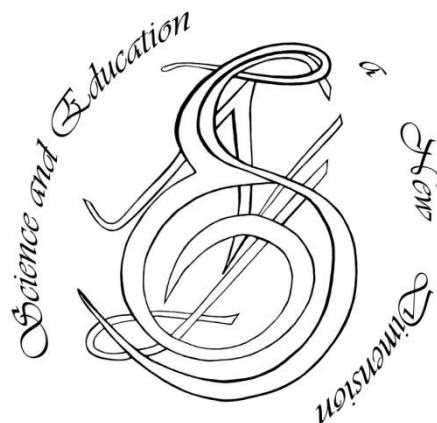


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

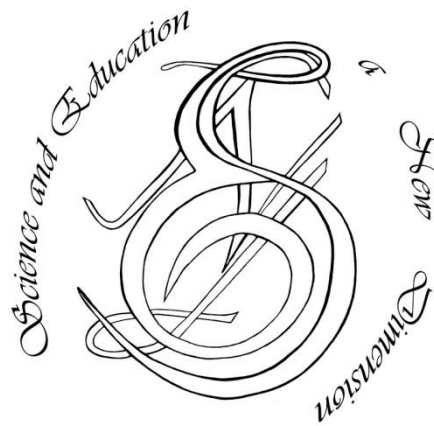
e-ISSN 2308-1996

X(102), Issue 263, 2022 Feb.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102>

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 Włoshinski, 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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Diana Barkáts

© 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 published under Creative Commons Attribution License v4.0



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; ICV 2020: 94.89

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY.....	7
Council at Fili Transferred to a University Classroom <i>S. Danilina.....</i>	7
Критерії, показники та рівні сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України <i>О. А. Данильченко.....</i>	9
Communicative messages as a guarantee of effective pedagogical intercourse <i>S. D. Isaieva.....</i>	13
Синергетични аспекти на приемствеността в обучението <i>П. Караджова, Д. Бойкина.....</i>	16
Leadership qualities at the stage of professionalization of an officer of the Airborne Assault Troops <i>V. Karpenko.....</i>	20
Про викладання окремих питань аналітичної геометрії українським та іноземним студентам технічних спеціальностей <i>О. В. Каруну, Т. А. Олешко, В. В. Пахненко.....</i>	24
Проблема формування фізичної готовності майбутніх фахівців у психолого-педагогічній теорії <i>Д. О. Коновалов.....</i>	28
Життєвий і творчий шлях науковця, педагога-новатора Бориса Коротяєва <i>Я. Е. Мороз.....</i>	33
The NDEI model in ELT materials development <i>T. Mshvidobadze.....</i>	36
Correction of addiction of gifted adolescents to the virtual environment <i>М. М. Novohorodska.....</i>	39
Higher Education and Student Mobility in Scandinavian Discourse <i>A. O. Roliak.....</i>	42
Аналіз пріоритетних етапів реформування середньої освіти Великої Британії (середина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) <i>О. В. Шаповалова, С. Л. Парфілова, О. Л. Гаврило, Л. В. Пушкар.....</i>	45
Особенности подготовки будущих офицеров для выполнения заданий в условиях проведения антитеррористической операции <i>В. М. Шемчук.....</i>	49
The use of case method to study Ukrainian language as foreign in medicalhigher educational institutions <i>О. М. Shevchenko.....</i>	53
The use of CLIL methodology in teaching Practical English Course for the year students of philological faculties at higher educational establishments of Ukraine in the conditions of blended and distant learning <i>I. V. Shevchenko, О. М. Kordyuk.....</i>	57
Впровадження елементів дизайн-освіти у навчання майбутніх учителів початкових класів як засіб підвищення компетентностей у технологіях <i>В. М. Тягур.....</i>	61
Діагностувальна компетентність та її формування у майбутніх фахівців у педагогічній теорії <i>В. В. Ягунов, О. М. Кириченко.....</i>	66

PSYCHOLOGY	74
Взаємозв'язок психологічних чинників професійної самоактуалізації студентів-психологів, що переживають кризу фахової готовності <i>М. О. Гутиря</i>	74
Theory of the development of the psyche of Wilhelm Ament <i>О. А. Мельник</i>	78

PEDAGOGY

Council at Fili Transferred to a University Classroom

S. Danilina

Taras Shevchenko National University of Kyiv
Corresponding author. E-mail: sv.danilina@gmail.com

Paper received 12.01.22; Accepted for publication 22.01.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-01>

Abstract. The article discusses a role-play offered to university students of a history faculty in the framework of a meaning-focused speaking activity in the ESP class conducted in a zoom session. The motivation stimulated in students by this productive task fuelled their interest in the topic of the lesson and enhanced their enthusiasm to discuss the historical issues which the role play centred around. The study also looks into the possible implications for the use of task-based method in ESP lessons of history students and the benefits of the role play as a task, stimulating the students to concentrate on a close-to-real-life meaning-focused activity..

Keywords: *ESP, role-play, meaning-focused speaking, motivation, vocabulary acquisition.*

Introduction. When finding out about a person's mastery of a language, we traditionally ask if they 'speak' the language. Speaking is viewed as a cornerstone of linguistic skills and is therefore of paramount importance for university students' future career and successful communication. Thus various activities aimed at improving students' speaking competence constitute a significant part of a foreign language teacher's agenda.

In recent years, the educational use of role-play has become more widespread. According to English as a Foreign Language (EFL) methodologists, real life situations, which act as a basis for speaking tasks, prove particularly effective for meaningful language exchange in the classroom, therefore, task-based learning makes up a whole strategy within the field of the English language instruction. The role-play introduced into an ESP class provides students with opportunities to showcase both their knowledge of the subject matter and their English skills, which further enhances the learners' motivation and interest in engaging with a foreign language.

A brief overview of relevant publications. Apart from purely linguistic benefits, scholars point out other advantages that the role-play can contribute into learning. For example, Newmark (1966) observes that a dramatic situation, which serves as a setting for the role-play, calls for students' empathy when they support each other, reduces their boredom, and expands the classroom indefinitely to embrace a variety of natural contexts for the language use [6].

Richards (2006) maintains that students learn language effectively if they interact with other language users in different contexts to negotiate meaning. He promotes group work, role-play, and project work as well-known activities of EFL studies and emphasizes that these activities cause an information gap which is then narrowed by communication. Because the focus of these activities is to negotiate meaning, they increase the learners' chances to get involved in learning and acquire the language [7].

Harmer (2001) argues that role-play should be part of classroom activities for three reasons: 1) it is fun and motivating; 2) quieter students get the chance to express themselves in a more direct way; 3) the world of the classroom is broadened to include the outside world [2].

According to Scrivener (2009), the concept of role-

play should also include that of real-play. The latter occurs when situations and characters of the role play are drawn not from materials prepared for the students but from their own life and the world [9].

Nation and Newton (2009) point out several causes which may lead to students' unwillingness to speak English, which include "inadequate vocabulary, limited control of grammar, lack of fluency, learners' shyness, and lack of encouragement" [5, p.112]. Jackson and Back (as cited in Rojas & Villafuerte, 2018), however, observe that the role-play stimulates the teacher to "create a safe learning environment; provide constructive and goal-directed feedback; and cultivate the ability to communicate" [4, p.3].

Michael Long (cited in Branden, 2016) states that frequently EFL instruction tends to approach language as a as a mechanic system of rules in a decontextualised way. Learners are often taught a lexical item or a grammar rule and are then asked to practise it in sentences not related to their real-life situations. Not until they master these constructions are they allowed to use the corresponding lexis and grammar communicatively. Long argues that what this approach does is not related to how people naturally learn a language. In the natural environment people try to communicate productively from the earliest stage of language learning. Tourists who might know only a couple of basic expressions in a target language strive to pick up words and phrases that will be handy in a foreign country; teenagers playing a computer game will be highly motivated to learn the vocabulary they need to make themselves understood by their teammates; immigrants who aspire to find a job in their new homeland will try to understand and produce messages related to their profession [1]. This all leads to concluding that role-play may be viewed as a task which stimulates learners to use the language in a situation close to the one they are likely to experience in real life outside of the EFL classroom. Quoting Huang (2008), teaching agendas which feature the role-play stimulate a more adequate environment for language instruction and help students to speak it in a more realistic way [3].

At the same time, ESP speaking is different from that conducted in the regular EFL classroom because the topics of speaking tasks in such classes are related to the

students' subject matter, i.e. history in this case, which narrows down the range of possible situations suitable for role plays.

Thus, the **purpose of this article** is to look into possible advantages of the role-play in an ESP university class of history students, when the historical events discussed are particularly suitable for the introduction of such activity, and to discuss how technically a role-play can be conducted under the online mode of learning in a zoom session.

Description of the main material. The recent ESP classes conducted online in the group of third-year students of the faculty of history focused on the Napoleonic Wars and the 1812 Russian campaign. The latter offered a not-to-be-missed opportunity for a role-play, which is the Council at Fili. The discussion whether to leave Moscow to the French Army after the Battle of Borodino or to give the French another battle at the threshold of Moscow was run by commander Mikhail Kutuzov and several prominent generals of his army in the village of Fili near Moscow. The council was familiar to the students, as it is believed to be one of the major events in Napoleon's Russian campaign, and besides, it had been discussed by the students in their regular history classes. So at the pre-speaking stage we refreshed their knowledge of the sequence of Napoleon's march from the border of the Russian empire to Moscow, the outcomes of the battle of Borodino, and the setting and goals of the Council at Fili.

To get the students to feel the atmosphere of the council they were shown a painting by Alexei Savrasov, which features the hut where the council had occurred, and a painting by Alexei Kivshenko showing the generals in the middle of the conversation. Such pre-speaking stage is indispensable to activate the students' background knowledge of the subject, and fuel their interest in the forthcoming task. In the next stage the learners were offered a gist of the generals' speeches and the sequence of their utterances adapted from Wikipedia. The students read the text to familiarize themselves with the lexis to be used in their forthcoming role-play. As I planned to split my group of 12 students into three subgroups of four learners, I had shortened the script to four main speakers at the council: generals Kutuzov, Barclay de Tolly, Bennigsen, and Raevsky. For the task, the students were divided into breakout groups of four in our zoom session, in which they had to provide a dramatized script of the council and then enact it as a group by distributing the roles among them. I visited the groups one after another to provide scaffolding in case students experienced any difficulties with the task.

In the next stage the learners presented their scripts for the whole group, and other students had to listen to them and figure out which character had been enacted by which student. This task aimed at engaging the students' interest in both presenting their own work and listening to their groupmates' role-plays. After the group enjoyed listening to presentations and the learners were praised for their good job, we reflected on the lexis used by the group, pronunciation flaws, and possibilities of improving the script. Overall, the role-play proved beneficial for the group, as it both boosted the learners' interest in the topic under discussion and provided an engaging opportunity to change the routine of their classes, to get inside history and try the role of real historical personalities, and feel the fabric of history better. Furthermore, the learners had a chance to work as teams and boost their communication skills by supporting each other, exchanging ideas and provide precious peer correction while on the task. The role-play actually provided three opportunities to correct the learners' language flaws, or three corrective styles: practised by themselves in a group, provided by the teacher, who monitored the groups preparing the script, and as a post-task whole-group discussion. Thus, the learners must have had a chance to process and reflect on their linguistic experience better.

Conclusions. It is maintained by EFL methodologists that the role-play is a useful tool to get students to develop their speaking skills by engaging in a task closely imitating a real-life situation, where learners can demonstrate their language skills and creative potential. Active participation in teamwork, indispensable for the role-play, is in line with contemporary learner-centred approach to language instruction, which stimulates students to feel as active agents in the course of their studies and assume responsibility for their learning outcomes. The subject of the role-play, which corresponds to the learners' real-life interests or the main disciplines (in case of university students), promotes meaningful language exchange necessary for students to feel motivated to use a foreign language. The role-play enhances the learners' both social and linguistic skills by getting them to cooperate during their work on the task.

To sum up, introducing the role-play in ESP university classes can be viewed as a stimulating tool to motivate learners for productive tasks, as it combines a cognitive aspect with entertainment and fun. It can promote the task of using L2 in class, which may otherwise appear too challenging due to the complexity of the learners' subject matter. Such sort of materials will often combine discussing a serious academic issue with elements of acting.

REFERENCES

1. Branden, K. (2016). Task-Based Language Teaching. In G.Hall (ed.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (1st ed.). New York: Routledge, 238-245
2. Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education ESL.
3. Huang, I. (2008). Role Play for ESL/EFL Children in the English Classroom. *The Internet TESL Journal* 14.2, 1-3.
4. Jackson, V. & Back, A. (2011). Teaching Communication Skills Using Role-Play: An Experience-Based Guide for Educators. *Journal of Palliative Medicine* 14. 6, 775-780
5. Nation, I. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York:Routledge, Taylor & Francis.
6. Newmark, L. (1966). How not to interfere with language learning. Reprinted in Brumfit, C., and Johnson, K. (Eds.) (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
7. Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
8. Rojas, M.A. & Villafuerte, J. (2018). The influence of implementing role-play as an educational technique on EFL soeaking development. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 8, No. 7, pp. 726-732, July 2018 DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0807.02>
9. Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching* (2nd ed.). Oxford: Macmillan Publishers.

Критерії, показники та рівні сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України

О. А. Данильченко

Національна академія Національної гвардії України, м. Харків, Україна
Corresponding author. E-mail: sahadan86@ukr.net

Paper received 13.01.22; Accepted for publication 04.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-02>

Анотація. У статті визначено та обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України. Запропоновано такі критерії сформованості вказаної компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, ціннісно-смисловий та рефлексивний. Розкрито їх сутність. Визначено три рівні сформованості соціально-правової компетентності майбутнього офіцера НГУ: низький, середній, високий. Розкрито визначення рівня сформованості вказаної компетентності майбутніх офіцерів НГУ за кожним критерієм.

Ключові слова: критерії, показники, рівні, соціально-правова компетентність, майбутні офіцери Національної гвардії України.

Постановка проблеми. На попередньому етапі дослідження нами було визначено структурні компоненти соціально-правової компетентності майбутнього офіцера Національної гвардії України (НГУ), який керує підрозділом з охорони громадського порядку (ОГП).

На наш погляд, це такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, ціннісно-смисловий, рефлексивний.

Науковий пошук засвідчив, що проблема формування соціально-правової компетентності фахівців стала об'єктом вивчення з боку різних науковців. Проте питанню формування соціально-правової компетентності саме майбутніх офіцерів НГУ не приділялося достатньо уваги. Тому нами було розкрито сутність та структуру соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ.

Аналіз наукової літератури показав, що на сьогодні залишаються не розробленими критерії, показники та рівні сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ. Відтак постає необхідність їх розроблення та обґрунтування.

Аналіз досліджень. Критерії, показники та рівні сформованості різних компетентностей фахівців досліджувалися багатьма науковцями.

Так В. Введенський виділяє три рівні професійної компетентності педагога: вузький – передбачає сформованість необхідної операційної компетентності; достатній – сформованість операційних і ключових компетентностей (крім базової); широкий – сформованість операційних, ключових та базових компетентностей [1].

В. Баркасі виокремлює чотири рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: низький (рецептивно-продуктивний); середній (репродуктивний); достатній (конструктивно-варіативний); високий (творчий) [2].

Є. Павлютенков виділяє наукові критерії результативності педагогічної діяльності вчителя за 5 рівнями професійної компетентності, зокрема: репродуктивний (дуже низький), адаптивний (низький), локально-модельючий (середній), системно-модельючий (високий) та творчий (дуже високий) [3].

М. Трофіменко серед критеріїв соціально-комуніка-

тивної компетентності студентів педагогічних спеціальностей виокремлює мотиваційно-ціннісний, змістовно-когнітивний, операційно-технологічний, критерій індивідуально-особистісного розвитку та регулятивно-рефлексивний критерії вказаної компетентності [4].

О. Жихорська дослідила критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. Науковець визначає низький, середній та достатній рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. О. Жихорською запропоновано такі критерії сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу: когнітивний, діяльнісний та особистісний [5].

О. Міршук під час дослідження рівня професійної компетентності магістрів військово-соціального управління розробив факторно-критеріальну модель «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетенції у процесі підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління» [6].

І. Клак виділяє такі критерії сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови: змістовно-когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-комунікативний та рефлексивний. Дослідниця визначає такі рівні сформованості вказаної компетентності: нульовий, низький, середній, високий [7].

Проте науковий пошук показав, що критерії, показники та рівні сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ ще не стали об'єктом наукового вивчення. Тому, враховуючи важливість виконання НГУ поставлених завдань для національної безпеки, необхідність якісної підготовки майбутніх офіцерських кадрів для НГУ, постала необхідність визначити та обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ.

Мета статті – визначити та обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, ви-

значення сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ здійснюється за критеріями, які відображають сутність її компонентів [8].

Враховуючи особливості кожного компонента, відповідні їм критерії розкривають: ціннісно-мотиваційний критерій – рівень сформованості соціально-правової зрілості особистості майбутнього офіцера НГУ; когнітивний критерій – рівень знань чинної нормативно-правової бази, яка регламентує виконання обов'язків з ОГП, знань про технології соціально-правової роботи у підпорядкованому підрозділі та прийоми формування соціально-правової компетентності серед підлеглих; діяльнісно-поведінковий критерій – рівень володіння уміннями та навичками організації служби з ОГП та прогнозування оперативної обстановки, налагодження ефективної комунікації з підлеглими та цивільним населенням, володіння технологіями соціально-правової роботи у підрозділі, а також уміннями та навичками щодо порядку дій під час скоєння правопорушення чи позаштатної ситуації під час виконання завдань з ОГП; ціннісно-смысловий критерій – рівень сформованості професійно важливих якостей та здібностей особистості; рефлексивний критерій – рівень здатності особистості до самооцінки, самоконтролю, самовдосконалення.

Показники кожного критерію визначені нами на основі сутності відповідного компонента соціально-правової компетентності майбутнього офіцера НГУ.

Показниками ціннісно-мотиваційного критерію, на наш погляд, є такі показники: інтерес до військової служби; бажання виконувати обов'язки служби на офіцерських посадах у підрозділах, які залучаються до виконання завдань з ОГП; мотивація досягнення успіху в професійній діяльності.

До показників когнітивного критерію ми відносимо такі: володіння професійно важливими знаннями (управлінсько-організаційні, нормативно-правові, психолого-педагогічні, спеціальні).

Показниками діяльнісно-поведінкового критерію є: сформованість комплексу вмінь та навичок, необхідних для якісного виконання завдань з ОГП (прогностичних, організаторських, комунікативних, когнітивних); володіння сучасними технологіями соціально-правової роботи у підпорядкованому підрозділі; якісне використання прийомів формування соціально-правової компетентності у підлеглому особового складу.

За ціннісно-смысловим критерієм показниками є: вірність Батьківщині та військовій присязі; бажання працювати з підлеглим особовим складом; інтелектуальна та поведінкова гнучкість; стресотійкість, комунікативність; адаптивність; наполегливість, цілеспрямованість.

Показниками рефлексивного критерію є: вміння аналізувати результати своєї професійної діяльності; усвідомлення фахівцем свого рівня професійної підготовки; здатність корегувати власні недоліки; прагнення до професійного розвитку; здатність до самовдосконалення.

На підставі обґрунтованих нами критеріїв та показників ми визначаємо рівні сформованості соціально-правової компетентності майбутнього офіцера НГУ.

Нами визначено три рівні сформованості соціально-правової компетентності майбутнього офіцера НГУ:

низький, середній, високий.

Показники рівнів базуються на сутності компонентів соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ та професіограмі офіцера НГУ, який залучається до виконання завдань з ОГП.

За ціннісно-мотиваційним критерієм майбутній офіцер НГУ з високим рівнем сформованості соціально-правової компетентності чітко усвідомлює сутність, особливості військової служби та ідеал офіцера-правоохоронця, проявляє професійний інтерес до обраної професії; прагне досягнути високих результатів у професійній підготовці; має стійкі мотиви та цілі професійної підготовки; цінує особистість військовослужбовця та психологічно готовий до вирішення проблем і піклування про кожного підлеглому, в ієрархії цінностей державні та суспільні інтереси займають місце не нижче, ніж власні інтереси. Майбутній офіцер НГУ із середнім рівнем сформованості соціально-правової компетентності за даним критерієм усвідомлює ідеал офіцера-правоохоронця; йому притаманна ситуативна зацікавленість обраною професією; мотиви оволодіння професією офіцера-правоохоронця нестійкі та можуть змінюватися залежно від зовнішніх впливів; враховує інтереси військовослужбовця та готовий приділяти певну увагу потребам підлеглих; частково прагне до професійного розвитку; готовий шукати компроміс між власними інтересами та інтересами суспільства і держави.

Майбутній офіцер НГУ з низьким рівнем сформованості соціально-правової компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм характеризується відсутністю чітко визначеного ідеалу професії офіцера-правоохоронця; відсутня зацікавленість майбутньою професійною діяльністю; не розуміє і не сприймає мотивів і цілей оволодіння обраною професією; не враховує або слабо враховує інтереси підлеглому особового складу; не має мотивації до професійного зростання; особисті інтереси домінують над інтересами військового колективу та Батьківщини.

Майбутній офіцер НГУ, який має високий рівень сформованості соціально-правової компетентності за когнітивним критерієм, має глибокі, стійкі знання про специфіку військової служби в підрозділах НГУ, основні закономірності, принципи, методи, форми, засоби та прийоми, необхідні для ефективного виконання обов'язків за посадою. Притаманна системність управлінсько-організаційних, нормативно-правових, психолого-педагогічних та спеціальних знань. Добре знає психологічні особливості військовослужбовців різного віку, статі, соціального прошарку і володіє відповідними прийомами та методами роботи з особовим складом. Майбутній офіцер НГУ із середнім рівнем сформованості соціально-правової компетентності за когнітивним критерієм має відповідні знання про специфіку військової служби в підрозділах НГУ, здатний ефективно вирішити основні завдання служби. Володіє певними управлінсько-організаційними, нормативно-правовими, психолого-педагогічними, спеціальними знаннями, але не завжди розкриває сутність понять у повному обсязі. Володіє військовою термінологією, обізнаний з індивідуально-психологічними особливостями, які притаманні певним військовослужбовцям.

Майбутньому офіцеру НГУ з низьким рівнем сформованості показників соціально-правової компетентності за когнітивним критерієм характерна відсутність знань про специфіку військової служби в підрозділах НГУ. Управлінсько-організаційні, нормативно-правові, психолого-педагогічні, спеціальні знання курсанта ВВНЗ мають нестійкий поверхневий, характер. Слабко володіє військовою термінологією, майже не обізнаний у формах, методах та прийомах роботи з підлеглим особовим складом, майже не обізнаний із технологіями формування компетентностей, необхідних для виконання обов'язків служби.

Майбутній офіцер НГУ з високим рівнем сформованості соціально-правової компетентності за поведінково-діяльнісним критерієм вміє застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності; володіє вміннями (прогностичними, організаторськими, комунікативними, когнітивними) та навичками, необхідними для здійснення ефективної професійної діяльності. Вміє ефективно застосовувати різноманітні методи та форми роботи з особовим складом. Володіє технологіями формування необхідних компетентностей, зокрема й соціально-правової, у підлеглому особового складу. Володіє сучасними технологіями соціально-правової роботи у підпорядкованому підрозділі. Майбутній офіцер НГУ із середнім рівнем сформованості соціально-правової компетентності за вказаним критерієм як правило, вміє застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності; володіє більшістю вмінь (прогностичними, організаторськими, комунікативними, когнітивними) та навичок, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності. Добре знає різноманітні методи та форми роботи з особовим складом, але не завжди ефективно застосовує їх на практиці. Під час виконання посадових обов'язків використовує технології соціально-правової роботи у підпорядкованому підрозділі. Майбутній офіцер НГУ з низьким рівнем сформованості соціально-правової компетентності за поведінково-діяльнісним критерієм не вміє застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності, слабко володіє певними вміннями (прогностичними, організаторськими, комунікативними, когнітивними) та навичками, необхідними для виконання обов'язків військової служби. Слабко знає різноманітні методи та форми роботи з особовим складом, майже не застосовує їх на практиці. Майже не застосовує технології соціально-правової роботи у підпорядкованому підрозділі.

Майбутньому офіцеру НГУ із високим рівнем сфор-

мованості соціально-правової компетентності за ціннісно-смысловим критерієм притаманні такі професійно важливі якості: вірність Батьківщині та військовій присязі; бажання працювати з підлеглим особовим складом; інтелектуальна та поведінкова гнучкість; стресостійкість, комунікативність; адаптивність; наполегливість, цілеспрямованість. Майбутній офіцер НГУ із середнім рівнем сформованості соціально-правової компетентності за даним критерієм не в повній мірі володіє зазначеними вище професійно важливими якостями та здібностями. У курсанта вищого військового навчального закладу (ВВНЗ), який має низький рівень сформованості соціально-правової компетентності за ціннісно-смысловим критерієм, професійно значущі якості та здібності сформовані слабко.

Високий рівень сформованості соціально-правової компетентності майбутнього офіцера НГУ за рефлексивним критерієм передбачає здатність об'єктивно оцінювати власний рівень соціально-правової компетентності; усвідомлення військовим фахівцем свого рівня професійної підготовки; здатність корегувати власні недоліки; прагнення до професійного розвитку; здатність до самовдосконалення.

Середній рівень сформованості соціально-правової компетентності за даним критерієм у курсанта ВВНЗ передбачає те, що він не завжди об'єктивно оцінює власний рівень соціально-правової компетентності та рівень своєї професійної підготовки; проте здатність корегувати власні недоліки розвинена недостатньо. Прагнення до самовдосконалення розвинуто, але має ситуативний характер. У майбутнього офіцера НГУ із низьким рівнем сформованості соціально-правової компетентності за вказаним критерієм не розвинуто вміння аналізувати свою професійну діяльність, такий фахівець не прагне до самовдосконалення, не володіє вміннями самоконтролю і корекції власної діяльності. Самооцінка власного рівня сформованості соціально-правової компетентності не відповідає реальному стану справ.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. У науковій статті визначено та обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ. Подальшою перспективою дослідження є розроблення технологій формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ та розроблення структурно-функціональної моделі формування такої компетентності майбутніх офіцерів НГУ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. Вип. 10. С. 51–55.
2. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 212 с.
3. Павлутенков Є.М. Моделивання в системі освіти (у схемах і таблицях) : монографія. Харків : Основа, 2008. 128 с.
4. Трофименко М.П. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей вуза в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Трофименко Марина Павловна. Нижневартовск, 2013. 191 с.
5. Жихорська О.В. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. Вип. 69 III (34). С. 33–38.
6. Міршук О.Є. Вимірювання професійної компетентності магістрів військово-соціального управління засобами кваліметрії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. Вип. 77 IV (38). С. 56–61.
7. Клак І.Є. 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.
8. Данильченко О.А. Сутність та структура соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гва-

рдії України. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2021. Вип. 79. С. 86 – 91.

REFERENCES

1. Vvedensky V. N. Modeling of professional competence of a teacher. *Pedagogy*. 2003. Pub 10. P. 51–55.
2. Barkasi V. V. Formation of professional competence of future foreign languages teachers [Text]: author's ref. dis. ... Ph.D. in Pedagogy: 13.00.04 "Theory and methods of professional education" / Barkasi Viktoriia Volodymyrivna. – Odesa, 2004. 212 p.
3. Pavliutenkov E. M. Modeling in the education system (in diagrams and tables): monography. Kharkiv: Osнова, 2008. 128 p.
4. Trofimenko M. P. Formation of social and communicative competence of pedagogical specialties students in the higher educational installation during professional training: diss. ... Ph.D. in Pedagogy: 13.00.08 / Trofimenko Marina Pavlovna. Nizhnevartovsk, 2013. – 191 p.
5. Zhykhorska O. V. Criteria, indicators, and levels of professional competence formedness of teaching and support staff in the higher education installation. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015. Pub. 69 III (34). P. 33–38.
6. Mirshuk O. Measuring professional competence of masters of military and social management by means of qualimetry. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2016. Pub. 77 IV (38). P. 56–61.
7. Klak I. Ye. Criteria, indicators, and levels of professional communicative competence formedness among future English teachers. // I. Ye. Klak // *Naukovi zapysky Natsionalnoho Universitetu "Ostrozka Akademiia"*. Series: Philological. 2017 – Pub. – 64 (1). P. 165–168.
8. Danylchenko O. A. The essence and structure of socio-legal competence of the National Guard future officers. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary school*. Zaporizhia: Klasychnyi privatnyi universytet. 2021. Pub 79. P. 86–91.

Criteria, indicators, and levels of socio-legal competence formedness among future officers of the National Guard of Ukraine O. Danylchenko

Abstract. The article defines and substantiates the criteria, indicators, and levels of social and legal competence formedness among future officers of the National Guard of Ukraine. The following criteria for this competence formedness among the National Guard's of Ukraine future officers are proposed: value-motivational, cognitive, activity-behavioral, value-semantic, and reflexive. The article reveals their essence. In addition, the article defines three levels of social and legal competence formedness of the future NGU officer: low, average, high. It also reveals the definition of the level of above-noted competence formedness among future NGU officers according to each criterion.

Keywords: criteria, indicators, levels, social and legal competence, future NGU officers.

Communicative messages as a guarantee of effective pedagogical intercourse

S. D. Isaieva

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: lana.dm.isv@gmail.com

Paper received 05.02.22; Accepted for publication 25.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-03>

Abstract. The article emphasizes a significant role of effective pedagogical intercourse between teachers and students in educational institutions. The constructive strategies of communicative messages, the use of which does not harm the relationship between them, are considered. The definitions of I- and You-messages and examples of their application are given. The possible errors when using You-messages are examined. A great efficiency of I-messages is underlined and options for their usage are highlighted.

Keywords: Thomas Gordon, teacher, student, I-message, You-message, pedagogical intercourse

Introduction. The ability to communicate effectively is one of the most important success factors in any area of modern life. It is impossible to build a career, make reliable friends, arrange personal life, achieve prosperity and recognition without it. Communicative competence is a solid foundation for healthy interpersonal relationships and professional progress, improving which can open up new opportunities for a person. When someone expresses thoughts correctly and accurately, their position becomes clear to other people. Therefore, it is more likely that they will be able to reach an understanding [2].

Communication is an important factor in the existence of society, because there is no society without communication. Communication is the process that ensures the formation of society [9].

There are many definitions of the term "communication". Communication is the process of exchanging thoughts, ideas, facts with the groups of people or individuals to achieve the goal of reaching mutual understanding and gaining trust. Communication is always a dialogue where the thoughts, feelings and reactions of the audience are present; it is a two-way process [4].

Short review of the publications on the subject. Methods of effective communication between teachers and students have always been in the field of researchers' view. Among the well-known Ukrainian scientists we can mention such as E. Belenkina, O. Gluzman, V. Haluziak, M. Leshchenko, N. Pobirchenko, I. Stelmakhovych, K. Ushinsky, I. Zyazyun [6, 7]. Problems of psychology of pedagogical intercourse were studied by foreign scientists as well. The possible ways to improve the pedagogical culture of communication were explored by foreign scholars A. Frymier, M. Houser, Johnson, B. Maeetta, I. Rachmawati, W. Trigartanti, I. Triwardhani [3, 8, 10] and others. It should be noted that unfortunately for a long time the pedagogical heritage of American scientist, psychologist, educator Thomas Gordon remained unnoticed.

The purpose of the article is to get acquainted with Thomas Gordon's views [5] on the use of communicative messages that do not harm the relationship between teachers and students.

Materials and methods. To achieve the purpose of the article, such scientific research methods were used: the theoretical methods of research and the method of analysis, synthesis, generalization.

Presenting main material. To understand more clearly the essence of communicative messages, Thomas Gordon proposed to compare You-messages and I-messages.

He asserted that teachers are usually surprised to find that almost all of their confrontational statements are "you would" statements, such as "You would have stopped!" (order), "Either you calm down or..." (warning), "You would study better!" (moralization), "Try and you will succeed!" (logical reflections), "Do as I have shown" (proposal of decision, order), "You think like a child" (criticism), "You have always studied well!" (positive assessment). None of these messages contain information about the teacher, and all attention is focused only on the student. According to Thomas Gordon it is necessary to remember that when the teacher describes how he perceives the student's behavior and how it interferes with him, such statement immediately turns into I-message: "I'm tired of this noise!", "I do not like when someone in the class begins to command!" [5, 136-138].

Thomas Gordon also endeavored to study the disadvantages of You-messages. To his mind the error of You-messages is that when a teacher makes you-oriented statement, he essentially blames the student and absolves himself of responsibility for his irritation, although it should be noted that You-messages are rather vague, and reflect incomprehensibly what is happening inside the teacher. Only I-messages can reflect a person's own condition clearly, for example: "It's hard for me to work with a class when I'm interrupted so often". Such statement conveys the very feeling of the teacher, while You-message is only a negative opinion about the student and nothing more [5, 138].

Thomas Gordon emphasized a great efficiency of I-messages. He noted that I-messages can be called "responsible statements" because the teacher who sends I-messages takes responsibility for his own inner state and listens to himself. I-messages never absolve a student from responsibility for his behavior. I-messages meet three important criteria that ensure the effectiveness of confrontation: 1) they provide a high probability of emerging of students' desire to change their behavior; 2) they do not affect the students' behavior negatively; 3) because of them the relationships between teachers and students do not get worse.

Almost all teachers report that such technique causes increased enthusiasm among students. Students perceive the teacher as an ordinary person, when he easily shares his feelings with them and shows himself as a person who is capable of such feelings as frustration, resentment, anger, fear. Students treat such teacher as a real person with all his weaknesses. However, many teachers see this

as a threat to themselves, because the image they consider obligatory is being destroyed – such a kind of monument to divine infallibility and serenity. Teachers are afraid that students will stop respecting them, so You-messages seem more appropriate to them, because they allow to hide their feelings and shift the blame on students. But still I-messages establish a certain closeness, as they represent the teacher as a sincere and frank person with whom students can form good relationships [5, 140-142].

Thomas Gordon described the strategy of making I-message. Teachers find it difficult to use I-messages. In order for such messages to have a significant impact on the student, they must contain three components. First of all, the student must know what is creating the problem for the teacher. When the student is aware of what is forcing the teacher to confront him, his statements are much more effective. A good start to I-messages is always to describe unacceptable behavior that does not contain a negative assessment and does not accuse the student of anything: “When I found the paper on the floor...”, “When I am interrupted during the explanation...”. All these statements follow the behavior of the student (or students), which is of concern to the teacher.

Sometimes the teacher's dissatisfaction causes a well-defined behavior, and then the pronoun “you” is used. However, unlike You-messages, such messages do not contain accusations, assessments, ready-made decisions or moralizing: “When you push Johnny...”, “When you interrupt me...”. The correct I-message is a message of fact without analysis. It is possible to feel the difference that occurs when an estimate creeps into a description: “When you are indifferent to each other...”, “When you touch...”.

Every correct I-message begins with “when”. The student should know that the teacher has problems when he behaves in a certain way: the teacher is not always upset, but only when confronted with a very specific behavior or situation. This helps the student to understand that the teacher pays attention to specific situations or behavior, and not to him at all [5, 142-144].

The second component of I-message indicates what exactly hinders the teacher's behavior, which is reported in the first component of the statement: “When you interrupt me (description without condemnation), I lose my mind and forget what I say...” (significant action, influence), “When the class is so loud (description without condemnation), I do not hear what each of you say...” (significant action, influence).

The words "significant action, influence" refers to cases where the impact of certain behavior on the teacher is absolutely obvious. Most students do not want to be considered “bad”. Most students want teachers to love them. However, they often do not even suspect how their behavior affects teachers. They defend their interests and do not understand that their behavior can create problems for other people. When students are told how their behavior interferes with the teacher (affects his behavior), their most common reaction is: “Sorry, I didn't know...”. But if the student understands that his behavior is (or may be) a real problem for the teacher, he has a strong motive to behave differently.

It is sometimes difficult for teachers to insert the second component into I-messages, as they become accus-

tomed to a different style of communication. For a long time, they used to send messages aimed at changing behavior, even in cases when this behavior does not affect them. After all, teachers have a clear idea of what is good and what is bad, what is right and what is wrong, even in cases when students' behavior does not put any pressure on them.

Accordingly, for I-message to be successful, the teacher must be able to divide students' behavior into two categories: one that significantly affects him and one that does not. Teachers are advised to expect results only from I-messages related to the first category of behavior, because people, especially students, rarely change their behavior if it does not have a significant adverse effect on other people [5, 144-145].

The third component of I-message describes the teacher's feelings concerning the significant influence of the student's behavior on him: “When you do not do homework (behavior characteristics), I need to explain much longer during the lesson (significant influence), and because of this I start to get nervous (feelings)”. The teacher reports that the student's behavior affects him (takes time away from him), and this influence creates a teacher's feeling of dissatisfaction. Consistency (behavior - influence - feelings) shows the cause of feelings, not the student's guilt.

Such logical sequence is important, but not required. It is too likely that I-messages with any order of components (or even by reason of one missing component) will be heard and adequately perceived by students. The fact is that I-message is always better than the accusatorial You-message or indirect statement [5, 145-146].

Thomas Gordon suggested to change the strategy after sending I-message. Although I-messages are much less probably than You-messages to drive students to the defense, it is unlikely that any of them will be happy to hear that his behavior creates problems for the teacher. This means that there is always a risk that even the most verified I-message may seem tearful to the student. After all, the teacher tells the student about the unacceptability of his behavior clearly, and this creates a problem for the student.

Teachers are encouraged to master the methods, by which it is possible to change the tactics of communication with students quickly, and move, for example, to active listening, as this, firstly, helps the student cope with the problem that arises again, and secondly, demonstrates that the teacher understood and accepted the student's reaction in response [5, 146-147].

Thomas Gordon tried to understand what makes teachers angry themselves. To his mind, teachers, having acquired knowledge in the courses, sometimes wait do not wait for the moment when they will have the opportunity to confront their most troubled students. However, their desire to apply a new method of pedagogy is sometimes so great that it escalates into aggression that frightens students or makes their behavior even more hostile.

If aggression (anger) is one of three components of I-message in which the teacher expresses his feelings, then there is no doubt that students will perceive such confrontation as a form of accusation or insult. Aggression turns teacher's indicatory finger into an accusatory finger. I-messages with the meaning “I'm angry” are usually per-

ceived by students as “I am angry with you” or “You made me angry”. To Thomas Gordon’s opinion, aggression (anger) is secondary, and it always follows the original feeling.

Besides that aggression (anger) can be seen as a position or action, but not as an emotion or feeling. Often, immediately after a person has an outburst of anger, he has certain physiological manifestations, such as palpitations, tremors and the like. They may be a reaction to his own harsh actions. After all, in a certain sense, persons provoke their physiological manifestations by themselves, which, however, they perceive as emotions [5, 148-149].

The second serious risk is that it is necessary to change one’s own behavior. Sometimes it all ends up, and adults re-educate themselves, not re-educate their pupils. For instance, the transition to active listening leads to the receipt of new information, which forces the teacher to reconsider their behavior [5, 153-154].

The third risk is responsibility. For most people, one of the most difficult (but always rewarding) actions is to take responsibility. You-messages shift the center of responsibility to other people, while I-messages make teachers responsible for their own state [5, 153-154].

Thomas Gordon underlined the achievements because of the usage of I-messages. According to the survey, teachers confirm the amazing and extraordinary results that can be achieved through I-messages. Students often have no idea how their behavior affects other people, and are sometimes very surprised. Their frequent reaction is: “We did not know that this was a problem for you” [5,

153-155].

Students can be responsive and responsible if adults are sincere and open with them. But, unfortunately, very often teachers underestimate the willingness of students to understand teachers [5, 155].

Conclusions and prospects for further scientific research. The effective pedagogical communication is impossible without establishing positive contact between teachers and students. One of the ways to do this is correct usage of communicative messages. That is why every teacher should understand the difference between them. According to Thomas Gordon there are two types of communicative messages – You-messages and I-messages.

You-message is a message that means the assessment of the interlocutor; it is unsuccessful in conveying the feelings of the teachers, as in most cases the student is understood either in terms of what he should do or how bad he is [1].

I-message is a message about the assessment of the state (feelings, emotions) of the speaker (teacher); it is effective in terms of influencing the student in order to change his behavior, unacceptable to teachers; is used with the intention to express their own feelings, experiences, thoughts, without forcing the listener (student) to feel guilty about their occurrence [1].

As practice shows, due to I-messages it is possible to achieve an effective solution to problematic issues during the educational process, professional development of future specialists and pedagogical intercourse in general.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ісаєва С. Комунікативна педагогіка Томаса Гордона: посібник. – К.: ПП «Сердюк В.Л.», 2014. – 164 с.
2. Effective communication skills (brief description, examples) [Electronic resource] / – Available at: <http://lt.multycourse.com.ua/ua/page/22/81> – Name from the screen
3. Frymier A., Houser M. The teacher-student relationship as an interpersonal relationship [Electronic resource] / – Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634520009379209> – Name from the screen
4. Fundamentals of communications [Electronic resource] / – Available at: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/12/efektyvni-komunikacii-posibnyk-final-preview-20-12.pdf> – Name from the screen
5. Gordon Th. Teacher Effectiveness Training. The Program Proven to Help Teachers Bring Out the Best in Student of All Ages. – Three rivers press. New York. – 2003. – 344 p.
6. Isaieva S. Theoretical and methodological fundamentals of pedagogical mastery according to Ivan Zyazyun // Science and Education a New Dimension. – VI (75), Issue 181. – Budapest, Hungary. – 2018. – P. 28-31
7. Isaieva S. The role of pedagogical strategies of effective communication in the process of teachers interaction with students // Science and Education a New Dimension. – V (51), Issue 112. – Budapest, Hungary. – 2017. – P. 19-21
8. Johnson, Maeetta B. Communication in the Classroom [Electronic resource] / – Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED436802> – Name from the screen
9. The structure of the communicative process [Electronic resource] / – Available at: http://studies.in.ua/sociology_seminar/2499-struktura-komunikativ-nogo-procesu.html – Name from the screen
10. Triwardhani I., Trigartanti W., Rachmawati I. Teacher and Student Communication in Science Education at Schools [Electronic resource] / – Available at: <https://www.atlantispress.com/proceedings/sores-19/125935298> – Name from the screen

REFERENCES

1. Isaieva S. Communicative pedagogy of Thomas Gordon: manual. – Kyiv: PE «Serdyuk V.L.», 2014. – 164 p.

Синергетични аспекти на приемствеността в обучението

П. Караджова*^{(1), (2)}, Д. Бойкина⁽¹⁾

⁽¹⁾Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България

⁽²⁾Институт по роботика, Българска академия на науките, София, България

*Corresponding author. E-mail: penka_kkk@abv.bg

Paper received 15.02.22; Accepted for publication 25.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-04>

Анотация. В статията се прави обзор на основни схващания за приемственост при обучението с оглед откриване на възможности за нейното реализиране в синергетичен аспект. Изяснява се връзката между организация и самоорганизация като съществени компоненти на рефлексивно-синергетичния подход в обучението.

Ключови думи: приемственост, обучение, синергетичен подход

Въведение. Проблемът за приемствеността в обучението по математика е комплексен въпрос – психолого-педагогически, теоретически и практически. Все още стои открит въпросът за ефективното осъществяване на приемственост, за разработване на начини и средства, чрез които тя може да се реализира успешно. А това е в много тясна връзка с обучението и развитието на ученика и рефлектира върху подготовката му за живота.

Целта на тази статия е да се изгради теоретична база за провеждане на системно изследване относно реализация на приемственост при обучението по математика, основана на синергетичния подход.

Материали и методи. Една от основните цели на обучението е да изгради от ученика личност, способна да се справя самостоятелно с предизвикателствата на съвременното общество, мотивирана да надгражда своите знания, умения и компетентности чрез учене през целия живот. Специално обучението по математика спомага за развитието на познавателните способности на учениците, формира у тях логическо мислене, изгражда умения за критично осмисляне и проява на творчество, дава възможност за развитие на инициативност, самостоятелност, воля, контрол и самоконтрол, т.е. за проява и на рефлексивни способности за самоактуализация и саморазвитие.

Или, както твърди П. Петров, „Целта на средното образование се състои в това да се дадат на човека основните практически нужни знания и умения и да се развие неговата личност. Да се развие духовно – в умствено и нравствено отношение (последното е и най-важното), като се формира ценностна система (в основата на която стои алтруистичния егоизъм), подбуждайки индивида към творчество за лични интереси и съразмерност на това творчество с обществената полза и норма” [12, с. 17].

За да се постигнат посочените по-горе цели на обучение и да се реализира приемственост при усвояване на учебното съдържание по математика, е необходимо да се осъществи правилен подбор на методите и средствата на обучение. Затова подкрепяме мнението на В. Милушев и Н. Иванова, които считат, че елемент от планирането на педагогическата дейност на учителя е изборът на методи на обучение в конкретна образователна среда, а оптималното им съчетаване в система и нейното правилно реализиране в образователния процес са решаващи за постигане на желаните резултати от обучението. „В случай, че целите на обучаващия са насочени пряко към формиране и

усъвършенстване на рефлексивни способности у отделния ученик и като краен продукт от учебно-познавателната дейност се очаква потребностите от самоактуализация и саморазвитие на личността трайно да завладеят неговото съзнание, е уместно периодично (принцип за рекурсивност) да се прилага рефлексивно-синергетичен подход и съответна на него методическа система от методи, дидактически средства и форми на организация на обучението” [11, с. 79].

Самоактуализацията и саморазвитието на личността са главни компоненти на синергетичния подход. Те могат да бъдат положени в основата на образователна парадигма, целяща изграждане на съвременни личности, имащи за свое кредо максимата „разбирам, научавам, овладявам, мога, действам”. Тези глаголи, изразяващи активна дейност от учещите субекти, в нашето изследване са насочени към реализиране на приемственост в обучението по математика както по отношение на учебното съдържание, включено в отделните степени на училището, така и между различните класове в една и съща училищна степен, а също и приемственост между отделните теми по математика в даден клас, от една страна, така и по отношение на осъществяването на приемственост при самото обучение в системата „обучаван – обучаващ“, от друга страна.

Можем да разглеждаме приемствеността в обучението като система от „приемствености”, които са свързани помежду си. Според В. Милушев и Д. Френкев, водеща роля в тази система от „приемствености” играе приемствеността в целите и задачите на обучението. Целта на приемствеността в обучението е да се осигури адаптиране на учениците към поставените пред тях изисквания и да се създаде благоприятна психологическа нагласа за възприемане, осмисляне, разбиране и овладяване на учебния материал. Реализирането на приемственост в обучението е тясно свързано с дидактическите принципи за достъпност, за системност и последователност, за съзнателност и активност на учениците. Приемствеността между подсистемите за обучение на учениците се осъществява в няколко направления: приемственост в целите на обучението; приемственост в съдържанието на обучението; приемственост в организационните форми; приемственост в похватите; приемственост в средствата на обучението [12, с. 76-77]. За нуждите на предстоящо дисертационно изследване тези общи направления за приемственост ще бъдат конкретно адаптирани при реализацията на приемственост в обучението по

математика, касаеща както прехода начална училищна степен – прогимназиална степен на средното училище, така и между отделните класове в прогимназията.

Връзката между принципите на приемственост, последователност и систематичност е установена в класическата педагогика, където приемствеността се разглежда като самостоятелен принцип. Както отбелязва Б. Г. Ананьев: „Налице е двупосочна зависимост един от друг на новите знания и стария опит, което се проявява в процеса на систематизиране на знанията” [1, с. 28].

Проблемът за приемствеността възниква още при разработването на учебното съдържание за съседни нива на обучение (задължителна подготовка, профилирана подготовка, свободно избираема подготовка) и неговата методическа преработка. За решаване на този проблем имат значение, от една страна, изготвянето на „стиковани” учебни програми и съответни учебници, а от друга – подборът и съчетанието на методите на обучение. Докато качеството на учебните програми, осигуряващи приемственост, зависи от съответните комисии към МОН по съответните учебни предмети, а на учебниците и учебните пособия – от авторите, които ги разработват, то оптималният подбор на методите на обучение и тяхното подходящо съчетаване, с оглед осигуряване на взаимосвързаност на знанията, е задължение на учителите.

Анализирайки редица автори, които разглеждат задълбочено методологическите аспекти на проблема за приемствеността (К. С. Баринбин, В. А. Байдак, В. А. Батаршев, И. А. Гиш, В. А. Далингер, К. И. Нешков, А. М. Пишкало и др.), Е. А. Комарова посочва, че „връзката на системата на приемственост с методологическата система дава възможност да се открият най-широк кръг от връзки на приемственост както във всеки компонент, така и между компонентите на системата”. [9, с. 10].

Връзките между компонентите на образователната система: учебни цели, учебно съдържание, методи на обучение, средства за учене, учебни форми, не са линейни по характер. Системата на образованието обективно може да бъде описана като неустойчива динамична система, намираща се в период на развитие и претърпяваща различни качествени изменения. За да осмислим процесите, протичащи в нея, е целесъобразно да използваме синергетичния подход.

Понятието „синергетика” за пръв път е въведено през 1978 г. от Х. Хакен [13] за означаване ново направление в междудисциплинарните изследвания в науката. Според автора синергетиката изследва взаимосъгласуваното поведение на компонентите на сложните системи, което в една или друга степен засяга вътрешните механизми на системата, т.е. синергетиката се свързва с т.н. организация и самоорганизация. М. Бушев отбелязва, че „самоорганизацията е процес, при който глобалните външни въздействия стимулират включването на вътрешни за системата механизми, благодарение на които в системата възникват определени структури” [2, с. 32]. Понятието структура може да се разглежда като „съвкупност от относително устойчиви връзки и отношения, които при малки вътрешни и външни въздействия запазват основните свойства на системата” [13, с. 127].

И така, самоорганизацията е процес, който се реализира чрез преобразуване на съществуващите и

възникване на нови връзки между елементите на системата. Тя има строго индивидуален характер. Съпоставяйки организацията и самоорганизацията, С. Гроздев изтъква, че „говорим за организация в случаи на осъзнати дейности и действия, а за самоорганизация, когато дейностите и действията са неосъзнати (инстинктивни)” [5, с. 51].

Л. Десев определя синергетиката като „нова култура на мислене („синергетично мислене”) и социално действие”, а личности с такова мислене и поведение са определени от него като „широко скроени хора” – свободни от всякакви стереотипи. Той счита, че единствената разумна алтернатива и перспектива пред човечеството е изграждане на едно истински синергетично и хуманистично общество, в което на преден план изпъкват ценности като „хармония”, „сътрудничество”, „толерантност”, „коопериране” [6, с. 7].

Приемаме тезата на Е. Князева, че процедурата на обучението, връзката между обучавания и обучавания не е просто пренасяне на знания от една глава в друга, не е поднасяне на готови истини, а открит диалог, пряка и обратна връзка в един самосъгласуван темпосвят. „Това е ситуация на пробуждане на собствените сили и способности на обучавания се, иницирането му на един от собствените пътища на развитие” [8, с. 69]. Според нас приоритет на учителя трябва да бъде формирането у учениците на умения за учене, които включват способността да се учи през целия живот – в училище и след училище, тъй като „образованието е това, което помниш, когато вече всичко си забравил”. Не бива да изключваме и приемствеността в развитието на личността на ученика, тъй като приемственостите в обучението се изграждат, като се вземат предвид възрастта, психологическите и физиологични характеристики на ученика, логиката на учебно-познавателната му дейност.

Образователното сътрудничество, разглеждано от синергетична гледна точка, променя както обучавания, така и обучавания субект – те се саморазвиват и усъвършенстват. За да прилага синергетичния подход в образователния процес, самият учител е необходимо да бъде синергетически мислеща личност. Реализирането на приемственост в обучението, разглеждано от синергетичен дискурс, се осъществява на ниво мислене, разсъждение, разбиране; изразява се в пренос на модели и когнитивни схеми.

Д. Димитров посочва, че „в когнитивната схема е заложена вътрешната програма на действие, тя е присъща иманентно на възпроизвеждащия, мислещия и действащия организъм, макар да се модифицира от опита” [7, с. 159]. Авторът отбелязва, че за първи път Рене Декарт въвежда идеята за метода, „тъй като не е достатъчно просто да имаш добър ум, но главното е доброто негово прилагане”. Според Д. Димитров „синергетиката, взета като метод, става инструмент на търсещата дейност... на нейна основа може да се изгражда общата когнитивна стратегия” [7, с. 159].

В. Милушев разглежда синергетиката като системна рефлексия, която се основава на самоорганизацията. „Самоорганизацията е в основата на „системната” рефлексия, разглеждана като своеобразен модел в

синергетиката” [10, с. 47]. Той предлага структурен модел на рефлексивно-синергетичен подход на системата „обучаван – обучаващ“ в съответна образователна среда и обяснява механизма на действие: подсистемата „обучаван – обучаващ“ си поставя цел – усъвършенстване на технологично-процесуалната страна на обучението, която впоследствие се превръща в идеална цел на подсистемата – изграждане на самоактуализиращи и саморазвиващи се субекти. Чрез рефлексивно-синергетичния подход, който се базира на принципите холограмност (хололизъм), рекурсивност, принцип за съзнателност, рефлексивност и посочените цели, се формира съответна образователна среда, включваща подходящи методи, форми, средства и технологии за активизиране на процесите на самоорганизация. Хаосът в системата подсказва начин за самообновяване, път към иновация чрез атракторния си спектър. За реализацията му се създава съответен ред и в резултат възниква нова структура, осигуряваща самоактуализация както на обучавания, така и на обучаващия. Новата структура се явява първоначална структура за следващия цикъл. По този начин се реализира спираловидният принцип в обучението, но на по-високо равнище [10, с. 50]. Като следствие от проявата на самоорганизация на съответната система, се пораждат взаимовръзки (синергии), които обуславят йерархична структура на управление на системата. „В образованието ... съществуват редица процеси и явления, чиито вътрешен механизъм е синергетичен. Без съмнение е необходимо разкриване на този механизъм, за да бъде той разбран, изучен и правилно използван” [13, с.132]. По такъв начин се обосновава не само необходимостта от прилагане на синергетичен подход в обучението, но и от задълбочаване на изследванията (в методически аспект) в тази посока.

Рефлексивно-синергетичният подход води до оптимистичен начин на овладяване на нелинейни, динамични ситуации. От този дискурс, можем да разгледаме реализирането на приемствеността в обучението по математика като последователност и запазване на целите, методите, средствата и формите на обучение и образование, докато същевременно субектите (и обучаем, и обучаващ) избират (явно или неявно) най-благоприятния за себе си път. От синергетична гледна точка развитието на системата е ръст, получен от степента на синтеза между хаос и ред, обусловен от стремежа към максимална устойчивост, постигната чрез развитие и подобрене.

М. Георгиева конструира схематичен модел на вътрешния морфодинамичен цикъл на връзките между ейдетичното, рефлексивното, синектичното и синергетичното състояние на системата „обучаващ – обучаван“. Тя достига до извода, че „функциите на организацията и самоорганизацията на тази система са тясно свързани помежду си и имат за цел довеждане на системата до синектично състояние (оптимизиращо

отношението рационално – емоционално) и водещо до саморазвитие на личността с позитивна насоченост. Това, разбира се, в много случаи изисква оптимизиране на отношението организация – самоорганизация, т.е. да се търси тъй нар. продуктивна организация на базата на преобразуването на структури от елементите на системата „обучаващ – обучаван“ и на рефлексивните им способности“ [3, с. 252].

В книгата си „Морфодинамиката за развитието на ноосферния интелект“ авторите М. Георгиева и С. Гроздев предлагат нова парадигма (NDM-парадигма), водеща до оптимизация в развитието на интелекта на учещите се. „Съобразявайки се с процесите на приемственост между поколенията в миналото и настоящето считаме, че по този начин по-бързо ще стигнем до оптимизацията в развитието на интелекта в настоящето и бъдещето технологично общество при все по-усложняващата се интеграция в различните научни области. Подобни твърдения изискват непрекъснато изменение на многобройните образователни парадигми с насоченост да се отделя централно място, преди всичко, не на доказателствената, а на познавателната страна на науката с цел да се достига по-бързо до оптималното развитие на интелекта на учещите се във всяка възраст.” [4, с. 308]. Авторите подчертават, че моделът, който предлагат, „осигурява възможност по най-бързия начин да се постига най-високо ниво на самоорганизация, самопознание, самоактуализация, самореализация и самооценка, които водят при всички случаи до търсенето на оптимално развитие на интелекта в границите на учене през целия живот“ [4, с. 300-301].

Изводи. Направеният по-горе обзор на схващанията на цитираните автори относно концепциите за приемствеността и синергетиката в обучението показва многообразния смисъл, който те влагат в същността на тези понятия. Настоящият обзор ще ни послужи по-нататък като основа за изграждане на теоретична база за провеждане на системно изследване, насочено към реализация на приемственост при обучението по математика, основана на синергетичния подход. Разгледаните теоретични постановки ще намерят своята конкретизация в практиката ни при обучението по математика в училище. При това приемственост е необходима по отношение както на учебното съдържание, така и на самите цели на обучението, на използваните форми, методи, средства и похвати на обучение. Реализацията на приемственост в обучението по математика, разглеждана в синергетичен аспект, от своя страна, ще осигури нов стил на мислене, разсъждаване и разбиране на учебното съдържание. Защото тя, от друга страна, ще допринесе и за осъществяване на самоактуализация и саморазвитие на учениковата личност. Практическата реализация на такова системно изследване ще бъде обект на разглеждане в други публикации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ананьев, Б. Г. О приемствености в обучении // Советская педагогика, № 2., 1953, С. 23–35.
[2] Бушев, М. Синергетика, хаос, ред, самоорганизация, София: УИ „Св. Климент Охридски“, 1992.

- [3] Георгиева, М. Ейдетика – рефлексия – синектика – синергетика (в системата „обучаващ – обучаван“). Конференция във ВТУ “Св. св. Кирил и Методий“, 2006, С. 249-255.

- [4] Георгиева, М., С. Гроздев, Морфодинамиката за развитието на ноосферния интелект, София: „Изток-Запад“, 2016.
- [5] Гроздев, С. Организация и самоорганизация при решаване на задачи. – Математика и информатика, 2002, кн. 6, с. 51-58.
- [6] Десев, Л. Синергетика. Въведение и речник. София: Екопрогрес, 2015.
- [7] Димитров, Д. Социална синергетика, София: Университетско издателство „Стопанство“, 2010.
- [8] Князева, Е. Синергетично предизвикателство към културата // Педагогика, София, № 10, 2006, С. 62-78.
- [9] Комарова, Е. А. Преемственность в обучении математике, Вологда: Виро, 2007
- [10] Милушев, В. Рефлексивно-синергетичен подход в обучението // Научни трудове на ПУ „Паисий Хилендарски“, т. 45, кн. 2 – Методика на обучението, 2008, С. 43 – 53.
- [11] Милушев В., Иванова Н. Доминиращи методи на обучение при реализация на рефлексивно-синергетичен подход // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(9), Issue: 19, 2014, С. 76 – 80.
- [12] Петров, П., Т. Неделчева, В. Милушев, Д. Френкев, Б. Нонова, В. Кърцелянска-Станчева. Някои аспекти на приемствеността в обучението по математика в началното училище, Стара Загора: Кота, 2005.
- [13] Grozdev, S. For High Achievements in Mathematics. The Bulgarian Experience (Theory and Practice). Sofia, 2007, 295 p.

REFERENCES

- [1] Ananyev, B. G. On continuity in education // Soviet pedagogy, № 2., 1953, P. 23–35.
- [2] Bushev, M. Synergetics, chaos, order, self-organization, Sofia: University Press "St. Kliment Ohridski", 1992.
- [3] Georgieva, M. Eidetics – reflection – synectics – synergetics (in the system "tainer – trainee"), Conference at the University of Veliko Tarnovo "St. St. Cyril and Methodius ", 2006, P. 249-255.
- [4] Georgieva, M., S. Grozdev, Morphodynamics in the development of the noospheric intellect, Sofia: „Iztok-Zapad“, 2016.
- [5] Grozdev, S. Organization and selforganization in solving problems. Mathematics and informatics, 2002, book 6, p. 51-58.
- [6] Desev, L. Synergetics. Introduction and vocabulary, Sofia: Eкоprogres, 2015.
- [7] Dimitrov, D. Social synergetics, Sofia: University Press „Stopanstvo“, 2010.
- [8] Knyazeva, E. A synergistic challenge to the culture // Pedagogika, Sofia, № 10, 2006 P. 62-78.
- [9] Komarova, E. A. Continuity in mathematics education, Vologda: Viro, 2007
- [10] Milloushev, V. B. Reflexive-synergetic approach in education // Scientific papers of Plovdiv University "Paisii Hilendarski", т. 45, Vol. 45, Book. 2 – Methodology of education, 2008, P. 43 – 53.
- [11] Milloushev, V. B., Ivanova N. I. Dominating methods of education in the realization of the reflexive-synergetic approach // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(9), Issue: 19, 2014, P. 76 – 80.
- [12] Petrov, P., T. Nedelcheva, V. Milloushev, D. Frenkev, B. Nonova, V. Kartselyanska-Stancheva. Some aspects of continuity in mathematics education in primary school, Stara ZagoraСтара: Kota, 2005.
- [13] Grozdev, S. For High Achievements in Mathematics. The Bulgarian Experience (Theory and Practice). Sofia, 2007, 295 p.

Synergetic Aspects of Continuity in Education

P. Karadzhova, D. Boykina

Abstract. The article reviews the basic concepts of continuity in education in order to find opportunities for its implementation in a synergistic aspect. The connection between organization and self-organization as essential components of the reflexive-synergetic approach in education is clarified.

Keywords: continuity, education, synergetic approach.

Leadership qualities at the stage of professionalization of an officer of the Airborne Assault Troops

V. Karpenko

National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi
Corresponding author. E-mail: Vskarpenko88@gmail.com

Paper received 06.01.22; Accepted for publication 22.01.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-05>

Abstract. The article highlights the leadership qualities of an Airborne Assault Troops officer on the basis of previous research of leadership in military. Taking into account the peculiarities, conditions of military service and analysis of the surveyed representative samples among the servicemen of the Airborne Assault Troops of the Armed Forces of Ukraine, there were formed, generalized and described 12 main leadership qualities of an officer. Considering the specific features of the military environment and the requirements for the activities of Airborne Assault Forces, it is proposed to consider the selected leadership qualities as the main at the stage of professionalization of Airborne Assault officers in postgraduate education.

Keywords: *military leader, Airborne Assault Troops, leadership qualities, leadership, officer-leader.*

Introduction. The formation of leadership qualities in future officers and the development of successful leaders in the military sphere today has become one of the urgent tasks of the Armed Forces of Ukraine. Training of officers of the Armed Forces of Ukraine has been started in higher military educational institutions of Ukraine that developing skills necessary for a successful leader. [1]. At the present stage of development of officers-leaders, qualities the military must possess, considering their service and combat experience, are becoming more essential.

The current situation in military education indicates the transition to new standards of military training. The combination of the ideas of classical pragmatism, humanism and the concept of continuing education determines the basis of the methodology for preparing Airborne Assault Troops officers to be ready to perform various specific tasks.

The development of leadership competence of Airborne Assault Troops officers aims to ensure the development of the personality of the UAF officer, which involves the development of all potential opportunities inherent in it. The decisive role in this developing belongs to the professional activities of the military. Only after ensuring compliance, adequacy of potential opportunities and capabilities from the officer may be expected high levels of leadership competence, and the most importantly - personal satisfaction.

Analysis of recent research and publications shows that considerable attention in pedagogical science is paid to the high level of professional training of personnel, as the main factor in the development of leadership in the Armed Forces. The importance of the problem of training military leaders is indicated by the experience covered in the works of domestic (N. Agayev, O. Boyko, A. Vitchenko, O. Krasnytska, L. Lebedyk, V. Lukhanin, O. Makovskyi, V. Osyodlo, B. Ratych, O. Romanovskyi, E. Sarafanyuk, L. Snigur, V. Stasiuk, V. Strelnikov, P. Tkachuk and others) and foreign scientists (D. Adair, R. Jinnat, G. Carfi, T. Colditz, D. Crandall, D. Malone, M. Murphy, E. Purayer, W. Rosenbach, P.J. Sviney, R. Taylor, R. Hughes and others).

In previous research and dissertation works, the modern theory and practice of officer training in the world's leading armies and universities of Ukraine was considered and analyzed. Conceptual bases of military leadership

according to NATO standards are revealed, innovative approaches to formation of leadership position of officers in the world's leading armies are traced [3]. The main differences in the training of the military leader are revealed, the best practices of the development of the military leadership of the future officers of the Airborne Assault Troops are summarized [4].

Formation and development of leadership competence of military specialists is an urgent task. However, today there are a number of deterrents to this process, which are primarily related to absence of the concept of "military leader" in domestic law [5]. That raises issues such as the common understanding and implementation of military leadershipness and the combination of formal, non-formal and informal military education within a single military education system that focuses on the professionalization and training of leadership officers.

Training of military professionals in leadership style, defining of common views and approaches to military leadership development, moving to common approaches and understandings of military leadership by servicemen and implementing NATO standards, realizing of the training of military leaders in accordance with the world's leading armies experience is a priority task for professionalization of officers-leaders [2, c. 20].

The goal of the article is to reveal the main leadership qualities of an officer of the Airborne Assault Troops at the stage of professionalization in the system of postgraduate education.

Own studies. The following research methods were used in the article: questionnaire, pedagogical experiment, statistical processing of results, systematization and generalization.

The success of the professionalization of a modern officer depends on the availability of a scientifically sound system of career growth, educational and professional training of military specialists with higher education throughout life. Transition to NATO standards, principles and approaches to ensuring the quality of higher education determine the urgency of designing such a professional profile of a military leader, which will promote proper integration of Ukrainian higher military school into Euro-educational and Euro-Atlantic structures, create favorable conditions for improving management training for the Armed Forces of Ukraine.

During 2020-2021 there were carried out the ascertaining and formative stages of the pedagogical experiment. At the ascertaining stage of the research there were examined scientific investigations of the problem of military leadership, analysis of educational programs of the National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy and the Military Academy (Odessa) for studying and determination the level of leadership competence of Airborne Assault Troops officers.

In order to clarify the attitude of officers of the Airborne Assault Troops to military leadership, the urgency of forming a modern officer-leader at the stage of professionalization there was a survey of cadets graduates of the Assault Troops Military Academy and representative sample of officers of the Armed Forces of Ukraine. The representative sample included officers serving in the units of the Armed Forces of Ukraine (hereinafter - the Armed Forces) not less than two years in officer positions - holding positions from commander of the assault platoon (parachute landing platoon) to the deputy commander of the Assault Troops, having a tactical and operational level of military education, participated in hostilities and peacekeeping operations.

In total, 150 Assault Troops officers and 24 graduate cadets took part in the survey (table 1).

Table 1. Composition of respondents who took part in the survey

Categories of respondents	the total number of	%
Officers of the Assault Troops Command	17	9,8
Tactical level officers	118	67,8
Graduate cadets	24	13,8
Experts	15	8,6
Total	174	100

The questionnaire method was used to conduct the ascertaining stage of the pedagogical experiment. Questionnaires were developed separately for graduate cadets and two categories of officers (tactical and operational level), considering their service and combat experience.

Table 2. Qualitative composition of experts

No	Experts	the total number of	%
1.	Experience of military service in officer positions		
	from 15 to 20 years	4	26,7
	from 20 to 25 years	7	46,6
	over 25 years	4	26,7
2.	Participated in hostilities		
	participated	15	100
3.	Participated in peacekeeping operations		
	participated	4	26,7
	did not participate	11	73,3
4.	Last position in the combat unit Assault Troops		
	Company Commander (Deputy Company Commander)	2	13,3
	Battalion Commander (Deputy Battalion Commander)	5	33,3
	Deputy Brigade Commander (head of service)	7	46,7
	Brigade Commander	1	6,7

The expert group (15 people) included officers of the Command of the Armed Forces having served in army for at least 15 years, having had experience in combat operations, participation in peacekeeping operations, having

passed a platoon-company-battalion-brigade command (Assault Troops) and have an operational level of military education. The group of quality experts had the characteristics shown in table 2.

Based on the developed questionnaire "Expert assessment of the development of leadership competence of Assault Troops officers", we investigated the current state of development of leadership competence of Assault Troops officers in the system of postgraduate education. The survey revealed that most respondents see the essence of leadership competence of officers as a generalization of personal qualities that allow their example and experience to take a formal leadership position and their readiness to organize and ensure the unit to successfully and efficiently perform assigned tasks.

After analyzing the questionnaires, we came to the conclusion that the requirements for the officer-leader of the Assault Troops differ according to the stages of the officer's career and the availability of different categories of servicemen under his command.

The question "How do you think the officer's leadership position manifests itself?" found a general opinion: the leadership position is manifested by establishing the identity of the officer in the unit through the ability to lead. In turn, the specific qualities of the officer-leader of the Assault Troops, which distinguishes him from officers of other types of troops, respondents included: resistance to stressful and critical conditions, courage, professionalism, awareness, motivation, devotion, demanding, confidence, determination, discipline, endurance and creativity.

To the question "What personal qualities of an officer-leader did you show during your service in the Assault Troops?" there is a fairly wide range of opinions, which indicates the lack of a clearly formed professional model of the officer-leader of the Assault Troops in the educational process of higher education. A large number of respondents pointed to discipline as a leading feature of a military commander-leader, which seems rather questionable from the standpoint of modern theories of leadership.

The cadets taken part in the survey, the main professional qualities of the officer-leader of Assault Troops highlight experience (military service, including combat), foresight (which is manifested in the training of subordinates what will be required of them in the future), initiative (which will be substantiated, reasonable and positive in relation to the unit and in the realization of joint tasks), mutual trust (to subordinates and commanders/superiors).

Officers of the platoon commander - company commander distinguish the main professional qualities of a modern officer-leader such as education (acquisition of knowledge, skills and abilities in professional activities), courage and bravery in combat missions and tasks that require stress and confidence in their actions and making decision), endurance (physical), communicativeness (ability to communicate with different categories of servicemen and persuade subordinates).

The officers of the deputy commander of battalion have a different vision of the modern officer-leader. Their main professional qualities are prognosticability (anticipation of changes and readiness for future challenges), education (acquisition of knowledge, skills and abilities in professional activities, taking into account the introduction of new forms and methods of Assault Troops), disci-

pline (fast and timely execution of commands of commanders/superiors), demanding of subordinates in order to timely perform tasks (commands).

Officers of the Assault Troops Command distinguish the main professional qualities of the Assault Troops officer: education, experience, communication, delegation of authority, stress-resistance, critical thinking.

In order to objectively determine the importance of the leadership qualities of the Assault Troops officer, the respondents were offered the most common qualities inherent in leaders. Using the results of the survey by the method of expert assessments, there were determined 12 main leadership qualities, that should be possessed by a modern officer-leader of the Armed Forces (Table 3). The main ones are those according to the results of the survey of a representative sample have a weight index above 50%.

Table 3. The main leadership qualities of the Assault Troops officer

№ з/п	Quality	%
1.	Experience	83,2
2.	Authority	82,0
3.	Self-education	78,7
4.	Initiative	75,3
5.	Communicativeness	74,5
6.	Prognosticability	72,1
7.	Trust	71,6
8.	Delegation of powers	70,4
9.	Responsibility	66,1
10.	Mentoring	63,3
11.	Critical thinking	59,5
12.	Stress resistance (coldness of character)	53,8

On the basis of the conducted research and considering the requirements for military service in the Assault Troops, 12 leadership qualities were identified, which are inherent in the modern officer-leader of the Assault Troops Armed Forces at the stage of professionalization (Fig. 1).



Fig. 1. Leadership qualities of the officer of the Assault Troops of the Armed Forces at the stage of professionalization

1. Experience acquired during military service, as well as gotten in training, exercises, international exchange and in combat.
2. Authority, manifested in the military team, among

subordinates, comrades, senior commanders (superiors), including the personal experience of the officer, the ability to perform tasks of various kinds in conditions of uncertainty and ephemerality.

3. Self-education, which is manifested in the acquisition of new knowledge (formally, non-formally, informally), and not only in military affairs.

4. Initiative to the new, including personal experience and the requirements of today.

5. Communicativeness with subordinates, colleagues and senior management adhering to the rules of communication and the ability to persuade the interlocutor.

6. Prognosticability which is manifested by personal anticipation of changes in different situations, considering personal experience, acquired knowledge, skills, abilities and analysis of similar situations.

7. Trust to subordinates and colleagues, which is manifested through mutual trust.

8. Delegation of powers between subordinates and colleagues, which involves responsibility for making decisions.

9. Responsibility for decision-making and results of the unit in various service and combat situations.

10. Mentoring, which is manifested by the transfer of professional knowledge and knowledge of military affairs, personal experience in order to educate leaders-followers.

11. Critical thinking in combat and non-combat situations (conditions), which is manifested by careful consideration and analysis of information to solve extraordinary problems in conditions of uncertainty.

12. Stress resistance (coldness of character) regardless of the conditions of everyday or combat situations, which is manifested by restraint, critical thinking and willingness to resist situations.

Results and discussion. The leadership qualities of the Airborne Assault Troops officer are manifested under certain conditions that contribute to the realization of operational tasks in everyday and combat management, ensure the successful development of servicemen and their coordination in the unit, increase the efficiency of the military team to achieve common goals. Thoughtful implementation of the following objective and subjective factors will help strengthen the authority of the officer-leader, increase the effectiveness of orders (assignments), stimulate the growth of leadership, the choice of effective ways to manage a military unit:

1. Favorable psychological microclimate in the military team (mutual respect, mutual assistance).
2. Common leadership position of leaders at all levels, unity of views and approaches to its practical implementation in the military.
3. Mutual trust, constructive relations between managers and subordinates.
4. Motivation and stimulation of development (improvement) of the leadership position of the officer.
5. Activity, determination, independence and personal responsibility of the officer for his own decisions, actions and deeds.
6. Constant support of the competitive environment in the military team, competition between officers for the status of military leader.

In a broad sense, the professional competence of a mil-

itary specialist is his professional theoretical and practical training, as well as the ability to perform official duties, solve various tasks, which in some cases involve acting in stressful situations, and sometimes even in situations that arise associated with risk to their lives and others. In our understanding, this is the ability of military professionals to show in practice the desire and willingness to realize their potential (knowledge, skills, abilities, experience, personal qualities, etc.) for successful activities in both professional and social activities.

Conclusion: Examining the leadership of Airborne Assault Troops officers in the system of postgraduate education, came to the conclusion that the leadership competence of officers should be developed at different stages of an officer's military career. This is due to the conditions of military service; of hierarchical subordination; the presence of subordinates of different categories and with different experience of military service; ability to make decisions that involve risk to life; the presence of situations of uncertainty, especially in combat. The multi-level training of Airborne Assault Troops leadership officers should include basic, tactical, operational and strategic leadership courses. The introduction of multilevel

training of officers-leaders will ensure the development and improvement of officers' professional leadership competence in the military education system. In turn, multi-level training of leaders will ensure that officers achieve the appropriate status not only in the military, but also in military-civilian cooperation.

The purpose of the system of postgraduate education of officers should be to establish the necessary conditions for creating continuity, unity and succession of education. Acquisition of the highest level of qualification and new knowledge by the officers of the Airborne Assault Troops that will increase their professionalism is a necessary condition for the development of their leadership competence.

The development of officers' leadership competence involves the introduction of new approaches and requirements for the training of leadership officers in the system of postgraduate education. Training officers in the style of military leadership according to certain basic leadership qualities will allow to eliminate the problematic issue of superficial representation of the essence of leadership and increase awareness, relevance and practical implementation of leadership in military activities.

REFERENCES

1. Leadership courses for tactical (L2), operational (L3) and strategic (L4) officers have been launched at the National Defense University of Ukraine (2020). Available at: [https://www.mil.gov.ua/news/2020/01/11/v-nuou-rozpochato-kursi-liderstva-dlya-oficzeriv-taktichnogo-\(l2\)-operativnogo-\(l3\)-ta-strategichnogo-rivnya-\(l4\)](https://www.mil.gov.ua/news/2020/01/11/v-nuou-rozpochato-kursi-liderstva-dlya-oficzeriv-taktichnogo-(l2)-operativnogo-(l3)-ta-strategichnogo-rivnya-(l4)).
2. Doctrine of development of military leadership in the Armed Forces of Ukraine. General Staff of the Armed Forces of Ukraine. 2020. 30 p.
3. Karpenko V. Innovative approaches to the training of officer-leader. Kyiv. Military Education, 2020. 1(41). Pp. 173-180.
4. Karpenko V. Training of officers-leaders of Airborne Assault Troops: US experience for Ukraine. Kyiv. Military Education, 2020. 2(42). Pp. 144-153.
5. Karpenko V. The concept of leadership in military research. Kyiv. Military Education, 2021. 2(44). Pp. 91-99.

Про викладання окремих питань аналітичної геометрії українським та іноземним студентам технічних спеціальностей

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

Національний авіаційний університет, Київ, Україна

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

Paper received 05.02.22; Accepted for publication 18.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-06>

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

Ключові слова: викладання аналітичної геометрії, викладання вищої математики, викладання математичних дисциплін, викладання англійською.

Вступ. Національний авіаційний університет (НАУ) є авторитетним міжнародним центром підготовки спеціалістів для авіаційної та інших галузей. З 1949 року, коли в університеті розпочалось навчання фахівців з іноземних держав, підготовлено більш як 200 000 висококласних спеціалістів для 160 країн. Протягом останніх років є актуальною тенденція до зростання кількості громадян інших держав, які здобувають вищу освіту в університетах нашої країни. Оскільки англійська мова є однією з офіційних мов ІКАО (Міжнародна організація цивільної авіації), для майбутніх фахівців в галузі авіації дуже важливою є можливість отримання професійної освіти англійською мовою. В НАУ з 1999 року на окремих напрямках впроваджується англійське навчання, коли викладання всіх дисциплін здійснюється англійською мовою. Тобто студенти можуть за їх вибором навчатися українською або англійською. Останні роки більшість іноземних студентів обирає навчання англійською мовою. Відмітимо, що певна частина іноземних студентів обирає навчання українською мовою. У навчанні в англійськомовних групах зацікавлені також і українські студенти, зорієнтовані на наступне працевлаштування в авіаційних компаніях, що здійснюють міжнародні перевезення. Відмітимо, що для сучасної національної освіти постійне зростання контингенту, що навчається англійською мовою, є актуальним. Перед викладачами, задіяними в Програмі “Вища освіта іноземною мовою”, виникає ціла низка питань щодо специфіки викладання математичних дисциплін англійською мовою студентам, для яких ця мова не є рідною.

Короткий огляд публікацій за темою. Протягом останніх років багатьма авторами досліджувалися різноманітні питання, пов’язані з навчанням іноземних студентів в Україні. Зокрема, проблеми адаптації іноземних студентів до освітнього середовища України вивчалися Довгоцько [1], проблеми фундаменталізації змісту природничо-математичної підготовки іноземних студентів вивчалися Зінонос [2], загальні проблеми викладання математики іноземним студентам технічних спеціальностей вивчалися Ічанською і Наливайко [3]. Загальні характеристики процесу викладання іноземним і українським студентам англійською мовою математичних дисциплін досліджували Карупу,

Олешко і Пахненко [4], Федак, Романюк і Федак [5], Сніжко [6], Рибалко і Степанова [7]. Особливості викладання математичних дисциплін студентам технічних спеціальностей в мультинаціональних академічних групах розглядали Карупу, Олешко і Пахненко [8]. Використання електронних ресурсів при викладанні математичних дисциплін розглядали Власенко, Лов’янова, Армаш, Сітак і Чумак [9] та Карупу, Олешко, Пахненко і Пашко [10].

Карупу, Олешко і Пахненко досліджували також моделювання професійної діяльності майбутнього авіаінженера при викладанні окремих математичних дисциплін у багатонаціональних групах [11, 12] і викладання математичних дисциплін, зокрема аналітичної геометрії (див. [13–16]).

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

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

Результати та їх обговорення. Відповідно до навчальних планів для студентів більшості спеціальностей викладається синтетична дисципліна “Вища математика” і тільки для окремих спеціальностей, що потребують поглибленої математичної підготовки, викладаються окремі математичні дисципліни. Проте основні теми, в тому чи іншому обсязі, обов’язково входять у робочі програми за всіма спеціальностями підготовки.

Перед викладачами, задіяними у Проекті англо-

вної освіти, виникає ціла низка питань щодо специфіки викладання математичних дисциплін англійською мовою студентам, для яких ця мова не є рідною. При цьому, на наш погляд, особливої уваги заслуговує дослідження питань, пов'язаних з методикою викладання аналітичної геометрії, оскільки деякі її розділи є складними для студентів.

Розглянемо основні, на наш погляд, проблеми, що постають при викладанні аналітичної геометрії українським і іноземним студентам англомовних груп.

При формулюванні загальних проблем, перш за все, слід відмітити, що рівень пізнавальної діяльності, набутий іноземними студентами до вступу в університет, за багатьма параметрами відрізняється від рівня знань випускників середніх шкіл України. Існує певна відмінність в підходах до оцінки значущості різних тем та їх взаємозв'язків, що практикувалися при навчанні цих студентів ще в середній школі в інших країнах і, як наслідок, специфічність їхньої теоретичної і практичної підготовки з деяких питань. Проведення занять англійською мовою також висуває низку додаткових вимог до викладачів. На додаткове висвітлення деяких питань витрачається певна кількість часу, що збільшує реальну кількість годин на вивчення дисципліни за рахунок індивідуальної роботи зі студентами. Лектор перед початком вивчення кожної нової теми надає в письмовому вигляді перелік нових математичних термінів англійською мовою, пояснює їх зміст, звертаючи увагу на вимову та написання, а також на термінологічні відмінності в різних мовах. Особливо важливим є застосування такого підходу на потоках, в склад яких входять групи, де навчаються студенти з різних країн. Дуже важливим є підхід викладача до організації роботи на практичних заняттях з математичних дисциплін. Специфічність теоретичної і практичної підготовки студентів з різних країн з деяких базових питань шкільного курсу математики особливо проявляється в процесі розв'язування задач на практичних заняттях.

Проблеми, що постають перед багатьма іноземними студентами при вивченні аналітичної геометрії, виявляються достатньо значними. В основному ці проблеми пов'язані перш за все зі специфічним рівнем шкільної підготовки іноземних студентів саме з геометричних питань, унаслідок чого значна частина цих студентів намагається розв'язувати геометричні задачі чисто аналітично, використовуючи якісь часто неправильні аналогії з задачами з цілком відмінною геометричною інтерпретацією. Відносно кращою є ситуація для більшості українських студентів, хоча для певної їх частини подібний підхід до розв'язування геометричних задач також є характерним.

Відносно непоганим є засвоєння переважною більшістю студентів англомовних груп мікромодуля "Пряма на площині". Вони досить успішно опановують навички розпізнавання основних форм рівнянь прямої на площині і застосовують їх при розв'язуванні задач. При цьому результати значно покращуються при використанні різноманітних опорних матеріалів, особливо якщо ці матеріали крім формул містять рисунки-схеми.

Набагато складнішим для засвоєння є мікромодуль "Площина і пряма у просторі", що є наслідком слабого просторового мислення у значної частини іноземних студентів. Під час практичних занять і консультацій бажано достатню увагу приділяти виробленню навичок розпізнавання основних форм рівнянь площини і прямої в просторі. При чіткому викладі алгоритму розпізнавання найпростіших типів рівнянь і алгоритмів переходу між різними формами рівнянь значна частина іноземних студентів достатньо добре засвоює і застосовує ці навички. Відмітимо при цьому, що більшість іноземних студентів дуже добре сприймають опорні матеріали, які, крім рівнянь і рисунків, містять також і словесні описи ознак різних рівнянь відповідних геометричних об'єктів.

Відмітимо, що засвоєння мікромодуля "Криві другого порядку" є також порівняно непоганим, хоча деякі труднощі виникають у певної частини іноземних студентів при знаходженні характеристик еліпса і гіперболи у випадках, коли фокуси кривої розташовані не на осі абсцис, а на осі ординат. Задачі, в яких задіяні параболы з різними варіантами розташування фокуса на координатних осях, для більшості іноземних студентів не викликають труднощів у випадках коли вершина параболы розміщена в початку координат. Зауважимо, що задачі, в яких вершина параболы розміщена не на координатних осях, як правило, вимагають пояснення, супроводжуваного розв'язуванням прикладу викладачем або сильним студентом. Після цієї процедури, яка є корисною також і для частини українських студентів, більшість іноземних студентів досить вправно вміють виділяти повний квадрат, здійснювати паралельне перенесення координатних осей і будують рисунки. Практично всі студенти англомовних груп здобувають навички розв'язування задач такого типу, майже без помилок знаходячи усі характеристики кривих другого порядку і будуючи ці криві. Набагато складнішим для засвоєння іноземними студентами є мікромодуль "Поверхні другого порядку". При цьому основним чинником такої ситуації є погане просторове мислення, характерне для переважної більшості як іноземних, так і українських студентів. При викладанні цього мікромодуля в таких групах бажано достатню увагу приділяти виробленню навичок розпізнавання видів поверхонь другого порядку за їх канонічними рівняннями. Слід відмітити, що в прикладних задачах часто зустрічаються ситуації, коли рівняння поверхні задано в канонічному виді, але з відмінним від стандартного розташуванням осей. Значна частина студентів робить помилки в розпізнаванні поверхні і її хоча б схематичному зображенні. Проте при чіткому викладі викладачем алгоритму розпізнавання типів поверхонь значна частина студентів достатньо добре засвоює навички застосування цих алгоритмів. Особливо хороші результати дає використання різноманітних опорних конспектів, обговорення алгоритму студентами на практичному занятті.

При роботі в англомовних групах постають також і проблеми пов'язані з термінологією. Оскільки ми вважаємо, що кожен випускник українського ВНЗ обов'язково повинен володіти українською спеціальною термінологією, ми при розгляді усіх тем надаємо переклад термінів українською мовою. Як правило, це

не викликає у студентів труднощів, оскільки усі терміни та їх переклади ми записуємо на дошці. Проте деякі терміни в різних мовах суттєво відрізняються. Вважаємо, що слід підкреслювати певну специфіку термінів (канонічні рівняння прямої – “symmetric equations of the straight line”, канонічні рівняння кривих другого порядку – “standard equations of the conics”, рівняння прямої у відрізках – “intercept equations of the straight line”, однопорожнинний та двопорожнинний гіперболоїди – “hyperboloid of one sheet” та “hyperboloid of two sheets” і т. д.)

Потрібно також відмітити більшу готовність іноземних студентів порівняно з українськими студентами використовувати системи комп’ютерної математики і певний рівень навичок застосування цих систем. Тому для хоча б часткової компенсації недоліків загальної математичної підготовки цих студентів ми рекомендуємо їм активне використання систем комп’ютерної математики. В цілому необхідно відмітити, що іноземні студенти, як правило, достатньо добре організовані підготовлені для навчання за кредитно-модульною системою.

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

командної роботи, які є дуже важливими для фахівців авіаційної галузі. На наш погляд, отримані результати є перспективними для подальшого застосування цього підходу.

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

Висновки. Проведено аналіз практики викладання англійською мовою окремих питань аналітичної геометрії у складі дисципліни “Лінійна алгебра та аналітична геометрія” і відповідних розділів синтетичної дисципліни “Вища математика” іноземним та українським студентам, що навчаються за технічними напрямками в Національному авіаційному університеті. Розглянуто особливості процесу викладання і надано певні рекомендації по роботі викладача для покращення засвоєння більшості тем студентами.

Рекомендується приділяти більшу увагу виробленню навичок розпізнавання основних форм рівнянь прямої на площині, площини і прямої в просторі, канонічних рівнянь кривих та поверхонь другого порядку. Рекомендується детальна алгоритмізація викладачем цього процесу при проведенні практичних занять і консультацій. При роботі зі студентами з слабкою математичною і мовною підготовкою рекомендується надавати студентам алгоритми розпізнавання найпростіших типів типових задач. Корисним є також використання різноманітних опорних конспектів, причому певну ефективність має адаптація їх форми для студентів різних напрямів. Вважаємо доцільним надати студентам рекомендації по використанню систем комп’ютерної математики та роботі з пошуковими системами, обов’язково показуючи студентам обмеження на застосування цих систем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довгодько Т. І. Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища України. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2013. №2, С.114–120.
2. Зінонос, Н. О. Фундаменталізація змісту природничо-математичної підготовки іноземних студентів. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*, 2016. Вип. 7/8, С. 26–30.
3. Ічанська Н. В., Наливайко Л. Г. Викладання математики іноземним студентам технічних спеціальностей. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Пед. науки*, 2017. Вип. 20, С. 116–120.
4. Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Про деякі особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам за кредитно-модульною системою. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2013. № 8 (261). С. 52–57.
5. Федак С. І., Романюк Л. А., Федак С. А. Викладання предмета “Вища математика” англійською мовою для іноземних студентів будівельних спеціальностей. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2017. Вип. 156. С. 106–111.
6. Сніжко Н. В. Про проблеми викладання курсу вищої математики англійською мовою. *Тиждень науки: щоріч. на-ук.-практ. конф.: тези доп.*, Запоріжжя: ЗНТУ, 2018. С. 292–293.
7. Рибалко А. П., Степанова К. В. Особливості викладання вищої математики англійською мовою студентам комп’ютерних спеціальностей. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов’янськ, 2020. Вип.12. С. 33–44.
8. Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Про особливості викладання математичних дисциплін студентам технічних спеціальностей в мультинаціональних академічних групах. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. Vol. VII (77), Issue 188. P. 21–24.
9. Власенко К. В., Лов’янова І. В., Армаш Т. С., Сітак І.В., Чумак О. О. Особливості використання електронних ресурсів на прикладі курсу “Лінійна алгебра та аналітична геометрія”. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2020. Вип.12. Слов’янськ. С. 5–18.
10. Karupu O. W., Oleshko T. A., Pakhnenko V. V., Pashko A.O. Applying information technologies to mathematical education of IT specialists in English-speaking academic groups *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv Series Physics&Mathematics*. 2019, № 4. P. 70–75.

11. Karupu, O. W., Oleshko, T. A., Pakhnenko, V. V. On some aspects of modeling of professional activity of future aviation engineer in teaching of mathematical disciplines in multinational groups. *Aviation in the XXI-st century: Proceedings of the Eighth World Congress* (Kyiv, October 12 – 15, 2018). Kyiv: NAU, 2018. P. 4.3.15–4.3.19.
12. O. Karupu, T. Oleshko, V. Pakhnenko, Modeling Future Aviation and IT Specialists' Professional Skills Development on Mathematical Practical Training with Application of Information Technologies, *2021 IEEE 3rd International Conf. on Advanced Trends in Information Theory (ATIT)*, 2021, P. 215–220.
13. Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Про викладання деяких питань аналітичної геометрії в рамках англomовного проекту НАУ. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 17. С. 57–64.
14. Пахненко В.В. Про викладання окремих питань аналітичної геометрії англomовним студентам НН ІАН НАУ. *Сучасна освіта та інтеграційні процеси*: зб. наук. праць міжнар. наук.-метод. конф. (Краматорськ, 22 – 23 листопада 2017 р.). Краматорськ, 2017. С. 165-167.
15. Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Про особливості викладання окремих розділів аналітичної геометрії англomовним студентам Національного авіаційного університету. *Фізико-математична освіта*. 2019. № 4(22). С. 61– 67.
16. Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Про деякі актуальні проблеми викладання лінійної алгебри та аналітичної геометрії в рамках системи англomовної освіти НАУ. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2021, 2(18). С. 13–21.

REFERENCES

1. Dovhodko T. I. Adaptation of foreign students to the educational environment of Ukraine // *Pedagogy and psychology of professional education*, 2013. № 2, P. 114–120.
2. Zinonos N. O. Fundamentalization of the content of foreign students training in science and mathematics. *Aktualni pytan- nia pryrodnycho-matematychnoi osvity*, 2016. Vyp. 7/8, P. 26–30.
3. Ichanska N. V., Nalyvaiko L. G. Teaching of mathematics to foreign students of technical specialties // *Vytyky pedagog- ichnoi maisternosti*. Serii: Pedagogichni nauky, 2017. Vyp. 20, P. 116–120.
4. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. On specificity of teaching of mathematical disciplines to foreign students for credit-modular system. *Cherkasy University Bulletin: Ped- agogical Sciences*, 2013. 8 (261), P. 52– 57.
5. Fedak, S. I., Romaniuk, L. A. & Fedak, S. A. Vykladannia predmeta “Vyshcha matematyka” anhlyskoiu movoyu dlia inozemnyh studentiv budivelnyh spetsialnostei. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky*. Kropyvnytskyi, 2017. 156, P. 106–111.
6. Snizhko, N. V. On the problems of teaching the course of higher mathematics in English. . *Tyzhden nauky: shchorich. nauk.-prakt. konf.: tezy dop.* (Zaporizhzhia, April 16–20. 2018). Zaporizhzhia: ZNTU, 2018, P. 292–293.
7. Rybalko, A. P. & Stiepanova, K. V. Osoblyvosti vykladannia vyshchoyi matematyky anhlyskoiu movoiu studentam comp'yuternykh spetsialnostei]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*. Slovyansk, 2020, Vyp. 12, P. 33–44.
8. Karupu O. W, Oleshko T. A, Pakhnenko V. V. On peculiarities of teaching mathematical disciplines to students of technical specialties in multinational academic groups. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. Vol. VII (77), Issue 188. P. 21–24.
9. Vlasenko, K. V., Lovianova, I. V., Armash, T. S., Sitak I. V. & Chumak O. O. Osoblyvosti vykorystannia elektronnykh resyrsiv na prykladi kursu “Liniina alhebra ta analitychna heometriya”. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*. Slovyansk, 2020, Vyp. 12, P. 5–18.
10. Karupu O. W., Oleshko T. A., Pakhnenko V. V., Pashko A.O. Applying information technologies to mathematical education of IT specialists in English-speaking academic groups *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv Ser- ies Physics&Mathematics*. 2019, № 4. P. 70–75.
11. Karupu, O. W., Oleshko, T. A., Pakhnenko, V. V. On some aspects of modeling of professional activity of future aviation engineer in teaching of mathematical disciplines in multinational groups. *Aviation in the XXI-st century: Proceedings of the Eighth World Congress* (Kyiv, October 12 – 15, 2018). Kyiv: NAU, 2018. P. 4.3.15–4.3.19.
12. O. Karupu, T. Oleshko, V. Pakhnenko, Modeling Future Aviation and IT Specialists' Professional Skills Development on Mathematical Practical Training with Application of In- formation Technologies, *2021 IEEE 3rd International Conf. on Advanced Trends in Information Theory (ATIT)*, 2021, P. 215–220.
13. Karupu O. W, Oleshko T. A, Pakhnenko V. V. On teaching to some topics of analytic geometry within education in Eng- lish at NAU. *Cherkasy University Bulletin: Ped. Sciences*, 2016. № 17. С. 57–64.
14. Pakhnenko V. V. On teaching certain issues of analytical geometry to English-speaking students ES IAN of NAU. *Modern education and integration processes: Proceedings of international scientific method conf.* (Kramatorsk, November 22–23, 2017). Kramatorsk, 2017. P. 165-167.
15. Karupu O. W, Oleshko T. A, Pakhnenko V. V. On peculiarities of teaching particular topics of analytic geometry to the English-speaking students of National Aviation University. *Physical and Mathematical Education*,. 2019. № 4(22). С. 61– 67.
16. Karupu O. W, Oleshko T. A, Pakhnenko V. V. On some actual problems of teaching linear algebra and analytical ge- ometry within the framework of the English-language educa- tion system of NAU. *Topical issues of natural science and mathematics education*. 2021, 2(18). P. 13–21.

On teaching certain issues of analytical geometry to Ukrainian and foreign students of technical specialties at the National Aviation University.

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

Abstract. Both the availability of theoretical knowledge in various fields of mathematics and the ability to use this knowledge in the development of engineering disciplines are important for the professional development of future specialists in all technical specialties. The paper presents our experience of teaching in English certain issues of analytical geometry to foreign and Ukrainian students studying technical specialties at the National Aviation University. Problems of methodological and organizational nature that arise in the process of teaching *analytic geometry* in English-speaking academic groups with multinational staff are considered.

Keywords: *teaching analytic geometry, teaching higher mathematics, teaching mathematical disciplines, teaching in English.*

Проблема формування фізичної готовності майбутніх фахівців у психолого-педагогічній теорії

Д. О. Коновалов

Науково-дослідний відділ розвитку фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняховського (Київ, Україна)

Paper received 21.01.22; Accepted for publication 09.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-07>

Анотація. У статті проаналізовано наукові підходи до формування фізичної готовності у майбутніх фахівців у ВВНЗ до професійної діяльності. Визначено роль формування фізичної готовності майбутніх офіцерів як складової формування професійної готовності майбутніх до професійної діяльності. Проаналізовано трактування поняття «фізична готовність до професійної діяльності». Доведено, що фізична готовність – це фізичний стан офіцера, який дозволяє йому успішно виконувати бойові та інші завдання за призначенням відповідно до вимог сучасного бою та стійко переносити фізичні навантаження військово-професійної, у тому числі й безпосередньо управлінської діяльності. Наголошено на необхідності дотримання вимог суб'єктно-діяльнісного підходу як ефективної методологічної основи формування готовності військового керівника до управлінської діяльності. Представлено характеристику фізичної готовності (преномінального, номінального, рівня потенціалу, професійного рівня, творчого професійного рівня). Зазначено наявність зв'язку фізичної готовності майбутніх фахівців з рівнем фізичного здоров'я. Наголошено на необхідності враховувати вікові, статеві та індивідуальні особливості майбутніх фахівців, а також резервні можливості їх організмів на різних етапах розвитку. Представлено низку чинників та обставин, що гальмують підвищення фізичного виховання курсантів та зміцнення їх здоров'я.

Ключові слова: фізична готовність, вищий військовий навчальний заклад, показники фізичної готовності, професійне навчання, фахівець.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Формування фізичної готовності майбутніх фахівців і, відповідно, покращення стану їх здоров'я можливе виключно за умов організації системних, послідовних і систематичних цільових занять із фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту, які передбачають дотримання режиму тренувань і мають розвивальний характер. У вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) – це різні види навчальних і позанавчальних занять, основними серед яких є практичні та групові заняття, самостійна підготовка і т.д. Саме такі види навчальних занять здатні внести корегування в ситуацію зі здоров'ям і формуванням фізичної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. У зв'язку з цим доцільно проаналізувати наукові підходи науковців до формування фізичної готовності у майбутніх фахівців, у тому числі й офіцерів до професійної діяльності у ВВНЗ. Актуальність проблеми зумовлена тим, що проблема професійної підготовки майбутніх офіцерів залишається до нині в педагогічній теорії і практиці недостатньо дослідженою. Період їх професійної підготовки є принципово важливим етапом формування курсантів як військових фахівців. У цей час відбувається процес їх адаптації до умов майбутньої військової служби, нового режиму військово-професійного буття, діяльності, відпочинку, психологічного та фізичного навантаження.

Однак, сучасні процеси реформування у Збройних силах (далі – ЗС) України свідчать не лише про докорінні зміни в озброєнні, бойовій техніці, в формах і способах збройної боротьби, але й у характері фізичної підготовленості особового складу, як складової його всебічної підготовленості та готовності до військово-професійної діяльності. Фізична готовність – це фізичний стан військовослужбовця, який дозволяє йому виконувати бойові та інші завдання за призначенням відповідно до вимог сучасного бою. У зв'язку з цим її формування в майбутніх офіцерів нині є важливою проблемою у ЗС України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При проведеному дослідженні були використані напрацювання низки науковців, які певним чином досліджували фізич-

ну готовність у майбутніх фахівців. Серед яких варто відзначити окремі наукові напрацювання Ж. І. Антіпової, Т. О. Барсукової, Г. В. Кучеренко (акцентували увагу на фізичній підготовці студентів перших курсів як важливому складнику їхнього успіху в майбутній професії) [1], Т. Л. Білоус (охарактеризовано рівні фізичного розвитку і фізичної підготовленості студентів) [2], О. М. Кокун (окреслено гендерний і фаховий аспекти психофізіологічної готовності студентів ВВНЗ до педагогічної діяльності) [4], С. О. Котова (з'ясовано динаміку фізичної підготовленості студентів) [5], В. В. Пічуріна (розглянуто психологічну і психофізичну підготовку як складову фізичного виховання студентів ЗВО та окреслено теоретико-методологічні основи психофізичної підготовки студентів інженерних спеціальностей у процесі фізичного виховання) [6].

У ЗС України проблема формування готовності є актуальною [12], у тому числі й безпосередньо фізичної готовності, яка частково досліджувалася такими науковцями: О. О. Старчуком (обґрунтовано базову категорію дослідження – «формування фізичної готовності майбутнього офіцера» та його визначено як комплексний, системний, поетапний, детермінований певними педагогічними умовами процес розвитку його знань, умінь, навичок із фізичної підготовки та особистісних якостей) [17], В. В. Пронтенком (визначено трикомпонентну структуру фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності – особистісно-мотиваційний, змістово-діяльнісний та оцінно-рефлексивний; наголошують на необхідності цілеспрямованого формування фізичної готовності курсантів до професійної діяльності у процесі спеціальної фізичної підготовки) [11].

Аналіз і систематизація наукових джерел, узагальнення їх результатів показують, що вітчизняні і зарубіжні науковці досліджують формування та розвиток у фахівців професійно важливих якостей, у т.ч. фізичних, психічних, психофізіологічних, психофізичних. Водночас можна виокремити суперечності, які ускладнюють формування фізичної готовності офіцерів. Зокрема, такі:

– між недостатнім рівнем фізичної готовності й особистісної мотивації до занять фізичною підготовкою абітурієнтів і високим рівнем вимог до якості їх фізичної підготовленості як майбутніх офіцерів;

– між високими вимогами військово-професійної практики до фізичної готовності майбутніх офіцерів Сухопутних військ і недостатнім педагогічним моделюванням її формування у ВВНЗ;

– між необхідністю інтенсифікації фізичної підготовки майбутніх офіцерів Сухопутних військ і відсутністю комплексної методики формування їх фізичної готовності у ВВНЗ.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, у педагогічній теорії та практиці не приділяли достатньої уваги фізичній готовності військово-службовців, у тому числі й майбутніх офіцерів, та її формуванню, розвитку та вдосконаленню.

Мета статті полягає у з'ясуванні розв'язаності проблеми формування фізичної готовності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки у психолого-педагогічній науці.

Виклад основного дослідницького матеріалу. Однією з основних складових підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ є їх професійно-прикладна фізична підготовка, яка сприяє формуванню фізичних якостей, рухових навичок і вмінь, необхідних для майбутньої військово-професійної діяльності. У цьому напрямі найбільш розробленим є теорія і методика професійно-прикладної фізичної підготовки за окремими спеціальностями.

Детальний аналіз та узагальнення наукових праць у галузі професійної та прикладної фізичної підготовки курсантів показує, що основний акцент здійснюється на прикладному (відносно професії) напрямі їх фізичної підготовки як майбутніх офіцерів. Науковці водночас наголошують, що майже не враховується значний потенціал фізичного виховання у формуванні фізичної готовності майбутніх фахівців, що передбачає формування низки професійно важливих їх якостей, психічних процесів (уваги, почуттів, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви та психомоторики, вестибулярної стійкості, швидкості дій, сенсомоторних реакцій), оскільки від їх сформованості значною мірою залежить ефективність виконання ними професійних функцій [6].

Використання фізичної культури для підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності традиційно пов'язують із їх професійно-прикладною фізичною підготовкою до професійної праці. Така підготовка науковцями розглядається як педагогічно-орієнтований процес формування спеціалізованої фізичної готовності до майбутньої професійної діяльності [7, с. 3], як система організаційно-педагогічних заходів, спрямована на формування та вдосконалення професійно важливих якостей, вмінь, навичок, знань фахівців, необхідних для їх успішної роботи за обраною спеціальністю. Оpubліковано достатню кількість наукових та інших праць, присвячених дослідженню цього напрямку.

Так, фізична готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності розуміється як цілісна система фізіологічних якостей (підсистем) особистості, взаємодія яких забезпечує підтримання оптимальної їх працездатності, досягнення належного рівня адаптаційних можливостей і як результат – високоєфективної діяльності [4]. Таке розуміння фізичної готовності є достатньо примітивним, оскільки поняття «фізична готовність» і «система фізіологічних якостей», з одного боку, не тотожні, а з іншого

– готовність, на думку науковців, – це завжди стан, а не якість [12; 13]. Вважаємо, що фізичний стан – сукупність таких характеристик майбутнього офіцера, що демонструє його фізичний розвиток, функціональний стан організму та фізичну підготовленість до майбутньої військово-професійної діяльності. У зв'язку з цим науковці слушно наголошують на необхідності дотримання вимог суб'єктно-діяльнісного підходу як ефективної методологічної основи формування готовності військового керівника до управлінської діяльності [14]. Вважаємо, що він має бути також провідним поряд із контекстним і компетентнісним до формування фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності.

Окремі науковці звертають увагу на формування психофізіологічної готовності. Наприклад, основними складовими психофізіологічної готовності до навчальної діяльності є, на їх думку, такі:

фізична підготовленість – фізичний стан військово-службовця, який характеризується наявним рівнем розвиненості фізичних, спеціальних якостей, ступенем сформованості військово-прикладних рухових навичок і вмінь; готовність провідних пізнавальних функцій (мислення, пам'яті, уваги та ін.) до здійснення майбутньої професійної діяльності;

адаптивна готовність – здатність швидко й ефективно пристосовуватися до мінливих різних умов і вимог професійної діяльності (наприклад, здатність працівника ефективно саморегулювати й оптимізувати свій стан, стосунки з колегами);

інформаційна готовність – наявність образів професійних дій, діяльності, ставлення до неї, а також знань, вмінь, практичних навичок щодо можливих засобів і заходів раціональної організації праці, навчання, відпочинку (наприклад, здатність майбутнього фахівця ефективно самостійно регулювати власну діяльність тощо) [4].

Вважаємо, що таке надмірно широке трактування цього поняття не обгрунтованим, оскільки науковцем чітко не виокремлено основні складові психофізіологічної готовності фахівців. Водночас вважаємо, що формування фізичної готовності майбутніх офіцерів у ВВНЗ є невід'ємною частиною їх професійної підготовки, елементом змісту вищої освіти, умовою оптимізації фізичного та психічного стану, фізичного розвитку, підготовки до умов майбутньої професійної діяльності [15]. Водночас, вважаємо, що у процесі фізкультурно-спортивного тренування забезпечується виховна та оздоровча спрямованість педагогічних впливів, які у взаємозв'язку з іншими заходами фізичного виховання вирішують загальну проблему – оптимальний фізичний розвиток майбутнього офіцера. Водночас науковці вважають, що без виховання моральних якостей неможливе вирішення лише проблем здоров'я чи виховання. За відсутності інтересу до фізичних занять і належної цілеспрямованості у курсантів немає стимулу виявляти та вдосконалювати силу волі, необхідну для набуття нових знань, вмінь і навичок, у тому числі й безпосередньо і фізичних.

Як свідчать результати наукових досліджень, спеціалізована спрямованість у використанні методів, засобів і форм фізичного культури і спорту призвела до того, що курсанти не в повній мірі усвідомлюють і слабо сприймають фізичну підготовку як життєво та професійно важливу цінність. Як наслідок, фізичне виховання як предмет вищої освіти не в повній мірі виконує свою найважливішу функцію – формування ефективного та

мотивованого ставлення курсантів до свого фізичного здоров'я, фізичної підготовленості як військового професіонала. Це означає, що престиж їх фізичного виховання та інтерес до нього та водночас як до фізичної культури та здоров'я, так і до спорту знижуються. У зв'язку з цим науковці наголошують, що лише вдосконалення освітнього процесу щодо фізичного виховання та впровадження інноваційних форм проведення навчальних занять зможе покращити його організацію, оновити методику викладання. Тільки пошук нових форм, засобів і методів виховної роботи підвищуватиме якість підготовки майбутніх офіцерів. Ці аргументи підтверджують не лише особливу актуальність даної теми, а й необхідність глибшого їх вивчення та застосування у практиці фізичного виховання [1].

У зв'язку з цим вважаємо, що фізична готовність – це фізичний стан офіцера, який дозволяє йому успішно виконувати бойові та інші завдання за призначенням відповідно до вимог сучасного бою та стійко переносити фізичні навантаження військово-професійної, у тому числі й безпосередньо управлінської діяльності. Безумовно, її підвалини складає фізична підготовленість, що характеризує рівень сформованості та розвиненості фізичних, спеціальних якостей, ступень сформованості військово-прикладних рухових навичок і вмінь як військового професіонала.

На жаль, в Інструкції з фізичної підготовки в системі Міністерства оборони України [9] фізична готовність і фізична підготовленість ототожнюються, що вкрай невірно. Наголошуємо, що фізична підготовленість – це фізична загартованість і сформованість основних фізичних навичок і вмінь військовослужбовця як військового професіонала, а фізична готовність – це власне фізичний стан, який дозволяє виконувати різні завдання за призначенням шляхом актуалізації кожним військовослужбовцем свої фізичної підготовленості. Отже, ці два поняття взаємопов'язані та взаємозумовлені, одного немає без іншого, але первинне – фізична підготовленість, вторинне – фізична готовність.

Водночас більшість науковців помилково вважають, що фізична підготовленість студентів – це результат їх рухової активності та її інтегральний показник, оскільки під час фізичних вправ контактують, на їх думку, майже всі органи та системи організму [4]. Вважаємо, тільки руховою активністю не можна забезпечувати фізичну підготовленість майбутнього фахівця. Тут насамперед має виходити на перший план морально-психічний і емоційно-вольовий аспекти, оскільки тільки вони у комплексі можуть забезпечувати як фізичну підготовленість, так і фізичну готовність [14; 15]. У зв'язку з цим науковці слушно наголошують, що фізична підготовленість розглядається не тільки як функція кістково-м'язової системи, а й як функціонування всього організму [8], а ми додаємо ціннісно-мотиваційної та емоційно-вольової сфер кожного військовослужбовця. Відповідно, професійна спрямованість фізичної культури майбутнього офіцера є основою, що об'єднує інші її складові. Про сформованість його фізичної готовності можна судити за об'єктивними та суб'єктивними показниками: ступенем сформованості фізичних цінностей, мотивації та потреб занять зі фізичною культурою і спортом, задоволеністю та ставленням до майбутньої діяльності, так і до занять зі фізичної культури, рівнем фізичної підготовленості; володінням засобами, методами, навичками та вміннями фізичного вдосконалення та самовдоскона-

лення; ступенем прояву морально-вольових і фізичних якостей, наприклад, витривалості; проявом самоорганізації, самовиховання, самовдосконалення в фізичній підготовці, в організації здорового способу життя. Власне з урахуванням прояву цих якостей і ставлень можна виділити рівні ставлення курсантів до формування своєї фізичної підготовленості та готовності до військово-професійної діяльності. Зокрема, такі:

преномінальний рівень: вони незадоволені змістом занять і заходів фізичної культури та спорту; відсутні цінності та мотивація до формування своєї фізичної підготовленості та готовності, а знання проявляються лише на рівні ознайомлення, заперечується зв'язок фізичної культури з формуванням постаті офіцера; вони пасивні у формуванні своєї фізичної підготовленості та готовності; рівень їх фізичних здатностей різний і не має стійкості;

номінальний – характеризується байдужим ставленням курсантів до фізичної культури та спорту; вони тільки спонтанно використовують певні фізичні засоби та методи під впливом навчальної групи, емоційного враження від спортивних заходів; знання, практичні фізичні навички та вміння обмежені; смисл фізичних занять вбачається лише в зміцненні здоров'я, частково у фізичному розвитку; рівень їхньої фізичної підготовленості водночас має широкий діапазон;

рівень потенціалу: курсанти достатньо свідомо ставляться до фізичної підготовки з метою підготовки до майбутньої військово-професійної діяльності, так і самовдосконалення; необхідні знання, переконання, практичні навички та вміння дозволяють їм у цілому виконувати різноманітні фізкультурно-спортивні заходи під керівництвом викладача; фізична активність проявляється у сфері перегляду спортивних змагань; рівень їхньої фізичної підготовленості має широкий діапазон та у цілому забезпечує військово-професійну діяльність;

професійний – курсанти повністю свідомо ставляться до фізичної підготовки з метою своєї підготовки до майбутньої військово-професійної діяльності, так і самовдосконалення; наявні знання, переконання, практичні навички та вміння дозволяють їм успішно виконувати різноманітні фізкультурно-спортивні заходи як під керівництвом викладача, так і самостійно; фізична активність проявляється у стилі життя та професійних потребах; рівень їхньої фізичної підготовленості достатньо високий та повністю забезпечує військово-професійну діяльність; проявляють активність у громадських фізкультурних заходах;

творчий професійний – курсанти переконані в цінності фізичної культури та спорту для розвитку та реалізації особистісних і військово-професійних можливостей як військового професіонала; мають стійкі знання, уміння та навички для фізичного самовдосконалення, організації здорового способу життя, творчо впроваджують фізичну культуру у свою професійну діяльність.

Отже, формування фізичної готовності майбутніх офіцерів потребує системних і цілеспрямованих педагогічних впливів, які можуть бути реалізовані у професійній фізичній підготовці, творчого застосування засобів і методів фізичної культури та спорту, які забезпечують всебічне і повне задоволення їх фізичних потреб і актуалізацію фізичних здатностей у процесі набуття військово-професійної освіти.

Слід мати на увазі, що фізична готовність майбутніх офіцерів безпосередньо пов'язана з рівнем їх фізичного

здоров'я, але водночас не можна однозначно стверджувати, що курсант, який має високий рівень фізичного здоров'я, має і високий рівень фізичної готовності. Відповідно, результати рухових тестів курсантів із «безпечним» рівнем можуть слугувати метою розвитку рухових навичок майбутніх офіцерів з нижчим рівнем фізичного здоров'я. Науковці слушно вважають, що фізична підготовка має бути орієнтована насамперед на зміцнення здоров'я курсантів і лише опосередковано на результати рухових тестів [4].

Нині накопичено великий науковий матеріал щодо впровадження професійно-прикладної фізичної підготовки в професійну підготовку майбутніх фахівців до різних видів діяльності. Ця проблема досліджувалася в межах підготовки фахівців різними науковцями, якими доведено низький рівень фізичного здоров'я більшості населення, в тому числі студентів (курсантів), що свідчить про те, що сучасна система фізичного виховання не здатна повною мірою вирішувати питання культури здоров'я особистості, покращуючи її фізичні якості [2], у тому числі й офіцерів ЗС України.

Водночас вважаємо за необхідне наголошувати про те, що слід враховувати вікові, статеві та індивідуальні особливості курсантів, а також резервні можливості їх організмів на різних етапах набуття військово-професійної освіти та діяльності. Такий підхід звільнить заняття фізичної підготовки від застосування недостатніх і водночас надмірних навантажень, небезпечних для їх здоров'я. У процесі фізичного виховання необхідно не тільки підвищувати рухову підготовленість, а й формувати та розвивати прикладні психофізичні якості майбутніх офіцерів, що забезпечують їх готовність до майбутньої професії та активної діяльності в умовах сучасної війни. Саме тому теорія і практика фізичного виховання майбутніх офіцерів потребує даних про допустимість фізичних навантажень з урахуванням адаптаційних можливостей організму як на певних вікових етапах, рівня функціональної зрілості фізіологічних систем, рівня працездатності, розвитку і вдосконалення рухових здатностей, так і безпосередньо майбутньої посади у військах.

Водночас, як показує аналіз та узагальнення наукових джерел і досвіду фізичної підготовки майбутніх офіцерів, дотримання вимог сучасних методологічних підхо-

дів до забезпечення ефективності їх фізичного виховання та зміцнення здоров'я гальмують такі чинники та обставини:

відсутність національної політики щодо модернізації державної системи фізичного виховання та оздоровлення населення України, нового потужного стимулу до підвищення рівня її культури та життєдіяльності на основі засвоєння цінностей здорового способу життя;

відсутність педагогічних кадрів у системі військової освіти, готових працювати за інноваційними методиками, технологіями та засобами фізичного виховання за різними профілями підготовки майбутніх офіцерів;

відсутність діагностувального обладнання та необхідних кадрів для оцінювання фізичної підготовленості курсантів до майбутньої військово-професійної діяльності та ін.

Сучасна концепція фізичної підготовки офіцерів, як показує аналіз наукових джерел, має бути професійно-прикладною, спрямованою на справжню, а не формальну фізичну підготовку майбутнього офіцера. Проте значне скорочення навчальних годин в освітніх програмах для курсантів окремих спеціальностей, різноманітність і великий обсяг рухових умінь і навичок дозволяє тренувати майбутніх фахівців, у тому числі з використанням спеціальних професійних засобів, лише формально.

Висновки. Підсумовуючи основні підходи у сучасній науковій літературі до сутності поняття “фізична готовність майбутніх офіцерів”, можна його представити як їх фізичний стан, зміст якого складають цінності, мотивація, фізичні знання, навички, вміння, здатності, професійно важливі фізичні якості, які дозволяють їм виконувати посадові обов'язки як у повсякденних, так і в бойових умовах.

Фізична готовність – це фізичний стан офіцера, який дозволяє йому успішно виконувати бойові та інші завдання за призначенням відповідно до вимог сучасного бою та стійко переносити фізичні навантаження військово-професійної, у тому числі й безпосередньо управлінської діяльності.

Перспективні напрями подальших наукових пошуків: визначення методологічних підвалин формування фізичної готовності майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки в ВВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антіпова Ж. І., Барсукова Т. О., Кучеренко Г. В. Фізична підготовка студентів перших курсів як важливий складник їхнього успіху в майбутній професії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73, Т. 1. С. 177–181.
2. Білоус Т.Л. Рівень фізичного розвитку і фізичної підготовленості студентів Сумської філії ХНУВС, як фактор, що сприяє пристосуванню організму до здорового способу життя. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2009. №9. С.45–49.
3. Долженко Л. Прогностичні моделі фізичної підготовленості студентів з різним рівнем фізичного здоров'я. *Спортивний вісник Придністров'я: науково-теоретичний журнал*. 2006. № 2. С. 89–91.
4. Кокун О. М. Гендерний та фаховий аспекти психофізіологічної готовності студентів ВНЗ до педагогічної діяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2007. № 4 (6). С. 128–142.
5. Котов Є. О. Динаміка фізичної підготовленості студентів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2002. Т. 1. С. 259–262.
6. Пічурін В. В. Теоретико-методологічні основи психофізичної підготовки студентів інженерних спеціальностей у процесі фізичного виховання: дис. ...д-ра наук з фіз. виховання та спорту. Київ, 2018. 540 с.
7. Суворов Ю. А. Професійно-прикладна фізическая подготовка студентов. СПб. : СПб ГУИТМО, 2006. 90 с.
8. Bulicz E., Murawow I. Zdrowie czlowieka i jego diagnostyka. *Efektory zdrowotne aktywnosci ruchowej*. Radom : Politechnica R., 2003. 533 s.
9. Інструкція з фізичної підготовки в системі Міністерства оборони України. Київ. : Міністерство оборони України, 2021. 158 с.
10. Ягупов В. В., Керницький О.М. Теоретичний аналіз проблеми формування готовності фахівців до професійної діяльності: підходи та аспекти. *Науковий вісник Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича. Педагогіка та психологія*, 2007. Вип. 327. С. 180–190.
11. Формування фізичної готовності курсантів до професійної діяльності у процесі спеціальної фізичної підготовки / Пронтенко В. В. та ін. URL: [https://doi.org/10.31392/NPU-pc.series15.2021.6\(137\).22](https://doi.org/10.31392/NPU-pc.series15.2021.6(137).22) (дата звернення 14.01.2021 року).
12. Ягупов В.В. Сутність та структура готовності курсантів до використання технічних засобів прикордонного контролю [Електронний ресурс]. *Вісник Національної академії*

Державної прикордонної служби України. 2014. Вип. 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_15.pdf <http://lib.iitta.gov.ua/4286/>

13. Ягупов В. В., Коновалов Д. О. Формування фізичної готовності майбутніх офіцерів Збройних сил України до професійної діяльності. *Актуальні проблеми розвитку службово-прикладних, традиційних і східних однокорств* : збірник наукових праць за мат. XV міжнародної конф., присвяч. пам'яті д-ра пед. наук, професора Бізіна Віктора Петровича (Харків, 30 листопада 2021 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Наук. парк «Наука та безпека». України. Харків, 2021. С. 142-144.
14. Ягупов В.В. Суб'єктно-діяльнісний підхід як ефективна методологічна основа формування готовності військового керівника до управлінської діяльності. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : [зб. наук. пр. / за ред. Л.Л. Товажнянського та О.Г. Романовського]. 2008. Вип. 17 (21). С. 101-111.
15. Ягупов В. В., Коновалов Д. О. Фізична готовність майбутніх офіцерів сухопутних військ. *Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки військового професіонала у глобалізованому світі* : матеріали конференції (11 листопада 2021 р.). Міністерство оборони України, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ : НУОУ, 2021. С. 334-335.
16. Методика формування фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності / Старчук О. О. URL: <https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/c00585164.html> (дата звернення 14.01.2021 року)

REFERENCES

1. Antipova ZH. I., Barsukova T. O., Kucherenko H. V. Fizychna pidhotovka studentiv pershykh kursiv yak vazhlyvyi skladnyk yikhnoho uspihu u maybutniy profesiyi. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy ta zahal'noosvitniy shkolkakh*. 2020. № 73, T. 1. S. 177-181.
2. Bilous T. L. Riven' fizychnoho rozvytku ta fizychnoyi pidhotovlenosti studentiv Sums'koyi filiyi KHNUVS, yak faktor, shcho spryyaye prystosuvannya orhanizmu do zdorovoho sposobu zhyttya. *Teoriya ta metodyka fizychnoho vykhovannya*. 2009. № 9. S. 45-49.
3. Dolzhenko L. Prohnostychni modeli fizychnoyi pidhotovlenosti studentiv z ryznym rivnem fizychnoho zdorov'ya. *Sportyvnyy visnyk Prydnistrov'ya: naukovy-teoretychnyy zhurnal*. 2006. № 2. S. 89-91.
4. Kokun O. M. Hendernyy ta profesiynny aspekty psykhhofizyolohichnoyi hotovnosti studentiv VNZ do pedahohichnoyi diyal'nosti. *Aktual'ni problemy navchannya ta vykhovannya lyudey z osoblyvymy potrebamy*. 2007. №4 (6). S. 128-142.
5. Kotov YE. O. Dynamika fizychnoyi pidhotovlenosti studentiv. *Fizychno vykhovannya, sport i kul'tura zdorov'ya v suchasnomu suspil'stvi*. 2002. T. 1. S. 259-262.
6. Pichurin V. V. Teoretyko-metodolohichni zasady psykhhofizychnoyi pidhotovky studentiv inzhenernykh spetsial'nostey u protsesi fizychnoho vykhovannya: dys. ...d-ra nauk z fiz. vykhovannya ta sportu. Kyiv, 2018. 540 s.
7. Suvorov YU. A. Profesiyno-uzhytkova fizychna pidhotovka studentiv. SPb. : SPb HUITMO, 2006. 90 s.
8. Bulicz E., Murawow I. Zdrowie czlowieka i jego diagnostyka. *Efekty zdrowotne acywnosci ruchowej*. Radom: Politechnica R., 2003. 533 s.
9. Instruksiya z fizychnoyi pidhotovky u systemi Ministerstva obrony Ukrainy. Kyiv. Ministerstvo obrony Ukrainy, 2021. 158 s.
10. Yahupov V. V., Kernyts'kyy O.M. Teoretychnyy analiz problemy formuvannya hotovnosti fakhivtsiv do profesiynoyi diyal'nosti: pidkhody ta aspekty. *Naukovyy visnyk Chernivets'koho natsional'noho universytetu im. Yuriya Fed'kovycha. Pedahohika ta psykholohiya*, 2007. Yyp. 327. S. 180-190.
11. Formuvannya fizychnoyi hotovnosti kursantiv do profesiynoyi diyal'nosti u protsesi spetsial'noyi fizychnoyi pidhotovky / Prontenko V. V. ta in. URL: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.6\(137\).22](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.6(137).22) (data zvernennya 14.01.2021 roku).
12. Yahupov V.V. Sut' ta struktura hotovnosti kursantiv do vykorystannya tekhnichnykh zasobiv prykordonnoho kontrolyu [Elektronnyy resurs]. *Visnyk Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy*. 2014. Vip. 1. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_15.pdf <http://lib.iitta.gov.ua/4286/>
13. Yahupov V. V., Konovalov D.O. Formuvannya fizychnoyi hotovnosti maybutnikh ofitseriv Zbroynykh Syl Ukrainy do profesiynoyi diyal'nosti. *Aktual'ni problemy rozvytku sluzhbovo-prykladnykh, tradytsiynykh ta skhidnykh odnorbstv: zbirnyk naukovykh prats' za mat. KHV mizhnarodnoyi konf., posvyach. pam'yati d-ra ped. nauk, profesora Bizina Viktora Petrovycha (Kharkiv, 30 lystopada 2021 r.) / MVS Ukrainy, Kharkiv. nats. un-t vnutr. sprav, nauk. park «Nauka ta bezpeka»*. Ukrainy. Kharkiv, 2021. S. 142-144.
14. Yahupov V.V. Sub'yektno-diyal'nisnyy pidkhid yak efektyvna metodolohichna osnova formuvannya hotovnosti viys'kovoho kerivnyka do upravlins'koyi diyal'nosti. *Problemy ta perspektyvy formuvannya natsional'noyi humanitarno-tekhnichnoyi elity: [zb. nauk. pr. / za red. L.L. Tovazhnyans'koho ta O.H. Romanov's'koho]*. 2008. Vip. 17 (21). Z. 101-111.
15. Yahupov V. V., Konovalov D. O. Fizychna hotovnist' maybutnikh ofitseriv sukhoputnykh viys'k. *Filosof's'ko-sotsiolohichni ta psykholoho-pedahohichni problemy pidhotovky viys'kovoho profesionala u hlobalizovanomu sviti: materialy konferentsiyi (11 lystopada 2021 r.)*. Ministerstvo obrony Ukrainy, Natsional'nyy universytet obrony Ukrainy imeni Ivana Chernyakhov's'koho, Instytut psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrainy. Kyiv: NHOU, 2021. S. 334-335.
16. Metodyka formuvannya fizychnoyi hotovnosti maybutnikh ofitseriv do viys'kovo-profesiynoyi diyal'nosti / Starchuk O. O. URL: <https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/c00585164.html> (data zvernennya 14.01.2021 roku)

The problem of physical readiness formation of future specialists in psychological and pedagogical theory

D. Konovalov

Abstract. The article analyzes scientific approaches of physical readiness formation of future specialists in higher military educational institution for professional activities. The role of the physical readiness formation of future officers as a component of the professional readiness formation of future officers for professional activities is determined. The interpretation of the concept of "physical readiness for professional activity" is analyzed. It has been proven that physical readiness is the physical condition of an officer, which allows him to successfully perform combat and other tasks as intended in accordance with the requirements of modern combat and to sustainably endure military-professional physical exertion, including direct management activities. The need to comply with the requirements of the subject-activity approach as an effective methodological basis for the military leader's readiness formation for managerial activity is noted. The characteristic of physical readiness (prenominal, nominal, potential level, professional level, creative professional level) is presented. The existence of a connection between the physical readiness of future specialists and the level of physical health is indicated. The need to take into account the age, gender and individual characteristics of future specialists, as well as the reserve capacities of their bodies at different stages of development, is noted. A number of factors and circumstances that impede the improvement of the physical education of cadets and the strengthening of their health are presented.

Keywords: physical readiness, higher military educational institution, indicators of physical readiness, vocational training, expert.

Життєвий і творчий шлях науковця, педагога-новатора Бориса Коротяєва

Я. Е. Мороз

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
Corresponding author. E-mail: yanafrost777@gmail.com

Paper received 15.02.22; Accepted for publication 26.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-08>

Анотація. У статті розкрито життєвий і творчий шлях, педагогічні погляди, освітня діяльність видатного українського науковця, професора, дидакта, педагога-новатора Бориса Коротяєва. Зокрема визначені чинники, що мали вирішальний вплив на формування характеру та світогляду вченого. Факти, що викладені у статті демонструють високий професіоналізм, моральні устої та відданість справі Бориса Коротяєва.

Ключові слова: життєвий і творчий шлях; український педагог, дослідник; Борис Коротяєв.

Вступ. Вивчення життєвого і творчого шляху визначних педагогічних персоналій, науковців минулого – одне із головних завдань сучасної вітчизняної історико-педагогічної науки. Це зумовлено необхідністю рефлексивного переосмислення теоретичних і практичних надбань минулого для вибудови стратегічних напрямків розвитку сучасної освіти.

Становлення особистості відбувається під впливом багатьох аспектів. Зважаючи на той факт, що дитинство та юність Бориса Коротяєва пройшли у важкий воєнний та післявоєнний періоди, в країні існувала економічна та політична кризи, вважаємо за необхідне розглянути головні періоди життя вченого та з'ясувати чинники формування його світогляду.

Короткий огляд публікацій з теми. Діяльність вітчизняного педагога Бориса Коротяєва його теоретичний, практичний досвід став об'єктом зацікавлення для багатьох вчених, серед яких: В. Андросюк [1], С. Головка [3], О. Гохберг [4], В. Курило [7], Г. Міненко [8], та інші. Перелічені науковці досліджували концепції, методологію, теоретично-педагогічні погляди, головні засади та принципи на які спирався вчений в процесі професійної діяльності. Проте детального опрацювання його життєвого та творчого шляху наразі немає. Тому цілком актуальним є глибоке неупереджене висвітлення творчого доробку та професійної діяльності Бориса Коротяєва – педагога-реформатора, який понад семи десятиріч працював у різних сферах освіти та залишив багату наукову спадщину.

Відповідно до вищевказаної теми дослідження **мета** статті полягає у висвітленні життєвого шляху та професійної діяльності науковця, педагога-новатора Бориса Коротяєва. Визначення впливу соціального середовища на формування характеру та світогляду вченого.

Матеріали та методи. Для розв'язання завдань наше дослідження проводилось на теоретичному (вивчення наукової літератури, аналіз, синтез, історичний метод) й емпіричному (вивчення й узагальнення педагогічного досвіду) рівнях дослідження.

Результати та їх обговорення. Борис Коротяєв увійшов в історію педагогіки як реформатор, як вчитель новатор, практик у царині педагогіки та філософії. Науково-педагогічні доробки вченого містять кладезь корисної інформації, яка може стати цінним досвідом для вихователів, вчителів, викладачів, аспірантів та студентів.

Борис Коротяєв народився 1929 року в Архангельській області в сільській родині. Дитинство та юність вченого пройшли в складні воєнні та післявоєнні роки. Як і скрізь у той час хлопчики заміняли батьків, братів і дуже рано вставали за плуг та разом із жінками виконували важку колгоспну роботу. Коли з'являвся вільний час, підлітки полюбили змагатися в іграх, спорті, вчинках, але навчання в школі та отримання знань було на другому місці і не викликало сильного інтересу. Підлітки воєнних років мали інші пріоритети, вони жили всім тим, чим жила країна. Тоді поважали силу, мужність, спритність. Бути відмінником у школі цінності не становило, тому майбутній педагог навчався як і всі, не прагнучи отримувати п'ятірки.

Потім в дорослому віці у Бориса Коротяєва неодноразово буде виникати питання: «Чому?». Чому саме навчання не мало жодної цінності, чому дітям не цікаво було змагатися у навчанні. Це питання так і залишається без прямої відповіді, однак, можна припустити, що шкільна програма не відповідала цінностям дітей, йшла в розріз з їхніми інтересами і судячи з праць вченого, саме це і приховано в підтекстах його робіт, і саме цю помилку він прагнув виправити в свій час і не допустити її в майбутньому.

У своїх роботах він інколи звертався до тих часів, ділився спогадами адже обставини в яких народився й ріс майбутній педагог, заклали фундамент у формування його світобачення та особистості в цілому.

В 1949 Борис Коротяєв закінчує навчання в Карело-Фінському державному вчительському інституті та іде працювати до Вяртсильської семирічної школи у Карелії, де поєднує посаду директора школи та вчителя історії.

В 1950 році був призваний до лав Радянської армії, в якій відслужив до 1952 року, та екстерном (під час служби) закінчив Ленінградське військово-політичне училище МВС СРСР. Після служби закінчив у Комі державний педагогічний інститут та працював завідувачем Єлеської середньої школи (Комі АРСР).

Після закінчення аспірантури та захисту кандидатської дисертації у 1964 році, Борис Коротяєв переходить до вищої школи та занурюється в педагогічну науку остаточно залишивши історію. Така зміна кола інтересів пояснюється категоричністю вченого потурати інтересам правлячої партії та викладати матеріал протилежний тому, який був насправді. Із спогадів вченого процитуємо уривок в якому демонструється з одного боку його порядність та чесність, а з іншого –

стійка, незламна позиція, яка зіграла доленосну роль в подальшому професійному розвитку: «Ніколи не забыть день, когда я ознакомился с закрытым письмом о разоблачении культа личности. Будучи молодым преподавателем истории, я был, потрясен, сломлен, раздавлен: кумир, в которого я верил, о котором с чувством глубочайшего уважения рассказывал ученикам из урока в урок, оказался повергнутым в прах.

И самый страшный для меня был миг – это встреча со своими десятиклассниками. Как посмотреть им в глаза? Что сказать? Как отречься от того, что ты исповедовал годами?

Целую неделю я искал якорь спасения и не мог заставить себя пойти к ученикам. И только после того, как принял решение рано или поздно, но непременно порвать с историей, в основе которой лежит ложь и лицедейство, обрел некий новый нравственный стержень, имя которому – педагогическая наука» [6, с. 6-10].

На подив вченого педагогіка також не була повністю прозора та позбавлена ідеологічних підтекстів, але саме це спонукало його змінювати, досліджувати, реформувати існуюче положення і виводити науку на новий, демократичний рівень.

Борис Коротяєв переймає досвід кращих вчителів, які також вплинули на формування професійного світогляду, найзначнішими для нього були: Ю.П. Азаров, Е.А. Грішин, А.О. Кірсанов, Е.Г. Костяшкін, А.С. Макаренко, М.І. Махмутов, В.О. Сухомлинський і з властивим завзяттям і самовідданістю занурюється у новій роботі.

Так, Борис Коротяєв в 1964 році починає працювати в Слов'янському державному педагогічному інституті на посаді завідувача кафедри педагогіки, а потім й декана факультету підготовки вчителів початкових класів. Вже з перших років роботи він проявив неабиякий педагогічний хист, організаторські та управлінські здібності: зміг згуртувати колектив в єдиний творчий союз, активізувати науково-дослідну роботу членів кафедри, розкрити творчий потенціал студентів під час освітнього процесу. Підтвердженням цього є наступні відгуки від колег вченого: «З приходом Бориса Івановича до Слов'янського державного педагогічного інституту відразу ж помітно зросла творча активність викладачів як кафедри педагогіки так і споріднених кафедр. Дякуючи організаторському таланту Бориса Івановича, його науковим і дружнім зв'язкам в інституті було створено перший на той час кабінет педагогічної майстерності, кабінет технічних засобів навчання. Студенти отримали можливість через телевізійну камеру спостерігати за собою, шліфувати мовну майстерність і педагогічну техніку» [2].

У 1980 захищає докторську дисертацію на тему «Методы учебно-познавательной деятельности учащихся (состав, функции, закономерности, принципы и способы формирования) в которой демонстрирует накопиченный досвід, системну, копітку працю. Через рік отримує вчене звання професора і стає першим доктором педагогічних наук, професором у Слов'янському державному педагогічному тоді ще інституті, а нині – Донбаському педагогічному університеті.

Тривалий час Борис Коротяєв працював над вдосконаленням освітнього процесу у вищій школі. Впроваджував власну концепцію гнучких педагогічних технологій, досліджував евристичні методи навчання, монопредметну освіту, вивчав передовий педагогічний досвід і створював здорову, творчу атмосферу при якій зберігалось фізичне, психічне, соціально-моральне здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Щороку через його руки проходило чимало дисертацій, авторефератів та інших наукових досліджень. Він долучався до їхньої підготовки, захисту, виступав як опонент, рецензент, давав відгуки. Загалом вчений підготував 15 кандидатів педагогічних наук, виступав опонентом на захисті 35 кандидатських, 5 докторських дисертацій в спеціалізованих вчених радах навчальних закладів Казані, Челябінська, Ташкента, Тбілісі, Києва, Харкова, Луганська.

Результатом такої продуктивної, напруженої діяльності є значна науково-педагогічна спадщина, що налічує понад 150 науково-педагогічних праць. Серед яких найбільш відомі «Учение – процесс творческий», «Педагогика как совокупность педагогических теорий», «Педагогическая философия» та інші.

Втім, доробок Бориса Коротяєва на цьому не обмежується, адже в його активі – участь у підготовці багатьох наукових матеріалів.

Із 1989 р. по 2009 р. Борис Коротяєв обіймає різні посади у вищих навчальних закладах України, реалізуючи свою концепцію організації освітнього процесу у вищій школі.

У 2010 році Борис Коротяєв знову повертається до рідного його серцю Слов'янського педагогічного університету. Оновлює освітній процес, створює власну педагогічну філософію, яка стає поштовхом у пошуку актуальних форм організації навчання в сучасній вищій школі.

Життєвий шлях вченого оцінили його студенти, аспіранти, колеги. Для них він постає як творча, життєрадісна особистість, людина, з чітко визначеними пріоритетами та цінностями. Портрет вченого в інтерпретації його колег та учнів бачиться яскравим та цілісним: «Для нас Ви є взірцем, мудрим наставником, творцем інноваційного поля, беззмінним порадником в науково-дослідній роботі, людиною, яка володіє великим інтелектуальним потенціалом, і, нарешті, Людиною-Учителем, який уміє озорити, опалити і, як Мойсей, повести за собою в не обітовану країну Знань» [5].

Висновки. Отже, на формування Бориса Коротяєва як майбутнього науковця, педагога-новатора вирішальний вплив мали умови в яких народився і виріс вчений. Щоденна копітка, важка праця виховали в ньому стійкість та старанність. Обставини під час яких він чителював та захищав дисертацію допомогли вирішитися з професійним напрямком та спонукали його до реформаторських дій, що дозволяли вивести педагогічну науку на новий, демократичний, творчий рівень. Відомі вчителі, які були для Бориса Коротяєва взірцем надихали його до самовдосконалення і пізнання. Від своїх колег, учнів він перейняв риси вимогливості до себе, що поєднувалися з внутрішньою добротою, запальною енергією, могутньою творчою силою та комунікативними якостями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андросюк В. Н. Физическая подготовка студентов в условиях гибких педагогических технологий обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Андросюк Виталий Николаевич. – Харьков, 1992. – 156 с.
2. Гайко О. К., Кравцова О. М.; наук. ред. Сарієнко В. К.; Борис Іванович Коротяєв: біобібліографічний покажчик // ДВНЗ "Донбаський держ. пед. ун-т." – Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. – 32 с.
3. Головка С. Г. Наукові засади розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів у вітчизняній педагогіці (20-ті–середини 80-х років ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Головка Сергій Георгійович; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2006. – 193 с.
4. Гохберг О. С. Проблема разработки и реализации гибких педагогических технологий обучения в вузах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гохберг Ольга Сергеевна; Славянский гос. пед. ин-т. – Славянск, 1995. – 148 с.
5. Євтух М. Б., Лі Цзєгао, Добрецова В. В., Останкова Л. А., Суровцева Р. Ф. Борис Іванович Коротяєв – вчений-новатор. Слово про ювіляра // КЕГІ-ЕКСПРЕС. – 2009.
6. Коротяєв Б.І. Педагогика на распутье: научно-публицистические заметки. — Славянск, 1996. — 158 с.
7. Курило В.С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті. — Луганськ: ЛДПУ, 2000. — 460 с.
8. Миненко Г. Н. Б. И. Коротяев: педагогические взгляды: монография / Г. Н. Миненко; под науч. ред. В. С. Курило. – Луганск: ЛНУ им. Т. Шевченка, 2010. – 220 с.

REFERENCES

1. Androsiuk V. N. Physical training of students in the conditions of flexible pedagogical technologies of education: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01/ Androsiuk Vytalyi Nykolaevych. – Kharkov, 1992. – 156 p.
2. Haiko O. K., Kravtsova O. M.; nauk. red. Sariienko V. K.; Boris Ivanovich Korotyayev: bibliographic indicator // DVNZ "Donbass State Pedagogical University." " – Sloviansk: Published B. I. Matorina, 2014. – 32 p.
3. Holovko S. H. Scientific planting the development of creative educational activities in the teaching profession (20s-mid-80s of the XX century): dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / Holovko Serhii Heorhiiiovych; Luhan. nats. ped. un-t im. T. Shevchenka. – Luhansk, 2006. – 193 p.
4. Hoxhberh O. S. The problem of development and implementation of flexible pedagogical learning technologies in universities: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / Hoxhberh Olha Serheevna; Slavianskyi hos. ped. un-t. – Slaviansk, 1995. – 148 p.
5. Yevtukh M. B., Li Tszehao, Dobretsova V. V., Ostankova L. A., Surovtseva R. F. Borys Ivanovych Korotyayev – innovator. A word about jeweler // KEHI-EKSPRES. – 2009.
6. Korotyayev B.I. Pedagogy at the crossroads: scientific and journalistic notes – Slaviansk, 1996.– 148 p.
7. Kurylo V.S. Education and pedagogical thought of the Eastern Ukrainian region in the twentieth century — Luhansk: LDPU, 2000. — 460 p.
8. Minenko H. N. B. I. Korotyayev: pedagogical views: monograph / H. N. Minenko; under scientific ed. V. S. Kurylo. – Luhansk: LNU im. T. Shevchenka, 2010. – 220 p.

Life path of scientist, teacher-innovator Boris Korotyayev

Y. E. Moroz

The article reveals the life and creative path, pedagogical views, educational activities of the outstanding Ukrainian pedagogue, professor, didactic, teacher-innovator Borys Korotyayev. In particular, the factors that had a decisive influence on the formation of the character and worldview of the scientist were identified. It is identified that the life path of Boris Korotyayev is insufficiently researched in domestic pedagogy. The facts presented in the article demonstrate high professionalism, moral principles and dedication to the cause of Borys Korotyayev.

Keywords: *life and creative path; Ukrainian educator; researcher; Boris Korotyayev.*

The NDEI model in ELT materials development

T. Mshvidbadze

International Black Sea University, Georgia
Corresponding author. E-mail: 19300198@ibsu.edu.ge

Paper received 21.12.21; Accepted for publication 12.01.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-09>

Abstract. Today's classrooms require significant alterations in the teaching and learning process, especially in terms of autonomous components of learning and needs-based resources. Students should be able to connect what they learn in class to their real-life interests and needs. The article provides the Needs Assessment, Design, Evaluation, and Implementation (NDEI) model, which is a guideline on what steps should be taken to design tasks in an effective way. The aim of the article is to determine the correlation between contextualized tasks and vocabulary competency. The purpose of this essay is to see if using a model to create tasks is effective. In two control and two experimental groups, pre-, during, and delayed post-tests were utilized to collect statistical data, and tests were performed to assess the outcomes using a two-tailed quasi-experimental design. According to the findings, materials targeted to students' interests and needs had a significant influence on vocabulary competency.

Keywords: Vocabulary, materials development, model, contextualized tasks.

Introduction. Nowadays, the teaching approach should not emphasize just the group as a whole, but also individual students in the classrooms and their unique needs. It is worth noting that resources should fulfill the needs of both students and teachers. As a result, materials should match the teacher's personality as well as the learners' learning preferences. According to Richards (2001), "English teacher needs access to a good range of current textbooks, resource books, or materials in order to update their professional knowledge and get new ideas to feed into their teaching" (p.208). Not only do teachers need materials but learners also need real-life tasks, which are adjusted to the learner's individual needs and interests. It should be mentioned that needs-based tasks are a "diverse family of instructional strategies designed to more seamlessly link the learning of foundational skills and academic or occupational content by focusing teaching and learning squarely on concrete applications in a specific context that is of interest to the student" (Mazzeo, 2008, p. 4). It is noteworthy that learners link the needs-based task to their lives and they learn more effectively as contextualization activates schema in a human's brain. While focusing on contextualized tasks students relate one concept to another in the context (Tyler & Ortega, 2018).

Materials and methods. When creating materials that are based on learners' needs, real-life scenarios and needs-based tasks are helpful (Baker, Hope, & Karandjeff, 2009). The NDEI model is divided into four key phases: 1) Needs assessment and preparation; 2) Design; 3) Evaluation; 4) Implementation (See Table 1). While creating the contextualized tasks, these four phases should be followed.

All steps are subdivided into several sub-phases. The first step starts from needs analysis with the questions connected to the learner's preferences, needs, and interests. Needs analysis (NA) is crucial for each course as the materials should be adapted according to the information indicated in NA. Goals are set according to NA and textbook tasks are evaluated in the first step if the tasks are in accordance with the information given in NA.

Step II, which combines the sub-steps of materials development principles and contextualization, is particularly significant. Principles are given a lot of thought since they

make each activity meaningful to the learner. Each task should be relevant to the student and his or her specific interests and learning preferences while adhering to all standards. Not only the target language but also the incidental language is contextualized.

Most importantly, every task is evaluated. III step is connected to evaluation of the content of each task and its adjustment to the learner's needs. As for the last step, it is related to the implementation of the tasks and their usage in the classroom. This step is subdivided into several stages, where peer assessment, the autonomous learning component is included.

The NDEI paradigm and process allow students to concentrate on cognitive and meta-cognitive vocabulary acquisition strategies. Needs-based contextualized exercises improve the likelihood of schemata activation and provide learners with a pleasant surprise.

This research is in a two-tailed quasi-experimental format focusing on the impact of the NDEI model on students' vocabulary competency enhancement. In a two-tailed quasi-experiment, questionnaires with needs analysis elements and pre, post, and delayed post-tests were used. Totally 52 participants aged 18-20 were involved in all groups, 12 in 2 control groups, totaling 24, and 12 in 2 experimental groups, totaling 24. The convenient sampling was used as the participants were assigned to English language classes by one of the universities in Georgia. All of them took advanced level (C1) and used the same textbook, Keynote. The control groups followed the textbook while experimental groups replaced one vocabulary task using the NDEI model.

The participant's responses were only shared with them, not with a third party, and their confidentiality was protected as indicated in the informed consent form they completed.

Results. The hypothesis of this research is the following: learner needs and needs-based materials greatly impact students' vocabulary skills development. While the null hypothesis is that learner needs-based materials do not influence students' vocabulary skills. Pre-test, while-test one, while-test two, post-test, and a delayed post-test were analyzed using a dependent samples t-test (also known as a paired samples t-test) to test the hypothesis.

Table 1. The NDEI model in materials development (designed by the researcher)

NDEI MODEL	Goal & procedure & relevance
	Designing the survey
	Incorporating the needs analysis component in the survey
	Providing the survey in the control and experimental groups on the first day
	Obtaining the responses from each learner in all groups
	Analyzing each learner's needs indicated in needs analysis (NA)
	Identifying learner's interests and their hobbies
	Deducing learner's preferences based on data provided in NA
	Deciding on common task type from the data given in NA
	Determining learner's learning preferences through observations in the classroom
	Setting the goals using the data obtained in NA and the textbook
	Evaluating the textbook vocabulary tasks
	Choosing the vocabulary task to be replaced
	Deciding on the target language items using the vocabulary task given in the textbook, which will be replaced
	Selecting the incidental language from the same vocabulary task, from the sentences given in this task
	Adjusting content to the obtained data in NA
	Modifying the topic according to the learner's learning preferences and hobbies
	Reviewing all materials principles before designing the tasks
	Using materials principles while designing the task
	Addressing learner's individual needs and topic of interest in the task
	Designing the task using obtained data in observations and NA
Adjusting the context to individual interests and needs	
Contextualizing the target language in the content	
Providing a gap-fill task with the same time limit given in the textbook task	
Implementing the target language in the box to have the same emphasis as in the textbook	
Using the chosen incidental language items from the sentences in the vocabulary task in the textbook	
Contextualizing the incidental language in the content	
Scattering the incidental language in narrative of the designed task	
Evaluating the designed task	
Assessing the content in the designed task	
Proofreading the content of the task	
Checking whether the task coincides with the learning preferences and interests	
Verifying the TL in the designed task, its function (on syntagmatic and paradigmatic levels) and textbook target language, its function coincidence	
Ensuring the incidental language function coincidence, on syntagmatic and paradigmatic levels, in both textbook and the designed task	
Using the authentic spoken text given in the textbook	
Exploiting the listening tasks given in the textbook	
Setting the contextualized task (indicated above) after doing the listening stages	
Using clear instructions with the same time limit given in the textbook task	
Providing the needs-based task adjusted to each learner's needs and interests	
Monitoring the learners and facilitating if needed	
Answering their questions (if any) but without additional input	
Observing and tracking incorrect answers to correct later if peer assessment does not work	
Setting the peer assessment	
Monitoring the learners' pair check	
Obtaining the answers in content feedback	
Receiving feedback on content (if any)	

Developed by the researcher

Table 2. The paired samples test result in the experiment

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 VAR00001	17.0730	20	2.47297	.55297
VAR00002	1.5000	20	.51299	.11471

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 VAR00001 VAR00002	20	.721	.000

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VAR00001 VAR00002	1.55730 E1	2.13265	.47688	14.57489	16.57111	32.656	19	.000

The results revealed that there was a considerable impact. As a consequence, the experimental groups' mean result was much higher than the control groups' result. The activities of the experimental groups aided learners in acquiring and retrieving vocabulary items more than text-book-assisted multiple-choice tasks. The experiment was a success since the difference is significant both visually and statistically; it is statistically significant. The hypothesis was proved while the null hypothesis was rejected.

Conclusions. In conclusion, it can be claimed that lexis

items are more efficiently memorized when learners are given contextualized tasks that are tailored to their needs following the steps indicated in the NDEI model. The results in control groups (M=17.07, SD=2.47) and experimental groups (M=1.50, SD=0.512); t=32.656, df=19, significance p=0.000<0.05 lead us to the conclusion that the hypothesis is proved as the NDEI model usage and adjusting the tasks to learner's individual needs impact the vocabulary skills enhancement.

REFERENCES

1. Baker, E.D., Hope, L., & Karandjeff, K. (2009). *Contextualized teaching and learning: A faculty primer*. Sacramento, CA: The Research and Planning Group for California Community Colleges, Center for Student Success.
2. Mazzeo, C. (2008). *Supporting student success at California community colleges*. Prepared for the Bay Area Workforce Funding Collaborative by the Career Ladders Project for California Community Colleges.
3. Richards, J.C. (2001). *The role of textbooks in a language program*. Retrieved May 5, 2020 from <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>
4. Tyler, A. E., & Ortega, L. (2018). Usage-inspired L2 instruction: An emergent, researched pedagogy. In A. E. Tyler, L. Ortega, M. Uno, & H. I. Park (Eds.), *Usage-inspired L2 instruction: researched pedagogy* (pp. 3–26). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Correction of addiction of gifted adolescents to the virtual environment

M. M. Novohorodska

Institute of Gifted Child of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, the giftedness diagnostics department
Kyiv, Ukraine

Corresponding author. E-mail: marynanovohorodska@gmail.com

Paper received 15.01.22; Accepted for publication 26.01.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-10>

Abstract. The article describes the correction of the addiction of gifted adolescents to the virtual environment with the help of such pedagogical tools as communication, creative activity, learning, cognition and games. The results of the world studies on this issue, as well as the results of our study of addiction to the virtual environment of gifted adolescents and their peers, are presented. The pedagogical means of prevention and correction of the addiction of gifted adolescents to the virtual environment are described.

Keywords: *prevention, correction, gifted teenagers, addiction on the virtual environment, Internet addiction, pedagogical tools.*

Introduction. Technological progress and widespread digitalization are taking place in the modern world. The world is flooded with electronic devices: smartphones, tablets and others. These technological devices, which allow us to access the Internet from almost anywhere in the world, have become an integral part of our lives, especially among teenagers. Easy and quick access to global information resources became the available to the general public with the Internet. Considering the 24/7 use of the World Wide Web resources by adolescents, we consider it appropriate to foresee the negative consequences that the excessive use of "gadgets" and the World Wide Web can lead to. We consider it important to prevent and correct the addiction of gifted adolescents to the virtual environment. Excessive and long-term presence, more than 6 hours a day, in a virtual environment can lead to a deterioration in physical and mental health and undesirable consequences due to negative self-perception among Internet users with an existing addiction to the virtual environment. As a result, it can lead to stress, low self-esteem, anxiety, depression and loneliness, which affects the lifestyle of a gifted teenager. Note that by virtual environment we mean not only the Internet, but also various gadgets such as personal computers, laptops, tablets, virtual reality devices, smartphones, i.e., electronic devices that provide the user with access to the World Wide Web.

A brief overview of publications on the topic. The issue of dependence of the virtual environment was studied by such researchers as A. Voiskunsky, S. Maksimenko, K. Young, I. Goldberg, V. Mendeleovich and others.

The purpose of the article is to show the effectiveness of pedagogical means for preventing and correcting the addiction of gifted adolescents to the virtual environment.

Materials and methods. In order to determine the presence of addictions to the virtual environment and giftedness among adolescents, as well as their motivational personality type, we used the author's questionnaires and T. Elers' psychodiagnostic methods.

Results and their discussion. Our study was conducted with adolescents aged 11 to 17 who studied in secondary schools in Kyiv (Ukraine) and participants of competitions for the defense of research works of the Junior Academy of Sciences of Ukraine, who had already been identified as gifted. Since we studied gifted adolescents and their peers, one of the starting points we were guided by was that according to F. M. Podshivailov [1] motivation of achievement can act as an individual marker of a gifted person.

In the study, we used psychodiagnosics techniques of

T. Elers: the study of motivation to achieve goals and success [2] and methods of studying the motivation to avoid failure [2]. To diagnose the addiction of gifted adolescents to the virtual environment, we developed an author's questionnaire, which included criteria, symptoms and signs of addictive behavior and included questions from the test for Internet addiction according to K. Young [3]. The author's questionnaire for diagnosing addiction to the virtual environment contains 27 main questions and 19 additional, distracting and clarifying questions.

The study presented in the article is based on the method of F. M. Podshivailov, who in turn proceeded from the quadripolar model of motivation to achieve by M. Covington. According to the model of F. M. Podshivailov, which we took as the basis of our study, there are four motivational types: 1) "optimists" who have a high focus on success, low fear of failure; 2) "conscientious", with a high focus on success and high fear of failure; 3) "self-defenders" who have a low focus on success and a high fear of failure; 4) "failure acceptors" - have a low focus on success and low fear of failure [4]. We will identify the types of addiction of gifted adolescents to the virtual environment, using this method of quadripolar modeling and typology of the motivational sphere of personality, proposed by F. M. Podshivailov [5]. We identified motivational personality types and levels of adolescent addiction levels, thus modeling the typology of gifted adolescent addiction, similar to how we did in our previous work [6].

According to the results of the first section of our study, we identified the following motivational personality types of gifted adolescents. The majority of the surveyed adolescents are "failure acceptors" - 33%, in second place "optimists" - 32%, then - "overstrivers" 23% and "self-protectors" are 12%. It should be noted that the largest number of gifted people was among the "self-protectors" - the most intellectually gifted individuals. Of the 12% of people identified as "self-protectors", 7% are gifted in various fields. Among the "conscientious", we found adolescents with academic talent (from 23% of conscientious to 12% academic talent), these are usually excellent students who strive to diligently and meticulously do all homework, study well, and therefore got the name "conscientious". Among the type of "optimist", which is 32% of the total, we found only 6% of gifted. Among "failure acceptors" - 3% of gifted.

According to the results of the first section, we see that 33% of adolescents fall into the type of "failure acceptors". This type is characterized by a lack of motivation for learning, cognition, development. This motivational type usually includes teenagers who are addicted to the virtual environment. According to the results of our study - 98% of those who "failure acceptors" have an addiction to the virtual environment. These teenagers usually do not attend any clusters, clubs.

Optimists (32%) are motivated to learn, they are brave, they have no fear of failure and have a high motivation to succeed. They have a high stable self-esteem. Among the 32% of the optimist type, we found 6% of gifted adolescents.

"Overstrivers" teenagers (23%) always try to do their homework diligently, they praise the teacher. As a rule, among the representatives of this type there are many excellent students, as well as academically gifted. We found 12% of people with academic talent among them. They are characterized by insecurity in their abilities and have high anxiety and unstable self-esteem.

We found only 12% of all types of "self-protectors". These adolescents are the most intellectually gifted of all motivational personality types. They are characterized by self-doubt, have a consistently low self-esteem. 7% of the gifted was found among the "self-protectors" type.

We then conducted an authorial survey to diagnose addiction to virtual environments. According to the results of the survey of adolescents: 41.9% were constantly waiting for the next access to the Internet; 90% of respondents like to learn new information from the Internet; 92% of respondents often have an obsessive desire to go online, and in the first place there was an obsessive desire to go online in order to access social networks, in the second - to watch videos on YouTube, in the third - to play online games, and in fourth - chat virtually. In addition, 35.4% of respondents said that adult surrounding complain about spending too much time on the Internet (on a phone / tablet / computer); 16.7% have recently spent more money on the Internet; ~ 43% think the amount of time one needs to spend on the Internet to have fun is growing significantly; 45% of respondents tried to give up the Internet or spend less time on it; 17.2% said that stopping or reducing time spent online leads to poor health; in ~ 87% there is a sleep disorder or a change in sleep patterns; ~ 23% of respondents experience anxious, obsessive thoughts, fantasies about what is happening on the Internet; the presence of headaches was noted by 59.1%; a feeling of dryness or tingling in the eyes - 27.8%; back pain is noted by ~ 62%; 23.2% have forgotten about personal hygiene; did not want to be distracted from their Internet presence even for a short time ~ 20%; forced distractions from the Internet annoy 34.3%; 90% agreed that that they are always spend too much time online; 17.7% said they were ready to lie when talking about the length and frequency of Internet use; 36.4% of those who were online, forgot about household chores, school or meetings.

Next, we modeled the typology of the Internet addiction levels of gifted children, by analogy with our previous work [15]. Since infantilism is a form of adolescent's addictive behavior, and an idle lifestyle is a content, we have placed these concepts in an orthogonal space.

We put infantile behavior on the x-axis, and idle behavior on the y-axis. For clarity, we present Figure 1.

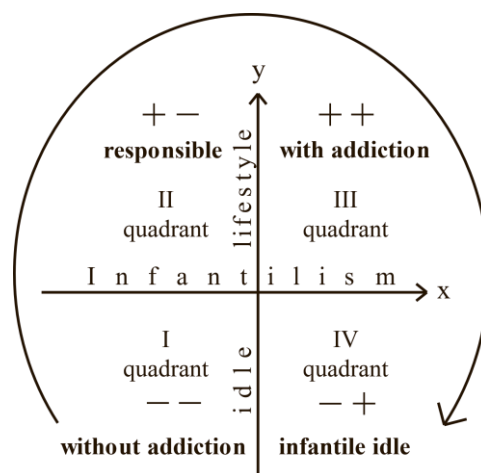


Figure 1. Typology of adolescent's addiction to the virtual environment

According to the typology of adolescent's addiction on the virtual environment, we found four types.

I type "- -" – these are adolescents without addiction on the virtual environment. They are characterized by a high level of responsibility and involvement in various kinds of activities in the real world (clusters, sports clubs, participation in various creative competitions). They are constructive individuals who strive to develop, learn and learn new things.

II type "+ -", which we conditionally called "responsible". Such adolescents are characterized by a significant level of responsibility, but they are not involved in any extracurricular activities, therefore, they are at risk of the formation of addiction to the virtual environment. However, they have a sense of responsibility, and therefore have certain household responsibilities, which makes them more or less resistant to the emergence of addiction to the virtual environment.

III type "+ +" - these are addicted adolescents. They are characterized by a high level of infantilism and lead an idle lifestyle, do not attend any out-of-school institutions, are not involved in any sports, creative or other activity in real life. These teenagers spend all their free time looking at the screen of their electronic gadgets. According to our observations, this type of teenager's addiction to the virtual environment ignores school activities and teachers, playing mobile games right in the middle of lessons.

IV type "- +", which we conditionally called "infantile engaged". Such adolescents constitute an insignificant risk group for the formation of addiction to the virtual environment. "Infantile engaged" adolescents are characterized by a high level of irresponsibility and a low level of idle lifestyle, that is, they are involved in extracurricular activities, which is a good means of preventing and correcting addiction to the virtual environment. However, such adolescents should pay attention to their own responsibility. Parents and educators should teach these children responsibility. For example, caring for your own pet can be an excellent step towards becoming and developing a responsibility as a teenager.

The next stage was work - correction of the addiction of gifted adolescents to the virtual environment. Note that in working with gifted adolescents and peers, we used pedagogical tools, and we also took into account the motivational type of the adolescent's personality, because motiva-

tion is the basis of any human activity. Our activity on the prevention and correction of addiction took place in institutions of general secondary education in Kyiv during the educational process for two years.

In our work on the prevention and correction of the addiction of gifted adolescents to the virtual environment, we used such pedagogical means as communication, games, cognition, learning, creative activity and elements of art therapy in educational and extracurricular activities.

At the last stage of our study, we carried out a diagnosis for the second time, which showed a certain shift, dynamics in the process of correcting the behavior of gifted adolescents and their peer's addiction to the virtual environment.

According to the results of the experiment, the number of adolescents of the "optimist" type increased slightly - from 32% at the beginning of the experiment to 37% at the end. The number of "Self-protectors" also increased slightly - from 12% to 13%. The number of "failure acceptors" has decreased - from 33% their number has decreased to

28%. As already noted, the type of "failure acceptors" makes up the majority of adolescents who are addicted to the virtual environment. A decrease in their number indicates that our corrective work to reduce the level of addiction was carried out successfully. According to the results of the second diagnostics, we saw that our corrective work to reduce the level of addiction of gifted adolescents and their peers is effective, even though it takes time and efforts of teachers and parents.

Conclusions. Consequently, the use of pedagogical means of prevention and correction of the addiction of gifted adolescents to the virtual environment with the obligatory consideration of the motivational type of personality is effective and practically significant. Leisure time competently planned by parents and teachers and the involvement of a gifted teenager in creative work or constructive activity, the presence of hobbies, interests in real life prevents the emergence of addiction to the virtual environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Подшивайлов Ф. М. Поиск синергетических эффектов взаимодействия системообразующих параметров академической одарённости. Актуальные проблемы психологии: Сборник научных работ Института психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 26. С. 262–276.
2. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : практикум / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 336 с.
3. Янг К.С. Диагноз – Интернет-залежність / К.С.Янг // Мир Интернета. – М., 2000. – № 2. – С. 36 – 43.
4. Подшивайлов Ф. М. Мотивація досягнення та рівень розвитку інтелектуальних здібностей старшокласників / Федір Михайлович Подшивайлов // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 4 (35). – С. 42–46.
5. Подшивайлов Ф.М. Соотношение мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач: от биполярности в теории к квадриполярности на практике / Ф. М. Подшивайлов. Актуальні проблеми психології. 2014. Т. 12. Вип. 20. С. 284–293.
6. Новгородская (Нагнибеда) М.М. Концептуальное выявление профессионально важных качеств художественно одаренной личности ребенка / М. М. Новгородская // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2019. – № 4 (75). – С. 91–100.

REFERENCES

1. Podshivaylov F. M. Search for synergistic effects of the interaction of system-forming parameters of academic giftedness. Actual problems of psychology: Collection of scientific works of the GS Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. K.: Vidavnitstvo «Feniks», 2019. T. XII. Psihologiya tvorchosti. Vipusk 26. S. 262–276.
2. Podoliak L. H. Higher school psychology: workshop / L. H. Podoliak, V. I. Yurchenko. – K. : Karavela, 2008. – 336 s.
3. Young K. Diagnosis - Internet addiction / K. Young // Myr Ynterneta. – M., 2000. – № 2. – S. 36 – 43.
4. Podshyvailov F. M. Motivation to achieve and level of development of intellectual abilities of high school students / Fedir Mykhailovych Podshyvailov // Education and development of gifted personality. – 2015. – № 4 (35). – S. 42–46.
5. Podshivaylov F.M. Relationship between the motivation to achieve success and the motivation to avoid failure: from bipolarity in theory to quadripolarity in practice / F. M. Podshivaylov. Current issues of psychology. 2014. T. 12. Vip. 20. S. 284-293.
6. Novgorodskaya (Nagnibeda) M. M. Conceptual identification of professionally important qualities of an artistically gifted personality of a child / M. M. Novgorodskaya // Education and development of gifted personality. – 2019. – № 4 (75). – S. 91–100.

Higher Education and Student Mobility in Scandinavian Discourse

A. O. Roliak

Podilia State University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

Paper received 10.02.22; Accepted for publication 21.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-11>

Abstract. Purpose: Today, with the demand of a knowledge-based society to adapt its workforce to modern, flexible and innovative production, the mobility of students has become an integral part of the European education system. The article offers a comparative analysis of the historical background, evaluation of the present situation, principles, and new political initiatives on accessibility in the tertiary education systems of countries in the North European region. The Nordic context is the most important for the development of student mobility and accessibility to tertiary education because these countries have gained unique experience in this sphere, creating democratic, free, and equal systems of tertiary education that exist as a component of lifelong learning. **Materials and Methods:** Multiple sources in European and Scandinavian educational environments at various time points from 1990 to 2022 have been used in the data collection for this study. By means of a case study approach that includes qualitative methods of analytical induction and generalization, a "contextualized comparison" has been carried out to identify characteristic features of students' mobility in institutions of higher learning in the Nordic region and to explore the process in chronological order. **Results:** Students' mobility in Europe and worldwide requires a substantial adjustment at the legislative, structural, and contextual levels. Based on a comparative analysis of the policy features in historical retrospective, the author has substantiated postmodern initiatives that influence the construction of an efficient high education model accessible for all.

Keywords: *students' mobility, lifelong learning, Nordic dimension, accessibility, institutions of higher learning, comparative analysis.*

Introduction. Nordic cultural and educational cooperation has a long history and is tied to the common values of the welfare state, in which free and accessible higher education is regarded as an important component and a public good [3].

The reasons for mobility in the Nordic area have changed throughout time, and mobility patterns have historically been unequal among the Nordic nations, with Iceland and Norway having the most students going out of the country. Cooperation through the Nordic Council of Ministers has evolved through time, with the 1971 cooperation agreement laying the groundwork for most of the subsequent progress. Following the 1991 action plan, the admittance agreement between all Scandinavian (or Nordic) countries was reached in 1996 [4].

The next step in the development of Nordic cooperation in tertiary education has become with the Bologna Declaration. The Bologna Process is often referred to as one of the key processes in higher education in Europe. The process itself is primarily structured in the form of communiqués that are formed as a statement in the Lisbon Recognition Convention. This convention covers the right of EU students to admission into any European tertiary institution of any kind. As Denmark, Sweden, and Finland have been adopted as European Union members, the Bologna Process in 1999 and the EU Lisbon agenda in 2000 have raised questions about the dynamics of Nordic and European collaboration [2].

The Bologna Process is seen as a multinational and inter-governmental process. EU efforts, notably in the field of higher education, have also increased. Student mobility has been an important goal in the European Union, owing largely to the success of the Erasmus student exchange program. Examining mobility trends reveals a significant increase in the number of students studying abroad in the EU, as well as an increase in Nordic students studying in EU countries [14]. These movement trends, however, have also been documented in the Nordic nations.

The aims of the study. This research is based on the evaluation project of the Nordic Agreement on students' admission to higher education, which was conducted by the Nordic Council of Ministers. The study goal is to provide a description and a mapping of Nordic student mobility in internal and external contexts, as well as conduct an estimation of the Nordic agreement effect on students' admission to

higher education.

Brief overview of publications on the topic. To contextualize mobility patterns within the Nordic countries, we have examined research studies of Ahola S., Hedmo T., Thomsen J.-P., Vabø A. These experts see Nordic nations as one region with a lot of parallels that have emerged in the previous 50 years, such as fast development of systems in terms of student numbers as well as institutions, a concentration on educational expenditure, and higher education as a primary justification for welfare states [1]. Whereas Michelsen S. and Stenstrom M.L. analyze not only similarities, but also some rather important differences, with Denmark and Finland on one hand, that still have a much more strictly binary system, and on the other Sweden, and Norway with a more unified higher education sector [7]. Elken M., Hovdhaugen E. and Wiers J.J. examine the qualification structures and number of students in recent years, focusing on the access and admission procedures in the various Nordic countries [4]. Furthermore, Maassen P., Nokkala T., and Uppström T.-M evaluate policies relating to student mobility and internationalization to determine if student mobility has been a significant goal and, if so, to what degree it has been an aim in the reform [5].

Results and discussion

Section 1. The notion of mobility in historical dimension

The notion of students' mobility has been widely used since the 1970s in Scandinavian countries. At first, mobility was rated as a student exchange. Since the Lisbon declaration, this concept has got a much wider meaning, representing the aspect of full degree mobility. Moreover, in the Nordic region of the contemporary epoch, mobility is linked to the fact that it is not a goal in itself, but should be seen as a means for more cooperation and collaboration between welfare states [6]. As such, Nordic countries promote the need to be open and flexible to all kinds of exchange.

Historically, the mobility patterns and trajectories have differed in the Nordic countries. These differences can still be identified in the postmodern area, and in some cases, they have even increased over time.

For example, Iceland is a small country, but it has a much higher proportion of students abroad than any other Nordic country, and almost half of the Icelandic mobile students go

to other Nordic countries. Sweden and Norway have the highest number of mobile students. Norway has the most students studying abroad in other Nordic countries, particularly Denmark, as the two countries were twin kingdoms for a long time [7]. Except for Sweden, there is a mismatch between the number of students who leave and those who return. With the exception of Finland, which prefers Sweden, Denmark gets significantly more students than it sends out, and it is the preferred Nordic destination for students from all Nordic nations. Norway, Finland, and Iceland all send out far more students than they get [11].

The mobility of students is explained not only by the students' desire to study in another country, but also to learn a subject at a higher or different level. Some subject areas are more popular for international study than others. We discover that some programs with high admissions competition are more appealing to Nordic candidates from other countries (i.e., business, arts, and medicine). The attraction of these areas can be explained by the intense rivalry for study spaces in the home country, paired with the Nordic region's ease of movement. Another case in point is business administration, with Copenhagen Business School being a popular choice for students from Norway and Sweden [12]. Since the turn of the century, the number of Nordic students studying in other Nordic states has increased. The reasons behind this are multifaceted and cannot be attributed to a single factor. We consider that among the basic reasons may be the following: language, cultural linkages, route dependencies, ease of admission, local domestic prospects in selected fields, changes in the labor market and workforce payments, quality, competence requirements, and so on. Every factor can play a role in the decision-making process [5].

The conducted analysis demonstrates that this Nordic students' mobility pattern is related to the fact that the higher education systems in Norway and Iceland are relatively young, and as a result, students have to travel abroad for training in specific fields or for advanced degrees. Universities in Denmark, Finland, and Sweden have a much longer history, and movement trends in these countries vary significantly [9].

Section 2. Student mobility through historical discourse and postmodern initiatives.

Our study gives a practical explanation of the fact that the Nordic agreement on admission to higher education was signed in 1996, before the Bologna Declaration, anticipating European collaborative principles and clarifying the rights of Nordic students to be admitted in the Nordic countries. The agreement introduced the principle that applicants from other Nordic countries should be considered for admission on the same or equivalent basis as local applicants in the Nordic countries [16]. This period is characterized by the creation of the Nordic Institute of Studies in Innovation, Research, and Education (NIFU), the general for all the Scandinavian countries authority unit that has carried out the evaluation of student admission and mobility.

However, in the last 20 years, European cooperation in this area has been increased. But if we look at this period from a historical retrospective view, we cannot but mention the Reykjavik declaration. It was adopted in June 2004 as a Scandinavian response to the Lisbon processes. The declaration was introduced as a Nordic version of the Lisbon convention, to allow for "deeper cooperation concerning mutual recognition" [8, p.2]. The agreement states that "qualification

in the field of higher education of the Nordic countries shall be given full mutual recognition" [8, p.1].

The research states some weak points of agreement in Reykjavik. The above mentioned formulation, nevertheless, does not ensure automatic identification. This agreement, in general, is about the product of education and access to the labor market, rather than admittance to higher education. At the same time, admission and recognition may be viewed as two sides of the same coin - a better integrated tertiary education system [4].

In this part of our study, we are going to identify several important initiatives that have influenced the exchange process significantly in the postmodern educational environment. The overview of the research material gives an opportunity to analyze the Nordplus initiatives as an important tool for Nordic cooperation in students' mobility within the Scandinavian region. According to the surveys, Nordplus has a lot of advantages:

- 1) it seeks a more smooth distribution of students' specialties;
- 2) it emphasizes more balanced mobility;
- 3) it is rather stable over time and the countries that generally receive fewer full degree students are better represented in Nordplus;
- 4) it is viewed as easier and less bureaucratic than many European programs [4].

Nordic Master, started in 2012, is a relatively new initiative in the North European region. The adoption of the credit transfer system, the unique position of similar formal language (English), cultural and philosophical foundation, established knowledge about the educational systems, and even e-learning initiatives, makes it possible to reduce the distance within the Nordic Masters programs and for students to extend or change their educational trajectories in other countries of the region [13].

Section 3. Student mobility in the global perspective.

Our study shows that international, cross-national, trans-cultural and collaborative tendencies of postmodern epoch influence greatly on high education mapping all over the world. In recent decades, both the number of students enrolled in higher education locally and the number of mobile students has increased drastically across the world. According to OECD evaluation, international student mobility has been expanding quite consistently over the past 20 years. In 2019, 6.1 million tertiary students worldwide had crossed a border to study, more than twice the number in 2007. The number of international and foreign tertiary students grew on average by 5.5% per year between 1998 and 2019 with an average annual growth rate of 7% [10; 11].

The most recent OECD data, indicate that there were about 4,5 million mobile students, but situation with COVID-19 brought to a reduction in these numbers. Higher education institutions throughout the world closed in 2020 to combat the spread of the COVID-19 pandemic, affecting over 3.9 million international and foreign students studying in OECD nations. The imposed lockdown had an impact on the continuity of learning and the delivery of course content, as well as students' impressions of the worth of their degree and the competence of their host nation to look out for their safety and well-being [11]. These events may have a negative impact on foreign student mobility in the future years.

At the same time, even in such difficult situation with COVID-19, governments seek to encourage the internationalization of higher education. They consider that student

exchange may also be a means of strengthening links between countries, advancing regional identity and mutual understating, maintaining or improving their economic development.

Furthermore, Nordic countries within European Union have revised performance agreements with domestic institutions, for example by taking into account inflows of international students in university funding formulas. In Finland, for instance, the internationalization of higher education is one of the dimensions considered for the funding of tertiary institutions, along with quality and impact measures [15]. Similarly, in Norway, the share of foreign or international students is an indicator used to determine the level of block grant funding allocated to tertiary institutions.

In such a way Nordic and European cooperation illustrates that even in difficult pandemic situation government can stimulate student exchange, as mobility is a significant factor and a driving force for cultural, economic and technological prosperity of every welfare state.

Conclusions. The conducted analysis of student mobility in the Scandinavian environment allows us to make the following conclusions:

- 1) This is not a new problem, and it has been actively raised and increased in interest since the Bologna process;
- 2) The Reykjavik Declaration was an adequate response by the Nordic countries to the Bologna and Lisbon initiatives, which stated that increasing the number of mobile degree students was a political goal in these countries;
- 3) Two major projects, "Nordplus" and "Nordic Master," had

a significant impact on the development of student mobility and accessibility in tertiary education in the Nordic environment, implementing collaborative ideas of Scandinavian welfare states' close connection;

- 4) While a standardized degree structure and a general system of qualification recognition in higher education may help to facilitate mobility both within and outside the North European region, they may not be sufficient;
- 5) From the perspective of the governments, student mobility can be judged as a good investment;
- 6) Even in a difficult situation like COVID-19, governments seek to encourage higher education internationalization;
- 7) Global student exchange can be used to strengthen ties between countries, advance regional identity and mutual understanding, and maintain or improve economic development.

This research is not exhaustive. The importance of the discussed problems determines the necessity of their continuous study. We see prospects for further comparative investigation in the number of factors influencing global student mobility, the content design of Bachelors and Masters programs that exist in the European educational environment, and the methods of students' enrollment into these programs. Hopefully, further research will give new and valuable information on the above topic and encourage comparative studies in this field.

Conflict of interests. The author states that there is no conflict of interests.

REFERENCES

1. Ahola S. Organisational fractures of higher education: Denmark, Finland, Norway and Sweden / S. Ahola, T.Hedmo, J.-P. Thomson & A.Vabø. – 2014. – Oslo: NIFU. – 106 p.
2. Altbach P.G. Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development / P.G. Altbach. – 1998. – Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing. – 236 p.
3. Bulmer S. Member States and the European Union / S.Bulmer & C.Lequense [Eds.]. – 2020. – Oxford: Oxford University Press.
4. Elken M. Higher Education in the Nordic Countries. Evaluation of the Nordic agreement on admission to higher education / Mari Elken, Elisabeth Hovdhaugen & Jenssen-Jannecke Wiers. – 2015. – Denmark: Rosendahls Schultz Grafisk. – 152 p.
5. Maassen P. Rethinking Nordic Co-operation in Higher Education: National and Institutional Case Studies / P.Maassen, T.Nokkala & T.-M. Uppström. – 2005. – Nordic Council of Ministers. – 136 p.
6. MaassenP. & Stensaker B. The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications // Higher Education, 2011. 61(6). P. 757–769
7. Michelsen S. Vocational Education in the Nordic Countries. The Historical Evolution / S. Michelsen & M.L. Stenstrom [Eds.]. – 2018. – London, N.Y.: Routledge. – 100 p.
8. NORRIC. Nordic Declaration on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education. Report to the Nordic Council of Ministers. – 2007. – NORRIC. – 8 p.
9. Nyborg P.. International Student Mobility: The Nordic Experience // European Journal of Education, 1996. 31(2). P. 193–203. DOI: 10.2307/1503596
10. OECD. Education at a Glance 2014: OECD indicators / OECD. – 2014. – OECD Publishing. – 454 p.
11. OECD. Education at a Glance 2021: OECD indicators / OECD. – 2011. – OECD Publishing. – 474 p.
12. Roliak A. Management of teacher education: Danish democratic discourse in postmodern era / Angelina Roliak, Olena Matiienko, Elvira Manzhos, Shamanska Olena, Nelya Burlaka // Independent Journal of Management & Production, 2021. 12(6). P. 1463 – 1477. DOI: <https://doi.org/10.14807/ijmp.v12i6.1754>
13. Roliak A. Problem-based Learning in Pedagogic Tertiary Education: European Context Through Denmark Environment / A. Roliak, H. Dutka, K. Mylytsya, O. Matiienko, N. Oliinyk // Independent Journal of Management & Production, 2021. 12(3). P. 1071 – 1084. DOI: <https://doi.org/10.14807/ijmp.v12i3.1521>
14. Roliak A. Professional education of teachers in physical training and health: the experience of Denmark // Pedagogy of Physical Culture and Sports, 2020. 24 (3). - P. 143 – 150. DOI: <https://doi.org/10.15561/26649837.2020.0307>
15. Saarikallio-Torp M.. Nordic students abroad – Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes / M. Saarikallio-Torp & J. Wiers-Jenssen [Eds.]. – 2010. - Vol.110. – Helsinki: Kela. – 154 p.
16. Sivertsen G. Den nordiske overenskomsten om adgang til høgre udanning. Et diskusjonsgrunnlag ANP / G.Sivertsen & J.-C. Smeby. – 2000. – Copenhagen: Nordic Council of Ministers. – 75 p.

Аналіз пріоритетних етапів реформування середньої освіти Великої Британії (середина ХХ ст. – початок ХХІ ст.)

О. В. Шаповалова, С. Л. Парфілова, О. І. Гаврило, Л. В. Пушкар

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

Paper received 14.02.22; Accepted for publication 26.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-12>

Анотація. У статті здійснено аналіз етапів реформування середньої освіти Великої Британії. Висвітлено особливості структурних реформ, які впливають на процес становлення та розвитку освіти відповідно до законів ринкової економіки, що відбуваються в системі середньої освіти у Великобританії в середині ХХ століття і на початку ХХІ століття протягом декількох політичних циклів, забезпечуючи тим самим їх узгодженість та ефективність. Схарактеризовано принципи конкуренції, механізми підвищення ефективності якості освіти.

Ключові слова: реформування, середня освіта, структурні реформи, національний курикулум, інституційна диференціація, централізаційні та децентралізаційні механізми управління освітою.

Постановка проблеми. Середня освіта Великої Британії вже протягом багатьох років привертає увагу вітчизняних компаративістів. Останнім часом різні аспекти діяльності та реформування системи середньої освіти стали предметом багатьох дисертаційних досліджень. Сучасний досвід реформування середньої освіти Великої Британії полягає, насамперед у тому, що відбулися активні й послідовні зміни, що призвели до суттєвого покращення якості її діяльності. Реформаційні зміни, передусім, покликані обґрунтувати державні позиції в різних сферах та напрямках суспільної діяльності. Зміст і спрямування освітніх реформ у Великій Британії відбиває інтереси тих політичних сил, що опиняються при владі [1].

Структурні реформи, які відбувались у системі середньої освіти Великої Британії у середині ХХ ст. та на початку ХХІ ст., мали неперервний характер, продовжувалися протягом кількох політичних циклів, що дозволило забезпечити їх послідовність і ефективність.

Проте вивчення етапів реформування середньої освіти Великої Британії зумовлює необхідність аналізу, систематизації та узагальнення прогресивного досвіду, передусім, Великої Британії.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що питання реформування середньої освіти досліджувалися у працях зарубіжних педагогів та науковців, а саме С. Болл, К. Джоунс, С. Бенн та С. Чітті, Д. Гілард, С. М. Чен та ін.; особливості трансформації владних повноважень у сфері середньої освіти розкрито в працях С. Горард, А. Манк, К. Тейлор, Дж. Фітц, Д. Харгрівз, П. Вольстеттер, Д. Джексон, Е. Еінскоу, Д. Майс та М. Вест, Л. Ерл та С. Катц, А. Ліберман та М. Грольнік, Дж. Літл, Д. Харгрівс, А. Харріс, Д. Хопкінс та ін. Реформування середньої освіти Великої Британії є предметом наукового пошуку українських науковців С. Арутюнова, Н. Авшенюк, А. Алексюк, І. Бабина, І. Булах, Г. Бутенко, Я. Болюбаш В. Власова, В. Вазидевич, П. Віткіна, В. Грубінко, А. Джуринаського, В. Краєвського, В. Кременя, К. Камерон, О. Локшиної та ін.

Актуальність проблеми реформування загальної середньої освіти, а також відсутність цілісних досліджень британського досвіду у цій сфері потребує подальшого вивчення й систематизації в контексті

з'ясування основних напрямів і характеру реформ.

Мета статті – здійснити аналіз пріоритетних етапів реформування середньої освіти Великої Британії протягом означеного періоду, схарактеризувати й конкретизувати цілісний системний підхід до реформаційних перетворень як складних політичних, так і організаційно-педагогічних процесів.

Виклад основного матеріалу. У середині ХХ століття відбулися кардинальні зміни, зумовлені загальними процесами глобалізації, інтеграції, які вплинули на фундаментальні основи розвитку освіти. Наріжним каменем усіх трансформацій у галузі освіти стає інтеграція. Національні системи освіти вступають в епоху неперервного реформування, головною метою якого є підвищення якості освіти в процесі зближення різних національних освітніх систем. Однією з передумов успішного розвитку будь-якої держави є забезпечення нею свого майбутнього, що значною мірою залежить від реформування національної системи освіти.

Етапи структурних реформ середньої освіти цілком співпадають з політичними циклами та визначаються саме ними. У контексті нашого дослідження вважаємо доцільним конкретизувати пріоритетні реформи із середини ХХ ст., а саме з 1944 р., тобто з часів освітньої реформи, введеної в дію Актом Батлера. На підтвердження доцільності такого підходу констатуємо, що саме з цього законодавчого акту ведуть історію сучасної системи середньої освіти всі провідні британські дослідники, зокрема С. Болл, К. Джоунс, С. Бенн та С. Чітті, Д. Гілард, М. Чен та ін.

Аналіз досліджень названих вище науковців дозволяє нам визначити чотири етапи структурних реформ системи середньої освіти Великої Британії в означеному періоді.

I етап – започаткування обов'язкової середньої освіти (1944 р. – середина 1960-х рр.) – уведення масової середньої освіти та забезпечення плюралізму освітньої пропозиції;

II етап – об'єднання (кінець 1960-х – початок 1980-х рр.) – організація єдиної загальноосвітньої середньої школи (comprehensive school).

III етап – реалізація централізаційно-децентралізаційних реформ (середина 1980-х рр. – до останньої чверті 1990-х рр.) – вплив централізаційно-децентралізаційних ринково-орієнтованих проектів

неоліберального характеру.

IV етап – політико-економічний контекст розвитку освітньої системи (1997 рр. – до теперішнього часу) – створення ринково-орієнтованої та соціально інклюзивної освіти.

Пропонуємо характеристику структурних трансформацій системи середньої освіти Великої Британії на кожному з названих етапів.

I етап ознаменувався введенням обов'язкової середньої освіти внаслідок прийняття низки законодавчих актів, головним із яких став «Закон про освіту» 1944 р. (Акт Батлера), який наголосив про зміни в системі британського законодавства. Всі подальші зміни та реформи у сфері освіти, заплановані і проведенні британськими властями, розроблялися на основі «Акта Батлера».

Відзначимо, що вперше гасло «Середня освіта для всіх!» англійські лейбористи проголосили ще в 20-х рр. ХХ ст. У 1927 р. результати роботи призначеного лейбористським урядом знайшли своє відображення в доповіді, розробленій консультативним комітетом уряду під керівництвом Г. Хедоу, яка стала першим кроком у розробленні стратегії розвитку англійської загальної середньої освіти. Згідно з доповіддю Г. Хедоу, обов'язкова освіта мала включати два етапи:

- 1) початкова школа – від 5 до 11 років;
- 2) середня – старше 11 років.

Комітет Г. Хедоу вважав, що Англії потрібні два типи середніх шкіл:

- а) граматична школа, у котрій можна було б отримати повну середню освіту (від 11 до 16 років);
- б) сучасна школа, навчання в якій надавало неповну середню освіту (від 11 до 15 років) [2].

Другим кроком у розробці стратегії розвитку англійської загальної середньої освіти стала оприлюднена в 1938 р. Доповідь У. Спенса, у якій пропонувалося додати до двох існуючих типів середньої школи загальноосвітню середню технічну школу (від 11 до 16 років). Відзначимо, що окрім ідеї диверсифікації типів середньої школи, Доповідь У. Спенса містила ще одну надзвичайно важливу пропозицію: створення багатопрофільної школи (multilateral school), яка мала б об'єднати в межах одного навчального закладу всі три типи середніх шкіл – граматичну, сучасну та технічну [3, 4].

Характеризуючи цей етап розвитку середньої освіти в Англії, дослідники, а саме (С. Болл, К. Джоунс, С. Бенн та С. Чітті, С. М. Чен та ін.) перш за все відзначають, що внаслідок реформ 1943 – 1947 рр., запроваджених коаліційним урядом У. Черчилля та лейбористським урядом К. Етлі, у країні зникла прірва між масовою державною початковою освітою та селективною платною середньою освітою [5].

Подальший розвиток державного шкільництва відбувався в межах системи, що включала три складові: 1) початкову освіту; 2) середню освіту; 3) подальшу освіту. У 1947 р. тривалість обов'язкової освіти було подовжено до 15 років, у подальшому передбачалося збільшити її термін до 16 років. За свідченнями дослідників (К. Джоунса, С. Болла та ін.), документи освітніх реформ цього періоду містили скоріше ідеальну, аніж реально можливу на той час модель структури освітньої системи.

Ознакою структурних перетворень того часу стало добровільне переведення до числа фінансованих державою значної кількості релігійних шкіл (передусім англіканських та римо-католицьких), які в обмін на державне фінансування зобов'язувалися включити до складу своїх управлінських органів представників (місцевої освітньої адміністрації LEA).

У цей час батьки учнів могли висловлюватися про вибір конкретного типу школи, у якому мали навчатися їх діти, хоча жодної гарантії щодо врахування цих побажань не давалося. Свій вибір батьки робили в межах таких альтернатив: приватна школа – державна школа; підпорядкована LEA – конфесійна школа; школа для дітей однієї статі – школа спільного навчання дітей обох статей; селективна школа – неселективна школа.

За змістом освіти та за ознакою селективності школи поділялися на граматичні, технічні та сучасні. Селекція, згідно з Актом Батлера, повинна була здійснюватися не за соціальними, а за академічними ознаками (за здібностями та навчальною успішністю учнів). Разом із тим, у доповіді так званої Норвудської групи (Norwood Report) стосовно створення системи загальної середньої освіти відзначалося, що така система має відповідати існуючим реаліям соціального життя.

Оцінюючи політику структурних реформ цього періоду, теоретики освіти (К. Джоунс та ін.) називають створену в 1943–1947 роках шкільну систему інституційно диференційованою та різномірною за якістю освіти. Провідним критерієм визначення типу школи стало обслуговування того чи іншого соціального класу чи релігійної конфесії. Подальше ускладнення типології тогочасної системи середньої освіти пов'язано зі збереженням поділу на державну та приватну школу й поділом за ознакою статі [6].

Зміни в механізмах управління освітою були централізаційними й децентралізаційними. Елементи централізації мали місце як на регіональному, так і на національному рівнях. Зокрема місцеві освітні адміністрації (LEA) зобов'язувалися планувати розвиток і реорганізацію шкільництва свого регіону. У той самий час децентралізаційні прояви в управлінні освітньою системою (тобто можливість розвитку шкільних ініціатив) зумовлювалися тим фактом, що в «Законі про освіту» 1944 р. (Акт Батлера) не було визначено можливість впливу на зміст освіти, форми й методи навчання з боку центральної або регіональної влади.

II етап ознаменувався організацією єдиної загальноосвітньої середньої школи (comprehensive school). Початком реформаційних змін цього періоду став прихід у 1964 р. до влади лейбористського уряду Г. Вілсона. Основними питаннями було прагнення модернізувати соціальну та культурну галузі життя суспільства, впроваджуючи технологічні інновації у сфері економіки.

До позитивних моментів реформи слід віднести поступове розширення можливостей здобуття середньої освіти для широких демократичних верств населення. Ідеологія держави в галузі середньої освіти поступово змінювалася. Ідея забезпечення рівності доступу до освіти трансформувалася в ідею забезпечення рівності результатів, що передбачало суттєві зміни у змісті

навчальних планів нових шкіл та в якості діяльності їх педагогічного персоналу.

III етап характеризується централізаційно-децентралізаційним впливом ринково-орієнтованих проектів консервативної партії.

Короткий план освітніх реформ у дусі неолібералізму було сформульовано відомим політичним діячем С. Секстоном ще в 1977 р. у так званій Чорній книзі (Black Paper). В основу побудови нової системи середньої освіти було покладено принцип абсолютної свободи вибору батьками школи для навчання дітей. Передбачалася відміна будь-якої залежності такого вибору від місця проживання сім'ї та від рішень місцевої освітньої адміністрації. Освітня система набувала певних рис ринку: якщо школа отримувала занадто багато заяв від батьків, вона сама здійснювала відбір учнів згідно з їх здібностями та вміннями; якщо ж кількість заяв була недостатньою, поставала загроза закриття школи через її недофінансування, і це спонукало педагогічний колектив до підвищення якості діяльності навчального закладу [8].

У цілому стратегія консервативних освітніх реформ розроблялася під впливом таких чинників:

1) службовці центральних органів державної влади, зокрема Міністерства освіти і науки, що виступали за модернізацію системи освіти:

– підвищення якості освіти відповідно до вимог ринку праці;

– надання широких повноважень центральним владним структурам у вирішенні проблем взаємозв'язку школи з потребами національної економіки;

2) прихильники вільного ринку, які наполягали на запровадженні вільного вибору школи як основоположного принципу побудови системи середньої освіти;

3) прихильники культурного традиціоналізму та ідеї культурної реставрації, які вимагали повернення до традиційної англійської ієрархічної системи середніх шкіл із глибоко диференційованим змістом освіти, що обслуговували різні верстви суспільства [5].

IV етап визначається створенням ринково-орієнтованої та соціально інклюзивної освіти.

Освітня політика неолейбористів, які були при владі у згаданий період, характеризувалася розвитком глобалізаційних процесів, економіки знань та інформаційного суспільства. Глобалізаційні виклики, що посилювалися на початку ХХІ ст., зумовили продовження неолейбористами ринкового курсу освітніх реформ, започаткованого їх консервативними попередниками. За висловом Г. Брауна (тогочасного міністра фінансів уряду Т. Блера, а згодом – прем'єр-міністра неолейбористського уряду), «в умовах глобальної економіки інтенсивна внутрішня конкуренція сьогодні є підставою до більш високої зовнішньої конкурентоздатності завтра. Успіх діяльності уряду будь-якої

орієнтації: правої, лівої або центристської залежить від довіри ринків до нього» [8].

Зважаючи на такий політико-економічний контекст розвитку освітньої системи, неолейбористи змушені були визначитися між двома британськими освітньо-політичними традиціями другої половини ХХ ст.: забезпечення рівних можливостей та децентралізація освітньої системи, або розвиток освітнього вибору та її централізація. Відмежовуючись від політики попередніх лейбористських урядів, неолейбористи обрали другий варіант, що, за визначенням К. Джоунса, передбачав такі орієнтири:

1) розвиток освіти відповідно до законів ринкової економіки розглядається як реалізація нового національного імператива інвестування в майбутнє національного економічного процвітання;

2) усвідомлення неможливості суттєвого зростання витрат держави на соціальну сферу (в умовах розвитку вільного ринку) й одночасне прагнення дотриматися ідей соціальної рівності зумовили реалізацію принципу «селективного універсалізму», який означає систему, відкриту для учнів усіх соціальних верств, але структуровану так, щоб підтримувалися різні типи навчання, кваліфікації та результати згідно з пізнавальними інтересами та соціальними перспективами кожного з учнів;

3) реалізація принципу конкурентної боротьби між навчальними закладами в межах державного освітнього сектору; запровадження механізмів підвищення якості, ефективності та продуктивності освіти. Такі механізми означали розвиток можливостей освітнього вибору в межах системи середньої освіти, проявом яких стала доступність середньої освіти для всіх соціальних груп;

4) конкуренція – це реакція на нову силу та засіб досягнення нової рівноваги. Цей постулат неоліберальної економічної та соціальної політики зумовив їх ставлення до приватного бізнесу як до сили, що, за висловом М. Барбера, має унікальну здатність до менеджменту змін та інноваційних процесів [7].

Отже, маючи такі якості, бізнесові структури повинні виконувати суттєву роль у розвитку соціальної сфери в цілому й освіти зокрема.

Висновки. Таким чином, у статті здійснено аналіз етапів реформування середньої освіти Великої Британії, а саме: започаткування обов'язкової середньої освіти, об'єднання, реалізація централізаційно-децентралізаційних реформ, політико-економічний контекст розвитку освітньої системи протягом означеного періоду.

Британський досвід освітніх реформ є найбільш тривалим та суперечливим. Вивчення позитивного досвіду реформування середньої освіти Великобританії є доцільним і необхідним для вдосконалення вітчизняної системи середньої освіти.

REFERENCES

1. Ainscow A. M. Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances // *Improving Schools* / A. M. Ainscow, D. Muijs, M. West. – 2006. – Vol. 9 (3). – P. 192–202.
2. Burgess S. School Choice in England : Background Facts / S. Burgess, A. Briggs, B. McConnell, H. Slater, CMPO Working Paper 159, CMPO, University of Bristol, 2006. – 88 p.
3. Banks B. Personalized Learning in Practice : Challenges, Approaches and ICT / B. Banks // S. de Freitas & C. Yapp. *Personalizing Learning in the 21st Century.*– Stafford : Network Educational Press, 2005. – P. 53–56.
4. Harris A. Effective leadership / A. Harris // L. Earl, S. Katz. *What makes a network a learning network.* – London :

- NCSL, 2005.– 12 p. 6. Katz S. Developing an evaluation habit of mind / S. Katz, S. Sutherland, I. Earl // Canadian Journal for Program Evaluation. – 2002. – Vol. 17 (2). – P. 103–119.
5. Report of the Consultative Committee on the Education of the Adolescent (Hadow Report). – L, 1927. – 126 p.
6. Report of the Consultative Committee on Secondary Education (Spens Report). – L., 1938. – 84 p.
7. Sexton S. Evolution by choice / S. Sexton // C. B. Cox, R. Boyson. – Black Paper 1977. – London : Temple Smith, 1977. – P. 23–45.
8. White Paper Educational reconstruction. Cmnd 9703. – London : HMSO. – 1943. – 98 p.

The Stages of Secondary Education Reforms in Great Britain (the Middle of the Twentieth Century – the Beginning of the XXI-St Century)

O.V. Shapovalova, S. L. Parfilova, O. I. Havrylo, L. V. Pushkar

Abstract. The article deals with the reforms of secondary education in Great Britain which are the doctrine of domestic comparativists. Recently, various aspects of the reforms and secondary education have been the subject of many dissertations. The current reform of secondary education experience of Great Britain is primarily due to the fact that there are active and successive changes that led to a significant improvement of the quality of its operations. The stages of reforms are primarily defined to justify government positions in various spheres and areas of social activity. The content and direction of educational reforms in the UK reflects the interests of the political forces that find themselves in power. The structural reforms taking place in the system of secondary education in the UK in the middle of the twentieth century and at the beginning of the XXI-st century had a continuous nature, lasted for several political cycles, thus ensuring their consistency and efficiency. In the middle of the XX-th century dramatic changes happened due to general processes of globalization that have affected the fundamentals of education. The cornerstone of all transformations in education is integration. The national education system steps into the era of continuous reform, whose main objective is to improve the quality of education in the process of convergence of national educational systems. One of the prerequisites for the successful development of any country is to ensure its future, largely depends on the current reform of the education system. The author stresses that neolabourists have chosen such guidelines for the reform of secondary education:

- 1) the development of education in accordance with the laws of the market economy is seen as the realization of a new national imperative of investing in the future of national economic prosperity;
- 2) awareness of the impossibility significant increase in government spending on social services and the simultaneous desire to comply with the ideas of social equality led to the implementation of the principle of “selective universalism”;
- 3) implementation of the principle of competition between schools in the state education sector; implementation of market mechanisms to improve the quality, efficiency and effectiveness of education;
- 4) competition is a response to the new strength and means to achieve balance.

To improve the national system of secondary education in our country it is appropriate and necessary to study positive reforms of secondary education in the UK.

Keywords: *reforms of secondary education, structural reforms, National Curriculum, institutional differentiation, centralized and decentralized education, management mechanisms.*

Особенности подготовки будущих офицеров для выполнения заданий в условиях проведения антитеррористической операции

В. М. Шемчук

Институт Военно - Морских Сил Национального университета «Одесская морская академия» г. Одесса, Украина
Corresponding author. E-mail: Shemchuk5@ukr.net

Paper received 14.02.22; Accepted for publication 25.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-13>

Аннотация. В работе проанализированы некоторые особенности подготовки будущих офицеров военно-морских сил и представлены результаты разработки педагогической технологии профессиональной и физической подготовки с целью эффективного выполнения оперативных задач в условиях проведения антитеррористической операции. Экспериментально проверена практическая действенность и эффективность разработанной педагогической технологии для курсантов морского профиля с целью повышения качества обучения и будущего использования по назначению офицера военно-морских сил.

Ключевые слова: педагогическая технология, профессиональная подготовка, готовность офицера-моряка, антитеррористическая операция.

Введение. Успех проведения антитеррористической операции в целом происходит на основе многих сложных компонентов и особенно значимый - это высокий уровень морально - психологической готовности участников операции. Качество и высокий уровень выполнения задач, поставленных оперативным командованием антитеррористической операции - не должно вызывать сомнений. Каждый военнослужащий должен стараться, практически на грани своих возможностей, стать победителем в боевом столкновении с противником, и тогда успех отдельного воина станет успехом всего подразделения, общей победой государства в целом.

Высшие учебные заведения должны обеспечивать подготовку будущих офицеров, которая имеет свою структуру, соответствующую образовательно-профессиональную программу учебного материала, процедур, методов и средств передачи знаний, необходимых для формирования профессиональных компетентностей военнослужащих. Специфика профессиональной деятельности офицеров ВМС выдвигает повышенные требования к профессиональной и физической подготовленности военнослужащих. Воздействие специальной (военно-прикладной) физической подготовленности личного состава моряков на степень боевой готовности подразделений оказывается непосредственно из-за физических возможностей военнослужащих выполнять функциональные обязанности.

Краткий обзор публикаций по теме. По данным Н.С. Корольчука, качественная профессиональная и физическая подготовка является эффективным средством воспитания у военнослужащих стремления к победе и устойчивости в действиях во время максимальных физических нагрузок и психических напряжений [2]. П. Криворучко указывает, что профессиональная и физическая подготовка является составной частью образовательного процесса и проводится в разных формах занятий с целью усвоения учебных программ по профессиональной и физической подготовке и соответственно ведет к повышению своего мастерства [3]. По определению М.Н. Корнева и А.Б. Коваленко, готовность к профессиональной деятельности – это определенное психическое состояние, содержащее:

- операционную готовность – немедленную предстартовую активизацию человека, его включение на необходимом уровне в деятельность;

- функциональная готовность - осознание человеком своих целей, оценка имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия;

- личностная готовность, содержащая пролонгированную высокую активность личности при включении в трудовой процесс, прогнозирование необходимости и распределения во времени мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, оценивание вероятности достижения жизненных успехов через деятельность [4]. Проблемой формирования специалиста-профессионала описались Н.Дьяченко, И.Зязюн, Л.Кондрашова, А.Мищенко, Н. Левитов. Среди современных отечественных исследователей актуальны идеи и выводы В.Телелима, Д.Музыченко, Ю.Пунда, А. Кириченко и других специалистов.

Объект исследования - профессиональная и прикладная физическая подготовка военного курсанта-моряка в условиях вуза.

Предмет исследования - педагогическая технология профессиональной и прикладной физической подготовки будущих офицеров военно-морских сил для выполнения задач в условиях проведения антитеррористической операции.

Цель исследования - теоретически обосновать и практически разработать надежную технологию профессиональной и прикладной физической подготовки военного курсанта - моряка в условиях вуза к будущей деятельности.

Материалы и методы. При правильном построении учебного процесса и соблюдения всех педагогических принципов и норм, создается потенциальная возможность обеспечения боевой готовности каждого военнослужащего в соответствии с его военной специальностью, функциональной ролью и назначением. В частности, профессиональный стандарт определяет готовность и компетентности офицера ВМС как интегральный показатель качества его подготовки, характеризующийся степенью способности и готовности к постоянному самосовершенствованию, применению сложившихся знаний, умений, навыков, личных качеств и ценностных ориентаций при выполнении служебных

(боевых) функций в войсках. (силах) в условиях мирного и военного времени в должности по назначению[5].

Основные специфические средства профессиональной и физической подготовки, используемые для улучшения и поддержания физической и психической готовности личного состава войск к боевым действиям, дополняются рядом средств и принципов.

Соблюдение дидактических принципов организации педагогического процесса при комплексном использовании основных и неспецифических средств профессиональной и физической подготовки (создает оптимальные условия для повышения эффективности, работоспособности, устойчивости организма к различным заболеваниям и неблагоприятным факторам, закалке, интенсивному восстановлению эмоционального, умственного и физического состояния и повышению готовности. Методическую основу процесса профессиональной и физической подготовки военнослужащих составляют всем известные педагогические методы, научно обосновывающие усовершенствование человека при комплексной реализации трех процессов – обучения, воспитания и развития.

Вся совокупность методов – дидактических, воспитательных и развитий (физического, психического, умственного) – при соблюдении принципов одновременности и комплексности их использования создаст свою педагогическую универсальность. В то же время они неизменно сохраняют свою специфическую окраску в соответствии с условиями и особенностями военной службы.

Главным и определяющим для организации процесса профессиональной и физической подготовки является то, что этот процесс по своей сути является педагогическим процессом.

Признаком педагогического процесса профессиональной и физической подготовки является комплексность решения задач воспитания, развития, обучения и образования военнослужащих посредством целенаправленного и организованного взаимодействия руководителей, начальников, командиров с личным составом военных подразделений. В процессе профессиональной и физической подготовки войск командиры, начальники, специалисты всегда являются педагогами, создают надлежащие предпосылки педагогического сотрудничества со своими подчиненными[6].

Целостность и комплексность педагогического процесса по профессиональной и физической подготовке определяются не только набором и направленностью педагогических задач, но и комплексом компонентов самой организации этого процесса – определением целей, конкретизацией задач, конкретизацией содержания, выбором организационных форм и методов, методических приемов.

К психолого-педагогическим устоям организации процесса профессиональной и физической подготовки относится и технология этого процесса, которая должна обеспечивать педагогическую целесообразность и последовательность конкретных действий, задач, форм обращения, требований, информации, демонстрации дидактического или воспитательного материала, воздействия на психику, чувство, сознание, свободу военнослужащих.

Результативность, успешность организации профессиональной и физической подготовки как целостного педагогического процесса прогнозируется, обеспечивается и доказывается комплексом трех основных групп педагогических принципов:

- принципы обучения (дидактические, методические);
- принципы воспитания;
- принципы развития.

Таким образом, требования боевой деятельности являются составной частью программно-нормативных основ системы профессиональной и физической подготовки войск. Требования боевой деятельности по профессиональной и физической подготовленности военнослужащих – это главный ориентир в планировании и обеспечении такого состояния военнослужащих, позволяющий им эффективно выполнять свои военно-профессиональные функции в условиях боевых действий. Поведение воина во время боевых действий носит характер комплексной деятельности, требует максимального проявления всех физических и психических качеств и совершенного владения многими общими и специальными умениями и навыками. В то же время отдельные военные специальности (моряки) в ходе боевых действий требуют максимального развития конкретных, приоритетных для данной специальности качеств, большинство из которых становятся специализированными. Современное сражение также характеризуется высокой маневренностью, напряженностью, быстрыми и резкими изменениями ситуаций, интенсивностью боевых действий, что обуславливает дефицит времени для принятия необходимых решений и выполнения боевых функций. Все это дополнительно требует военнослужащих высокого уровня профессионального и физического развития и готовности выдерживать большие физические нагрузки и психические напряжения.

Результаты исследования. Современный офицер военно-морских сил является основной составной частью в проведении тех или иных специальных мероприятий в условиях антитеррористической операции. Он должен отвечать требованиям определяемым современными особенностями ведения боевых действий в условиях антитеррористических операций. Кроме того, офицер военно-морских сил должен иметь в своем арсенале определенные специфические характеристики - к которым относится, скорость принятия решений, точность и ясность предписаний, надежность своих действий по использованию техники и вооружения в условиях дефицита времени, ограниченность или даже отсутствие основной и вспомогательной информации. Поэтому в настоящее время характерным типом деятельности офицера военно-морских сил становится не усвоение существующих, то есть готовых знаний, а творческая деятельность по конструированию новых знаний и способов профессиональной деятельности по проектированию, прогнозированию, моделированию боевых действий в условиях антитеррористической операции.

Усиление внимания к проблемам повышения уровня профессиональной подготовки офицеров военно-морских сил, их готовности к выполнению задач

в условиях антитеррористической операции, связано с необходимостью разрешения основных противоречий:

- между требованием необходимого уровня профессиональной подготовки офицера военно-морских сил и достигнутым недостаточным уровнем их готовности к решению поставленных специальных задач;

- между потребностью боевой и идеологической подготовки в новых технологиях обучения офицеров военно-морских сил с целью эффективного решения специальных задач в условиях антитеррористической операции и отсутствием педагогических технологий, которые должны формировать эти навыки в системе профессиональной и физической подготовки.

Современная практика показывает, что задача профессиональной и физической подготовки будущих офицеров ВМС решается не в комплексе, то есть, не в единой системе профессионального обучения и усовершенствования, а отдельно, то есть разрозненно, расплывая усилия на разных направлениях подготовки. На сегодня отсутствуют научно обоснованные основные критерии оценки уровня профессиональной и физической готовности офицеров военно-морских сил, их способностей к выполнению специальных задач в условиях военных конфликтов.

Особенно низкий уровень профессиональной и физической подготовленности наблюдается у офицеров военно-морских сил при выполнении тех или иных боевых нормативов. Низкий уровень в значительной степени определяется их ограниченной физической способностью и прикладной физической подготовленностью в целом.

Анализ событий во время аннексии части территории Украины, а именно захвата Автономной Республики Крым позволяет установить основные причины недостаточной профессиональной, военно-идеологической и физической подготовленности офицеров Военно-Морских Сил к выполнению специфических задач в условиях военного конфликта. К ним относятся:

- несовместимость и расхождение необходимых и имеющихся ценностных ориентиров в подавляющем большинстве офицеров ВМС для выполнения боевых задач в условиях военного конфликта;

- несовместимость и разногласие соответствующей мотивации у офицеров ВМС к освоению профессиональных, идеологических и специальных знаний, физических и спортивных умений;

- формирование специальных знаний, навыков, умений без достаточного потенциала к саморазвитию;

- декларативный характер формирования необходимых профессиональных качеств и отсутствие педагогических технологий их развития у офицерского состава частей и кораблей ВМС;

- отсутствие эффективных методов моделирования профессиональной деятельности офицеров ВМС для действий в чрезвычайных или экстремальных условиях.

Основы профессиональной подготовленности будущих офицеров ВМС к решению боевых задач заклады-

ваются в процессе обучения в военных учебных заведениях. Они обеспечивают целенаправленную взаимосвязь исторической, педагогической, психологической, правовой, физической и профессиональной характеристики подготовки офицера ВМС, усилением профессионального направления методики процесса обучения, связанной с подготовкой к наиболее эффективному выполнению задач по назначению. Взяв за основу изложенные выше теоретические положения, была разработана педагогическая технология профессиональной подготовки будущих офицеров ВМС с целью решения задач в условиях вооруженного конфликта.

Проведенные исследования показали, что уровень профессиональной подготовки офицеров ВМС прямо пропорционален уровню их самоопределения на разных этапах профессиональной подготовки. Процесс самоопределения офицеров ВМС зависит от многих факторов, прежде всего от субъективных качеств личности, которые связаны с мотивацией их к обучению, отношению к профессиональной деятельности, характеру и уровню подготовки, творческому потенциалу кадровых преподавателей, руководителей учебных занятий и военных коллективов в целом. В процессе исследования была разработана программа обучения будущих офицеров ВМС с целью повышения эффективности действий в условиях локальных конфликтов. Эффективность разработанной технологии профессиональной и физической подготовки офицеров ВМС была проверена в ходе педагогического эксперимента.

Наиболее весомые компоненты разработанной педагогической технологии:

- преемственность обучения военно-техническим дисциплинам для моряков;

- усовершенствование обучению общевоинским дисциплинам;

- корректировка преподавания социально-гуманитарных дисциплин;

- повышение состояния специальной и прикладной физической подготовки курсантов;

- комплексная оценка пригодности курсантов-моряков во время обучения.

Полученные результаты педагогического эксперимента показали эффективность разработанной технологии профессиональной и физической подготовки будущих офицеров ВМС для решения специальных задач в условиях военного конфликта.

Вывод. В ходе проведенного исследования были установлена эффективность разработанной педагогической технологии профессиональной и прикладной физической подготовки офицеров ВМС по решению специальных задач в условиях военного конфликта и проведения антитеррористической операции. Дальнейшее исследование будет направлено на оценку уровня сформированности профессиональной готовности курсантов-моряков во время обучения и совершенствования надежного и эффективного выполнения своих обязанностей в будущей деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дутчак М.В. Спорт для всех в Украине: теория и практика / М. В. Дутчак. – К. Олимпийская литература, 2009. – 280 с.
2. Корольчук Н.С. Психологическая трудоспособность корабельных специалистов в экстремальных условиях: дис.

- док. психол. наук.: 19.00.02. – Киев: Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, 1997. – 406 с.
3. Криворучко П.П. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности корабельных специалистов в длительном плавании. Дис.канд.психол.наук.: 20.02.02. – Киев: КВГИ, 2002
 4. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Социальная психология: учебник. – Киев: Лыбидь, 2005 г. – 464 с.
 5. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты, 1978 г.
 6. Попадьян В.В. Основы специальной физической подготовки военнослужащих плавсостава Военно-Морских Сил Вооруженных Сил Украины: [учебно-методическое пособие] / В.В. Попадьян. - Севастополь: Типография академии военно-морских сил Украины им. П.С. Нахимова, 2011. – 78 с.

REFERENCES

1. Dutchak M.V. Sport for All in Ukraine: theory and practice / M.V. Dutchak. - K. : Olimpiiska literature, 2009.- 280 s. [in Ukrainian]
2. Korolchuk M.S Psychophysiology ship disability specialists in extreme conditions: dis. dock. psychol. nauk.: 19.00.02. - Kyiv: Institute of Psychology im. H.S. Kostyuk APN Ukrainy, 1997. - 406 s. [in Ukrainian]
3. Kryvoruchko P.P. Psychological support of professional expert in long ship voyages. Dys. kand. psychol. nauk.: 20.02.02. - Kyiv: KVHI, 2002 [in Ukrainian]
4. Korniev M.N. Kovalenko A.B. Sotsialna psykholohia: hidruchnyk. - Kyiv: Lybid, 2005 - 464 s. [in Ukrainian]
5. International Convention on the Training and Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978. [in Ukrainian]
6. Popadin V.V. Fundamentals of special physical training of the militari crew Naval Forces of Ukraine: [navchalno-metodychnyi posibnyk] / V.V. Popadin. - Sevastopol: Drukarnia Akademii viiskovo-morskykh syl Ukrainy im. P.S. Nakhimova, 2011. – 78 s. [in Ukrainian]

The features of future officers` training to perform tasks in the course of the anti-terrorist operation

V. Shemchuk

Abstract. The paper analyzes some features of future naval officer training issues and provides results on the development of the pedagogical vocational and physical training technology in order to effectively perform anti-terrorist operational tasks. The practical effectiveness of the developed pedagogical technology for the naval profile trainees has been experimentally tested to improve the quality of a future naval officer`s training and combat employment.

Keywords: pedagogical technology, professional training, readiness of a sailor officer, antiterrorist operation.

The use of case method to study Ukrainian language as foreign in medical higher educational institutions

O. M. Shevchenko

Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training, Poltava State Medical University, Poltava

Paper received 01.02.22; Accepted for publication 12.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-14>

Abstract. This article analyzes the advantages of using the method of specific situations (case method) in medical universities of the foreign student's professional training. The case method is considered as an educational technology based on solving specific situations (cases) during classes. Regularities and pedagogical principles of case method implementation in professional training of medical students are revealed. The understanding of the educational situation essence within the use of the case method is described – its need to reflect specific aspects of the future professional activity situation. The requirements for the construction of cases are analyzed on the basis of: sufficiency of data for situation analysis and decision-making; the ability to enter additional data in conditions that lead to changes in strategic and tactical decisions; multivariate achievement of the set goals. The general logic of work within the case method and the algorithm of its application are presented. The results of application of the case method within the research, didactic, communication, diagnostic and applied aspects of its understanding are shown. It is concluded that the use of the method of cases in the training of foreign medical students gives students the opportunity to gain personally meaningful knowledge in situations of professional activities imitation and provides comprehensive communication of the student as a subject of educational and professional activities.

Keywords: *case method, medical student's professional training, tasks and goals of case method, characteristics of case (educational situation), case method algorithm.*

Introduction. The training of a specialist with higher medical education at the present stage of society development makes certain demands both on educational standard content and the modern teaching methods introduction. The main goals are the formation and development of socio-professional competence skills (medical skills, research skills, socio-personal skills). Therefore, the main purpose of modern higher professional education is to train a specialist competent in the field of their professional activity, capable of effective work in profession at the level of international standards. In this regard, it is necessary to use such methods that would allow the full possible implementation of goals and objectives.

One of the modern methods, along with other educational technologies, is the case method, which allows to form student's knowledge effectively in through their active personal involvement in the pedagogical process and the formation of their personal attitude to the acquired knowledge. Using the case method, students get not only the opportunity to master the information, remembering or memorizing it, but also to form an effective set of professional knowledge due to the fact that they are acquired in the process of active handling of information [4].

Literature review. The case method developed by Harvard scientists has become one of the interactive methods that has gained popularity in the United States, Britain, Denmark and other countries, where the case method is actively used in teacher training: in the US (J. Maan, D. Krukshenk, etc.), England (M. Reichelt, R. Spring), Australia (A. Watson). Cases are actively used in the training of special disciplines of engineers in the United States – S. Smith, Canada – G. Cardos [9, p. 43].

As can be seen, today in the theory and practice, the professional education has accumulated a considerable experience in the use of the case method in the educational process and in higher education. But the problem of using the case method in the professional training of foreign medical students remains underdeveloped.

The purpose of the article is to describe the general didactic principles of the case method in the medical universities foreign student's training.

Results. From the scientific literature, the case method or method of specific situations is considered as a method of active problem-situational analysis, based on learning by solving specific problems – situations (case studies) [5, p. 31]. The case method refers to non-game simulation active learning methods, the immediate purpose of which is the joint efforts of students' group to analyze the situation – a case that arises when studying a particular material and to develop a practical solution. After considering all the options, the evaluation of the proposed algorithm is the best choice in the context of the problem.

The case method, as one of the active learning forms, is used in the teaching of various disciplines. Along with the improvement of analytical skills, the method of situational exercises stimulates the development of competencies, allowing the introduction of a competency-based approach to the training of specialists in the higher education. At the same time, case methods are a form of testing knowledge that develops the ability to separate the important from the partial, cultivate responsibility in decision-making and form the necessary skills in the learning process.

The essence of the method is to use specific cases (situations, stories, texts of which are called "cases") for joint analysis, discussion or decision-making by the students in a particular section of the discipline [7, p. 62]. The case method is useful because it allows students to independently organize the process of learning material; they provide an opportunity to work with different sources of information and provide contextual learning.

This method does not require large material and time costs and it allows variability of training. The situational problem can be highlighted both when studying a new topic in the presentation of theoretical material, and can be used to generalize and systematize the material. The case method is effective in using the study of economic, social sciences, language and literature and professional disciplines [1, p. 109].

According to the principle of the case method, the educational situation is specially prepared and it is an analogue of a specific practical situation. This case may include a description of the disease, the circumstances under which

the patient received the disease, part of the doctor's report, the results of additional research methods, photos, tables, charts, etc. The main feature of the case is the presence of questions to be answered by the student. The teacher also determines the basic and auxiliary materials for the student's preparation and a list of references.

In addition, each proposed situation should be methodically processed and adapted to the objectives of a specific practical lesson on the subject, i.e., each case should correspond to the curriculum in which it is solved, which contributes to the creation of purposeful and organized student work, classes, and during their discussion. This in turn, contributes to the formation of relevant professional skills in the context of the discipline, as well as consolidation of already acquired knowledge in related fields of medicine (traumatology, surgery, pediatrics, etc.).

It should be noted that learning situations on the principle of the case method for each practical lesson can be several; the variety of situations and work with them should teach students to analyze specific information, trace causation, and identify key issues [5, p. 30].

The use of case methods requires appropriate training of both students and teachers. Their content is determined by the discipline, where this form of teaching is used, and the degree of preparation of students, i.e. the use of case methods requires a differentiated approach, knowledge of preparation and teaching methods, special skills of communication with the audience.

The main requirements for cases are:

- sufficiency of data for situation analysis and decision making;
- the ability to make additional data in conditions that lead to the changes in strategic and tactical decisions;
- multivariate achievement of goals;
- reasonable choice of discipline or group of disciplines in which it is advisable to use case studies.

Cases have a clearly defined characteristics and purpose. They are usually related to a problem or situation that existed or exists now. In this case, problems or situations have already had a preliminary solution, or their solution is necessary and urgent, and therefore require analysis.

Depending on the tasks performed by the cases, they can be divided into: mini-situational; cases; generalizing cases; interdisciplinary cases.

Each of the problem situations considered in the case, must respond the following conditions. Cases should be:

- realistic, but not burdened with details;
- related to the material being studied;
- offer consideration of work situations that workers face in specific conditions;
- propose a plurality of solutions;
- improving students' skills in solving problems;
- improve practical skills;
- focus on finding appropriate ways to solve the problem;
- teach possible reactions to various situations;
- require the use of specific tools and concepts [3, p. 256].

A case that corresponds the following characteristics is considered as qualitative: a skillfully formulated story, to address an important problem; to describe a dramatic situation with a critical decision, to contain specific comparisons, to provide an opportunity to generalize conclusions;

to have a central character, that contain the optimal amount of information; have a variety of problem solutions, ensure the interest of the audience in solving the problem, encourage them to work in groups, teach teamwork; form leadership skills.

When conducting case methods for educational purposes, teacher can define their main tasks as follows:

- self-realization of the students;
- selection of information that contributes to a balanced decision on the problem under consideration;
- increasing the level of mastering the material of the discipline;
- formation of managerial decision-making skills;
- acquisition of teamwork skills;
- formation of creative thinking.

In general, case studies are designed and used for a variety of instructional and course objectives. They include: 1) indirect socialization through the use of real experience; 2) development of personal rules of response and behavior to difficult situations; 3) development of skills to separate facts from assumptions; 4) workshop on defining goals and formulating strategies involving personal, organizational and inter-organizational relations; 5) improving the ability to apply theoretical foundations for practical purposes [2].

Analysis of the literature on active teaching methods allowed us to draw the following conclusions about the existing case methods:

Case-study method. This case method differs in a large amount of material, because in addition to describing the situation, the entire amount of information material that students can use is provided. The main emphasis in the work of the case study is the analysis and synthesis of the problem in decision making.

Case-problem method. The problem is clearly identified when describing the case. Thus, there is more time to develop solutions and discuss them in detail.

Case-Incident Method. The focus of this case method is the process of obtaining information. This form of work takes a lot of time, it can be considered particularly close to practice, because in practice the very receipt of information is an essential part of the whole decision-making process.

Stated-problem method. A characteristic feature of this case method is the provision of ready-made solutions and their justification. The task of students is, first of all, to get acquainted with the structure of the decision-making process in practice, to critically evaluate the decisions made and to develop alternative solutions.

At the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training, the method of conducting classes using the case method involves the following aspects of work: first, before receiving the case, students must study the relevant theoretical material of the practical lesson, using educational and methodological complex, which contains the textbooks and the lecture notes. Secondly, students' work begins with obtaining a situational task (case). After getting acquainted with the case, a survey is conducted to understand the content of the case. One of the advantages of this technique is that when solving the situation, there are options for both independent and group work. Thirdly, after the students have studied the case, the person who presents the group's decision is singled out. A discussion begins, in which all the issues set out in the case should be covered. In addition to the oral answer, there must be a written form.

At the final stage of work with the case, a general discussion is organized, discussion of the obtained decisions, generalization and systematization of the obtained results and acquired knowledge while working on the case. Students' work is evaluated.

The main advantage of this method during a practical lesson is the ability to optimally combine theory and practice, which is very important when preparing a medical student. The student learns to apply the acquired theoretical knowledge in a specific practical situation, which in turn, contributes to the theoretical and practical knowledge systematization. Students develop strong skills in solving practical problems.

The ability to work with literature on the topic of the relevant practical lesson, develops students' in educational and professional skills, the ability to highlight relevant information for solving the problem and analyze it. In case of information lack motivates research activities. The ability to lead a discussion, argues their own point of view, persuade, and make a brief conclusion for the work done forms communication skills. During the analysis, students learned to act in a "team", analyze and make decisions. In addition, during the discussion of the case, certain social skills are developed: assessment of people's behavior, ability to listen, control yourself, etc. [7]. In this approach, students become equal participants in the educational process, during which they not only acquire certain methodological knowledge, but also acquire certain skills and abilities, professional experience. Disassembling the case, future doctors get a ready-made solution that they can apply in the future professional activities.

The results of this approach implementation relate to several aspects of activity, namely: research, didactic, communication, diagnostic and applied [8].

Research aspect. Case study allows for in-depth, detailed study of an object that has clear temporal and spatial boundaries, study of its unique structure, hidden mechanisms of its functioning, the set of relationships as a system or the dynamics of its development. The results of such study are usually of an applied nature as recommendations for this phenomenon, as well as other objects belonging to the same class and in similar conditions. It is perspective to use a research strategy to study cases in order to solve explanatory research problems (answers to the questions: "how?" and "why?"), in a situation of focusing on modern units of analysis that can not be controlled.

Didactic aspect. This is a method of specific situations, a method of situational analysis; learning technology that uses the description of real economic, social and business situations. Students should analyze the situation, gather the essence of the problems, anticipate possible solutions and choose the best ones. Such cases are based on real factual material or approximation to a real situation.

Communication aspect. Students are given descriptions of a certain situation that the real organization faces in its activities, in order to get acquainted with the problem and find its solution on their own or in a collective discussion. Mini-cases, which are used in combination with other methods and pedagogical technologies, are the most suitable

for achieving the goals of subject teaching in the systems of general, primary and secondary vocational education and higher education.

Diagnostic aspect – is to classify cases on various grounds. Thus, depending on the structure of the case it can be: 1) structured cases (highly structured case) – a short and accurate description of the situation with specific figures and data. There are numbers of correct answers for this type of case. They are designed to assess knowledge, ability to use one formula, skill, technique in a particular field of knowledge; 2) unstructured cases are material with a large amount of data and are designed to diagnose style and speed of thinking, the ability to separate the main from the secondary and to establish the availability of skills in a particular field. For them, there are several correct answers and usually the possibility of finding a non-standard solution is not excluded.

Anti-stereotype (creative) cases (ground breaking cases) can be both very concise and detailed. Observing the outcome of such case makes it possible to see whether a person is able to think outside the standard, how many creative ideas he can give in the allotted time. If there is a group decision, can a particular person pick up someone's opinion, develop it and use it in practice.

Applied aspect. Modern consulting and auditing companies use this approach in job interviews. Our graduates must be armed with the skills to work with such techniques to look decent in the fight for the desired job. The application of the methodology allows at an early stage to identify the candidates' ability to analyze and synthesize, the ability to clearly and structurally formulate their thoughts.

Conclusions. Cases are a pedagogical resource, a universal tool for studying various disciplines, which are characterized by the fact that they involve finding answers to problematic questions. Cases are not aimed at obtaining ready-made knowledge, but at "creating" new knowledge, which involves the co-creation of student and teacher. The student acts as a coordinator of the learning process. At the same time, the result of the case is not only the acquisition of new knowledge, but also the acquisition of professional skills and values.

Thus, the use of the method of cases in practical classes in medical student's professional training is quite appropriate and effective and promotes the formation and development of skills in professional, practical, research activities, social and personal skills, and it is a promising area for practical classes in medical activity. The case method promotes the development of students' independent thinking, the ability to listen and take into account an alternative point of view, to express their arguments. With this method, students have the opportunity to demonstrate and improve analytical and evaluative skills, learn to work in a team, find the most rational solution of the problem. As an interactive method of teaching, the case method has won a positive attitude from students, ensuring the development of theoretical principles and mastering the practical use of the material which influenced the professionalization of students and contributed to their maturation, formed interest and positive motivation in relation to learning.

REFERENCES

1. Ivanov S.V., Mostens'ka T.L., Fedulova I.V., Ribachuk-Jarova T.V. Viktoristannja kejs-metodiv u navchal'nomu procesi. Naukovi praci NUHT. 2012; 43 P. 107-112.
2. Leshhenko T. O., Shevchenko O. M. Innovacijni pidhodi u vikladanni ukraïns'koï movi jak inozemnoï. Mova. Svidomist'. Konzept : zb. nauk. statej. Melitopol' : MDPU im. B. Hmel'nic'kogo. 2016. P. 250-253.
3. Meshherjakova I.P., Makashova O.C. Zastosuvannja konkretnih situacij (kejs-metodu) pid chas provedennja praktichnih zanjat' z medicjnoï psihologii. Aktual'ni pitannja lingvistiki, profesijnoï lingvodidaktiki, psihologii i pedagogiki vishhoï shkoli: zbirnik statej IV Mizhnarodnoï naukovopraktichnoï konferencii (m. Poltava, 7-8 listopada 2019 r.). Poltava : Vidvo "Astraja", 2019. P.254-259.
4. Shevchenko O. M. Innovacijni metodi ta suchasni informacijni tehnologii u navchanni ukraïns'koï movi inozemnih studentiv. Suchasna mediczna osvita: metodologija, teoriya, praktika : materialy Vseukr. navch.-nauk. konf. z mizhnar. uchastju, m. Poltava, 19 bereznja 2020 r. Poltava. 2020. P. 256-258.
5. Coleman MT, McLean A, Williams LK, Hasan K. Improvement in interprofessional student learning and patient outcomes. Journal of Interprofessional Education & Practice. 2017. # 8. P.28–33. doi: 10.1016/j.xjep.2017.05.003.
6. Hansen T.B., Pape B., Thiesen P.S., Interprofessional versus uniprofessional dyad learning for medical students in a clinical setting. International journal of Medical Education. 2020. #11. P.191-200. doi: [10.5116/ijme.5f50.bc76](https://doi.org/10.5116/ijme.5f50.bc76)
7. Jakobsen F, Musaeus P, Kirkeby L, Hansen TB, Mørcke AM. Emotions and clinical learning in an interprofessional outpatient clinic: a focused ethnographic study. J Interprof Care. 2019. #33. P.57–65. doi: 10.1080/13561820.2018.1514372.
8. Berger S., Whelan B., Mahler C., et al. Encountering complexity in collaborative learning activities: an exploratory case study with undergraduate health professionals, Journal of Interprofessional Care, 2019. #33(5). P.490-496, doi: 10.1080/13561820.2018.1562423
9. Saunders R, Dugmore H, Seaman K. Interprofessional learning in ambulatory care. Clin Teach. 2019. #16. P.41–46. doi: 10.1111/tct.12764.
10. Tai J.H., Canny B.J., Haines T.P., Molloy E.K. Identifying Opportunities for Peer Learning: An Observational Study of Medical Students on Clinical Placements. Teach Learn Med. 2017. #29. P.13–24. doi: 10.1080/10401334.2016.1165101

The use of CLIL methodology in teaching Practical English Course for the 1st year students of philological faculties at higher educational establishments of Ukraine in the conditions of blended and distant learning

I. V. Shevchenko, O. M. Kordyuk

Mykolayiv National University named after V.O. Sukhomlinsky
Corresponding author. Email: shevchenko2011@gmail.com

Paper received 15.02.22; Accepted for publication 26.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-15>

Annotation. The article is devoted to the use of the methodology of content and language integrated learning (CLIL) in the process of studying the "Practical English Course" by the 1st-year students of philological faculties of higher educational establishments of Ukraine with tests for independent work and self-control in blended and distant learning. Attention is paid to the effectiveness of testing and systematization of knowledge through this method during the study of the discipline. The purpose of the article is to highlight the main advantages of using the CLIL methodology in teaching the 1st year students of the philological faculties of higher educational establishments of Ukraine in teaching the discipline "Practical English Course". Emphasis is made on the effectiveness of the use of tests for independent work and self-control, which give students the opportunity to test their knowledge of English in a blended and distant learning. The research emphasizes that the use of the CLIL methodology increases the motivation of students to learn English, promotes the development of their mental abilities, purposeful acquisition of lexical units and grammar knowledge, which will be used in their future professional activities.

Keywords: content and language integrated learning, Practical English Course, blended learning, distant learning, future professional activity, test, independent work, self-control.

Formulation of the problem. The CLIL technique is one of the most innovative and successful developments in European education. The European Education Platform actively supports the CLIL methodology, offers general and financial support to schools, monitors the quality of CLIL through school attendance and certification, and cooperates with researchers and teachers' institutes. Over the last twenty years, the number of CLIL schools has grown rapidly and a large number of schools are now members of the school network established by the European Education Platform in 1994.

Educators, politicians and parents see the CLIL technique as a powerful tool that provides their children with a better preparation for their future lives, in which international contacts and mobility will become more widespread.

Modern educational life in Ukraine is gradually integrating into the European scientific and information space. New computer technology requires future professionals to have a good command of English lexical items in certain areas of production, human life, including medicine, education, art, etc.

In this regard, the method of CLIL (Content and Language Integrated Learning) is especially important in the context of functional mastery of a foreign language and the principle of integration. The use of the CLIL technique involves the study of non-linguistic subjects (physics, chemistry, geography, etc.) in foreign languages.[5].

Research analysis. The problem of content and language integrated learning has been studied by such scholars as S. Bobyl, Yu. Rudnik, Yu. Sobol, O. Khodakovska and others. Such foreign researchers as M. Allen, F. Ball, A. Bonnet, D. Greddol, L. Dale, L. Collins, D. Marsh, R. Tenner, I. Ting paid attention to the problem of content and language integrated learning in their works.

WWW The purpose of the article. The main purpose of the proposed article is to show the means of using the CLIL method in studying the discipline "Practical English Course" by the 1st-year students of philological faculties

of Ukrainian higher educational establishments with tests for independent work and self-control in mixed and distance learning.

Presentation of the main material. Scientists L. Dale, W. S., R. Tenner believe that the main advantage of using the CLIL technique is the activation of already acquired knowledge, experience in other subjects and their effective use for further intellectual and linguistic development. They explain that when students study a subject in a foreign language, they have to accept both new ideas and new lexical items. Therefore, it is important for a teacher who uses the CLIL technique to encourage the activation of knowledge and experience, which will help students to learn both language and content more effectively.

Researcher O. Khodakovska believes that a student who is taught by the CLIL method passes through a significant amount of language material and this gives him the opportunity to fully immerse himself in the natural language environment. Thus, language learning becomes more focused, as the language is used to solve specific communicative tasks. Also, students better know and understand the culture of the language being studied, and this leads to the formation of their socio-cultural competence. Thematic material requires the study of specific terms, appropriate language structures and this, in turn, contributes to the enrichment of the student's vocabulary with the necessary subject terminology.

Thus, the simultaneous study of a non-language subject and a foreign language makes it possible to equip the student with the necessary knowledge for future professional activity [7].

Current experience shows that in order for Ukraine to enter the transcontinental system of computer information and the new system of information support of education, it is necessary to effectively use the CLIL method for learning English.

The COVID-19 pandemic, forced periodic quarantine, has been an important impetus for the development of

blended and distance learning in all secondary and higher education institutions in Europe and Ukraine.

Scientist A. Andreev believes that blended learning is a combination of traditional teaching methods with interactive ones. It consists of three stages: distance learning of theoretical material, mastering practical aspects in the form of day classes, the last phase - passing an exam or completing a thesis [1].

The scientist explains that in blended learning a certain part of academic disciplines (or disciplines) is mastered by students in traditional forms of education (full-time or part-time, etc.), and the rest of disciplines (or disciplines) - by network learning technologies [1].

According to researcher V. Kukhareno, "distance learning" is learning by means of telecommunications, in the process of which subjects with spatial or temporal distance, carry out a general learning process aimed at creating external learning products and relevant internal changes (increases) subjects of study [3].

According to scientist N. Zhevakina, "distance learning is a purposeful interactive process of interaction between teacher and higher education, based on the use of modern information and telecommunications technologies that allow distance learning, and therefore provides an opportunity to receive education in the production process. at the place of residence, the ability to organize the process of self-education, planning and implementation of individual educational trajectory depending on their capabilities and needs, expands the range of people who have access to all types of educational resources beyond age, social restrictions, health, increases social and professional mobility [2, p. 70].

Scholar V. Osadchy notes that the "distance learning environment" is a set of methods and software tools that are used to implement remote distance learning technology. The scientist believes that such an environment is formed in two ways:

- using distance learning platforms (systems) (Moodle, Zoom, Microsoft Teams and Google Classroom and others);

- through a set of services and services of the Internet (blog, e-mail, online board, online video and audio, chats, forums, online testing tools, online presentations, electronic libraries, etc.) [3, p.8].

Practice shows that such a set of methods and software creates a comfortable educational information environment and communication system in order to organize independent work and self-control the 1st-year students majoring in 014.021 Secondary Education. Language and literature (English) using the method of CLIL.

Analysis of the curriculum for "Practical English Course" specialty 014.021 Secondary education. Language and literature (English) for the course show that the ratio of classroom hours to hours of independent work is approximately 39%: 61%. Thus, in the first semester, 80 hours of classroom classes and 160 hours of independent work are provided for this subject; in the second semester - 90 hours of classroom classes and 170 hours of independent work. The corresponding curriculum is planned to study certain topics in grammar, which give students the opportunity to test their knowledge of English.

Practice shows that students constantly need to repeat the material studied in previous courses in higher educa-

tion institutions where they study. To this end, it is appropriate to offer them general lexical and grammatical tests during independent work in order to test their knowledge and self-control in mixed and distance learning.

For instance: **Choose the correct answer (A), (B), (C) or (D):**

1. Can you imagine _____ in 2050?
(A) what life will be like
(B) what will be life
(C) what will be life like
(D) what life was like
2. The Internet is _____ inventions in history.
(A) one of the most important
(B) one of most important
(C) one most important
(D) one of the importantest
3. Many of Agatha Christie's novels _____ .
(A) made into films
(B) have made into films
(C) have been made into films
(D) into films were made
4. Let's go to the disco, _____ ?
(A) don't we
(B) let us
(C) won't we
(D) shall we?
5. Ann was standing at the bus stop waiting _____ a number 41 bus.
(A) for
(B) —
(C) at
(D) to
6. There aren't _____ easy ways of learning a foreign language.
(A) some
(B) no
(C) any
(D) the
7. He said that he _____ Spielberg's new film yet.
(A) hasn't seen
(B) didn't see
(C) hadn't seen
(D) wasn't seen
8. Mother told me _____ the door to anyone.
(A) not open
(B) that I won't open
(C) not open
(D) not to open
9. Doctors help _____ people.
(A) ill
(B) sick
(C) dead
(D) serious

10. I _____ this car for a year.
(A) have
(B) have had
(C) am having
(D) have been having
11. When _____ in London?
(A) have you arrived
(B) did you arrive
(C) you have arrived
(D) you arrived
12. I enjoyed _____ very much at Ann's party.
(A) myself
(B) oneself
(C) self
(D) me
13. I'm sorry I'm late. It's all my _____.
(A) fault
(B) guilt
(C) crime
(D) shortcoming
14. It's the restaurant _____ serves Chinese food.
(A) who
(B) what
(C) that
(D) is
15. Many Scottish people _____ use some Scottish words when they speak English.
(A) yet
(B) already
(C) still
(D) else
16. It's time _____.
(A) that we have a break
(B) to have a break
(C) we will have break
(D) having a break
17. I don't want _____ there alone.
(A) that you go
(B) you going
(C) you go
(D) you to go
18. Hamlet _____, "To be or not to be, that is the question."
(A) told
(B) talked
(C) said
- (D) spoke
19. Our teacher _____ the text again.
(A) made us to read
(B) make us read
(C) made us reading
(D) made us read
20. I find it difficult to talk to Alan because we have so _____ in common.
(A) few
(B) small
(C) little
(D) less
21. How long _____ Spanish?
(A) you study
(B) have you studying
(C) have you been studied
(D) have you been studying
22. Dolphins are so intelligent _____ that they can communicate with people.
(A) that
(B) than
(C) as
(D) because
23. My father gave up _____ three weeks ago.
(A) to smoke
(B) smoke
(C) smoking
(D) smokes
24. Millions of people study English _____ a foreign language.
(A) for
(B) like
(C) as
(D) because
25. My father always gives me _____.
(A) good advices
(B) the good advice
(C) a good advice
(D) good advice [6].

Conclusions. The use of the CLIL technique in teaching the "Practical English Course" for 1st year students using lexical and grammatical tests for independent work and self-control in mixed and distance learning is an effective means of learning a foreign language. The CLIL method motivates students' learning, encourages meaningful memorization of new lexical items, encourages the study of grammar rules, as they will use the acquired knowledge in their future professional activities.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. УМК для e-Learning. Высшее образование в России. 2007. №7. С. 65-69.
2. Жевакіна Н.В. Технологія дистанційного навчання: сутність та особливості. Вісник Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. № 4. 2003. С. 68-73.
3. Осадчий В.В. Система дистанційного навчання університету. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. № 5. 2010. С. 7-16.
4. Кухаренко В. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. / В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко. – Харків: НТУ "ХПІ", "Торсінг", 2002. 320 с.

5. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential. URL: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html> (дата звернення: 14.09.2019).
6. Prodromou L. Grammar and Vocabulary for Cambridge First. – Person Education Limited, England, 2016. – 319 p.
7. Ходаковська О. Особливості методики предметно-мовного інтегрованого навчання. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/63.pdf> (дата звернення 12.09.2020).

REFERENCES

1. Andreyev A. TMC for e-Learning. Higher education in Russia. 2007, № 7, p.p 65-69 [in Russian].
2. Zhevakina N.V. Distance learning technology: essence and features. Herald of the Luhansk Taras Shevchenko State Pedagogical University. № 4, 2003. p.p. 68–73.
3. Osadchy V.V. The system of a University distance learning. Herald of Melitopol State Pedagogical University. № 5, 2010, p.p. 7–16.
4. Kukhareno V. Distance learning: The conditions of use. Distance course: textbook. Kharkiv: STU “HPI”, “Torsing”, 2002. 320 p. [in Ukrainian].
5. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential. Retrieved from <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html>. [in English].
6. Kukhareno V. Distance learning: The conditions of use. Distance course: textbook. Kharkiv: STU “HPI”, “Torsing”, 2002. 320 p. [in Ukrainian].
6. Prodromou L. Grammar and Vocabulary for Cambridge First. – Person Education Limited, England, 2016. – 319 p.
7. Khodakovska O. Peculiarities of methodology of content and language integrated learning. Retrieved from: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/63.pdf>. [in Ukrainian].

Впровадження елементів дизайн-освіти у навчання майбутніх учителів початкових класів як засіб підвищення компетентностей у технологіях

В. М. Тягур

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, м. Берегове, Україна
Corresponding author. E-mail: basil.tvn@gmail.com

Paper received 15.02.22; Accepted for publication 26.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-16>

Анотація. У статті розглянуто необхідність впровадження елементів дизайн-освіти у навчання майбутніх вчителів початкових класів при вивченні технологічної галузі освіти, що пов'язано з сучасними вимогами суспільства до розвитку художньо-проектної діяльності у технологіях та різних видах дизайну та створює нові вимоги як до формування ключових так і проектно-технологічної компетентностей. Впровадження елементів дизайн-освіти визначає завдання відновити зв'язок у початковій школі між дизайнерською та технологічною діяльністю на основі спільних компетентностей, на основі інтеграції компетентнісного та проектного підходів, що сприятиме оновленню форм, методів та змістовних аспектів навчального процесу.

Ключові слова: дизайн, дизайн-освіта, проектно-технологічна діяльність, предметно-перетворювальна діяльність, компетентність, майбутні вчителі початкових класів.

Вступ. Сучасні глобалізаційні процеси в розвитку освіти не минули і України, що привело до формування нової освітньої політики, зорієнтованої на збільшення інтелектуального потенціалу держави, у томі числі, досягнення світового рівня та стандарту сучасної освіти, підготовки кадрів для закладів освіти на основі оновлення змісту, форм і методів навчального процесу. Це породжує нові умови та необхідність системної роботи у сфері освіти, що включає і визначення та усунення проблем що виникають.

Початок XXI століття, епоха інформаційного суспільства та технологічної культури, на перший план виводить проблему розширення знань з різних видів технологій, набуття відповідних компетентностей, що дає змогу сучасній людині адаптуватися до нових умов.

Докорінні зміни реформування та оптимізації на основі Концепції Нової української школи [1], Закону про освіту [2], Державного стандарту початкової освіти [3] та Закону України «Про повну загальну середню освіту» [4] торкнулися і початкової освіти. У відповідності до Державного стандарту початкової освіти вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності здобувачів освіти до яких належать і компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій [3].

На основі «Типових освітніх програм для 1-4 класів Нової української школи» МОН України сучасний зміст технологічної освітньої галузі, через програму трудового навчання для початкових класів, реалізовується саме через інтегрований курс «Дизайн і технології» [5]. Це є актуальним тому, що на даному етапі історичного розвитку, процес розвитку художньо-проектної діяльності у різних видах дизайну викликані вимогами сучасного суспільства, що в свою чергу створює нові вимоги як до формування ключових та проектно-технологічної компетентностей здобувачів освіти початкової школи так і підготовки до цього майбутніх учителів початкових класів.

Короткий огляд публікацій за темою. Якщо розглядати дизайн (англ. *design* – задум, план, мета, намір, творчий задум, проект і креслення, розрахунок, конст-рукція, ескіз, малюнок, візерунок, композиція,

мистецтво композиції, витвір мистецтва) як метод створення навколишнього матеріального, соціального та духовного середовища людини, то він діє і як метод часового відображення цього світу, і також, як спосіб проектування, формування гармонійного предметного середовища та функціонування сучасного світу. Це багато в чому поєднує як поняття так і сферу діяльності дизайну і галузі технології.

Дизайн-освіта у початковій школі – це навчально-ігрова проектувальна діяльність учнів, технологія розвивального навчання. Основні її завдання полягають в розвитку дизайнерського мислення молодших школярів, яке сприяє розумінню сучасних технологічних та мистецьких проблем, естетичному вихованню учнів. При цьому, основними прийомами дизайнерського мислення є узагальнення, аналіз, синтез, порівняння, абстракція. Тобто у учнів треба сформувати надійну орієнтацію в навколишньому предметному світі, навчити розуміти, що красиво, а що ні, де одна річ буде доречною, а де навпаки – зайвою, допомогти розібратися, як організувати своє предметне оточення, щоб воно було комфортним, приємним. Забезпеченням виконання цих завдань і повинні займатися майбутні вчителі початкових класів, а для цього вони повинні володіти елементами основ дизайн-освіти.

Аналіз останніх досліджень дизайн-освіти показав, що зазначеною проблемою розвитку сучасної дизайн-освіти займалися науковці С. Алексєєва, Є. Антоновича, В. Аронов, О. Генісаретський, В. Глазичева, Г. Мінервін, М. Мельник, С. Мигаль, В. Радкевич, І. Рижова, О. Почтара, О. Фурса, В. Даниленко, А. Діжура, О. Хмельовський, Л. Холмянський, А. Чебикін, О. Швець, А. Шевченко, В. Шимко, М. Яковлев та ін. Вивченням формотворення в дизайн-освіті займалися такі дослідники, як Г. Баммес, А. Барш, Е. Барчан, В. Бовсунівський, Л. Гнатюк, А. Дейнека, Д. Кардовський, Д. Мелодинский, О. Орлова, Г. Осиченко, П. Погорелов, М. Селівачов, В. Червона, П. Чистяков. Питанню зарубіжної дизайн-освіти присвячені праці В. Бугайова, В. Даниленка, С. Кожуховської, О. Огієнко, А. Чебикіна та ін. Особливостям дизайну, історичному становленню та розвитку сучасної дизайн-освіти в Україні присвячено низку досліджень О. Боднара, О. Бойчука, О. Генесаретського, В. Даниленка, Д. Кривача,

Г. Кур'єрової, С. Лазарева, С. Мигаля, В. Сидоренка, В. Тищенко, О. Трошкіна, О. Фурси та ін. Важливе значення в контексті базових засад та історичної наступності дизайнерської освіти мають праці присвячені розвитку ремісничої та художньо-промислової освіти в Україні науковців Л. Волошиної, Д. Козубовського, Г. Максиська, І. Небесника, П. Татіївського, Р. Шамагала та ін. Дослідженню формотворення у зарубіжній дизайн-освіті приділяли увагу такі вчені, як О. Бойчук, І. Голод, Г. Гребенюк, В. Прусак, В. Радкевич, С. Чирчик, В. Яблонський та ін.

Серед зарубіжних науковців досліджували інтеграцію дизайну у навчання Т. Андерсон, Дж. Шаттак, методи навчання у цій сфері Л. Кронбах, Р. Сноу, проводили наукові дослідження в галузі освіти навчального дизайну А. Коллінз, Р. Шавелсон, Д. Філліпс, Л. Таун, М. Фейер, досягнення в теорії та методах у дослідженнях викладання та навчання дизайну К. Дефорж, А. Келлі та ін.

Слід окремо відмітити вітчизняні дослідження шляхів розвитку дизайну та дизайнерської освіти за різними напрямками, серед яких можна виокремити: дослідження проектно-культури та естетика дизайнерської творчості В. Сидоренком, проблеми графічного дизайну та глобалізаційні процеси сучасності В. Косівом, теорію та історію дизайну П. Татіївським, дизайн як засіб розвитку творчих здібностей особистості у дослідженнях О. Вишневецької, дослідження Є. Лазаревим дизайну як техноестетичної системи, методологічні та гуманітарно-художні проблеми дизайну О. Генісаретським, врахування етнокультурного середовища як важливої умови формування конструктивних умінь В. Тищенко.

Дизайн як художньо-творча і наукова галузь потребує дослідження ролі всіх його видів у сучасному культурному та освітньому просторі, а активний етап розвитку галузі із постійним зростанням популярності дизайн-освіти щороку поглиблює наявні та породжує нові проблеми, що потребують ґрунтовнішого дослідження.

Однак вивченню формотворення його зв'язку з технологіями, поширенню його в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів з метою підвищення компетентностей у технологіях на основі використання та адаптації до початкової освіти позитивного зарубіжного та вітчизняного досвіду не приділено належної уваги.

Мета. Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності та доцільності впровадження елементів дизайн-освіти у навчання майбутнього вчителя початкових класів, підвищення його професійної компетентності з основ дизайну, що дасть змогу вдосконалити професійний та компетентнісний рівень на уроках трудового навчання відповідно до технологічної освітньої галузі.

Матеріали і методи. Матеріалом для статті обрано праці вітчизняних та зарубіжних науковців у яких розглядаються питання ролі навчання дизайну в освітньому процесі, впровадження елементів дизайн-освіти у навчальний процес та розвиток професійних компетентностей з технологій. Для досягнення мети з обраної теми було використано комплекс теоретичних методів: порівняльний аналіз, систематизація теоретичних положень, узагальнення результатів наукових

праць, адаптація до навчального процесу підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Результати та їх аналіз. Двадцять століття характеризується активним входженням у фазу науково-технологічних прогресів. Воно створило дизайн (проектну культуру), який пов'язаний з проектною та технологічною діяльністю і цим спрямований на усвідомлене формування штучного навколишнього середовища людини. Дизайнерська діяльність включає: цінності життя, середовища або культури; зв'язки проектно-культури з іншими цілісними з нею утвореннями, способом життя і властивою йому соціальною культурою, візуальною культурою, що охоплюють широке коло зорово значимих цінностей, образів, творів тощо. Лише формування середовища життєдіяльності людини, а й на будь-яку діяльність людини. У такій ситуації, настала сутнісна необхідність побудови системи безперервної дизайн-освіти, що охоплює підготовку педагогічних кадрів для вертикалі освітніх закладів починаючи з початкової освіти.

Ще у XIX столітті, архітектор, теоретик архітектури і промислового мистецтва, один із піонерів дизайну, Г. Земпер досліджуючи історичні закономірності формотворення у архітектурі і мистецтві, у порівнянні з ними обґрунтовуючи первинність «технічних мистецтв» (ремесел) у своїй праці «Стиль у технічних та тектонічних мистецтвах, або Практична естетика» (1860–1863 р.) аргументував думку, що форма предмета у людському середовищі повинна повністю залежати від його функції, матеріалу виготовлення, технології створення та визначається рівнем соціально-історичного розвитку суспільства, цим самим сформулювавши фундаментальний закон дизайну. [XX]

На відміну від Г. Земпера, Т. Малдонадо, визначав дизайн як творчу активність, мета якої – покращувати зовнішні достоїнства об'єктів, вироблених в промисловості [10].

Дизайнерська та технологічна діяльність вимагає необхідності працювати на межі художньої та технічної сфер діяльності, і саме впровадження елементів дизайн-освіти у навчання майбутніх учителів початкових класів визначає завдання відновити зв'язок у початковій школі між цими сферами та реалізувати діяльність у межах певної сфери на основі спільних компетентностей, у межах конкретної творчої діяльності, на основі одного з найважливіших джерел творчості, формуруючих та стильують ідей. Поставлене завдання вимагає поєднання критеріїв художнього та технічного аспектів у діяльності вчителя, що ефективно функціонують, адже дизайнер у формі бачить творчий проект, а конструктор, технолог – похідну від функції, це повинно сприяти у реалізації поставлених умов, здійснюючи творчу свободу та суворе дотримання логіки проектування та конструювання основним елементом у тактиці роботи над проектом, виробом на основі набутих компетентностей із дизайнерської діяльності у технологічній освітній галузі початкової школи.

Дизайн-освіта ґрунтується на природничо-наукових, технічних, технологічних і гуманітарних знаннях, а також використанні знань і вмінь з рисунку, живопису, композиції, декоративно-прикладного мистецтва тощо. Відповідно, передавати ці знання має компетентний викладач. Тому майбутній вчитель початкових

класів повинен отримати сукупні знання та досвід який містить професійні, мистецькі, психолого-педагогічні знання, уміння та навички. Слід наголосити, що у процесі навчання студентів у вищих навчальних закладах увага традиційно зосереджується на їх професійній педагогічній і мистецькій підготовці, що не виключає, а навпаки посилює роль психолого-педагогічної підготовки у вище розглянутих сферах.

Вирішенням проблеми впровадження та розвитку технологічної компетентності майбутніх педагогів початкових класів на основі впровадження елементів дизайн-освіти може виступати інтеграція компетентнісного та проєктного підходів, що сприятиме оновленню форм, методів та змістовних аспектів навчального процесу.

Підвищення рівня розвитку компетентностей у технологіях, на основі провадження елементів дизайн-освіти, майбутніх педагогів початкових класів відбувається, якщо уявити цей процес у вигляді моделі, що відображатиме взаємозв'язок структурних компонентів цих сфер: цільового, змістового, організаційно-проєктно-технологічного, критеріально-рівневого та корекційно-оцінного. При цьому специфікою моделі є інтеграція технологічного, проєкційного, художньо-культурного, спеціально-теоретичного та професійно-практичного блоків як складових і дизайнерської компетентності, і компетентності у технологіях майбутніх освітян початкової школи, що відображується у відповідних методиках навчання.

При цьому слід врахувати, що швидка плинність позитивних дизайнерських тенденцій у сучасній проєктній культурі та плюралізм дизайнерських рішень не вміщуються в часові рамки навчальної методики технологій у закладах вищої освіти, що готують фахівців спеціальності 013 Початкова освіта, а це вказує на те, що методичні підходи повинні постійно піддаватися критичному аналізу і перебувати у стані динамічних змін.

Розвиток дизайнерської компетентності у технологіях, на основі провадження елементів дизайн-освіти, майбутніх педагогів початкових класів буде залежати від наступного комплексу організаційно-педагогічних умов: 1) застосування комплексу міждисциплінарних технологічно-орієнтованих завдань; 2) стимулювання проєктного мислення та діяльності студентів; 3) активізації творчої діяльності студентів; 4) застосування у навчальній діяльності майбутніх вчителів методів розвитку здібностей та готовності до виконання не тільки простих, а й складних завдань.

Разом з тим, впровадження елементів дизайн-освіти в освітній процес майбутніх вчителів початкових класів сприятиме розвитку у них проєктної культури, яка доповнить і значно збагатить і розширить навчальний матеріал технологічної освітньої галузі. Проєктна культура є той вищий прошарок сфери дизайну, який набудовується над його організаційною інфраструктурою та поточним у ній проєктним процесом, включаючи: цінності життя, середовища або культури, визнані на даний час для розвитку професій та вирішення практичних завдань; зв'язку проєктної культури з іншими цілісними з нею утвореннями: способом життя та властивою йому соціальною культурою, візуальною культурою, що охоплює широке коло, зорво

значущих цінностей, образів, творів тощо. Якраз проєктна культура допоможе реалізувати принципи інтеграції навчального матеріалу та міжпредметних зв'язків.

Практика показує, що проєктування, що спирається на реально існуючу технологію, так само як і проєктування, що усвідомлює технологію як процес, що впливає і задає певний тон проєктної роботи та її результату, є найбільш адекватною формою для успішного функціонування дизайнерів, конструкторів та технологів, а тому, ці відомості дадуть змогу вчителю початкових класів, у майбутньому, проведенню профорієнтаційної роботи з учнями початкових класів, спрямованню їх зацікавленості до технологічних професій. Опосередковано представляючи технологічні процеси, подумки припускаючи і моделюючи їх на етапі проєктування виробів, майбутній вчитель початкових класів, що виступає в ролі дизайнера може домогтися адекватної передачі проєктної концепції у вигляді готового виробу, досягнення задуманої образності, а разом з цим, композиційного рішення, художньої виразності виробу загалом.

Сьогодні ми розуміємо технологію досить широко: як науково обґрунтовану діяльність зі створення певного продукту у процесі предметно-перетворювальної діяльності. При чому, слід наголосити, що така діяльність пов'язана з відповідними матеріалами, засобами, способами та умовами його перетворення, а також з оцінкою отриманого продукту. У зв'язку з цим, поняття «технологія» не може обмежуватися характеристикою лише способів перетворювальної діяльності, а має ще включати й характеристику діяльності з визначення предмета (матеріалу), засобів, умов і вимог до результату перетворення матеріалу в продукт. [7]

Отже, виходячи з сукупності технологій, які забезпечують закінчений цикл виготовлення будь-якого виробу, структура змісту трудового навчання має включати такі технології: визначення необхідності створеного продукту (маркетингу), дослідження його аналогів, проєктування виробу, обробки матеріалів, складання, оздоблення, забезпечення та організації процесу виготовлення, оцінки отриманого результату та т. ін. [8]. Вивчення учнями молодших класів комплексу технологій у доповненні елементами дизайн-освіти (з урахуванням відповідних вікових особливостей учнів) дозволить сформувати компетентності, які можна охарактеризувати цілісністю теоретичних знань та практичної діяльності. Л. Тишакова розглядає технологічну компетентність як «утворення, що містить знання, технологічні вміння та навички, креативно-технологічні здібності, технологізовану рефлексію, професійні якості» [9, с. 12]

Впровадження елементів дизайн-освіти вимагає необхідності створення навчально-програмних матеріалів, науково-методичних та методичних розробок, спрямованих на підготовку майбутніх учителів початкових класів до розуміння різних напрямків дизайн-діяльності. Дизайн-освіта створює широкі можливості і для реалізації інваріантно-варіативного підходу до навчання у технологічній галузі навчання, оскільки сприяє швидкій адаптації фахівця до постійних змін умов сучасного виробництва, життя, що сприятиме вдосконаленню рівня та якості підготовки педагогів для сфери дизайн-освіти, підготовки педагогів,

здатних реалізувати принципи та методики дизайн-освіти у практичній педагогічній діяльності початкової школи з урахуванням вікових особливостей фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей.

Майбутні вчителі початкових класів повинні вивчати технології і методики особистісно-орієнтованого, компетентнісного та інтегрованого навчання, виховання і розвитку учнів у дизайн-освіті та технологічній галузі навчання на інтегровано-предметній основі із засвоєнням ігрових методів, як при вивченні окремих навчальних дисциплін, циклів, модулів, так і тих дидактичних одиниць, які інтегруються у загальнопрофесійні та спеціальні дисципліни.

Особливу увагу слід зосередити на навчання проєктній діяльності та формування проєктної культури, в результаті яких відбувається виховання проєктно-мислячого спеціаліста, в якій би сфері соціальної практики він не діяв. Майбутні фахівці, відповідно пізнавальних практичних завдань, розробляють проєкти (вироби, окремі теми), що стосуються як дизайнерської так і технологічної діяльності.

Також, студентам слід вивчати поняття тектоніки, через яке саме і можна пов'язати дизайн і технології. У дизайні тектоніка проявляється через матеріал та конструкцію виробу і залежить як від художнього та інженерного рішень, так і від процесів та методів проектування та технології виробництва. Тобто, досліджуючи форму виробу, промислового об'єкта з погляду тектоніки, доводиться сприймати кінцевий вид виробу як постійну дійсність: ми бачимо закінчену структуру, конструкцію, композицію, – при цьому з поля зору часто випадає вираження самого процесу (виготовлення, збирання, монтажу та ін.) Розглядаючи предмет з погляду технологічних процесів, студенти зможуть значно розширити напрями для аналізу та оцінки його естетично-ціннісних якостей.

Активізацію творчої діяльності студентів можна не лише розширенням проєктної діяльності, а й розробкою виробів для учнів початкових класів, макетуванням та моделюванням, що дає можливість відтворювати і вивчати різні явища в лабораторних умовах, сприяє усвідомленню процесу проектування, розробляти і проводити пропедевтичні вправи початкової дизайнерської діяльності, дозволяє оперативно використовувати наблизені до природи матеріали випробувань дизайнерських об'єктів, створення розроблених (уявних) моделей, конструкцій та художньо-естетичного вигляду речей, самостійний пошук способів їх практичного втілення. Цьому сприятиме і організація проблемного навчання, яке передбачає створення проблемної ситуації та активну самостійну діяльність у її розв'язанні, що веде до ґрунтового засвоєння наукових положень, розвиває творче мислення, здатність до самостійної діяльності, дизайнерське мислення. Поряд із проблемним викладом застосовуються інтерактивні форми навчання студентів, коли відбувається обмін інформацією на прикладі аналізу особливостей об'єктів дизайну, конкретних ситуацій при виконанні творчих робіт, ідеями у вирішенні методичних завдань, думками між викладачем та студентами.

На заняттях студенти здійснюють об'ємне конструювання виробів з урахуванням перетворень геометричних тіл виконують всі етапи формоутворення,

одночасно вирішуючи питання композиційного розміщення мас на площині. Просторово-декоративне композиційне рішення з найпростіших конструктивних форм, завдяки різному розміщенню у просторі, дає можливість виховувати у студентів естетичний смак та художнє об'ємно-просторове мислення.

Проведена експериментальна робота з впровадження елементів дизайн-освіти у навчання майбутніх учителів початкових класів показала, що рівень теоретичної та практичної (художньо-графічної) дизайн-діяльності та знань з дизайн-освіти, які сприяють підвищення компетентностей у технологіях підвищився у експериментальній групі на 35%, а у контрольній групі тільки на 5,5%, готовність до дизайнерської діяльності зросла відповідно на 16,7 % та 3,7%. За результатами експерименту у експериментальній групі зріс і рівень пізнавального інтересу студентів на 18,5% у порівнянні з 7,4% у контрольній групі, а бажання займатись дизайнерською діяльністю на уроках технології підвищилось на 44,4% та 11,1% відповідно. У студентів експериментальної групи відмічалось підвищення рівня просторового сприймання та розвитку уяви, орієнтації у дизайнерських та технологічних поняттях, процесах та вироблення професійного мовлення, використання первинних засобів художньо-графічної, композиційної виразності аналізованих у процесі навчання основ дизайну. Експериментальні групи отримали більше творчого та методичного досвіду у зазначених питаннях.

Висновки. Сьогодні розвиток дизайн-освіти в Україні орієнтується на формуванні спеціалістів нового типу, для яких потреба у творчій діяльності та саморозвитку набуває значущого характеру. Тому формування дизайнерського мислення необхідно проводити починаючи з початкової школи, а це в свою чергу вимагає підготовку педагогічних кадрів нової формації для початкової школи та приведе до відповідних змін в освітньому середовищі.

Саме впровадження сучасних елементів дизайн-освіти в освіту майбутніх вчителів початкових класів на уроках технологій є об'єктивно необхідним і доцільним для підвищення компетентностей у технологіях, має суттєво вплинути на основні засоби навчання, на співвідношення та взаємодію окремих структурних компонентів системи освіти, а також сприятиме, у подальшому, вдосконаленню технологічної, професійної та мистецької освіти, що відповідає загальним тенденціям створення професійного, технологічного суспільства та прискореного розвитку освіти і науки. Тому, впровадження елементів дизайн-освіти найбільш доцільне на уроках технологічної галузі освіти та мистецтва.

Для підготовки вчителів початкових класів здатних пропагувати, впроваджувати дизайн освіту необхідно визначення компетентностей, розробка відповідних методик, формування рекомендацій для різних напрямів дизайнерських тренінгів і курсів із прив'язкою до наявних технологічних компетенцій учнів початкової школи, що в свою чергу, вимагає підтримувати та покращувати матеріально-технічну базу педагогічних вищих навчальних закладів до рівня європейських, щоб забезпечити діалектичну єдність методологій дизайн-освіти та засобів їх здійснення.

Потрібно розуміти, що студенти, включені у творчу

дизайнерську діяльність, не обов'язково в майбутньому, стануть дизайнерами, але вони відрізняються більш розвинутою уявою, володітимуть багатьма художньо-естетичними вміннями при створенні оригінальних композицій та вміннями з художньої обробки матеріалів, матимуть навички проектної діяльності,

визначаючи багатоплановий зміст навколишнього світу (утилітарність, естетичність, художність), розуміючи призначення особливостей форми, кольору речі за законами дизайнерської діяльності яку зможуть популяризувати у початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

- [1]. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. ухвалений рішенням колегії МОН України 27.10.2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya%20zagalna%20serednya-nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [2]. Закон «Про освіту». Закон № 2145-VIII прийнятий 05.09.2017 (Редакція від 02.10.2021) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- [3]. Державний стандарт початкової освіти Затверджено постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87 (із змінами, внесеними згідно з Постановами Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688, від 30 вересня 2020 № 898). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
- [4]. Закон України «Про повну загальну середню освіту». Закон № 463-IX від 16.01.2020 (Редакція від 02.10.2021). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- [5]. Типові освітні програми для 1-4 класів Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya%20serednya-nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- [6]. Земпер Готфрид. Практическая эстетика / Готфрид Земпер: [пер. с нем. В.Г.Калиша]. – М.: Искусство, 1970. – 320 с.
- [7]. Володимир Стешенко. Новій українській школі – нове трудове навчання. // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. № 1 (2017) Випуск 1, 2017 С.350-357.
- [8]. Стешенко В. В. Зміст трудового навчання (технологій) на наукову основу / В. В. Стешенко // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2013. – № 3. – С. 2–4.
- [9]. Тишаківа Л. Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Т. Тишаківа. – Луганськ, 2005. – 20 с.
- [10]. Maldonado T. Disegno industriale: un riesame: Definizione, storia, bibliografia. / T. Maldonado. – Milano, 1979.

REFERTNCES

- [1]. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly. ukhvalenyi rishenniam kolehii MON Ukrainy 27.10.2016. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- [2]. Zakon «Pro osvitu». Zakon № 2145-VIII pryiniaty 05.09.2017 (Redaktsiia vid 02.10.2021) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- [3]. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity Zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy 21 liutoho 2018 r. № 87 (iz zminamy, vnesenymy zghidno z Postanovamy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 24 lypnia 2019 r. № 688, vid 30 veresnia 2020 № 898). [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
- [4]. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu». Zakon № 463-IX vid 16.01.2020 (Redaktsiia vid 02.10.2021). [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- [5]. Tipovi osvitni prohramy dlia 1-4 klasiv Novoi ukrainskoї shkoly [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>
- [6]. Zemper Gotfrid. Prakticheskaya estetika / Gotfrid Zemper: [per. s nem. V.G.Kalisha]. – M.: Iskuststvo. 1970. – 320 s.
- [7]. Volodymyr Steshenko. Novii ukrainskii shkoli – nove trudove navchannia. // Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. № 1 (2017) Vypusk 1, 2017 S.350-357.
- [8]. Steshenko V. V. Zmist trudovoho navchannia (tekhnohii) na naukovu osnovu / V. V. Steshenko // Trudova pidhotovka v suchasniї shkoli. – 2013. – № 3. – S. 2–4.
- [9]. Tyshakova L. T. Formuvannia tekhnolohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupeniu kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoї osvity» / L. T. Tyshakova. – Luhansk, 2005. – 20 s.

Introduction of elements of design education in the training of future primary school teachers as a means of increasing competence in technology

V. M. Tiahur

Abstract. The article considers the need to introduce elements of design education in the training of future primary school teachers in the study of technological education, which is associated with modern societal requirements for the development of art and design activities in technology and various designs and creates new requirements for both key and design and technological competencies. The introduction of elements of design education defines the task of restoring the connection in primary school between design and technological activities on the basis of common competencies, based on the integration of competency and project approaches, which will help update forms, methods and content aspects of the educational process.

Keywords: design, design education, design and technological activities, subject-transforming activities, competence, future primary school teachers.

Діагностувальна компетентність та її формування у майбутніх фахівців у педагогічній теорії

В. В. Ягупов¹, О. М. Кириченко²

¹Кафедра фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки та спорту, Національний університет оборони України імені Івана Черняховського ORCID ID 0000-0002-8956-3170

²Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, м. Київ, Україна
yagupow57@ukr.net, Olena54937@gmail.com

Paper received 06.02.22; Accepted for publication 25.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-17>

Анотація. У статті розглянуто та систематизовано результати наукових досліджень щодо діагностувальної компетентності та її формування в майбутніх фахівців у педагогічній теорії. Проаналізовано сутність понять «компетентність», «формування», «педагогічна діагностика», «діагностувальна компетентність». З'ясовано, що цілеспрямована робота щодо формування у майбутніх фахівців діагностувальної компетентності є важливим компонентом професійної діяльності педагогів системи професійної освіти, у тому числі й безпосередньо в системі військової освіти.

Ключові слова: діагностувальна компетентність, педагогічна діагностика, майбутній фахівець.

Вступ. Формування творчого та компетентного майбутнього фахівця в системі професійної освіти якісно нового рівня суттєво стримується наявним розривом між досягненнями науки, виробництва й професійною освітою, у тому числі й військовою. Одним із найважливіших завдань, що постала перед сучасною системою військової освіти України, є формування компетентного фахівця: «Військово- професійна компетентність офіцера... – це його військово-професійна підготовленість (теоретична та практична) і здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна), готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) до військово-професійної діяльності за обраним фахом» [2, с. 243]. У зв'язку з цим стратегія вищого військового навчального закладу (далі – ВВНЗ) повинна мати на меті військово- професійну підготовку офіцера – здатного не тільки репродукувати накопичений професійний і суб'єктний потенціал, але і виходити за межі нормативної діяльності, міркувати і приймати рішення самостійно та відповідально, тобто бути суб'єктом військово-професійної діяльності. Результативність навчально-виховного процесу в ВВНЗ має також проявлятися в високому рівні фахової підготовленості майбутніх офіцерів, які здатні ухвалювати оригінальні рішення в екстремальних умовах військово- професійної діяльності. Одним із основних проявів чи критеріїв оцінювання професійної підготовленості офіцера є сформованість у нього діагностувальної компетентності як суб'єкта військово-професійної діяльності. Це особливо важливо для тих офіцерів, які безпосередньо автономно та системно реалізують педагогічні функції, наприклад, начальники фізичної підготовки та спорту військових частин. Вони завжди являються дослідниками, оскільки за посадовими обов'язками спостерігають, аналізують, оцінюють, корегують умови протікання навчального-виховного процесу в військовій частині та його результати.

У Збройних силах (далі – ЗС) України на сучасному етапі їх реформування проблема формування компетентних офіцерів пов'язана з вимогами військової практики, з необхідністю забезпечення обороноздатності країни. Це потребує негайних змін у системі військової

освіти та відповідно змін до вимог підготовки майбутніх офіцерів як педагогів. Відповідно, кожен викладач має розуміти структурну модель військово-педагогічного процесу в ВВНЗ, своє місце у ньому, методику реалізації своїх основних педагогічних функцій. Вони мають, на думку науковців, вчити майбутніх офіцерів до постійного набуття та вдосконалення своїх військово-професійних і фахових знань, формувати готовність до адаптації до умов військово-професійної діяльності, інтегрованим результатом їх підготовленості має бути формування компетентного офіцера, здатного успішно вирішувати завдання за призначенням [19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз результатів численних педагогічних досліджень показав, що науковцями в цілому усвідомлюється проблема діагностувальної компетентності педагогів та необхідність її формування в них. Зокрема, загальні теоретичні засади компетентнісного підходу у професійній освіті розглядаються у працях С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, І.О. Зимньої, Н.Г. Ничкало, В.О. Радкевич, В.І. Свистун, В.В. Ягупова та інших; проблемні питання щодо формування і розвитку професійної компетентності фахівців – у працях І.О. Зимньої, Г.В. Єльнікової О.І. Мармази, В.І. Свистун, Г.К. Селевка, Т.М. Сорочан, П.І. Третьякова, Т.І. Шамової та інших. У сфері військово-професійної підготовки офіцерів важливим теоретичним підґрунтям є результати наукових досліджень О.В. Барабанщикова, А.М. Зельницького, Д.В. Іщенко, М.І. Нецадима, Ю.І. Приходька, В.В. Ягупова та ін., у тому числі й компетентнісного підходу у підготовці військових фахівців з вищою освітою (О.В. Бойко, А.М. Зельницький, В.І. Осьодло, О.В. Торічний та ін.).

Для початку, потрібно розібратися зі поняттям «формування». У тлумаченні В. В. Ягупова – це «надання певної форми, завершеності процесу становлення особистості, досягнення нею рівня зрілості та стабільності» [22, с. 28]. Він вважає, що «формування є процесом становлення людини як соціальної істоти під впливом різноманітних факторів, наприклад соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних, педагогічних тощо, а процеси формування, розвитку і виховання особистості взаємозв'язані та взаємозумовлені» [22, с.

28].

Розглянемо сутність поняття «компетентність» і «компетентний». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «компетентність» визначається як поняття, що «стосується особи, яка добре обізнана, поінформована, авторитетна» [3, с. 560]. «Компетентний» – який має знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний. Який ґрунтується на знанні; кваліфікований. Який має певні повноваження, повноправний, повновладний [3, с. 560].

Р. Уайт, який в 1959 році ввів термін «компетентність» у своїй праці «Motivation reconsidered: the concept of competence», його трактує на основі особистісних складових [28, с. 297].

Огляд зарубіжних наукових праць показує, що поняттю «компетентність» приписують різноманітні значення та прояви: всі продуктивні здатності і навички особи; успадковані здібності, які необхідні для набуття первинних знань; набуті знання та вміння; суб'єктивна оцінка самого себе; уся сукупність когнітивних, мотиваційних і соціальних передумов для успішних дій людини [26, с. 3]. Компетентність – це термін, який використовується як у науковій, так і в повсякденній мові, а для його розшифровки використовують поняття «здатність», «здібність», «ефективність», «навички» та ін. [21, с. 3]. Компетентність може бути віднесена як до окремих осіб, соціальних груп, такі і до інституції, коли вони володіють або набувають умов для досягнення конкретних цілей розвитку та задоволення важливих вимог зовнішнього середовища. Компетентність включає, на думку науковців, загальні когнітивні здатності; спеціалізовані когнітивні навички; компетентність-продуктивна модель; тенденції мотивованих дій; компетентність дій [26, с. 5].

Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти розглядає це поняття як ключові якості, базові вміння, навчальні навички, опорні знання особи. Вища освіта повинна бути відкритим процесом, в якому студенти розвивають інтелектуальну незалежність та впевненість в собі поряд з професійними знаннями та навичками. Займаючись академічним навчанням і дослідженнями, студенти повинні набувати здатність упевнено оцінювати ситуації та обґрунтовувати свої дії на основі критичного мислення [9, с. 7].

Так, Н.М. Бібік дає таке визначення компетентності: «інтегрований результат освіти, який передбачає зміщення акцентів із накопичення потрібних знань, умінь і навичок до формування та розвитку здатності діяти та застосовувати досвід у проблемних ситуаціях» [2, с. 79].

Водночас поняття «діагностувальна компетентність фахівця» не набуло достатнього розв'язання у педагогічній науці. Наприклад, А. К. Маркова його визначає як сукупність прийомів контролю, перевірки й оцінювання освітніх програм і методів педагогічного впливу. У цьому визначенні поняття «діагностика» характеризується через поняття «контроль», «перевірка» й «оцінювання», тобто наголошується про те, що діагностувальна діяльність є складовою педагогічної діяльності [12]. Вважаємо, що діагностувальна діяльність – це компонент їх педагогічної діяльності, наприклад, педагога, у процесі якої він визначає рівень професійної

підготовленості, здатність і готовність майбутніх фахівців успішно виконувати професійні обов'язки. Отже, педагогічна діяльність складається із послідовних етапів – вона починається з діагностування, тобто з'ясування вихідного стану педагогічної системи та її елементів, у тому числі й можливостей студентів (курсантів), ресурсів педагога, та закінчується діагностуванням підсумкових результатів [21].

У В. В. Ягупова поняття «педагогічне діагностування» – це вид педагогічної діяльності вчителів, спрямований на вивчення та розпізнання стану суб'єктів навчально-виховного процесу [23]. Він наголошує, що діагностувальна діяльність – це постійне, послідовне і систематичне розв'язання незліченної множини діагностувальних завдань педагогічного спрямування, до яких майбутніх педагогів необхідно професійно підготувати в ціннісно-мотиваційному, емоційно-вольовому, когнітивному, поведінково-діяльнісному та суб'єктному аспектах [12].

Л. П. Сущенко вважає, що «головним завданням вищого навчального закладу, який готує майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, стає формування суб'єкта професійної діяльності, здатного підвищити свій фізичний потенціал, засвоїти знання з організації власної фізичної активності та суспільної фізкультурної практики» [18, с. 309]. Такої ж думки й ми дотримуємося [26]. Науковці наголошують на необхідності створення перспективної системи діагностування фізичної підготовленості різних категорій військовослужбовців у ЗС України [5].

На думку С. М. Мартиненко, до діагностувальних умінь відносять «вміння аналізувати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розпізнаючи серед них випадкові та помилкові; моделювати та перетворювати моделі взаємодії, визначати мету і розробляти конкретні завдання діагностичного вивчення, підбирати діагностичний інструментарій, накопичувати і обробляти діагностичну інформацію, здійснювати самодіагностику тощо» [14, с. 149].

У науковій праці Г.О. Гаца [4] наголошується на взаємопов'язаних компонентах діагностувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури – комплексу знань, набутий досвід, практичних умінь і навичок, що лежить в її основі. Він визначає діагностувальні вміння, як «спосіб виконання дій: сукупність набутих знань та навичок у галузі діагностичної діяльності» [4, с. 18].

Предметом дослідження проблеми діагностування майбутніх фахівців фізичної підготовки і спорту в ЗС України, визначення критеріїв і показників оцінювання конкретних фізичних якостей і станів є праці А.А. Балдецького, С.М. Жембровського, О.В. Петрачкова, Д.В. Погребняка, С.Ф. Костіва, Ю.С. Фіногенова, В.В. Ягупова та ін. Так науковці слушно наголошують, що «Своєчасне об'єктивне діагностування фізичної підготовленості військовослужбовців, інтегрованим проявом якої є їх фізична працездатність у різних умовах військово-професійної діяльності, є однією з проявів управлінської та діагностувальної функцій командирів (начальників) усіх ланок управління, важливим елементом організації бойової підготовки військових підрозділів і частин взагалі та фізичної підготовки військовослужбовців різних категорій, зокрема» [6, с. 380].

На основі аналізу літературних джерел, узагальнення результатів наукових досліджень науковців можна наголошувати, що вони характеризують діагностувальну компетентність майбутніх педагогів через професійні знання, практичні вміння та навички, професійно важливі якості, набутий досвід, які лежать в основі діагностувальної діяльності педагога.

Мета статті – аналіз, систематизація та узагальнення проблеми діагностувальної компетентності майбутніх фахівців та її формування у системі професійної освіти.

Виклад основного дослідницького матеріалу. На теперішній складний для держави час головним завданням у сфері безпеки та оборони держави для ЗС України є забезпечення територіальної цілісності держави. Це зумовлює необхідність суттєвого покращення якості військової освіти, розвитку цінностей і мотивації до набуття військової професії та фізичного розвитку майбутніх офіцерів – начальників фізичної підготовки та спорту в ЗС України, насамперед як педагогів. Потрібно чітко розуміти якими компетентностями мають вони володіти, а вимоги до них висувують насамперед сучасні військові реалії України та необхідність забезпечення її обороноздатності.

Водночас в умовах формування загальноєвропейської освітньої системи XXI століття, в яку творчо вписується й вітчизняна система військової освіти, сформувався запит на офіцера-педагога, який здатен донести свої досягнення, як професіонал своєї справи, до військовослужбовців, сформувавши самостійного та самодостатнього військового професіонала – лідера. Задачі концептуальні положення власне такої їх професійної підготовки та вимоги до формування їх основних видів компетентності відображено у

Конституції України і в Законах України «Про оборону», «Про Збройні сили України», «Про вищу освіту», Стратегії національної безпеки України, Наказі Міністерства оборони України від 12.11.2020 р. № 412 «Про організацію підготовки офіцерських кадрів тактичного рівня та сержантського (старшинського) складу у закладах фахової передвищої військової освіти, ВВНЗ Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти», Доктрині розвитку військового лідерства у ЗС України (2020) тощо. Вони залежать від їх здатності бути лідером у військово- професійному середовищі та успішно реалізовувати свої посадові компетенції як військовий педагог – оцінювати, досліджувати та прогнозувати різні наукові та науково-педагогічні явища в межах своїх посадових компетенцій, що є запорукою успішної їх військово-професійної діяльності. Реалізація ними цієї функції не можлива без сформованої діагностувальної компетентності як важливого компонента їх військово-професійної компетентності. Але водночас, наприклад, «проблема діагностування в фізичній підготовці та спорту в ЗС України, визначення критеріїв і показників діагностування конкретних фізичних якостей і станів військовослужбовців, у тому числі й єдині вимоги щодо здійснення перевірки та оцінювання рівнів фізичної підготовленості (готовності) військовослужбовців і фізичної підготовленості підрозділів (військових частин, ВВНЗ) до нині не знайшла достатнього наукового

розв'язання» [6, с. 380]. Науковці слушно наголошують, що діагностувальна компетентність педагогів є стрижневою в їх професійній компетентності. У своїй науковій праці С.М. Мартиненко наголошує про необхідність чітко визначити коло діагностувальних знань і вмінь учителів і поетапно їх структурувати. Вона виокремлює основні проблемні питання, що підлягають засвоєнню майбутніми вчителями. Зокрема, розроблена ним система їх діагностувальної компетентності представлена такими групами:

I група – знання про сутність і зміст діагностувальної діяльності вчителів: роль діагностувальної діяльності в його професійній діяльності; засоби та функції діагностувальної діяльності та її склад і специфіка;

II група – знання теорії педагогічної діагностики: об'єкт, предмет та її спрямованість, методи, прийоми і засоби; вимоги до проведення педагогічного спостереження, анкетування, тестування, оцінювання, моніторингу, прогнозування тощо;

III група – знання технології діагностувальної діяльності: діагностувальні методики та технології, супровід професійної діяльності, що охоплює п'ять основних етапів педагогічної діагностики – від тестування до з'ясування їх готовності до діагностувальної діяльності [13]. Звичайно, говорити про технології діагностувальної діяльності складно, оскільки будь-яке педагогічне діагностування має бути індивідуалізованим, гуманним, а технологізація ці аспекти не містить. І.П. Підласий достатньо слушно та науково обгрунтовано визначає місце технологій у цьому понятті: «Діагностика – це система технологій, засобів, процедур, методик та методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків...» [16, с. 10]. Останній підхід вважаємо науково обгрутованим.

Водночас діагностувальна компетентність педагогів та її формування, у тому числі й у фахівців фізичної підготовки і спорту у ВВНЗ – це складний комплекс їх ставлень, мотивації, знань, методів, прийомів, засобів, у тому числі й засобів ІКТ, професійно важливих діагностувальних якостей [6]. Наприклад, К.М. Старченко та Г.В. Васильєва пропонують критерії оцінювання рівнів знань у діагностувальній компетентності педагогів (рівень теоретичних знань; рівень методичних знань; рівень педагогічної практики (педагогічних технологій); рівень прогнозування результатів навчально-педагогічної діяльності; рівень здатності передавати педагогічний досвід тощо), перелік яких свідчить про їх складність і системність. Вони також вважають за необхідне діагностувати динаміку професійного розвитку педагогів і внесення до нього за потреби необхідних коректив. Вони виокремлюють такі функції педагогічної діагностики: контрольно-оцінну, навчальну, мотиваційну, нормативно-регульовальну, сигнально-інформаційну, прогностичну, аксіологічну [17, с. 220]. У цілому такий перелік функцій сприймається позитивно, окрім нормативно-регульовальної, оскільки це функція тільки Верховної Ради України.

У науково-методичній літературі діагностувальні методи об'єднують у такі групи: констатувальні (педагогічне спостереження, анкетування, бесіди та ін-

терв'ювання, які дають змогу одержувати до 40% необхідної інформації); формувальні; оцінювальні (експертна оцінка, незалежні характеристики, рейтингова система оцінювання та самооцінювання, педагогічне тестування); продуктивні [17, с. 220].

За їх допомогою проводиться, на думку науковця, вхідне діагностування в перший день, вихідне комплексне діагностування – у передостанній день навчання слухачів на курсах. Це дозволяє порівняти результати вхідного та вихідного діагностування та визначити різницю в рівні їх знань [17, с. 221].

Практично всі дослідження в педагогіці з питань оцінювання, діагностування, відстеження, контролю, моніторингу присвячені навчально-виховному процесу та його результатам, а також з'ясуванню його результативності та ефективності. Суттєвим є внесок зарубіжних дослідників А.Г. Вульфа, К. Мацермана, З. Стоунса і, звичайно, К. Інгенкампа в їх розв'язання. Найсуттєвішим для педагогічної діагностики, як вважає К. Інгенкамп, є те, що вона має бути теоретичним підґрунтям педагогічної діяльності вчителя. Педагогічна діагностика обґрунтовується ним як процес, у ході якого (із використанням діагностувального інструмента або без нього) зі дотриманням необхідних наукових критеріїв оцінювання якості вчитель стежить за учнями і проводить анкетування, обробляє дані спостережень й опитування, повідомляє одержані результати з метою описання поведінки учнів, пояснення їх мотивів чи передбачення поведінки в майбутньому [28, с. 55-58]. Таке трактування дозволяє виокремити її як окремий підвид педагогічної діяльності та з'ясувати його сутність, цілі і завдання. Вона покликана, на його думку, поперше, оптимізувати процес індивідуального навчання; по-друге, забезпечувати об'єктивне визначення результатів навчання в інтересах суспільства; по-третє, звести до мінімуму помилки при переведенні учнів із однієї навчальної групи в іншу, при спрямуванні їх на різні курси, у виборі спеціалізації навчання шляхом застосування об'єктивних його критеріїв оцінювання [28, с. 8]. В.І. Андреев вважає, що педагогічна діагностика – це система якісних і кількісних характеристик ефективного функціонування освітньої системи та тенденцій її саморозвитку, що також включає її цілі, зміст, форми і методи, дидактичні та технічні засоби, умови і результати навчання, виховання та саморозвитку особистості і колективу [1, с. 308-315]. Таким чином, на думку науковця, проблемне поле педагогічного діагностування значно ширше, ніж традиційна оцінка знань, умінь і навіть особистих якостей учня.

Наступний дослідник – О.М. Мельник – дотримується попередньої думки та сформулював зміст поняття «діагностувальна діяльність» так: свідомо цілеспрямована активність педагогів, спрямована на виявлення стану, рівнів розвиненості, змін суб'єктів педагогічного процесу з метою прогнозування навченості та вихованості учня і колективу, розроблення стратегії і добору необхідних методів і засобів організації педагогічного процесу, зростання педагогічної майстерності вчителя [2, с. 12]. У цій думці відсутній термін «рівнів сформованості», оскільки переважна більшість предметів педагогічного діагностування спрямовано на з'ясування рівнів сформованості, наприклад, у загальноосвітній школі, це ключових компетентностей

школярів, а в вищій школі – професійної компетентності майбутніх фахівців.

Отже, аналіз та узагальнення наукових джерел свідчить, що сучасний стан педагогічного контролю у вітчизняній системі освіти є контрастним поєднанням старого з новим, суб'єктивного з об'єктивним, усного опитування зі спробами впровадження технологій контролю та педагогічного моніторингу.

Водночас у цій сфері, в цілому, розроблена теоретична база, наприклад, педагогічного моніторингу. Так Т.С. Бондаренко обґрунтувала теоретико-методичні основи моніторингу сформованості педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Вона слушно наголошує, що «...нині необхідно здійснювати перехід від знаннєвого моніторингу, у межах якого традиційно якість вищої освіти визначається з позицій сформованості знань, умінь і навичок, якими має володіти фахівець у межах певної спеціальності, до моніторингу сформованості основних компонентів його професійної компетентності, оскільки окрім знань, умінь і навичок є багато важливих, а інколи й визначальних якостей конкретного фахівця, за відсутності яких знання, уміння та навички або нівелюються, або втрачають свій сенс, або набувають зовсім іншого смислу. Доведено, що для вирішення цієї проблеми необхідне методологічне переосмислення здобутків у сфері моніторингу якості освіти, теоретичне та методичне обґрунтування сучасних його форм, методів і засобів. Результати теоретичного аналізу проблеми моніторингу сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у педагогічній теорії і практиці дали змогу зробити висновки про те, що на сьогодні ще не сформовано у повній мірі уявлення про необхідність такого методологічного переосмислення і серед наукових робіт у цьому напрямі превалюють застарілі підходи до розв'язання цієї проблеми, а ЗВО створюють власні моделі моніторингу забезпечення якості освіти, що базуються, зазвичай, на старих ієрархічних схемах управління і традиційних психолого-педагогічних підходах» [3, с. 28].

На основі узагальнення науково-педагогічних джерел можемо зауважити, що формування діагностувальної компетентності майбутніх фахівців недостатньо усвідомлена організаторами професійної підготовки майбутніх фахівців і, відповідно, науковцями, практично, не розв'язана. Свідомством такого стану є те, серед науковців немає чіткої та однозначної відповіді щодо структури та змісту цього поняття. Хоча вітчизняні дослідники С.У Гончаренко, В.В. Кирсанов, О.М. Пехота, І.П. Підласий, І.Ф. Прокопенко, С.О. Сисоєва, В.В. Ягупов сформованість діагностувальних умінь і здатностей педагогів вважають невід'ємним елементом їх професійної компетентності.

Зарубіжні і вітчизняні науковці наголошують на необхідності формування діагностувальної компетентності майбутніх педагогів та її вважають компонентом професійної компетентності педагогів, оскільки діагностувальна діяльність – це компонент їх педагогічної діяльності, у процесі якої відповідно виконуються різні види діагностування процесу і результатів як своєї педагогічної, так і навчальної діяльності тих, хто вчиться. Наприклад, О.В. Застело діагностичну компетентність

викладача ВВНЗ слушно визначає як його діагностувальну підготовленість, інтелектуальну, діяльнісну та суб'єктну здатність, а також професійну, особистісну й психологічну готовність до реалізації діагностувальної функції шляхом творчого дотримання педагогічних принципів і використання в педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій та засобів педагогічного діагностування [6, с. 13].

Другий слабкий аспект, який привертає до себе увагу, – це відсутність чіткого визначення науковцями сутності педагогічного діагностування. Це призводить до того, що воно досить часто замінюється вивченням компонентів навчального процесу та його результативності. Однією з причин такого стану є, на нашу думку, відмінності у розумінні педагогічного діагностування різними науковцями. Перша група науковців (Ю.К. Бабанський, В.Г. Беспалько, І.Я. Лернер, М.М. Поташник, Т.І. Шамова) його сприймають як невід'ємну і нероздільну складову єдиного процесу контролювання та оцінювання знань, що здійснюється педагогом, друга (К. Інгенкамп, І. Підласий) – вважають, що діагностика більш широке поняття і тому відповідно до її змісту включають і контролювання, і оцінювання, і корекцію знань учнів (виключно з боку вчителя (викладача) або ж інших експертів, третя (О.І. Божович, З.І. Калмикова та ін.)

– вважають необхідним, з одного боку, чітко розмежовувати функції оцінювання, самооцінювання та, з іншого – діагностування (вони діагностування ставлять на чільне місце і розглядають як провідний чинник самооцінювання, оцінювання й корегування, які необхідно проводити й проводитись обов'язково і студентами (учнями), і викладачем (вчителем) [11, с. 148-149]. Вважаємо другий підхід більш виваженим і методологічно обґрунтованим. У своїх дослідженнях дотримуємося цієї точки зору.

Г.С. Цехмістрова та Н.А. Фоменко слушно підкреслюють, що педагогічне діагностування як аналітико-оцінна діяльність педагога здатне надати йому інформацію, яка необхідна для прийняття управлінських рішень для забезпечення розвитку педагогічного процесу в навчальному закладі. Але це можливо лише в тому випадку, коли він володіє сучасним технологічним інструментарієм і надійною методикою, здатними гарантувати якість і своєчасність отриманої об'єктивної інформації [20].

Сутність педагогічної діагностики полягає, на думку О.І. Кочетова, у з'ясуванні результативності

навчально-виховного процесу в школі на основі змін у рівні вихованості та освіченості учнів, а також зростанні педагогічної майстерності вчителів. Сутність педагогічної діагностики визначає її предмет: кого виховувати у відповідності з поставленими завданнями виховання / об'єкт виховання, критерії вихованості /, за яких умов / виховна ситуація /, хто і що при цьому має робити / визначення функцій /, якими засобами, шляхами, методами виховувати / діяльність суб'єктів виховання /.

Основні об'єкти педагогічного діагностування, на його думку, такі: вихованість і освіченість особистості, сформованість її інтегрованих якостей; поведінка і діяльність вихованців; різноманітність впливу зовніш-

нього середовища; можливості та особливості сімейного, загальношкільного і класного колективів, їх педагогічна характеристика; зміст і ефективність педагогічної діяльності [10].

Таким чином, сучасний педагог має володіти засобами педагогічного діагностування, постійно розвиватися в процесі професійної діяльності, мати сформовану систему професійних діагностувальних знань, умінь, навичок і здатностей, що складають когнітивний і діяльнісний компоненти його діагностувальної компетентності. Нами з'ясовано, що формування і розвиток діагностувальної компетентності випускників ВВНЗ має відбуватися на засадах «суб'єктно-діяльнісного підходу» [26] з урахуванням специфіки виду та роду військ, посади, яку обіймає конкретний військовослужбовець. Провідні методологічні положення суб'єктно-діяльнісного підходу представлені в наукових роботах С.Л. Рубінштейна, К.О. Абульханової-Славської, А.В. Брушлинського, І.А. Зязюна, В.А. Петровського, В.О. Татенка, В.В. Ягупова та ін. Почуття професійної суб'єктності – це переконання, що військовослужбовець є суб'єктом взаємин із військово-професійним та іншими сферами соціального середовища в українському суспільстві та відчуває й сприймає самого себе суб'єктом військово- професійної діяльності [25].

Діагностувальна компетентність майбутніх фахівців характеризується, на думку науковців, рівнем сформованості професійно необхідних знань, вмінь і навичок, загальною культурою педагога (моральною, естетичною, духовною тощо); професійно-педагогічною компетентністю (фаховою, методичною, психологічною, дослідницькою, творчою, фізичною); загально-професійною майстерністю, вміння та здібності (пізнавальні, комунікативні, організаційні); педагогічною технікою, готовністю до інноваційної діяльності та самовдосконалення [25]. Але дослідник не розуміє відмінності між поняттями «діагностувальна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність» і «загально-професійною майстерністю», оскільки перше поняття є компонентом другого поняття, а третє поняття є найвищим проявом другого.

Діагностувальна компетентність забезпечує, на думку науковців, успішну діагностувальну діяльність, що представляє свідому цілеспрямовану активність, спрямовану на виявлення стану, рівнів розвиненості та змін суб'єктів педагогічного процесу з метою прогнозування навченості та вихованості учня і колективу, розроблення стратегії і добору необхідних методів і засобів організації педагогічного процесу, зростання педагогічної майстерності вчителя [15, с. 12]. Її сформованість вкрай необхідна, оскільки діагностувальна діяльність реалізує суттєві функції – інформаційну, оцінну, контрольну-регулятивну, розвивальну, виховну та навчальну, що забезпечують її об'єктивність.

Процес формування діагностувальних умінь у педагогів має охоплювати, на думку М.А. Єрофеевої, такі аспекти: формування знань у галузі теорії педагогічної діагностики; засвоєння знань технології проведення діагностичного дослідження; вироблення практичних дій [7, с. 45]

На їх основі формуються такі діагностувальні вміння педагога: цілепокладальні діагностувальні

вміння: враховувати індивідуально-психічні особливості кожного військовослужбовця при постановці завдань діагностування;

організаторські діагностувальні – планувати дослідження, залучати в процесі діагностування всіх суб'єктів роботи методичними матеріалами (програмами, методиками, бланками, формами фіксації тощо); регулювати та координувати процес дослідження;

практико-діагностувальні – спостерігати педагогічні факти, явища, процеси, проводити усні та письмові опитування, анкетування; обирати діагностувальні методи та методики; інтерпретувати одержані дані точно, повно, логічно, об'єктивно, послідовно; адаптувати опубліковані в літературі діагностувальні методики; фіксувати інформацію під час діагностування;

оцінно-аналітичні діагностувальні – виокремлювати суттєві ознаки із загальної картини досліджуваного процесу; визначати подібність і відмінність подібних явищ; групувати факти, властивості, явища за однією із ознак; класифікувати й узагальнювати результат первинних спостережень; обробляти інформацію [7, с. 47].

Отже, з огляду на мету освітнього процесу в ВВНЗ і досвід інших країн, сучасні вимоги розвитку військової теорії та практики затребуваним стає такий компонент як діагностувальна компетентність офіцера як педагога та її формування. Водночас поява нових способів, засобів збройної боротьби в зоні ООС, у тому числі й гібридних, і виконання стратегічних завдань ЗС України – усе це потребує підвищених вимог до підготовки офіцерів – майбутніх фахівців фізичної підготовки і спорту у ВВНЗ. Водночас для діагностування фізичних якостей і здатностей майбутніх фахівців фізичної підготовки і спорту у ВВНЗ необхідно мати сукупність відповідних критеріїв, які мають враховувати посадове призначення і вимоги посади до конкретного військовослужбовця [25]. Наприклад, В.В. Ягупов провідними якостями майбутніх фахівців фізичної підготовки і спорту вважає такі: свідомо спрямованість на військово-професійну діяльність шляхом виконання конкретних посадових компетенцій у певному професійному середовищі; ступінь сформованості психічних властивостей та якостей конкретного військового фахівця; сформованість професійної свідомості та самосвідомості, системи індивідуальних цінностей військово-професійної діяльності; свідомо цілеспрямована саморегуляція та самодетермінація поведінки й діяльності в певному військово-професійному середовищі; готовність і здатність бути усвідомленим і повністю відповідальним за результати і наслідки своїх дій, вчинків, поведінки, діяльності в межах виконання своїх посадових компетенцій; професійна суб'єктність, тобто професійна підготовленість, суб'єктна готовність і фахова здатність бути суб'єктом військово-професійної діяльності в військово-професійному середовищі [25, с. 23]. Відповідно ці якості також мають бути предметом діагностування.

Разом із тим, проведений теоретичний аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень свідчить, що проблема діагностування у педагогічному процесі різних закладів освіти, у тому числі й в системі військової освіти, проблема розуміння діагностувальної компетентності педагогів та її формування в системі

професійної освіти залишається актуальною в педагогічній теорії та методології. До нині не втратили актуальності слова К. Інгенкампа, який не без підстав відзначав незавершеність наукових концепцій педагогічного діагностування і необхідність подальших теоретичних та експериментальних пошуків змісту, методів і специфіки діагностики як суто педагогічного явища [7, с. 10-16]. Зокрема, розв'язання проблеми педагогічного діагностування на основі використання суб'єктно-діяльнісного та контекстного підходів до розуміння діагностувальної компетентності майбутніх педагогів відкриває нові можливості і перспективи для системного їх пізнання та розвитку.

Висновки.

1. З'ясовано, що діагностувальна компетентність та її формування в майбутніх фахівців, зокрема, педагогів є актуальною педагогічною проблемою. Вона є обов'язковим компонентом їх професійної компетентності. Універсальним комплексним предметом педагогічної діагностики є результативний компонент педагогічного процесу в закладі освіти, окремим предметом такого діагностування являється всі компоненти педагогічного процесу.

Діагностувальна компетентність та її формування в майбутніх офіцерів представляє суттєвий науковий інтерес. З'ясовано, що проблема формування діагностувальної компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки опрацьовано науковцями недостатньо та потребує подальших наукових досліджень.

2. Доведено, що педагогічне діагностування – найбільш широке поняття серед освітніх термінів, що стосуються встановлення результативності та якості функціонування педагогічного процесу в різних закладах освіти та установах. Педагогічна діагностика стосується різних компонентів навчально-виховного процесу: від мети, вивчення особистості індивіда, групи і колективу, навчальної та педагогічної діяльності до системи управління педагогічним процесом.

Мета педагогічного діагностування: розроблення методів всебічного вивчення ознак, симптомів педагогічного процесу та забезпечення валідності, надійності та достовірності їхніх результатів.

Її завдання – розроблення методів розпізнавання стану учнів (або групи) і педагогів шляхом фіксації їх найважливіших (визначальних) параметрів та зіставлення виявлених параметрів із законами і тенденціями педагогіки для прогнозу поведінки досліджуваного предмета, прийняття рішення про вплив на його поведінку та діяльність у запланованому напрямі.

3. Доведено, що методологічну основу педагогічної діагностики складають положення про процес пізнання об'єктивної реальності, системний, комплексний, суб'єктно-діяльнісний і контекстний підходи до її організації, проведення та опрацювання результатів.

4. Обґрунтовано необхідність педагогічної системи формування діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту у ВВНЗ на провідних ідеях суб'єктно-діяльнісного та контекстного підходів до їх військово-професійної підготовки.

Подальша теоретична та експериментальна діяль-

ність і наукові пошуки у цьому напрямку сприятиме забезпеченню ефективності майбутніх офіцерів до діаг-

ностувальної діяльності в військах як суб'єктів організації фізичної підготовки і спорту в ЗС України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 608 с.
2. Бібік Н. М. Компетенції і компетентність у результатах початкової освіти: Педагогічна та психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. Педагогічна думка. Київ, 2012. Т. 3. С. 432.
3. Бондаренко Т. С. Теоретичні і методичні засади моніторингу професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. ...доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2021. 41 с.
3. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, 2005. 1728 с.
4. Гац Г. О. Методика формування діагностичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Педагогіка. 2010. № 3. С. 18–20. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-03/10ggoptt.pdf> (дата звернення: 03.02.2022).
5. Жембровський Сергій, Ягупов Василь. Перспективна система діагностування фізичної підготовленості військовослужбовців Збройних Сил України: теоретико-методологічне обґрунтування. Військова освіта : збірник наукових праць Національного університету оборони України. 2020. № 2 (42). С. 378–392. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-2/378-392>
6. Застело О. В. Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти. Дис. канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського. Київ, 2018. 20 с.
7. Ерофеева М. А. Педагогическая диагностика воспитания школьников. Балашов : БГПИ, 2001. 99 с.
8. Ингенкамп, Карлхайнц. Педагогическая диагностика : [Пер. с нем.]. М. : Педагогика, 1991. 238 с.
9. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с.
10. Кочетов А.И. Педагогическая диагностика в школе. Мн. : Народная асвета, 1987. 233 с.
11. Лазарев М. О. Педагогічна творчість: навч. посіб. для студентів, магістрів, аспірантів пед. ун-ту: 2-е видання, доповнене і перероблене. Суми: ФОП «Цьома С.П.», 2016. 294 с.
12. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва: Промсвещение, 2011. 192 с.
13. Мартиненко С.М. Формування діагностичних компетенцій у майбутніх учителів початкової школи: Педагогічні та історичні науки. 2012. Вип. 103. С. 155–161. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2012_103_24.
14. Мартиненко С. М. Діагностичні методики як засіб перевірки готовності майбутнього вчителя до творчої професійно-педагогічної діяльності : теорія і практика. Київ, 2011. С. 258–295.
15. Мельник О.М. Підготовка майбутнього учителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2002. 24 с.
16. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посіб. К.: Україна, 1998. 343 с.
17. Старченко К. М., Васильєва Г. В. Педагогічна діагностика професійної компетентності педагогічних працівників. Післядипломна освіта в Україні. 2005. № 1. С.52–57.
18. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту: монографія. Запоріжжя : ЗДУ, 2003. 442 с.
19. Фізичне виховання. Проблеми та перспективи: монографія ; за заг. Ред. проф. Г. П. Грибана. Житомир. : Рута, 2020. 384 с.
20. Цехмістрова Г. С., Фоменко Н. А. Управління в освіті та педагогічна діагностика. К. : Слово, 2005. 280 с.
21. Ягупов В. В. Становление понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода к профессиональному образованию. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН. 2013. № 6. С. 26–33.
22. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
23. Ягупов В.В., Фурс О. Й. Особливості діагностування психічної саморегуляції у майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності. Економічна психологія. 2018. № 1(12). С. 116–123.
24. Ягупов В. В. Методологічні основи компетентнісного підходу до професійної підготовки офіцерів запасу. Проблеми освіти. 2019. №92. С. 239–245.
25. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2015. Т. 175. С. 22–28. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp_2015_175_4.
26. Ягупов В. В. Суб'єктно-діяльнісний підхід як ефективна методологічна основа формування готовності військового керівника до управлінської діяльності. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : [зб. наук. пр. / за ред. Л.Л. Товажнянського та О.Г. Романовського]. 2008. Вип. 17 (21). С. 101–111.
27. Franz E. Weinert Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence. Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, Germany, April 1999. 198 с.
28. Mc Clelland D. C. Testing for competence rather than for intelligence : American Psychologist. 1973. № 28. С. 1–14. DOI: 10.1037/h0034092
29. White R. W. Motivation reconsidered the concept of competence. Psychological review. 1959. № 66. С. 297–333.

REFERENCES

1. Andreev V. I. Pedagogy: a training course for creative self-development. Kazan: Center for Innovative Technologies, 2003. 608 с.
2. Bibik N. M. Competence and competence in the results of primary education: Pedagogical and psychological science in Ukraine: collection of scientific works: in 5 vol. Pedagogical thought. Kiev, 2012. T. 3. C. 432.
3. Bondarenko T.S. Theoretical and methodological bases of monitoring professional competence of future engineers-teachers: autoref. dissertation. ...Doctor of Pedagogical Sciences on specialty 13.00.04 - Theory and Methodology of Professional Education / Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy. Kharkiv, 2021. 41с.
3. Busel V. T. Big Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language. Kiev, 2005. 1728 с.
4. Gats G.O. Methodology of formation of diagnostic competence of future teachers of physical culture. Pedagogy. 2010. № 3. C. 18-20. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-03/10ggoptt.pdf> (date of reference: 03.02.2022).

5. Zhebrowskyi Sergey, Yagupov Vasilii. Perspective system of diagnosing physical fitness of servicemen of the Armed Forces of Ukraine: theoretical and methodological justification. Military Education: Collection of Scientific Works of the National University of Defense of Ukraine. 2020. №2(42). C. 378-392. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-2/378-392>
6. Zastelo O. V. Development of Diagnostic Competence of Teachers of Foreign Languages of Higher Military Educational Institutions in the System of Postgraduate Education. Dissertation of candidate of pedagogical sciences : 13.00.04 - theory and methodology of professional education / Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine. Kiev, 2018. 20 c.
7. Erofeeva M. A. Pedagogical diagnostics of education of schoolchildren. Balashov: BSPI, 2001. 99 c.
8. Ingenkamp, Karlheinz. Pedagogicheskaya diagnostika: [Translated from German]. M.: Pedagogica, 1991. 238 c.
9. Development of Quality Assurance System in Higher Education in Ukraine: Information and Analytical Review / Compiled by: Dobko T., Zolotareva I., Kalashnikova S., Kovtunets V., Kurbatov S., Lineva I., Lugovoi V., Prokhor I., Rashkevich Y., Sikorskaya I., Talanova J., Finikov T., Sharov S.; ed. Ed. by S. Kalashnikova and V. Lugova. - Kyiv: SE "NPC "Priorities", 2015. - 84 c.
10. Kochetov A.I. Pedagogical diagnostics in school. : Narodnoe enlightenment, 1987. 233 c.
11. Lazarev M. O. Pedagogical creativity: textbook. for students, masters, post-graduates of ped. uni: 2nd edition, supplemented and revised. Amounts: FLP This S.P., 2016. 294 c.
12. Markova A.K. Psychology of teacher's work. Moscow: Prosveshcheniye, 2011. 192 c.
13. Martynenko S.M. Formation of diagnostic competencies in future teachers of elementary school: Pedagogical and Historical Sciences. 2012. Vyp. 103. C. 155-161. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2012_103_24.
14. Martynenko S.M. Diagnostic methods as a means of checking the readiness of the future teacher for creative professional and pedagogical activity: theory and practice. Kiev, 2011. C. 258-295.
15. Melnik O. M. Preparation of the future elementary school teacher for diagnostic activity: Ph. Candidate of pedagogical sciences: 13.00.04. Zaporozhye, 2002. 24 c.
16. Podlasiy I. P. Diagnostics and expertise of pedagogical projects: Textbook. K.: Ukraine, 1998. 343 c.
17. Starchenko K.M., Vasilieva G.V. Pedagogical diagnostics of professional competence of pedagogical workers. Post-diploma education in Ukraine. 2005. № 1. C.52-57.
18. Sushchenko L.P. Professional training of future specialists in physical education and sport: Monograph. Zaporizhia: ZSU, 2003. 442 c.
19. Physical Education. Problems and Prospects: monograph, ed. by Prof. G.P. Griban. Romny. : Ruta, 2020. 384 c.
20. Tsekhmistrova G.S., Fomenko N.A. Management in education and pedagogical diagnostics. K.: Slovo, 2005. 280 c.
21. Yagupov V. V. Becoming a conceptual and terminological apparatus of the competence approach to vocational education. Scientific Bulletin of the Institute of vocational education APN. 2013. №6. C. 26-33.
22. Yagupov V. V. Pedagogy: textbook. Kyiv: Lybid, 2002. 560 c.
23. Yagupov V. V., Furs O. J. Peculiarities of diagnosing mental self-regulation in future specialists of extreme types of activity. Economic psychology. 2018. №1(12). C. 116-123.
24. Yagupov V.V. Methodological bases of the competence approach to the professional training of reserve officers. Problems in Education. 2019. №92. C. 239-245.
25. Yagupov V. V. Professional development of the specialist's personality: concept, content and features. Scientific notes of NaUKMA. Pedagogical, psychological sciences and social work. 2015. Vol. one hundred and seventy-fifth P. 22-28. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp_2015_175_4.
26. Yagupov V.V. The subject-activity approach as an effective methodological basis for forming a military leader's readiness for managerial activity. Problems and Prospects of Forming the National Humanitarian- Technical Elite: [collection of scientific papers / edited by L.L. Tovazhnyanskiy and O.G. Romanovski]. 2008. Vyp. 17 (21). C. 101-111.

Diagnostic competence and its formation in future specialists in pedagogical theory

V. V. Yagupov, E. N. Kyrychenko

Abstract. The paper reviews and systematizes the results of scientific research into diagnostic competence and its formation in future specialists in pedagogical theory. The essence of the notions "competence", "formation", "pedagogical diagnostics", "diagnostic competence" is analyzed. It was found that purposeful work on the formation of future specialists diagnostic competence is an important component of professional activities of teachers in the system of professional education, including directly in the system of military education.

Keywords: *diagnostic competence, pedagogical diagnostics, future specialist.*

PSYCHOLOGY

Взаємозв'язок психологічних чинників професійної самоактуалізації студентів-психологів, що переживають кризу фахової готовності

М. О. Гутиря

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна
Corresponding author. E-mail: marvaspsy@gmail.com

Paper received 22.12.21; Accepted for publication 12.01.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-18>

Анотація. У статті висвітлено науково-теоретичний аналіз визначених автором психологічних чинників професійної самоактуалізації студентів-психологів, що переживають кризу фахової готовності: емоційно-вольового, когнітивного, рефлексивного, фізіологічно-соматичного, соціальної взаємодії. Визначено та охарактеризовано основні показники кожного чинника, завдяки чому представлено загальну картину взаємозв'язку між ними та роль кожного у становленні особистості студента-психолога як фахівця.

Ключові слова: професійна самоактуалізація, студенти-психологи, криза фахової готовності, емоційно-вольовий чинник, когнітивний чинник, рефлексивний чинник, фізіологічно-соматичний чинник, чинник соціальної взаємодії.

Вступ. Враховуючи посилену спрямованість української системи освіти в аспекті підвищення рівня особистісної та професійної компетентності фахівця, готового до інноваційної, творчої діяльності за різних обставин, перед науковою спільнотою постає важливе завдання з переосмислення концептуальних наукових положень щодо забезпечення умов і можливостей якісної професійної підготовки майбутніх психологів у вищій школі, які останніми роками посилено залучаються до вирішення широкого кола проблем соціально-побутового, економічного, національного, духовно-культурного, освітнього, екологічного характеру тощо. У коло наших наукових інтересів потрапляють психологічні чинники професійної самоактуалізації студентів-психологів, що переживають кризу фахової готовності, адже вона супроводжується емоційними переживаннями (фрустрованість, тривога) процесів завершення академічного навчання (узагальненою оцінкою своїх знань у ЗВО), самооцінкою своєї професійної компетентності (рівня готовності до самостійної діяльності), фокусуванням на виборі місця роботи, проблемами гармонійного поєднання професійного та особистого життя.

Короткий огляд публікацій за темою дав можливість з'ясувати різноманітність наукових поглядів на загальні чинники професійної самоактуалізації особистості, а також на психологічні чинники, які сприяють формуванню цього процесу у студентів психолого-педагогічного напрямку. Безпосередньо за тематикою нашого дослідження важливими є: наукові доробки Т. О. Афанасьєвої (2013) стосовно психологічних особливостей криз професійного становлення психолога; роботи А. І. Іващенко (2020) з розкриття професійної рефлексії в якості механізму саморозвитку майбутніх психологів; результати вивчення О. М. Кокуном (2017) чинників та психофізіологічного забезпечення професійного самоздійснення особистості; наукові праці В. В. Мосійчук (2014; 2019) та О. А. Столярчук (2010; 2020), присвячені вивченню детермінантів кризи професійного становлення, зокрема кризи фахової готовності студентів-випускників; публікації М. М. Кононової (2019; 2021),

Н. В. Старинської (2015), А. А. Фурмана (2009), в яких висвітлено різні аспекти формування професійних якостей майбутніх фахівців, особливостей та чинників професійної самоактуалізації майбутніх психологів; дослідження І. А. Шестопал стосовно психологічних особливостей професійної самореалізації жінок зрілого віку.

Таким чином, проведені теоретичні розвідки наукових публікацій останніх років, присвячених темі нашого дослідження, дають підстави говорити про складність структури професійної самоактуалізації, індивідуальність шляху її формування та розвитку, однак попри існуючі напрацювання констатуємо недостатність відомостей стосовно визначальної ролі тієї чи тієї сукупності впливу психологічних чинників, відсутність єдиного погляду на встановлення взаємозв'язку між ними. Відповідно, виникає необхідність систематизації наукових даних з представленням узагальненої картини.

Мета статті – визначення та обґрунтування взаємозв'язку психологічних чинників професійної самоактуалізації студентів-психологів, що переживають кризу фахової готовності.

Матеріали і методи. Матеріалами для розгляду означеної проблеми стали наукові публікації різних авторів. Досягнення мети уможливили такі методи, як: теоретичний аналіз, порівняння, узагальнення наукової інформації, класифікація та систематизація, абстрагування.

Результати та їх обговорення. Прийнято вважати, що чинник – це рушійна сила, причина будь-якого процесу і явища, це те істотне, що зумовлює рух вперед або гальмує його. У класичному підході чинники поділяються на зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні). Роль останніх у багатьох психологічних процесах часто вирішальна, адже суб'єктом будь-якої діяльності завжди є людина – індивідуальна, неповторна особистість.

Фахову готовність до професії психолога можна представити як інтеграцію системи якостей, мотивів і цінностей, знань і практичних умінь, досвіду особистості, що забезпечують усвідомлення соціальної від-

повідальності та ролі спеціаліста в суспільстві. Як бачимо, компонентом фахової готовності є особистісна готовність студента до діяльності, яку ми, спираючись на дослідження Н. А. Левшенюк, розуміємо як комплекс особистісних якостей, що формується та розвивається за рахунок самоактуалізації і рефлексії власної професійної діяльності [6]. Самоактуалізація полягає у прагненні майбутнього психолога до максимального розвитку і розкриття своїх здібностей і можливостей в самостійній психологічній діяльності, потребу в самовдосконаленні. Вона і є рушійним механізмом становлення особистісних та фахових якостей психолога, і, на нашу думку, чим вищий рівень професійної самоактуалізації, тим меншою є інтенсивність кризи фахової готовності [2]. Враховуючи по-

ширеність останньої серед випускників, так важливо встановити взаємозв'язок між ключовими чинниками, що детермінують процес професійної самоактуалізації студентів-психологів і зменшують, або нівелюють кризові переживання.

Шляхом покрокового включення та покрокового виключення можливих чинників професійної самоактуалізації майбутніх психологів в кінцевому результаті нам вдалося представити умовну теоретичну модель (рис. 1), яка включає п'ять можливих психологічних чинників – емоційно-вольовий, когнітивний, рефлексивний, фізіологічно-соматичний, соціальної взаємодії.



Рис. 1. Схема взаємозв'язку психологічних чинників професійної самоактуалізації студентів-психологів, що переживають кризу фахової готовності

Спробуємо обґрунтувати взаємозв'язок між усіма психологічними чинниками.

Як видно з рис. 1, першу позицію надано емоційно-вольовому чиннику, до складу якого входять мотиваційний, особистісно-емоційний та особистісно-вольовий компоненти, які й відображають спроможність особистості визначати напрямок своєї життєвої активності та формують її емоційний інтелект.

Беззаперечним є факт, що будь-яка діяльність людини зумовлена і підтримується певними мотивами: матеріальними, духовними, культурними, близькими чи віддаленими, чітко усвідомленими або неусвідомленими [7]. Основним показником мотиваційного компоненту студентів-психологів ми розуміємо рівень їхньої професійної мотивації, починаючи з вибору фаху, продовжуючи вибором місця роботи і безпосередньої реалізації психологічної діяльності: прагнення отримати престижну професію, потреба в отриманні психологічних знань і навичок, усвідомлення значимості професії психолога та бажання самовдосконалення, примус з боку інших осіб тощо. Професійні мотиви студентів-психологів в період фахової кризи яскраво підкріплюються особистісно-емоційними переживаннями, такими як: відчуття незахищеності, тривожності за майбутнє (закінчення ЗВО, пошук місця роботи), відчуття неповноцінності (сумніви у рівні власної професійної підготовки), фрустрації депресивності тощо. Рівень становлення професійної самоактуалізації в цей період та й саме подолання кризи фахової готовності залежить від особистісно-вольового стану випускника, характеристиками якого, вважаємо, є: рівень емоційної стійкості / нестабільності, експресивності / практичності, рівень навичок самоконтролю / імпульсивності, рівень авто-

номності та рівень відповідальності.

Без зазначених емоційно-вольових характеристик неможливо говорити про академічну успішність, пізнавальний та творчий розвиток студента-психолога, що стають компонентами другого – когнітивного чинника. На наш погляд, саме мотивація до постійного розвитку стимулює процес науково-теоретичного пізнання різних аспектів психологічної науки, свідоме бажання випускника розширювати межі вже відомого в психологічній науці за рахунок власних творчих пошуків, а будь-які успіхи в навчанні потребують діяльності з префіксом «само-». До всього, студент, як доросла людина, повинен мати широкий вибір навчальних можливостей та діяльності, а також вміти брати на себе відповідальність за планування, впровадження і оцінювання власного навчання [5].

Чітка професійна мотивація, сформованість емоційного інтелекту впливають на рефлексивну здатність особистості, яка стає третім важливим чинником професійної самоактуалізації студентів-психологів [3], що переживають кризу фахової готовності, адже, як наголошує Т. С. Яценко, самопізнання і самокорекція є необхідними передумовами у підготовці особистості до професійної взаємодії [11]. Зв'язок цих двох чинників прослідковується в тому, що осмисленість змісту психологічних процесів і явищ, наявність практичного досвіду, успішність / неуспішність академічного навчання, свідоме співвідношення здібностей і можливостей свого «Я» з вимогами професії, розуміння приналежності до певної соціальної групи і саморозуміння свого місця в професійному середовищі формують професійну самооцінку студента-психолога. Завдяки ній, погоджуємося з твердженням О. А. Столярчук, випускник «проектуює усвідомлювані

ним професійні якості на внутрішній еталон ідеально-го фахівця, співставляє свої професійні характеристики з ціннісними шкалами, визначаючи вже власну цінність як спеціаліста з позиції професійної придатності та майстерності», проявляючи аутосимпатії (позитивні, негативні) щодо свого професіоналізму [8, с. 30]. Звертаючись до поглядів М. М. Конової, розуміємо, що необхідними складовими самоактуалізації студента-психолога слід вважати високий рівень самопізнання, яке складається із самоспостереження відповідного рівня та адекватної самооцінки. Імпонує думка вченої, що коли «людина намагається вдивлятися в себе, аналізувати складові своєї особистості, перед нею безумовно відкриваються нові обрії і в стосунках зі значущими іншими людьми, і у професійній діяльності, і у майбутній самореалізації» [5, с. 40].

Акцент серед компонентів рефлексивного чинника хочемо зробити також на важливості ціннісних орієнтирів студента-психолога, спектр яких різноманітний: це і задоволення матеріальних потреб, і збереження власної індивідуальності, бажання професійного визнання та авторитету, або ж спрямованість на подружнє життя, це і потреба в саморозвитку, пізнанні та креативності, отримання духовного задоволення від діяльності, самодистанціювання чи, навпаки, розширення соціальних контактів, самотрансценденція як вища форма служіння іншим людям через відмову від особистісних потреб [9; 10].

На думку О. А. Столярчук, стійка самооцінка фахівця означає спроможність правильно оцінювати свої професійні можливості, а й виявляти адекватні емоційні реакції на професійні невдачі і досягнення, майстерно регулювати свою поведінку та діяльність [8] – це підтверджує взаємозв'язок рефлексивного та емоційно-вольового компонентів нашої моделі.

Орієнтуючись на схему, бачимо виокремлений фізіологічно-соматичний чинник професійної самоактуалізації. Його врахування цілком психологічно обгрунтоване, адже і вік, і стать людини по-різному впливають на особистісний і професійний розвиток. Класично, чоловіки частіше схильні самореалізовуватися в обраному фахові, шукати способи фінансового забезпечення сім'ї, а жінкам все ще властиво після закінчення навчання фокусуватися на створенні сімейного затишку й збереженні родинних цінностей. Звісно, поступове входження в українську культуру цінностей інших країн наразі кардинально змінює стереотипні погляди на місце чоловіка і жінки стосовно кар'єрного розвитку, зрівнюючи їхні можливості та надаючи рівні права в самореалізації, саморозвитку, самоактуалізації. Однак у вищій школі (на прикладі спостережень у ПНПУ ім. В. Г. Короленка) найчастіше спеціальність «Психолог» обирають студентки-жінки, ніж студенти-чоловіки. Це не означає, що останні не будуть продовжувати професійну діяльність в обраній (психологічній) галузі, навпаки, їхня мотивація може бути більш визначеною і чіткішою, але у відсотковому відношенні націлених на самоактуалізацію психологів-жінок може виявитися значно більше.

У цьому ж руслі говоримо й про вік: з одного боку, юні студенти (18-25 років) досить амбіційні, енергій-

ні, мотивовані конкурентоспроможними відносинами на ринку праці, а тому чітко повинні б спрямовувати свої особистісні психологічні ресурси на знаходження місця в сфері професійних відносин. Але дилема в тому, що реально багато студентів-психологів деструктивно переживають кризу фахової готовності, на низькому рівні оцінюють свою фахову компетентність, тому змінюють вектор на реалізацію в позапрофесійній діяльності (хобі, побут, зміна професії), або ж плывуть «за течією» і не вбачають потреби в подальшому самовдосконаленні [1; 4]. Мотивація старших осіб, які приходять в психологічну науку часто з наявним освітнім багажем іншого напрямку, може стосуватися як конкретного бажання і поклику душі допомагати людям, що пов'язано з життєвим досвідом, так і зумовлюватися потребою в психологічній освіті у зв'язку із займанням певної посади суміжного напрямку діяльності (соціальні педагоги, спеціальні педагоги, юристи, менеджери, керівники освітніх закладів тощо), де психологічна освіта є плюсом.

Незалежно від статі і віку, визначати процес професійної самоактуалізації може рівень енергетичних затрат студента-психолога на навчання та професійну діяльність, можливість адаптації до стресових ситуацій або ж дистрес, які викликають різноманітні психосоматичні симптоми. Погіршення фізіологічного стану здоров'я, самонавіювання, тривога і стресові переживання (навчального, особистого характеру) однозначно впливає на пізнавальну та соціальну активність студента, знижує його академічну успішність, знижує рівень самоконтролю та якість самоорганізації своєї діяльності.

Зазначене вище дає підстави припустити наявність взаємозв'язку фізіологічно-соматичного чинника з іншими, вказаними на рис. 1.

Ключовим чинником самоактуалізації студентів-психологів, як майбутніх фахівців сфери «людина – людина», ми вказуємо здатність особистості до соціальної взаємодії, що передбачає легкість та гнучкість у налагодженні спілкування з людьми, здібність до встановлення тривалих і близьких контактів, відсутність стереотипних поглядів на особистість і повага до кожного співрозмовника, здатність до саморозкриття, встановлення взаємовигідних міжособистісних контактів. Подібні соціально-психологічні вміння і якості полегшують процес залучення студента-психолога (випускника закладу вищої освіти) до відповідної професійної групи, сприяють утвердженню його професійного «Я» серед колег і клієнтів, допомагають розширювати сфери свого впливу і збагачувати багаж знань, професійну компетентність, знижують ризик невдалої і тривалої професійної адаптації, пов'язаних із цим стресових переживань і емоційного вигорання в майбутньому. Відмітимо, що здатність до соціальної взаємодії позитивно позначатиметься на особистісно-професійному житті психолога лише в тому разі, якщо він здатний до самовиховання і самоаналізу, прагне до самовдосконалення, що вкотре повертає нас до оцінки важливості рефлексивного чинника професійної самоактуалізації студентів.

Висновки. Таким чином, виділення та аналіз можливих чинників професійної самоактуалізації студентів-психологів, що переживають кризу фахової готов-

ності, дозволив нам зрозуміти їхню компонентну структуру та встановити взаємозв'язок, що підтвердило системність та інтегрованість самого процесу самоактуалізації особистості. Вирішення обраної проблематики не вичерпується запропонованими напрацюваннями, а тому перспективу вбачаємо в

емпіричному дослідженні визначених наразі психологічних чинників і встановленням ролі кожного з них стосовно професійної самоактуалізації студентів-психологів, що переживають кризу фахової готовності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьєва Т. О. Психологічні особливості криз професійного становлення психолога. Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки. Миколаїв., 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 29-32.
2. Гутиря М. О., Кононова М. М. Особливості професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності. *Психологія і особистість*. 2021. № 2 (20). С. 82-92.
3. Іващенко А. І. Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2020. 248 с.
4. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : Монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с.
5. Кононова М. М. Теоретичні аспекти формування професійних якостей майбутніх дефектологів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (77), Issue:188. 2019. С. 38-42.
6. Левшенюк Н. А. Складові особистісної готовності викладача післядипломної педагогічної освіти до діяльності в умовах змін. III Всеукр. наук.-практ. конф. Психолого-

7. Максименко С. Д. Загальна психологія. Видання 3-є, перероблене та доповнене. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
8. Столярчук О. А. Професійна самооцінка як чинник і ознака професіоналізму викладача ВНЗ. Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя : матеріали XXVI Міжнарод. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 7-11 квітня 2014 р.). Запоріжжя : Видавництво ПГА, 2014. Т.1. С. 29-31.
9. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку студентів-психологів. *Психологія і суспільство*. 2009. № 3. С. 148-158.
10. Шевченко В. В., Джоган Д. М. Мотивація професійної діяльності майбутнього психолога. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 1. С. 203-206. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2017_1_37
11. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції. *Активне соціально-психологічне навчання: Навчальний посібник*. Київ : Вища школа, 2004. 679 с.

REFERENCES

1. Afanasyev T. A. *Psychological features of professional development psychologist crisis*. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu im. V. O. Sukhomlynskoho. Ser.: Psykholohichni nauky. Mykolaiv, 2013. T. 2. Vol. 10. P. 29-32.
2. Hutyrya M. O., Kononova M. M. *The peculiarities of professional self-actualization of students-psychologists who experiencing the crisis of professional readiness*. Psykholohiia i osobystist. 2021. № 2 (20). P. 82-92.
3. Ivashchenko A. I. *Professional reflection as future psychologists' self-development mechanism: dys. ... Cand. psychol. sciences degree*. 19.00.07 – «Pedagogical and age psychology». Kyiv, 2020. P. 248.
4. Kokun O. M. *Psychology of professional development of a modern specialist: Monograph*. Kyiv : DP «Inform.-analit. ahenstvo». 2012. 200 p.
5. Kononova M. M. *Theoretical aspects of forming professional attributes of the future speech pathologist*. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 2019, VII (77), Issue:188. 2019. P. 38-42.
6. Levsheniuk N. A. *Psychological factors of personal preparedness of the teacher of the post-diplomatic pedagogical education to the professional activity under conditions of changes*. III Vseukr. nauk.-prakt. conf. Psykholoho-pedahohichnyi suprovid profesiinoi pidhotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsiv v umovakh transformatsii osvity. 2018. Kyiv, Ukraina, p. 54-58.
7. Maksymenko S. D. *General psychology. Edition 3-s, revised and supplemented. Tutorial*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 2008. 272 p.
8. Stoliarchuk O. A. *Professional self-esteem as a factor and a sign of professionalism of a university teacher*. Innovatsiyni potentsial svitovoi nauky – KhKhI storichchia : materialy KhKhVI Mizhнарод. nauk.-prakt. conf. (Zaporizhzhia, 7-11 kvitnia 2014 r.). Zaporizhzhia : Vydavnytstvo PHA. 2014. T. 1. P. 29-31.
9. Furman A. A. *Value-oriented factors of personal development of students-psychologists*. Psykholohiia i suspilstvo. 2009. № 3. P. 148-158.
10. Shevchenko V. V., Dzxogan D. M. *Motivation of professional future psychologists*. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky. 2017. № 1. P. 203-206. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2017_1_37
11. Yatsenko T. S. *Theory and practice of group psychocorrection*. Aktyvne sotsialno-psykholohichne navchannia: Navchalnyi posibnyk. Kyiv : Vyshcha shkola, 2004. 679 p.

Relationship between psychological factors of professional self-actualization of psychology students experiencing a crisis of professional readiness

M. Gutyrja

Abstract. The article highlights the scientific and theoretical analysis of the psychological factors identified by the author of professional self-actualization of psychology students experiencing a crisis of professional readiness: emotional and volitional, cognitive, reflexive, physiological and somatic, social interaction. The main indicators of each factor are determined and characterized, thanks to which the general picture of the relationship between them and the role of each in the formation of the personality of a student-psychologist as a specialist is presented.

Keywords: professional self-actualization, students-psychologists, crisis of professional readiness, emotional-volitional factor, cognitive factor, reflexive factor, physiological-somatic factor, factor of social interaction.

Theory of the development of the psyche of Wilhelm Ament

O. A. Melnyk

Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine)
Corresponding author. E-mail: status1188@gmail.com

Paper received 05.02.22; Accepted for publication 18.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-263X102-19>

Abstract. There are presented ideas about the mental development of an outstanding German scientist in the article who advocated the need to acquaint people with the peculiarities of the mental development of the child Wilhelm Ament. Key positions of the scientist in relation to mental development are revealed. Factors and mechanisms that influence mental development are indicated. The primary indicators of mental development and their interrelationship are identified. The scientific idea of W. Ament according to which the highest mental abilities with which a person is born are the need to study everything that surrounds him, the need to imitate everything, as well as the desire to live in society with people, is presented.

Keywords: *psyche, psyche development, heredity, abilities, movements.*

Introduction. Mental functioning begins from the moment a person is born. The need to get acquainted with a wide range of people with the importance of the initial stage of mental development for the future life of a person, the culture to which he belongs and the functioning of the state of which he is a citizen, is no doubt, moreover, today more urgent than ever. Multiple flows of information and their accessibility open up unlimited opportunities for people to develop and realize, but we dare to suggest that only if dialogue with themselves and communication are maintained.

An important point in the mental development of a person is the reasonable construction and further support of the immediate environment of this process in a key age period – from the moment of birth to seven years. It is the age period that is indicated by prominent German psychologists of the last quarter of the XIX century as the most important in the process of mental development and new mental formations. These include Wilhelm Ament, whose conceptual provisions on mental development will be presented in detail owing to a detailed study of the theoretical provisions of the scientist.

The purpose of the article is to reveal the scientific concept of W. Ament regarding the features and main points in the mental development of a person.

Materials and methods. The material of the study was the work of W. Ament, which reveals the problems of the peculiarities of the psyche and its development. During the study, the following **methods** were used: systematic structural, scientific interpretation, complementarity of historical and logical approaches regarding penetration into leading research issues.

Results and discussion. Wilhelm Ament was born in 1876 in Germany. His father Andreas Ament was a colonel, and his mother Lilly Buchner was the daughter of the owner of a large publishing house. W. Ament studied philosophy and psychology at the University of Würzburg. There he received the degree of doctor in 1900. His scientific interests focused on the problem of mental development and its correct organization. The scientist insisted that future parents, and especially the mother, have knowledge about the features of mental development, considering this an important moment in the upbringing of a cultural and strong nation.

W. Ament expresses the idea that a newborn person is already capable of the simplest forms of activity, for ex-

ample, to move and feel. Even in the womb the ability to feel pressure, various kinds of irritation, taste, touch, sense of smell and ability to move are formed. By the moment of birth, the child is an organism with a variety of abilities of physical and mental functions inherited from parents. From the moment of birth, the child has impulsive and reflexive movements and the ability to distinguish temperature. In the future, with the normal care of the child, the further development of mental manifestations, for example, sensations and perceptions the emotional sphere, takes place.

The period of breastfeeding in a person's life, states W. Ament, is the most important time of his life, because during this period the foundation is laid on which the whole spiritual life of a person is built. His inherited movement abilities and sensations continue to evolve and pave the way for more complex functions. Perceived impressions by sensation remain in the child's psyche and stay there for a long time. Thus, a new ability is born – memory. Impressions that affect the senses in a certain sequence, and all of them that have similarities with each other, are combined into one whole. And this new ability is called an association. Saved and related impressions are memories. While the child prepares for complex life functions, he gradually gains the ability to distinguish between more complex impressions, and thus he develops a new ability – the mind. Distinguishing complex impressions and putting them in different relationships with each other, the child acquires a new ability – imagination. W. Ament calls the mind and imagination two poles of a person's mental life.

Based on the data obtained from the work of thinking, on the one hand, and on the impressions of the senses, on the other, the scientist believes, a first, albeit limited range of ideas is created. At the same time, the child receives these experiences in the game. All these abilities, after all, contribute to the formation of self-consciousness, and at the same time, personality. The following statement of W. Ament is very important, which has not lost its relevance after more than 100 years: «The need to study everything that surrounds him and the need to imitate everything, as well as the desire to live, be close to society with people, are considered the highest tasks of the future person's mental activity» [2, p. 25].

The normal or abnormal course of mental development is evidenced by the mimic expressions of the child, their

adequacy, W. Ament considers. «All movements expressing a mental mood, – the scientist writes, – are based on principles inherited from parents, that is, they are given as if by nature itself to the child; he should not get used to them himself, although they are improved, thanks to constant exercises» [2, p. 38–39]. These include mimic movements expressing a mental mood, namely: pleasures, displeasures, attention, stubbornness, surprise, smile, laughter, crying. The inclination to merge with nature is also innate, so it is very difficult to keep the child at home on a bright sunny day, the scientist states. W. Ament refers the mental manifestations that are formed by the culture, the representative of which is the child, to gesticulation, shyness, joy, kiss, shame. After twelve months from birth, you can notice the child's expression of sympathy to the surrounding – with the help of laughter and antipathy to the unknown – with tears. In the first case, W. Ament claims, there are inclinations for mental manifestation – love, and in the second – for fear and hatred.

For W. Ament the relationship of memory and associations is recognized as the initial mechanism that promotes, triggers the development of a person's mental life. This relationship is the foundation on which the ability to think is formed. «Thanks to the fact, – writes Ament, – that a child becomes capable of more complex mental functions, he slowly learns to understand more complex perceptions, which are called cognition, and dividing them, to combine again in various respects; this is already called imagination» [2, p. 59]. Imagination reaches its highest development by the age of seven. But for this, W. Ament calls four conditions: 1) adult reading fairy tales until the child himself learns to read, 2) taking fascinating walks in nature, 3) attending various kinds of events and cultural places, and 4) promoting creative activities (drawing, sculpting, etc.).

The leading activity of the children's period – the game, is a prerequisite for mental development. W. Ament emphasizes that it is the game that occupies a central place in the circle of representations of the child. «First of all, there is pleasure here, – the scientist writes, – from the manifestation of movements, from the sound of rattling, at the sight of a moving object and its colors, from the touch of the latter, and insofar as there is a desire of the child to imitate the mother, the pleasure of this imitation, finally the pleasure gained from experimentation» [2, p. 63–64]. And all these movements, thus, get their further development, considers W. Ament, in the pursuit of the game: movement, experimentation and imitation, as well as sensory organs such as touch, hearing, vision. All these

manifestations of the psyche lead to the formation of a sense of self-consciousness and personality, the scientist is convinced, thanks to the ability to distinguish.

The main basis on which the child's assimilation of his native language is based, according to W. Ament, is an innate instinct – the desire for conversation. «With the help of it a baby becomes a «talking child» [2, p. 72]. The possibility of developing the imitation of speech by scientists is recognized as hereditary. A general condition for the development of the language by scientist is the achievement of a certain degree of mental maturity. «Before being able to learn speech, the child should already be able to think» [2, p. 73]. W. Ament takes a principled position, insisting on the relationship between mental development and mastery of speech. This new factor is beginning to develop more and more, and it is becoming important in the intellectual life of girls and boys. «Sex development, – writes W. Ament, – is a central phenomenon in a certain way, and sex maturity is the zenith or center around which all other development revolves» [2, p. 101]. At the same time, the scientist believes that puberty is like the root development of the body. It can be very easily influenced to interfere with its normal course, and therefore, it is a critical period of human life. In this context, W. Ament does not mean sexual ugliness, but disorders of mental life and sensations, especially their erotic nature.

Conclusions from the study. In the early years of the child's life sensory activity is the predominant function of his mental life. Gradual improvement of the sensory organs, for example, taste – the first gives clear ideas, entailing memories. Childhood memories of an adult are the result of those events that were marked by attention and feelings and therefore remained in memory. The development of imagination is a condition for the development of mental abilities. For its development, it is necessary to: 1) read tales by adults until the child himself learns to read, with further training to reading, 2) take fascinating walks in nature, 3) attend various kinds of events and cultural places, and 4) promote creative activities (drawing, sculpting, designing). The emergence of ideas about one's personality depends on the degree of memory development in the first and second years of life. The impact of physical development on human mental development is recognized. The scientist calls the ability of attention and memory the basis of mental development. After the last, one can determine its course. Mental development depends on mastering speech.

LITERATURE

1. Ament W. Die Seele des Kindes. Eine vergleichende Lebensgeschichte. Stuttgart: Franckh'sche Verlagshandlung, 1906. 96 s.
2. Амент В. Душа ребенка. Санкт-Петербург: Издание В. Л. Богусhevского, 1908. 115 с.

REFERENCES

2. Amenta W. Soul of the child. St. Petersburg: Edition V. L. Bogushevsky, 1908. 115 p.

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