів трудящих. Оп. 10. Спр. 144: Відомості про кількісний і якісний склад педагогічних кадрів шкіл УРСР за 1968/1969-1969/1970 навчальні роки (є дані по Чернівецькій області). 27 арк.
5. ДАЧО. Ф. Р-3: Чернівецький облвиконком, загальний відділ, 1989-1992 рр. Оп. 4. Т. 8. Спр. 2949: Документи про роботу органів статистики (інформації, довідки, 23 січня – 11 серпня 1989 р.). 100 арк.
6. Житарюк І.В. Розвиток математичної освіти і науки Буковини та Північної Бессарабії (середина ХІХ – поч. ХХІ ст.): Дисертація на здобуття наукового ступеня д-ра іст. н.; спец. 09.00.12 – українознавство. К., 2010. 577 с.
7. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР / Відповідальний редактор В.Ю. Тараненко. № 10. К.: Радянська школа, 1985. 32 с.
8. Партійний архів Чернівецького обкому комуністичної партії України. Ф. 1: Чернівецький обком компартії України. Оп. 44. С. 44: Довідки та інформації парт органів області про виконання постанов секретаріату, бюро обкому та облвиконкому про роботу навчальних закладів за 1978-1980 рр. 152 арк.
9. Програми середньої загальноосвітньої школи: Математика 5-11 класи / Відповідальний за випуск Г.М. Литвиненко. К.: Радянська школа, 1991. 97 с.
10. Роменець В.А., Манюха І.П. Історія психології ХХ століття: Навчальний посібник. К.: Либідь, 1998. 992 с.
11. Ростікус Р.П. Розвиток і зміцнення вищої школи в західних областях України в післявоєнний період. Чернівці: Вид-во ЧДУ, 1957. 218 с.
12. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Імена славних сучасників / Редкол.: С.В. Мельничук (голова), В.М. Ботушанський та ін. – К.: Світ успіху, 2005. – 287 с.
13. Щербина Д.Н. Развитие народного образования на Буковине. Черновцы, 1961. 283 с.

REFERENCES

1. Bukovina: historical sketch / [ed. by S. S. Kostyshin]. M. Botoshansky (resp. ed.), A. V. Dobzhansky, Y. I. Makarov, A. M. Masan, L. P. Mikhaylin. Chernivtsi: Green Bukovina, 1998. 416 p.

2. State archives of Chernovtsy region (SACR). Ф. P-763: Department of Public Education of the Executive Committee of the Chernivtsi Regional Council of Workers' Deputies. Op. 4. T. 2. Spr. 581: Perspective plan for the development of the network of secondary schools and the contingent of students of the region for 1959-1965 102 s.
3. SACR. Ф. P-763: Department of Public Education of the Executive Committee of the Chernivtsi Regional Council of Workers' Deputies. Op. 8. Ref. 676: Consolidated statistical reports on primary, eight-year and secondary schools for the 1969/1970 school year. 92 s.
4. SACR. Ф. P-763: Department of Public Education of the Executive Committee of the Chernivtsi Regional Council of Workers' Deputies. Op. 10. Ref. 144: Information on the quantitative and qualitative composition of the teaching staff of schools of the USSR for the 1968 / 1969-1969 / 1970 academic years (there are data for the Chernivtsi region). 27 s.
5. SACR. Ф. P-3: Chernivtsi Regional Executive Committee, General Department, 1989-1992. Op. 4. T. 8. Spr. 2949: Documents on the work of statistical bodies (information, references, January 23 - August 11, 1989). 100 s.
6. Zhytaryk IV Development of mathematical education and science of Bukovina and Northern Bessarabia (mid XIX - early XXI centuries): Thesis for obtaining the degree of Doctor of Historical Sciences; specialty 09.00.12 - Ukrainian studies (historical sciences). K., 2010. 577 p.
7. Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the USSR / Editor-in-Chief V.Yu. Taranenko. № 10. K.: Soviet school, 1985. 32 s.
8. Party archive of the Chernovtsy Regional Committee of the Communist Party of Ukraine. F. 1: Chernivtsi Regional Committee of the Communist Party of Ukraine. Op. 44. P. 44: References and information of the parties of the regional bodies on the implementation of the resolutions of the secretariat, the bureau of the regional committee and the regional executive committee on the work of educational institutions for 1978-1980 152 s.
9. Programs of secondary school: Mathematics 5-11 classes / Responsible for the issue of GM Litvinenko. K.: Soviet school, 1991. 97.
10. Romenets V. A., Manoha I. P. History of psychology of the twentieth century: textbook. K.: Lybid, 1998. 992 p.
11. Rostiscus R.P. Development and strengthening of higher education in the western regions of Ukraine in the postwar period. Chernivtsi: the view of the ChSU, 1957. 218 p.
12. Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovich. The names of glorious contemporaries / Redcock.: S.V.Melnichuk (head), V.M. Botushansky and others. K.: The World of Success, 2005. 287 p.
13. Sherbyna D.N. Development of National Education in Bukovina. Chernivtsi, 1961. 283 p.

The system of education of Soviet Bukovina (50-91 years of the XX century)

I. V. Zhitaryuk, V. N. Luchko, V. S. Luchko

The paper examines issues related to the education system, in particular mathematics, Soviet Bukovina 50-91 years of the XX c., the era of "developed socialism" and "Gorbachev's" perestroika of the USSR. It is emphasized that the presence of the region in the Soviet Ukraine of this period was marked by the introduction of general compulsory education for school-age children; organizational measures to eliminate illiteracy of the adult population; improving the quality of education and training of highly qualified specialists in various sectors of the economy and science, including mathematics.

Keywords: *mathematics, Soviet Bukovina, Soviet Ukraine, "developed socialism", education system, quality of education.*

Peculiarities of assertive behavior development of future lecturers under the Master's Degree Program conditions

O. V. Horodnychyi

Alfred Nobel University
Corresponding author. E-mail: gorodnichiy@gmail.com

Paper received 02.09.20; Accepted for publication 24.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-20>

Annotation. The article analyzes the specifics of the formation of assertive behavior of the personality in the process of professional training, in particular, identifies the peculiarities of assertive behavior development of future lecturers under the Master's Degree Program conditions. The conditions of formation of assertive behavior of future specialists in the higher education institution environment are considered. It is emphasized that the educational process as a student-lecturer interaction should be built on the principle of assertiveness, which is based on mutual respect, friendly perseverance, correct management of students' learning.

Keywords: *assertiveness, assertive behavior, future lecturers, Master's Degree Program.*

Introduction. In today's difficult conditions, social factors play a significant role in maintaining the psychological balance of the specialists' personality in various fields. In this context, the development of assertive behavior – professional quality, which is manifested in confident decisions making as a reaction to socio-psychological changes, as well as in psychological balance and ethical attitude to other participants in the educational environment, is important, especially for lecturers of higher education institutions. The need to develop assertiveness and the formation of assertive behavior of future lecturers of higher education institutions is caused, on the one hand, by the requirements of the current education system in Ukraine, and on the other – by the reorientation of modern youth to active learning, which requires lecturers to be constantly prepared for unpredictable professional situations and the ability to adhere to the chosen course of action even under the influence of stressors. In this regard, it is important to consider assertive behavior as one of the important personality traits of future lecturers when studying in a higher education institution, where learning is the main activity for students under the Master's Degree Program conditions.

A brief overview of relevant publications. The works of H. Ball, E. Holovakha, O. Donchenko, M. Savchyn, V. Tatenko, T. Tytarenko, O. Khokhlova and others are devoted to the study of the peculiarities of assertive behavior of personality. The pedagogical aspect of this problem was considered by I. Bekh, S. Bishop, O. Merzliakova, V. Miliatieva, O. Petrunko, N. Pobirchenko, S. Udovyt'ska and others.

Assertive behavior acquires exceptional significance in the professional dimension, as it is the leading means to achieve the mutual understanding and agreement in the team, allows to ensure successful professional development and a high level of psychological well-being of the specialist (O. Bondarchuk, V. Klymenko, T. Kudriavtseva, H. Lozhkin, Y. Povarenkov, L. Podoliak, N. Priazhnikov, V. Yurchenko, etc.). These qualities are extremely important in the work of a lecturer of higher education institution.

At the same time, researchers ignore the issues that determine the peculiarities of the manifestation of assertive behavior in the professional environment of the higher education institution, in particular, during educational and professional activities. It is the inadequacy of the devel-

opment of this problem that leads to its more thorough study, so **the objectives of the article** is to analyze the peculiarities of assertive behavior development of future lecturers under the Master's Degree Program conditions.

Description of the main material. The assertive behavior in the educational process is understood as the optimal version of communication between lecturer and students, which leads to the formation of a responsible personality who can successfully solve psychological, educational, industrial problems [9, p. 119]. The assertiveness of the lecturer is the orientation of his or her actions to create conditions for the participant to conduct the independent actions with the initial responsibility for the choice and consequences of one's actions. Everything must be subordinated to an important goal: to teach the students to study independently, to live fully, to work in any conditions, to restructure their activities depending on the circumstances. The attitude to the personality is based on the recognition of his or her individuality; stimulation of maximum self-expression; opportunities for the personality to fully realize oneself [8].

In this context, the opinion of V. Semychenko on the specific role of creating a favorable atmosphere of the educational institution in the formation of worldview, ideals, moral principles and professional values of students is important [14]. Therefore, we can say that the issue of providing the necessary conditions for the assertive behavior development of future lecturers requires a comprehensive approach and involves the cooperation of students, master students, lecturers and the administration of educational institutions.

The educational process in higher education institutions includes the interaction of lecturers and students (master students), in the process of which the didactic goal is realized, as well as psychological and pedagogical influence (external conditions) through methods, techniques, technologies (correctional, developmental, educational), that contribute to the disclosure of individual traits of each student and master student, the upbringing of a high level of moral activity of the personality, respect for others, the development of critical thinking and resistance to manipulation through confident, socially active assertive behavior. Thus, another significant psychological condition for the development of assertive behavior is the educational institution environment, its psychological and pedagogical influences [3].

The formation of assertiveness as a personality trait of a future higher education institution lecturer primarily involves a person's awareness of how much his or her behavior is determined by his or her own inclinations and motivations, and how much by someone's imposed attitudes. It often turns out that the pedagogue is under the power of attitudes far from his or her true nature, and suffers from it. Lecturer is invited not only to take the leading role in the script of his or her own life, but also to rewrite the script and direct the entire production actually [6].

According to I. Kozych, the source of assertiveness of the future higher education institution lecturer should be a sense of professionalism, competence, i.e. when he or she knows how, by what means, methods, techniques it is possible to make positive changes in communication with students or colleagues, prevent conflict, relieve tension. An assertive lecturer has a right to: demand the attention and involvement of the audience; seek compliance with the rules of the discipline; insist on tasks execution. An assertive lecturer is not afraid to: be tough (sometimes); be soft (sometimes); joke and play (sometimes); face aggression, irritability, threats, indifference or excessive enthusiasm of students. The basis for all these techniques is mutual respect, friendly perseverance, polite demanding. A confident assertive lecturer clearly knows his or her goals, tasks, the plan of own activity, his or her own strengths, as well as the limitations [5].

The ability to experience deeper, existential feelings allows the formation of an assertive position, which is based on a conscious rejection of violent methods of influence and the predominant use of persuasion methods in relation to other people. Therefore, we can say that a student or master student has an understanding and awareness of oneself and others. In such situation a positive attitude towards oneself and other people leads to interpersonal interaction [7].

However, today we can state the contradiction between the need to form the skills of assertive behavior of future lecturers and the fact that currently in psychological and pedagogical science there is no single concept of organizing the future lecturers training on the basis of assertive approach. A convincing proof of this is the current system of future professionals training to form a new type of relationship in the process of professional development. According to E. Khokhlova, responsibility, compromise and willingness to cooperate should be the main components of such relations [17].

At the same time, L. Hrymak, P. Stepanov and S. Samygin consider this problem from a different angle. Thus, scientists claim that today the educational process is influenced by the defining characteristics of young students, in particular, audacity, competition in education, where everyone plays for oneself; lack of common interests, mutual support and assistance to each other. All this contradicts with the principles of education itself, the essence of which is based on the positions of cooperation. In addition, a number of young people who feel lonely, do not believe in themselves or others, increases. Such people seek to solve the problems that arise on their own, using existing methods and means. In this context, the development of assertive behavior of students and master students can also be a solution to the problem of growing

hostility and overcoming destructive relationships in higher education institutions [4; 13; 15].

According to M. Buianova, the main reason for the failure to form an effective motivational strategy of behavior for students and master students in the educational process is to focus exclusively on external, objective criteria of success (image, financial status, career, approval of others and more). It is because of such external criteria of success that the most probable is the appearance of fear of failure, failure to achieve goals, and hence the development of a strategy to avoid failure [2].

O. Khokhlova emphasizes the need for such psychological and pedagogical work on the development of assertive behavior, which should be aimed at understanding of oneself and one's capabilities, increasing confidence in one's own personality, self-confidence, altruistic skills [17, p. 15-16]. To this end, it is necessary to develop such personal and behavioral traits that lie in the structure of an assertive personality, i.e. positive openness, free expression of feelings and emotions during behavior, energy, purposefulness, courage to defend one's beliefs, self-confidence as an indicator of value attitude to oneself and other people, initiative in contacts as a manifestation of activity in the direction of development and cognition.

Well-known scientist S. Bishop suggests the training in the development of confidence (assertiveness) as a way to correct behavior, build self-confidence, increase self-esteem and promote sincere and effective communication [1, p. 9-10].

Scientist J. Ramirez in his work argued that the formation of assertive behavior in education is marked by the spread of positive influence on the whole group, especially during the further interaction [19].

N. Razhyna considers the important condition for the development of assertive behavior of students and master students in the educational process, which is the personal self-confidence increase, which contributes to personal maturity and is reflected in such strategies of interaction as compromise and cooperation [12, p. 109]. The development of skills of critical thinking and analysis of the situation, the implementation of constructive interaction, respect to oneself and others, understanding of one's own purpose and what the communication partner seeks, adequate self-esteem are important here [10].

The psychological support of students with assertive behavior and the formation of motivation for the assertive behavior development play an important role here. N. Khamska offers "subject-subject interaction of the educator and pupils, dialogization of communication, understanding, recognition and acceptance of another individual as a unique personality; formation of the core of personal dignity of everyone; use of innovative forms of work", which provides the achievement of such important conditions in extracurricular activities, as value attitude to others and to oneself, self-cognition and reflection, stable values of life, the ability to behave politely and share one's own experience with others, etc. [16, p. 183].

Students interact in the process of interpersonal contacts within the group, communicate with each other actively and gain individual experience. It is important that the expression of the individuality of the personality in the system of social relations reflects his or her social

position, which is based on moral guidelines and their active reflection in appropriate behavior and actions. Developmental environment as an external influence on behavior can be created for students and master students through socio-psychological trainings, elective courses, classes with elements of training, individual developmental classes. They must be active in the formation of the necessary knowledge and skills for the implementation of assertive behavior, meet the age needs of young people and the requirements of today, ensure the development of awareness of one's own behavior, its effectiveness, create an atmosphere of freedom in communication and interpersonal interaction, to have a feedback [18].

Thus, the above allows us to conclude that under the Master's Degree Program conditions there are quite significant changes in the professional development of students who will become future lecturers of higher education institution. The peculiarities of this process are due to the specifics of professional activity in higher education institution and the requirements that society puts forward for this type of training. All this causes the necessity of analysis of the current system of specialists' training for higher education institutions and the creation of conditions that will promote the formation of their assertive behavior in the context of the process of professional development.

The system of assertiveness development can include both purposeful activities in educational classes in any subject, and classes in specially formed training groups. As practice shows, in the classroom the formation of students' personal traits necessary for assertive behavior can be held on the basis of the principles of development of students' cognitive activity, and it depends on the skill

of the lecturer. According to these principles, the lecturer has a psychological impact on students with an interesting short story, demonstration of experiments, unexpected questions, unusual behavior to capture their attention and arouse their interest. Then the lecturer turns the interest that arises into curiosity, a problem situation building, focusing on the contradictions in the proposed situation or in the observed phenomena. Students have a cognitive need and begin the active mental activity aimed at solving the problem, which arose [11].

The lecturer encourages any options for the problem solving offered by students, which contributes to the development of confidence, independence, initiative. In the process of discussing the problem solutions under the guidance of a competent lecturer, students learn to respect the opinions of others, to control themselves, their statements, emotions and behavior. After discussing possible solutions of the problem, their advantages and disadvantages, a generalized reasoned conclusion is made. The gradual complication of the educational problems offered by students while maintaining their interest in the process of solving problem situations contributes to the development of their perseverance, determination, ability to bring the case to an end [11].

Conclusions. Thus, the systematic, consistent inclusion of students into the process of new knowledge and skills acquiring will promote the development of all personal qualities that make up the structure of assertiveness. Therefore, the educational process as a interaction between student and lecturer should be built on the principle of assertiveness, which is based on mutual respect, friendly perseverance, correct management of student learning.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бишоп С. Тренинг асертивности. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 208 с.
2. Буянова М. В. Личностные и ситуативные факторы мотивации достижения. Ананьевские чтения-2004. Материалы научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербургского университета, 2004. С. 243-244.
3. Глубока І. О. Особливості створення психологічних умов розвитку асертивної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів. Молодий вчений. 2016. № 5. С. 548-552.
4. Гримак Л. П. Общение с собой. Начала психологии активности. Москва: Издательство политической литературы, 1991. 320 с.
5. Козич І. В. Асертивна поведінка як новоутворення процесу формування конфліктологічної компетентності майбутнього педагога вищої школи. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2014. № 1. С. 135-143.
6. Коробкова Т. А. Асертивность как вид педагогической коммуникации. Сборник научных трудов конференции «Высокие технологии в педагогическом процессе». Нижний Новгород: Изд. ВИПИ, 2000. С. 138-139.
7. Марчук Л. М. Асертивна позиція студента як змістова характеристика екзистенції. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка Т. ХІ: Соціальна психологія. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. Вип. 6. С. 95-102.
8. Марчук Л. М., Соболь Н. М. Психолого-педагогічні аспекти формування асертивної поведінки студентів вищої школи. URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/3669/1/6.pdf> (дата звернення: 06.04.2018).
9. Марчук Л. М. Формування асертивної поведінки як професійно важливої якості особистості студентів вищої школи. Педагогічні інновації у фаховій освіті: зб. наук. пр. Ужгород: ЗакДУ, 2011. Вип. 2. С. 117-123.
10. Мерзлякова О. Л. Як не потрапити на гачок маніпулятора: програма занять для молоді. Київ: Шкільний світ, 2010. 128 с.
11. Мойсеєнко В. В. Психологічні особливості формування асертивної поведінки у студентів ВНЗ. Інсайт: зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених. Херсон: ПП Вишемирський, 2017. Вип. 14. С. 154-157.
12. Ражина Н. Ю. Формирование коммуникативной компетентности у студентов, обучающихся по специальности «Социально-культурный сервис и туризм», на основе асертивной модели поведения: дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2006. 146 с.
13. Самыгин С. И., Столяренко Л. Д. Психология управления. Ростов на Дону: Изд-во «Феникс», 1997. 512 с.
14. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти. Педагогіка і психологія. 2010. № 2 (67). С. 46-57.
15. Степанов С. С. Законы психологии. Советы психолога-консультанта. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 154 с.
16. Хамська Н. Б. Виховання моральних основ культури поведінки підлітків у позаурочній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.017. Київ, 1997. 221 с.
17. Хохлова Е. В. Конструктивная агрессивность в

- формировании навыков асертивного поведения студентов вуза: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. Нижний Новгород, 2008. 220 с.
18. Шамиева В. А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Хабаровск, 2009. 23 с.

19. Ramirez J. Relationship of counselor assertiveness and therapeutic effectiveness in treating depression: diss. in psychology submitted for the PhD Degree. Texas Tech University, 1978. 107 p. URL: <http://esr.lib.ttu.edu/bitstream/handle/2346/9359/31295001172591.pdf?sequence=1> (дата звернення: 18.03.2018).

REFERENCES

- Bishop, S. (2001). Trening assertivnosti [Assertiveness training]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Buyanova, M.V. (2004). Lichnostnye i situativnye faktory motivatsii dostizheniya [Personal and situational factors of achievement motivation]. In Ananevskie chteniya-2004. Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Ananyev Readings-2004. Materials of the scientific and practical conference]. Sankt-Peterburg: Izdatelstvo Sankt-Peterburgskogo universiteta (pp. 243-244) [in Russian].
- Hluboka, I.O. (2016). Osoblyvosti stvorennia psikhologichnykh umov rozvytku asertyvnoi povedinky uchniv profesiino-tehnichnykh navchalnykh zakladiv [Peculiarities of creating of psychological conditions for the development of assertive behavior of vocational schools students]. Molodyi vchenyi [Young scientist], 5, 548-552 [in Ukrainian].
- Grimak, L.P. (1991). Obschenie s soboy. Nachala psihologii aktivnosti [Communication with yourself. The beginnings of the psychology of activity]. Moskva: Izdatelstvo politicheskoy literatury [in Russian].
- Kozych, I.V. (2014). Asertyvna povedinka yak novoutvorennya protsesu formuvannya konfliktolohichnoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha vyshchoi shkoly [Assertive behavior as a new formation of the process of formation of conflict competence of the future lecturer of higher education institution]. Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky [Bulletin of Zaporizhia National University. Pedagogical sciences], 1, 135-143 [in Ukrainian].
- Korobkova, T.A. (2000). Assertivnost kak vid pedagogicheskoy kommunikatsii [Assertiveness as a type of pedagogical communication]. In Sbornik nauchnykh trudov konferentsii "Vysokie tehnologii v pedagogicheskom protsesse" [Collection of scientific papers of the conference "High technologies in the pedagogical process"]. Nizhniy Novgorod: Izdatelstvo VIPI (pp. 138-139) [in Russian].
- Marchuk, L.M. (2013). Asertyvna pozytsiia studenta yak zmistovna kharakterystyka ekzystentsii [Assertive position of the student as a meaningful characteristic of existence]. In Aktualni problemy psikhologii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psikhologii imeni H.S. Kostiuka T. XI: Sotsialna psikhologhiia [Actual problems of psychology: collection of scientific works of H.S. Kostiuk Institute of Psychology. Vol. XI: Social psychology]. Kyiv: DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo», Issue 6 (pp. 95-102) [in Ukrainian].
- Marchuk, L.M., Sobol, N.M. (n.d.). Psikhologo-pedahohichni aspekty formuvannya asertyvnoi povedinky studentiv vyshchoi shkoly [Psychological and pedagogical aspects of the formation of assertive behavior of higher education institutions students]. URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/3669/1/6.pdf> [in Ukrainian].
- Marchuk, L.M. (2011). Formuvannya asertyvnoi povedinky yak profesiino vazhlyvoi yakosti osobystosti studentiv vyshchoi shkoly [Formation of assertive behavior as a professionally important quality of personality of higher education institutions students]. Pedahohichni innovatsii u fakhovii osviti: zbirnyk naukovykh prats [Pedagogical innovations in professional education: collection of scientific works]. Uzhhorod: ZakDU, 2, 117-123 [in Ukrainian].
- Merzliakova, O.L. (2010). Yak ne potrapyty na hachok manipulatora: prohrama zaniat dlia molodi [How not to fall for the hook manipulator: a program for young people]. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
- Moiseienko, V.V. (2017). Psikhologichni osoblyvosti formuvannya asertyvnoi povedinky u studentiv VNZ [Psychological peculiarities of the formation of assertive behavior of higher education institution students]. Insait: zbirnyk naukovykh prats studentiv, aspirantiv ta molodykh vchenykh [Insight: Collection of scientific works of students, postgraduate students and young scientists], 14, 154-157 [in Ukrainian].
- Razhina, N.Y. (2006). Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti u studentov, obuchayuschihysya po spetsialnosti "Sotsialno-kulturnyy servis i turizm", na osnove asertyvnoy modeli povedeniya [Formation of communicative competence among students studying in the specialty "Sociocultural service and tourism", based on an assertive model of behavior] (PhD diss.). Omsk [in Russian].
- Samygin, S.I., Stolyarenko, L.D. (1997). Psihologiya upravleniya [Psychology of management]. Rostov na Donu: Izd-vo «Feniks» [in Russian].
- Semychenko, V.A. (2010). Problema osobystisnoho rozvytku y samorozvytku v konteksti nepererвної profesiinoi osvity [The problem of personal development and self-development in the context of continuing professional education]. Pedahohika i psikhologhiia [Pedagogy and psychology], 2 (67), 46-57 [in Ukrainian].
- Stepanov, S.S. (2000). Zakony psihologii. Sovety psihologakonsultanta [Laws of psychology. Advice from a counseling psychologist]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Khamska, N.B. (1997). Vychovannya moralnykh osnov kultury povedinky pidlitkiv u pozaurochnii diialnosti [Upbringing of moral foundations of behavior culture of teenagers in extracurricular activities] (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Hohlova, E.V. (2008). Konstruktivnaya agressivnost v formirovanii navykov assertivnogo povedeniya studentov vuza [Constructive aggressiveness in the formation of assertive behavior skills of higher education institution students] (PhD diss.). Nizhniy Novgorod [in Russian].
- Shamieva, V.A. (2009). Assertivnost v strukture lichnosti subekta adaptatsii [Assertiveness in the structure of the personality of the subject of adaptation] (Extended abstract of PhD dissertation). Habarovsk [in Russian].

Социализация личности ребенка как проблема педагогической аксиологии

Р. А. Мардоян

Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна, г. Гюмри, Армения
Corresponding author. E-mail: mardoyanr@mail.ru

Paper received 02.08.20; Accepted for publication 21.08.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-21>

Аннотация. В статье проанализирован вопрос о роли системы ценностей, ценностного воспитания и образования в процессе социализации ребенка. Данный анализ показал, что ценностное воспитание и образование не только создают благоприятные условия для успешной социализации личности, но придают ему ценностную направленность и необходимость рассмотрения ее как проблемы педагогической аксиологии.

Ключевые слова: социализация, ценность, ценностное воспитание, ценностное образование, система ценностей, методологические подходы, педагогическая аксиология.

Введение. Человек с первых дней своей жизни вступает в социальное взаимодействие с окружающим миром, в общение с людьми. И это непрерывный процесс, происходящий в течение всей жизни, в ходе которого человек осознает себя как личность, усваивает социальный опыт. И здесь речь идет о социализации личности. Социализация – это есть процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта [6, с. 123]. Несомненно, что усвоение социального опыта носит субъективный характер, на что влияют индивидуальные особенности личности, уровень образованности, семейные традиции и, конечно, система ценностей личности. Поэтому процесс социализации личности ребенка имеет аксиологическую направленность и является одной из проблем изучения педагогической аксиологии.

Краткий обзор публикаций по теме. Хотя термин «социализация» пришел из социологии (Ф. Г. Гиддингс – американский социолог), но уже давно этот процесс стал педагогической проблемой и занял свое место в исследованиях педагогов: Кон И. С., Котов И. Б., Шиянов Е. Н., Мудрик А. В. и др. Так, по мнению Сластенина В. А., «социализация не является одноактным или единовременным процессом. Человек живет в условиях постоянно меняющегося социального окружения, испытывает на себе его разнообразные влияния, включается в новые виды деятельности и отношения, вынужден выполнять разные социальные роли. Это приводит к тому, что он в течение всей жизни усваивает новый социальный опыт» [8, с. 116].

Голованова Н. Ф. в своих исследованиях, обращаясь к проблеме социализации, считает, что это «самое широкое понятие среди процессов, характеризующих образование личности» [3, с. 25]. В этом процессе осуществляется не только сознательное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с культурой, адаптация к социуму, но и выработка собственного социального опыта совместно со взрослыми и сверстниками [3]. Автор особо подчеркивает в процессе социализации совместную работу ребенка со взрослыми и сверстниками. А, по мнению Мид М., в современном мире возникает новый разрыв между поколениями на ценностной основе. Молодое поколение считает, что живет в другом мире и не испытывает трепета перед истинами, ценностями старших [5]. Газман О. С. Особое

внимание уделяет в социализации приучению детей к ответственности, что позволяет быстрее адаптироваться к окружающему миру, проявить больше терпимости, доброты [2].

Анализ литературы по данной проблеме позволил подчеркнуть важную роль социализации в становлении личности ребенка; созидающую, активную позицию ребенка в этом процессе; считать данный процесс педагогическим; учитывать влияние различных факторов, в том числе ценностей, на усвоение социального опыта ребенком. Однако роль усвоения и формирования системы ценностей, влияние ценностного воспитания и образования на эффективность социализации недостаточно изучена в педагогических исследованиях.

Цель. Целью данной статьи является:

- показать роль системы ценностей личности ребенка в процессе его социализации;
- раскрыть влияние ценностного воспитания, ценностного образования на социализацию личности ребенка, тем самым обосновать подход к социализации личности ребенка как к проблеме педагогической аксиологии.

Материалы и методы. Материалом исследования являются научные разработки, теории, методологические подходы ученых, занимающихся проблемами социализации, а также исследования автора статьи по проблемам педагогической аксиологии.

При изучении поставленной проблемы были использованы следующие методы: теоретического, сравнительно – сопоставительного анализа, теоретическое доказательство, логическое обобщение накопленного материала по исследуемой проблеме.

Результаты и их обсуждение. Рассмотрение процесса социализации как педагогической проблемы требует, несомненно, педагогической характеристики, которая выражается в следующих методологических подходах к этому процессу:

- социологический подход – механизм социального наследования, охватывающий как стихийное воздействие, так и организованное (воспитание, образование);
- факторно-институциональный подход – как совокупность, множественность действия факторов, институтов и агентов социализации;
- интеракционистский подход – важнейший детерминант социализации, межличностного взаимодей-

ствия, общения, без которых невозможно становление личности и восприятие картины мира;

- интериоризационный подход – предполагает освоение личностью норм, установок, ценностей, выработанных обществом, в результате чего складывается система внутренних регуляторов поведения;

- интраиндивидуальный – творческая самореализация личности, не только адаптация, преобразование себя, деятельностная модель индивидуализации [3].

Аксиологический анализ представленных подходов позволил выявить их ценностное содержание и определить приоритетные ценности процесса социализации ребенка: образование, воспитание, общение, культурные, общественные, личностные ценности и др. Как видим, все подходы имеют ценностную основу, раскрывают аксиологическую направленность социализации и необходимость ее изучения, реализации с позиций педагогической аксиологии. С этой точки зрения для более эффективного осуществления данного процесса необходимым является, по-нашему мнению, дополнение и другими подходами, которые более глубоко раскроют аксиологическую сущность этого процесса. Представим, на наш взгляд, наиболее важные из них:

- этнологический подход, который проявляется в единстве общечеловеческих, национальных и индивидуальных ценностей. В педагогической аксиологии этот подход выражается в их единстве, гармоничном взаимодействии. Человек и общество не живут обособленно, у человека есть свой общий для народов путь развития, на протяжении которого сформировались общечеловеческие ценности и отразились в системе ценностей каждого народа;

- антропологический подход. Он предполагает обращение прежде всего к синергетической парадигме, где человек – высшая ценность и представляет собой открытую систему, где детерминирование и стохастические процессы взаимовлияют, стремясь к гармонии;

- целостный подход, который требует рассмотрения личности как целостности. И с этих позиций система ценностей личности, состоящая из многих подсистем: семейные, социальные, религиозные и другие, не представляются как сумма ценностей, а исходят из всех этих подсистем;

- личностный подход в педагогической аксиологии как методологический принцип вытекает из ценностного и раскрывает представления о социальной, деятельностной и творческой сущности личности. И в связи с чем важной задачей педагогики становится – создание условий для развития личности, ее творческих способностей. На этот процесс влияние имеют, в первую очередь, ценностные взаимоотношения субъектов, ценностные установки педагогического процесса;

- аксиологический подход, сущность которого раскрывается через единство и гармоничное взаимодействие разных культур, систем ценностей, приоритетность ценности человека, его жизни, свободы, образования и воспитания и рассмотрение всех ценностей с этих позиций; интеграция, взаимодействие с социумом только на основе общечеловеческих и национальных, личностных и общественных ценностей.

В процессе социализации человеку приходится все время адаптироваться в быстро изменяющихся условиях жизни, давать оценки фактам, явлениям, совершать выбор, противостоять негативным тенденциям, утверждать свои жизненные принципы, исходя из мировоззренческих взглядов, позиций, социального опыта, системы ценностей и, конечно, результатов воспитания. Воспитание, несомненно, может создать условия для эффективной социализации личности, для ее развития, утверждения, ослабления негативного воздействия, а также может придать аксиологическую направленность этому процессу и др. И в данном случае мы имеем в виду ценностное воспитание. Социализация личности происходит и в процессе воспитания, в усвоении и создании ценностей. Социальное взаимодействие человека и общества приводит к обмену «ценностями, идеалами, жизненными позициями и смыслами, в результате чего порождаются новые ценности и смыслы» [9, с. 141].

Сущность, содержание ценностного воспитания определяются его целью – воспитание самореализующейся, саморазвивающейся, востребованной личности со своей ценностной системой. В основе такого воспитания признание самоценности человека, его индивидуального опыта, сохранение индивидуальности, недопущение обезличивания и растворения в толпе, и в различных ситуациях в процессе социализации. По мнению психологов (Роджерс К., Скиннер Б. Ф. и др), личность – высшая ценность, имеющая систему потребностей в любви, уважении, признании, но высшей потребностью является потребность в самореализации – реализации своих возможностей [4].

Человек как общественное существо основывается и на общественных ценностях, и его личностное развитие происходит и в процессе социализации. Характер взаимодействия, взаимоотношения с социумом определяются, регулируются такими ценностями как, например, нравственность, мораль, моральное поведение и др. Отметим, что проблема взаимосвязи личностных и общественных ценностей всегда была актуальна для педагогической аксиологии. Так, например, Слободчиков В. И., Исаев Е. И. для развития личности доминирующими считают общественные ценности, не отрицая роль личностных ценностей. По мнению авторов, общественные ценности преломляются через призму индивидуальной жизнедеятельности и входят в психологическую структуру личностных ценностей [10]. По мнению же Рубинштейна С. Л., общественные ценности должны быть основаны на общественно значимых целях, которые должны стать личностно значимыми, только тогда они будут способствовать развитию личности [7].

Как видим, ценностное воспитание создает благоприятные условия для успешной социализации личности и для ее развития. Усвоение, создание ценностей в ходе такого воспитания формирует ценностное поведение в обществе. Интеграция в обществе на уровне ценностей, адаптация к социальным условиям, выявление ценностного содержания в предметных ситуациях, самостоятельное выстраивание собственного социального поведения позволяет одновременно осуществить личностный рост и общественный прогресс.

В современном мире для формирования личности ребенка, его становления и утверждения в обществе важное значение имеет и образование. «Оно в его жизни играет едва ли не самую важную роль, оказывая неоспоримое воздействие на формирование его мировоззрения, социализацию», - считает армянский философ Телунц А. [11]. Образование уже не трактуется как механический процесс передачи знаний. На первый план выносятся личность и его духовное развитие, самообразование, которые связываются с понятиями «культура», «социализация».

Человек ничего не делает без наличия потребностей, мотивов и их соответствия системе его ценностей. Поэтому ценностное отношение к миру, которое он познает и преобразовывает, является главным составляющим образования, что дает право говорить о ценностном образовании, которое также определяет ценностную сущность социализации личности ребенка.

По мнению ученых, например, Сластенина В. А., Чижаковой Г. И., образованию присущи следующие функции: компенсаторная, адаптирующая, развивающая, креативная, функция культурного наследования и преобразующая [9]. Рассмотрим эти функции: адаптирующая – приспособление к окружающей среде, к постоянно меняющимся условиям жизни, ценностям и т.д., что происходит в процессе социализации. Развивающая – стимулирует социальную активность личности, дает возможность управлять собой в различных социальных ситуациях, приобщает к общественным ценностям и др. Креативная – обеспечивает возможность развития творческих сил и способностей личности, опирается на самоценность личности, духовные ценности и др. Культурное наследование – приобщение к мировой культуре, активное участие в их сохранении, освоении, обогащении культурных ценностей новыми. Преобразующая – направлена на позитивное изменение всех сфер жизни общества, творческое преобразование личности. Несомненно, что все названные функции характеризуются ценностными установками.

Однако ни одна из вышеизложенных функций в полной мере не раскрывает аксиологическую сущность образования. Это делает аксиологическая функция, которая раскрывает сущностные характеристики образования, механизмы регуляции учебно-воспитательного процесса, управления системой образования, определения целей образования, выбора содержания образования и т.д.

Итак, ценностное образование создает условия для более успешной социализации личности, повышения сознательности, активности личности и др.

Процесс социализации в контексте нашего исследования имеет свою значимость, как для процесса воспитания, так и для процесса образования лично-

сти, которая выражается в нескольких выделенных параметрах [3]. Рассмотрим их:

- первый параметр – целеполагание. В качестве цели автор видит – самореализацию человеком своих способностей в соответствии с нуждами общества, что, конечно, возможно при единстве общественных и личностных ценностей. Голованова Н. Ф. отмечает также о связи социализации и специально организованного педагогического процесса;

- второй параметр связан с поиском нового содержания образования, признания приоритета единства общечеловеческих и национальных ценностей, определения способов включения учащихся в национальный и общечеловеческий социальный опыт, что означает осмысление аксиологических основ социализации;

- третий параметр – поиск результативных способов присвоения школьникам социального опыта. Автор призывает к осмыслению технологии освоения ребенком «достаточного набора социальных ролей», технологии «создания специальных ситуаций социального опыта» [3, с. 27], позволяющих принять, освоить позицию субъекта социализации, несомненно, с позиции самоценности личности;

- четвертый параметр – касается качества образования, что связано, по мнению автора, с результатами образования: насколько они социализированы, с какими ценностями образования как демократизация, гуманизация [3].

Как видим, все выделенные параметры имеют аксиологическую направленность и подтверждают аксиологическую сущность социализации и ее взаимосвязь с ценностным образованием.

Выводы. Анализ данной проблемы показал, что:

- в процессе социализации происходит не только усвоение социального опыта, адаптация к условиям жизни, но и приобщение, усвоение, создание ценностей. Во всех процессах личность руководствуется ценностями, что придает процессу социализации ценностную направленность, необходимость оценки ее результатов с ценностных позиций и др. Одним словом, возникает необходимость рассмотрения этого процесса как проблемы педагогической аксиологии;

- ценностное воспитание и ценностное образование формируют систему ценностей личности, создают наиболее благоприятные условия для успешной социализации личности, сохранения ее индивидуальности в этом процессе, утверждают такие приоритетные ценности как самоценность личности, единство и гармоничное взаимодействие общественных и личностных, общечеловеческих и национальных ценностей и других, которые необходимы для формирования личности ребенка, его взаимодействия с обществом и развитие самого общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология//под ред. В. В. Давыдова. М., Педагогика – Пресс, 1999. - 536 с.
2. Газман О. С. От авторитарного образования – к педагогике свободы// Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. Вып. 2, М.: УВЦ Инноватор, 1995. с. 16-45
3. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. - 272 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность// Пер. с англ. Татлыбаевой А. М. – СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.
5. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Изд-во Директ-Медиа. 2008, - 878 с.
6. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и

- педагогика. – СПб.: Питер, 2000. - 432 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии в 2 т., т 2, М.: Педагогика. 1989. - 328 с.
 8. Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений//В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. - 576 с.
 9. Сластенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в пед. аксиоло-

- гию: Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.
10. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. М.: Школа – Пресс, 1995. - 383 с.
 11. Телунц А. Гендерное исследование как новая отрасль знания и их внедрение в образовательный процесс// Гендерное образование – фактор формирования гражданской ответственности. Гендерное исследование №22. Ереван, 2005. - с. 21-29

REFERENCES

1. Vygotsky L.S. Pedagogical Psychology//Ed. V.V.Davidova. M., Pedagogy - Press, 1999. - 536 p.
2. Gazman O.S. From authoritarian education to the pedagogy of freedom//New values of education: the content of humanistic education. Vol. 2, Moscow: UVC Innovator, 1995. P. 16-45
3. Golovanova N.F. Socialization and child education. Textbook for students of higher educational institutions. - St. Petersburg: Speech, 2004.- 272 p.
4. Maslow A. Motivation and personality//Translated from English Tatlybaeva A.M. - St. Petersburg: Eurasia, 1999.- 478 p.
5. Mead M. Culture and the world of childhood. - M.: Publishing house of Direct Media. 2008, - 878 p.
6. Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.I. Psychology and pedagogy. - St. Petersburg: Peter, 2000. - 432 p.
7. Rubinstein S. L. Bases of General Psychology in 2 vols., Vol. 2, M.: Pedagogy. 1989. - 328 p.
8. Slastenin V. A. and others. Pedagogy: Textbook for students of higher pedagogical educational institutions // V. A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov; Ed. V. A. Slastenin - 2nd edition, Stereotype. - M.: Publishing Center «Academy», 2003. - 576 p.
9. Slastenin V. A., Chizhakova G. I. Introduction to pedagogical axiology: Textbook for university students. - M.: Publishing. Center «Academy», 2003. - 192 p.
10. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Human psychology. M.: School - Press, 1995.- 383 p.
11. Telunts A. Gender research as a new branch of knowledge and their implementation in the educational process//Gender education as a factor of citizenship formation. Gender Study № 22. Yerevan, 2005.- p.21-29

Socialization of a child's personality as a problem of pedagogical axiology

R. A. Mardoyan

Abstract. In the article the role of the value system, value-raising and education in the process of child socialization had been analyzes. This analysis showed that value education creates not only favorable conditions for successful socialization of a person, but give it a value orientation and the need to consider it as a problem of pedagogical axiology.

Keywords: socialization, value, value education, value upbringing, system of the values, methodological approaches, pedagogical axiology.

PSYCHOLOGY

Դեռահասների սուիցիդալ վարքագիծը

Ա. Տ. Կնյազյան

Երևանի պետական համալսարան
Corresponding author. E-mail: annaknyazyan@ysu

Paper received 27.07.20; Accepted for publication 18.08.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-22>

Ամփոփագիր: Այսօր սուիցիդի և սուիցիդալ փորձերի խնդիրն բավականին արդիական է և հրատապ: Ամբողջ աշխարհում ինքնասպանությունների ճանապարհով մահացությունների թիվը շատ բարձր է: Իսկ ի՞նչն է հանգեցնում ինքնասպանության: Հաճախ դեռահասները անելանելի իրավիճակում են նման քայլի դիմում, երբ չեն պատկերացնում, թե ինչպես են շարունակելու ապրել: Ինքնասպանությունը դեռահասների մոտ բռնության ակտ է ուղղված իրենց սիրած մարդկանց և հասարակությանը: Ինքնասպանության փորձը օգնության ճիչ է, իրենց վրա ուշադրություն գրավելու, կարեկցանք առաջացնելու, կամ ուրիշների վրա ազդելու ձև: Ինքնասպանությունները հիմնականում կապված են հոգեբանական խնդիրների կամ հոգեկան հիվանդությունների հետ: Համացանցում ավելի ու ավելի հաճախ են հանդիպում նյութեր սուիցիդի վերաբերյալ: Օնոլները, ուսուցիչները պետք է լինեն այն մարդիկ, որոնք կլսեն, կհասկանան, խորհուրդ կտան, կօգնեն լուծելու խնդիրները, ընդ որում հաշվի կառնեն դեռահասի անհատականությունը:

Բանալի բառեր. սուիցիդ; սուիցիդալ վարքագիծ; դեռահաս; հոգեբանական խնդիրներ

Մեր օրերում ամբողջ աշխարհում հետազոտողների ուշադրությունը կենտրոնացված է սուիցիդալ վարքագծի և ռիսկի գործոնների ուսումնասիրմանը [9]: Հայտնի է, որ շատ հաճախ «սուիցիդալ փորձի ելքը կախված է սոսկ հանգամանքներից և դուրս է փորձը կատարող անձի վերահսկողությունից» [6]: Գոյություն ունեն սուիցիդալ վարքագծի ձևավորման մի քանի տեսություններ. սոցիալ-մշակութային (որքան ամուր է անձի կապը ընտանիքի, հասարակության հետ, այնքան ավելի ցածր է սուիցիդի հավանականությունը և հակառակը, սուիցիդների թիվը բարձր սոցիալ-տնտեսական ճգնաժամերի ժամանակ), հոգեախտաբանական (դիտարկում է սուիցիդը որպես սուր և քրոնիկ հոգեկան խանգարումների դրսևորում), կենսաբանական (տեսության համաձայն սուիցիդը կրում է ժառանգական բնույթ), հոգեդինամիկ (սուիցիդն առաջանում է դեպրեսիայի և մարդկանց նկատմամբ գայրույթի պատճառով, որը սուիցիդենտն ուղղում է դեպի սեփական անձը) սոցիալ-հոգեբանական (տեսությունը սուիցիդը կապում է կյանքի իմաստը կորցնելու հետ) [1;2;3]:

Սուիցիդալ վարքագծի բոլոր հատկանիշները պայմանականորեն կարելի է բաժանել 3 խմբի,

1) խոսքային – դա առավել հաճախ երեխայի հայտարարությունն է այն մասին, որ այլևս չի ուզում ապրել, իր գոյության անիմաստության մասին խոսակցությունները, արտահայտություններն այն մասին, որ ինքը ոչ ոքի պետք չէ և այլն,

2) հուզական – ընկճվածությունը, լացկանությունը, շփոթվածությունը, հուզական միօրինակությունը և այլն,

3) վարքագծային – վարքագծի կտրուկ փոփոխությունը, անմիտ արարքները, քնի խանգարումը կամ քնկոտության աճը, արտաքին տեսքի փոփոխությունները, ախորժակի բարելավումը կամ հակառակը՝ վատացումը [7]:

Գոյություն ունեն բազմաթիվ տեսություններ, որոնք բացատրում են մարդկանց վարքի ծագումը և փորձում են պատասխանել այն հարցին, թե ինչո՞վ է որոշվում մարդկանց վարքը, ինչպիսի՞ գործոններ են ազդում տարբեր իրադրություններում հմտությունների ձևավորման համար, կարելի է արդյո՞ք փոխել վարքի

մոդելները, ինչպե՞ս ձևավորել անվտանգ վարքի հմտություններ և ինչպե՞ս կանխարգելել դեռահասների և երիտասարդների բարձր ռիսկային վարքագիծը: Հայտնի է, որ մարդու վարքի ձևավորման վրա ազդում են ինչպես ներքին, այնպես էլ արտաքին գործոնները: Վարքի ձևավորման վրա ազդում են հետևյալ ներքին գործոնները՝ *խառնվածքը, բնավորությունը, կարողությունները, հետաքրքրությունները*, իսկ արտաքին գործոնների վրա՝ *ծննդավայրը, շրջապատը, դաստիարակությունը ընտանիքը, կրթությունը*:

Վերջին ժամանակներս աճում է երեխաների և դեռահասների թիվը, ովքեր այքի են ընկնում անձի ապակառուցողական ակտիվությամբ՝ ուղղված գիտակցաբար իրենք կյանքից զրկելուն: Ինքնասպանությունը դա մի գործողություն է, որին դիմում է մարդը հոգեկան սուր խանգարման պահին կամ հոգեկան հիվանդության ազդեցությամբ, այն կյանքից գիտակցված հեռանալու գործողություն է սուր հոգետրավմատիկ իրավիճակների ազդեցությամբ, որոնց ժամանակ սեփական կյանքը որպես բարձրագույն արժեք կորցնում է իմաստը տվյալ մարդու համար [5]: Սակայն պետք է դիտարկել ոչ միայն ինքնին սուիցիդը, այլև սուիցիդալ վարքագիծն ընդհանրապես: Սուիցիդալ վարքագիծը, բացի ինքնին սուիցիդային ակտից, ներառում է նաև մահափորձերը և ինքնասպանության փորձերը: Սուիցիդալ փորձեր են համարվում ցուցադրական գործողությունները, որոնց ժամանակ ինքնասպանության դիմող անձն ավելի հաճախ տեղյակ է լինում օգտագործվող միջոցի անվտանգ լինելու մասին: Երիտասարդների սուիցիդալ փորձերը մեծամասամբ մանիպուլյատիվ երանգ ունեն, որով էլ արտահայտվում է այդ տարիքի անձանց սուիցիդալ վարքագծի սկզբունքային տարբերությունը: Այսպես, դեռահասության շրջանում սուիցիդի դեպքերի գերակշիռ մասը օգնության հասնելու ճիչ է: Ընդ որում՝ աղջիկները զգալիորեն ավելի շատ են ինքնասպանության փորձեր կատարում, քան պատանիները: Սակայն պատանիների ինքնասպանության փորձերը մեծ հավանականություն ունեն ավարտվելու ոտբերգությամբ: Դրանց հավանական պատճառներից մեկն այն է, որ պատանիների ինքնասպանության անհաջող փորձերը

ավելի բացասական գնահատական են ստանում շրջապատից, որոշակի դեր է խաղում նաև կյանքին վերջ տալու ձևի բնորոշությունը. աղջիկները հիմնականում մեծ չափաբաժնով դեղեր կամ թմրանյութեր են օգտագործում, պատանիները կախվում են: Ինքնասպանության փորձ կատարած դեռահասները նման գործողություններ կատարելու ավելի մեծ ռիսկի են ենթակա. եթե մեծահասակների 5-15 տոկոսն է կրկնում ինքնասպանության փորձերը, ապա դեռահասների 50 տոկոսը: Գործողությունների կրկնվելու ռիսկը մեծ է առաջին տարում և հատկապես առաջին երեք ամսում: Սուիցիդալ վարքագիծը ձևավորվում է Էմոցիոնալ լարվածության հանդեպ ցածր տոլերանտություն, ոչ լիարժեք հոգեբանական պաշտպանություն, ոչ ադեկվատ ինքնագնահատական, անպատասխան սեր, ծանր հիվանդություն, դավաճանություն, կոնֆլիկտ, վիրավորանք, ֆիզիկական թերություններ, ինչպես նաև որոշակի անձնային առանձնահատկություններ (Էմոցիոնալ անկայուն տիպեր) ունեցող դեռահասների մոտ [4;8]:

Շատ դեպքերում դեռահասների պարագայում սուիցիդալ վարքագիծը կարող է դառնալ օրինակելի: Դեռահասները բնորոշվում են վարքանմուշները, որոնք առաջարկում են իրենց զանգվածային լրատվամիջոցները, գրականությունը:

Գոյություն ունեն դեռահասների սուիցիդալ փորձերի մի քանի ձևեր.

- *ցուցադրական, շանտաժային* - երբ կյանքին վերջ տալու իրական ցանկությունը բացակայում է, և դեռահասը ցուցադրական ինքնասպանության փորձի միջոցով ձգտում է լուծել իր խնդիրները, դուրս գալ բարդ վիճակից,

- *հուզական* - երբ ինքնասպանությունները կատարվում են չափազանց ուժեղ ապրումների ազդեցությամբ, որոնք ծագում են որպես արձագանք որևէ արտաքին իրադարձության, ապրումների խորությունը թույլ չի տալիս դեռահասին բանականորեն գնահատել իրավիճակը, գտնել այլ ելք: Հաճախ հուզական արձագանքի դրսևորվածությունը չի համապատասխանում այն առաջ բերած իրադարձության ծանրությանը և բնութագրվում է դեռահասի անձնային առանձնահատկություններով,

- *հոգեկան հիվանդների կողմից կատարվող* - երբ դեռահասները գտնվում են իրականության ցնորական մեկնաբանության, սարսափեցնող կամ իմպերատիվ հայուցիմացիաների ազդեցության ներքո, ծանր դեպրեսիայի իրավիճակում՝ ինքնամեղադրման և թերարժևորման մտայնությամբ,

- *գիտակցված, մտածված* - երբ գործողությունները լավ ծրագրված և երկար ժամանակ նախապատրաստված են, որոնց նպատակը սեփական կյանքին վերջ տալն է [5]:

Դեռահասային տարիքի առանձնահատկություններից է բարձր զգայականությունը, ինչը համընկնում է մեծանալու շրջանին, երբ կյանքում ի հայտ են գալիս անորոշության պահեր. ինչպե՞ս հանձնել քննությունները, ինչպե՞ս լուծել մի որոշակի խնդիր և այլն: Դա նպաստում է այն բանին, որ ճգնաժամային իրավիճակում դեռահասը կարող է ինքնակամ ընտրել կյանքից հեռանալու որպես դրա լուծման «ամենահեշտ» միջոց: Ու եթե արդեն ձևավորված հոգեկանով

մեծահասակ մարդուն այդ խնդիրները կարող են թվալ աննշան, ապա դեռահասի համար դրանք կարող են անհաղթահարելի պատեն? դառնալ: 16-ից մինչև 20 տարեկանը ամենադժվար տարիքային փուլն է դեռահասի կյանքում, մինչդեռ այդ տարիքում որոշվում է նրա ճակատագիրը: Ռիսկի խմբում են բացառապես ամուսնալուծված, թմրամոլ, սկզբնական կախվածությամբ ծնողների երեխաներ, որոնք պարզապես դուրս են մնացել ուշադրությունից: Հաճախ ծնողները կորցնում են հուզական շփումը իրենց երեխայի հետ, նրանք չափազանց զբաղված են լինում իրենց կյանքով՝ ուշադրություն չհատկացնելով երեխային: Այլ կերպ ասած՝ ռիսկի ամենաբարձր աստիճանն այն է, երբ մարդն ունի ինքնասպանություն գործելու միջոցներ, հնարավորություն և հստակ ծրագիր գալով ուժի բացակայության համապատկերում: Ինքնասպանությունը չի առաջանում անսպասելիորեն, առավել հաճախ դա ծրագրված, լավ մտածված որոշում է: Ընդ որում, դեռահասը առաջացող խնդիրների և դրանք լուծելու մասին արտահայտվելու հնարավորություն է փնտրում, նա անգիտակցորեն ահագանգում է շրջապատին ինքնասպանությամբ իր կյանքին վերջ տալու մտադրության մասին: Բայց ծնողները, մանկավարժները, սոցիալական աշխատողները չեն լսում նրանց: Արդյունքում աջակցություն և օգնություն չստանալով՝ դեռահասը գլխովին խճճվում է սոցիալական ցանցերում, իսկ այնտեղ միշտ կգտնվի մեկը, որը նրան կհասկանա: Վերջին շրջանում երիտասարդության հոգեբանական վիճակի վրա շատ է ուժեղացել համացանցի ազդեցությունը: Սուիցիդի քարոզությունը նման ցանցային խմբի որևէ մասնակցի կողմից, որը նույնիսկ արվել է ոչ լուրջ, այլ պարզապես «հետաքրքրություն արթնացնելու» նպատակով, կարող է կործանարար լինել շատերի համար: Բացի բուն քարոզությունից, այստեղ կարելի է գտնել նաև գործնական խորհուրդներ: Ցավոք, առավել հաճախ դրանք մահվան խմբեր են, որոնք մղում են դեռահասներին ինքնասպանության: Օրինակ՝ «В Контакте» *Синий кит* (Ինչո՞ւ *Синий кит* - կաթնասուններից միակն է, որ ինքնասպանություն է գործում՝ նետվելով ափ) խաղի համակարգողը թակարդն է զգում թույլ հոգեբանությամբ աղջիկներին ու տղաներին՝ դրդելով ինքնասպանության: Աղջիկների և տղաների մեծ մասը, ինքնասպանությունից առաջ ներգրավված են եղել տարօրինակ անվանումներով խմբերում ու խաղերում, որոնք էլ հենց դրդել են ինքնասպանության: Նմանատիպ խաղերից ամենատարածվածը «*Синий кит*»-ն է: Կան նաև «*тихий дом*», «*разбуди меня в 4.20*» և այլն: Ներգրավվելու համար հարկավոր է միայն սոցկայքի սեփական էջում գրել *#синийкит*, *#явигре #разбудименяв4.20* հեշթեգները և քեզ հետ կապ է հաստատում խաղի համակարգողը և սկսում է հանձնարարություններ տալ: Ամեն օր համակարգողը երեխային արթնացնում է առավոտյան 4.20-ին և տալիս հեթթեգային հանձնարարությունը: Սովորաբար դա ինչ-որ աննշան բան է լինում՝ գնալ խանութ և ինչ-որ բան գնել, «սելֆի» անել ինչ-որ առարկաների խորապատկերին: Սակայն լինում են նաև ավելի դժվար բաներ, օրինակ՝ երակի երկարությամբ (ոչ խորը) անելիով գրառում կատարել, բարձրանալ վերամբարձ կռունկի վրա, գիշերվա կեսին

գնալ որևէ լքված շենքի տարածք, բեմադրել սեփական ինքնասպանությունը (ոչ իրական), կույ տալ քնաբեր դեղահաբեր և այլն: Հաճախ հանձնարարում են մութ սենյակում նայել որևէ սարսափ ֆիլմ կամ լսել երաժշտություն համակարգողի նախասիրությամբ:

Ծնողներից և մանկավարժներից շատերն անգամ չեն կասկածում, որ սկիզբ է առել մահացու մի խաղ, որի արդյունքը երեխայի ինքնասպանությունն է: Չունենալով ցանկություն, իսկ երբեմն նաև հնարավորություն կիսելու իրենց ապրումները ավագ սերնդի հետ՝ աղջիկները և տղաները ռոմանտիկացնում են մահը՝ այն վերածելով յուրատեսակ «վերջին արկածի», որի մասին իրենք պատրաստ են պատմել միայն իրենց ցանցային ընկերներին: Թե հոգեբանները, թե իրավապահները և թե մեդիափորձագետները մեկ բան են խորհուրդ տալիս՝ դաստիարակել ձեր երեխաներին հատկապես այդ տարիքում, ուշադիր եղեք, թե ինչ են անում նրանք սոցկայքերում և որևէ անձանոթ կամ տարօրինակ գրառման հանդիպելիս, զրուցեք նրա հետ, ձեռքից վերցրեք համակարգիչը կամ պլանշետը: Նրանց ինքնասպանության է դրդում ոչ թե խաղը կամ համակարգողը, այլ հենց ծնողը՝ իր անուշադրությամբ: Անշուշտ ռիսկի խմբի մեջ ավելի հաճախ հայտնվում են հենց այն երեխաները, որոնք ընտանիքում խնդիրներ ունեն: Ի՞նչ անել, եթե երեխայի, աշակերտի, ծանոթի մեջ ի հայտ են եկել սուիցիդալ վարքագծի հատկանիշներ: Նախ և առաջ պետք է փորձել խոսել նրա հետ, այս պարագայում նրան առաջին հերթին

անհրաժեշտ է արտահայտել իր զգացմունքները և հույզերը: Կարևոր է գտնել ճիշտ խոսքեր, որոնք կօգնեն հասկանալու դեռահասին, այլ ոչ թե վանելու նրան: Անշուշտ պետք է լուրջ վերաբերվել բոլոր սպառնալիքներին և խոսել անկեղծ ու շիտակ: Պետք է օգնել դեռահասին ուշադրությունը կենտրոնացնելու ինչ-որ դրական բանի վրա: Անհրաժեշտ է դիմել մասնագետի՝ հոգեբանի, հոգեբույժի, հոգեթերապևտի: Եթե դեռահասը հրաժարվում է այցելել բժշկի, սպա ծնողները նախ իրենք պետք է այցելեն նրան, հնարավոր է՝ բժիշկը կարողանա խորհուրդ տալ, թե ինչպես վարվել նման պարագայում: Շատ կարևոր է չկորցնել երեխայի վստահությունը: Շատ կարևոր է հասկացնել երեխային, որ նա կարևոր է իր ընտանիքի համար, որ ծնողը հավատում է նրան: Դեռահասների շրջանում ինքնասպանության խնդիրը լուծելու համար կարևոր է սերտ համագործակցությունը հոգեբանների ու դաստիարակների, մանկավարժների հետ, իսկ վերջիններս իրենց հերթին պետք է պահեն կապը ծնողների հետ, քանի որ միայն փոխադարձ աջակցությամբ կարելի է հասնել դրական արդյունքի:

Այսպիսով, իրականում դեռահասը մշտապես ունի շրջապատի աջակցության կարիքը: Սուիցիդը հասարակության, մեծահասակների, պետության հիմնախնդիրն է, և ընտանիքն ու դպրոցը երկու սոցիալական ինստիտուտներ են, որոնք վճռորոշ դեր են խաղում երիտասարդության շրջանում սուիցիդալ երևույթները կանխարգելելու հարցում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Angst F., Stassen H.H., Clayton P.J., Angst J. Mortality of Patients with Mood Disorders: Followup Over 34-38 years. *Journal of Affective Disorders* 2002;68 (2-3):167-81.
2. Juel-Nielsen N., Videbech Th. A Twin Study of Suicide. *Cambridge Journals Acta geneticae medicae et gemellologiae* 1970; 19(1-2): 307-10.
3. Paykel, E.S. Depression in Women *British Journal of Psychiatry* 158:22-9.
4. Амбрумова А. Г., Бородин С. В., Михлин А. С. Предупреждение самоубийств. Москва: Изд-во Академии МВД СССР; 1980.
5. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд. Пер. с фр. с сокр. под ред. Базарова В. А. Москва: Мысль; 1994.
6. Детская психиатрия. Учебник / Под редакцией профессора Э.Г. Эйдемиллера. СПб: Питер, 2005
7. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Изд. центр Академия; 2004.
8. Кондратенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. Минск; 1988.
9. Шабунцова А.А., Морев М.В., Гулин К.А. Социально-экономические и демографические аспекты суицидального поведения. ИСЭРТ РАН; 2010

REFERENCES

1. Angst F., Stassen H.H., Clayton P.J., Angst J. Smertnost' patsiyentov s rasstroystvami nastroyeniya: nablyudeniye v techeniye 34-38 let. *Zhurnal affektivnykh rasstroystv* 2002; 68 (2-3): 167-81.
2. Juel-Nielsen N., Videbech Th. Dvoynoye issledovaniye samoubiystv. *Kembridzhskiy Zhurnaly Acta geneae medicae et gemellologiae* 1970; 19 (1-2): 307-10.
3. Paykel', Ye.S. Depressiya u zhenshchin *Britanskiy zhurnal psikiatrii* 158: 22-9.
4. Ambrumova A. G., Borodin S. V., Mikhlin A. S. Preduprezhdeniye samoubiystv. Moskva: Izd-vo Akademii MVD SSSR; 1980.
5. Dyurkgeym E. Samoubiystvo: Sotsiologicheskij etyud. Per. s fr. s sokr. pod red. Bazarova V. A. Moskva: Mysl'; 1994.
6. Detskaya psikiatriya. Uchebnik / Pod redaktsiyey professora E.G. Eydemillera. SPb: Piter, 2005.
7. Zmanovskaya Ye.V. Deviantologiya: Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya Ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniya. 2-ye izd., Ispr. M. : Izd. tsentr Akademiya; 2004.
8. Kondratenko V.T. Deviantnoye povedeniye u podrostkov. Minsk; 1988.
9. Shabunova A.A., Morev M.V., Gulyn K.A. Sotsial'no-ekonomicheskkiye i demograficheskkiye aspekty suitsidal'nogo povedeniya. ISERT RAN; 2010

Suicidal behavior of adolescents

A. T. Knyazyan

Abstract. The article is devoted to the problem of suicide among boys and girls. The factors that can push a teenager to take his own life are considered. Today the problem of attempted suicide is very important and urgent. The suicide rate is high worldwide. And what leads to suicide? Teenagers are often desperate. Suicide is a cry for help, getting attention. Suicides are mostly associated with psychological problems or mental illness. The article draws special attention to a new trend in social networks (in particular, **В Контакте Сунуи kum**), where adolescents find ways to induce suicide. Special attention is paid to ways of preventing adolescent suicide.

Keywords: suicide; suicidal behavior; adolescent; psychological problems.

Особливості когнітивній гнучкості у осіб в віці середній дорослості

I. В. Ніколаєва

Кафедра загальної психології та психології розвитку особистості
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса, Україна

Paper received 10.09.20; Accepted for publication 24.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-23>

Анотація. У статті представлено особливості когнітивної гнучкості досліджуваних в віці середньої дорослості. Зауважено, що у динамічних умовах життя особистість має бути лабільною, гнучкою, флексибільною. Показано, що поняття гнучкості розглядають як особистісну характеристику і як особливість розумової діяльності. Доведено, що гнучкість мислення виявляється у доцільному варіюванні способів дій, у легкості перебудови вже наявних знань, у легкості переходу від однієї дії до іншої, подоланні інерції попередньої дії. Встановлено, що у більшості досліджуваних спостерігався ригідний когнітивний пізнавальний контроль, який свідчить про трудність переходу від вербальних функцій до сенсорно - перцептивних у зв'язку з низьким ступенем їх автоматизації. (Test Stroop Effect). Продемонстровано, що осіб з ригідним мисленням у віці середньої дорослості більше чим осіб з когнітивною гнучкістю (методика Лачинсу, Словесний лабіринт). Встановлено що при високому рівні загального показника особистісної ригідності висока ймовірність високого рівня когнітивної ригідності.

Ключові слова: особистість, ригідність, когнітивна гнучкість, мислення.

Вступ. У постнекласичній парадигмі передбачається, що для особистості у динамічних умовах життя важливо бути лабільною, гнучкою, флексибільною. Вміння людини під натиском дійсності переоцінювати не тільки систему цінностей, а й проявляти інтелектуальну поведінку є умовою збереження психічної цілісності і здоров'я особистості. На нашу думку, для сучасної особистості важливим є її мобільність і незупинність, вміння швидко позбавлятися від старих звичок і швидко набувати нові, а також проявляти когнітивну гнучкість.

Короткий огляд публікацій. Здатність особистості змінити елемент або усю програму поведінки у разі вимог об'єктивної ситуації визначають як флексибільність. [цит. за 5]. К.Ю.Осовалюк і С.С.Курганян розглядають флексибільність як специфічну здатність особистості, що дозволяє їй організувати свою пізнавальну діяльність і інтелектуальну поведінку залежно від умов, що змінилися [4].

Поняття "флексибільність" у науковій періодиці виступає синонімічним до понять: "Перемикання уваги", "Когнітивне зрушення", "Когнітивна гнучкість", "Перемикання завдань" [6]. D. R. Dajani, L. Q. Uddin [9] визначають когнітивну гнучкість як зміщення або реконфігурацію відповіді на нову мету. F. Buttelman, J. Karbach вважають, що когнітивна гнучкість, це здатність гнучко перемикатися між завданнями, що веде до швидкої адаптації. Когнітивну гнучкість (cognitive flexibility) у більшості досліджень (D. R. Dajani, L. Q. Uddin, V.M.Wuthrich, R.M.Rapee) зв'язують з реалізацією різних виконавчих функцій (EF - executive functions). В.О. Яворська, Ю.В. Фломін, А.В. Гребенюк визначають EF як регуляторні, або організаційні функції, що пов'язані з множиною психічних процесів (концентрацією уваги, пам'яттю, логічним міркуванням). EF охоплюють сприйняття і обробку інформації, що поступає, беруть участь у визначенні цілей, плануванні дій, оцінюванні ефективності тактики [6]. Виконавчі функції (EF) асоціюються з лобовими долями мозку, але фізіологічні механізми когнітивної гнучкості однозначно не визначені. Так, за даними одних вчених, лобова доля імовірно опосередкує конкретну форму пізнавальної гнучкості, інші - говорять про дорзальну передню конусоподібну кору і підкіркові і лімбічні

структури, що беруть участь в механізмі когнітивної гнучкості, треті - зазначають, що когнітивна гнучкість сильно залежить від рівнів допаміну у префронтальній корі.

У психології особистості, психології здоров'я встановлено взаємозв'язки між когнітивною гнучкістю і аспектами психологічного здоров'я. Показано зв'язок високої пізнавальної гнучкості з психологічним благополуччям і ефективним подоланням (T. J. Benjamin), люди з високим рівнем когнітивної гнучкості повідомляли про збільшення міри задоволеності життям (Landgraf), когнітивно гнучкі співробітники могли ефективніше обробляти інформацію, приймати точніші і раціональніші рішення (Bailey). Дослідження C.Gonzalez, S.M.Pratt, W.Benson, I.J.Figueroa, D.Rhodes, R.J. Youmans, продемонстрували зв'язок когнітивної гнучкості з ефективною комунікацією в трьох аспектах: усвідомлення альтернатив, готовність проявляти гнучкість і самоефективність в гнучкості. Показано, що стрес (Han et al., 2011) і занепокоєння (Orem et al., 2008), заважають пізнавальній гнучкості. R.J Spiro, R.L Coulson, P.J. Feltovich, D. Anderson, представили теорію когнітивної гнучкості, яка зачіпає застосування знань і навичок за межами тієї області, в якій вони спочатку отримувалися. Вчені зазначають, що під когнітивною гнучкістю вони мають на увазі здатність спонтанно реструктурувати свої знання у багатьох відношеннях в адаптивній відповіді на ситуаційні вимоги, які радикально змінюються [8].

У сучасній психологічній літературі поняття гнучкості розглядають як особистісну характеристику (інтелектуальна гнучкість) і як особливість розумової діяльності (гнучкість мислення). Гнучкість ототожнюють з поняттям флексибільності, динамічності, лабільності, пластичності, Дж. Реефіш перераховує риси флексибільної особистості: відсутність скучності, екстравертованість і соціальна відкритість, увага до людей, балакучість, швидкий особистісний темп, оригінальність, спонтанність, незалежність, нерутинність, адаптивність, терпимість до змін, безладу і невизначеності; відсутність нав'язливих і персеверативних тенденцій відсутність тривожності і відчуття провини ті інше [цит. за 1, с.75].

Когнітивна гнучкість вивчалася А. Лачінсом, який

описав «Ефект установки» [7]. Останній досягався в такий спосіб: випробуванім давалася серія з п'яти завдань, вирішити які можна було тільки одним способом. Потім пред'являлися завдання, які мали два рішення - старе й нове, останнє було легким. Виявилось, що більшість випробуваних вирішує експериментальні завдання старим способом і якщо ж після установчої серії пред'являлося завдання, що вимагає тільки нового способу рішення, час рішення значно збільшувалося, а деякі випробувані взагалі не знаходили рішення. У досліджуваних відзначалась стереотипність поведінки відповідно установці, її незмінність, непристосованість до нових умов, неперемиканість поведінки на новий напрямок, що нерідко є перешкодою для адекватної поведінки в нових умовах, джерелом перекручувань, помилок та ілюзій. На думку А.Лачинса, те, що присутнє в діях уявлень, можна виявити в діях всіх інших психічних функцій, оскільки воно є загальним фактором. Таке загальне значення А. і Е.Лачинси визначають, як ригідність, яка об'єднує всі види фіксованих дій, і проявляються всюди, де звичне завдання потрібно виконати новим способом (тобто перемикання установок) [7].

Н. Менчинська визначила, що гнучкість мислення виявляється у доцільному варіюванні способів дій, у легкості перебудови вже наявних знань, у легкості переходу від однієї дії до іншої, подоланні інерції попередньої дії, у формуванні зворотних зв'язків, у свободі перебудови в створюваних відповідно образів, і висунутих гіпотез відповідно до умов завдання [цит. за 44.]. Українські науковці в широкому сенсі розуміють феномен когнітивної гнучкості як вміння особистості перемикаєти мисленнєві процеси, незалежно від того, чи викликане воно спеціальною зміною правил або необхідністю у перегляді колишніх установок, думок в умовах нової ситуації [10].

Мета статті теоретико - емпіричним шляхом встановити особливості когнітивної гнучкості у осіб в віці середньої дорослості.

Матеріали і методи дослідження: З метою вирішення поставленої мети ми використовували: теоретичні методи (проблемно-логічний метод, індукція, абстрагування, узагальнення, систематизація), методи психологічної діагностики та методи математичної обробки даних (описова статистика, кластерний аналіз). Метод психологічної діагностики містив: методики «Рішення арифметичних завдань» (А. Лачинс та Е. Лачинс), що оцінює гнучкість мислення, тобто пластичності (флексибільності) — ригідності когнітивного процесу; «Словесний лабіринт»; тест Струпа (Test Stroop Effect), який є «золотим стандартом» для психологів; опитувальник TOP. В ході огляду процедур і методів виміру когнітивної гнучкості (флексибільності) показано, що вибір інструментарію залежить від цілей і завдань дослідження. А.П.Марсіянова, вважає, що про флексибільність найчастіше говорять тільки у тому випадку, коли хочуть відмітити, що випробовуваний або група випробовуваних показала низький рівень ригідності [5].

Результати і обговорення. У проведеному дослідженні прийняло участь 60 досліджуваних в віці середньої дорослості.

Відомо, що у класичному варіанті ефектом Струпа

називають затримку реакції суб'єкта на прочитання слів, колір шрифту яких не збігається зі змістом надрукованого слова. Встановлено, що латентний час збільшується пропорційно суб'єктивній важкості зміни способів переробки інформації в ситуації когнітивного конфлікту. Перероблення інформації потребує участі інгібіторних процесів. За допомогою методу словесно-колірної інтерференції Струпа ми вивчили когнітивну гнучкість досліджуваних.

Показник ригідності-гнучкості – час інтерференції (М), обчислювався за формулою:

$$M = T_3 - T_2 \quad [1]$$

де T_3 - прочитання конфліктної карти,

T_2 - час прочитання кольорової карти.

Отримані результати відображено в таблиці 1

Таблиця 1. Результати за методикою Струпа

	Підприємці
Час прочитання кольорової карти, с(T_2)	$96 \pm 1,3$
Час прочитання конфліктної карти, с(T_3)	$177 \pm 3,1$
Час інтерференції М,с	81

Згідно з результатами, усі випробувані триваліше за часом називали кольори в разі використання неконгруентного (конфліктного) стимулу T_3 , коли колір шрифту і значення слова не збігалися. Відомо, що чим більше різниця, тим більше виражений ефект інтерференції і, більше виражена ригідність (вузькість, жорсткість) пізнавального контролю. У більшості досліджуваних спостерігався ригідний когнітивний пізнавальний контроль, який свідчив про трудність (затримку) переходу від вербальних функцій до сенсорно - перцептивних у зв'язку з низьким ступенем їх автоматизації.

За результатами методики «Словесний лабіринт» всіх досліджуваних розділено на 2 групи: 41 %, які впоралися із завданням але темп роботи був середнім і 59% досліджуваних, які частково впоралися із завданням, затратили на це багато часу. Досліджувані другої групи мають середньо-низький рівень рухливості розумових процесів, на якому присутні труднощі перемикаєния з одного способу рішення на інший (типова картина для ригідності).

Відомо, що за методикою «Рішення арифметичних завдань» перші п'ять завдань вирішуються тільки більш-менш складним способом: В-2С-А; шоста, сьома, дев'ята і десята — як тим же (В-2С-А), так і більш простим способом (наприклад, дев'яте завдання: А + С). Нарешті, восьме завдання вирішується тільки одним і притому простим способом: А - С. За А.Лачинсом [7] не вирішення восьмого завдання є показником ригідності випробованого, тобто його нездатності відмовитися від звичного способу розв'язання задачі, що став неадекватним і знайти новий спосіб рішення. Результати за методикою рішень арифметичних завдань показали, що 54% досліджуваних схильні до ригідних форм когнітивної діяльності і 46% проявляють флексибільність. Перші виявилися «нечутливими» до установки, тобто їх установка виявила стереотипність поведінки, її незмінність, непристосованість до нових умов, неперемиканість поведінки на новий напрямок, що нерідко є перешкодою для адекватної поведінки в нових умовах. Інші (46%) досліджуваних вирішують як 8-ме, так і наступні завдання новим способом. Одним

з можливих пояснень цього може бути те, що вони не тільки знаходять новий спосіб вирішення 8-го завдання, а й усвідомлюють його раціональність (навіщо все судини використовувати, якщо можна і двома, а той одним обійтися).

Таким чином, 62 % усіх досліджуваних схильна проявляти когнітивну ригідність. Слід відмітити, що частка осіб з високими показниками когнітивної ригідності на арифметичному матеріалі декілька вище ніж на словесному матеріалі.

Було встановлено кореляційні зв'язки між когнітивною ригідністю показником тесту Лачинса ($p < 0,029$), показником тесту «Словесний лабіринт» ($r = -0,207$, $p < 0,049$) та шкалою симптомокомплекс ригідності опитувальника TOP. Наявність зв'язка показує, що при високому рівні загального показника особистісної ригідності висока ймовірність високого рівня когнітивної ригідності.

Таким чином можна припустити, що когнітивна

ригідність з одного боку пов'язана з особистісною ригідністю, з процесами мислення.

Висновки. Ми вивчили прояви когнітивної гнучкості у досліджуваних віком середньої дорослості. Встановили, що у більшості досліджуваних спостерігався ригідний когнітивний пізнавальний контроль, який свідчить про трудність переходу від вербальних функцій до сенсорно - перцептивних у зв'язку з низьким ступенем їх автоматизації. (Test Stroop Effect). Продемонстрували, що осіб з ригідним мисленням у віці середньої дорослості більше чим осіб з когнітивною гнучкістю (методика Лачинсу, Словесний лабіринт). Встановили, що при високому рівні загального показника особистісної ригідності висока ймовірність високого рівня когнітивної ригідності і низького – когнітивної гнучкості.

Перспективи подальшого дослідження полягають у порівнянні особливостей флексибільності у досліджуваних різного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алимova М.А. Проявление личностной ригидности в динамике становления профессиональных установок [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/projavlenie-lichnostnoj-rigidnosti-v-dinamike-stanovlenija-professionalnyh.html>
2. Балецька Л. Когнітивна гнучкість особистості: діагностична репрезентативність. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Психологія». 2016. Вип. 3. [Електронний ресурс] – Режим доступа: URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2016_3_3
3. Гузь, Н. В. Особливості ставлення молодших школярів до навчання / Н. В. Гузь, В. В. Гузь // Наука і освіта. – 2014. – № 6. – С. 35 – 41. [Електронний ресурс] – Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nio_2014_6_9
4. Кургинян С. С., Осаволук Е. Ю. Опросник когнитивной флексибільности (CFI): адаптация на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2018. Т. 39.
5. Мерсиянова А.П. Оптимальная лабильность как характеристика образовательной среды вуза // Вестник КАСУ. Выпуск 1: Образовательные технологии. – Усть-Каменогорск, 2005. – С. 136-141
6. Executive Function and Dysfunction: Identification, Assessment and Treatment. Cambridge University Press; 2012
7. Luchins A. S., Luchins E. N. Rigidity of behavior. Eugene, Oregon, 1959.
8. Spiro, R.J. & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. Spiro (eds.), Cognition, Education, and Multimedia. Hillsdale, NJ: Erlbaum
9. Uddin LQ, et al. Brain State Differentiation and Behavioral Inflexibility in Autism. Cerebral cortex. 2014

REFERENCES

1. Alymova M.A. Proiavlennye lychnostnoi ryhydnoty v dynamyke stanovleniya professyonalnykh ustanovok [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/projavlenie-lichnostnoj-rigidnosti-v-dinamike-stanovlenija-professionalnyh.html>
2. Baletska L. Kohnityvna hnuchkist osobystosti: diahnostychna reprezentatyvnist. Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii «Psykhologhiia». 2016. Vyp. 3. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2016_3_3
3. Huz, N. V. Osoblyvosti stavlenia molodshykh shkoliariv do navchannia / N. V. Huz, V. V. Huz // Nauka i osvita. – 2014. – № 6. – С. 35 – 41. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nio_2014_6_9
4. Kurhynian S. S., Osavoliuk E. Yu. Oprosnik kohnityvnoi flekxybylnoty (CFI): adaptatsiya na russkoiazыchnoi vyborke // Psykhologhycheskyi zhurnal. 2018. T. 39.
5. Mersyanova A.P. Optymalnaia labylnost kak kharakterystyka obrazovatelnoi sredy vuzа // Vestnyk KASU. Выпуск 1: Obrazovatelnye tekhnolohyy. – Ust-Kamenohorsk, 2005. – S. 136-141

Features of cognitive flexibility among middle-aged adults

I. V. Nikolaeva

Abstract. The article presents the features of cognitive flexibility of the middle-aged examinees. It is noted that a person should be labile, supple, flexible in the dynamic living conditions. It is shown that the concept of flexibility is considered as a personal characteristic and as a feature of mental activity. It is proved that the flexibility of thinking is manifested in the appropriate variation of action methods, in the easiness of restructuring existing knowledge, in the easiness of transition from one action to another, overcoming the inertia of the previous action. It was found that there was a rigid cognitive control among most of the examinees, which indicates the difficulty of transition from verbal functions to sensory - perceptual one due to the low degree of their automation (Test Stroop Effect). It has been shown that there are more middle aged people with rigid thinking than people with cognitive flexibility (Lachins method, Verbal Labyrinth). It is established that at a high level of the general indicator of personal rigidity there is a high probability of a high level of cognitive rigidity.

Keywords: *personality, rigidity, cognitive flexibility, thinking.*

Resources of subjective well-being of the person in the conditions of uncertainty (on the example of COVID-19 quarantine)

H. V. Pavlenko

V. N. Karazin Kharkiv National University
Corresponding author. E-mail: avpavlenko@karazin.ua

Paper received 10.09.20; Accepted for publication 24.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-24>

Annotation. This article presents a theoretical justification and empirical confirmation of the hypothesis that certain personal dispositions can be the sources of subjective well-being in conditions of life uncertainty (like strict quarantine measures). The aim is to elucidate the mechanism of how the resources of subjective well-being function in the conditions of life uncertainty. According to the results a sense of connectedness and self-confidence are important for a person's subjective well-being in the face of life uncertainty. Vitality and tolerance for uncertainty in real conditions of uncertainty do not play a role of a primary source.

Keywords: *subjective well-being, personal dispositions, sources, sense of connectedness, self-confidence.*

Introduction. A tendency to study the problems of well-being, health and full functioning of a person characterizes modern psychological science. Currently, psychology has accumulated a large empirical and theoretical basis for the study of psychological and subjective well-being. There are two theoretical approaches to the study well-being: hedonistic and eudemonistic, that are often combined in a single concept of the idea of subjective and psychological well-being (K. Ryff, A.V. Voronina, N.V. Grankina-Sazonova, H.V. Pavlenko, T.P. Fesenko, T.D. Shevelenkova and others). Views on the determinants of individual well-being are also expanding. Thus, the belief that well-being is determined by social (external) factors, such as economic stability, political certainty, social security, support from others, recedes into the background and is supplemented by new research findings. The authors [1], [5], [9] argue that the impact of external events and objective living conditions on individual well-being is not as great as the impact of internal personality dispositions that mediate environmental factors and act as the sources of well-being. Among the personal resources, researchers have identified: vitality (S. Kobasa, S. Maddi), dispositional optimism (C. S. Carver, M. F. Scheier), self-efficacy (R. Schwarzer), the presence of meaning in life and values (N. E. Vodopyanova, L. G. Dyka), meaningfulness of life (D. O. Leontiev), sense of connectedness (A. Antonovsky), subjective vitality (K. Frederick, R. Ryan), self-trust (I.V. Kryazh, N. V. Grankina-Sazonova) basic beliefs (R. Yanov-Bulman) etc. These dispositions can withstand the many challenges and stresses of the world around them, as well as maintain the well-being of the individual in conjunction with social resources and resources from the environment. In other words, personal resources act as an integral characteristic that provides individuals with the opportunity to overcome difficult and uncertain life situations. Despite the active research work on the study of personal well-being and its resources, insufficient attention is paid to the study of the problem of uncertainty and its impact on individual well-being.

Today's reality is characterized by a certain level of uncertainty about the environment and one's own future, which is due to the COVID-19 pandemic quarantine measures. Uncertainty of the future is often experienced negatively and causes stress [3], [4], reduced quality of relationships with others, loss of subjective well-being and negatively affects the health of the individual [11]. Recent

foreign studies [2] have shown that stress occurs when a person is sensitive to external stimuli and has insufficient resources to transform the negative effects of the environment or change it. Therefore, it should be noted that the main factor determining the quality of life and well-being is not the conditions of the living environment, but the individual and his position in relation to life, to himself, to the possibility of mobilizing their own resources [13], [15, p. 790]. This raises the question of exploring the resources of well-being and studying the mechanisms of their functioning in the face of uncertainty in life. The sources include resilience, a sense of connectedness, tolerance for uncertainty, and self-confidence. The article highlights the theoretical justification and empirical testing of the hypothesis that certain personal dispositions can act as sources of subjective well-being in conditions of uncertainty in life and mediate the impact of uncertainty of life on the subjective well-being of the individual.

The purpose of the study is to elucidate the mechanism of functioning of resources of subjective well-being in the conditions of uncertainty of life.

Material and Methods. The study involved 172 respondents aged 17 to 46 years, of whom 28 were male and 144 were female. The main research method is psychodiagnostic testing. Two methods were used to study well-being: G. Perrudet-Badoux's «Subjective Well-Being Scale», adapted by M.V. Sokolova and E. Diener's «Life Satisfaction Scale», adapted by D.O. Leontiev. The following methods were used to study personal resources: «Test of viability» by S. Maddi, adapted by D.O. Leontiev and O.I. Rasskazova, modification of E.M. Osin and O.I. Rasskazova; «Scale of sense of connection» by A. Antonovsky, translated by M.N. Dimshitsa, modification of E.M. Osin; «A new questionnaire of tolerance - intolerance towards uncertainty» T. V. Kornilova; «Reflexive self-confidence questionnaire» by T.P. Skrypkinina. The author's graphic scale «Subjective definition of spheres of life» was used for subjective assessment of the degree of certainty in significant spheres of life. Mathematical data processing was performed using StatSoft and included regression analysis and modeling of structural equations.

Results and their discussion. To test the assumption of the positive impact of certain personal dispositions on subjective well-being in conditions of life uncertainty, a multiple regression analysis was performed using the Forward Stepwise method. Regression models were modeled

on the general sample, as no significant difference in the weight of indicators in the subgroups was found.

For two indicators of well-being «Subjective well-being» and «Life satisfaction», the probability of their explanation by the following personal dispositions was considered: vitality, sense of connection, self-confidence, tolerance and intolerance of uncertainty. The results of the regression model are shown below in Table 1.

Table 1. Regression analysis of predictors of well-being

Variable predictors	Subjective well-being		Life satisfaction	
	β	RI and RIadj	β	RI and RIadj
Apprehensibility	-0,27	RI 0,67 RIadj 0,66		RI 0,49 RIadj 0,48
Controllability	-0,53		0,41	
Self-trust	-0,16*		0,19*	

Indicators are significant at $p < 0.0001$, except * $p < 0.01$

The regression model of well-being includes two components of a sense of connectedness (comprehensibility and controllability) and self-confidence. Regression analysis showed that the components of a sense of connectedness well determine the subjective well-being of the individual. Self-confidence, which is included in the model, also increases the percentage of determination of the well-being model of respondents who find themselves in real conditions of uncertainty. The components of viability, tolerance and intolerance towards uncertainty are not included in the model. Thus, the general orientation of the individual, associated with an adequate assessment of their capabilities, perception of the world around them as one who can understand and find meaning, as well as self-trust, self-confidence allows you to live on an emotional level of uncertainty and maintain state of subjective well-being.

Table 2. Regression analysis of viability and tolerance to uncertainty as predictors of well-being

Variable predictors	Subjective well-being		Life satisfaction	
	β	RI and RIadj	β	RI and RIadj
Involvement		RI 0,14 RIadj 0,13	0,28*	RI 0,15 RIadj 0,13
Tolerance for Uncertainty	-0,33		0,22	

Indicators are significant at $p < 0.0001$, except * $p < 0.01$

Given that in previous studies between the indicators of well-being and vitality [12], as well as tolerance to uncertainty [10] were found statistically significant

correlation connections, separate models were built for well-being with vitality and tolerance to uncertainty as the predictors (see Table 2).

The figures in Table 2 show the impact of the «Involvement» component and the tolerance for uncertainty on the subjective well-being of the individual, but it should be noted that the percentage of determination is small and indicates the need for additional assistants. It should be noted that with different combinations of dispositions, the component of vitality «Control» is not included in the model. Thus, when the components of vitality and the sense of coherence are connected at the same time, the component «Control» of vitality has no influence in the model. However, the «Involvement» component and a sense of connectedness have high ability factors and describe the model by more than 50% (see Table 3).

Table 3. Regression analysis of vitality and sense of connectedness as predictors of well-being

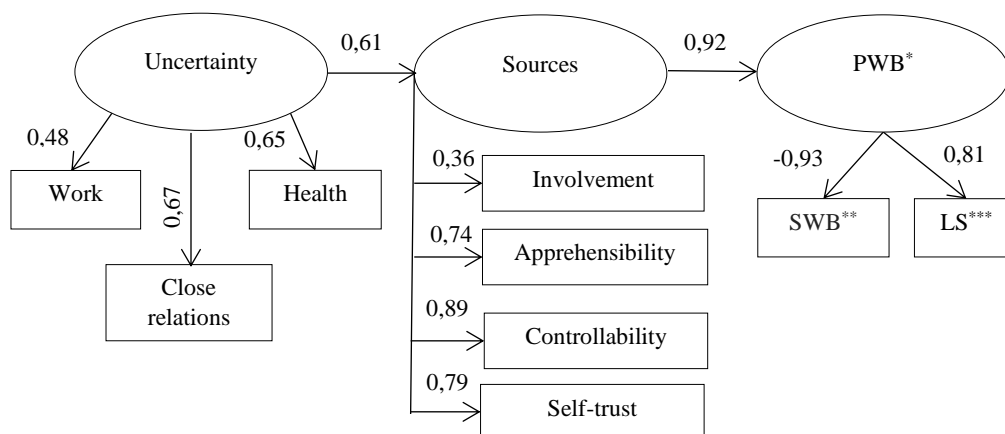
Variable predictors	Subjective well-being		Life satisfaction	
	β	RI and RIadj	β	RI and RIadj
Involvement	0,11**	RI 0,66 RIadj 0,66		RI 0,48 RIadj 0,47
Apprehensibility	-0,30		0,20*	
Controllability	-0,62		0,53	

Indicators are significant at $p < 0.0001$, except * $p < 0.01$

Despite the fact that involvement is included in the regression model of well-being during the quarantine, its indicators are much worse in contrast to the indicators of self-confidence, which were included in a similar model (see Table 1). When a sense of coherence and tolerance for uncertainty are combined into a single model, the latter is excluded from the model, and indicators of a sense of coherence determine the model by more than 50%. When connected to a sense of self-confidence, the regression model has the highest rates of suitability and significance (see Table 1).

Next, three structural models built with help scientific advisor I.V.Kryazh in the group of respondents «During quarantine» are highlighted and interpreted. The relationships of the structural models are at a statistically significant level and have high suitability.

The first structural model has good suitability indicators: $p = 0.003$, RMSEA 0.071, GFI 0.943, AGFI 0.897, CFI 0.966 and is shown in the figure below (see Figure 1).



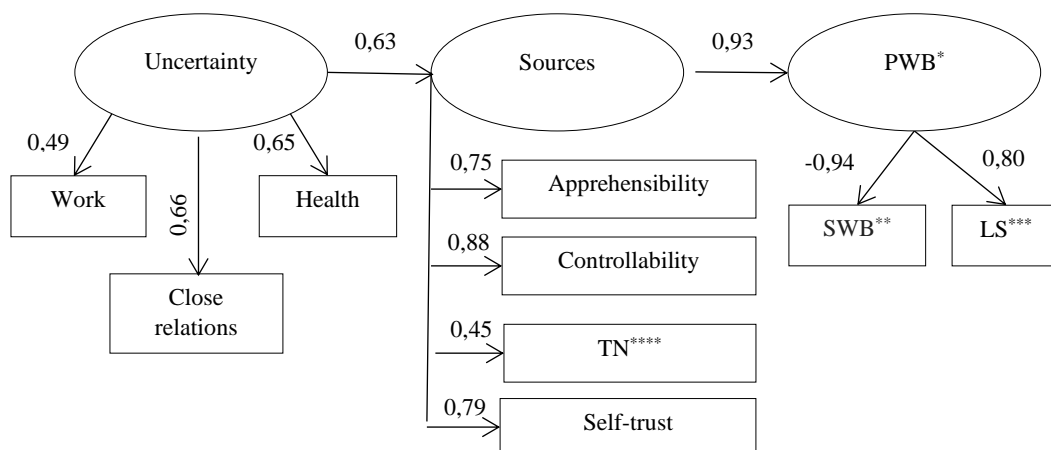
*PWB – psychological well-being; **SWB – Subjective well-being; *** LS – life satisfaction

Figure 1. Structural model describing the links among life uncertainty, psychological well-being and sources (components of vitality and a sense of connectedness and self-confidence)

This model shows that in conditions of uncertainty, the sources of psychological well-being can be involvement, understanding, manageability and self-confidence. The sources act as a mediator between uncertainty in important areas of life and the psychological well-being of the individual, thereby reducing the risk of declining well-being in situations of uncertainty. The factor load of the component

of vitality «Involvement» is not great, but significant, namely rational analysis and involvement in what is happening around, in an uncertain situation is not the most important resource of the individual. The main number of helping elements to the individual are the sources that allow you to emotionally determine the situation, to understand it and their capabilities in the current environment.

Next, a second model is simulated (see Figure 2), which included tolerance for uncertainty, which, in theory, should support a person’s ability to function properly and act adequately in conditions of insufficient information, namely uncertainty.

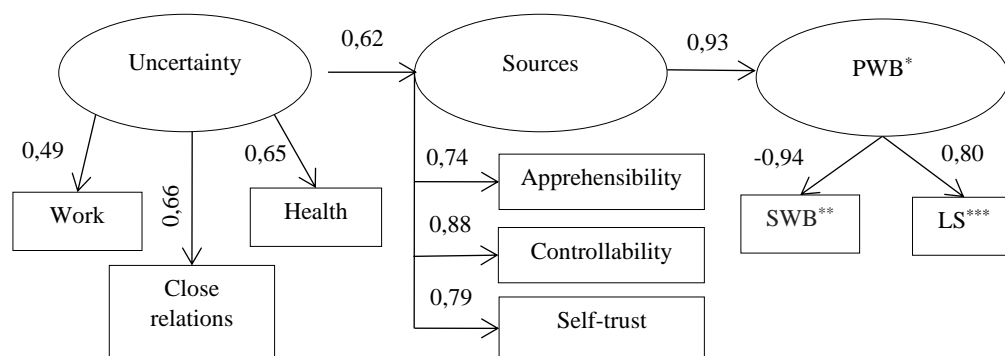


*PWB – psychological well-being; **SWB – Subjective well-being; *** LS – life satisfaction; **** Tolerance for Uncertainty

Figure 2. Structural model describing the links between life uncertainty, psychological well-being and resources (components of a sense of connectedness, tolerance for uncertainty and self-confidence)

The second structural model of the links between life uncertainty, personal resources and psychological well-being is similar to the first, but instead of involvement it includes tolerance to uncertainty and the model has slightly worse suitability: $p = 0.001$, RMSEA 0.079, GFI 0.937, AGFI 0.886, CFI 0.958. Thus, tolerance for uncertainty, in quarantine and similar situations, can be an additional resource to help maintain psychological well-being.

It should be noted that the components of viability do not work well in conditions of uncertainty. The «Control» component is completely excluded from mediators, and the Involvement component has a positive effect (see Figure 1), but is worse than tolerance for uncertainty (see Figure 2). Given this fact, a third structural model was further built without the inclusion of viability.



*PWB – psychological well-being; **SWB – Subjective well-being; *** LS – life satisfaction

Figure 3. Structural model that describes the links between life uncertainty, psychological well-being and sources (components of a sense of connectedness, and self-confidence)

The third structural model of the links between the uncertainties of life, personal resources and psychological well-being proved to be the most optimal resource model. It has the following indicators of suitability: $p = 0.026$, RMSEA 0.065, GFI 0.956, AGFI 0.913, CFI 0.980. The model shows that in the conditions of quarantine restrictions

and innovations, a set of resources helps to overcome uncertainty and maintain an adequate state of psychological well-being: a sense of connection and self-confidence.

Statistical analysis of the study data in general confirmed the hypothesis about the mediating role of personal dispositions between the uncertainty of life and the state of

subjective well-being. The results of regression analysis and structural modeling confirmed this assumption. After analyzing different variants of combining personal dispositions in regression models, it was found that the feeling of connectedness is the main predictor of subjective well-being of a person in real conditions of uncertainty. Self-confidence is also a helper in maintaining psychological well-being, but it is second only to a sense of connectedness in terms of impact. Sustainability is not involved in the resource model of well-being. Its separate component «Involvement» works in combination with tolerance for uncertainty and a sense of connection and has little effect on the subjective well-being of the individual. Models with viability are much less deterministic. Self-confidence helps with a sense of connectedness and adds a few percent determination to the model. Tolerance to uncertainty is practically not included in the model. Tolerance to uncertainty is practically not included in the model.

Structural modeling has demonstrated a resource mechanism to support subjective well-being in the face of uncertainty in life caused by quarantine restrictions. Sense of connectedness and self-confidence work well as resources in facing uncertainty. They are strong resources of the individual, which allow to maintain and maintain a state of subjective well-being in the difficult events of modern life, in particular, in quarantine. Therefore, it can be noted that in real conditions of uncertainty, in a quarantine situation, the resource role is performed by less reflected and less rational, but more emotionally colored sources.

Thus, in real conditions of uncertainty (during quarantine), the source role shifts to less rational attitudes of connectedness. The main thing is to live the situation through emotional thinking, precisely when there is no reason for rational optimism, the emotional confidence that the situation is understandable and own resources are sufficient to overcome it. Also, tolerance of uncertainty as a set of negative and positive psychological reactions – cognitive, emotional and behavioral – caused by new, uncertain events allows you to understand and accept ambiguous, changing situations in the world. Self-confidence, which gives a sense of support, also plays a resourceful role. Inner confidence, a sense of self-uniqueness helps to maintain a state of well-being and make the right decisions under any circumstances. Interesting is that vitality does not play the role of a well-being resource in this study. It should be noted that viability as a source of well-being in conditions of uncertainty in Ukrainian and Russian-language studies is being studied for

the first time. Given that vitality and a sense of connection is not limited to a set of stable human reactions to a stressful situation, but manifests itself more constantly, flexibly, depending on the currently available assistants, it should be assumed that in other living conditions vitality can act as a source (mediator), which will be able, for example, to reduce anxiety and thus maintain an adequate state of well-being.

The results on tolerance toward uncertainty were also unexpected. In works [6], [7], [8], [16] tolerance for uncertainty is considered as one of the key sources of the individual in overcoming stressful situations. Rogachev V.A. & Konopleva I.N. [14] considers tolerance towards uncertainty as a stabilizing factor that contributes to the adaptation of the individual to the effects of various stressful and uncertain situations. Empirical studies [14] have found no significant correlations between tolerance towards uncertainty and neuropsychological stability, which is also quite unusual, because neuropsychological stability ensures reliable human functioning in extreme and complex conditions. Thus, the seed of doubt about the construct of tolerance to uncertainty and its role in uncertain and difficult living conditions is sown. We consider it expedient to further comprehensively investigate tolerance to uncertainty and the mechanism of its functioning.

Conclusions. The conducted empirical research was based on theoretical views on the problem of individual well-being and its probable resources. The lack of empirical research on well-being in the uncertainty of life has led to our research. The hypothesis of the role of personal dispositions as a resource of subjective well-being in the uncertainty of life was confirmed in an empirical study. Feelings of connectedness and self-confidence have been found to be resources of subjective well-being in the face of life uncertainty. The mechanism of functioning of resources of subjective well-being in the conditions of uncertainty of life is also covered. In real conditions of uncertainty (on the example of strict quarantine restrictions), the feeling of connection is the main mediator that reduces the negative impact of uncertainty in important areas of life on the subjective well-being of the individual. Also, in situations of uncertainty, an additional resource is tolerance for uncertainty, and self-confidence plays a significant resource role in life in general. The prospect of further research is to study the resources of subjective well-being in conditions of subjectively assessed uncertainty (in normal living conditions).

REFERENCES

- Alexandrova, A. (2005). Subjective Well-Being and Kahneman's «Objective Happiness» // *Journal Happiness Stud*, 2005. Is. 6. P. 301–324. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-7694-x>
- Buheji, M., Jahrami, H., Dhahi, A.S. Minimising Stress Exposure During Pandemics Similar to COVID-19 // *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2020. Is. 10(1). P. 9-16 <http://dx.doi.org/10.5923/j.ijpbs.20201001.02>
- Freeston, M. H., Mawn, L., Botessi, G., Tiplady, A., Pan, J., Nogueira-Arjona, Simos, G. Towards a model of uncertainty distress in the context of Coronavirus (COVID-19), 2020. Retrieved from <https://www.researchgate.net/project/Towards-a-model-of-uncertainty-distress-in-the-context-of-Coronavirus-COVID-19>.
- Horesh D., Brown A.D. Traumatic stress in the age of COVID-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020. Is. 12(4). P. 331-335. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000592>
- Kahneman, D., Krueger, A. Developments in the Measurement of Subjective Well-Being // *Journal of Economic Perspectives*, 2006. Is. 20(1). P. 3–24. Retrieved from https://inequality.stanford.edu/sites/default/files/media/_media/pdf/Reference%20Media/Kahneman_2006_Measurement.pdf
- Kornilova, T. V. Tolerance-intolerance of ambiguity new questionnaire // *Psikhologicheskii Zhurnal*, 2010. 31(6). P. 74–86. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/288132623_Tolerance_intolerance_of_ambiguity_new_questionnaire
- Kornilova, T.V., Chumakova, M.A. Tolerance and intolerance of ambiguity in the modification of Budner's questionnaire // *Experimental Psychology*, 2014. Is. 7(1). P. 92–110 [in Russian].

- Retrieved from <https://psyjournals.ru/en/exp/2014/n1/69670.shtml>
8. Kornilova, T. V., Kornilov, S. A. Acceptance of uncertainty, rigidity, self-competence, and the moderating role of intelligence: a Structural Equation Model // The Sixth International Conference on Cognitive Science: Book of abstracts, 2014. P. 698–699.
 9. Lyubomirsky, S., Layous, K. How Do Simple Positive Activities Increase Well-Being? // Psychological Science, 2013. Is. 22(1). P. 57–62. doi: 10.1177/0963721412469809
 10. Pavlenko H.V. Tolerantnist' do neviznachenosti yak resurs psihologichnogo blagopoluchchya studentiv // Aktual'ni problemi psihologii: zb. nauk. prac'. Institutu psihologii imeni G.S.Kostyuka NAPN Ukraïni, 2017. Is. 7(47). P. 208-219. [in Ukrainian] Retrieved from <http://apppsychology.org.ua/data/jrn/v7/i47/20.pdf>
 11. Pavlenko H.V. Osobistist' v umovah karantinu (na prikladi students'koï molodi) // Materialy konferencii Suchasni naukovî doslidzhennya u psihologii ta pedagogici – progres majbutn'ogo: Zbîrnîk naukovih robît uchastnikiv mizhnarodnoï naukovo-praktichnoï konferencii, m. Odesa, 2020. P. 28-29 [in Ukrainian]
 12. Pavlenko, H.V. Osobistisni dispozicii yak chinnik psihologichnogo blagopoluchchya osobistosti v konteksti neviznachenosti // Aktual'ni problemi psihologii: Zb. nauk. prac'. Institutu psihologii imeni G.S.Kostyuka NAPN Ukraïni, 2018. Is. 7(45). P. 230-239. Retrieved from <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v7/i45/23.pdf>
 13. Revord, J., Walsh, L. C., Lyubomirsky, S. Positive activity interventions to enhance well-being: Looking through a social psychological lens // International Journal E. Maddux (Ed.), Social psychological foundations of well-being and life satisfaction, 2018. P. 451-472. Retrieved from <http://sonjalyubomirsky.com/files/2019/04/Revord-Walsh-Lyubomirsky-2018.pdf>
 14. Rogachev, V.A., & Konopleva I.N. Tolerantnost' k neopredelenosti i vybor koping-strategij u sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov // Psihologiya i pravo, 2017. Is. 7(4). P. 106–126. doi:10.17759/psylaw.2017070409
 15. Taylor, Ch., Pearlstein, S., Kakaria, S., Lyubomirsky, S., Stein, M. Enhancing Social Connectedness in Anxiety and Depression Through Amplification of Positivity: Preliminary Treatment Outcomes and Process of Change // Cognitive Therapy and Research, 2020. Is. 44. P. 788–800 <https://doi.org/10.1007/s10608-020-10102-7>
 16. Vives, M., FeldmanHall, O. Tolerance to ambiguous uncertainty predicts prosocial behavior // Nat Commun, 2018. Is. 9, 2156 <https://doi.org/10.1038/s41467-018-04631-9>

Особливості мотиваційного компоненту професійної Я-концепції студентів майбутніх педагогів.

О. Г. Разумова

Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ, Україна
Corresponding author. E-mail: ogramzomova@gmail.com

Paper received 09.09.20; Accepted for publication 24.09.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-236VIII94-25>

Анотація. У статті представлено результати емпіричного дослідження мотиваційного компоненту професійної Я-концепції на вибірці студентів педагогічних закладів вищої освіти та шкільних вчителів. Проаналізовано середні показники, одержані за кожним видом мотивації у вибірках студентів і вчителів. Визначено кількість досліджуваних, що мають, або не мають "оптимального типу мотивації". Представлено порівняльний аналіз показників студентів та вчителів за емоційними складовими – позитивною, негативною, нейтральною та зосередження на труднощах.

Ключові слова: мотивація, внутрішня мотивація, зовнішня позитивна мотивація, зовнішня негативна мотивація.

Вступ. Проблема становлення студента закладу вищої освіти як професіонала загалом і його професійної «Я-концепції» зокрема, що є важливою частиною проблеми професіоналізації особистості, останнім часом знаходиться в епіцентрі наукового дискурсу багатьох учених. Згідно з теоретико-методологічними положеннями Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна та ін., формування особистості професіонала не зводиться лише до розвитку її операційної сфери, тобто накопичення знань, умінь і навичок, а передбачає формування складних психічних систем саморегуляції соціальної поведінки та духовного становлення особистості. Разом із тим, аналіз педагогічної практики свідчить, що існуюча система підготовки фахівців приділяє недостатню увагу особистісному розвитку здобувача вищої освіти, зосереджуючись на формуванні тільки фахової компетентності. Причому становлення його професійної компетентності зазвичай відбувається стихійно, внаслідок цього є недостатньо сформовані уявлення та ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності та професіонала. Найважливішу роль у досягненні внутрішньої узгодженості особистості, соціалізації та адаптації в професії відіграє професійна Я-концепція, на формування якої впливають як індивідуальні фактори, так і значуще середовище.

Огляд публікацій. У психологічній літературі з професійної Я-концепції пов'язані різноманітні феномени: професійні кризи, професійна поведінка, типи «Я», професійна самооцінка, психологічні проблеми керівників, нереалізованість, гендерні аспекти тощо. Різні автори, як вітчизняні, так і зарубіжні, розуміють професійну Я-концепцію як один із різновидів Я-концепції, як набір характеристик самосприйняття, що усвідомлюється індивідом як такі, що відповідають професійному вибору (Д. Сьюпер) [4]; як сукупність уявлень про себе як про професіонала (А.А. Реан) [4]; як систему пов'язаних з оцінкою уявлень людини про себе як про суб'єкт професійної діяльності і як про особистість, призначену для реалізації тих чи інших за змістом смислових відношень людини до професії і забезпечують її власне функціонування, саморозвиток і самореалізацію в професії (С.Т. Джанер'ян) [4]. Наведені поняття професійної Я-концепції не суперечать одне іншому, більше того деякі вчені відзначають, що якщо розглядати Я-концепцію в контексті конкретних соці-

альних, економічних та політичних причин, то кількість особистісних характеристик може збільшуватися до нескінченності.

У психологічній літературі існує значна кількість праць, у яких розкривають проблему формування та розвитку професійної Я-концепції у представників різних професій. Так, зокрема, професійне становлення особистості вчителя розглядали І.Д. Бех, Г.А. Бордовський, І.Ф. Ісаєв, Є.А. Гришін, С.Д. Максименко, А.В. Мудрик, Д.Ф. Ніколенко, В.О. Сластьонін, В.Д. Шадріков та ін.

Особливостями розвитку і становлення професійної Я-концепції та самосвідомості лікарів та медичних сестер займалися такі вчені, як А.Г. Васюк, О.В. Денисова, М.І. Жукова, Т.В. Румянцева, Н.В. Яковлева, К.Ю. Ушакова.

Аналіз її особливостей, специфіки професіоналізму практичних психологів представлений у працях Г.С. Абрамової, О.С. Анісімова, О.Г. Асмолова, М.Р. Бітянової, Б.С. Братуся, В.М. Дружиніна, І.В. Дубровіної та ін.

Особливості професійного самовдосконалення та розвитку майбутніх інженерів вивчав А.О. Ігнатюк, майбутніх офіцерів та прикордонників – О.В. Діденко, О.В. Стельмах.

Над проблемою формування педагогічного мислення працювали О.С. Анісімов, Б.З. Вульф, В.В. Давидов, М.М. Кашапов, Ю.М. Кулюткін [1].

Результати численних досліджень переконливо доводять, що в процесі отримання професії у майбутніх педагогів відбуваються якісні зміни всіх структурних компонентів професійної Я-концепції. Передусім це зміна уявлення про себе як про професіонала на теоретичному рівні, оскільки більшу частину навчального процесу займає теорія. У зв'язку з цим студенти зіштовхуються з проблемою застосування отриманих знань, умінь та навичок на практиці, що тягне за собою невпевненість у собі як у спеціалісті і, як наслідок, – ослаблення професійного «Я»-образу.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні змісту професійної "Я-концепції" студентів – майбутніх педагогів ми виходили з припущення про те, що на стадії навчання у вищому навчальному закладі професійна Я-концепція знаходиться на стадії формування і є недостатньо розвинена порівняно з шкільними вчителями, які мають певний досвід роботи.

Одним з етапів нашого дослідження став порівняльний аналіз мотиваційного компонента професійної Я-концепції студентів та шкільних вчителів із застосуванням методик ««Мотивація успіху та страх невдачі» К. Замфір у модифікації А. О. Реана та методика «Незакінчені речення», модифікація А.Н.Кошелевої.

Порівняльний аналіз середніх показників вираженості шкал методики «Мотивація успіху та страх невдачі» К. Замфір у модифікації А. О. Реана показав, що у всіх досліджуваних найбільші показники визначалися за шкалою "Внутрішня мотивація", а найменші – за шкалою "Зовнішня негативна мотивація". Проте, порівняльний аналіз, що здійснювався за допомогою критерію t-Стюдента, показав, що вчителі більшою мірою визначали свою схильність до внутрішньої мотивації та таких показників як: задоволеність своєю роботою, суспільна значущість, спілкування з людьми, творчість та винахідливість. Визначені відмінності відповідали рівню статистичної тенденції ($p \leq 0,1$).

У студентів, на відміну від вчителів, визначалися більш високі показники вираженості за шкалою "Зовнішня негативна мотивація" ($3,31 \pm 1,02$ у студентів проти $2,93 \pm 0,92$ у вчителів). Виявлені відмінності відповідали рівню статистичної значущості $p \leq 0,05$. Студенти у своїх відповідях зазначали відповіді, які стосуються зовнішньої негативної мотивації і містять ті мотиви, які знаходяться за межами праці і самого працівника: заробіток, боязнь осуду з боку інших, прагнення до престижу.

На наступному етапі аналізу даних було визначення кількості досліджуваних, що мають, або не мають "оптимального типу мотивації" та зіставлення вибірок студентів і вчителів за частотою феномену, що нас цікавив. За інтерпретацією авторів методики, оптимальному мотиваційному комплексу відповідають випадки, коли абсолютні показники внутрішньої мотивації

(ВМ) перевищують абсолютні значення зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) мотивацій.

Під час виявлення студентів і вчителів з оптимальним типом мотивації, ми вивчали і порівнювали результати кожного з них за всіма видами мотивацій. Аналіз результатів показав наявність оптимального мотиваційного комплексу у 49,01% студентів (25 осіб із 51) та у 79,17% вчителів (38 осіб із 48). Застосування критерію Фішера дозволило визначити відмінності, що відповідали рівню статистичної значущості $p \leq 0,001$ (див. табл. 1). Отже, серед вчителів значно більше зустрічалось тих, хто має велику вираженість потреб в самореалізації, пов'язану з орієнтацією на процес роботи і самореалізацію в ході трудової діяльності.

У цілому можна зазначити про подібність показників вираженості шкал методики у вибірках студентів і вчителів. У студентів спостерігався такий ранговий порядок (від більших показників у бік найменших) значущості (вираженості) шкал: "Ставлення до успіху" ($3,43 \pm 0,64$), "Ставлення до професійної діяльності" ($3,2 \pm 0,75$), "Ставлення до майбутнього" ($3,14 \pm 0,75$), "Ставлення до життя" ($3,04 \pm 0,92$) і на останньому місці – "Ставлення до безробіття" ($1,31 \pm 0,51$). Отже, дуже важливим для студентів є успіх у житті, пов'язаний із професійною діяльністю.

У вчителів порядок представлення значущих сфер був такий: "Ставлення до професійної діяльності" ($3,81 \pm 0,45$), "Ставлення до успіху" ($3,58 \pm 0,58$), "Ставлення до життя" ($3,35 \pm 0,84$), "Ставлення до безробіття" ($1,13 \pm 0,33$), і останню позицію посіло "Ставлення до майбутнього" ($3,07 \pm 0,51$). Отже, Ля-Ля.

Порівняння показників ставлення студентів та вчителів здійснювалося за допомогою параметричного критерію t-Стюдента (див. табл. 1).

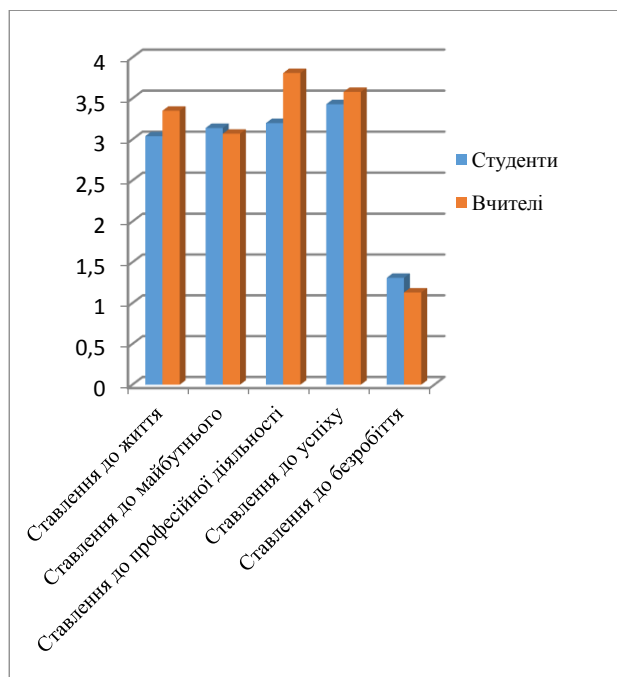
Таблиця 1. Порівняння середніх показників вираженості ставлення до окремих сфер життя, одержаних на вибірках студентів та вчителів

Шкали методики	Студенти n=51	Вчителі n=48	t	Sig. (2-tailed)
Ставлення до життя	3,04±0,92	3,35±0,84	1,782	0,078
Ставлення до майбутнього	3,14±0,75	3,07±0,51	4,242	0,000
Ставлення до професійної діяльності	3,2±0,75	3,81±0,45	4,940	0,000
Ставлення до успіху	3,43±0,64	3,58±0,58	1,237	0,219
Ставлення до безробіття	1,31±0,51	1,13±0,33	2,165	0,033

Порівняльний аналіз середніх показників вираженості шкал методики «Незавершені речення» в модифікації Н. Г. Кошелевої показав, що студентів, на відміну від вчителів, більшою мірою хвилюють думки про майбутнє ($t=4,24$; $p \leq 0,001$) та безробіття ($t=2,17$; $p \leq 0,05$) та меншою мірою – про професійну діяльність ($t=4,940$; $p \leq 0,001$). Це можна пояснити тим, що студенти не ще не мають роботи і не мають гарантії стабільності, тому їх мотиви пов'язані з переживаннями за своє майбутнє (див. мал. 1).

Крім вивчення кількісних показників вираженості ставлень студентів та вчителів до певних сфер життя, нас також цікавила представленість їхніх емоційних складових – позитивної, негативної, нейтральної та зосередження на труднощах. Реалізація цієї мети містила порівняльний аналіз показників студентів та вчителів

за кожною шкалою методики, представленою емоційними складовими. У цілому представленість емоційних компонентів у кожному ставленні до сфер життя у вибірках студентів та вчителів була однаковою за виключенням двох шкал - "Ставлення до життя" і "Ставлення до безробіття". У "Ставленні до життя" студенти меншою мірою, ніж вчителі, визначали нейтральні емоції (7,84% студентів проти 18,75% вчителів; $p \leq 0,05$) і більшою мірою – концентрацію уваги на труднощах (33,33% студентів проти 16,67% вчителів; $p \leq 0,05$). У "Ставленні до безробіття" студенти меншою мірою виказували негативні емоції (66,67% студентів проти 87,5% вчителів) та більшою мірою – нейтральні (17,65% студентів проти 2,08 вчителів; $p \leq 0,001$).



Мал. 1. Середні показники вираженості ставлення до окремих сфер життя, одержаних на вибірках студентів та вчителів.

Висновки. На основі проведеного аналізу мотивації можна зробити висновок, що між студентами та вчителями виявлені помірні відмінності. В цілому, у представників обох груп присутній оптимальний мотиваційний комплекс, в якому зовнішня мотивація відіграє меншу роль, ніж внутрішня мотивація. У вчителів цей комплекс виражений більше ніж у студентів. Серед мотивів у вчителів переважають процес роботи, самореалізація, просування по службі. У студентів мотивація визнання, заробітку, поваги до себе.

В цілому дослідження дозволило прийти до наступного висновку: комплекс безпосередніх і опосередкованих мотивів студентів порівняно з мотивами вчителів відрізняється більшою широтою і узгодженістю. Насамкінець зазначимо, що дослідження мотиваційних особливостей студентів майбутніх вчителів може служити підставою для подальшого розвитку і вдосконалення різних організаційних форм, способів та засобів розвитку мотиваційного компоненту професійної Я-концепції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузяк В.М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Особистісно- професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] - Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. - С. 40-80.
2. Джанерьян С. Т. Системный подход к изучению профессиональной Я-концепции. Вестник Оренбургского государственного университета. 2005 С. 162–169.
3. Реан А. А. Психология личности: Социализация, поведение, общение / А. А. Реан// СПб., прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-Пресс, 2004. – с. 416.
4. Super.D.E. Career Development: Self- Concept Theory, New York, 1963.p.198

REFERENCES

1. Galuzyak V.M. Pedagogical support for the development of personal maturity of future teachers / V.M. Galuzyak // Personal and professional development of the future teacher: monograph / Akimova OV, Galuzyak VM [etc.] - Vinnytsia: LLC "Nilan LTD", 2014. - P. 40-80.
2. Janeryan S.T. System approach to the study of professional self-concept. Bulletin of Orenburg State University. 2005 P. 162–169.
3. Rean AA Psychology of personality: Socialization, behavior, communication / AA Rean // SPb., Prime-EUROZNAK; M.: OLMA-Press, 2004. - P. 416.

Features of the motivational component of the professional self-concept of students of future teachers

O. G. Razumova

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the motivational component of the professional self-concept in a sample of students of pedagogical institutions of higher education and school teachers. The average indicators obtained for each type of motivation in the samples of students and teachers are analyzed. The number of subjects who have or do not have the "optimal type of motivation" is determined. The comparative analysis of indicators of students and teachers on emotional components - positive, negative, neutral and concentration on difficulties is presented.

Keywords: motivation, intrinsic motivation, external positive motivation, external negative motivation.

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