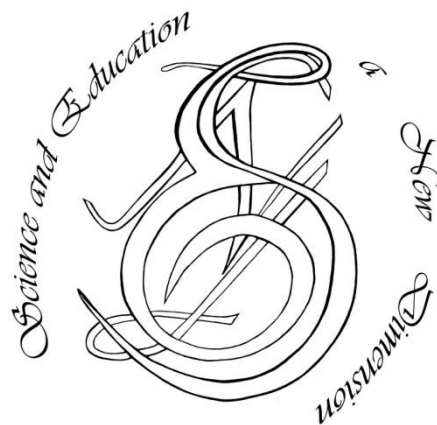


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

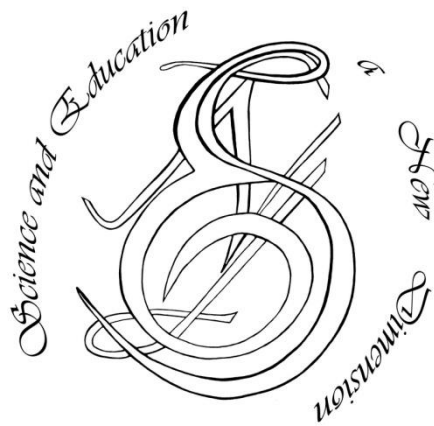
e-ISSN 2308-1996

X(103), Issue 265, 2022 May.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X103>

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

Jenő Barkáts, Dr. habil. | Nina Tarasenkova, Dr. habil.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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)

ULRICH'S WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY	7
Вища освіта в Україні: вплив військових дій на предметну структуру вищої освіти <i>А. Г. Андрощук</i>	7
Фонематичні сенсорні вміння молодших школярів: результати експериментального формування <i>І. А. Барбашова</i>	11
Створення мемів як засіб підвищення читацької компетентності та рівня запам'ятовування навчального матеріалу з літератури у коледжах художньо-естетичного профілю <i>В. Бойта</i>	17
Trends in the Transformation of Doctoral Training from the Perspective of the European Higher Education Area <i>T. Klochkova</i>	21
An Analysis of Current Trends in the Organization and Optimization of Higher Education in Ukraine in the Context of Modernization <i>N. A. Kolomiets</i>	24
The formation of learning-strategic competence in self-studying of foreign languages of technical students in monologue utterance <i>I. Kornyeieva</i>	28
Distance learning and formation of professionally-oriented English-language competence in monologue-presentation of footwear students <i>I. Kornyeieva</i>	33
Мотивація досягнення як фактор корекції залежності обдарованих підлітків від віртуального середовища <i>М. М. Новгородська</i>	42
Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії: поняття, структура і зміст <i>В. В. Ягупов, І. С. Плохута</i>	47
PSYCHOLOGY	
Теоретико-методологічні підходи до дослідження образу майбутнього <i>І. В. Добриніна</i>	54
Psychological views of P. P. Blonsky <i>О. А. Мельник</i>	58

PEDAGOGY

Вища освіта в Україні: вплив військових дій на предметну структуру вищої освіти

А. Г. Андрошчук

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Corresponding author. E-mail: lang1@ukr.net

Paper received 11.05.22; Accepted for publication 25.05.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X103-00>

Анотація. У статті розглянуто стан та тенденції вищої освіти України у воєнний час. Визначено основні напрями подолання кризи в освіті, розкрито сутність державної політики щодо розвитку сфери вищої освіти в післявоєнний період, Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки.

Ключові слова: вища освіта, військова агресія, заклади освіти, криза, система освіти, пріоритетні напрями, освітній простір, інформаційно-комунікаційні технології.

Глобалізація світу та розбудова єдиної Європи перетворюють інтеграцію національної освіти до європейського та інноваційного світового освітнього просторів на обов'язкову умову буття української держави. Проблемним моментом на шляху інтеграції є непослідовність освітньої політики, цей процес має перервний характер. Новий етап, що розпочався ще з 2014 р., після соціально-політичної кризи, військової агресії Росії та підписання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС (2014 р.), ознаменувався інтенсифікацією європейського вектора розвитку України та синхронізацією вимірів української освіти з європейськими характеристиками. Продовжується поступальний рух української освіти у напрямі її трансформації на компетентнісно базовану.

Як звітував міністр освіти і науки (МОН) України, С.М. Шкарлет, урядом було схвалено і розроблено Концепцію розвитку системи освіти, реалізацію якої передбачено до 2025 року. Передбачено багато позитивних змін у розвитку освіти. Пріоритетним напрямом є приведення системи освіти у відповідність до потреб сучасної економіки та інтеграції в європейський економічний та освітній простір. Модель сучасної освіти має відповідати вимогам часу. Особливої уваги заслуговує Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. "Сьогоднішня система освіти і науки має зазнати докорінних цифрових змін та відповідати світовим тенденціям цифрового розвитку для успішної реалізації кожною людиною свого потенціалу. На сьогодні дедалі більше професій потребують набуття високого рівня цифрових навичок та володіння новими технологіями. Ця потреба також поглиблена наслідками пандемії коронавірусу COVID-19, яка загострила проблему розвитку та опанування технологіями в системі освіти задля забезпечення прав громадян на якісну освіту. Набуття цифрових компетентностей стає базовою потребою для кожного, тому українська система освіти має забезпечувати формування цифрових компетентностей здобувачів освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників та розвиток цифрової інфраструктури та електронних сервісів у закладах освіти, в цілому" [1, с.1].

Визначення сучасного етапу розвитку суспільства як інформаційного; інтенсивний розвиток сучасних

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

Потреба впровадження та використання ІКТ також поглиблена наслідками повномасштабного вторгнення РФ на територію України 24 лютого 2022 р., що загострило проблему розвитку та опанування технологіями в системі освіти задля забезпечення прав громадян на якісну освіту. Через воєнний стан в країні, обстріли та повітряні тривоги освітній процес вимушено перервався. Вже наступного дня після початку вторгнення російських військ в Україну Міністерство освіти і науки України (МОН) рекомендувало зупинити освітній процес у закладах освіти всіх рівнів і відправити здобувачів освіти та освітян на двотижневі канікули. Війна в Україні завдала і продовжує завдавати величезної шкоди людству.

Нині (станом на 27 квітня) 132 заклади вищої освіти (ЗВО), що підпорядковані МОН України, здійснюють освітній процес. 100 з них (майже 80%), працюють у змішаному форматі. Вже переміщено або перебуває у процесі переміщення 34 ЗВО (інститути, університети і академії). Проте щотижня ця статистика змінюється.

Неприпустимим є порушувати питання щодо скорочення, об'єднання або іншої реструктуризації ЗВО до закінчення війни, оскільки це долі людей. Ми не знаємо достеменно, скільки людей залишилося на тій чи іншій території та реальні штатні розписи. Враховуючи, що 111 закладів освіти взагалі зруйновані, а 1459 пошкоджені, то не можна говорити про зміну мережі, не провівши аудиту стану справ у системі освіти, включаючи інфраструктурні зміни, що відбулися [10].

Голова Комітету Верховної Ради з питань освіти, науки та інновацій С. Бабак повідомив, що станом на 14 квітня внаслідок бойових дій пошкоджено близько тисячі закладів освіти, 80 з них зруйновані повністю, а також назвав вплив війни на освітню сферу «катастрофічним» З 14 березня освітній процес почав поступово відновлюватися. Рішення про те, де і в якому форматі проводити заняття, приймали обласні адміністрації та заклади освіти зокрема. Учні та студенти, які змушені були залишити свої домівки, можуть повернутися до навчання у місцях тимчасового перебування дистанційно.

З першого дня війни завдання кожного педагога, кожного освітянина запустити освітній процес не тільки заради знань, а ще й заради психологічної реабілітації. На волонтерських засадах більшість викладачів закладів вищої освіти, професійні психологи працюють для емоційного розвантаження дітей і всіх учасників освітнього процесу, включаючи педагогічних і науково-педагогічних працівників. Освітній процес є елементом тієї соціалізації, яка сьогодні дозволяє певним чином абстрагуватися від деяких реалій війни. Міносвіти дає надможливості психологічної підтримки і реабілітації всіх учасників освітнього процесу

За підтримки Офісу Президента України уряд, освітні заклади та громадські організації створюють Український глобальний університет (Ukrainian Global University, UGU) – мережу, яка має на меті завдяки об'єднанню найкращих освітніх закладів світу надати доступ українським студентам, стипендіатам, науковцям та викладачам до навчальних закладів по всьому світу, а також до нових стипендій і програм постдокторантури. Учасники ініціативи UGU матимуть не лише підтримку, а й доступ до якісної освіти та можливість проводити дослідження за кордоном, а потому зможуть застосувати здобуті знання та навички в рідній країні. У майбутньому команда UGU планує започаткувати стажування та програми в Україні, які дадуть змогу їх учасникам швидко реінтегруватися та після повернення зробити свій внесок у відбудову країни. Ініціатива передбачає, що переміщені студенти, науковці та стипендіати не будуть покинуті. Головна мета UGU – подолати руйнівні наслідки російської агресії в Україні та залучити провідний світовий досвід для побудови нової України як гордого члена світової спільноти вільних і демократичних націй.

Наразі команда UGU зосереджена на налагодженні особистих та інституційних партнерств зі школами, вишами й дослідними центрами світу, які будуть готові розглядати заявки на середньо- й довгострокові програми від українців та спонсорувати низку студентів, науковців і дослідників. Деталі та умови узгоджуються з кожною установою-партнером окремо, але всі

партнери мають підписати відкритий меморандум з UGU, який визначає спільні цінності та принципи. [7]

Верховна Рада України 24 березня 2022 року ухвалила Закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України у сфері освіти», який передбачає скасування зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) та вступний іспит в магістратуру: єдиний вступний іспит (ЄВІ) з іноземної мови та єдине фахове вступне випробування (ЄФВВ). Натомість було запропоновано проводити вступну кампанію за допомогою електронної системи без участі абітурієнта.

На вебсайті Департаменту освіти Ради Європи створено також спеціальну вебсторінку «Education in time of crisis» «Освіта під час кризи». Підкреслюючи важливість цього кроку Міністр освіти і науки С. Шкарлет зазначив: «Вдячний європейським колегам за створені практичні інструменти для підтримки українських дітей. Завдяки цьому ресурсу українська молодь зможе навчитися міжкультурності у школі європейської країни, медіаграмотності та протидії фейковим новинам, а також просуванню основних цінностей Ради Європи і демократичної культури на всіх рівнях». Вебсторінка створена за результатами проведених дебатів «Освіта під час кризи: надзвичайні заходи для українських біженців і країн їхнього перебування» 15-17 березня 2022 року в місті Страсбург (Франція) на засіданні Керівного комітету Ради Європи з питань освіти.

Важливим кроком для подолання кризи в освіті є прийняття Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, ухваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 року №286.

Цей документ, орієнтований на період входження України до Європейського Союзу, є вкрай актуальним і важливим. Цілі та завдання Стратегії є детальною дорожньою картою для відбудови та продовження реформування системи вищої освіти в післявоєнний період. Виконання завдань, визначених Стратегією, дозволить зменшити деструктивні наслідки, спричинені повномасштабним вторгненням російської федерації на територію незалежної України. [3]

«Наперекір складній ситуації в Україні, наше головне завдання – продовжувати освітній процес. Також важливо реформувати систему освіти відповідно до нових викликів. Саме цим стратегічним документом визначено основні пріоритети системи вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства та економіки країни, а також головні характеристики, що будуть сформовані до 2032 року. Стратегію було ухвалено 23 лютого, за день до повномасштабної війни, яку розпочала росія проти України. З урахуванням теперішньої ситуації, завдання та заходи з реалізації потребуватимуть коригування, проте стратегічні цілі та ключові завдання залишаються незмінними», – зазначив Міністр освіти і науки С.Шкарлет.

На основі проведеного аналізу динаміки розвитку вищої освіти в Україні, з урахуванням думки експертів робочих підгруп із розроблення Стратегії та зважаючи на глобальні тенденції розвитку вищої освіти, визначено сильні та слабкі сторони національної системи вищої освіти, можливості подальшого розвитку та загрози зовнішнього середовища, розроблено сценарії розвитку вищої освіти в Україні (песимістичний, реалістичний і оптимістичний).

Стратегія передбачає реалізацію 5-ти стратегічних цілей. Розглянемо їх більш докладно.

1. Ефективність управління в системі вищої освіти. Передбачено виконання таких завдань:

- збільшення бюджетного фінансування та удосконалення формули розподілу за результатами діяльності;
- розширення бюджетного кредитування здобуття вищої освіти та освіти дорослих;
- модернізація мережі, укрупнення закладів вищої освіти, підтримка дослідницьких університетів.

2. Довіра громадян, держави та бізнесу до освітньої, наукової, інноваційної діяльності закладів вищої освіти. Для досягнення цієї передбачено:

- розширення сфери застосування зовнішнього незалежного оцінювання, адресного розміщення та проведення конкурсу;
- сприяння проведенню закладами вищої освіти досліджень і консалтингу для бізнесу;
- створення умов для розвитку державно-приватного партнерства у сфері вищої освіти;
- запровадження ефективних механізмів виявлення порушень академічної доброчесності та процедур притягнення до академічної відповідальності.

3. Забезпечення якісної освітньо-наукової діяльності, конкурентоспроможної вищої освіти, яка є доступною для різних груп населення. Для досягнення стратегічної цілі та відповідних операційних цілей передбачено виконання таких завдань:

- підтримка національної та міжнародної академічної мобільності студентів, а також направлення на навчання до іноземних університетів;
- надання особливої підтримки мешканцям тимчасово окупованих територій, незахищеним і вразливим групам населення;
- створення особливих умов для вступників із видатними досягненнями;
- сприяння використанню інноваційних технологій і новітніх засобів навчання в освітньому процесі, розвиток дослідницьких інфраструктур.

4. Інтернаціоналізація вищої освіти України. Передбачено забезпечити:

- гармонізацію структури вищої освіти відповідно до зобов'язань країн-членів Європейського простору вищої освіти;
- розвиток національної системи кваліфікацій;
- спрощення процедур визнання іноземних освітніх кваліфікацій;
- трансформацію освіти в секторі безпеки та оборони відповідно до доктринальних підходів і принципів НАТО.

5. Привабливість закладів вищої освіти для навчання та академічної кар'єри. Для досягнення передбачено виконання таких завдань:

- дотримання підходів до студентоцентрованого навчання в організації освітнього процесу;
- розширення перехресного вступу, спільних, міждисциплінарних і подвійних програм, дуальної та інших форм здобуття освіти;

- розвиток загальних компетентностей, правової культури, рухової активності, спорту та студентських змагань;

- розвиток програм управлінської підготовки керівного складу та перспективних лідерів закладів вищої освіти (кадровий резерв), тренінгів на підтримку реформ;

- проведення комунікаційних кампаній для підтримки реформ у системі вищої освіти тощо.

Очікуваним результатом реалізації Стратегії є створення сучасної ефективної системи вищої освіти, яка задовольняє потреби громадян, економіки та суспільства, має гідну репутацію та є конкурентоспроможною на внутрішньому та світовому ринку освітніх послуг. [3]

9 травня МОН України презентувало проєктні пропозиції для вирішення нагальних проблем української освіти у воєнний та післявоєнний періоди. Незмінними пріоритетами залишаються: забезпечення сталості та безперервності освіти; створення безпечних умов для навчання та викладання; психологічна підтримка учасників освітнього процесу; відновлення освітньої інфраструктури в найближчому майбутньому; продовження реформ та якісних трансформацій на всіх рівнях освіти. Розроблено 6 проєктів із високим пріоритетом і горизонтом імплементації до початку нового навчального року. До них належать цифрові девайси для освіти, вступна кампанія 2022, видання підручників і посібників для Нової української школи, відкриття освітніх хабів за кордоном, розширення парку шкільних автобусів для закладів загальної середньої освіти, розвиток STEM-освіти у Новій українській школі. Також розроблено ще 5 важливих проєктів, які можуть бути імплементовані впродовж 1-2 років: цифровий освітній паспорт; створення освітніх catch up програм та інструментів; створення навчально-практичних центрів за галузевим спрямуванням; профорієнтація та побудова кар'єри «Обери професію своєї мрії»; навчання вчителів/учнів надавати домедичну допомогу. Реалізація цих проєктів допоможе уникнути освітніх втрат та забезпечить стійкість української освіти у нелегкий для країни час. [13]

Після закінчення війни система вищої освіти в Україні зміниться. Доведеться об'єднувати заклади освіти та будувати нові на місці тих, що були знищені війною. Відбудеться глобальне переосмислення, а отже, освіта не залишиться такою, як була до війни.

Говорячи про відновлення повоєнної України та європейський план Маршалла для України, Президент Європейської ради Шарль Мішель зазначив, що "мета не в тому, щоб відновити Україну минулого". "Мета – побудувати сучасну, процвітаючу, спрямовану на майбутнє Україну. Це означає, наприклад, що коли буде відновлення інфраструктури, її важливо відновлювати відповідно до потреб майбутнього, зважаючи на зміну клімату, цифрову трансформацію світу та ті проблеми, з якими ми стикаємося в ЄС та з якими стикається весь світ".

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція цифрової трансформації освіти і науки. URL: <https://mon.gov.ua>
2. Концепція розвитку освіти України на період 2015 - 2025 ... URL: <http://search.ligazakon.ua> > lin...
3. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021 ... URL: <https://visnyk.naps.gov.ua> > vi...
4. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні - Центр ... URL: <http://uiite.kpi.ua> > 2019/06/03
5. Реформа освіти та науки | Кабінет Міністрів України URL: <https://www.kmu.gov.ua> > ref...
6. Про стратегію розвитку вищої освіти URL: <https://naqa.gov.ua> > 2020/11
7. URL: <https://yur-gazeta.com/golovna/v-ukrayini-bude-stvoreno-ukrayinskiy-globalniy-universitet.html>
8. URL: <https://yur-gazeta.com/golovna/distanciyna-robota-osvityan-pid-chas-viyini-mon-pidgotuvalo-roz'yasnennya.html>
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
10. Сергій Шкарлет: “я не допущу освітнього мародерства. URL:” <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-ya-ne-dopushu-osvitnogo-maroderstva>
11. Education in time of crisis’ Рада Європи створила спеціальну сторінку адаптації українських дітей до європейських освітніх стандартів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/education-time-crisis-rada-yevropi-stvorila-specialnu-storinku-dlya-adaptaciyi-ukrayinskih-ditej-do-yevropejskih-osvitnih-standartiv>
12. Глава Євросоюзу заявив про початок європейського Плану Маршалла для України. URL: Глава Євросоюзу заявив про початок європейського Плану Маршалла для України | Європейська правда (euromintegration.com.ua)
13. МОН України презентувало проєктні пропозиції для вирішення нагальних проблем української освіти у воєнний та післявоєнний періоди. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-prezentovalo-proyektni-propoziciyi-dlya-virishennya-nagalnih-problem-ukrayinskoyi-osviti-u-voyennij-ta-pislyavoyennij-periodi>

REFERENCES

1. The concept of digital transformation of education and science URL: <https://mon.gov.ua>
2. The concept of development of education in Ukraine for the period 2015-2025 ... URL: <http://search.ligazakon.ua> > lin...
3. Strategy for the development of education in Ukraine for 2021 URL: <https://visnyk.naps.gov.ua> > vi...
4. The concept of development of distance education in Ukraine ... URL: <http://uiite.kpi.ua> > 2019/06/03
5. Education and science reform and the Cabinet of Ministers of Ukraine URL: <https://www.kmu.gov.ua> > ref...
6. On the strategy of higher education development URL: <https://naqa.gov.ua> > 2020/11
7. URL: <https://yur-gazeta.com/golovna/v-ukrayini-bude-stvoreno-ukrayinskiy-globalniy-universitet.html>
8. URL: <https://yur-gazeta.com/golovna/distanciyna-robota-osvityan-pid-chas-viyini-mon-pidgotuvalo-roz'yasnennya.html>
9. National strategy for the development of education in Ukraine for 2012–2021 URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
10. Sergij-shkarlet-ya-ne dopushu osvitnogo maroderstva. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-ya-ne-dopushu-osvitnogo-maroderstva>
11. Education in time of crisis’. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/education-time-crisis-rada-yevropi-stvorila-specialnu-storinku-dlya-adaptaciyi-ukrayinskih-ditej-do-yevropejskih-osvitnih-standartiv>
12. The head of European Council announces launch of European Marshal’s Plan for Ukraine. Глава URL: Глава Євросоюзу заявив про початок європейського Плану Маршалла для України | Європейська правда (euromintegration.com.ua)
13. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-prezentovalo-proyektni-propoziciyi-dlya-virishennya-nagalnih-problem-ukrayinskoyi-osviti-u-voyennij-ta-pislyavoyennij-periodi>

Higher education in Ukraine: the impact of hostilities on the subject structure of higher education

A. Androshchuk

Abstract. The article deals with the state and tendencies of the Higher Education in Ukraine in conditions of hostilities. Identified, the main directions of overcoming the crisis in education. The essence of the state policy on the development of higher education and The strategy of higher education development 2022-2032 revealed

Keywords: *hostilities, higher education, military aggression, education system, priority areas, information and communication technologies, educational establishments, crisis*

Фонематичні сенсорні вміння молодших школярів: результати експериментального формування

І. А. Барбашова

Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна

Corresponding author. E-mail: i.a.barbashova@gmail.com

Paper received 23.05.22; Accepted for publication 29.05.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X103-01>

Анотація. Визначено фонематичне вміння як психолінгвістичний феномен. Охарактеризовано навчально-перцептивні завдання, спрямовані на систематизацію еталонних уявлень про мовні звуки, вироблення розгорнутих способів обстеження звуків на основі маніпуляцій символічними позначками та згорнутих звуко-розрізнявальних операцій, корегування індивідуальних досягнень. Виявлено динаміку опанування учнями фонематичних умінь в експериментальних умовах. Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язано з інтегративним розвитком фонематичного й музичного слуху молодших школярів.

Ключові слова: фонематичне сприймання, фонематичне сенсорне вміння, еталони звуків мовлення, способи обстеження звуків мовлення, молодші школярі.

Вступ. Провідним завданням початкової освіти є формування здатності здобувачів вільно володіти мовою, досліджувати мовлення, експериментувати звуками, словами, фразами [1]. Виконання поставленого завдання актуалізує проблему вдосконалення мовленнєвого слуху учнів, вимагає ефективної організації навчання фонематичної перцепції в 1–4 класах.

Стислий огляд публікацій за темою. Вагоме значення для наукової розвідки мають мовознавчі дані про акустичну характеристику звуків та їхню вимову [2]. Психолінгвістичний контекст фонематичних чуттєвих процесів дитячої особистості висвітлюють теоретичні висновки про взаємодію моторного й акустичного компонентів у сприйманні мовлення, зв'язок сенсорного, перцептивного та когнітивного рівнів обробки вхідного звукового сигналу [3; 4]. Викликає певний інтерес обговорення питань про вплив фонематичної обізнаності молодших школярів на формування навичок читання [5], сприймання двомовними учнями фонетичних контрастів нерідної мови [6], здатності дітей розрізняти голоси мовців за гендерними тембровими характеристиками [7] тощо. Не менш важливою є оцінка дидактичного супроводу розвитку фонематичного сприймання учнів, виявлення сенсорно-розвивального ресурсу сучасних освітніх програм, навчальних і методичних видань [8; 9]. Отже, порушена проблема внаслідок своєї багатоплановості потребує переосмислення й інтеграції різногалузевої наукової інформації, урахування нових викликів, що постають перед початковою освітою на етапі її реформування.

Мета статті – описати процес та інтерпретувати результати емпірично-теоретичного дослідження фонематичних умінь молодших школярів. Заявлену мету конкретизовано в низці завдань: визначити фонематичне вміння як психолінгвістичне поняття; виявити рівні опанування учнями фонематичних умінь; обґрунтувати систему навчально-перцептивних завдань з удосконалення сприймання мовних звуків; довести ефективність розроблених розвивальних впливів.

Матеріали та методи. Досягнення мети потребувало застосування комплексу методів: теоретичних – дозволили виокремити базові положення і сформулювати висновки наукової розвідки (аналітико-синтетичний, індукційно-дедукційний, узагальнення і систематизації); емпіричних – забезпечили об'єднання респондентів за якісними рівнями фонематичного сприймання, перевірку ефективності впроваджених дидактичних впливів (психолого-педагогічний експеримент, спостереження ходу й опрацювання продуктів навчально-перцептивного процесу); обробки даних – уможливили встановлення взаємозалежностей між отриманими показниками, визначення структури спостережуваних одиниць. Вибірка була рандомізованою – випадковою за способом конструювання, серійною – складалася з контактних і відносно однорідних груп (класів), достатньою – охоплювала 208 молодших школярів, об'єднаних в еквівалентні групи – експериментальну й контрольну.

Результати та їх обговорення. У тлумаченні фонематичного вміння ми виходили з розуміння базового поняття вміння як способу виконання дії, забезпеченого сукупністю набутих знань і навичок. Однак, фонематичне вміння має специфічні характерологічні ознаки, які потребують детального висвітлення.

Першою позицією у визначенні фонематичного вміння є його розгляд як перцептивної дії – структурної одиниці сприймання, що виявляється в перетворенні зовнішньої інформації та формуванні образів об'єктів і явищ реальності. Значний інтерес викликає встановлення внутрішньої структури фонематичного вміння. Загальновідомим є положення про узгоджене функціонування в чуттєвому відображенні дійсності двох видів перцептивних дій – ознайомлювальної та впізнавальної.

Мета ознайомлювальної фонематичної дії полягає у формуванні первинного вербального образу. Її засобами є моторні копії, створені ефекторними компонентами. Головне значення в побудові цих копій мають рухи органів артикуляції, рухи голови з локалізацією джерела чутного сигналу. Операції ознайомлювальної

дії складають таку послідовність: пошук і знаходження звуку серед загального потоку мовленнєвих стимулів, виокремлення його найінформативніших властивостей, ознайомлення з ними. Унаслідок виконання означених операцій створюється базовий звуковий образ. Метою *впізнавальної* фонематичної дії є порівняння базового звукового образу зі збереженим в пам'яті класом (категорією) вербальних образів. Засобами здійснення аналізованої дії стають сенсорні еталони – «решітка» вироблених суспільством зразків звуків мовлення.

Відомо, що еталони будь-якої модальності є системними об'єднаннями, у яких складники впорядковані за принципами класифікації та серіації. Природно постає питання, чи спостерігаються в системі фонем української мови ці взаємовідносини елементів? На нашу думку, відповідь має бути стверджувальною. Дійсно, мовні звуки систематизуються в цілому за принципом класифікації, поділяються на голосні та приголосні з подальшими групуваннями: голосні – за участю губ, ступенем підняття язика, місцем артикуляції, відкритістю ротової порожнини, наголосом у слові; приголосні – за участю голосу й шуму, способом і місцем творення, ступенем вияву палаталізації, звучанням і акустичним вираженням. Серіаційні відносини властиві деяким голосним звукам і їхнім варіантам ([e] – [e^u], [i] – [i^e]). Імовірно, парні приголосні звуки – дзвінки та глухі ([д] – [т], [д'] – [т'] та ін.), тверді та м'які ([д] – [д'], [т] – [т'] та ін.), свистячі й шиплячі ([с] – [ш], [з] – [ж] та ін.) – теж є короткими двоелементними серіаційними рядами, адже звуки акустичних пар цілком схожі за місцем і способом творення й вирізняються лише одним параметром – наявністю чи відсутністю голосу, підвищеною позицією спинки язика, характерним шумом.

Безсумнівно, система еталонів мовних звуків визначає специфічний операційний склад упізнавальної фонематичної дії. Так, суб'єкт послідовно зіставляє базовий вербальний образ зі збереженими в пам'яті еталонами, визначає клас базового звукового образу шляхом його багаторівневої категоризації, робить умовивід стосовно приналежності мовленнєвої одиниці до ієрархічного класу, що виявляється в стислому описі диференційних ознак фонем (для молодших школярів найменший набір цих характеристик охоплює голосність, наголошеність або ненаголошеність; приголосність, глухість або дзвінкість, м'якість або твердість), актуалізує всі інші відомості про цей клас і підклас звуків.

Друга позиція в характеристиці фонематичного вміння передбачає розкриття механізму його формування, основу якого закладає явище інтеріоризації – перетворення зовнішніх процесів у внутрішні. Інтеріоризація перцептивних дій виокремлює три послідовні етапи: на першому з них проблема розв'язується в практичному плані, через зовнішні дії з предметами; на другому – сенсорні процеси стають перцептивними діями, що випереджають наступні практичні операції; на третьому – перцептивні дії згортаються, скорочуються, зовнішня орієнтувально-дослідна дія переростає в ідеальну.

Цей механізм у перетворенні фонематичних процесів відбувається інакше, адже звуки мови не є

об'єктами реальності, оперувати ними як предметами неможливо. Однак, у методиці початкового навчання добре відомі способи надання властивостям мовленнєвих звуків певної предметності за допомогою спеціальних позначок – фішок. За нашим переконанням, *інтеріоризація фонематичних перцептивних дій* здійснюється за такими фазами: голосне й підкреслене промовляння звуків слова з паралельним заповненням фішками звукової схеми (перший етап); шепітне промовляння лексеми і моделювання фішками її звукової форми (другий етап); згорнутий звуковий аналіз – без фішок, зі словесною ідентифікацією фонем (третій етап).

Ураховуючи викладене, сформулюємо таке визначення *фонематичного сенсорного вміння* – це засвоєний суб'єктом спосіб виконання слухових інтеріоризованих ознайомлювально-впізнавальних перцептивних дій, забезпечений сукупністю набутих еталонів мовних звуків і навичок їх застосування в обстеженні фонетичних явищ.

Охарактеризуємо далі якість опанування дітьми фонематичних умінь у сучасному досвіді навчання. Критеріями оцінювання обрано: а) розрізнення фонем; б) установлення класифікаційних і серіаційних зв'язків між ними; в) відтворення звуків слова. Мовним матеріалом для відчування окремих звуків слугували лексеми, обстежувані фонетичні одиниці в яких займають сильну позицію; при цьому респондентам пропонували відреагувати на заданий звук певним чином (плесканням у долоні); усвідомлення класифікаційного впорядкування фонем перевірялося шляхом віднесення почутого звука до певної групи, серіаційного – доборою до приголосного відповідної акустичної пари; відтворення звукової структури слова включало артикуляцію й позначення фішками його звуків [8, с. 79–81].

У ході діагностування виявлено, що на початку навчання в школі діти точно диференціюють голосні звуки, але мають ускладнення у відчуженні окремих приголосних – сонорних [р], [л], їх м'яких корелят [р'], [л'], свистячих і шиплячих [з], [ж] та їхніх оглушених парних варіантів [с], [ш]. Отже, для першокласників головною ознакою мовних звуків є наявність голосу; істотні ж властивості шумів учні розрізняють не повною мірою.

Поділяючи почуті звуки на голосні/приголосні, учні адекватно визначали голосні й переважну частку приголосних, інколи помиляючись у категоризації звуків [дз] (8% опитуваних) і [й] (73% опитуваних). У подальшому групуванні приголосних звуків хибних рішень констатовано більше, наприклад: приголосний [ц] не відносили до м'яких 62% школярів, [дз] – до твердих 73% дітей, приголосний [й] не вважає м'яким жоден із респондентів. Серіаційні відношення між приголосними за ознакою твердості/м'якості опитувані виконували точніше, якщо потрібно було добрати парний твердий звук до почутого м'якого, але зворотню операцію першокласники здійснювали з меншою ефективністю.

У відтворенні фонетичного складу слів учасники експерименту доволі точно категоризували елементи злиття звуків типу *пг* – твердий приголосний + голосний (*снот, півник*); правильно визначали тверді при-

голосні поза складами (*енот, півник*), із меншою успішністю – м'які (*кінь*); іноді пропускали приголосні за умови їхнього збігу (*півник – «пінник»*). Суттєві ускладнення викликав аналіз сполучення типу *n'z* – м'якого приголосного й голосного: учні моделювали ці склади як один м'який приголосний (наприклад, [к'] у слові *кінь*) або замінювали їх сполученням парного твердого приголосного й голосного (*кінь – [к], [і], [н']*); злиття м'якого приголосного [й] із голосним школярі вимовляли неподільно ([йе] у слові *енот*), позначаючи його символом голосного звука. На нашу думку, це доводить слабе усвідомлення дітьми дефініцій «звук» і «буква», орієнтацію скоріше на графічну, ніж на фонетичну форму лексеми. Додатковим аргументом такого твердження є неспроможність респондентів дібрати слово до його моделі, навіть за відсутності важкого для аналізу злиття *n'z*: жоден першокласник не дібрав слово типу *ng+n* (*мак, жук, лис* тощо).

Отже, найшвидше в шестилітніх школярів формуються ознайомлювальні операції, що відбивають суто сенсорний шабел фонематичного сприймання; але впізнавальні операції, які відповідають *перцептивному й і когнітивному* шаблям фонематичного сприймання та пов'язані з опануванням системи еталонів і навичок їхнього застосування в обстеженні звукової форми слів, розвиваються в повільнішому темпі. Сумарна якість фонематичних умінь учнів 1 класу відповідає показнику 0,521 відносно ідеальної оцінки одиниця. За індивідуальною результативністю виокремлено учасників експерименту з *низьким* (27%), *середнім* (54%), *достатнім* (19%) якісними рівнями, при цьому високого рівня опанування досліджуваних умінь не виявлено.

Логіка *формульованого* експерименту полягала в такому. На *мотиваційно-орієнтувальному етапі* (перший рік навчання) дидактичні впливи було зосереджено на розширенні та систематизації наявних у дітей еталонних уявлень про мовні звуки. Виконуючи передбачені навчально-перцептивні завдання, першо-

класники виявляли відмінність звуків мовлення від звуків природного оточення, спостерігали на слух, зір і дотик за роботою органів артикуляції; класифікували звуки на немовні й мовні, мовні – на голосні/приголосні, голосні – на наголошені/ненаголошені, приголосні – на тверді/м'які, дзвінкі/глухі; установлювали серіаційні відношення між парними приголосними за твердістю/м'якістю та дзвінкістю/глухістю звучання [10, с. 11–14].

Виконавсько-перетворювальний етап охоплював другий – третій роки скільного навчання: у 2-му класі увагу було націлено на формування в учнів розгорнутих способів обстеження звуків на основі маніпуляцій із символічними позначками; у 3-му класі – згорненню та стереотипізації звуко-обстежувальних операцій, їх переведенню на рівень суто слухових перцептивних операцій. Засвоєнню зазначених способів фонематичного сприймання сприяли навчально-перцептивні завдання, у яких школярі актуалізували знання про звуки мовлення, систематизували звуки за артикуляційними властивостями й позначали їх фішками, управлялись у правильній звуковимові; добирали графічні моделі до слів, слова до графічних моделей; здійснювали розгорнутий аналіз звукової оболонки лексем: підкреслено промовляли звуки, моделювали їхні властивості графічними позначками, синтезували окремі звуки в слова за схемою; виконували згорнутий звуковий аналіз – пошепки вимовляли звуки, визначали голосні та приголосні, виокремлювали серед голосних наголошені й ненаголошені звуки, серед приголосних – дзвінки і глухі, тверді і м'які; перетворювали задані приголосні на протилежні парні звуки [10, с. 14–15].

Контрольно-коректувальний етап (четвертий рік навчання) присвячено оцінюванню ступеня вирішення завдань попередніх етапів, аналізу відхилень отриманих результатів від намічених, індивідуальному корегуванню навчально-перцептивної діяльності школярів залежно від характеру виявлених утруднень.

Таблиця 1. Кваліметрична модель оцінки якості фонематичних умінь здобувачів початкової освіти

Критерій якості	Вагомість	Показники	Вагомість	Вияв показників		Оцінки показників		Вияв критеріїв		Оцінки критеріїв	
				КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Розрізнення звуків	0,34	розрізнення голосних	0,20	1,00	1,00	0,200	0,200	0,870	0,896	0,296	0,305
		розрізнення приголосних: твердих, м'яких; дзвінких, глухих	0,80	0,838	0,870	0,670	0,696				
Систематизація звуків	0,33	класифікація звуків	0,50	0,715	0,760	0,358	0,380	0,611	0,735	0,202	0,243
		серіація приголосних за твердістю/м'якістю, дзвінкістю/глухістю	0,50	0,507	0,709	0,253	0,355				
Відтворення звуків	0,33	відтворення звукової форми слова з опорою на графічну модель	1,00	0,192	0,577	0,192	0,577	0,192	0,577	0,063	0,190
Σ	1,00	Якість фонематичних умінь (контрольний зріз)								0,561	0,738
		Якість фонематичних умінь (констатувальний зріз)								0,521	
		Динаміка сформованості фонематичних умінь								0,040	0,217

Експериментальні дидактичні впливи суттєво доповнювали традиційну методику формування фонематичного слуху, посилюючи питому вагу розвивальних завдань, особливо в 2–4 класах; були цілком уз-

годженими з програмними вимогами; передбачали застосування розширеного набору графічних позначень мовних одиниць: окрім моделей голосних, приголосних твердих і м'яких звуків – кружечка, одні чи

двох рисочок, що означають вільне проходження повітря, його потрапляння на перешкоду різної складності, – молодші учні оперували додатковими фішками для позначення дзвінкості/глухості приголосних – із короткою горизонтальною хвилястою лінією та короткою горизонтальною прямою лінією, які символізують вібрацію голосових зв'язок або її відсутність [8, с. 425–430, 448–451; 10].

За результатами формування фонематичних дій можна твердити, що числові значення критеріїв якості – розрізнення, класифікаційного й серіаційного впорядкування мовних звуків, відтворення звуків слова – свідчать про позитивні зміни як в контрольній, так і експериментальній групі з переважанням показників саме в другій із них (табл. 1).

Усі учасники контрольного експерименту підтвердили абсолютну успішність у розрізненні голосних; упізнання ж приголосних четвертокласники обох груп виконували з дещо нижчою результативністю – виявилися поодинокі помилкові виокремлення м'яких сонорних [р'], [л'] і твердих глухих [с], [ш]. Проте, середні оцінки якості є досить високими (більшими за 0,800 відносно ідеальної оцінки 1,000), що уможливило висновок про перехід цієї операції на завершальний етап формування.

Із високою успішністю учні експериментальної групи класифікували звуки мовлення: не мали жодних труднощів у поділі почутих звуків на голосні та приголосні, відносили звук [й] до приголосних, категоризували [дз] як нерозривне злиття, а не послідовність двох звуків, диференціювали більшість приголосних за твердістю і м'якістю, дзвінкістю і глухістю. Разом із тим, слід визнати наявність похибок у подальшій категоризації згаданих звуків: окремі діти не могли точно визначити належність [й] до м'яких і дзвінких приголосних, [дз] – до дзвінких приголосних. У школярів контрольної групи в цілому не викликав утрудненень лише перший щабель упорядкування – класифікація звуків мовлення на голосні/приголосні (за включенням звука [й], який у 8% випадків було приєднано до голосних), інші ж поділи, зокрема розмежування приголосних за дзвінкістю/глухістю, залишилися засвоєними меншою мірою. Однак ці особливості не можна назвати масовими, оскільки в контрольній групі оцінки теж відображають достатню якість опанування класифікаційних відношень у системі мовних звуків (із середніми оцінками вищими за 0,700).

Суттєвою є різниця в доборі респондентами серіаційних акустичних пар до заданих приголосних звуків. Так, у контрольній групі доволі питомою була вага четвертокласників (22%), які демонстрували найнижчу якість установаження серіаційних відношень: адекватно підбирали до м'яких приголосних парні тверді, частково – до твердих приголосних парні м'які, але не склали жодної пари приголосних за дзвінкістю/глухістю. Найвищий результат виявився в правильному об'єднанні парних за твердістю/м'якістю приголосних і створенні хоча б однієї пари за дзвінкістю/глухістю, зазвичай [б] – [п]. Зворотню операцію підбору до глухого приголосного парного дзвінкого ніхто виконати не зміг.

Школярі експериментальної групи точніше встановлювали пари як із м'якими, так і твердими приголос-

ними, добирали до дзвінких відповідні глухі приголосні звуки, припускаючись помилок лише в протилежному за напрямком упорядкуванні – доборі до заданих глухих приголосних їхніх дзвінких корелят. У 27% учнів результативність серіації приголосних звуків наблизилася до максимальних показників за винятком однієї-двох погрішностей у пошуку акустичних пар до звуків [ч], [х].

Найпомітнішою є динаміка змін у відтворенні звуків слова. Дітям пропонували збудувати за допомогою фішок звукову модель слів *ведмідь*, *яблуня*, *комп'ютер*, а також відтворити слово за схемою $ng+ng+ng$. У контрольній групі співвідношення школярів, які не відбили фонетичну форму жодного слова, і тих, які правильно проаналізували звуковий склад одного слова (інших варіантів виконання завдання не виявлено), відповідає відсотковій пропорції 23/73 – так само, як під час вхідного тесту.

Поділ реципієнтів експериментальної групи є складнішим і включає тих, хто не змодлював жодного слова, змодлював одне, відповідно – два, три слова, усі лексеми, а також дібрав слово до пред'явленої моделі. Кількісний склад осіб за цими щаблями можна подати такими відсотковими показниками: 8/4/50/23/15. Як бачимо, попри впровадження розвивальних впливів, залишилися діти, які не змогли цілком адекватно відбити фонетичний склад жодного слова, але їхня кількість скоротилася майже вдвічі.

При цьому всі учасники контрольного зрізу точно виділяли елементи в злиттях ng (*ведмідь*, *яблуня*, *комп'ютер*), тверді й м'які приголосні за межами складів ng , $n'g$ (*ведмідь*, *яблуня*, *комп'ютер*, *комп'ютер*); із деякими труднощами виокремлювали м'які приголосні у звукосполученнях $n'g$ (*ведмідь*, *яблуня*); із помітними труднощами аналізували злиття м'якого приголосного [й] із наступними голосними (*яблуня*, *комп'ютер*), вимовляючи ці звуки неподільно ([йа], [йу]) і моделюючи їх фішкою голосного звука. Зазначені похибки значною мірою виявлено в контрольній групі, меншою мірою – в експериментальній. До того ж, лише четвертокласники експериментальної групи (15%) змогли відтворити слова за моделлю $ng+ng+ng$, наприклад *банани*, *дорога*, *жирафа*, *комаха*, *молоко*, *музика* та ін.

Щодо способів обстеження, то в сприйманні голосних звуків вони реалізувалися як інтеріоризовані згруповані перцептивні операції. Усі школярі знали найінформативнішу ознаку цих звуків – відсутність перешкоди видихуваному повітря, – і швидко її встановлювали. Приголосні ж звуки представники різних груп обстежували з певними розбіжностями. Так, навіть за безпомилкової категоризації звука [й], дітей запитували: “Чому ти вважаєш звук [й] приголосним?”. Учні експериментальної групи підкреслили промовляли звук і доходили висновку: “Тому що є перешкода повітря”. Опитування ускладнювали: “Які мовленнєві органи творять цю перешкоду?”. Подальші дії здійснювалися так само – кількарядова артикуляція звука і характеристика перешкоди: “Це язик”. Респонденти контрольної групи, якщо і вважали перешкоду провідною ознакою приголосних звуків, конкретизувати її зазвичай не могли.

Прикладом інших ситуацій, які спонукали учасників дослідження до застосовування доцільних способів сприймання приголосних звуків, можна вважати встановлення акустичних пар за дзвінкістю/глухістю. При виникненні труднощів у доборі до глухого приголосного [x] дзвінкої пари учню пропонували спочатку довести, що зазначений звук є глухим: “Як упізнати, дзвінкий чи глухий цей звук?”. Дитина пригадувала артикуляційні ознаки цих приголосних (є голос або немає голосу, дрижать голосові зв'язки чи не дрижать), прикладала пальці до гортані, відчувала, що голосові зв'язки не вібрують, доходила висновку, що обстежуваний звук є глухим приголосним. Допомогу продовжували так: “Тепер вимов приголосний [x] так, щоб голосові зв'язки дрижали. Який звук утворився?”. За таких умов переважна більшість осіб експериментальної групи правильно визначали парний дзвінкий приголосний [г]. У контрольній групі допомогу часто доводилося припиняти після першого ж запитання, адже ані провідної ознаки дзвінких/глухих приголосних, ані способу дослідження цієї ознаки респонденти не пам'ятали, а в разі правильної категоризації звука [x], відповідну акустичну пару до нього не встановлювали.

Отже, завдяки впровадженню розробленого дидактичного інструментарію ступінь відчуття, сприймання й усвідомлення фонетичних явищ значно підвищився, сформувалася зона найближчого розвитку чуттєвих операцій з їхнього обстеження.

Внутрішню структуру вибірок учасників ретесту можна визначити як різнорівневу: у контрольній вибірці актуальним є поділ школярів на три групи – із *низьким* (18%), *середнім* (59%) і *достатнім* (23%) рівнями сформованості фонематичних умінь; в експериментальній вибірці дітей об'єднано в чотири групи – із *середнім* (14%), *достатнім* (48%), *високим* (27%) і *стабільно високим* (12%) рівнями опанування фонематичних умінь.

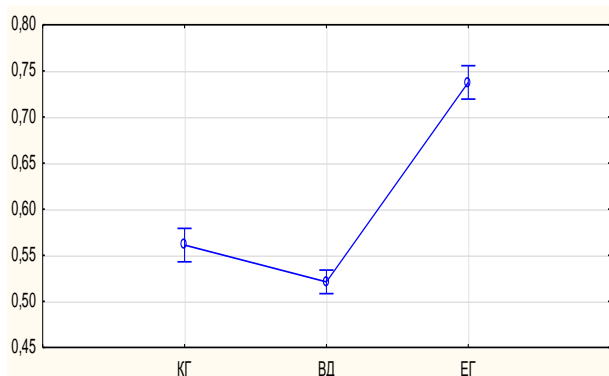


Рис. 1. Графік подібності середніх значень контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп і групи учасників вхідної діагностики (ВД)

Середнє значення якості фонематичних умінь учнів контрольної групи (КГ) відповідає показнику 0,561 відносно ідеальної оцінки одиниця; учнів експериментальної групи (ЕГ) – показнику 0,738. Приріст показників якості є позитивним і складає таку частку одиниці: 0,040 – у контрольній групі; 0,217 – в експериментальній. Неналежність зазначених груп і групи учасників вхідної діагностики (ВД) до однієї генеральної сукупності ілюструє графік однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA, виконаного засобами статистичного пакету STATISTIKA: показник *F-критерію* перебільшує одиницю (дорівнює 188,03), рівень значущості статистичного висновку *p* менший за 0,05 (дорівнює 0,0000), отже групі середні величини різняться між собою (Рис. 1).

Висновки. Результати наукової розвідки дають підстави для формулювання таких узагальнень.

Фонематичне сенсорне вміння являє собою спосіб виконання слухових інтеріоризованих ознайомлювально-впізнавальних перцептивних дій, забезпечений сукупністю набутих еталонів мовних звуків і навичок їх застосування в обстеженні фонетичних явищ.

Вхідне діагностування засвідчило, що на час вступу до школи в дітей більшою мірою розвинений суто сенсорний шабел фонематичного сприймання, але перцептивний і когнітивний шаблі фонематичного сприймання, що є тісно пов'язаними з опануванням системи еталонів і навичок їхнього застосування в обстеженні звукової форми слів, остаточно не сформовані.

Провідним засобом удосконалення фонематичного слуху молодших школярів є спеціальні навчально-перцептивні завдання. Їх запроваджено в освітній процес поетапно та спрямовано на розширення й систематизацію еталонів мовних звуків (мотиваційно-орієнтувальний етап, 1 клас), вироблення розгорнутих способів обстеження звуків на основі маніпуляцій символічними позначками та згорнутих звуко-обстежувальних операцій із поступовим переведенням в ідеальну форму (виконавсько-перетворювальний етап, 2–3 класи); корегування навчально-перцептивної діяльності шляхом регулювання ступеня складності й дозування фонематичних дій, урахування індивідуальних досягнень дітей (контрольно-коректувальний етап, 4 клас).

Дослідна перевірка довела ефективність розроблених дидактичних впливів: якість функціонування фонематичних процесів, особливо перцептивного й когнітивного шаблів (відтворення звукової оболонки слів, усвідомлення фонетичних явищ), виразніше підвищилася в експериментальній групі, ніж у контрольній.

Перспективним може бути подальше дослідження проблеми інтегративного формування фонематичного й музичного слуху молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.10.2019 № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства. Київ : Академія, 2014. 368 с.
3. Калмикова Л., Харченко Н., Мисан І. Проблеми моделювання процесів аудіювання у світовій психолінгвістиці. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2019. № 26(1). С. 160–198. DOI:

- <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-160-198>
4. Skipper J. I., Devlin J. T., Lametti D. R. The hearing ear is always found close to the speaking tongue: Review of the role of the motor system in speech perception. *Brain and Language*. 2017. № 164. PP. 77–105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2016.10.004>
 5. Megino-Elvira L., Martín-Lobo P., Vergara-Moragues E. Influence of eye movements, auditory perception, and phonemic awareness in the reading process. *The Journal of Educational Research*. 2016. № 109(6), PP. 567–573. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.994197>
 6. Goriot C., McQueen J. M., Unsworth S., Hout R. v., Broersma M. Perception of English phonetic contrasts by Dutch children: How bilingual are early-English learners? *PLoS ONE*. 2020. № 15(3). e0229902. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229902>
 7. Nagels L., Gaudrain E., Vickers D., Başkent D. Development of voice perception is dissociated across gender cues in school-age children. *Scientific Reports*. 2020. № 10. 5074. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-020-61732-6>
 8. Барбашова І. А. Дидактична система сенсорного розвитку молодших школярів: теорія і практика. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні. 2018. 499 с.
 9. Вашуленко М. С. Методика навчання інтегрованого курсу “Українська мова” у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентностного підходу. Київ : Освіта, 2019. 192 с.
 10. Барбашова І. Сенсорний розвиток: формуємо фонематичні вміння. *Учитель початкової школи*. 2018. № 4. С. 10–15.

REFERENCES

1. On approval of standard educational programs for 1–2 grades of general secondary education establishments: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 8, 2019 № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
2. Kocherhan, M. P. Introduction to Linguistics. Kyiv : Akademiia, 2014. 368 c.
3. Kalmykova, L., Kharchenko, N., Mysan, I. Problems of Modeling the Processes of Audition in the World Psycholinguistics. *Psycholinguistics*. 2019. № 26(1). PP. 160–198. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-160-198>
4. Skipper, J. I., Devlin, J. T., Lametti, D. R. The hearing ear is always found close to the speaking tongue: Review of the role of the motor system in speech perception. *Brain and Language*. 2017. № 164. PP. 77–105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2016.10.004>
5. Megino-Elvira, L., Martín-Lobo, P., Vergara-Moragues, E. Influence of eye movements, auditory perception, and phonemic awareness in the reading process. *The Journal of Educational Research*. 2016. № 109(6), PP. 567–573. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.994197>
6. Goriot, C., McQueen, J. M., Unsworth, S., Hout, R. v., Broersma, M. Perception of English phonetic contrasts by Dutch children: How bilingual are early-English learners? *PLoS ONE*. 2020. № 15(3). e0229902. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229902>
7. Nagels, L., Gaudrain, E., Vickers, D., Başkent, D. Development of voice perception is dissociated across gender cues in school-age children. *Scientific Reports*. 2020. № 10. 5074. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-020-61732-6>
8. Barbashova, I. A. The didactic system of junior schoolchildren’s sensory development: theory and practice. Melitopol : Vydavnychiy budynok Melitopolskoi miskoi drukarni, 2018. 499 s.
9. Vashulenko, M. S. Methods of teaching the integrated course “Ukrainian language” in 1–2 grades of general secondary education establishments on the basis of competence approach. Kyiv : Osvita, 2019. 192 s.
10. Barbashova, I. Sensory development: forming phonemic skills. *Uchytel pochatkovoi shkoly*. 2018. № 4. С. 10–15.

Phonemic sensory skills of younger school children: results of experimental formation

I. A. Barbashova

Abstract. Phonemic skill is defined as a psycholinguistic phenomenon. The educational and perceptual tasks aimed at systematization of reference ideas about speech sounds, development of detailed methods of examination of sounds based on manipulation of symbolic marks and condensed sound-distinguishing operations as well as adjustment of individual achievements are described. The dynamics of pupils’ mastery of phonemic skills in experimental conditions is revealed. The prospects for further research are associated with the integrative development of younger school children’s phonemic and musical hearing.

Keywords: phonemic perception, phonemic sensory skill, standards of speech sounds, methods of examination of speech sounds, younger school children.

Створення мемів як засіб підвищення читацької компетентності та рівня запам'ятовування навчального матеріалу з літератури у коледжах художньо-естетичного профілю

В. Бойта

Циклова комісія мистецтвознавства та гуманітарних дисциплін Мистецького коледжу імені Сальвадора Далі, м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0002-9870-8263
Corresponding author. E-mail: svit.lit@bigmir.net

Paper received 22.05.22; Accepted for publication 29.05.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X103-01-1>

Анотація. У статті висвітлено результати дослідження використання мемів як одного із засобів підвищення читацької компетентності та рівня запам'ятовування навчального матеріалу, який доцільно використовувати під час занять з літератури у коледжах художньо-естетичного профілю. З'ясовано зміст, значення поняття «меми»; вказано на особливості, складові та функції мемів; визначено особливості викладання літератури у коледжах художньо-естетичного профілю відповідно до когнітивних особливостей студентів, а саме: глибоко розвиненої зорової пам'яті, образного мислення і творчих здібностей; обгрунтовано необхідність і специфіку впровадження у коледжах художньо-естетичного профілю такої форми роботи як створення мемів для підвищення читацької компетентності студентів та рівня запам'ятовування навчального матеріалу з літератури; визначено специфіку впровадження створення мемів для підвищення читацької компетентності студентів та рівня запам'ятовування навчального матеріалу з літератури; наведено зразки студентських мемів, що були створені на заняттях із літератури; визначено перспективи використання мемів під час вивчення літератури.

Ключові слова: меми, інтернет-меми, читацька компетентність, інтерпретація літературних творів.

Постановка проблеми. Сучасні дослідники у своїх працях все частіше звертають увагу на те, що у теперішнього покоління учнів суттєво відрізняється характер навчальної діяльності. Якщо говорити саме про уроки літератури, то читання учнями літературних творів в більшості випадків спровоковане не інтересом до книги, а прагматичною метою, а саме: виконанням навчальних програм і отриманням задовільних оцінок, через це відбувається зниження рівня читацької культури. Як переконаємось, є серйозні проблеми з мотивацією до читання. До того ж потрібно враховувати і той факт, що сучасне покоління учнів – це так зване «покоління зумерів», яке має свої когнітивні особливості. Це і «кліпове» сприйняття світу, і зорова пам'ять, і образне мислення, і швидка втомлюваність від текстової інформації. Тому методи, прийоми, форми роботи на уроках літератури мають обиратися так, щоб захочувати сучасних учнів загалом, і студентів коледжів художньо-естетичного профілю зокрема, до активної творчої діяльності. Одним із головних завдань педагога є допомога студентам у формуванні читацької компетентності, отриманні естетичної насолоди від читання та від можливості самостійної інтерпретації літературних творів. Це зумовлює пошуки нових, ефективних методів, прийомів, форм роботи на парах.

Аналіз результатів останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Дослідження окремих аспектів впровадження інноваційних методів, прийомів, форм роботи до навчального процесу займалося багато вітчизняних та зарубіжних вчених. Впровадження методів, прийомів, форм навчальної діяльності для покращення запам'ятовування навчального матеріалу, для підвищення читацької компетентності учнів обгрунтували у своїх працях О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Нежива, І. Єсаулов, Л. Марушевич, Т. Ващенко. Меми як окремий елемент навчальної діяльності використовують багато сучасних педагогів-практиків, а саме: Л. Сич, А. Арінархова, Т. Марченко, В. Тирон, А. Пройдаков, Н. Базильська та багато інших. Але впровадження таких форм роботи в

освітній процес під час викладання літератури у мистецькому закладі вищої освіти не було предметом окремого наукового дослідження.

Мета статті – узагальнити уявлення про зміст поняття «меми», розкрити сутність мемів у навчальному процесі, їхнє значення для запам'ятовування навчального матеріалу, для підвищення читацької компетентності студентів, проаналізувати можливість і специфіку їх впровадження під час вивчення літератури у коледжах художньо-естетичного профілю.

Щоб реалізувати поставлену мету, слід виконати такі **завдання**:

- 1) з'ясувати зміст, значення поняття «меми»;
- 2) навести ознаки, складові та функції мемів;
- 3) визначити особливості викладання літератури у коледжах художньо-естетичного профілю відповідно до когнітивних особливостей студентів;
- 4) обгрунтувати необхідність впровадження такої форми роботи як створення мемів у коледжах художньо-естетичного профілю;
- 5) визначити специфіку впровадження створення мемів для підвищення читацької компетентності студентів та рівня запам'ятовування навчального матеріалу з літератури;
- 6) навести власні зразки студентських мемів, що були створені на заняттях із літератури.

Методи дослідження. У роботі застосовано такі методи: аналіз, узагальнення, систематизація, що допомогли дослідити праці провідних педагогів і психологів щодо впровадження методів і прийомів для покращення запам'ятовування навчального матеріалу, метод спостереження і моделювання фрагментів занять із застосуванням такої форми роботи як створення мемів, які сприяли практичному їх впровадженню в освітній процес коледжу художньо-естетичного профілю.

Виклад основного матеріалу. О. Ісаєва у своїй праці

«Читацькоцентрична чи текстоцентрична парадигма вивчення літератури в школі?» зазначає, що «пер-

шочергове завдання вивчення літературних курсів полягає не в накопиченні певних літературних відомостей, а у пізнанні себе і світу через читання, триманні естетичної насалоди від зустрічі з мистецтвом, вмінні самостійно інтерпретувати, а значить перекладати літературні явища на мову власних вражень та понять» [4]. Особливо актуальним це є для студентів коледжів художньо-естетичного профілю, адже через свої когнітивні особливості, через можливість здійснення творчої нешаблонної діяльності вони можуть самостійно творчо інтерпретувати літературний твір, але для таких представників «покоління зумерів» обов'язково має бути наявною мотивація та зацікавленість у навчальному процесі. Усім відомо, що нестандартна, цікава, творча робота пробуджує інтерес до знань, сприяє емоційному, духовному та інтелектуальному розвитку студентів. Творче завдання надає зміст навчальній діяльності, мотивує студентів, а особливо – у коледжах художньо-естетичного профілю, адже творчість є для них пріоритетом. Але, на жаль, незмінність методів і прийомів навчання у діяльності викладачів, неврахування індивідуальних особливостей студентів ще досі залишається негативним явищем у сучасній системі освіти. Лише 8 % педагогів працюють як новатори, кожний п'ятий зорієнтований на традиційні способи діяльності і з недовірою ставиться до інновацій [10]. Тому вважаємо, що варто переосмислювати підходи до вивчення літератури, звертаючи особливу увагу на творчі форми роботи. Однією з таких творчих робіт може бути створення мемів під час вивчення літератури.

У наш час студенти коледжів – це представники гіперінформаційного світу, які мають безмежний доступ до інформації та можуть без проблем користуватися усіма засобами інтернет-світу, але одночасно вони знаходяться під надзвичайно сильним їхнім впливом. Тому потрібно враховувати цю особливість сучасного покоління студентів. О. Ісаєва стверджує, що «усе те, що відволікає сучасного читача від книжки і читання, учитель може використати для мотивації учня до читання» [6, с. 9].

Одним із феноменів сучасного загальнокультурного інтернет-простору є мему. Вперше термін «мем» був використаний англійським біологом Річардом Докінзом 1976 року. Він визначив мем як одиницю передачі культури. Його теорія полягала у тому, що вся культурна інформація складається з мемів, так само, як біологічна інформація складається з найменших одиниць – генів. Зараз існує безліч трактувань цього терміна у різних галузях знань. Останнім часом найчастіше під цим терміном мають на увазі саме «інтернет-мем». Мем, або інтернет-мем – це будь-яка дотепна коротка інформація (фраза, зображення, звукоряк тощо), що відтворює певне ставлення до подій чи обставин і поширюється в інтернеті [2, с. 7]. Найчастіше зустрічаємо їх у формі зображення із жаргівливими фразами. Сучасні учні найчастіше спостерігають мему у просторах соцмереж. В. Неклесова стверджує, що «мему – це один із засобів переробки, трансформації вкорінених та сталих або дуже впізнаваних культурних текстів у нові форми та комбінації» [8, с. 214]. Саме мему можуть стати одним із засобів підвищення

читацької культури та рівня запам'ятовування навчального матеріалу з літератури.

Аналізуючи дослідження Д. Бека, можна виокремити такі особливості мемів: 1) мему виникають у вільному комунікативному просторі; 2) мему є уособленням незвичайної емоції чи специфічного виразу обличчя, що ілюструє ставлення автора до ситуації; 3) мему прямо чи опосередковано впливають на мислення людини, прийняття нею рішень; 4) мему набувають кінцевого змісту в межах певного соціально-історичного контексту [1, с. 142]. Як бачимо, позитивною ознакою створення мемів як форми роботи на парах літератури є обов'язкова наявність власного ставлення автора мему до літературного явища, але із можливими сучасними ознаками соціально-історичного контексту.

Мему часто складаються з алюзій, передаючи завуальовано певну інформацію, яку кожен може зрозуміти тільки на основі власного досвіду, зокрема прочитаного літературного твору.

За формою виокремлюють дві групи мемів: 1) креолізовані мему, які складаються з вербального і візуального компонентів (їх найчастіше можемо побачити у соцмережах); 2) текстові мему, що є словами, словосполученнями або реченнями, які стають певними «крилатими виразами». Мему, які можуть бути використані у навчальній діяльності, зокрема на парах літератури, мають містити в собі:

інформаційну складову (в основі будь-якого мему знаходиться літературне явище: літературний твір, біографія митця тощо);

емоційну складову (мета мему – гумор);

парадокс (певна фраза набуває нового нетипового значення). Серед функцій використання мемів на парах літератури можна

виокремити такі: репрезентативна (відтворення прочитаного із акцентом на певній частині інформації); комунікативна (мему породжують дискусію, обговорення); креативна (творче переосмислення літературних явищ).

Створюючи свої власні мему на парах літератури, студенти стають активними учасниками навчального процесу, адже вони замальовують окремі ідеї, ключові моменти художнього твору, знаходять точні й прості візуальні символи для понять і явищ, а це спричиняє до того, що студенти вимушені уважно читати літературний твір, намагатися його зрозуміти, аналізувати інформацію, виокремлювати головне, творчо опрацювати, вигадуючи своєрідні алюзії (Рис. 1; Рис. 2).

Але під час створення літературних мемів потрібно, щоб викладач стежив за відсутністю довільності і вседозволеності у процесі творчої інтерпретації літературних явищ. Повторювати матеріал теж стає значно простіше, адже сюжет творів увиразнюється і краще запам'ятовується. Серед прийомів і форм роботи із літературними мему можна виокремити такі: моделювання мемів, бесіда за створеними мему, аналіз мемів (наскільки вдалими є зміст і форма), дискусія за створеними мему. Такий вид роботи спрямований на формування особистісного ставлення до літературного твору, тобто співпереживання і рефлексію, як наслідок – підвищення читацької компетентності студентів.



Рис. 1. Мем до теми «Поема «Сон» Тараса Шевченка»



Рис. 2. Мем до теми «Повість «Тіні забутих предків» Михайла Коцюбинського»

Оцінювання творчих робіт викладачем на парах літератури, як зазначає у своїй праці Ж. Клименко, може здійснюватись за такими критеріями: відповідність матеріалу темі роботи, гармонійне поєднання дизайну та змісту роботи, легкість сприйняття поданої інформації, дотримання термінів виконання роботи тощо [7, с. 3]. Під час презентації літературних мемів можна оцінювати глибину інтерпретації літературного твору, здатність вести дискусію, наводити аргументовані докази та висновки. Можна також влаштувати змагання між студентами на створення найбільш оригінального мему (із залученням голосування у соцмережах).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку.

Дослідження має наступні результати:

- 1) з'ясовано зміст, значення поняття «меми»;
- 2) наведено ознаки, складові та функції мемів;
- 3) визначено особливості викладання літератури у коледжах художньо-естетичного профілю відповідно до когнітивних особливостей студентів, а саме: глибоко розвиненої зорової пам'яті, образного мислення і творчих здібностей;

- 4) обґрунтовано необхідність і специфіку впровадження у коледжах художньо-естетичного профілю такої форми роботи як створення мемів для підвищення читацької компетентності студентів та рівня запам'ятовування навчального матеріалу з літератури;

- 5) визначено специфіку впровадження створення мемів для підвищення читацької компетентності студентів та рівня запам'ятовування навчального матеріалу з літератури;

- 6) наведено зразки студентських мемів, що були створені на заняттях із літератури.

Перспективою дослідження є подальше впровадження інноваційних методів, прийомів і форм навчання для підвищення читацької компетентності студентів та покращення запам'ятовування навчального матеріалу з літератури, моніторинг процесу їх використання у коледжі художньо-естетичного профілю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бек Д. Спиральная динамика. Управляя ценностями, лидерством и изменениями в XXI веке. Москва: Открытый Мир, 2010. 424 с.
2. Ващенко М. В. Сучасні тенденції у викладанні зарубіжної літератури в школі. *Semper tiro: студентський науково-літературний часопис*. Житомир. 2021. № 10. С. 5-8
3. Дубовик В. В. Сучасні технології візуалізації навчального матеріалу на лекційних заняттях із лінійної алгебри. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2019. Випуск 1 (126). С.15-22.
4. Ісаєва О. О. Читацькоцентрична чи текстоцентрична парадигма вивчення літератури в школі? [Електронний ресурс]. URL: http://svitlit.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=1075
5. Ісаєва О.О. Формування читача-інтерпретатора в сучасній українській школі. *Дивослово*. 2016. № 2. С. 25-27.
6. Ісаєва О.О. Чи буде особистість майбутнього «НОМОЛЕГЕНС»? [Електронний ресурс]. URL: <http://ozonlit.org/chy-bude-osobystist-majbutnoho-homolegens-2>
7. Клименко Ж. В. Літературна інфографіка як засіб розвитку читацької компетентності учнів. *Всесвітня література в школах України*. 2020. № 1-2. С. 2-9.
8. Неклесова В. Ю. Меми як частина онімного простору. *Записки з ономастики: зб. наук. пр.* Одеса. 2017. Вип. 20. С. 210-222.
9. Чемеркін С. М. Інтернет-мем – що це? *Культура слова*. 2015. Вип. 82. С. 113-116. як активного методу навчання на заняттях зі студентами спеціальності «Фізичне виховання» [Електронний ресурс]. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/inuv_2016_3_23.pdf
10. Ярмошук О. О., Василюк В. М. Використання прийомів мнемотехніки

REFERENCES

1. Bek D. Spyr`al`naya dy`namy`ka. Upravlyaya cennostyamy`, ly`derstvom y` y`zmeneny`yamy` v XXI veke. Moskva:

- Открытый Мир, 2010. 424 с.
2. Vashhenko M. V. Suchasni tendenciya u vykladanni zarubizhnoyi literatury v shkoli. Semper tiro: students'kyj naukovno-literaturnyj chasopy's. Zhy tomy'r. 2021. # 10. S. 5-8.
 3. Dubovyk V. V. Suchasni tekhnologiyi vizualizaciyi navchal'nogo materialu na lekcijnnyx zanyattiyax iz liniynoyi algebr'. Naukovyj visnyk Pivdenoukrayins'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni K. D. Ushy'ns'kogo, 2019. Vy'pusk 1 (126). S.15-22.
 4. Isayeva O. O. Chy'tacz'kocentry'chna chy'tekstocentry'chna parady'gma vy'vchennya literatury v shkoli? [Elektronnyj resurs]. URL: http://svitlit.ipko.kubg.edu.ua/?page_id=1075
 5. Isayeva O.O. Formuvannya chy'tacha-interpretatora v suchasnij ukrajins'kij shkoli. Dy'voslovo. 2016. # 2. S. 25-27.
 6. Isayeva O.O. Chy' bude osoby'stist' majbutn'ogo «HOMOLEGENS»? [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ozonlit.org/chy-bude-osobystist-majbutnoho-homolegens-2>
 7. Kly'menko Zh. V. Literaturna infografika yak zasib rozvy'tku chy'tacz'koyi kompetentnosti uchniv. Vsesvitnya literatura v shkolax Ukrayiny'. 2020. # 1-2. S. 2-9.
 8. Neklesova V. Yu. Memy' yak chasty'na onimnogo prostoru. Zapy'sky' z onomasty'ky': zb. nauk. pr. Odesa. 2017. Vy'p. 20. S. 210-222.113-116.
 9. Chemerkin S. M. Internet-mem – shho ce? Kul'tura slova. 2015. Vy'p. 82. S.
 10. Yarmoshuk O. O., Vasy'lyuk V. M. Vy'kory'stannya pry'jomiv mnemotekhniky' yak akty'vnogo metodu navchannya na zanyattiyax zi studentamy' special'nosti «Fizy'chne vy'xovannya» [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJR&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/inuv_2016_3_23.pdf

Creation of memes as a means of improving reading competence and the level of remembering study material from literature in colleges of art and aesthetic profile

V. Boyta

Abstract. The article highlights the results of a study on the use of memes as one of the means of improving reading competence and the level of memorization of educational material, which should be used during classes in literature in colleges of art and aesthetics profile. The meaning of the concept of «memes» is clarified; the features, components and functions of memes are indicated; the peculiarities of teaching literature in colleges of artistic and aesthetic profile are determined in accordance with the cognitive features of students, namely: deeply developed visual memory, figurative thinking and creative abilities; the necessity and specifics of introduction in colleges of art and aesthetic profile of such form of work as creation of memes for increase of reading competence of students and level of memorization of educational material on literature are substantiated; the specifics of the introduction of memes to increase the reading competence of students and the level of memorization of educational material in literature are determined; samples of student memes created in literature classes are given; the prospects of using memes in the study of literature are determined.

Keywords: *memes, internet memes, reading competence, interpretation of literary works.*

Trends in the Transformation of Doctoral Training from the Perspective of the European Higher Education Area

T. Klochkova

Sumy National Agrarian University, Ukraine
Corresponding author. E-mail: taniaklochkova@ukr.net

Paper received 15.05.22; Accepted for publication 29.05.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X103-02>

Abstract. The article focuses on trends in the transformation of doctoral training from the perspective of the European Higher Education Area. The three “needs” for the transformation and modification of doctoral training have been specified. The main stages of the transformation of doctoral training have been specified and described. The key developments and challenges in the context of reforming PhD training have been identified. The outcomes of the surveys on the state of doctoral education in Europe have been analyzed from the perspective of the Salzburg Principles and Recommendations and principles for innovative doctoral training developed by the European Commission.

Keywords: *doctoral training, doctoral education, reforming, transformation, PhD graduate.*

Introduction. Doctoral education is a continually changing field, in which major challenges of research and higher education get to close quarters. Doctoral training undergoes substantial alterations in order to meet the challenges of the diversified labor market on a global scale by increasing employment opportunities beyond academia, progress in science and technology, new demands and expectations of PhD graduates, etc. One of the drivers of competitiveness in the innovative knowledge economy is the availability and increase in the number of researchers and researcher careers across industries. Therefore, the transformation of doctoral training, the main goal of which is to improve the quality of postgraduate education, is aimed at making a key contribution to the creation of new knowledge.

Short review of the publications on the subject. Nowadays, both Ukrainian and foreign scientists consider the problem of reforming PhD training to be worth highlighting. A. Sbrueva and M. Boichenko analyzed the characteristics of regulatory, organizational and procedural bases of reforming doctoral training in EHEA. Zh. Talanova made the analysis of the state and trends of the organization and development of doctoral training in individual regions, countries, and leading world-class universities, and developed recommendations on the modernization of doctoral training in Ukraine in the process of European integration. G. E. Walker, C. M. Golde, L. Jones, A. Conklin Bueschel and P. Hutchings focused on the rethinking of doctoral education for the twenty-first century and the formation of “brand-new” scholars. A. Lee and S. Danby examined the new doctorate environment and the challenges it faced in the process of reshaping doctoral education. L. Borrell-Damian, R. Morais and J. H. Smith focused on research projects in the framework of doctoral education. But despite a great deal of studies on doctoral education the issue on transformation of the doctoral training to increase the quality of the professional training of PhD students is still inadequately treated.

The goal of the article is to clarify the trends in the transformation of the doctoral training from the perspective of the European Higher Education Area.

Materials and methods. The general scientific methods such as analysis, synthesis, comparison, generalization and systematization were used to achieve the goal of the article.

Presenting the main material. In recent years, doctoral training as a component of the university education and research system has attracted controversy of its being retarded in the context of the global changes in the educational sector within the European Higher Education and Research Areas. A heavily-modified competitive and diversified global job market, calling for more flexibility, adaptability, and availability of subject specific skills and abilities, as well as transdisciplinarity, clearly necessitates the need for reforming doctoral programs in order to cope with new challenges. First and foremost, the higher education and research system has to be changed in order to reflect the goals of the Lisbon Strategy providing for the EU transformation into “the most competitive economy and knowledge-based economy in the world” [6]. The above transformation and modification are caused by the three “needs”: the need for providing doctoral graduates with high level skills essential for them to compete successfully for job outside the academy, the need for a “brand-new” model of the structured doctoral programs which implies a full-fledged balanced system of educational and research activities, and the need for making doctoral education capable of dealing with a multitude of priorities, including the COVID-19 pandemic.

Doctoral training has taken on value in the context of the Bologna Process since the Berlin Communiqué (2003) included doctoral studies as the third cycle in a three-cycle higher education system with the aim to create stronger synergy between the EHEA and the ERA, and to attach great importance to research as an integral part of the European higher education system. “The decade since the foundation of the EUA Council for Doctoral Education (EUA-CDE) has seen remarkable change in the scale and nature of doctoral education. The direction of travel was clearly signposted in 2005 by the formative Salzburg principles” [1, 6].

Since then the EUA-CDE Steering Committee has launched some surveys which enable to give the most up-to-date picture of institutional approaches to PhD training in Europe, reveal the trends in the reforming of doctoral education. The survey reports give higher educational institutions the opportunity to bring their own practices and policies in line with best practices taking into consideration the practices and policies of peer institutions.

In 2003, in order to present the overall perspective of doctoral education in Europe, the European University Association initiated the project “Doctoral Programs for the European Knowledge Society” with the participation of 48 universities from 22 countries. This project focused on the diversity of doctoral training on the national and institutional levels, its organizational structure and mode of financing, upward mobility of PhD graduates and transversal skill development. The outcomes of this project were presented in 2005 as the Salzburg Principles for doctoral education in Europe. The above principles cover the issues regarding: the knowledge improvement while focusing on original research and the training of PhD candidates as “early career researchers”; the need for diversified doctoral programs and increase in the number of doctoral candidates; proper supervision and assessment; a three- and four-year period of training; and the introduction of innovative structures [4].

In this regard, it is higher educational institutions that are held liable for ensuring a transparent academic environment for PhD candidates. The diversity of doctoral programs is deemed to be a competitive edge of doctoral education in Europe. The further trend involves the introduction and innovative development of structured doctoral programs, the development of doctoral schools and innovative models of doctoral research management and leadership of doctoral education. Doctoral training has become more diversified in terms of its mode and content. The London Communiqué (2007) emphasized the need to ensure diversified doctoral programs in order to assert research and its status at the institutional level, to develop PhD candidates’ careers. The Leuven Communiqué (2009) underlines the urgent need to focus on transversal skills and competences to overcome new challenges.

Trends in the transformation of doctoral training from the perspective of the European Higher Education Area are expedient to be revealed in the context of the seven principles for innovative doctoral training developed by the European Commission.

1. Research excellence

Research excellence initiatives and fostering research of the highest quality are the key aspects in the process of implementing doctoral programs. The new academic generation should be trained to become creative, critical and autonomous intellectual risk takers.

2. Attractive institutional environment

PhD candidates should be provided with proper working conditions to enable them to act as independent researchers and assume responsibility at an early stage for the scope, direction and progress of their research.

3. Interdisciplinary research options

Doctoral training should be entrenched in an open research environment and culture to ensure that any appropriate opportunities for mutual enrichment of disciplines can foster the required breadth and interdisciplinary approach.

4. Exposure to industry and other relevant employment sectors

This can include placements during research training; shared funding; involvement of non-academics from relevant industry in informing/delivering teaching and supervision; promoting financial contribution of the relevant industry to doctoral programs; fostering alumni net-

works that can support the candidate and the programs, and a wide array of people/technology/knowledge transfer activities.

5. International networking

Doctoral training should provide opportunities for international networking, i.e. through collaborative research, dual and joint degrees, mobility, etc.

6. Transferable skills training

It is essential to ensure that enough researchers have the skills demanded by the knowledge based economy.

7. Quality assurance

The goal of quality assurance in doctoral education should be to enhance the quality of the research environment and ensure transparent and accountable procedures for admission, supervision, awarding the doctorate degree and career development [5].

It is expedient from the perspective of our research to focus on the recent survey of A. Hasgall and A.-M. Peneoasu “Doctoral Education in Europe: Current Developments and Trends” issued in 2022 based on the responses ensured by the 138 universities participating in the 2021 EUA CDE survey on current trends in doctoral training. This report is served as a follow-up to the EUA-CDE investigation conducted in 2017-2018 on a grand scale (with the involvement of 311 universities) “Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures” that covered the issues on postdoctoral researchers at European higher education and research institutions (their number, the average duration of employment and the nature of work, training activities for postdoctoral researchers), current priorities of European universities and the impact of the COVID pandemic on doctoral training as a whole. The survey focused on the institutional “structuration”, in particular, from admission procedure to career tracking and monitoring after their graduation, current strategic priorities of universities in the area. The goal of this survey was to provide an up-to-date picture of institutional approaches to doctoral education in Europe [1; 2].

With the global nature of research, universities try to attract doctoral candidates from overseas, making their doctoral programs more diversified and increase their number. Based on the survey report, one of the identified trends is the internationalization of doctoral training that enables PhD candidates to gain international experience, cooperation with other universities, and for universities to recruit doctoral candidates from overseas. Research ethics and integrity are of central importance for universities which are providers of educational services and conduct research. “Research integrity is a central issue to address as part of doctoral education, given that early-stage researchers are likely to take the skills and practices they develop with them throughout the rest of their careers.” [3]. One of the issues in question is the quality of doctoral education, which provides for the academic path of PhD candidates, completion rate, staff proficiency, and the share of international doctoral candidates.

The outcomes of the 2022 survey confirm the fact that current doctoral education in Europe actually adheres to the principles and follows recommendations developed in the Salzburg Principles and Recommendations, particularly regarding the role of doctoral education in European research, and assuming additional responsibilities by the

higher educational institutions [4]. Furthermore, the sharing of findings and best practices and dissemination of knowledge at the institutional level enable to develop a standard approach to doctoral training that takes into consideration the ins and outs of each institution.

Considering the trends in the development of doctoral reforms it should be mentioned that the Ukrainian scientists S. Sbrueva and M. Boichenko have divided the transformation of doctoral training into the six stages as follows:

- the first stage (2003 – 2005) involves the definition of goals and the development of principles for the transformation of doctoral training into the third cycle of higher education;

- the second stage (2005 – 2007) provides for structural changes in the organization of doctoral training in higher educational institutions;

- the third stage (2008 – 2009) involves the institutionalization of international cooperation in the field of doctoral training within the European Higher Education Area;

- the fourth stage (2010 – 2015) involves the deepening of reform initiatives and their political support for the EC and the Council of Europe;

- the fifth stage (2016 – 2019) comprises the development of research ethics and integrity and quality of supervision;

- the sixth stage (2020 – present) provides for digitalization of doctoral education and academic inclusion [6].

In view of the aforesaid and take all these points together, the trends in transformation of doctoral training from the perspective of the European Higher Education Area are observed within each stage and include the struc-

tural changes in the organization of doctoral training in higher educational institutions, diversification of doctoral programs, the deepening of reform initiatives, the development of research ethics and integrity, improvement in quality of doctoral training, digitalization of doctoral education and academic inclusion [7].

Conclusions and prospects for further scientific research. The transformation and modification of doctoral training are caused by the three “needs”: the need for providing doctoral graduates with high level skills essential for them to compete successfully for job outside the academy, the need for a “brand-new” model of the structured doctoral programs which implies a full-fledged balanced system of educational and research activities, and the need for making doctoral education capable of dealing with a multitude of priorities, including the COVID-19 pandemic. The identified trends are structural changes in the organization of doctoral training, responsibilities of institutions, mutual co-operation, and level of professionalization. The internationalization of doctoral training enables PhD candidates to gain international experience, cooperation with other universities, and for universities to recruit doctoral candidates from overseas. Universities try to be better equipped to assure the quality of the doctoral programs. Research ethics and integrity are of central importance for universities which are providers of educational services and conduct research. One of the key priorities for institutions is to ensure the career perspectives for doctoral candidates to be competitive at the diversified global job market. Digitalization of doctoral education and academic inclusion in order to face new challenges requires further in-depth study.

REFERENCES

1. Hasgall, A., Peneoasu, A.-M. (2022). SURVEY. Doctoral education in Europe: current developments and trends, European University Association. Retrieved from: https://eua.eu/downloads/publications/web_council%20on%20doctoral%20education_horizontal.pdf
2. Hasgall, A., Saenen, B., Borrell-Damian, L. (2019). Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures Retrieved from: <https://C:/Users/Admin/Downloads/DoctoralEducationinEuropetodayApproachesandinstitutionalstructures.pdf>
3. Report of the focus group: Retrieved from: <https://eua-cde.org/component/attachments/attachments.html?id=306>
4. Salzburg II Recommendations (2010). European Universities' Achievements since 2005 in Implementing The Salzburg Principles. EUA-CDE. Retrieved from: www.eua-cde.org/reports-publications.html
5. Seven Principles for Innovative Doctoral Training (2011). Retrieved from: https://www oulu.fi/sites/default/files/content/Seven_Principles_for_Innovative_Doctoral_Training.pdf
6. Sbrueva, A., Boichenko, M. (2021) Doctoral training reforms in the European Higher Education Area: stages and further development trends. Retrieved from: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/33.pdf>
7. Talanova, Zh. (2010) Doctoral training in the world and Ukraine. K.: Millennium. Retrieved from: <https://ihed.org.ua/about/staff/talanova-zhanna/>
8. EUA (European University Association) (2021). Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions (DIGI-HE). Retrieved from <https://eua.eu/101-projects/772-digi-he.html>

An Analysis of Current Trends in the Organization and Optimization of Higher Education in Ukraine in the Context of Modernization

N. A. Kolomiets

Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University, 28 Sadova Str., Uman, Cherkassy region, Ukraine
Corresponding author. E-mail: kolomiets_nauka@i.ua

Paper received 23.02.22; Accepted for publication 17.03.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X103-03>

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the system of views on the research activities of the instructors of higher education institutions; analyzes the main tenets of modern education, which prove the expediency of integrating science and education and the formation of the personality of a researcher instructor; highlights and characterizes the properties and qualitative characteristics of modern higher education: innovation, cultural orientation of pedagogy development, the orientation of pedagogical thought and practice towards a person, a person's active participation in their own development, the systemic nature of teaching activities and the development of pedagogical knowledge.

Keywords: *higher education, higher education institution instructor, research and practical of higher education institution instructors, properties and qualitative characteristics of modern higher education.*

Introduction. The conditions of an abrupt increase in the pace of social changes that characterize the modern era and the reform of the higher education system add new urgency to the issues of personal and professional development of research and teaching staff. Accordingly, innovative social transformations and labor market requirements encourage the revision of policy documents regulating professional teaching activities, the results of which should ensure the formation of professional competencies and metaprofessional qualities of employees. This conceptual framework makes it possible to effectively direct the vectors of higher education system modernization.

The traditional focus of higher education, which has existed for a very long time, on training specialists who can perform specific professional functions and solve typical production tasks, steadily increases the contradiction with the demand of the radically changing modern economy and the labor market. Currently, there is a need in professionals possessing mobility and creativity, and those who are ready to perform a wide range of social and professional functions.

The process of innovative transformations in higher education, its personalization, greater individualization, and the transition of the educational process to a hybrid model of functioning actualize the emergence of a new concept of professional competence of a higher education institution instructor. Modern education needs more than a teacher-lecturer, a broadcaster of ideas of global progress; it requires a teacher-scientist, a researcher, a facilitator. Modern education is based on the integration of research, educational and professional activities.

In essence, there is not a single problem in pedagogical practice that could be optimally solved without research activities. The interrelation with educational activities becomes its basis. The volume, logic, sequence of educational information processing, content-psychological and scientific aspects of the organization of the educational process are studied, and training is refocused to a personality-oriented model. Science is penetrating practice ever more, methodologically optimizing the multi-faceted connections of the latter. This penetration is the unity of theoretical cognition, where the objects of research are science and practice, and even the activity of systematic implementation of their general laws of development.

A brief overview of publications on the topic. The mission of a higher education institution instructor in the society is expanding and becoming more complex. In the best traditions of university education, the instructor (at any time) appeared to students not only as a scientist-teacher, but also as a person, as an informal leader with high intelligence and spiritual culture. A university instructor can no longer be just a lecturer who teaches the basics of scientific knowledge, and students in higher education are not satisfied only with formal channels of knowledge and skills acquisition. Students consider the instructor primarily to be a person demonstrating high competence in professional and scientific activities, is well-versed in a changing society, and who masterfully delegates their powers of an active subject of joint work.

Focusing on the solution of many not only typical, but also unique pedagogical tasks, the instructor, as well as the researcher, builds his activities in line with the general rules of heuristic search. The ability to think independently and make informed decisions in complex dynamic situations is a characteristic professional feature of a modern instructor.

The theoretical prerequisites for the formation of the research nature of teacher's activities for us were the ideas of J.A. Komensky, I.G. Pestalozzi, and A. Diesterweg. Thus, the German democratic teacher Adolf Diesterweg wrote that without the desire for scientific work, a teacher will inevitably fall into the hands of the three pedagogical demons: mechanicalness, routine, and triviality [4]. Close to the ideas of modern education, based on the integration of educational research and professional teaching activities, are the views of the Ukrainian teacher, scientist V. Sukhomlynskyi, who was convinced that pedagogical work in its internal multicomponent structure is extremely close to scientific research, and intrinsic in it are the most characteristic features of research [9].

The global community considers the research activity of a higher education institution instructor to be a creative process characterized by the importance of methodology, predictive orientation, and developed motivation for cognition.

The education of young people in a higher education institution becomes effective if the teacher manages to link general and professional knowledge and skills transferred

with the experience of joint research work with students within the system of classroom and extracurricular activities. The instructor's participation in research work increases the effectiveness of their teaching activities, contributes to their growth as a researcher, and enhances their creative potential" [4]. It is this type of activity that enables students to deepen and apply the acquired knowledge and skills, to gain creative experience, develop activity and independence, as well as to test their intellectual, volitional, and psychophysical potentials. Research activities, in our opinion, should integrate all types of university training for young people. In this regard, a student should become a full-fledged subject of the educational process who has an opportunity to independently regulate the course of their learning, to monitor the results and evaluate the quality of education that they will receive [6].

Only in the case of updating higher education in these aspects on the basis of the achievements of the instructor's research activity is it possible for students to accept the instructor professionally and personally, to form their own position, which the German philosopher Karl Jaspers once spoke about, "First and foremost, teaching requires research related to its essence. Therefore, the highest and integral principle of the university is the connection between research and learning... According to this idea, a good researcher is a good teacher at the same time. Only the one who does research themselves can truly teach others. Others convey only something solid, didactically arranged. But a university is not a school; it is a higher education institution" [10, p. 70].

In the aspect of new paradigms of education, it becomes relevant to rethink the conceptual system of views on the research activities of higher education institution instructors embodied as a university corporation, an educational complex (A. Lavreniuk, V. Gumeniuk, O. Dolzhenko, V. Danylchuk).

The value of the teacher's research activity, its usefulness lies in the functionality, in the system of continuing education as a global pedagogical theory and educational strategy, the basis for the development of which is the research activity of higher educational institution instructors, the creation of educational, scientific and pedagogical complexes, etc.

Research and practical teaching are a single information space, according to V. L. Zhuravliov, and the connection of science and practice is the main object of activity of both scientists

and university instructors, and even the object of research activities of students (V. L. Zhuravlev, V. Zhukiv) [6].

Valuable for us are the research by V. Aschepkov, who established that the high status of a teacher will be stable if they are also a research scientist. This position is consistent with the philosophical concept of R. Abdeev, who, while listing the main features of information civilization, established their influence on modern intelligentsia. In his opinion, the scientist and the higher education institution instructor are positioned on the same level of information competence, attitude to science, as well as the ability to replenish, predict and generalize their knowledge [1]. Developing this idea, H. Belov, in the process of studying the research activities of university instructors, came to the conclusion that there is a connection between the erudition of the teaching staff and the variety of research areas pursued within the University [2].

The analysis of modern research gives grounds to conclude that the transition of the content of higher education to a higher level ensures high-quality professional training of prospective specialists (V. Abramova, M. Kovaliova). This is secured by way of accurate and fast navigation in rapidly passing events and the area of their professional orientation through the research activities of students.

The **purpose of the article** is to investigate and analyze current trends in the organization and optimization of higher education in Ukraine.

Materials and methods. In order to fulfill the stated purpose, we employed the following theoretical methods of pedagogical research: theoretical analysis of psychological and pedagogical sources on the modernization of the national higher school, systematization of theoretical data, as well as synthesis and generalization of material.

Outcomes and Discussion. Currently, the pedagogy, psychology, and sociology of education are actively searching for effective ways to integrate pedagogical science, educational practice, and pedagogical innovations. Vistas for the improvement of higher education have been defined: creating a strategy of higher education aimed at educating a teacher-researcher, a creative person capable of continuous improvement of the educational process.

In general, falling under the influence of innovative social transformations, modern education acquires the following new properties and qualitative characteristics (Figure 1).

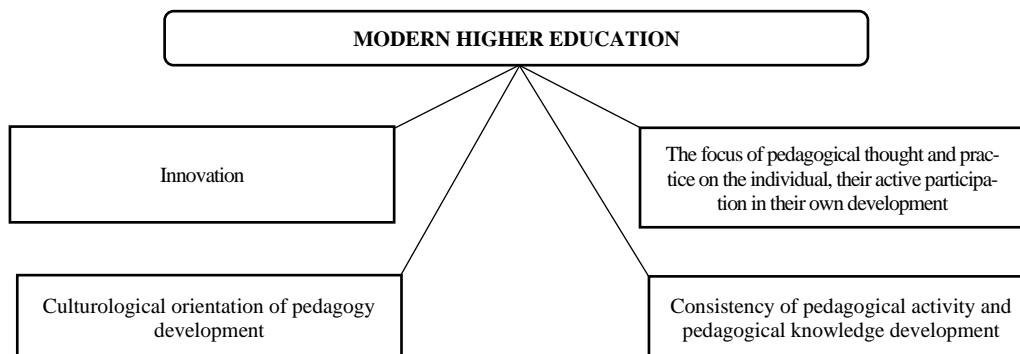


Fig. 1. Properties of modern education

Innovation: it is a response to the needs of pedagogical practice, in which everything is updated: the purpose and objectives of pedagogical activity, value orientations and new attitudes to teaching and upbringing, the content of education and directions

for its qualitative improvement, the forms and methods of pedagogical relations, as well as the lifestyle of the educational institution itself. All innovations in pedagogy are associated with the new goal of education and upbringing, i.e., the formation of an

integral creative personality, which inevitably makes teaching a creative work of the highest level [8].

The focus of pedagogical thought and practice on the individual and their active participation in their own development. "I-concept" of the individual becomes the center of any pedagogical system of any direction. Therefore, pedagogical research is increasingly concerned with preserving and developing human health, diagnosing, and improving human abilities and capacities, as well as with self-development, self-improvement, and self-creation.

Culturological orientation of pedagogy development. A new approach to scientific knowledge is that the object of education is the subject of culture - the creator of cultural values. Since culture includes science, religion, art and human practice as the main components, pedagogy explores their educational potential, opportunities, limits of their application and attempts to use unscientific knowledge.

Consistency of pedagogical activity and pedagogical knowledge development. Consistency is manifested in the research apparatus and in the specified subject, methodology and methods of research, the content of research activities and scientific concept, the cumulative outcome, and the technology of its application [3].

At the same time, studying innovative educational trends, researchers have formulated the main tenets of modern education, which once again, in our opinion, prove the expediency of integrating science and education, and forming the personality of a researcher-instructor:

- the goal of education is to foster a holistic creative person, not just a well-informed and practically prepared person;
- the content of education consists in learning the basics of human culture, of which scientific knowledge is a part, and not simply knowledge;
- skills are only a means to professional training of the individual and cannot be an end in themselves;
- higher education shapes the personality of a specialist-to-be to such an extent, in which it is a research-based process that educates and develops. In this regard, the research focus of any activity is the core indicator of its quality;
- mastering the basics of science at a higher education institution is aimed at developing thinking, and the research-based approach in teaching is the development of students' ability to think creatively, so each lesson aims to teach them to think, use information in different situations, independently search, systematize, justify and apply it;
- the basic component of education are the terms and concepts of science, its leading ideas and the student's ability not only to adequately assimilate them, but also to create them based on the analysis of life situations and practice in light of theory;
- educating a person provides for the unity of the way of life, the way of thinking, the way of action and on this basis the formation of the "I-concept" of the future professional, when the first is determined by the statement of the unity of consciousness and behavior, words, and deeds; the second, by the experimental essence of learning; and the third is provided for by self-regulation, self-realization, self-creation [7].

However, the analysis of the experience of higher educational institutions in integrating science into teaching practice revealed problems that are aggravated by the following phenomena:

- 1) the predominance of academism, and sometimes scholasticism in university education;
- 2) low level of use of visibility and technical training

tools;

- 3) an inferior, clearly insufficient individualization of learning;
- 4) poor organization of independent and research work of students;
- 5) low cognitive ability and activity of students due to the predominance of the classical paradigm of education and one-sided motivation of learning;
- 6) low level of professional growth of teachers, of their professional culture in accordance with the standards of professionalism.

This dramatically narrows the possibilities for a meaningful understanding by a higher school lecturer of the underlying causes and "roots" of the processes taking place in education today, and leaves many specific manifestations of the university educational environment not fully understood. The motivational potential of the teacher remains without demand; it is further complicated by the connection between the pedagogical and scientific activities of the teacher of a higher education institution at the present stage.

Most scientists who advocate for the idea of the effectiveness and impact of scientific progress on the educational process are of the opinion that any activity requires scientific knowledge in three aspects: improving self-effectiveness, development, and self-development. In the process of implementing these tasks, it is scientific knowledge that is being improved. In present-day conditions, it acts primarily as a meaningful psychological and socio-ethical support for social progress in order to increase the effectiveness of all types of activities and, at the same time, as a factor of the individual self-improvement of their subject. This also applies entirely to pedagogical activity.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, we assert that the effective interdependence of research and practical activities of the teacher is made possible provided that the following is carried out:

- 1) scientific analysis of practical activities, which allows one to compare different positions, assessments, approaches, to determine common goals and values; that is, a pedagogical worldview is formed;
- 2) introduction into practice of new scientific ideas, concepts, technologies related to innovative processes in education and forming creative pedagogical thinking;
- 3) continuous research of the methodological work itself is the creation of a unified theory of methodological activity.

Conclusions. Concluding the general overview of current trends in the organization and optimization of higher education in Ukraine, we note that the quality and level of pedagogical work of a teacher is today one of the most acute problems of higher education. Therefore, for an educator who is focused on the values of pedagogical activity, on a wide range of socio-professional attitudes; on the chosen profession as a way of full and creative living; on the development of empathy and social abilities that ensure the productivity of communication and the success of interaction with people, it is especially important to be able to analyze the level of their personal professional competence and, if necessary, implement appropriate management influences (independent improvement, internship, etc.), updating, and enriching their professional potential.

Solving pedagogical tasks of multiple levels of complexity, the teacher, like the researcher, builds their activities in accordance with the general rules of heuristic search. In the given conditions, the research activity of a higher education institution instructor acts as a starting point in solving the majority of the problems of modern higher education, and which will contribute to involving scientific and pedagogical workers in scientific research, as well as

to the use of obtained research results in the educational process; in improving the scientific qualifications of the teaching staff of higher education institutions; in practical familiarization of students with the algorithms for conducting scientific research and attracting the most capable of them to scientific teams in order to implement scientific research projects.

REFERENCES

1. Abdeev, R.N. (1992). Filosofija informacionnoj civilizacii [Philosophy of information civilization]. Moscow [in Russian].
2. Belov, G.A. (1995). Nauchno-issledovatel'skaja rabota v universitete [Research work at the university]. *Vestn. Chuvash, un-ta. 1.* 40 – 48 [in Russian].
3. Voloshina, O.V. (2014). Pedahohika innovatsii u vyschii shkoli [Pedagogy of innovations at other schools]. Vinnitsa [in Ukrainian].
4. Disterveg, A. (1956). Rukovodstvo k obrazovaniju nemeckih uchitelej [Guide to the education of german teachers]. Moscow: Uchpedgiz. Retrieved from: <https://pedlib.ru/Books/1/0477/index.shtml> [in Russian].
5. D'jachenko, M.I., Kandybovich, L.A. (1991). Psihologija vysshej shkoly [Psychology of higher education]. Minsk: BGU [in Russian].
6. Zhuravlev, V.I. (1990). Svjaz' pedagogiki s drugimi otrasljami nauchnogo znanija [The connection of pedagogy with other branches of scientific knowledge]. *Sovetskaja pedagogika-Soviet Pedagogy. 4.* 47 - 52 [in Russian].
7. Kazarenkov, V.I. (2008). Missija pedagoga vysshej shkoly kak uchenogo, nastavnika, cheloveka [The mission of a teacher of higher education as a scientist, mentor, person]. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/missiya-pedagoga-vysshey-shkoly-kak-uchenogo-nastavnika-cheloveka/viewer> [in Russian].
8. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National update about the country and prospects for the development of education in Ukraine]. V.G. Kremen (Ed.) et al. (2016). Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
9. Cukhomlynskyi, V.O. (1977). Rozмова z molodym dyrektorom [A conversation with a young director] (Vols. 1-5; Vol. 4). Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
10. Jaspers, Karl. (2006). Ideja universiteta [The idea of the university]. M.A. Gusakovskij (Ed.). Minsk: BGU [in Russian].

The formation of learning-strategic competence in self-studying of foreign languages of technical students in monologue utterance

I. Kornyeveva

Kyiv national university of technologies and design, Ukraine
Corresponding author. E-mail: connector0014@gmail.com

Paper received 04.04.22; Accepted for publication 25.04.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X103-04>

Abstract. This paper proved the importance of self-studying in educational process of modern future specialists in present conditions (Covid-19 reality). The results of our research are based on the critical analysis of Ukrainian and foreign linguistic, pedagogical, psychological and methodological literature resources. The conducted analysis of resources allows us to make the conclusion about the fundamental role of the learning-strategic competence in foreign languages training at Higher Schools. If the student has to make self-studying, he has to be learned how to organize his study, activate his knowledge, gain skills to work creative and systematically, motivate himself and promote the expected results. This is the sphere of the learning strategies. To study successfully the student has to gain the learning-strategic competence. In our research we proposed the definition, content, functions of learning-strategic competence as the base of self-studying of higher technical students and their subsequent training through their lives.

Keywords: *self-studying, the English language of Professional Direction, learning-strategic competence, learning-strategic components, technical students, higher educational institutions.*

1. Introduction.

It is futile to deny the fact of the world quick changing. In modern conditions of world globalization and integration the demand to Higher Education have been changing too. Especially it is followed with the world pandemic – Covid 19. Under this threaten the higher education institutions are needed to work in unusual regime: full on-line studying, distance work and self-studying (Hamaniuk, V. 2020, Konkin, A. 2021). Two years ago the ratio of classroom hours work at higher educational institutions in Ukraine was 2/3 to 1/3. Nowadays, it is 3/1. These changed conditions in Higher Education have their own positive characteristics: the applied self-studying develops the subject attention of the students; self-studying raises the creative activities of the students; it prevents formalization in knowledge accession; self-studying in modern conditions formulates the student's autonomy, self-definition and responsibility of a person.

Self-studying of future specialists on different directions of their profession preparation in higher educational institutions is **the less elaborated research** and at the same time it is the most interesting one at pedagogical, psychological sides and methods of foreign languages teaching all over the world. In this paper we investigate self-studying as modern educational process, the role of the learning-strategic competence as the base of such self-studying. We studied the proposals of strategies after E. G. Azimov and A. N. Schukin (2009) and learning-strategic competence after I. P. Zadorozhnaya (2012) and grounded them on the base of professional-oriented English-language competence formation of future technical students in monologue utterance. We expended the framework of previous researchers and gave the definitions, content, functions of self-studying, the learning-strategic competence and strategies, which are actual in pedagogical, psychological and methodological aspects nowadays.

2. Methods and Material.

2.1. Methods. In our research we had fulfilled the critical analysis of Ukrainian and foreign linguistic, pedagogical, psychological and methodological literature resources on the learning-strategic competence in the self-studying of technical students in monologue utterance. We had used

the methods of system-structural analysis and synthesis, which helped us to determine and ground the self-studying of technical students and the learning-strategic competence as the foundation of such learning work.

2.2. Analysis of last researches. The didactics majority is persuaded that self-studying is the immense of the activities (individual and collective work) of those, who are studying at classes or at home in conditions of non-ruling of the tutor.

The researchers of self-studying at higher educational institutions (S. I. Arhangelskiy, V. K. Buryak, M. G. Garunov, E. U. Golant, B. G. Yoganzen, S. I. Zinoviyev, O. G. Molybog, R. A. Nizamov, M. D. Nikandrov, P. I. Pidklassistiy etc) put the different contest into the definition of self-studying.

Thus, the first point of such view is seen that self-studying is the self-research of necessary information, accession of knowledge and using all these activities in solving of studying, scientific and professional problems (S. I. Arhangelskiy, 1980);

The second point of view is connected with self-studying vision as the majority of activity elements: creative accession and thinking of studying material at the lecture; preparation of home-work, exams, credits; using of the diploma and course work (R. A. Nizamov, 1975);

The third point of view demonstrates the link of self-studying with individual, group knowledge activities of the students at classes or at home without ruling of the tutor (O. G. Molybog, 1975);

The fourth point is thought as a system of upbringing of activity and self-work of a person; accession of skills of rational information using (B. G. Yoganzen, 1973);

The definite range of authors (V. Graf, I. I. Ilyasov, V. Y. Lyaudis) insists on self-studying as an organizing system of pedagogic conditions, which provides the tutor's ruling of educational activity (1981).

Some points of view mean the self-studying as a self-education work (S. I. Zinoviyev, 1975).

As it is seen from researches of E. G. Azimov and A. N. Schukin (2009), I. P. Zadorozhnaya (2012) the self-studying is the kind of activity for stimulation of the activ-

ity interest, the base of self-education, impulses for the following qualification development from one side. And from another side it is the system of pedagogical conditions, which provides the tutor's ruling role in the students' self-studying.

The self-studying fulfills the knowledge creativity, studying and upbringing functions. As a method of studying, it does the control function.

It expands and deepens the accessed knowledge at classes; grows the formation skills in literature studying; up-brings the self-awareness, creativity and self-control.

Thus, in our research we prove that self-studying is the most important discussed problem in modern higher educational institutions from the positions of modern pedagogical science demand and the whole society needs in general.

3. Results and discussion.

3. 1. Actuality, the subject, the object of research.

The problem of self-studying organization in foreign languages teaching was researched by many scientists. (I. A. Rapoport and G. A. Turiy 1979, U. I. Passov 1982, I. O. Zimnya 1989, N. F. Koryakovzeva 2002, A. V. Konusheva 2005, E. G. Azimov and A. N. Schukin 2009, I. P. Zadorozhnaya 2012, L. Dickinson 1987, H. Holec 1981, D. Allwright 1990, D. Little 1996, E. Esch 1996, Z. Rao 2006, L. Murphy 2008, R. Oxford 2008).

Despite of significant interest of the scientists to the problem, it is the research absence on self-studying of future technical specialists in the formation of the professional-oriented English-language competence in monologue utterance.

Therefore, the **research actuality** is connected with:

- The necessity of quality renovation of the process of future technical specialists
- preparation including modern preparation demands;
- The rising role of self-studying in the credit-module education system conditions;
- The rising exception role of self-studying of the technical specialists in the formation of preparation for studying during the whole life; their personal development; their individual studying style formation; their psychological processes development etc. All these need the scientific ground of self-studying organization;
- The research absence on self-studying organization of technical specialists including all modern English-language level demands

On **Figure 1** you can see the data of system analysis of self-studying and class-work correlation at Ukrainian higher educational institutions since 2018.

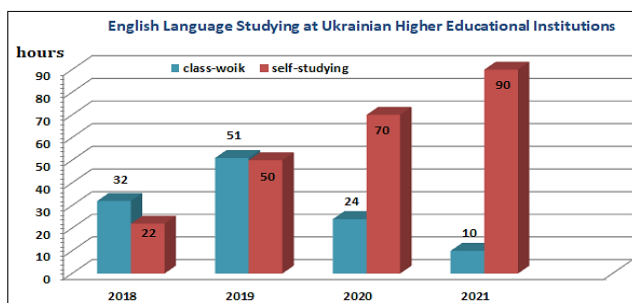


Figure 1. The correlation of self-studying and class-work hours.

From above-mentioned Figure 1 it follows the dominance of self-studying since 2018. On **Figure 2** we have stated this more definitely.

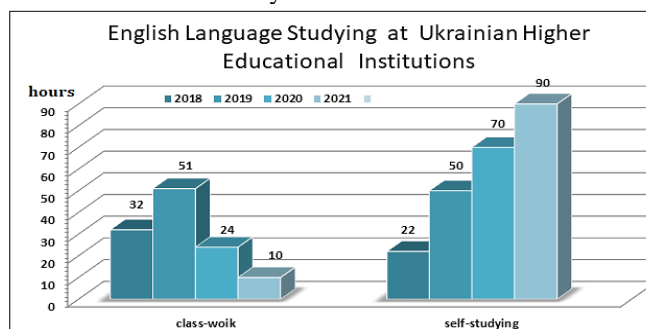


Figure 2. The dominance of self-studying since 2018.

Thus, we have proved the actuality of the research in this paper.

The **object** of our research we see in the process of self-studying organization of technical specialists in the formation of the professional-oriented English-language competence in monologue utterance.

The **subject** of our research means the components of the **learning-strategic competence** in self-studying of technical specialists of modern higher educational institutions in Ukraine.

3. 2. The self-studying definitions and autonomy of students.

In our research we fulfilled the analysis of self-studying definitions in modern scientific literature and made the conclusion: the self-studying is the form of studying activity, which the student organizes and controls on the base of enter mediate tutor's ruling. The goal of such self-studying is mastering of the English-language communicative competence and the student's autonomy development (I. P. Zadorozhnaya, 2012, P. 9).

In this contest we share the point of view of I. P. Zadorozhnaya that autonomy of the student is the student's ability to make his / her own decisions on all stages of studying activity according to the goal of the English-language studying, to carry the responsibility for their fulfillment and result (I. P. Zadorozhnaya, 2012, P. 9).

In the conditions of studying in higher educational institutions in Ukraine the student's autonomy realizes only in the process of self-education. His / her autonomy overcomes the limits of educational program because it defines the student's accepted goals, studying style, materials, self-control and self-assessment. Therefore, the studying at higher educational institution means the full-conditional autonomy. It seems to have edging and finishing goals according to program demands and individual needs, which include the ability to be consulted by the tutor, self-realization of settled tasks, self-control and self-correlation, assessment of the results. It is added with the mediate and postponed control of gained results of the students' self-studying by the tutor. Full-conditional autonomy is described by the flexible managing character.

Thus, as we prove in our research, the goal of self-studying of future technical specialists is the formation of professional-oriented English-language competence in reading / audio work / speaking / writing; gaining of the lexical, grammar, phonetic and complex communicative competences in general and particular (I. P. Zadorozhnaya, 2012, P.11).

3. 3. The role of the learning-strategic competence.

As the result of scientific literature analysis, we define the psychological-pedagogical conditions and principles of self-studying organization of the technical students of higher educational institutions in professional-oriented English-language competence formation. Among pedagogical conditions of effectiveness of the technical students self-studying, we see the knowledge of rational methods of the foreign language materials work, the choice of optimal strategies for settled adequate tasks, according information level of the students' culture. All these provide the students' ability for quick search and interpretation of information, skills for rational hour parting and results control, immediate correlation on the base of results control and self-control.

To gain the practical and other goals in students' self-studying it is necessary to formulate the **learning-strategic competence(LSC)**¹.

The learning-strategic competence consists of two components: learning competence and strategic competence. In

our research we mean the learning competence as ability and preparation of a person of a student to aware and effective managing of studying from the goal setting up to self-control and self-assessment (N. F. Koryakovzeva, 2002).

The content of learning competence consists of the knowledge about person's psychological characteristics, its advantages and disadvantages, which impact on the process of foreign languages accession. This knowledge concerns the ways of rational learning implementation at the class and home self-studying, the skills for changing and obtaining the most effective strategies according to studying goals and individual properties, the skills for command work, skills for putting down the troubles and overcoming negative emotions in the process of the foreign languages studying and speaking (Methodic, 2013, P. 444).

On **Figure 3** we demonstrate the structure and content of LSC.

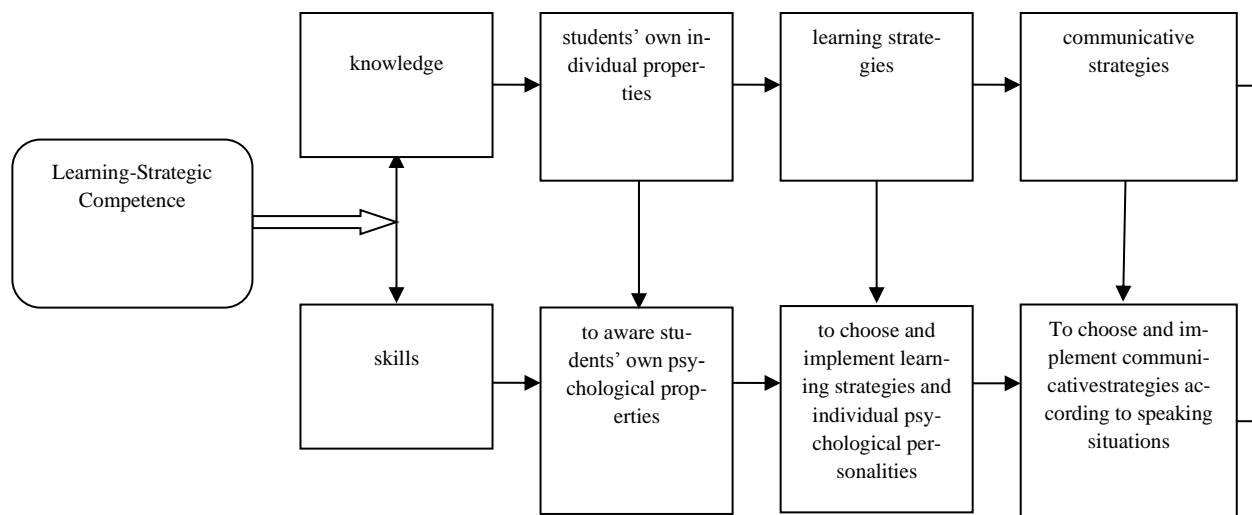


Figure 3. The structure of LSC.

3. 4. Learning competence. It is necessary to underline the special role of learning-strategic competence, in particular, the **learning competence**. The latter one is the main basic condition of the students' development in the general language awareness. Without learning competence, it is impossible the effective formation of language competence. For example, there are the skills of the students to choose and to implement the variety learning strategies for obtaining lexical units. They stimulate the students' ability development and wish to think and mind about the processes of lexical unit formation. Therefore, the students can construct their own system of lexical knowledge. And, otherwise, the developed lexical awareness is the base of the student's ability to analyze his / her own variety of learning strategies, to take away non-effective strategies and to try new ones.

3. 5. Strategic competence. The **strategic competence** is discussed as the ability to compensate the lack of lan-

guage knowledge in the student's speaking and as the language and social experience for foreign languages communication (E. G. Azimov, A. N. Schukin, 2009).

The strategic competence helps the students to overcome the language barrier, difficulties in the real foreign languages communication. The strategic competence provides the existent knowledge of verbal and non-verbal means of the foreign language gap compensation, knowledge of people's behavior models and language action sets for obtaining the communicative tasks.

3. 6. Strategies. The "strategy" is analyzed by us as one of the ways of obtaining, keeping and implementing the information, which is necessary for attaining the communicative goal (Bigich, O. B., 2013, P. 35).

From above-mentioned information, we can prove that the strategic competence consists of learning competence (study skills for mental operations of analysis, synthesis, study activities) and communicative strategies (language

¹The current study adopts the term for learning strategic competence (Methodic, 2013, p. 444).

means of skills development for monologue utterance production).

The **learning strategies** help the effective obtaining of the foreign languages material. They can be divided into **studying** and **teaching** strategies. The teaching strategies mean the student's needs, interests, motivation, abilities. The analysis of scientific research states that communicative strategies are based on compensation the language, discourse and socio-cultural components. They include non-verbal strategies and help to overcome the language and psychological barriers in foreign languages communication. There is no a single point of view on strategies differences. (J. M. O'Malley, R. L. Oxford, J. Rubin, A. Wenden).

Some scientists (J. O'Malley, A. Shamo) differentiate the learning and communicative strategies thank to their functions differences: learning to study and learning to communicate (Bigich, O. B., 2013, P. 35).

R. Polititzer states that technical students have the lower ratio of effectiveness of learning strategies implementation than the human direction students (R. L. Polititzer, 1999). This point of view is shared by R. Oxford and other researchers.

3. 7. Components of LSC. It is proved that successful foreign language study process of the technical students is subjected the following characteristics: mental and speaking properties, the ways of thinking, the ways of obtaining information and its renovation etc.

In our research we state that learning-strategic competence consists of such components: language, linguistic, socio-linguistic and semantic components.

On **Figure 4** you can see the structural components of LSC.

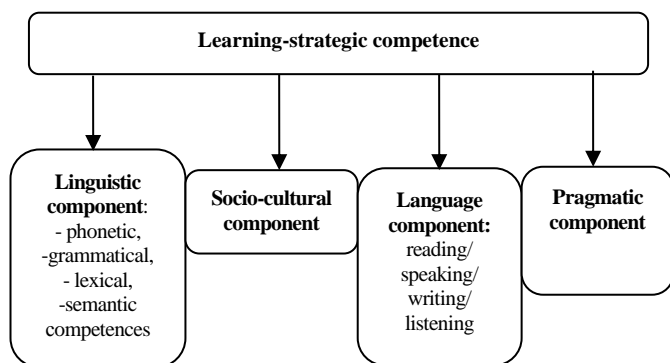


Figure 4. The structural components of LSC

Thus, we elaborated the competences in the professional-oriented English-language monologue utterance of the technical students and made the conclusion about the main role of the strategic competence.

4. Conclusion. In this paper we tried to contribute to development of self-studying in present conditions (Covid-19 pandemic). We see the great importance of self-studying in education process nowadays as

- * the kind of activity for stimulation of the activity interests of the students;
- * the base of their self-education throughout their lives;
- * the system of pedagogical conditions, which provides

the tutor's ruling role in the students' self-studying;

* the knowledge creativity and upbringing as the method of studying.

The results of our research are based on the critical analysis of Ukrainian and foreign linguistic, pedagogical, psychological and methodological literature resources on self-studying. The conducted analysis of resources allows for developing a deeper understanding of the fundamental role of the learning-strategic competence in foreign-languages training of technical students at Higher Schools, which serves to provide:

- the students' ability for quick search;
- quick interpretation of information;
- skills for rational hour parting and results control;
- immediate correlation on the base of results control and self-control.

The content of learning competence consists of:

- the knowledge about person's psychological characteristics, its advantages and disadvantages;
- knowledge about the ways of rational learning implementation at class and home self-studying;
- the skills for changing and obtaining the most effective strategies according to studying goals and individual properties;
- the skills for command work;
- skills for putting down the troubles and overcoming negative emotions in the process of foreign-languages studying.

We defined the strategic competence as the ability to compensate the lack of language knowledge in the student's speaking and as the language and social experience for foreign-languages communication.

It * helps the students to overcome the language barrier; * provides the existent knowledge of verbal and non-verbal means of foreign-language gap compensation; * provides knowledge of people's behavior models and language action sets.

We analyzed the following strategies:

- learning strategies (study skills for mental operations of analysis, synthesis, study activities);
- communicative strategies (language means of skills development for monologue utterance production);
- teaching strategies (the student's needs, interests, motivation, abilities);
- studying strategies (learning to study and learning to communicate).

In our research we stated the learning-strategic competence components:

- language;
- linguistic;
- socio-linguistic;
- semantic.

From above-mentioned information we can make the conclusion: the means to gain necessary knowledge by the students, master skills, learn to work systematically, think and form own style of mental activity is self-studying. The formation of learning-strategic competence is the main condition for this reason.

REFERENCES

1. Arhangelskiy, S. I. (1980). "Educational process at higher school, its natural foundations and methods". Moscow: Higher school.
2. Azimov, E. G. & Schukin, A. N. (2009). "The new dictionary of methodology terms and definitions". Moscow: Ikar.
3. Bigich, O. B, Bondar, L. V., Voloshinova, M. M. (2013). "The theory and practice of foreign language professional-oriented competence in non-linguistic student's speaking". Kyiv: publishing center of KNLU.
4. Hamaniuk, V., Semerikov, S., Shranko, Y. "How learning technology wins coronavirus". Retrieved from: <http://doi.org/10.1051/shsconf/20207500001>
5. Konkin, A., Dronova, S., Tretyakova, G., Bermudez-Alehina, A., Kotenko, V. "Prospects of using innovations in post-pandemic higher education". Retrieved from: <http://doi.org/10.1051/shsconf/202112701001>
6. Molibog, A. G. (1975). "Pedagogical labor scientific organization questions at higher school". (2-ed). Minsk: Higher School.
7. Nizamov, R. A. (1975). "Didactical foundations of students' educational labor activization". Kazan: KGU.
8. Nikolaeva, S.U., Borisko, N. F., Bigich, O. B. (2013). "Methodic of foreign languages and cultures training: theory and practice". Kyiv: Lenvit.
9. Politzer, R. L. (1991)." An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement". In *Studies in Second Language Acquisition*, 6. 1, 4-51.
10. Yoganzen, B. G. (1973). "Pedagogical activity and scientific labor organization". Tomsk: Tomsk university.
11. Zadorozhnaya, I. P. (2012). "Theoretical and methodological principles of self-studying work organization of future teachers in obtaining of the English communicative competence". (DSc thesis abstract).
12. Zinoviev, S. I. (1975). "Education process at Soviet higher school". Moscow: Higher School.

Distance learning and formation of professionally-oriented English-language competence in monologue-presentation of footwear students

I. Kornyeieva

Kyiv National University of Technologies and Design, Kyiv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: connector0014@gmail.com

Paper received 04.04.22; Accepted for publication 25.04.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X103-05>

Abstract. Modern world has been changing a lot. Innovative technologies, modern employers' demands, conditions of life and surroundings impact on every sphere of humans' being. In particular, there are new forms in education: online studying, distance learning, self-education. In the conditions of Covid-19, distance learning acquires new characteristics. Among them: flexibility, time and cost saving, no commuting, convenient learning. Moreover, distance learning is in great demand for foreign students, who want to obtain a diploma of higher education from prestigious educational institutions, without leaving the country. Of course, modern distance learning has a number of disadvantages, but the advantages are much greater. In our paper we proved that in modern society, with its fast pace of life and the development of information technology, distance learning is developing more and more and may soon become the most common form of education. In foreign languages education professional orientation has the main role. Among professional qualities, modern specialist must be also foreign languages qualified to solve the context and logic of technological processes of professional work and communication. In our research we proved the importance of formation of professionally-oriented English-language competence in the monologue-presentation of modern technical students.

Keywords: distance learning, professional orientation, professional communication, English-language competence, technical students, higher educational institutions.

1. Introduction. Nowadays, many aspects of our life are transferred to the Internet. These are accelerating the pace of development of the information society and overcoming geographical barriers. Education is not the exception [8]. It is no longer necessary to be nearby the tutor. Distance learning activities involve the organization of the educational process using distance learning technologies and broadcast by videoconferences, educational training, online presentations and other activities.

Distance learning is a technology based on the principles of open learning, widely uses computer training programs for various purposes and modern telecommunications in order to deliver educational material and communicate directly at the location of students.

At the disposal of the students are e-mail, web-conferences, forums, Skype, tool environments for creation training programs, modular environments for studying, and its assessments, various methodological databases.

2. Methods and Material.

2.1. Methods. To solve the problem of distance learning and the formation of professionally-oriented English-language competence in the monologue-presentation of technical students, we used the following research methods: *theoretical* – critical analysis of domestic and foreign psychological, pedagogical, linguistic and methodological sources on the research topic; educational documents; methods of system-structural analysis and synthesis, modeling method; *empirical* – surveys of tutors and students in order to identify their attitudes to distance learning and the peculiarities of its learning in various higher education institutions; scientific observation of the distance learning organization and mastering of professionally-oriented English-language competence by technical students; experimental training, qualitative and quantitative analysis; *methods of mathematical statistics*.

2.2. Analysis of last researches. The variability and rapid development of the modern world require the training of professionals capable of life-long learning, continuous improvement of acquired knowledge, skills and abilities. Significant opportunities in the formation of readiness and

desire of graduates for continuous self-improvement and self-education are opened by distance learning, which not only helps future professionals to master the professionally-oriented English-language competence, but also provides students with distance learning experience. In addition, the personality-oriented paradigm that underlies continuing education involves the development of the personal potential of each student. Distance learning makes it possible to build learning on the principle of individual development, which creates favorable conditions for the formation of professionally-oriented English-language competence. It provides proposed by the tutor and selected by the student methods, techniques, tools according to individual needs, abilities, preferences.

Modern model of the education process involves not only the knowledge transference, organized by the tutors to students, but also encourages future professionals to individual work and in the process of interaction with other subjects of the education process to acquire knowledge, skills and abilities that will increase students' autonomy. The development of student autonomy should be considered, on the one hand, as necessary condition for effective learning, and, on the other hand, as an important requirement for ensuring readiness (psychological and methodological) to learn throughout life.

Distance learning of students in mastering professionally-oriented English-language competence should be carried out in the process of their active cognitive activity, taking into account their interests, needs and opportunities, based on the use of modern technologies, methods, tools to develop students' reflexivity and activity [2, 4, 9, 10].

Despite the significant interest of researchers to the problem of distance learning in the context of covid-19, at the present there is no research on the organization of distance learning of footwear specialists in mastering professionally-oriented English-language competence in monologue-presentation training.

The relevance of our study is due to: 1) the need for quality organization of the process of future professionals training, taking into account modern requirements for the level

of training and the level of autonomy of graduates; 2) the growing share of distance learning in covid-19 reality; 3) the exceptional role of distance learning in mastering the professionally-oriented English-language competence of footwear specialists formation of readiness to learn throughout life, personal development of the student; 4) lack of research on the mastering of professionally-oriented English-language competence of footwear students in distance learning.

So, the **purpose of the study** is to ground, to make methodic on formation of professionally-oriented English-language competence of footwear students in distance learning.

The **object of research** is the process of professionally-oriented English-language competence formation in distance learning of footwear students.

The **subject of research** is methodic of distance learning of footwear students in monologue-presentation.

Theoretical and methodological basis of the research are the general provisions of higher school didactics and methods of foreign languages teaching, methodological principles and approaches of scientific and methodological research, namely: the provisions of modern pedagogy, psychology, psycholinguistics and general methods of teaching foreign languages (I. L. Bim, L. S. Vygotsky, I. O. Zurnya, M. I. Zhinkin, G. O. Kitaigorodskya, O. O. Leontiev, O. M. Leontiev, T. I. Levchenko, O. I. Lokshyna, O. R. Luria, A. P. Maksimenko, U. I. Passov, V. L. Skalkin, J. A. Aitchinson, C. Brumfit, R. L. Greene, D. H. Hymes, W. A. Wickelgren, etc); theoretical approaches to the organization of distance learning (I. Z. Adamova, T. I. Golovachuk, P. V. Dmitrenko, N. V. Dniprovskya, S. S. Hromov, J. C. Stobart, Michael Young, Willy Russell, Hasson V. George, etc.)[3].

The problem of professionally-oriented teaching of foreign languages is covered in the works of such domestic scholars as O. Ivanova, L. Knodel, O. Kovalenko, O. Kuznetsova, P. Obraztsov and others.

The study of such aspects is devoted the works of the following foreign scientists as E. Brewster, H. Gederer, S. Jacobson, G. Egloff, W. Kohonen, R. Lampola, A. Lundt, M. Makosh, B. Moreau, B. Rushoff, K. Stenberg.

In the last 10 years the research of many scholars has focused on solving the problem of teaching foreign language presentation speech (R. Adler, J. Billingham, J. Comfort, J. King, M. Powell, J. Ring).

Despite the significant interest of modern researchers to the problem of professionally-oriented learning of monologue-presentation in foreign languages we consider the lack of explorations of such aspects in distance learning of technical students. Thus, the theme of our research seems to be very actual nowadays.

3. Results and discussion. Distance learning is a set of modern technologies that provides information delivery in an interactive mode through the use of information and communication technologies from those who teach to those who learn [5].

The main principles of distance learning are interaction in the process of work, giving students the opportunity to independently master the research material, as well as consulting support in the process of research activities.

Distance learning makes it possible to study at a distance, with the help of access from experts from several countries, in the absence of a tutor. The main role in distance learning is played by modern information technologies.

In Europe in the late 17-th century, with the advent of regular and affordable mail, there was a “correspondence training”. Historically distance learning originated most likely in 1840, when Isaak Pittman offered mail-based education for students in England. In 1858, Charles Tusse and Gustan Langenschwedt began teaching the language by correspondence in Germany. Students received teaching materials by mail, corresponded with teachers and passed exams to a proxy or confirmed the level of education in the form of scientific work.

The end of the 19-th century is characterized by rapid technological growth, the presence of the telegraph and telephone. But there are no reliable facts about their using in education. At the same time, the era of “correspondence education” continues. A large number of educational institutions around the world have led and are still leading it.

The advent of radio and television has changed distance learning methods. It was a significant breakthrough. The audience of training has grown hundreds of times. Educational TV-programs that have been running since the 1950s have become popular. However, television and radio had a significant drawback – it was not possible to provide the student with real-time feedback.

In 1969, the University of Distance Education, the Open University, was opened in Great Britain. It was named to show its affordability at a relatively low cost and the lack of need to attend classes often.

Other well-known universities of our period in the distance learning program: University of South Africa (Status of distance education institution since 1946), Gauguin Correspondence University (Germany, founded in 1974), ITEC-college (Cape Town, South Africa since 1972 as a branch of ICS International Correspondence Schools), National University of Distance Education (Spain, 1972), National Technological University (USA, 1984, implemented distance education programs in engineering).

In the late 1980s, the advent of personal computers gave a new impetus to the simplification and automation of the learning process. Computer training programs appeared on the first computers in the form of games.

In the 21-st century, the availability of computers and the Internet make the spread of distance learning even easier and faster. The Internet has become a huge breakthrough, far greater than radio and television. There was an opportunity to communicate and receive feedback from any student, wherever he was. The spread of the “fast Internet” made it possible to use online seminars for training.

In Ukraine, the date of the official start of the distance learning introduction can be considered January 21, 2004, when Order № 40 of the Ministry of Education and Science of Ukraine introduced the “Regulations on Distance Learning”, which initiated the introduction of new technologies in education.

Khan-Academy became one of the first large distance learning centers to distribute its materials via the Internet. Its author, Salman Khan, began sharing his own video lessons for his cousin. Later, when the lessons became very popular and millions of views on YouTube, Khan created a separate training center.

In Ukraine, there are several examples of large distance learning centers that are specialized in preparing students for external evaluation in university courses. One of the largest is Prometheus – a project of mass open online courses.

In 2007, the first State International Ukrainian School in Ukraine was opened, which gives to the students living outside Ukraine the opportunity to obtain education and official documents of the state standard. In addition, there are several private schools in Ukraine with distance learning and external studies, which can be attended by those children who live in Ukraine, but due to certain circumstances are not able to attend regular schools.

In Ukraine, distance education has been implemented for over 10 years. The starting point can be considered 2002, when the Ministry of Education and Science of Ukraine introduced an experiment in distance learning.

One of the opportunities opened up to the education system and society in general was the introduction of distance education, the first approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine the Distance Learning Development Program 2004 – 2006 (CMU Resolution of 23.09.2003 № 1494).

In order to implement the program, the first Regulation on Distance Learning was developed, approved by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January 21, 2004 № 40. With the development of technology in 2013, a new Regulation on Distance Learning is approved.

The first general secondary education institution in Ukraine to receive a license to conduct educational activities without a full-time format was the Center for Education “Distance School “Optima”.

Today, the procedure for organizing and implementing distance learning is determined by the Regulations on Distance Form of full general secondary education, approved by the Order of the Ministry of Education and Science from 08.09.2020, № 1115.

In the 2019 – 2020 academic year, there were 182 schools, in which, in particular, there were students in distance learning. At present, according to the operative information of local authorities in the field of education, there are already 233 such schools. Among them – 185 general secondary education institutions of communal ownership and 48 – private ones. 19 privately owned schools provide distance learning only.

In conditions of covid-19 reality human societies decide the alternative of students’ learning on the distance online side. In such conditions all the educational institutions work online or use distance learning. However, online distance learning emphasizes more on theoretical aspects than on interaction between tutors and students. Practical aspects of learning are in passive. More students found class-work far more effective than the distance learning. But some students are persuaded in beneficial role of distance learning in studying abroad. This way distance learning is time saving and economic. For example, if you are a Nepali student who wants to get an Australian degree in business management. You can stay at home and study online. Distance learning is beneficial. So, modern distance learning has its own advantages and disadvantages.

We see the following advantages on this issue: 1. No commuting; 2. Flexibility; 3. Time and cost saving; 4. Convenient learning. From the list of disadvantages, we consider: 1. Lack of social interaction; 2. Complicated technology; 3. High chances of distraction; 4. Questionable credibility of online degrees, etc.

As we can see, the biggest benefit of distance education is that it allows access to the largest number of learning tools

without spending extra money. More and more students are persuaded in effectiveness of interaction through video-conferences, webinars, seminars, which improve the ability to acquire and retain their knowledge. Finally, distance learning can be the brilliant option for working students [4].

From above-mentioned information we have made the following outcomes:

1. Distance learning has a number of disadvantages, but the advantages are much greater. For Ukrainian students, for example, there is a prospect of obtaining a diploma of higher education from a prestigious foreign educational institution, without leaving the country. It saves time and money.

2. There are countries with the highest level of development and accessibility of distance learning, and for international students as well – the United States and the United Kingdom.

a) In the UK, the first distance learning university was established in 1969. Today the “Open University” is known in the world. In the UK it has 13 training centers. In terms of the quality of education, it is among the top 5. 225 thousand students study remotely at the university. Almost all universities offer distance learning programs for students, which is also available to foreigners.

b) Today, almost all US higher educational institutions can offer distance learning. Communicating and learning with the help of a computer has become commonplace for most US students. According to the report by Jones International University (USA), by the end of 2004, 90 % of universities and colleges already had open web courses; by the end of 2006, more than 5 million students were educated online. According to the forecast of the same university, the number of people wishing to use distance learning in the country in 2006 amounted to 23 million, and in 2011 reached 44 million people.

3. In modern society, with its fast pace of life and the development of information technology, distance learning is developing more and more and may soon become the most common form of education [4].

As an integral part of the educational process, professionally-oriented training creates conditions for the formation of professional competence of the future specialist.

Professional competence of a specialist in situations of foreign language communication is a complex multicomponent socio-professional structure, integration of his / her professional-subject and foreign language knowledge, skills, professional motives and emotional-volitional qualities formed as a result of experience in solving problems in the context and logic of technological processes of professional work [2].

The normative professional framework is determined by the goals, methods, evaluation criteria specific to each type of practical activity. Professional communication, because it is carried out through special knowledge, regulated by set of codified norms, established rules, quite clear and definite, which people learn during special training [2].

The formation of future technical specialists’ foreign language competence in monologue speech is a complex multifactorial psychological process associated with operational and long-term memory, thinking and speech mechanisms.

According to a study by experts, only 28 % of the average graduates of the higher educational institutes meet the requirements of employers for functional knowledge. 41 % of

respondents note the lack of practical skills of effective monologue-presentation.

Monologue-presentation as a type of foreign language monologue speech is considered to be an effective means of overcoming the language barrier, development of correctness and flow of speech, learning to form a coherent text.

The term "presentation" has English origin and is interpreted as the process of acquainting listeners with a topic. It is usually a demonstration, lecture or speech to inform or persuade someone. The presentation contains three components: the speaker's speech, slides, handouts.

Survey of 30 tutors of the Philology and Translation Department at the Kyiv National University of Technologies and Design revealed the need to teach students to write a monologue-presentation in the course of learning foreign languages (90 % respondents). 100 % of the surveyed tutors consider it important to teach students a foreign language monologue-presentation.

3-rd year footwear students expressed a positive opinion (87,50 % of respondents) that it is necessary to have a special training course in English to prepare an English-language presentation.

In order to successfully teach students of foreign language monologue-presentation, it is necessary to take into account their skills and abilities important for the presentation and conduct of it. These are: a) ability to implement the communicative intention in accordance with the tasks and conditions of communication; b) the ability of structural and compositional design of the statement; c) the ability to implement the tactics of oral public speaking.

To prove our theory on formation professionally-oriented English-language competence in monologue-presentation of footwear students we present our methodic based on the system of tasks.

Example 1. Goal – improving the skills of correct use of phonetic phenomena and the most commonly used intonation models.

Task: Listen to the text "My specialty" and remember the pronunciation of the new professional words and phrases:

I. Read and remember the words:

1. undergraduate – студент вищого навчального закладу освіти
2. graduate – випускник вищого навчального закладу освіти
3. postgraduate – аспірант
4. specialty – спеціальність (освіта)
5. footwear – взуття
6. gateway – ворота, вхід, шлях
7. psyche – душа, дух
8. to reflect – віддзеркалювати, відображувати
9. touchstone – пробірний камінь
10. to evoke – викликати, пробуджувати
11. output – промислова продукція, випуск, виготовлення
12. outsole – підметка
13. shank – вузька частина підошви між підбором і підметком
14. heel – підбор
15. stiletto – тонкі підбори, шпильки
16. wedge – черевики танкетки
17. Cuban heel – прямокутний підбор
18. last – колодка, копил
19. lining – устілка, підкладка

20. properties – риси, властивості

21. leather – шкіра

22. tanning – дублення

23. finishing – обробка, оздоблення

24. clicking – заготовлення

II. Read and remember the following phrases:

1. the upper of a shoe – верх взуття
2. the lower of a shoe (bottom parts) – низ взуття
3. part and parcel – основна (невід'ємна) частина
4. general image – зовнішній вигляд
5. wear's status – положення носія у суспільстві
6. a personal record of one's life – особисте досягнення (доробок) у житті
7. a means of shedding the past – спосіб відкидати минуле
8. refined complicated model – досконало розроблена усучаснена модель

Listen to the text "My specialty" read by the announcer and hold up your hand every time you have recognized the upper-read and remembered words and phrases.

My specialty

Every undergraduate, graduate and postgraduate of KNUVD may convict you in starring role of Light Industry in modern life.

My future specialty is footwear designing. This specialty has become very popular nowadays. People have always wanted to be nicely dressed. And a pair of good shoes of high quality is part and parcel of your general image. Eyes may be the windows to the soul, but shoes are the gateway to the psyche. Shoes have always reflected the wear's status and economic position. Shoes not only reflect social history, they are a personal record of our lives – touchstones that evoke a time, a place, the emotion. Shoes are a force for change, a means of shedding the past and buying into the future. Shoes have always been constantly changing but such things as quality, elegance and functionality are the synonyms to the well-made shoes. Shoes must be not only beautiful and smart but comfortable as well. It is really difficult to create something new especially when the history of shoes goes back to the Ice Age (5 million years ago). They have developed from their primitive forms to the refined complicated models. The anatomy of a shoe can be divided in upper and lower or bottom parts. Sections of the upper include vamp, quarter, toebox, throat, insole and topline. The bottom sections consist of outsole, shank and heel. Besides, the heels can be of various forms and heights, from a stiletto to a wedge or Cuban heel, for example. More than 100 operations go into the construction of a shoe. The first and the most important step is the creation of a last. Among the other elements of comfort are the linings. They influence fit, moisture disposal, softness and cushioning and thermal properties which can be used in conjunction with the properties of the upper. It's not a secret that the best material for shoemaking is leather. But not every person knows that before being used as a proper material for shoe manufacture it goes through tanning, finishing, clicking and other operations. So the process of footwear construction is very complicated one. It requires much knowledge. To become a good specialist in my field I study lots of different subjects. They are sometimes difficult but very interesting and I am ready to overcome all the difficulties of my study to become a really outstanding footwear designer.

While studying at KNUTD, the students study classification of footwear materials: according to origin, to the methods of production, chemical composition; their properties and application. Through this kind of knowledge undergraduates realize the footwear materials properties. They are very skilled in technological processes of footwear output installation and computing. All this knowledge is proved on special subjects: the System of footwear production, Fundamentals of technologies of footwear goods, the Technology Theory, Equipment and Maintenance of footwear enterprises. Besides special subjects KNUTD offers Humanities, Fundamentals of general and technical subjects, Economics, Planning and Management of Light Industry Enterprises.

The practical training and laboratory works are done in the laboratories equipped with modern installations and devices at KNUTD and modern enterprises. All these help to turn the students into a highly-skilled footwear designer and technologists ready for independent work.

Our university is proud of graduates, who have taken the posts of engineers, technologists, chief engineers, well-known designers, directors of organizations and enterprises, and hope the students would try to do their best to put into practice all the knowledge and skills they had obtained during the years of their studying here.

Example 2. Goal – formation of skills of using speech formulas, lexical units necessary for further presentation.

Task A: Underline the special words and phrases on the subject “My specialty”. Complete the sentences with the words from the text:

1. The specialty of footwear designing ... nowadays.
2. Good shoes are ... of your general image.
3. Shoes must be not only ... but ... as well.
4. The anatomy of a shoe can be divided in ... parts.
5. The bottom sections consist of
6. The heels can be of various forms, for example
7. More ... operations go into the construction of a shoe.
8. The best material for shoemaking is
9. To become a good specialist in my field I study
10. The practical training at ... help the students to turn into a highly-skilled engineers, designers and technologists ready for independent work.

Task B: Find English equivalents to the words:

студент вищого навчального закладу освіти, аспірант, освітня спеціальність, взуття, викликати (пробуджувати), верх взуття, основна (невід’ємна) частина, усучаснена модель, промислова продукція, підбор, черевики танкетки, колодка, дублення, устілка, шкіра (для виготовлення взуття).

Task C: Make up sentences with the terms:

graduate, to evoke, the lower of a shoe, outsole, stiletto, last, properties, lining, leather, finishing, heel.

Task D: Give definitions to the words:

specialty, footwear, heel, lining, leather, finishing, footwear designing

Example 3. Goal – formation of skills of logical-structural construction of the content of the monologue-presentation-report.

Task: Listen to the presentation “Footwear designing”, read it and make up a scheme of the given presentation. Use the support table “Scheme of monologue-presentation” given below.

Good afternoon, ladies and gentlemen. I appreciate your attention to my presentation. The subject of presentation is “Footwear designing”. Look around your colleagues. What do they wear on? Perhaps there are dress and casual shoes, work boots and athletic footwear.

Footwear designing

Creation of footwear requires a combination of imagination, style and taste, backed up by technical know-how. These are the main requisites for the profession of shoe designer.

Some of the special skills needed to be a footwear designer include knowledge of basic footwear pattern drafting, illustration and technical drawing, computer skills and marketing competencies. These skills are taught in a good footwear design program.

A footwear designer should be curious and be able to spot current and new fashion trends. Paramount is the ability to visualize, conceptualize and create. Most designers either have their own company or design for another company using their name on the label, e.g. “Designed by Sandra Choi for Jimmy Choo”. A footwear designer’s salary can start at \$ 45 000 and senior footwear designers can earn over \$ 100 000. Salary ranges can vary widely, dependent on the name and volume of the company.

There is no typical day for footwear designer.

A designer starts a collection based on series of lasts and heel heights and shapes. There might be more than one construction in the collection. The collections can be based on a theme, silhouette, material, color, ethnic or cultural influence. After designing mini groups within the collections, materials and colors are chosen. The collection then undergoes a continuous editing process. Designers work closely with last, heel and sole factories, tanneries and textile firms as well as jewelry, ornament and trim suppliers.

It is essential for a shoe designer to be exposed to what’s going on in the global fashion world, what other designers are doing, but most of all, to what’s happening in the streets.

At least two months prior to creating a new collection, a good designer should be travelling to New York, London, Paris, St. Tropez, Milan, Florence and Tokyo to track all types of footwear trends.

They should attend all the important leather and footwear component fairs and textile exhibits. The retail scene should be examined monthly for upcoming trends. They should also attend regional meetings with sales representatives to determine what is actually being sold.

Shoe design students obtain a comprehensive view of the footwear industry, as well as all the essential elements of what it takes to succeed. They learn how to express both creative talents and technical skills while acquiring a working knowledge of how to design, produce, merchandize and market footwear.

There are excellent schools which teach the art of shoemaking, where inspiring shoe designers can perfect their artistic talent and learn the bases of modern creation.

Among colleges having the most internationally renowned Footwear Design programs are FIDM, Art Sutoria and Cordwainers.

FIDM, Los Angeles, California is closely connected to the Italian and American industries, both in the technical and design fields, and encourages international design projects with footwear companies who produce throughout the world.

Since different shoes are worn for different activities, there is no such thing as a “perfect” shoe. A shoe that is perfect for hiking may not be a good shoe for running. The design of a shoe has to take into consideration the task for which it will be worn. A runner needs light, well-ventilated shoes with soles that minimize impacts. An office worker needs shoes that are comfortable and stylish. Regardless of the application, the design of the shoe has to consider, first and foremost, the anatomy and function of the human foot.

Here are the best brands for comfortable dress shoes:

Cole Haan has a solid reputation for making a high-quality, comfortable dress shoes for both men and women. Their women’s shoes range from elegant pumps and sporty slip-ons to stylish k leather flats with Nike Air cushioning. Cole Haan shoes are classy and chic while staying easy on the foot.

Anne Kline dress shoes are literally more flexible than the stiff leather you normally find in dress shoes, so they don’t rub your feet and leave blisters after a day wear.

Dansko are sturdy but comfortable dress shoes worn by most medical professionals, who tend to be on their feet all

day. The clogs known for their foot support are especially popular and known to last for years.

Clarks has been a long time British brand for comfortable women’s shoes. The selection is huge compared to other shoe brands and prices are reasonable.

Tory Burch are stylish, comfortable flats with padded in-soles that look good with jeans or dresses. When you buy them, you are getting expensive, high-quality shoes that look like expensive, high-quality shoes.

Aerosoles tend to be hit-or-miss. They are very well-known for reasonably attractive and comfortable dress shoes. With so much competition from other shoemakers focused on comfort, Aerosoles sometimes struggles to find a good balance between style and comfort.

Naturalizer has a loyal following because their designs are generally more stylish than other comfortable dress shoe brand. Though they don’t have as much cushioning as some other labels, Naturalizer offers a wider selection of modern, feminine dress shoes that appeals to a larger age bracket.

Support table 1. Monologue-presentation scheme.

Example 4. Goal – formation of skills of understanding and use of means of super-phrase connection.

Main components of monologue-presentation	Contents of the main components of monologue-presentation
The introduction	The introduction to your speech is designed to catch immediate attention. Your introduction should take between 10-15 percent of the speaking time. During this short time your listeners form their initial impression of you and your topic. That impression, favorable or not, will affect how they react to the rest of your remarks. To be most effective, an introduction should accomplish several purposes: <ul style="list-style-type: none"> • to win attention; • to promote good will and credibility; • to give a thesis statement and to give a preview of the whole speech.
The body	The bulk of your speech of presentation should be devoted to a discussion of three or four main points in your outline. In the body the following factors should be taken into account: <ul style="list-style-type: none"> • emphasize structure (Figure out what key points best support your thesis and help you to achieve your purpose. • hold the audience attention (Throughout a presentation, you must continue trying to maintain the audience’s interest. Here are a few helpful tips for creating memorable speeches: <ul style="list-style-type: none"> • relate you subject to the audience’s needs; • use clear, vivid language; • explain the relationship between your subject and familiar ideas.
The conclusion	The conclusion should be even shorter than the introduction: not more than 5 percent of your total speaking time. Within those few moments, you must make a review and outline the next steps. Your review should contain a restatement of your thesis and summary of your main points.
The ending	Your final remarks should be enthusiastic and memorable. Even if parts of your speech or presentation have been downbeat, you should try to close on a positive note. An alternative is to end with a question or with a statement that will leave your audience thinking. A strong statement will help your listeners remember you favorably.

Task: Read the text of presentation “Light Industry in Ukraine” and find out the connectors. Notice to what aspect of presentation scheme they are concerned. Use the support table given below.

Support table 2. Available connectors for presentation

Logical relationship	Connectors
Sequence / order	First, second, third, ... next, then, finally
Exception / contrast	However, but, in spite of, nevertheless, in contrast, yet
Similarity	In the same way, also, likewise, just as... so too
Time	Afterwards, before, at last, after, meantime, now, recently, during, later, immediately, subsequently
Place / position	Adjacent, above, beyond, here, at the back, nearby
Example	For instance, for example, specifically, namely
Emphasis	Indeed, of course, in fact, truly, even
Additional support of evidence	Again, also, additionally, and, besides, as well, moreover, equally important, further, then
Cause and effect	Consequently, hence, accordingly, therefore, thus
Similar ideas	Likewise, as a result, again, furthermore, another, besides, too, not surprisingly, accordingly
Conclusion / summary	In a word, in conclusion, finally, in brief, in the end, to summarize, thus, to conclude, on the whole
Beginning paragraphs and sentences	Indeed, in contrast to, in essence, it may be remarked, so much for, on the positive side, allowing for, here the situation is, coupled with, in reviewing, in addition to, in one sense, with respect to, even before this

Good day, ladies and gentlemen. Today I would like to present you "Light Industry in Ukraine".

Light Industry of Ukraine

Ukraine's Light Industry today is a powerful diversified complex manufacturing consumer goods and employing nearly 150 000 people. It is a socially important economic segment focused at end consumer. With potential capacities of Light Industry companies, the Industry is capable to produce wide range goods, which can satisfy the entire demand of the domestic market. Light Industry enterprises being located in every region of Ukraine concentrate some 7 % of the total number of industrial and production potential and 2.4 % of production assets.

At the moment Light Industry of Ukraine embraces more than 10 000 companies including 2500 companies in textile industry, approximately 6000 enterprises in the sphere of ready-made garment and furs, as well as about 1500 of companies producing leather articles and leather footwear. Practically all companies of Light Industry are privatized and merely less than 1 % of them is owned by the state.

Thus, the Industry consists of 17 sectors, possesses powerful production potential capable to produce wide range of consumer goods and industrial use articles, and is aimed at improvement of a life style.

Moreover, the footwear sector is a diverse industry which covers a wide variety of materials (textile, plastics, rubber and leather) and products from different types of men's, women's and children's footwear to more specialized products like snowboard boots and protective footwear. This diversity of end products corresponds to a multitude of industrial processes, enterprises and market structures.

In accordance with different estimates, footwear market in Ukraine amounts to 100 – 170 mln pairs with growth of 10 – 12 % per year. Ukraine still did not catch up with the states of European Union by sales of footwear. The index in Western Europe is 6 – 8 pairs of footwear per capita, while the figure is merely 2,7 pairs per capita in Ukraine.

Export of footwear industry at the moment is stipulated by mainly give-and-take operations or order production. In particular, the largest production volumes of the industry are exported to Italy (approximately 32 %), Poland (20 %), Russia (16 %) and to less extent to Hungary (8 %), Germany (6 %), and Belarus and Romania (4 % to each).

Components for footwear manufacturing, genuine leather shoes, rubber, and plastic footwear are mostly exported during last decades.

Import of footwear to Ukraine almost totally is based on deliveries from China (around 69 % of the total footwear import). For many years China remains to be the largest world exporter of textile articles, garments, and footwear, watches, bikes, and sewing machines, etc. Therefore, it tops the list of importers in the sphere of Light Industry practically all over the world.

So, there are several factories in Ukraine at the moment working on tolling schemes. These are companies in Uzhorod, Zhytomir, Kyiv. Their output is mainly exported to Romania, Slovakia and Poland. In fact, these companies just assemble shoes from components. Kharkiv, Dnipro regions and town of Brovary in Kyiv region are other places of shoe production concentration. Hence, the largest amount of footwear is annually produced of genuine leather (some 17 mln pcs), textile materials and artificial leather – more

than 11 mln pcs, and there are less of rubber footwear and shoes of polymer materials – approximately 2 mln pcs.

Indeed, the investment attractiveness of Light Industry enterprises in terms of the allocation of capital (such as finance, equipment or raw stock) lies in the fast return on investments – thanks to short production and sales cycles, quick updating of the product mix, the availability of local raw resources (wool, linen, raw leather) and the potential capacity of the Ukrainian market.

High competitiveness of the national Light Industry leading enterprises, growing average income and historical maturity of Ukraine's Light Industry allow it to get significant opportunities. Light Industry in Ukraine is seriously prospective for further development even with strong competitors on the market.

May I thank you all for being such an attentive audience?

Are there any final questions?

I am grateful for the chance to answer your questions.

Example 5. Goal – to teach students to independently compose mini-monologues based on key words of a superphrase connectors.

Task: Speak on Footwear Styles according to the logical-structural scheme of monologue-presentation and available connectors.

Example 6. Goal – to develop the ability to independently conclude mini-monologues based on the scheme of monologue-presentation.

Task: Read the beginning of the text of presentation on Natural and chemical materials in footwear and propose your ending.

Good afternoon, ladies and gentlemen! Today I want to tell you about Natural and chemical materials in footwear.

Natural and chemical materials in footwear

Nowadays except leather other materials such as fabrics and chemical materials are widely used in footwear production. They are used for upper and bottom parts, for outsides, linings and interlinings.

Fabrics can be of 1) vegetable origin, i. e. made of cotton, flax, jute, hemp etc. and 2) an animal origin, i. e. made of silk or wool.

Chemical materials are either artificial, i. e. artificially formed natural organic cellulose filaments, or synthetic, i. e. built up from atoms, nylon and PVC being vivid examples.

New uses for fabrics are continually being introduced into the shoe industry and there seems to be no limit to the variety that is available for different parts of the shoe upper, linings and interlinings.

Canvas is used for sports footwear and heavy boots. Poplin produced in a variety of colors is used for lighter weight footwear. Satins, crepes and silk enable selection to be made for evening or dress footwear, while velveteen, rayon or cotton materials are used for high quality dress shoes as well as for every day and sports footwear. Fabrics are intended to reinforce outsides of leather in footwear and absorb moisture of the foot.

Synthetics have not proved to be very popular for uppers in shoe industry because of their impermeability to air and water-vapor. Used in a shoe upper they should comprise 50 per cent or less of the total area.

Strips of plastic are used on sandals because of their attractive bright colors. If synthetic materials are to be used in

a shoe, then the designer should aim at open-work types of shoes and sandals, or shoes with ventilated uppers, where so much of the foot is exposed to the air that the intimate contact of the upper with the foot in a few places not seriously effect foot comfort.

There are two main types of synthetic upper materials: the coated fabrics and poromerics. Originally the objective of the development of coated fabrics in footwear was to create a cheaper alternative to leather that at last visually would be as attractive and with adequate durability and some comfort properties, the most important being suppleness and “handle”. Coated fabrics tend to be reasonably supple which is very important for women’s shoes. Synthetic upper materials have already established themselves more in women’s than in men’s footwear. The essential characteristics of upper materials are aesthetics, good process ability, durability in wear, adequate comfort and hygiene properties. The relative importance of these characteristics is dependent on the type of footwear. For example, for work shoes durability, process ability and comfort may leave behind aesthetics, whereas in high fashion ladies’ footwear aesthetics comes first. Impermeability is the main disadvantage of coated materials for uppers.

Support table 3. Footwear materials

Footwear materials	
Upper materials	Bottom materials
<p>1. Leather a) animal origin: calf-skin cowhide kid, goat pigskin horse sheep b) tannage: chrome semi-chrome chrome-vegetable mixed chamois (oil) c) surface: plain printed (grained) patent fleecy (chamois, suede, split)</p>	<p>1. Leather a) animal origin: cattle hide horse hide b) tannage: mixed oil oil</p> <p>2. Rubber a) shape sheet rubber molded rubbers all-rubber soles b) structure crepe sponge micro-porous non-porous transparent c) method of construction adhesive hot cure</p> <p>3. Plastics a) chemical structure polypropylene polyethylene polyamide polyvinyl chloride polyurethane b) method of construction adhesive molding</p> <p>4. Wood and Metal</p>
<p>2. Artificial and Synthetic Leather coated fabrics poromeric</p> <p>3. Textile Fabrics a) vegetable: cotton, flax b) animal: wool, silk c) artificial: rayon, acetate d) synthetic: nylon, capron, lavsan</p> <p>4. Upper</p>	

Poromerics are another class of synthetics for upper materials, essential characteristics of which are permeability. The main criterion of a poromeric is that it should permit the transport of moisture vapor. The term “poromeric” was orig-

inally used to describe the particular structure that reproduces to some extent the physical properties, but not the actual structure of leather. One can say that poromerics are man-made shoe upper materials which are generally similar in nature and appearance to leather and in particular have a comparable permeability to water vapor. To make synthetic materials similar in nature and appearance to leather, to build into synthetic materials all the properties of leather is the task of paramount importance of our chemistry.

Synthetics are widely used for soles in footwear, urethane being a vivid example. Light weight, flexible, rugged and cheap, urethane is being used for all types of soles – thick and thin rigid and flexible – dress shoes, sporty casuals and joggers, loafers, clogs, wedges, boots, tennis sneakers.

Example 7. Goal – to develop the ability to present students’ own monologue on the topic.

Task: Present your monologue-presentation on “Footwear Styles”.

Implementation of this exercise involves the use of teaching techniques “Snow Ball”, which allows proving of the following types of cognitive activities of students: receptive-productive, creative, exploratory, problem-oriented. Such a strategy-algorithm for an English teacher is proposed:

1. The topic of monologue-presentation must be proposed.
2. The students should be shared into small groups.
3. The Scheme of monologue-presentation must be memorized.
4. The 1-st sentence of the future monologue must be proclaimed by the tutor.
5. The next sentences must be added by the groups of the students, which are the logical ending of the fore-mentioned ones.
6. 20 minutes must be given for finishing. Appreciate the results of collective work of the students.

Example 8. Goal – to develop the ability to present the monologue.

Task: Present your decision on solving the problem “Methods of Footwear Production”.

Example 9. Goal – to develop the skills of mutual evaluation and discussion of monologue-presentation of the students.

Task: Listen to your group-mates’ monologue-presentations, try to do all the best for mutual assessment of presentations of the students and discuss their results and consequences.

Example 10. Goal – to develop the ability of students to summarize the results of joint activities, determining the positive and negative aspects of the results of this activity.

Task: Proclaim the winners and discuss their monologue-presentations advantages and disadvantages according to the following aspects:

- 1) monologue accordance to logical structure and connection;
- 2) monologue accordance to communicative speaking situation;
- 3) language correctness;
- 4) accordance to the type of monologue;
- 5) total amount of sentences correctness.

4. Conclusion. Distance learning is a new organization of education based on the use of both the best traditional methods of acquiring knowledge and new information and telecommunications technologies, as well as the principles of

self-education. It is intended for the general population, regardless of material security, place of residence and state of health [1].

Distance learning allows you to implement interactive technologies for teaching material, obtain a full higher education or training has such advantages as flexibility, convenience, modularity, cost-effectiveness, interactivity, no geographical boundaries for education.

The relevance of distance learning is also manifested in the possibility of introducing the latest pedagogical, psychological and methodological developments with the division

of material into separate functionally complete modules (topics), which are studied as mastered and meet the abilities of individual students or groups as a whole.

In our research, we substantiated the method of forming professionally-oriented English-language competence in monologue-presentation in distance learning of foreign languages. We stated the importance of presentation method in distance learning and proved specific methodic for it. We see further prospects of the study in the process of organizing distance learning of the English course of professional orientation in modern higher educational institutions.

REFERENCES

1. Adamova, T. Z., Golovachuk, T. I. (2012). "Distance learning: a modern look at the advantages and problems". *Bulletin of the Chernivtsi Trade and Economic Institute*. 10, 3-6.
2. Bakaeva, G. E., Borisenko, O. A. (2005). "English language program for professional communication". K.: Lenvit.
3. Bigich, O. B., Bondar, L. V. & Voloshinova, M. M. (2013). "The theory and practice of foreign-language professionally-oriented competence in non-linguistic students' speaking". Kyiv: publishing center of KNLU.
4. Bondar, L. V. (2011). "Selection and organization of language and speech material for the formation of conference in the French professionally oriented monologue speech of students of technical specialties". Lutsk.: VNU, 159-163.
5. Hasson, V. J. (2004). "Quality criteria for distance education". *Higher education*. 1, 92-99.
6. Stefanenko, P. V. (2014). Distance studying at higher school. (2014). Accessed on: November 4, 21. [online]. Available: http://revolution.allbest.ru/pedagogies/00407849_0.html
7. Popov, V. Distance studying at higher school. (2020). Accessed on: November 4, 21. [online]. Available: <http://stoodwood.ru/1940788/pedagogika/visnovki>
8. Petrangovska, N. R. (2004). "Modern requirements for professional training of a non-language specialist within the Framework of Reference for Foreign Languages in non-language higher education institutions". *Bulletin of the Ivan Franko State University*. 19, 202-208.
9. Salnaya, L. K. (2010). "Training in professionally oriented foreign language communication". Taganrog: TTI SFU Publishing House.
10. Tarnopolsky, O. B. (2003). "Principles of teaching business English to students of higher educational institutions of economic profile". K.: European University Press.

Мотивація досягнення як фактор корекції залежності обдарованих підлітків від віртуального середовища

М. М. Новгородська

Інститут обдарованої дитини НАПН України,
Відділ діагностики обдарованості, м. Київ, Україна,
Corresponding author. E-mail: marynanovohorodska@gmail.com

Paper received 23.02.22; Accepted for publication 18.03.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X103-06>

Анотація. У статті наводяться результати дослідження рівня залежності обдарованих підлітків та їх однолітків від віртуального середовища у співвідношенні з їх мотиваційним типом. Представлені результати першого та другого зрізу виявлення мотиваційних типів коротка характеристика кожного типу особистості. Розглянута мотивація досягнення як фактор корекції залежності обдарованих підлітків від віртуального середовища. На основі мотиваційного типу особистості підлітків розроблена типологія залежності обдарованих підлітків від віртуального середовища. Проаналізовані зв'язки рівнів залежності з мотиваційним типом особистості. Показано, що мотивація досягнення може бути дієвою у профілактиці та корекції залежності обдарованих підлітків від віртуального середовища.

Ключові слова: мотивація досягнення, типологія залежності, обдаровані підлітки, віртуальне середовище, мотиваційний тип, пізнавальна мотивація, обдарованість.

Вступ. Сучасний світ вже важко уявити без електронних пристроїв «гаджетів», смартфонів, планшетів тощо. Беручи до уваги майже цілодобове використання ресурсів всесвітньої мережі підлітками, нам здається доцільним випередження негативних наслідків, які можуть виникнути внаслідок надмірного використання «гаджетів» та всесвітньої мережі. Актуальним в цьому буде проведення профілактики та корекції залежності обдарованих підлітків від віртуального середовища. Надмірне та багатогодинне (більше 6 годин на день) проведення часу у віртуальному середовищі може призвести до погіршення фізичного та психічного здоров'я та до небажаних наслідків через негативне самосприйняття серед користувачів Інтернету. В результаті це може призвести до стресу, низької самооцінки, тривоги, депресії та самотності, які впливають на спосіб життя обдарованої особистості підлітка. Зазначимо, що під віртуальним середовищем ми маємо на увазі не тільки мережу Інтернет, а й різноманітні «гаджети», такі як персональні комп'ютери, ноутбуки, планшети, пристрої віртуальної реальності, смартфони, тобто електронні пристрої, які забезпечують користувачу доступ до всесвітньої мережі.

Короткий огляд публікацій за темою. Підлітковий вік, як зазначає Д. Б. Ельконін [1], охоплює період з 11 до 17 років та складається з двох етапів: середній шкільний вік (11-15 років), коли провідною діяльністю є спілкування, і старший шкільний вік (15-17 років), коли провідною стає навчально-професійна діяльність. В традиційній класифікації підлітковий вік починається в 11-12 років і закінчується в 14-15. Вікові рамки підліткового віку ми будемо розглядати максимально широко від 11 до 17 років, який складається з власне підліткового (11-15 років) та ранньої юності (15-17 років) [2; 3].

Оскільки наше дослідження включало в себе виявлення та роботу з обдарованими підлітками та їх однолітками, то методологічну основу нашої роботи склали дослідження, проведені М. С. Гальченко [4; 5; 6] щодо обдарованості та інших філософських проблем, а також методологія досліджень В. В. Камишина [7; 8; 9], що дозволило нам у подальшому здійснити власне емпіричне дослідження на вибірці українських підлітків.

Основними цілями нашого дослідження є: визначення кількості підлітків, які мають залежність від віртуального середовища, виявлення їх мотиваційного типу і на основі цих характеристик, дослідити скільки обдарованих підлітків попадають в кожен тип та який мотиваційний тип складають більшість залежних осіб.

Матеріали і методи дослідження. Наше дослідження проводилося з підлітками у віці від 11 до 17 років, які навчалися в загальноосвітніх закладах середньої освіти міста Києва та учасниками конкурсів-захистів науково-дослідних робіт Малої академії наук України, які апріорі вже були відібрані як обдаровані. Так як ми досліджували обдарованих підлітків та їх однолітків, то одним з вихідних положень, яким ми керувалися, було те, що за Ф. М. Подшивайловим [10] мотивація досягнень може виступати індивідуальним маркером обдарованої людини.

У дослідженні ми використали психодіагностичні методики Т. Елерса: вивчення мотивації досягнення цілі та успіху [11, с. 89–91] та методику вивчення мотивації уникнення невдач [11, с. 91–92]. Для діагностики залежності обдарованих підлітків від віртуального середовища, нами було розроблено авторську анкету-опитувальник, яка включала в себе критерії, симптоми та ознаки залежної поведінки та включала в себе питання з тесту на Інтернет-залежність за К. Янг [12]. Авторська анкета-опитувальник для діагностики залежності від віртуального середовища містить 27 основних запитань та ще 19 додаткових, відволікаючих та уточнюючих питань.

Результати та їх обговорення. Дослідження, наведене у статті, ґрунтується на методі Ф. М. Подшивайлова, який в свою чергу виходив з квадрупольної моделі мотивації досягнення М. Ковінгтона. Згідно моделі Ф. М. Подшивайлова, яку ми взяли за основу нашого дослідження, існують чотири мотиваційні типи: 1) «оптимісти», які мають високу орієнтацію на успіх, низький страх невдач; 2) «сумлінні», що мають високу орієнтацію на успіх та високий страх невдач; 3) «самозахисники», які мають низьку орієнтацію на успіх та високий страх невдач; 4) «ті, які змирилися» – мають низьку орієнтацію на успіх, та низький страх невдач [13, с.43]. Ми будемо виявляти типи залежності обдарованих підлітків від

віртуального середовища, використовуючи цей метод квадрупольного моделювання та типологію мотиваційної сфери особистості, запропонований Ф. М. Подшивайловим [14]. Ми виявили мотиваційні типи особистості та типи рівнів залежності підлітків, тим самим, змоделивали типологію залежності обдарованих підлітків, аналогічно тому, як ми це робили у нашій попередній роботі [15].

За результатами першого зрізу нашого дослідження ми виявили наступні мотиваційні типи особистості обдарованих підлітків. Для наочності наводимо графічне відображення результатів у вигляді діаграми (малюнок 1).



Як видно з діаграми, більшість досліджуваних підлітків становлять тип «тих, що змирилися» – 33%, на другому місці «оптимісти» – 32%, далі – «сумлінні» 23% і «самозахисники» становлять 12%. Підкреслимо, що найбільша кількість обдарованих виявилася серед «самозахисників» – це найбільш інтелектуально обдаровані особистості. З 12% осіб ідентифікованих як «самозахисники» – 7% обдарованих у різних галузях. Серед «сумлінних» ми виявили підлітків з академічною обдарованістю (з 23% «сумлінних» у 12% академічна обдарованість), це зазвичай відмінники, які прагнуть старанно та скрупульозно виконувати всі домашні завдання, навчатися на відмінно, тому і дістали свою назву «сумлінних». Серед типу «оптиміст», який з усього загалу складає 32% ми виявили тільки 6% обдарованих. Серед «тих, що змирилися» – 3% обдарованих.

За результатами першого зрізу бачимо, що 33% підлітків попадає у тип «тих, що змирилися». Цей тип характеризується відсутністю мотивації до навчання, пізнання, розвитку. До цього мотиваційного типу як правило попадають залежні від віртуального середовища підлітки. За результатами проведеного нами дослідження – у 98% серед «тих, хто змирився» наявна залежність від віртуального середовища. Ці підлітки, зазвичай не відвідують ніякі секції, гуртки.

«Оптимісти» (32%), мають мотивацію до навчання, вони сміливі, в них відсутній страх невдачі і наявна висока мотивація досягнення успіху. Вони мають високу стабільну самооцінку. Серед 32% типу «оптиміст» ми виявили 6% обдарованих підлітків.

«Сумлінні» (23%) намагаються завжди старанно виконувати домашні завдання, їм важлива похвала педагога. Як правило, серед представників цього типу багато відмінників, а також академічно обдарованих. Серед них ми виявили 12% осіб з академічною обдарованістю. Вони характеризуються невпевненістю в

своїх здібностях та мають високу тривожність та нестабільну самооцінку.

«Самозахисників» ми виявили з усіх типів тільки 12%. Ці підлітки найбільш інтелектуально обдаровані серед всіх мотиваційних типів особистості. Вони характеризуються невпевненістю в собі, мають стабільно низьку самооцінку. Серед типу «самозахисників» виявлено 7% обдарованих.

Наступним етапом було проведення авторської анкети для діагностики залежності від віртуального середовища. За результатами анкетування підлітків: постійно чекали наступного виходу в Інтернет 41,9%; подобається дізнаватися нову інформацію саме з Інтернету у 90% опитуваних; часто буває нав'язливе бажання вийти в мережу Інтернет у 92% опитаних, причому на першому місці було нав'язливе бажання вийти в Інтернет заради того, щоб зайти у соціальні мережі, на другому, щоб подивитись відео на YouTube, на третьому, щоб пограти в мережеві онлайн-ігри і на четвертому, щоб поспілкуватися віртуально. Крім того, 35,4% респондентів відповіли, що дорослі скаржаться на те, що вони занадто багато часу проводять в Інтернеті (у телефоні /планшеті /комп'ютері); 16,7% останнім часом витрачали більше грошей на Інтернет; ~ 43% помітили, що кількість часу, яку потрібно провести в Інтернеті, щоб досягти задоволення помітно зростає; спроби відмовитися від Інтернету чи проводити в ньому менше часу були у 45% опитуваних; 17,2% заявили, що припинення чи скорочення часу, проведеного в Інтернеті приводить до поганого самопочуття; у ~ 87% буває розлад сну або зміна режиму сну; ~ 23% опитаних почувають стан тривоги, нав'язливі міркування, фантазії про те, що зараз відбувається в Інтернеті; наявність головних болей відзначили 59,1%; відчуття сухості або різі в очах буває у 27,8%; болі у спині відзначили ~ 62%; забували про особисту гігієну 23,2%; зовсім не бажали відволіктися навіть на короткий час від перебування в мережі Інтернет ~ 20%; роздратовувались при вимушених відволіканнях від Інтернету 34,3%; погодилися, що завжди засиджуються у мережі Інтернет 90%; 17,7% сказали про свою готовність брехати, говорячи про тривалість і частоту роботи в Інтернеті; 36,4% перебуваючи в Інтернет, забували про домашні справи, навчання чи зустрічі; ~ 40% не роблять зарядку зранку.

За результатами анкетування 41% респондентів витрачає на користування телефоном, планшетом або комп'ютером більше 5-8 годин, що є прямою ознакою залежної поведінки. Пропускає сніданок ~ 40%; скорочення тривалості сну, внаслідок перебування в Інтернеті в нічний час буває у 37%. Свій вільний час часто проводять в Інтернеті, у смартфоні або за комп'ютером більше половини опитаних 65,7% опитаних; зазвичай уникають фізичної активності 12,6%. 73,2% зазвичай переглядають відео з YouTube; 66,7% зазвичай використовують чати; 52,5% відповіли, що зазвичай використовують пошукові сайти; 46% зазвичай сидять у он-лайн іграх на ігрових сайтах. Крім того 90% респондентів мали постійний доступ до wi-fi або Інтернету.

Виходячи з результатів опитування, ми умовно розподілили респондентів на відео-залежних, Інтернет-серферів, онлайн-гравців та любителів онлайн-спілкування.

Наступним етапом нашої роботи було моделюван-

ня типології рівнів залежності обдарованих підлітків, відповідно до нашої роботи, де ми досліджували обдарованих підлітків та розробляли типологію обдарованих за показниками естетичного чуття та художнього сприйняття [15]. Аналогічним чином ми побудували типологію залежних від віртуального середовища підлітків. Так як інфантильність являється формою залежної поведінки підлітка, а дозвільний спосіб життя – змістом, ми помістили ці поняття в ортогональний простір і побудували типологію рівнів залежності обдарованих підлітків від віртуального середовища, де на осі «х» ми відклали інфантильну поведінку, а на осі «у» – дозвільний спосіб життя.

Згідно типології залежних від віртуального середовища підлітків ми виявили чотири типи: перший тип – це «не залежні» від віртуального середовища підлітки. Вони характеризуються високим рівнем відповідальності та задіяністю у різного роду діяльність в реальному світі (кружки, спортивні секції, участь у різних творчих конкурсах, у МАН тощо). Це конструктивні особистості, що прагнуть розвиватися, вчитися та пізнавати нове.

Другий тип, який ми умовно назвали «не задіяні відповідальні». Такі підлітки характеризуються значним рівнем відповідальності, але вони не задіяні ні в яку позашкільну діяльність, а отже знаходяться у групі ризику щодо можливості формування залежності від віртуального середовища. Однак в них присутнє почуття відповідальності, а отже є певні домашні обов'язки, що робить їх більш менш стійкими до появи залежності від віртуального середовища.

Третій тип – це власне «залежні» підлітки. Вони характеризуються високим рівнем інфантильності та ведуть дозвільний спосіб життя, не відвідують ніяких позашкільних закладів, не задіяні у якусь спортивну, творчу чи іншу діяльність у реальному житті. Ці підлітки весь свій вільний час проводять, дивлячись в екран свого електронного гаджета. За нашими спостереженнями, такий тип залежних від віртуального середовища підлітків ігнорує шкільні заняття та вчителів, граючи у мобільні ігри прямо серед уроків.

Четвертий тип, який ми умовно назвали «задіяні інфантильні». Такі підлітки становлять не значну групу ризику щодо формування залежності від віртуального середовища. «Задіяні інфантильні» підлітки характеризуються високим рівнем безвідповідальності, та низьким рівнем дозвільного способу життя, тобто вони задіяні у позашкільну діяльність, що є гарним засобом профілактики та корекції залежності від віртуального середовища. Однак, таким підліткам варто звернути увагу на власну відповідальність. Батькам та педагогам слід навчати таких дітей відповідальності. Наприклад, догляд за власним домашнім улюбленцем може стати чудовим кроком до становлення та розвитку відповідальності підлітка.

Наступним етапом була робота з профілактики та корекції залежності обдарованих підлітків від віртуального середовища. Зазначимо, що у роботі з обдарованими підлітками та їх однолітками ми використовували педагогічні засоби, а також ми враховували мотиваційний тип особистості підлітка, адже мотивація лежить в основі будь-якої діяльності людини. Наша діяльність з профілактики та корекції залежності проходила у закладах загальної середньої освіти міста Києва під час навчального процесу протягом двох

років. Згідно нашої концепції, стресори підвищують рівень залежності, а такими стресорами можуть бути оцінки «1» та «2» під час навчання. Тому, спираючись на гуманістичний підхід видатного педагога Ш. Амонашвілі [16], ми використовували індивідуальний підхід у навчанні кожного підлітка, та уникали виставлення оцінок «1» та «2» під час нашої роботи з дітьми та дослідження. Таким чином ми знизили рівень стресу під час навчання. Підлітки стали більш спокійними і могли зосередитися на розумінні предмета, на пізнанні нового та цікавого, не боячись помилитися та отримати двійку чи одиницю. Крім того, ми ввели ряд правил, що забороняли користування смартфонами під час уроку. Зазначимо, що інші педагоги не звертали на це увагу і більша половина дітей просиджувала уроки, граючи в смартфонах. Таким чином, під час нашого дослідження (в наших класах) підлітки не відволікалися від нової інформації і могли зосередитися на предметі та опанувати його краще.

У своїй роботі з профілактики та корекції залежності обдарованих підлітків від віртуального середовища ми використовували педагогічні засоби такі як спілкування, гра, пізнання, вчення (навчання), творчу працю та елементи арт-терапії у навчальній та позашкільній діяльності.

На останньому етапі нашого дослідження ми провели другий зріз, який показав певний зсув, динаміку у процесі корекції залежності від віртуального середовища поведінки обдарованих підлітків та їх однолітків. Для порівняння наводимо результати першого та другого зрізу (таблиця 1, таблиця 2).

Таблиця 1. Мотиваційні типи підлітків (перший зріз) у %, n=129

Оптимісти	Сумлінні	Самозахисники	Ті, що змирилися
32 % (41 особа)	23 % (30 осіб)	12 % (15 осіб)	33 % (43 особи)

Таблиця 2. Мотиваційні типи підлітків (другий зріз) у %, n=129

Оптимісти	Сумлінні	Самозахисники	Ті, що змирилися
37 % (48 осіб)	22 % (29 осіб)	13 % (17 осіб)	28 % (35 осіб)

Як видно, з результатів експерименту, «оптимістів» дещо побільшало – з 32% на початку експерименту до 37% в кінці. «Самозахисників» теж стало трохи більше – з 12% до 13%. «Тих, що змирилися» стало менше – з 33% їх кількість знизилася до 28%. Як ми вже зазначали, тип «тих, що змирилися» становить основну масу залежних від віртуального середовища підлітків. Зменшення їх кількості говорить про те, що наша корекційна робота зі зменшення рівня залежності проведена успішно. За результатами другого зрізу, ми побачили, що наша корекційна робота зі зниження рівня залежності обдарованих підлітків та їх однолітків дає результати, потрібен лише час та зусилля педагогів та батьків. Зазначимо, що перебування особистості в мотивації досягнення успіху дозволяє їй здійснювати проривну діяльність, а перебування в мотивації уникнення невдач дозволяє слухати, вникати, не конфліктувати з оточуючими.

Висновки. Отже, використання педагогічних засобів профілактики та корекції залежності обдарованих

підлітків від віртуального середовища з обов'язковим врахуванням мотиваційного типу особистості є дієвим та практично значущим. Крім того, це психолого-педагогічна підтримка обдарованих підлітків в тому, щоб вони прагнули та досягали успіху та не боялися

уникнення невдач. Таким чином, робота вчителя в даному випадку полягає в підтримці обдарованих підлітків, мотивуванні їх на досягнення цілей (навчальних, пізнавальних), без примусу, мотивуючи та розвиваючи їх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // Вопросы психологии, 1971, № 4
2. Фоменко Наталья Васильевна. Подростковый возраст как наиболее сложный этап развития ребенка Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова, № 2, 2014, С. 201-205.
3. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие / К. Н. Поливанова. – М.: Изд. центр, 2000.
4. Гальченко М. С. Трансформація цінностей дитинства в сучасній культурі України: автореферат дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.04 / М. С. Гальченко; наук. кер. В. П. Андрущенко; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 19 с.
5. Гальченко М. С. Творче мислення: діяльність, наука, людина: монографія / М. С. Гальченко. – Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. – 366 с.
6. Гальченко М. С. Особливості мислення і пізнання в реальності інформаційного простору / М. С. Гальченко // Філософські обрії. Науковотейоретичний журнал. – 2019. – Вип. 42. – С. 152–155.
7. В. В. Камишин, О. М. Рева Методи системного аналізу у кваліметрії навчально-виховного процесу: монографія. – К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2012.
8. Синергетика в процесах розвитку академічної обдарованості: методичний посібник / В. В. Камишин, О. М. Рева, С. В. Радецька, В. М. Шульга, Т. В. Слинькова. – Київ: ІОД НАПН України, 2018. (рукопис).
9. Камишин В. В. Проектування освітньо-інформаційного середовища ідентифікації і розвитку обдарованості / В. Камишин // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2015. – № 1-3. – С. 68-75.
10. Подшивайлов Ф. М. Поиск синергетических эффектов взаимодействия системообразующих параметров академической одарённости. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 26. С. 262–276.
11. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: практикум / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 336 с.
12. Янг К. Діагноз – Інтернет-залежність / К.С.Янг // Мир Інтернету. – М., 2000. – № 2. – С. 36–43.
13. 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.
14. 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.
15. 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.
16. Амонашвили Ш. А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Книга I. / Амонашвили Ш. А. – М.: Амрита, 2010. – 288 с.

REFERENCES

1. Elkonin D. B. 1971. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [On the problem of periodization of mental development in childhood]. // Voprosy psikhologii. № 4
2. Fomenko Natalia Vasilyevna. 2014. Podrostkovyy vozrast kak naibolee slozhnyy etap razvitiya rebenka [Adolescence as the most difficult stage in a child's development] Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova. № 2. S. 201-205.
3. Polivanova. K. N. 2000. Psikhologiya vrazrastnykh krizisov: ucheb. posobiye [Psychology of age crises: textbook] / K. N. Polivanova. – M.: Izd. tsentr.
4. Halchenko M. S. 2014. Transformatsiia tsinnostei dytynstva v suchasniy kulturi Ukrainy: avtoreferat dys. ... kand. filosof. nauk: 09.00.04 [Transformation of childhood values in modern culture of Ukraine: dissertation abstract. ... and. philosophy. science] / M. S. Halchenko; nauk. ker. V. P. Andrushchenko; M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats ped. un-t im. M. P. Drahomanova. - Kyiv, - 19 s.
5. Halchenko M. S. 2018. Tvorche myslennia: diialnist, nauka, liudyna: monohrafiia [Creative thinking: activity, science, man: monograph] / M. S. Halchenko. – Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. – 366 s.
6. Halchenko M. S. 2019. Osoblyvosti myslennia i piznannia v realnosti informatsiinoho prostoru [Features of thinking and cognition in the reality of the information space] / M. S. Halchenko // Filosofski obrii. Naukovoteyorychnyi zhurnal. – Vyp. 42. – S. 152–155.
7. V. V. Kamyshyn, O. M. Reva. 2012. Metody systemnoho analizu u kvalimetrii navchalno-vykhovnoho protsesu: monohrafiia [Methods of system analysis in the qualimetry of the educational process: a monograph]. – K.: TOV «Informatsiini systemy».
8. Synerhetyka v protsesakh rozvytku akademichnoi obdarovanosti: metodychnyi posibnyk [Synergetics in the development of academic talent: a guide]. 2018 / V. V. Kamyshyn, O. M. Reva, S. V. Radetska, V. M. Shulha, T. V. Slynkova. – Kyiv: IOD NAPN Ukrainy, (rukopys).
9. Kamyshyn V. V. 2015. Proektuvannia osvithno-informatsiinoho seredovyscha identyfikatsii i rozvytku obdarovanosti [Designing an educational and information environment for the identification and development of talent] / V. Kamyshyn // Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii. – № 1-3. – S. 68-75.
10. Podshivaylov F. M. 2019. Poisk sinergeticheskikh effektov vzaimodeystviya sistemoobrazuyushchikh parametrov akademicheskoy odarennosti [Search for synergetic effects of the interaction of system-forming parameters of academic giftedness.]. Aktualni problemy psikhologii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psikhologii imeni H. S. Kostiuca NAPN Ukrainy. K.: Vydavnytstvo «Feniks», T. XII. Psikhologhiia tvorchosti. Vypusk 26. S. 262–276.
11. Podoliak L. H. 2008. Psikhologhiia vyshchoi shkoly: praktykum [Psychology of higher school: workshop] / L. H. Podoliak, V. I. Yurchenko. – K.: Karavela, – 336 s.
12. Young K. 2000. Diahnoz – Internet-zalezhnist [Diagnosis - Internet Addiction] / K.S.Yanh // Myr Ynterneta. – M. – № 2. – S. 36 – 43.
13. Podshyvailov F. M. 2015. Motyvatsiia dosiahnennia ta riven rozvytku intelektualnykh zdibnostei starshoklasnykiv [Motivation for achievement and development of intellectual abilities of high school students] / Fedir Mykhailovych Podshyvailov // Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti. – № 4 (35). – S. 42–46.

14. Podshivaylov F. M. 2014. Sootnosheniye motivatsii dostizheniya uspekha i motivatsii izbeganiya neudach: ot bipolyarnosti v teorii k kvadripolyarnosti na praktike [Relationship between the motivation to achieve success and the motivation to avoid failure: from bipolarity in theory to quadripolarity in practice] / F. M. Podshivaylov. Aktualni problemi psikhologii. T. 12. Vip. 20. S. 284-293.
15. Novgorodskaya (Nagnibeda) M. M. 2019. Kontseptualnoye vyyavleniye professionalno vazhnykh kachestv khudozhestvenno odarennoy lichnosti rebenka [Conceptual identification of professionally important qualities of an artistically gifted personality of a child] / M. M. Novgorodskaya // Osvita ta rozvitok obdarovanoï osobistosti.– № 4 (75). – S. 91–100.
16. Amonashvili Sh. A. 2010. Gumannaya pedagogika. Aktualnyye voprosy vospitaniya i razvitiya lichnosti. Kniga I. [Humane pedagogy. Topical issues of education and personality development. Book I.] / Amonashvili Sh. A. ? M.: Amrita.–288 s.

Achievement motivation as a factor of correction of the addiction of gifted teenagers to the virtual environment

M. M. Novohorodska

Abstract. The article presents the results of the study of the level of addiction of gifted adolescents and their peers to the virtual environment in relation to their motivational type. The results of the first and second stages of determining the motivational types of gifted adolescents and their peers are presented. A brief description of each personality type is described. Motivation of achievements as a factor of correction of addiction of gifted teenagers on the virtual environment is considered. Based on the motivational type of personality of adolescents, a typology of addiction of gifted adolescents to the virtual environment has been developed. The relationships between levels of addiction and motivational personality type are analyzed. It has been shown that achievement motivation can be effective in preventing and correcting of addiction of gifted adolescents to the virtual environment.

Keywords: achievement motivation, addiction typology, gifted teenagers, virtual environment, motivational type, cognitive motivation, giftedness.

Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії: поняття, структура і зміст

В. В. Ягупов¹, І. С. Плохута²

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського
Corresponding author. E-mail: yagupow1957@gmail.com, igor198519851985@meta.ua

Paper received 23.02.22; Accepted for publication 18.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X103-07>

У статті обґрунтовано поняття «діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії». З'ясовано, що серед науковців немає одностайності та чіткості щодо розуміння діагностувальної компетентності педагогів та її змісту й структури. З'ясовано, що саме діагностувальна компетентність є невід'ємним компонентом професійно-педагогічної компетентності майбутніх докторів філософії як майбутніх викладачів системи військової освіти, який необхідний для успішної реалізації ними діагностувальної функції у педагогічній діяльності.

Ключові слова: діагностувальна компетентність, компетентнісний підхід, діагностика, компоненти діагностувальної компетентності, майбутній доктор філософії.

Вступ: діагностувальна діяльність військового педагога – це постійне, послідовне та систематичне розв'язання різних діагностувальних завдань у педагогічній діяльності. У зв'язку з цим до їхнього творчого розв'язання майбутніх педагогів слід готувати цілеспрямовано та професійно в ціннісно-мотиваційному, емоційно-вольовому, поведінково-діяльнісному та суб'єктному аспектах. У зв'язку з цим наголошуємо, що саме діагностувальна компетентність педагога є стрижневою в їх професійній компетентності та педагогічній діяльності.

Короткий огляд публікацій по темі. Багатьма дослідниками були здійснені наукові дослідження щодо педагогічного діагностування. Зокрема, за такими напрямками: зміст і специфіка педагогічного діагностування, його стадії та методики (В. Галузьяк, І. Булах, М. Левіна, К. Ауфшнайтер, І. Підласий та ін.); методики педагогічного діагностування (К. Інгенкамп, К. Клауер, Б. Лівер, Ю. Клюг, С. Брудер, Б. Шмітц та ін.); система підготовки майбутніх педагогів до діагностувальної діяльності (О. Абдулліна, Г. Гац, В. Бондар, І. Зязюн, С. Мартиненко, Г. Тарасенко та ін.). У сучасній науково-педагогічній літературі ще немає чіткого визначення діагностувальної компетентності педагога. Деякі аспекти її визначення можемо знайти у працях К. Ауфшнайтер, С. Брудер, Г. Гаца, О. Дорофєєвої, О. Застело, Н. МкЕлвані, С. Мартиненко, А. Оле, Ю. Клюг, А. Фастівець та ін.

Мета статті полягає в розкритті структури та змісту діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії.

Матеріали і методи дослідження. Найголовнішою відмінністю нового стандарту професійної підготовки майбутніх фахівців є компетентнісний підхід до їх підготовки, тобто основною стає вимога, якими компетентностями мають вони володіти, як вони адаптовані до життєдіяльності в професійному середовищі, а не кількість вивчених ними понять, текстів і формул чи відмінних оцінок за теоретичні знання. Сформованість професійної компетентності майбутніх фахівців слугує підґрунтям для їх успішної професійної діяльності. Водночас прослідковується освітня тенденція сьогодення – навчання особи впродовж усього життя, яка передбачає безперервне навчання, що націлене на розвиток спеціалістів як суб'єктів професійної діяль-

ності та їх постійне самовдосконалення.

Методологічно обґрунтоване використання компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх докторів філософії безпосередньо залежить від розуміння сутності та змісту понять «компетентність» і «професійна компетентність». Для української педагогіки ці поняття є відносно новими, і тому й спостерігається різне їх тлумачення та розуміння суб'єктами та організаторами освіти. Так, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева вважають компетентність як спеціально структуровану сукупність знань, умінь, навичок і ставлень, що набувається у процесі навчання та дозволяє людині визначати і розв'язувати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності [7, с. 17].

На думку І. Зязюна, компетентність – це властивість індивіда, яка існує в таких різних формах: високий рівень умілості, спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей та ін. [5, с. 17].

У своєму дослідженні ми будемо дотримуватися визначення компетентності, яке дано В. Ягуповим. Він визначає компетентність як термін, що використовується у науковій, і в повсякденній мові, але для його обґрунтування виділяє такі основні поняття як «здатність», «підготовленість» і «готовність»: «під професійною компетентністю слід розуміти інтегроване професійне, психологічне та суб'єктне утворення фахівця..., набуте (а не вроджене) ним в процесі формальної, неформальної та інформальної освіти, яке відображає єдність його теоретичних і практичних знань, практичної підготовленості (практичні навички, вміння та здатності професійної діяльності), ставлення до професійної діяльності та мотиваційної, особистісної та професійної готовності до неї» [16, с. 31].

Глибоким та актуальним є поняття «професійна компетентність педагога», яке розглядається у вітчизняній і зарубіжній літературі як інтегрований критерій оцінювання готовності педагога до вирішення освітніх завдань. Нині науковці не дійшли до узгодженого розуміння поняття «професійна компетентність педагога». Деякі дають його визначення як базову характеристику діяльності педагога, що включає як

змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки – мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. Перед сучасним фахівцем ставиться вимога володіти цілою низкою спеціальних, професійних умінь, передусім пов'язаних з його психологічною підготовленістю. Нами з'ясовано, що професійна компетентність педагога визначається як явище багатозначне, яке включає систему цінностей і мотивів його педагогічної діяльності, а також практичних знань і вмінь, професійно важливих якостей. Професійна компетентність визначається рівнем особистісної, психологічної та професійної здатності та готовності педагога до реалізації своїх посадових педагогічних компетенцій.

Ми в процесі визначення діагностувальної компетентності виходимо зі важливості діагностувальної функції педагога, оскільки він за її допомогою визначає результат досягнення цілей як своєї педагогічної діяльності, так і навчальної діяльності тих, хто вчиться. Без діагностування неможливе правильне та раціональне управління педагогічним процесом у цілому та окремими його компонентами, зокрема. Педагогічна діагностика – це частина педагогічного процесу, яка має такі основні завдання, що показують стан і результати діяльності його суб'єктів. Вона дає можливість побачити, а можливо і передбачити деякі відхилення і навіть коригувати весь процес та його окремі елементи.

К. Інгенкамп не без підстав вважав незавершеним наукову концепцію педагогічного діагностування та наголошував про необхідність подальших теоретичних та експериментальних пошуків змісту, методів і спеціфіки діагностики як педагогічного явища [6, с. 10-16]. Аналіз та узагальнення сучасних наукових джерел свідчить про достатню аргументованість такого підходу до розуміння педагогічної діагностики у педагогічній науці.

І. Підласий слушно зауважив, що діагностика – це система технологій, засобів, процедур і методів висвітлення обставин, факторів та умов функціонування педагогічних об'єктів, встановлення їх ефективності і наслідків [10, с. 544]. Дослідник також підкреслює, що в діагностику вкладається більш широкий і більш глибокий зміст, ніж у традиційну перевірку знань і вмінь учнів. Перевірка лише констатує результати, а діагностування розглядає результати у зв'язку зі шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів процесу навчання. Контролювання, оцінювання знань і вмінь тих, хто вчиться, в діагностування є необхідними складовими частинами [10, с. 544].

Нині поняття «діагностика» має два значення:

процес, процедура розпізнання об'єкта або його стану;

галузь науки, яка досліджує процеси розпізнання, етапи, методи.

Так, на основі аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що в поняття «діагностика» вкладається ще один зміст – практична діяльність педагога, яка реалізується в його професійній діяльності. На думку О. Мельник, «Діагностика – це спеціальний вид педагогічної діяльності, спрямований на вивчення та

розпізнання стану об'єктів (суб'єктів) навчання і виховання з метою взаємодії вчителя й учня та ефективного управління цим процесом» [9, с. 24].

Таким чином, поняття «діагностика» має більш істотне значення, ніж поняття «перевірка знань». Відмінність у цих поняттях полягає у тому, що перевірка констатує результати, а ось діагностика здійснює контроль, оцінювання, накопичення даних, аналіз результатів і стежить за динамікою функціонування та розвитку певного педагогічного явища, наприклад, навчальної успішності учнів, ефективності педагогічної діяльності вчителів у конкретній навчально-вихованій установі.

Вважаємо, що в освітньому процесі діагностувальна компетентність педагога є одним із критеріїв його здатності та готовності до педагогічної діяльності, адже від її здатності та точності, оцінювати стан, динаміку просування та перспективи розвитку майбутнього фахівця залежить, чи буде поєднання освітніх цілей із потребами та можливостями самого майбутнього фахівця. Водночас у процесі аналізу та узагальнення відповідних наукових джерел ми виявили, що наукове поняття «діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії» є, практично, нерозкритим. Але якщо брати глобально, то у науково-педагогічній літературі ще немає чіткого визначення діагностувальної компетентності педагога.

Зарубіжні науковці С. Брукхарт, К. Інгенкамп, У. Ліссманн, Б. Спінат, А. Зюдкамп, Дж. Кайзер, П. Мосс та ін. наголошують, що в педагогічному процесі діагностувальна компетентність є найважливішою. Важливо, що дослідження, присвячені її дослідженню, розглядали головним чином крізь призму точності оцінювання навчальних досягнень тих, хто вчиться. У сучасних дослідженнях тлумачення діагностичної компетентності знаходимо в роботах К. Ауфшнайтер Ф. Шрадер, Г. Гаца, О. Дорофеевої, Н. МкЕлвані, С. Мартиненко, А. Оле, А. Хельмке, Е. Івутіна та ін. Наприклад, німецький педагог Ф. Шрадер визначає діагностувальну компетентність педагогів як їх здатність успішно справлятися з діагностувальними завданнями, які виникають у професії вчителя [21, с. 154]. Складно не погоджуватися з такою слушною думкою.

У свою чергу О. Дорофеева вважає, що діагностувальна компетентність педагога виявляється як єдність практичної та теоретичної готовності педагога до здійснення діагностувальної діяльності, яка спрямована на розв'язання задач, що виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності [3, с. 35]. Вона допускає методологічну та термінологічну помилку, коли діагностувальну компетентність, з одного боку, зводить до практичної та теоретичної готовності педагога, а з іншого – таких видів готовності фахівців немає у психологічній науці.

Суттєво відрізняється дефініція С. Мартиненко, яка визначає діагностувальну компетентність педагога як його інтегровану здатність, яка ґрунтується на знаннях про педагогічну діагностику, сформованих діагностувальних вміннях, навичках, досвіді вивчати, досліджувати та прогнозувати розвиток навчально-виховного процесу загалом і конкретного учня, зокрема [8, с. 27]. Таке визначення можна покласти за основу. Але обов'язково треба додати й інші її скла-

дові, наприклад, цінності та мотивацію, професійно важливі діагностувальні якості, педагогічну суб'єктність викладача.

Слушну та науково обгрунтована дефініцію дають українські науковці, які визначають «...діагностичну компетентність викладача закладу вищої військової освіти (ЗВВО) як його діагностичну підготовленість, інтелектуальну, діяльну та суб'єктну здатність, а також професійну, особистісну й психологічну готовність до реалізації діагностичної функції шляхом творчого дотримання педагогічних принципів і використання в педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій та засобів педагогічного діагностування» [17, с. 1215].

На основі вищесказаного можемо зробити висновок, що раніше основна увага дослідників була спрямована на проблему оцінювання результатів навчальної діяльності тих, хто вчиться, а нині предметом педагогічного діагностування становиться проблема вимірювання результативності всіх компонентів педагогічного процесу та проблема використання результатів діагностики в ході планування та здійснення педагогічного процесу, а також його вдосконалення.

Таким чином, **діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії** – це їх діагностувальна підготовленість, інтелектуальна, діяльна та суб'єктна здатність, а також професійна, особистісна й психологічна готовність до реалізації діагностувальної функції в педагогічній діяльності шляхом творчого дотримання її педагогічних принципів і використання в педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування.

Здатність педагога реалізовувати свою діагностувальну функцію у науково-педагогічній діяльності ґрунтується на його ціннісно-мотиваційній, операційно-діяльній, індивідуально-психічній і суб'єктній компонентах діагностувальній компетентності.

Ключовою проблемою, що дозволяє реалізовувати наші дослідницькі завдання, є структура діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, виокремлення її конкретних компонентів та їх аналіз. Це дозволить подати внутрішню характеристику досліджуваного явища та розглянути його комплексно. Системний підхід є одним із базових при побудові структури, який дозволяє побачити діагностувальну компетентність як педагогічну систему та виокремити її компоненти. У будь-якому випадку компетентність не можна зводити тільки до певного комплексу особистісних якостей і станів, оскільки її склад є набагато ширшим, хоча стосується вона саме фахівця, а не особистості, що було обґрунтовано в наукових публікаціях О. Застели [4, с. 35].

Під поняттям «компоненти діагностувальної компетентності» науковці розуміють сукупність психічних утворень, професійно важливих якостей і проявів викладача, які дають змогу досягати професійних цілей у процесі діагностувальної діяльності відповідно до своїх компетенцій [4, с. 35]. Основні складові діагностувальної компетентності широко обговорювалися протягом останніх років. Так, проблему формування діагностувальної компетентності педагога наголошує Г. Гац, який під діагностувальною компетентністю

фахівця з фізичної терапії розуміє комплекс його якостей і станів як поєднання діагностувальних знань і вмінь, що дозволяють ефективно орієнтуватися в діагностувальних заходах [2, с. 19]. Такий підхід вважаємо достатньо примітивним, оскільки він не охоплює всі її складові. Наприклад, немає ціннісно-мотиваційного аспекту проведення педагогічного діагностування, бо для одного педагога діагностика – це можливість самоствердження шляхом приниження учнів, а для іншого – це можливість визначення успіхів учнів і з'ясування певних своїх упущень у педагогічній діяльності та ін. Наступні науковці – Н. МкЕлвані та А. Оле – власне вважають структурними компонентами діагностувальної компетентності викладача його ставлення до діагностувальної діяльності та її мотивацію, усвідомлення самоефективності та самоаналіз результатів діагностики [18, с. 7]. Наступний науковець К. Ауфшнайтер приділив увагу цій проблемі та розробив модель діагностувальної компетентності педагога. Він виокремив такі її компоненти: ставлення до діагностувальної діяльності, мотивацію до діагностувальної діяльності, саморегулювання та когнітивні здатності, до яких віднесені знання методів діагностування [20]. Але такий підхід, на нашу думку, також не є системним, тому відповідно не є повним.

Діагностувальна компетентність педагога як систему була описана С. Мартиненко, яка складається, на її думку, з трьох основних груп. До I групи відносять знання про сутність і зміст діагностувальної діяльності (роль діагностувальної діяльності в професійній діяльності педагога; знання про її мету, завдання, засоби, функції, специфіку та склад); до II – знання з теорії педагогічної діагностики (об'єкт, предмет, спрямованість педагогічної діагностики, методи, прийоми засоби педагогічної діагностики); до III – знання технології діагностувальної діяльності (діагностувальні методи, методики та технології) [8, с. 28]. Ця модель діагностувальної компетентності педагога у порівнянні з іншими запропонованими науковцями моделями є більш обґрунтованою і повною, але їй також не вистачає системності та повноти.

Науковці слушно наголошують, що «не викликає сумніву необхідність формування діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів як важливу складову їх професійної компетентності. Основними є складовими мають бути цінності, мотивація, діагностувальні знання, навички, вміння, професійно важливі діагностувальні якості і здатність бути суб'єктом діагностувальної діяльності» [14, с. 146]. Такої ж думки дотримуються й інші науковці: «Виокремлюємо згідно з вимогами системного, контекстного, компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного методологічних підходів її компоненти – ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльній, рефлексивно-корекційний, які послідовно, комплексно, системно та контекстно охоплюють всю діагностичну діяльність викладача» [17, с. 1215].

Для виокремлення компонентів діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії візьмемо наукові доробки В. Ягупова, який розробив універсальну структуру професійної компетентності будь-якого фахівця:

1) ціннісно-сміслову, мотиваційну й особистісну

ставлення фахівця до професійної діяльності, тобто її суб'єктна значущість для буття людини як соціально-і професійного суб'єкта;

2) теоретичні та практичні професійні знання, необхідні для професійної діяльності;

3) практична здатність до реалізації цих знань у професійній діяльності, поведінці і спілкуванні як суб'єкта професійної діяльності;

4) готовність до практичної актуалізації цих знань, навичок, умінь і здатностей, а також свого особистісного, суб'єктного та професійного потенціалів у професійній діяльності, поведінці і спілкуванні;

5) професійно важливі якості, якими має володіти фахівець, тобто індивідуально-психічний компонент професійної діяльності;

6) професійна суб'єктність, тобто самоконтроль, самооцінювання, самодетермінація, саморегуляція та саморефлексія професійної діяльності, своєї поведінки, спілкування в суспільстві, в професійному середовищі [14, с. 150].

На основі врахування наукових доробок К. Ауфшнайгер, Г. Гаца, О. Дорофеевої, О. Застело, О. Вугіної, Ю. Клюг, М. Ковальчук, С. Мартиненко, В. Ягупова, а також із урахуванням цілей, змісту та специфіки майбутньої науково-педагогічної діяльності докторів філософії визначаємо структуру їх діагностувальної компетентності у таких компонентах: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, індивідуально-психічного та суб'єктного. Більш докладно та окремо обґрунтовуємо кожен компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії.

Ціннісно-мотиваційний компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії має дві складові, які пов'язані з усвідомленням ними ціннісних аспектів діагностувальної діяльності (настанова на діагностувальну діяльність; позитивне емоційне ставлення до діагностувальної діяльності) і характеризує дві її складові – цінності та мотивацію. Цей компонент, по-перше, є вкрай необхідний, оскільки «Смисл цінностей в освіті полягає насамперед у тому, що вони формують систему значень, принципів, норм, канонів та ідеалів, які визначають цінність освіти в суспільстві, регулюють взаємодію суб'єктів в освітній сфері і формують ціннісний компонент у структурі навчальної діяльності тих, хто набуває певну освіту, педагогічної діяльності викладачів. Це пов'язано з таким фактом, що цінності, по-перше, формують найголовніше для кожної особи та фахівця – їх ставлення до світу, до речей, до діяльності, інших людей і до самого себе; по-друге, визначають в освіті поведінку і смисл діяльності її суб'єктів, ставлення, з одного боку, педагогів до педагогічної діяльності, до її смислу і результатів, з іншого – учнів (студентів, слухачів) до набуття освіти, навчальної діяльності та її смислу та основного результату. У зв'язку з цим у педагогічних дослідженнях одним із основних їх цілей має бути з'ясування ціннісної сфери суб'єктів освіти – педагогів і тих, хто набуває певну освіту – учнів (студентів, слухачів)» [11, с. 52].

По-друге, він є «стартовим» для інших компонентів діагностувальної компетентності, оскільки при його сформованості всі інші компоненти формуються усві-

домлено, цілеспрямовано, контекстно, змістовно і без зайвої емоційної напруженості, оскільки «дає можливість з'ясувати: усвідомлення професійних і фахових цінностей, настанов та їх сприйняття як орієнтирів майбутньої діяльності; позитивне ставлення до обраного фаху та майбутньої військово-професійної і фахової діяльності; внутрішню вмотивованість до цієї діяльності та потребу в реалізації власного потенціалу у сфері фізичної культури і спорту як суб'єкта військово-професійної та фахової діяльності; потребу в набутті військово-професійних і фахових знань, систематизації раніше набутих професійних (організаторських) умінь і навичок» [1, с. 97].

Цінності – це їх позитивне ставлення до діагностувальної діяльності, ціннісні настанови щодо актуалізації свого професіоналізму у діагностувальній діяльності, творчий прояв себе як суб'єкта діагностувальної діяльності, усвідомлення майбутніми докторами філософії ціннісних її аспектів та їх реалізація у науково-педагогічній діяльності. Цінності формують і наповнюють конкретним змістом і смислом мотивацію діагностувальної діяльності.

Мотивація – це потреби та мотиви чи мотиваційне ставлення майбутніх докторів філософії до діагностувальної діяльності як суб'єкта військово-педагогічного процесу в ВВНЗ.

Отже, зміст цього компонента відображає потреби, мотиви, цілі та ціннісні настанови щодо діагностувальної діяльності та застосування в ній коректних методів і сучасних засобів оцінювання, відповідно його зміст має дві складові: цінності та мотивацію. Цей компонент знаходить своє відображення у внутрішній вмотивованості до педагогічної діяльності, проявами якого є такі:

діагностувальні інтереси (зацікавленість діагностуванням);

діагностувальні потреби (потреба в діагностуванні як військового фахівця та як педагога);

діагностувальні мотиви (усвідомлення діагностувальних потреб у педагогічній діяльності);

діагностувальні цінності (позитивне ставлення до діагностувальної діяльності та тих, хто вчиться).

Отже, важливість формування всіх сторін ціннісно-мотиваційної складової діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії зумовлена єдністю функцій мотивації в діагностуванні, що, зазвичай, реалізує основну функцію – спонукальну, а мета в свою чергу спрямовує та організовує діагностувальну діяльність, тоді як цінності – утворюють її смисл для майбутніх докторів філософії.

Когнітивний компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії включає психолого-педагогічні, методичні та спеціальні знання про педагогічне діагностування, діагностувальні методи/методики/технології/засоби та методику їх застосування в діагностувальній діяльності. Зокрема, це такі теоретичні і методичні/процедурні знання: зміст діагностувальних досліджень; теоретичні знання про основні поняття та методи педагогічної діагностики; експериментально-діагностувальні, методики, технології та засоби, їхні можливості для розв'язання практичних діагностувальних завдань; процеси опрацювання даних на основі аналізу, порівняння, узагаль-

нення, синтезу, розроблення варіантів використання діагностувальної інформації тощо.

Рівень сформованості когнітивного компонента визначається повнотою, глибиною, системністю знань майбутніх докторів філософії в їх науково-педагогічній діяльності.

Для здійснення якісної підготовки майбутніх докторів філософії, який має володіти професійними знаннями та системою методологічних, виховних, методичних, комунікативних, організаційно-управлінських, діагностувальних, психологічних і дослідницьких знань, необхідно цілеспрямовано формувати у них діагностувальну компетентність та її знаннєві підвалини. У зв'язку з цим вважаємо, що зміст цього компонента складають три групи таких знань:

психолого-педагогічні знання: знання методології професійної освіти, організації навчально-вихованого процесу в ВВНЗ, методологічних принципів дослідження проблем у сфері освіти; знання організаційно-педагогічних умов розвитку пізнавальної мотивації та здатностей курсантів (слухачів); знання психолого-педагогічних підвалів педагогічної діяльності;

діагностувальні знання – це знання методики викладання навчальної дисципліни, що викладається; знання сучасних методик, технологій і засобів діагностувальної діяльності у системі вищої військової освіти; знання сучасних методик, технологій і засобів діагностування навчальної успішності курсантів (слухачів);

аналітико-статистичні знання – це здатність аналізувати, опрацьовувати та статистично опрацьовувати результати педагогічного діагностування, а також визначити методику їх використання у своїй педагогічній діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії включає їх практичну здатність вирішувати конкретні професійні завдання у сфері діагностувальної діяльності в процесі педагогічної діяльності, успішно вирішувати різноманітні діагностувально-прогностувальні ситуації в педагогічному процесі, самостійно розв'язувати діагностувальні завдання в процесі реалізації своїх педагогічних функцій, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність як науковець. Успішність практичної реалізації діагностувальної функції військовим педагогом суттєво залежить від його здатності встановлювати суб'єкт-суб'єктні взаємини зі курсантами (слухачами). Застосування сучасних прийомів, форм, методів і засобів педагогічної взаємодії у процесі діагностувальної діяльності сприяє формуванню таких партнерських взаємин. Отже, зміст цього компонента складають психолого-педагогічні, предметні, методичні, технологічні та спеціальні діагностувальні навички та вміння.

Отже, зміст цього компонента складають психолого-педагогічні, методичні та діагностувальні навички, вміння та здатності як діяльнісна підвалина реалізації діагностувальної функції військовим педагогом у педагогічній діяльності в системі вищої освіти.

Індивідуально-психічний компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії включає їх індивідуально-психічні діагностувальні

якості, що безпосередньо та опосередковано впливають на успішність реалізації ним своєї діагностувальної функції. Ці якості, з одного боку, можуть суттєво підвищувати результативність діагностувальної діяльності військових педагогів і позитивно впливати на курсантів (слухачів) як об'єктів педагогічного діагностування, а з іншого – повністю виключити виховний аспект і особистісний виховний вплив військового педагога на курсантів (слухачів) як суб'єктів навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності.

Зокрема, це такі професійно важливі діагностувальні якості – гуманність, об'єктивність, принциповість, толерантність, тактовність, доміантність (лідерство), комунікативність, відповідальність та ін.

Суб'єктний компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії включає, поперше, усвідомлення та сприйняття військовими педагогами як самого себе як суб'єкта діагностувальної діяльності, так і курсанта (слухача) як суб'єктів навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності. «Сутність професійної суб'єктності офіцера полягає в його позитивному самосприйнятті та самоставленні до самого собі як до суб'єкта професійної діяльності в типових та екстремальних умовах, а також її самодетермінація і саморегуляція згідно зі службовими інструкціями, внутрішнім переконанням, суб'єктною позицією» [15, с. 78-79].

Відповідно майбутні доктора філософії мають ставитися до самого себе як до креативних суб'єктів науково-педагогічної діяльності, свідомо саморегулювати та самоуправляти своєю діагностувальною діяльністю, створювати її неповторний індивідуальний стиль на основі усвідомлення, аналізу та оцінювання власної поведінки і діяльності в педагогічному середовищі, самоідентифікації себе як суб'єкта педагогічної діяльності, носія системи педагогічних і фахових цінностей.

Це можливо тільки коли сформована здатність майбутнього військового педагога чітко усвідомлювати свою відповідальність за діагностувальні дії в педагогічній діяльності та за їх результати та ймовірні наслідки; здатність досягати цілей діагностувальної діяльності. Це, в свою чергу, передбачає автономність і самостійність у діагностувальній діяльності, що демонструє їх суб'єктне ставлення до себе як до професійного суб'єкта – військового педагога та творчої реалізації ним діагностувальної функції.

Цей компонент дуже важливий для майбутніх докторів філософії, що демонструє їх як професіонал педагогічної справи. Він знаходиться у безпосередньому взаємозв'язку з ціннісно-мотиваційним компонентом. Сформованість цього компонента забезпечує самоаналіз, самостійність, відповідальність і автономність військового педагога у діагностувальній діяльності, усвідомлення себе суб'єктом діагностувальної діяльності, суб'єктного ставлення до неї, а також своєї сприйняття своєї суб'єктної відповідальності за результати діагностувальної діяльності.

Отже, зміст цього компонента складають активність, автономність, об'єктивна самооцінка, відповідальність, рефлексія та саморефлексія у діагностувальній діяльності військових педагогів, які складають

підвалину їх професійної суб'єктності в діагностувальній діяльності.

Висновки. Таким чином, діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії є обов'язковим компонентом їх професійно-педагогічної компетентності, яка формується і розвивається у них у системі військової освіти.

Визначено діагностувальну компетентність майбутніх докторів філософії як їх діагностувальну підготовленість, інтелектуальну, діяльну та суб'єктну здатність, а також професійну, особистісну й психологічну готовність до реалізації діагностувальної функції

в педагогічній діяльності шляхом творчого дотримання її педагогічних принципів і використання в педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування.

Обґрунтовано такі її компоненти: ціннісно-мотиваційний, операційно-діяльнистий, індивідуально-психічний та суб'єктний.

Перспективні напрями нашого дослідження – обґрунтування критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беліков І.О. Критерії та показники діагностування сформованості організаційної компетентності в майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту Збройних сил України. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 38. С. 94-101. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.19>
2. Гац Г. О. Методика формування діагностичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 3. С. 18–20.
3. Дорофеева О. И. Формирование диагностической компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования: монография. Вологда : ВИРО, 2013. 164 с.
4. Застело О.В. Развитие диагностической компетентности преподавателей иностранных языков высших военных учебных заведений в системе послыдипломной освіти. Дис. ...канд. пед. наук / 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Інститут Служби зовнішньої розвідки України. Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, Київ, 2018. 374 с.
5. Зязюн, І. А. (2005). Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія .К.; Глухів: РВВ ГДПУ, С.10–18.
6. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : [Пер. с нем.]. М. : Педагогика, 1991. 238 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.
8. Мартиненко С. М. Формування діагностичних компетенцій у майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 26–31.
9. Мельник О.М. Підготовка майбутніх учителів до діагностичної діяльності: дис. ...канд. пед. наук / 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя, 2002. 365 с.
10. Подласный И. П. Педагогика: Новый курс: [ученик для студентов высших учебных заведений : в 2 книгах]. Книга 1 : Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласный. А – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2008. 576 с.
11. Ягулов В. В. Аксиологічний вимір європейського освітнього простору та методологічні проблеми українських дослідників у педагогіці. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції* : матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Суми, 29-30 травня 2020 р.) / ред. колегія : В.М. Завгородня, А.М. Куліш та ін. Суми : Сумський державний університет, 2020. С. 51-53. https://drive.google.com/file/d/1ri7rvY_j7d-gk9xPHYi5BWZlqrq-IdmX/view Дата звернення: Квітень 21, 2021.
12. Ягулов В.В., Крышталь Н.А., Король В.Н. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров. *Известия Российской академии образования*. 2013. №1. С. 74-83.
13. Ягулов В. В. Моделирование профессиональной компетентности выпускников профессиональных учебных заведений. *Нові технології навчання* : [зб. наук. пр. / гол. ред. Гребельник О.П.] / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. 2013. С. 144-152.
14. Ягулов В. В., Кириченко О.М. Формування діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки. *Актуальні проблеми розвитку службово-прикладних, традиційних і східних одноборств* : зб. наук. пр. за мат. XV міжнар. 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. 145-146.
15. Ягулов В.В., Крышталь Н.А., Король В.Н. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров. *Известия Российской академии образования*. 2013. №1. С. 74-83.
16. Ягулов В. В. Становление понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода к профессиональному образованию. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН*. 2013. № 6. С. 26-33.
17. Yahupov Vasyl, Olha Zastelo, Valentyna Svystun, Nataliia Korchynska, Olena Chorna, Viktoriia Krykun. Development of Foreign Language Teachers' Diagnostic Competence in the System of Military Education. *TEM Journal (Technology, Education, Management, Informatics)*. Volume 9, Issue 3, Pages 1213-1220. ISSN 2217-8309, DOI: 10.18421/TEM93-49, August 2020.
18. Ohle A., McElvany N. Teachers' diagnostic competences and their practical relevance. *Journal for educational research online*, 2015. Vol. 7. P. 5–10. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11487/pdf/JERO_2015_2_Ohle_McElvany_Editorial_Teachers_diagnostic.pdf
19. Raven J. Quality of Life, the Development of Competence, and Higher Education. *Higher Education*. 1984. № 13. P. 393–404.
20. JavaNNS. Java Neural Network Simulator User Manual, Version 1.1. / Igor Fischer, Fabian Hennecke, Christian Bannes, Andreas Zell : University of Tubingen: JavaNNS. URL: <http://www.ra.cs.uni-tuebingen.de/software/JavaNNS/manual/JavaNNS-manual.pdf>
21. Schrader F.-W. Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 2013. 31(2). S. 154-165.

REFERENCES

1. Bielikov I.O. Kryterii ta pokaznyky diahnostuvannia sformovanosti orhanizatsiinoi kompetentnosti v maibutnikh

- fakhivtsiv iz fizychnoi kultury i sportu Zbroinykh syl Ukrainy. Innovatsiina pedahohika. 2021. Vyp. 38. S. 94-101. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.19>
- Hats H. O. Metodyka formuvannia diahnostychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury. Pedahohika, psykhohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. 2010. № 3. S. 18–20.
 - Dorofeeva O. Y. Formyrovanye dyahnostycheskoi kompetentnosti pedahohov v protsesse dopolnytelnoho professionalnogo obrazovannia: monohrafiya. Volohda : VYRO, 2013. 164 s.
 - Zastelo O.V. Rozvytok diahnostychnoi kompetentnosti vykladachiv inozemnykh mov vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv u systemi pislidyplomnoi osvity. Dys. ...kand. ped. nauk / 13.00.04 – «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Instytut Sluzhby zovnishnoi rozvidky Ukrainy. Natsionalnyi universytet oborony Ukrainy imeni Ivana Cherniakhovskoho, Kyiv, 2018. 374 s.
 - Ziazun, I. A. (2005).Filosofiiia postupu i prohnozu osvitnoi systemy. Pedahohichna maisternist: problemy, poshuky, perspektyvy : monohrafiia .K.; Hlukhiv: RVV HDPU, S.10–18.
 - Ynhenkamp K. Pedahohycheskaia dyahnostyka : [Per. s nem.]. M. : Pedahohyka, 1991. 238 s.
 - Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: biblioteka z osvitnoi polityky: monohrafiia / N.M. Bibik, L.S. Vashchenko, O.I. Lokshyna ta in. ; pid zah. red. O.V. Ovcharuk. K.: K.I.S., 2004. 112 s.
 - Martynenko S. M. Formuvannia diahnostychnykh kompetensii u maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly. 2012. Vyp. 36. S. 26–31.
 - Melnyk O.M. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do diahnostychnoi diialnosti: dys. ...kand. ped. nauk / 13.00.04 – «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Zaporizhzhia, 2002. 365 s.
 - Podlasnyi Y. P. Pedahohyka : Novyi kurs: [uchenyk dlia studentov vyshchykh uchebnykh zavedenyi : v 2 knykh]. Knyha 1 : Obschche osnovy. Protsess obucheniya / Y. P. Podlasnyi. A – M. : Humanitarnyi yzdatelskyi tsentr VLADOS, 2008. 576 s.
 - Yahupov V. V. Aksiolohichni vymir yevropeiskoho osvitnoho prostoru ta metodolohichni problemy ukraïnskykh doslidnykiv u pedahohitsi. Tsinnisno-orientovanyi pidkhd v osviti i vyklyky yevrointehratsii : materialy mizhnar. nauk.-metod. konf. (Sumy, 29-30 travnia 2020 r.) / red. kolehiia : V.M. Zavhorodnia, A.M. Kulish ta in. Sumy : Sumskyi derzhavnyi universytet, 2020. S. 51-53. https://drive.google.com/file/d/1ri7rvY_i7d-gk9xPHYi5BWZlqrq-IdmX/view Data zvernennia: Kviten 21, 2021.
 - Yahupov V.V., Kryshtal N.A., Korol V.N. Formyrovanye y razvytye professionalnoi sub'iektnosti ofytserov. Yzvestyia Rossyiskoi akademyy obrazovannia. 2013. №1. S. 74-83.
 - Yahupov V. V. Modelyrovanye professionalnoi kompetentnosti vypusknykh professionalnykh uchebnykh zavedenyi. Novi tekhnolohii navchannia : [zb. nauk. pr. / hol. red. Hrebelyk O.P.] / Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity. 2013. S. 144-152.
 - Yahupov V. V., Kyrychenko O.M. Formuvannia diahnostovalnoi kompetentnosti maibutnikh ofytseriv u protsesi profesiinoi pidhotovky. Aktualni problemy rozvytku sluzhbovo-prykladnykh, tradytsiinykh i skhidnykh odnorbstv : zb. nauk. pr. za mat. KhV mizhnar. konf., prysviach. pamiaty 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. 145-146.
 - Yahupov V.V., Kryshtal N.A., Korol V.N. Formyrovanye y razvytye professionalnoi sub'iektnosti ofytserov. Yzvestyia Rossyiskoi akademyy obrazovannia. 2013. №1. S. 74-83.
 - Yahupov V. V. Stanovlenye poniatiynotermynolohycheskoho apparata kompetentnostnoho podkhoda k professionalnomu obrazovaniyu. Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN. 2013. № 6. S. 26-33.

Diagnostic competence of future doctors of philosophy: understanding, structure and understanding

V. Yahupov, I. S. Plokhuta

Abstract. The article considers the concept of "diagnostic competence of future doctors of philosophy." It has been found that diagnostic competence lacks unanimity and clarity about its structure and content among many scientists. It can be clearly stated that diagnostic competence is an integral component of their professional and pedagogical competence of teachers, necessary for the successful implementation of the diagnostic function in teaching, as well as professional readiness to implement the diagnostic function by following the pedagogical principles of pedagogical diagnostics.

Keywords: *diagnostic competence, competence intelligence, diagnostics, components of diagnostic competence.*

PSYCHOLOGY

Теоретико-методологічні підходи до дослідження образу майбутнього

I. В. Добриніна

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова, Одесса, Украина
Corresponding author. E-mail: irinadibrynina@gmail.com

Paper received 18.04.22; Accepted for publication 02.05.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X103-08>

Анотація. В статті надано огляд теоретико-методологічних підходів до дослідження образу майбутнього у картині світу особистості. Розглянуто засади психологічних теорій, що дозволяють вивчення конструювання образу світу майбутнього в конкретному індивідуальному контексті. Показано, що підрунтя розглянутих теоретичних положень формують певну методичну спрямованість підходів до вивчення образу майбутнього. Підкреслено переваги психосемантичного підходу у дослідженнях здатності особистості до конструювання образів власного майбутнього.

Ключові слова: образ майбутнього, конструювання образу світу, індивідуальні репрезентації, психосемантичний підхід.

Вступ. Актуальність вивчення проблеми образу майбутнього визначається тим, що сучасна людина живе в середовищі тотальних та стрімких змін, що, зрозуміло, відбивається і на її ставленні до майбутнього, яке все частіше описується в термінах невизначеності, непрозорості, непередбачуваності тощо. Представленість образу майбутнього у структурі самосвідомості особистості, серед яких важливу роль займає структура «Я-майбутній», дозволяє прогнозувати розвиток та поведінку особистості в контексті різних життєвих обставин, досліджувати ставлення до сьогодення як до втілення минулого та джерела майбутнього, дає можливість осмислення життєвого шляху в широкому часовому та соціокультурному контексті відповідно до її цінностей, смислів, обмежень та можливостей, тобто до реалізації нової цілісності у реальній життєдіяльності.

Стислий огляд публікацій за темою. Багатоаспектність проблематики стала причиною різнобічної методологічної та методичної спрямованості підходів до вивчення образу майбутнього у філософії, психології, соціології.

Філософський підхід при дослідженні майбутнього людини зосереджується в основному на розробці понять, категорій, концепцій образу майбутнього в контексті ширшої картини всього життєвого шляху особистості, на вивченні змісту та просторово-часових характеристик уявлень про майбутнє [7].

Соціологічний підхід розглядає уявлення про майбутнє як можливість реконструювати картини майбутнього, що функціонують у минулому, та співвіднести їх із реальним майбутнім для цього періоду. Це дозволяє оцінити включеність соціуму в тимчасову перспективу, його ставлення до сьогодення, ступінь задоволеності дійсністю, конкретизувати уявлення про мету суспільного розвитку та цінності соціуму, в якому існує [5].

Психологічний підхід спрямований на вивчення майбутньої тимчасової перспективи та планування життя особистості в контексті вікової специфіки, створення типологій особистості на основі сприйняття свого майбутнього та використання образу майбутнього в контексті суб'єктивної картини життєвого

шляху особистості у психокорекційній та психотерапевтичній практиці (практично орієнтований підхід) [1]

Проте, як відбувається конструювання образу світу майбутнього, можливості його представленості через особливості індивідуально-психологічних репрезентацій особистості є малодослідженим у психологічній науці [4].

Мета статті - представити теоретико-методологічний огляд підходів до вивчення конструювання образу світу майбутнього в конкретному індивідуальному контексті у різних галузях наукового пізнання.

Матеріали і методи. Для огляду використовувався метод аналізу науково-психологічної та спеціальної літератури, а саме: фундаментальні положення глибинної психології, принципи соціально-конструкціоністського підходу, досягнення теоретичних підходів до часової перспективи, напрацювання на основі гіпотези лінгвістичної відносності, положення теорії особистісних конструктів, здобутки психосемантичного підходу.

Результати та їх обговорення. Глибина психологія (К.Г. Юнг, М. Малер). К.Г. Юнг висвітлював процес побудови власного майбутнього як своєрідний момент інтуїції, тобто сприйняття можливостей, які утримуються у ситуації [12]. За М. Малер теперішнє стає минулим, а минуле – теперішнім. Ці дії є невід'ємною частиною фази возз'єднання [16], коли ставлення дитини до матері схоже зі ставленням до перехідного об'єкту. Віддаляючись від матері, дитина контролює її присутність або відсутність: присутність матері являє собою теперішнє, психічна репрезентація матері, коли її немає – минуле, а очікування повернення до неї – майбутнє.

Соціально-конструкціоністський підхід (Л.С. Виготський, О.Н. Леонт'єв, К.О. Абульханова-Славська). Проблематика соціального конструювання реальності, закладена Л.С. Виготським, служить фундаментом для осмислення психології образу майбутнього, і побудови нових принципів психології даного феномену. Соціальна реальність, соціальне взаємодія розглядається Л.С. Виготським не як сукупність матеріальних умов, а як сукупність думок, ідей, цінностей. Цей напрямок дослідження образу майбутнього простежується в роботах О.Н. Леонт'єва (модель образу майбутнього),

К.О. Абульханової-Славської (психологічна, особистісна і життєва перспектива як чинник впливу на здатність людини передбачати майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе в майбутньому) [6, с.45]. О.В. Посацького (особливості образу майбутнього в юнацькому віці) [10] та ін.

Теоретичні підходи до часової перспективи (Л. Франк, К. Левін, Ф. Зімбардо). Л. Франк характеризує часову перспективу як динамічну базову властивість людського існування, акцентуючи увагу на взаємозв'язках і взаємовпливі минулого, теперішнього і майбутнього. Згідно з Л. Франком, часова перспектива індивіда може відрізнятися у різних сферах життя і залежить від норм і цінностей конкретної культури. Модель життєвого простору К. Левіна включала також вплив минулого і майбутнього на актуальну поведінку індивіда. Існуючу в даний момент сукупність уявлень індивіда про своє психологічне минуле і майбутнє К. Левін визначає як часову перспективу [11, с.44]. Теоретична концепція Ф. Зімбардо продовжує традицію К. Левіна, розглядаючи часову перспективу як фундаментальний процес індивідуального і соціального функціонування. Згідно з Ф. Зімбардо, часова перспектива – це несвідомий процес, в результаті якого неперервний потік особистого і соціального досвіду розподіляється по часовим категоріям, або рамкам, які допомагають впорядковувати, узгоджувати і надавати сенс подіям [18, С. 1271]. Ці когнітивні рамки можуть відображати циклічні, повторювані часові патерни або ж унікальні, неповторювані лінійні моменти з життя індивіда. Вони використовуються для кодування, зберігання та відтворення досвіду, а також для формування очікувань, цілей, непередбачуваних обставин та уявних сценаріїв. Як зазначають Ф. Зімбардо Індивідуальна тенденція акцентувати ту чи іншу часову рамку виробляє стійке часове уподобання, внаслідок якого деякі індивіди будуть більше орієнтовані на майбутнє, інші більше орієнтовані на теперішнє чи минуле. Однак поєднання часових орієнтацій буде адаптивним і оптимальним для психологічного і фізіологічного здоров'я індивіда лише у випадку гнучких переходів від однієї часової орієнтації до іншої в залежності від вимог ситуації, наших потреб і цінностей [13, 19].

В основу гіпотези лінгвістичної відносності (Е. Сепір, Б. Ворф, П. Дениско) лягли дві ідеї:

Мова – продукт суспільства, і ми виховуємося і мислимо в певній лінгвістичній системі з дитинства. Залежно від умов життя, від суспільного і культурного середовища, різні групи можуть мати різні мовні системи. В кожній мові міститься своєрідний погляд на світ, і відмінність між картинами світу тим більше, чим більше різняться між собою мови.

Так, Б. Ворф стверджує, що система кожної мови – «це не просто репродуктивний інструмент для вираження ідей у словах, а радше формувальник ідей, програма й путівник для розумової активності індивіда, для його аналізу вражень, для його синтезу власного розумового запасу» А оскільки світ постає перед нами як «калейдоскопічний потік вражень», то, вважає Б. Ворф, цей потік мусить бути організований системою мови в нашому розумові, і така організація полягає передусім у тому, що ми членуємо світ на категорії та типи згідно з граматикуою нашої рідної мови [15].

Е. Сепір говорить про те, що мова цілком проникає в безпосередній досвід, що будь-який наш досвід (реальний чи потенційний) просякнутий вербалізмом, що між мовою і досвідом відбувається постійна взаємодія. Взаємопроникнення (interpenetration), на якому акцентує американський учений, означає не тільки проникнення мови в безпосередній досвід, а й навпаки – проникнення безпосереднього досвіду в мову, вплив досвіду на мову. Думку про обоюсторонній вплив між мовою і досвідом можна віднайти й в інших статтях Е. Сепіра, а це свідчить про те, що для нього вплив мови на наш сенсорний досвід вибірковий Саме це, мабуть, він [17., р. 498] має на увазі, коли стверджує, що мова – це водночас і систематичний реєстр різних одиниць досвіду, і самодостатня, творча символічна організація, яка визначає наш досвід, а не тільки реєструє.

Проведене П. Дениско [3] ретельне вивчення текстів Е Сепіра та Б. Ворфа демонструє, що їхні оригінальні ідеї не є реалізацією лінгвістичного детермінізму чи спрощеної тези про тотожність мови і мислення. Він звертає увагу на епістемологічну основу гіпотези, яка у Е. Сепіра та Б. Ворфа нечітко окреслена. Він продемонстрував що ідеї Е. Сепіра та Б. Ворфа не є втіленням лінгвістичного детермінізму й спрощеної тези про жорстку відповідність між мовою і мисленням. Те, як Е. Сепір і Б. Ворф пояснюють звичну для певної людської спільноти сегментацію реальності, свідчить, що їхня епістемологічна позиція – це антиреалізм. Для Б. Ворфа реальність сама по собі не структурована, а тому ми впорядковуємо її у своєму мисленні та сприйнятті, несвідомо послуговуючись імпліцитними мовними класифікаціями й патернами.

Теорія особистісних конструктів (Дж. Келлі). Дж. Келлі, автор теорії особистісних конструктів, одним із перших спробував вийти на аналіз особистості через характеристики її когнітивної сфери у структурі особистісного досвіду із позицій конструктивного альтернативізму. Згідно означеної теорії, люди, поступово наближуючись до розуміння реального світу, відрізняються інтерпретаційними схемами подій [11, с.38.]. Особистісний досвід суб'єкта в когнітивному розумінні передбачає врахування фіксованих форм досвіду (те, що людина засвоїла в минулому), оперативних форм досвіду (те, що відбувається в ментальному досвіді людини в актуальний момент часу), а також потенційних форм досвіду (те, що з'явиться в ментальному досвіді як ново утворення у майбутньому). Відповідно, інформація, яка знаходиться у минулому досвіді суб'єкта, має значення не лише сама по собі, а й по відношенню до нинішнього і майбутнього досвіду.

Відповідно до позиції Дж. Келлі, перший крок людини на шляху передбачення і контролю свого життєвого досвіду – це тлумачення подій. Людина сприймає, інтерпретує і оцінює дійсність на підставі певним чином організованого суб'єктивного досвіду, представленого у вигляді системи понятійних моделей, які вона створює і потім намагається пристосувати до об'єктивної реальності – особистісних (властивих конкретній людині) конструктів.

Осмисленість життя Дж. Келлі пов'язує із його часовою динамікою, із здатністю бачити теперішнє у минулому і майбутнє у теперішньому.

Конструкти – це інтерпретації подій, що відбулися за посередництвом операцій, рівнозначних процесу індуктивних умовиводів, що цілком узгоджується із моделлю людини як науковця. Коли людина науковець (дослідник) формулює за посередництвом індуктивного умовиводу теорію відносної значущості досліджуваних явищ, вона буде згодом використовувати цю теорію у дедуктивному форматі, щоб передбачати події, які ще не відбулися, і впливати на них. Її дедуктивні процеси спричиняють формулювання гіпотез чи прогнозів і до маніпулювання навколишнім середовищем або контролювання його задля перевірки своєї гіпотези.

За словами Дж.Келлі, людина обирає для себе ту альтернативу у дихотомічному конструкті, за посередництвом якої вона очікує отримати більше можливостей для розширення і ствердження своєї системи [11, с.40].

Психосемантичний підхід (Дж. Фодор, В.Ф. Петренко). Психосемантика виникла на межі розділів семіотики, психолінгвістики, психології сприйняття і особистості. Власне кажучи, проблема значення є центральною у психосемантичному підході. Свого часу саме поняття «психосемантика» було введено саме для того, щоб окреслити специфічну область досліджень індивідуально-специфічних значень (категорій, конструктів), які використовуються різними людьми і спільнотами для осмислення сприйманого світу, інших людей і самих себе.

Гіпотеза мови мислення була вперше сформульована Дж. Фодором, який є автором слова «психосемантика». Вченим стверджується, що ментальні установки реалізуються процесами, що привласнюють деякому реченню мови мислення обчислювальну роль - наприклад переконання, і розміщують його у спеціальне сховище. Вона виходить з припущення про існування віртуальних сховищ для переконань, бажань тощо. Мова мислення – специфічний для людини вроджений засіб мислення, яким вона користується несвідомо. Природна мова не підходить на роль засобу мислення, вважає Дж. Фодор. «Думка не може полягати просто в послідовності слів, оскільки слова, як відомо, бувають двозначні, а для думок це неприпустимо», - пише він [14. Р. 64]. У дусі умонастроїв, що панували на початку 1970-х, гіпотеза мови мислення приписує здатність до репрезентації фізичним станам суб'єкта. Дж. Фодор при цьому дотримується «методологічного соліпсизму» – процеси мислення мають доступ не до справді семантичним, але лише до формальних властивостей репрезентацій

За задумом Дж. Фодора, репрезентації характеризуються формально-семантичними і причинними властивостями, причому останні властивості, або «ролі», чутливі до перших - самі поняття для нього причинно релевантні. Він вважав, що поняття слід індивідуувати за причинною роллю в системі установок, оскільки поняття, що індивідууються за їхньою роллю в дискурсі, виявляються занадто нестабільними і змінюють сенс в залежності від контексту. Семантика для мови

мислення задається постулатами значення, що не залежать від лексики і виражаються у логіці першого порядку.

Необхідно підкреслити, що універсальні постулати значення у психосемантиці Дж. Фодора можуть мати як несвідомий, так і свідомий статус - цим вони відрізняються від репрезентацій, які завжди представляються експліцитно. Це пов'язано з тим, що структурою репрезентацій пояснюються причинні властивості станів, адже репрезентації - це медіатори між відчуттями і діями.

В.Ф. Петренко пише про те, що людське сприйняття, пам'ять, мислення, уяву озброєні і одночасно обмежені системою значень, яка властива певній спільноті або культурі [8]. Дослідник на різноманітному культурологічному, лінгвістичному і психологічному матеріалі показує, що різні системи значень, що використовуються в різні історичні періоди різними культурами, спільнотами, соціальними групами, формують, по суті, різні картини світу у їх носіїв. З цієї точки зору, мови різних культур і спільнот - це, по суті, різні точки відліку, з яких люди дивляться на світ, судять про нього і діють. Відзначимо, що подібний погляд - єдине місце цілого ряду напрямків конструктивістської орієнтації (соціального конструкціонізму, дискурсивної психології, наративної психології, феміністських теорій пізнання тощо).

В.Ф. Петренко пише про те, що, поряд з цією відносністю, можна також говорити про психологічну відносності категоризації і світосприйняття [9] В.Ф. Петренко зазначає, що наявність культурологічної відносності образів світу і варіативність форм категоризації обумовлені системою значень, що вбирають у себе специфіку життєдіяльності і культури. У зв'язку з цим цілком правомірними виявляються питання про те, чи могли деякі образи і порівняння, в яких описують світ представники одних культур, прийти в голову представникам інших культур, чому певна реальність виступає в формі метафори, на якій будується опис іншої реальності [9].

Психосемантичний підхід ґрунтується на ідеї плюралізму істини, множинності різних культурно-історичних моделей світу, які створює одиничний чи колективний суб'єкт, і, як наслідок, на ідеї множинності шляхів розвитку індивіда, суспільства, країни, людства [9]. У цьому ж зв'язку В.Ф. Петренко заявляє про правомочність і необхідність існування безлічі психологічних теорій [2].

Висновки. Таким чином, нами було визначено основні методологічні засади, на які ми спирались при дослідженні цього феномену, а саме: фундаментальні положення глибокої психології, принципи соціально-конструкціоністського підходу, досягнення теоретичних підходів до часової перспективи, напрацювання на основі гіпотези лінгвістичної відносності, положення теорії особистісних конструктів, здобутки психосемантичного підходу. Дійдено до висновку, що саме психосемантичний підхід найбільш інформативний у виявленні здатності особистості до конструювання образів власного майбутнього.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быкова Е. Б. Образ будущего в картине мира и Я-концепции личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. С. Пб, 2003. 20 с.
2. Горбунова В. В. Структура психосемантического исследования // Социальная психология. 2007. № 1 (21). С. 170-178. Режим доступа: <http://eprints.zu.edu.ua/4031/>
3. Дениско П. Філософська реінтерпретація гіпотези Сепіра-Ворфа // Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії, 2019. Вип. 23, С. 38-47.
4. Добринина І. В., Кременчуцька М. К. Образ майбутнього: конструювання та репрезентація // Психологія та соціальна робота, 2020. Вип. 2 (52). С. 84-95.
5. Желтикова И.В. — Исследования будущего и место в них концепта «образ будущего» // Философская мысль. – 2020. – № 2. – С. 15 - 32. Retrieved from: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=32302
6. Максименко С. Д. Загальна психологія. К: центр учбової літератури, 2008. 272 с.
7. Михальский А.В. Психология конструирования будущего. МГППУ Москва, 2014. 192 с.
8. Назарук О. М. Особливості підходів вивчення життєвого простору особистості та її досвіду // Актуальні проблеми психології. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. Т. 7: Екологічна психологія. Вип. 24. С.191-199.
9. Петренко В.Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке // Психол. журн., 2002. Т. 23. № 3. С.113-121.
10. Посацький О.В. Особливості образу майбутнього в юнацькому віці // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка. К., 2004. Т. 6. Вип. 3. С. 264 – 272.
11. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
12. Юнг К.Г. Людина та її символи. Профінт Стайл, 2019. 368 с.
13. Boniwell, I. Balancing Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning // Positive psychology in practice. New Jersey: John Wiley & Sons, 2004. P. 165-178.
14. Fodor, J. In Critical Condition. Cambridge, MA : MIT Press, 2000. 213 p.
15. Lee, Penny. Language in Thinking and Learning: Pedagogy and the New Whorfian Framework // Harvard Educational Review, 1997. 67 (3). P. 430–472.
16. Mahler, Margaret S, Pine, Fred, Bergman, Anni (). The Psychological Birth of the Human Infant. Symbiosis and Individuation. New York: Basic Books, Inc., 1975. 308 pp.
17. Sapir, E. Conceptual categories in primitive languages // The Collected Works of Edward Sapir, 2008. Vol. 1. General Linguistics. P. 498.
18. Zimbardo, P.G. & Boyd, J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // Journal of Personality and Social Psychology, 1999. 77. P. 1271-1288.
19. Zimbardo, P.G. Just think about it: Time to take our time // Psychology Today, 2002. P. 62.

REFERENCES

1. Bykova, E. B. Image of the future in the picture of the world and I-concept of personality: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01. S.Pb, 2003. 20 pp.
2. Gorbunova, V. V. Structure of psychosemantic research // Social'na psihologiya, 2007. Is. 1 (21). P. 170-178. Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/4031/>
3. Denisko, P. Philosophical reinterpretation of the Sepir-Worf hypothesis // Visnuk of the Lviv University. Series Philos.-Political Studies, 2019. Is. 23, P. 38-47
4. Dobrinina I. V., Kremenchuc'ka M. K. Image of the future: design and representation // Psychology and social work, 2020. Is. 2 (52). P. 84-95.
5. Zheltikova, I.V. (). Studies of the future and the place in them of the concept "image of the future" // *Filosofskaya mysl'*, 2020. Is. 2. P. 15-32. Retrieved from: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=32302
6. Maksimenko, S. D. General Psychology. K: centr uchbovoi literaturi, 2008. 272 pp.
7. Mihal'skij, A.V. The psychology of designing the future. MGPPU Moskva, 2014. 192 pp.
8. Nazaruk, O. M. Features of approaches to the study of living space of the individual and his experience // Aktual'ni problemi psihologii. – ZHitomir: Vid-vo ZHDU im. I .Franka, 2010. V. 7: Ekologichna psihologiya. Is.. 24. P. 191-199.
9. Petrenko, V.F. Constructivist paradigm in psychological science // Psihol. zhurn.. 2002. V. 23. № 3. P.113-121.
10. Posac'ki,j O.V. Features of the image of the future in adolescence // Zbirnik naukovih prac' institutu psihologii im. G.S. Kostyuka. Kii.v. 2004. (6), Is. 3. P. 264 – 272.
11. Stolyarenko, O. B. Personality psychology. Navch. posib. K.: Centr uchbovoi literaturi, 2012. 280 pp.
12. Yung, K.G. (). Man and his symbols. Profit Stajl, 2019. 368 pp.
13. Boniwell, I. Balancing Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning // Positive psychology in practice. New Jersey: John Wiley & Sons, 2004. P. 165-178.
14. Fodor, J. In Critical Condition. Cambridge, MA : MIT Press, 2000. 213 p.
15. Lee, Penny. Language in Thinking and Learning: Pedagogy and the New Whorfian Framework // Harvard Educational Review, 1997. 67 (3). P. 430–472.
16. Mahler, Margaret S, Pine, Fred, Bergman, Anni (). The Psychological Birth of the Human Infant. Symbiosis and Individuation. New York: Basic Books, Inc., 1975. 308 pp.
17. Sapir, E. Conceptual categories in primitive languages // The Collected Works of Edward Sapir, 2008. Vol. 1. General Linguistics. P. 498.
18. Zimbardo, P.G. & Boyd, J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // Journal of Personality and Social Psychology, 1999. 77. P. 1271-1288.
19. Zimbardo, P.G. Just think about it: Time to take our time // Psychology Today, 2002. P. 62.

Theoretical and methodological approaches to the study of the image of the future

I. V. Dobrynya

Abstract. The article presents an overview of theoretical and methodological approaches to the study of the image of the future in the picture of the world of the individual. The fundamentals of psychological theories that allow studying the construction of the image of the world of the future in a specific individual context are considered. It is shown that the foundations of the considered theoretical provisions form a certain methodical orientation of approaches to the study of the image of the future. The advantages of the psychosemantic approach in studies of a person's ability to construct images of their own future are emphasized.

Keywords: *image of the future, construction of the image of the world, individual representations, psychosemantic approach.*

Psychological views of P. P. Blonsky

O. A. Melnyk

Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine)

Corresponding author. E-mail: status1188@gmail.com

Paper received 14.05.22; Accepted for publication 29.05.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X103-09>

Abstract. The article presents the results of a study of the psychological views of P. P. Blonsky. An understanding of the psyche based on the dialectical-materialistic principle is revealed. The psyche is defined as the property of highly organized matter, the function of the nervous system, the product of the brain. It was established that the leading topic of the scientist's research was the study of the characteristics of human behavior and its explanation with an indication of influencing factors. The judgment is grounded that the behavior of each individual person and any psychological phenomenon, according to P. Blonsky, should be studied in development, relying on comparative genetic and historical principles. Mental processes should be considered taking into account the peculiarities of their development in phylogenesis and ontogenesis. The leading processes in the development of higher manifestations of mental are memory, imagination, thinking, emotions and speech, which are improved in the process of active cognition and various types of activities. Recommendations regarding the harmonic development of a person are indicated the predominance of intellectual activity over emotional and the development of purposive behavior. The provision on the influence of society on the process of formation and development of the individual is defended.

Keywords: *behavior, memory, thinking, speech, comparative genetic and historical principle.*

Introduction. In the history of domestic psychology, the activities of P. P. Blonsky (1884–1941) were of great importance. With him, we had an original scientist who gave himself to science entirely. P. P. Blonsky was bold in his statements, creatively approached the solution of problems and various kinds of research. The range of problems that he developed is very wide. His research interests were at the intersection of philosophy, psychology and pedagogy. He contributed a lot of valuable and original to psychology, opening up wide prospects for future researchers.

The psychological ideas of P. P. Blonsky are not sufficiently represented yet. In historical and psychological literature, in essence, there is no work where they are comprehensively analyzed. This includes general psychological issues, memory, thinking and speech, issues of learning and development of thought processes.

The purpose of the article is to reveal the key ideas of P. P. Blonsky and their significance for the formation and further development of psychological science.

Materials and methods. The research material was the scientific works of P. P. Blonsky. In the course of the study, the following methods were used: biographical, systemic-structural, comparative-historical, scientific interpretation.

Results and discussion. Pavel Petrovich Blonsky was born on June 27, 1884 in Kyiv in the family of a petty official. His childhood and youth years passed here. P. Blonsky was educated at the Second Kyiv Classical Gymnasium and the Kyiv University of St. Volodymyr. Having become a student in 1902, P. Blonsky began to study psychology with great interest. During his years of study, he was interested especially in questions of the character and behavior of people. He did not ignore historical and philosophical topics, problems of ethics. After graduating from the University of St. Volodymyr P.P. Blonsky is engaged in scientific and teaching activities. After passing his master's exams in 1913, he became a privat-docent at Moscow University. At the same time, he travels around the country and gives lectures at summer teacher courses.

Since 1914, P.P. Blonsky begins to be published. He

publishes pedagogical works: «The Place of K. D. Ushinsky in the History of Russian Pedagogy» (1914), «Pedagogy of Progress and Humanity» (1914), «Jan Amos Komensky» (1915), «Course of Pedagogy» (1916), «Tasks and Methods of the People's School» (1916), «School and Social System» (1917), «Why all workers should be socialists» (1917) and others.

Since the fall of 1919, P.P. Blonsky has been a professor at Moscow University and other higher educational institutions, becoming the first leader and one of the organizers of the Academy of Social Education. The Academy aimed to prepare people who are politically active, who know how to organize their activities in various fields independently. P. Blonsky's huge practical pedagogical and organizational activities were combined with classes related to the development of the most complex theoretical problems of pedagogy and psychology. The research work carried out by scientist at the Institute of Scientific Pedagogy, the Institute of Nationalities, the Institute of Polytechnic Education was colossal in volume and its significance. In the period from 1918 to 1930, P. Blonsky wrote more than a hundred works, among them the «Labor School» in two parts (1919), «Reform of Science» (1920), «Essay on Scientific Psychology» (1921), textbooks for schools and higher educational institutions, a large number of articles on psychology and pedagogy, curricula for schools.

In the last ten years of his life, P. P. Blonsky worked at the Institute of Psychology. Here he was awarded the degree of Doctor of Education in 1935 for the totality of publishing activities. At the Institute of Psychology, P. Blonsky led the laboratory of thinking, participating in the training of graduate students. For many years of pedagogical activity, he brought up a large number of teachers and researchers in psychology and pedagogy. He was attentive to young specialists, supported and encouraged their creativity.

Questions of general psychology. P. Blonsky's understanding of the psyche was based on the dialectical-materialistic principle, as a property of highly organized matter, the function of the nervous system, the product of the brain, and the formation of personality was a socially

determined process. In turn, society, the scientist noted, is constantly developing and human behavior is a function of the behavior of the society surrounding him. Human behavior is measured with time. A change in human behavior becomes especially noticeable when large intervals of time of several decades are taken [3]. That is why, P. Blonsky pointed out, when studying human behavior, one should not limit oneself to the psychology of an adult. «We must investigate human behavior, P. Blonsky writes, throughout a person's life, and it is the behavior of a child, as the earliest behavior, that should serve as a starting point for us in the study of an adult: it is the psychology of childhood that explains a lot in adult psychology» [4, p. 43]. Therefore, according to the scientist, the behavior of each individual person and any psychological phenomenon should be studied in development, genetically, historically. «Thus, scientific psychology is primarily genetic psychology» [1, p. 30]. The genetic or historical principle on which P. Blonsky conducted his research became leading for many psychologists in the following years.

P. P. Blonsky paid great attention to the development of social psychology. He argued, «In fact, the process of life is social» [1, p. 30]. The behavior of a person can only be social in its foundations. The scientist expressed the idea of studying the behavior of people depending on their class position and class interests. In the aspect of social psychology, he sought to analyze the behavior of different classes in modern society, as well as the manifestation of science, art, morality, showing their influence on human behavior.

The scientist attached great importance to specific methods of scientific psychological research and emphasized the importance of observation and experiment, the mathematical processing of their data and the mathematical formulation of conclusions, and assigned self-observation and questioning only an auxiliary role. According to him, any study of any facts should proceed from monitoring them. To observe human behavior, P. Blonsky states, means to systematically, conscientiously and carefully monitor the actions of the observed subject and those features of the environment and the processes taking place within the subject that determine these actions. P. Blonsky paid serious attention to drawing up a preliminary plan. At the same time, he paid the main attention to the experiment, in which, according to him, the situation is simplified and the conditions of the observed phenomenon are changed for scientific purposes. P. Blonsky also applied a comparative genetic method to the study of human behavior. He believed that the full explanation of human behavior could be in the case when it would be compared with the behavior of an animal, an adult – with a child. «It is clear that only a comparative study of the genesis and evolution of the analyzed phenomenon will give us a certain objective picture of the phenomenon and its dependencies. That is why the so-called general psychology should be the result of those generalizations that result in comparisons of the psychology of an adult, a child, animals, primitive peoples and an abnormal person. All these separate branches of psychology, in addition to their own significance, serve as necessary sources for general psychology, which studies the general picture of human behavior in connection with general changes in it» [4, p. 60].

Noting the close connection of human activity with the structure of his body, P. Blonsky pointed out the need for psychology to use the rich material provided by the comparative anatomy and physiology of the nervous system, as well as the comparative history of peoples. At the same time, he noticed the danger of excessive absolutism regarding this connection.

P. P. Blonsky paid much attention to the consideration of various types of sensitivity that contribute to the process of adaptation of organisms to specific environmental conditions. He attributed to them organic feelings, superficial feelings and deep feelings, peripheral and deep feelings, feelings of pressure, synesthesia [2]. Along with these types of feelings, he considered those that was included in the category of emotions. They, according to P. Blonsky, express the general reaction of the body and are accompanied mainly by experiences of pleasure and displeasure. Linking emotions with expressive movements, the scientist emphasized deep changes in the chemistry of nervous matter, occurring depending on the nature of emotions. For a completely waking life, the scientist noted, the predominance of intellectual activity over emotional activity, the development of targeted behavior and the improvement of intelligence in the process of work is characteristic.

Problems of memory and thinking. P. Blonsky considered the traces of impressions not as a frozen photographic picture, but as a dynamic phenomenon. He considered the association as a universal memory mechanism for both animals and humans. At the same time, speaking of human memory, the scientist emphasized the special importance of those conditional reflexes that are associated with speech in it. The problem of memory for scientist boils down to the problem of obtaining visual images. At the same time, the problem of image memory according to Blonsky boils down to the history of the image: 1) image-copy, 2) sequential image, 3) visual image and image-representation, as well as the question of what incentives mainly cause images. Speech memory problems boil down to the problem of hidden speech skills. This follows the position of the mechanistic concept of memory, which has developed in behavioral psychology. This concept was adhered to by Blonsky, but at the same time trying to introduce an element of development (the history of the image) here.

Memory, in P. Blonsky's understanding, is a property of the brain, which consists in remembering, preserving and forgetting what was in a person's individual experience. Memory function is associated with other mental functions. The initial impetus for remembering can be movements, feelings, images and thinking. They correspond to certain types of memory: motor, or memory-habit. Affective memory, image memory and logical memory. P. Blonsky considers these types of memory from the point of view of development as four consecutive stages of memory. Historically, they arose in phylogenetic development. However, in ontogenesis, P. Blonsky pointed out that motor memory appears first, then affective, somewhat later image and much later – logical memory. At the same time, based on ontogenetic and phylogenetic data, the scientist establishes that the main types of memory are, as it were, members of the same sequential series. In both phylogenesis and ontogenesis,

they develop in a specific sequence after each other. The closer to the beginning of this series, the less consciousness takes place, and even vice versa, its activity interferes with memory. «Even a very experienced dancer can go astray thinking how to move his feet» [4, p. 313].

Image and logical memory, according to P. Blonsky, are in the sphere of consciousness. But their position in relation to consciousness is different. There is more consciousness in the logical memory than in the image. Hence, the scientist concludes: there is reason to believe that different types of memory, developing sequentially one after another, are at different levels of consciousness, belong to different stages of the development of consciousness. «It strengthens us once again, P. Blonsky writes, under the assumption that types of memory are nothing more than different levels of memory, or more precisely and correctly, various stages of memory development» []. Thus, P. Blonsky distinguishes between the following stages of memory: 1) motor, 2) affective, 3) image and 4) verbal. Also he calls these stages memory levels, identifying them with types of memory.

Through experimental research, P. Blonsky concludes that strong emotional impressions, moreover unpleasant, are stored in memory for the longest time. At the same time, caution is based on impressions of suffering. In long-term stability, P. Blonsky saw the biological and social meaning of affective memory. As for the image memory, the scientist traced it mainly on visual images. He conducted a study of image memory on the course of visual images, their disappearance and restoration, both in waking conditions and in a state of nap. In his opinion, image memory is a primitive kind of memory. Most often, visual images occur in a person when he is asleep or close to it. It is more difficult for visual images to arise with complete wakefulness. An essential condition for their appearance is the absence of muscle tension, passivity of the subject. The brightness of visual images is depending on the emotions associated with them. Most people tend to transition visual images into memory-story. This process reveals the transformation and reintegration of images. Reintegration, according to P. Blonsky, is the restoration of the image of a holistic object in the presence of its separate part, and transformation is imagination. Imagination in the understanding of P. Blonsky means the operation of images, the production of new images, combinatorial ability and creativity. His imagination is in two forms: 1) reproduction and 2) construction. There are dialectical transitions between both types of imagination.

P. P. Blonsky noted the closest connection between memory work and thinking. The effect of thinking on memory is manifested in memorizing and remembering: memorizing becomes thinking memorizing, and remembering becomes thinking remembering. Research conducted by a scientist on children of different ages has shown that at different age periods the relationship between memory and thinking is different. The processes of recollection and remembering are not identical to each other, since recollection is a passive and automatic act, and remembering is an active strong-willed act; remembering in its content practically does not depend on feelings, and remembering is often affective in its content.

Considering the remembering as an active strong-willed act, P. Blonsky emphasized the presence of the following structure in it: determination, effort, deliberation (discussion), choice, sanction.

According to P. Blonsky, thinking arises in the course of human interaction with the environment. Thoughts were considered by him as very subtle, specialized reactions of the large hemispheres, which disrupt the balance of his life. Representing a wonderful tool in the struggle for life, thinking, the scientist claims, is closely related to human interests. He pointed out that thinking reflects the objects and phenomena of reality in their essential connections and relationships, but does not "construct" this reality. P. Blonsky insisted that thinking is related to the sensual cognition of man. He considered any evidence of the existence of «pure» thinking untenable. At the same time, P. Blonsky criticized the tendency to reduce thinking to its sensual forms. Sensual cognition acts as a source and support for thinking. Thanks to thinking, he argued, sensual cognition, rising to the highest level, becomes meaningful. In this regard, thinking should be considered as such a process that is depending on a person's past experience. The knowledge of the new is based on the fixed results of the knowledge of what was in the past experience. At the same time, thinking is in close connection not only with memory, but also with imagination, speech and the emotional side of a person's mental activity. Scientists recognize the knowledge of new connections and relationships of things that are not directly given in perception as a distinctive feature of thinking. Playing a large role in cognitive activity, the actualization of previously formed connections in itself cannot yet be called a thought process. The scientist insisted on the inextricable connection of thinking with speech. Thinking and speech, according to P. Blonsky, have the same root genetically – action, practical activity and work. Speech and thinking evolved through labor. The initial intellectual operations were actions, he argued, and only gradually the actual action was replaced by mental analysis. Speech and thinking, internal and external speech developed simultaneously; they are social products. The activity of thinking begins with the formation of concepts and goes through three stages: 1) minimal differentiation, 2) establishment of identity and 3) operation of opposites and contradictions. P. Blonsky indicates knowledge of the conditions and developments of the thinking process.

Conclusions from the study. Thus, the psychological ideas of P. P. Blonsky reflected the current requirements of the new structure of society and the state as a whole. An experiment in psychological research and mathematical processing of the results obtained become leading tools in the knowledge of mental phenomena. P. Blonsky emphasizes the leading role of social in the formation of personality and higher mental functions. The idea of mutual influence of mental processes on their formation and development is defended. Also, knowledge of mental phenomena should be based on the genetic principle and the principle of historicism. The development of the mental becomes possible thanks to various kinds of human activities.

LITERATURE

1. Блонский П. П. Реформа науки. Москва: Отдел Народного Просвещения, 1920. 49 с.
2. Блонский П. П. Очерк научной психологии. Москва: Госиздат, 1921. 94 с.
3. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 690 с.
4. Блонский П. П. Избранные психологические произведения. Москва: Просвещение, 1964. 548 с.

REFERENCES

1. Blonsky P. P. Science reform. Moscow: Edition Department of Popular Enlightenment, 1920. 49. p.
2. Blonsky P. P. Essay on scientific psychology. Moscow: Edition State Publishing House, 1921. 94 p.
3. Blonsky P. P. Selected pedagogical works. Moscow: Edition Academy of Pedagogical Sciences RSFSR, 1961. 690 p.
4. Blonsky P. P. Selected psychological works. Moscow: Edition Enlightenment, 1964. 548 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