

ISSN 2414-5076 (Print)

ISSN 2617-6688 (Online)

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО
ЖУРНАЛ**

№ 3 (136) 2021

**ОДЕСА
ПНПУ імені К. Д. Ушинського**

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2021-3>

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського. Випуск 3 (136). Одеса, 2021. 145 с.

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського внесено до категорії «Б» Переліку наукових фахових видань України
з педагогічних наук зі спеціальностей 011, 012, 013, 014, 015, 016, 231
(наказ МОН України від 17.03.2020 р. № 409)

Свідоцтво про перереєстрацію: КВ №24077-13917 ПР
видане Міністерством юстиції України 19.06.2019 р.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Богуш А. М., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України (Україна)

Заступник головного редактора:

Койчева Т. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Відповідальний редактор:

Буднік А. О., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ ТА РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Богданова І. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Васильєва Т., доктор, професор (Латвія)

Казанцева Л. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Карпова Е. Е., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Кісіель М., доктор гуманітарних наук, доцент (Польща)

Ковтун О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Копусь О. А., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Курлянд З. Н., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Линенко А. Ф., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Лобанова-Шуніна Т., доктор педагогічних наук, професор (Латвія)

Луцан Н. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Окуневичюте Н. Л., доктор соціальних наук, професор (Литва)

Попова О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Реброва О. Є., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Семенов О. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Садовська Е. Я., доктор технічних наук, що спеціалізується в галузі історії архітектури та збереження пам'яток, професор (Польща)

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського індексується у таких **базах даних**:

- Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського,
- Google Scholar,
- ULRICHSWEB Global Serials Directory,
- CrossRef,
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN),
- Research Bible (Academic Resource Index),
- Directory of Research Journals Indexing,
- Scilit (The Scientific Literature database),
- WorldCat,
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- Scientific Indexing Services (SIS),
- Directory of Open Access Journals,
- ERICPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences),
- Base (Bielefeld Academic Search Engine),
- Index Copernicus/ICI Journals Master List,
- Open Ukrainian Citation Index (OUCI).

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою Радою
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського» 30.08.2021 р. (Протокол № 1) та 18.10.2021 р. (Протокол № 3)

РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ НЕ НЕСЕ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТ СТАТЕЙ ТА МОЖЕ НЕ ПОДІЛЯТИ ДУМКУ АВТОРА!

Адреса редакції:

65020 м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26

тел. +38 (048) 718-57-22

E-mail: nv.pnpu@gmail.com

Веб-сайт: <http://nv.pdpu.edu.ua>

© Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2021

ISSN 2414-5076 (Print)

ISSN 2617-6688 (Online)

Ministry of Science and Education of Ukraine
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»

SCIENTIFIC BULLETIN

**of SOUTH UKRAINIAN NATIONAL
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
NAMED AFTER K. D. USHYNKY
JOURNAL**

№ 3 (136) 2021

**ODESA
SUNPU named after K. D. Ushynsky**

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2021-3>

Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky.
Issue 3 (136). Odesa, 2021. 145 p.

The Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky included into the Ukrainian list of specialized scientific publication, which are authorized to publish the results of dissertation for doctor degree and PhD by decree of Ministry of Education and Science of Ukraine from March 17, 2020 № 409.

Certificate of re-registration of print media: Series KB №24077-13917 ПП
Issued by the Ministry of Justice of Ukraine from June 19, 2019.

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief:

Bogush A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

Deputy Editor in Chief:

Koycheva T., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Responsible editor:

Budnik A., Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Bogdanova I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Karpova E., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kazantseva L., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kisiel M., Doctor of Humanities in Pedagogy, Associate Professor (Poland)

Kopus O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kovtun O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kurliand Z., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Lobanova-Shunina T., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Latvia)

Lutsan N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Lynenko A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Okunevičiūtė Neverauskienė L., Doctor of Social Sciences, Professor (Lithuania)

Popova O., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine)

Rebrova O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Sadowska E. J., Doctor of technical sciences specializing in history of architecture and conservation of monuments, Professor (Poland)

Semenog O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Vasiljeva T., Doctor oec., Professor (Latvia)

Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky is indexed in these **databases**:

- Vernadsky National Library of Ukraine,
- Google Scholar,
- ULRICHSWEB Global Serials Directory,
- CrossRef,
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN),
- Research Bible (Academic Resource Index),
- Directory of Research Journals Indexing,
- Scilit (The Scientific Literature database),
- WorldCat,
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- Scientific Indexing Services (SIS),
- Directory of Open Access Journals,
- ERICHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences),
- Base (Bielefeld Academic Search Engine),
- Index Copernicus/ICI Journals Master List,
- Open Ukrainian Citation Index (OUCI).

Recommended to publishing and disseminating over the Internet by the Academic council
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky» (pr. № 1 from August 30, 2021) & (pr. № 3 from October 18, 2021)

THE EDITORIAL BOARD BEARS NO RESPONSIBILITY FOR THE CONTENT OF THE ARTICLES AND MAY NOT SHARE THE AUTHORS' OPINION!

Editorial office address:

26, Staroportofrankivska St., Odesa, 65020

Tel. +38 (048) 718-57-22

E-mail: nv.pnpu@gmail.com

Web-site: <http://nv.pdpu.edu.ua>

© State institution «South Ukrainian National
Pedagogical University named
after K. D. Ushynsky», 2021

ЗМІСТ

Яковенко О. І. Професійний розвиток академічних викладачів в сучасній Польщі	7
Долинський Б. Т., Буховець Б. О., Дишель Г. О., Погорелова О. О. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій у освітньо-виховному процесі учнів загальноосвітньої школи	15
Юй Хайюй Експериментальна програма розвитку методологічної культури майбутніх педагогів-хореографів у закладах вищої освіти України	22
Казакевич О. Загальна характеристика технології формування лідерської компетентності майбутніх маркетингологів у процесі міждисциплінарної підготовки	29
Мамедова А. Підготовка нових підручників для початкових шкіл Азербайджану у 1920-1931 роках	38
Мамедова М. Різні стратегії та методи успішного вдосконалення навичок усного спілкування англійською мовою	44
Мамедова М. Дистанційне навчання та навчання як елемент професійної освіти: деякі моделі, оцінки та інструменти для ефективних результатів у майбутніх досягненнях	51
Гусейнова Парвана Інтігам гизи Науково-теоретичні основи впливу мотивації на соціалізацію дітей у процесі навчання	59
Ткаченко М. Ю. Методологічні аспекти формування емоційної компетентності майбутніх хормейстерів	65
Березовська Л. І. Формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвотворчій діяльності	73
Климова К. Я. Напрями оптимізації мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців державної служби у закладі вищої освіти	80
Данильчук Л. О. До проблеми відповідального батьківства: результати теоретичного аналізу та експериментального дослідження	87
Столярник О. Ю. Вплив інтервенції на основі сильних сторін на мобільність сімей, які виховують дітей з аутизмом	96
Бачинська Н. Я. Використання відеоматеріалів для навчання іноземної мови курсантів ВВНЗ та військовослужбовців	104
Копера А. М., Рудіна М. В. Методика дослідження особливостей відтворення концептів-емоцій у перекладах українською мовою англомовних художніх творів	111
Шиліна Н. Є. Проблема дистанційного навчання у закладах вищої освіти в умовах карантину	120
Джуринський П. Б., Ковальова Т. М. Аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності	128
Пахомова Н. Г., Лук'яненко А. В. Інтегративна медико-психолого-педагогічна допомога особам із порушеннями зубочелепної системи: історичні передумови та сучасний стан	135
Гассім Х. Дохал Чинники, які необхідно враховувати під час навчання англійської арабських студентів	142

CONTENT

Yakovenko OI. Professional development of academic teachers in modern Poland	7
Dolynskiy B., Bukhovets B., Dyshel H., Pogorelova OI. Theoretical and methodological principles of training future Physical Education teachers in the application of individual education trajectories in the pupils' educational process	15
Yu Haiyu Experimental program aimed at the development of methodological culture of future teachers-choreographers in higher education institutions of Ukraine	22
Kazakevych OI. General description of technology for future marketologist leadership competence formation in the process of interdisciplinary training	29
Mammadova Ay. Preparation of new textbooks for Azerbaijan primary schools in the years of 1920-1931	38
Mammadova M. Various strategies & methods for successful improvement in English oral communication skills	44
Mammadova M. Distance teaching and learning as an element of vocational education: some models, assessments, and tools for effective results in future accomplishments	51
Huseynova Parvana Intigam gizi Scientific and theoretical bases for the motivation efficiency of children's socialization in the learning process	59
Tkachenko M. Methodological aspects of the development of the future choirmasters' emotional competence	65
Berezovska L. Developing evaluative and controlling actions of senior preschoolers in speech-creating activities	73
Klymova K. Ways to optimize the speech activity of future civil servants in a higher education institution	80
Danylchuk L. To the problem of responsible parenthood: results of theoretical analysis and experimental research	87
Stoliaryk OI. The impact of strength-based interventions on the mobility of families raising children with autism	96
Bachynska N. Use of videos for teaching a foreign language to cadets of higher military educational institutions and servicemen	104
Kopera An., Rudina M. Research methodology for the emotion concepts reproduction of the English artistic works in Ukrainian translations	111
Shylina N. The problem of distance learning in higher educational institutions during quarantine	120
Dzhurynsky P., Kovalova T. Analysis of profession-oriented training of future specialists in physical culture for sport and health activities	128
Pakhomova N., Lukianenko An. Integrative medical, psychological and pedagogical care for people with disorders of the dental system: historical background and current state	135
Gassim H. Dohal Factors to Consider while Teaching English to Arab Students	142

Професійний розвиток академічних викладачів в сучасній Польщі

Яковенко Олена Іванівна¹

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Ізмаїл, Україна

E-mail: lena.jakovenko2012@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2280-2701>

Автор наголошує, що прагнення України інтегруватися до європейського освітнього простору зумовлює необхідність детального аналізу та систематизації досвіду зарубіжних країн щодо професійного розвитку науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Актуалізує розгляд підвищення кваліфікації та розвиток професійних компетентностей педагогічних та науково-педагогічних працівників на досвіді сусідньої Польщі. Спираючись на наукові дослідження вітчизняних та польських учених, автор з урахуванням розподілу професійних компетентностей академічних викладачів на чотири групи: науково-фахові, психолого-педагогічні, управлінські та цифрові, здійснює аналіз польського досвіду щодо розвитку академічних викладачів. На теоретичному рівні встановлено, що університети Польщі надають своєму професійному складу різноманітні можливості професійного зростання, забезпечуючи найбільш ефективні та сприятливі умови для їхнього подальшого професійного розвитку. Також наголошується на важливості розвитку професійної рефлексії, творчого підходу до своєї професії, вивченні й аналізу не лише своєї педагогічно-професійної, а і власної освітньої діяльності. Авторка аналізує діяльність ряду ЗВО з професійного розвитку академічних викладачів: Варшавський Державний університет, Краківська Академія ім. А.Ф. Моджевського, Поморський університет у Слупську, Соціальна академія наук. Наводить найяскравіші приклади їх діяльності щодо розвитку академічних працівників. Доходимо висновку про те, що професійний розвиток академічних викладачів у Польщі на сьогодні відбувається за допомогою різноманітного інструментарію. Проте заходи, що вживаються сусідньою країною, майже збігаються із роботою за підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників у сучасній Україні, натомість вони реалізуються на більш якісному рівні, педагогам представлено більш широкі можливості для вдосконалення професійної діяльності, Польща залучає для освіти своїх фахівців більше міжнародних програм та грантів, які сприяють науковому, дослідницькому та професійному розвитку фахівців освіти. Вважаємо, що в умовах глобалізації та євроінтеграції освітніх процесів, обмін освітнім досвідом є необхідним для надання більш якісних освітніх послуг.

Ключові слова: академічні викладачі, заходи підвищення професійна компетентність, ЗВО Польщі, професійний розвиток, інтеграція, Україна, освітній простір.

Вступ. Сьогодні майже всі європейські країни перейшли на нові шаблони в освіті: Болонський процес, компетентнісний підхід, принцип «освіти впродовж життя». Відбувається формування спільних тенденцій розвитку педагогічної галузі, що значною мірою визначає напрямки подальшого розвитку національної системи освіти, а отже, і вектори підготовки та підвищення компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Наразі ключова роль у побудові майбутнього України належить саме професійності викладачів ЗВО, адже саме від них буде залежати рівень навченості, обізнаності та компетентності випускників ЗВО для ефективної професійної діяльності у різних галузях національної економіки, їхньої готовності до постійного навчання та вдосконалення. Водночас, що для того, щоб навчати таких фахівців, сам педагог ЗВО повинен постійно вдосконалюватися, вчитися, підвищувати свій рівень кваліфікації та рівень володіння компетентностями.

Прагнення України інтегруватися до європейського освітнього простору зумовлює необхідність детального аналізу та систематизації досвіду зарубіжних країн щодо професійного розвитку науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти.

Вивчення досвіду підвищення компетентності педагогічних та науково-педагогічних кадрів зарубіжних країн відкриває нові можливості для удосконалення системи неперервної освіти педагогічних та науково-педагогічних кадрів в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Значний науковий інтерес, на нашу думку, становить

¹ кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри управління підприємницькою та туристичною діяльністю Ізмаїльського державного гуманітарного університету

досвід Польщі, адже саме у цій країні, як і в Україні, сьогодні відбувається орієнтація на загальноєвропейські освітні пріоритети.

Мета та методи дослідження: дослідити сучасний стан процесу розвитку академічних викладачів у сучасній Польщі.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

- здійснити теоретичний аналіз системи розвитку академічних працівників у Польщі;
- розглянути приклади ефективних заходів польських ЗВО щодо розвитку академічних викладачів.

Вітчизняні вчені на сьогодні виявляють значну увагу до освітніх процесів у Польщі. Українські вчені (Р. Мушкета, В. Пасічник, І. Шемпрух та ін.) здебільшого вивчають питання професійного розвитку вчителів польських загальноосвітніх шкіл. Так, В. Майборода характеризує розвиток польської університетської освіти й науки, А. Мушиньскі у дисертаційному дослідженні розкриває організаційно-педагогічні умови професійного навчання у польських центрах неперервної освіти. Проблема розвитку академічних викладачів ще недостатньо досліджена. Це зумовило нас звернутися до праць польських науковців Ю. Бугай, К. Грабарчук. Також було використано інформацію з офіційних сайтів ЗВО Польщі.

Для здійснення дослідження застосовано методи теоретичного аналізу наукових праць, інформаційних ресурсів Інтернет-мережі, офіційних сайтів польських ЗВО, синтез та узагальнення.

Результати дослідження. Попередньо відзначимо деякі термінологічні відмінності термінології тематики, що досліджується, у польській педагогічній науці використовується термін «розвиток», що є аналогом українського: підвищення компетентності, підвищення кваліфікації, термін «академічні викладачі» – є аналогом українського: педагогічні та науково-педагогічні працівники, ЗВО.

Академічний викладач – особа, зайнята в університеті на викладацькій, науково-педагогічній чи науковій посаді, здобула освіту в конкретній науковій галузі. Академічного вчителя слід відрізнити від викладачів, зайнятих у системі середньої освіти.

Статус академічних викладачів врегульовано Законом Польщі «Про вищу освіту і науку» (O szkolnictwie wyższym i nauce).

Академічні викладачі обіймають в університеті такі посади:

- науково-педагогічний працівник або науковий співробітник із вченим званням професора в якості професора або доцента,
- науковий співробітник і викладач або дослідник зі ступенем доктора, в якості професора чи викладача,
- науковий співробітник та викладач зі ступенем доктора, як асистент;
- науково-дидактичний працівник зі ступенем магістра в якості асистента;
- викладач зі ступенем доктора, як старший викладач або викладач.
- викладач зі ступенем магістра в якості лектора.

Натепер спостерігається неоднозначне ставлення науковців до визначення необхідних компетентностей, якими повинен володіти викладач, серед польських учених також поки що не існує усталеної думки щодо класифікації компетентностей академічних викладачів. Отже, будемо орієнтуватися на результати нашого попереднього дослідження (Яковенко, 2021), у якому позиціоновано розподіл необхідних компетентностей у чотири групи: науково-фахові, психолого-педагогічні, управлінські та цифрові. Саме з цієї позиції здійснено аналіз польського досвіду щодо розвитку академічних викладачів.

Науково-педагогічний працівник повинен не лише володіти основною базою предмета викладання, але й постійно дізнаватися про новітні розроблення щодо його спеціалізації, загалом педагогічної діяльності, ознайомитися з науковими розробками колег та й самому брати участь у науковому житті педагогічної спільноти. Це надає можливість завжди володіти актуальною інформацією, підвищувати свою ерудованість та педагогічну майстерність. Педагог повинен брати активну участь у науково-дослідній діяльності університету.

Звернімо увагу, що університети Польщі надають своєму професійному складу різноманітні можливості професійного зростання, забезпечуючи найбільш ефективні та сприятливі умови для їхнього подальшого професійного розвитку. У сфері професійного розвитку (дидактичному, науковому та організаційному) викладачі академічних освітніх закладів можуть використовувати різні інструменти та методи.

Зазначимо, як і в інших організаціях, форми розвитку можна розподілити на офіційні (включаючи організаційні щодо досліджуваних тематик) та неформальні (самоосвіта), пов'язані з розвитком педагога під час роботи та поза нею (Jashapara, Wiedza, 2014: 546):

– до перших – належать різноманітність наставництва та коучинга, обговорення на професорських радах, відвідування семінарів, конференцій тощо;

– до інших: самостійна пошукова, аналітична та синтетична діяльність академічних викладачів.

Водночас, вибір доктором тематики дослідження є результатом конкретних потреб і можливостей у розвитку академічного викладача, це залежить від напряму стратегії, обраної та прийнятої університетом. У кожній із вищезазначених галузей від академічних викладачів вимагають визначати здібності, компетентності (включаючи знання, навички та досвід). У будь-якому випадку, повинен бути сформований план професійного розвитку, домовленість між академічним викладачем та його безпосереднім керівником (Justyna, 2016: 66). Чіткий план дозволить академічному педагогу продуктивно працювати з теми свого дослідження та вдосконалювати свою науково-дослідницьку компетентність.

Наголосимо, що у зв'язку із швидкісним удосконаленням педагогічних та технологічних процесів, різноманітний інструментарій університетів Польщі спрямований насамперед на розвиток психолого-педагогічних компетентностей. Саме вони формують не тільки науковця, але й майстерного викладача. Педагог повинен сформувати в собі почуття впевненості у власних професійних навичках, стресоусталеність та емоційну врівноваженість у конфліктних ситуаціях. Викладач повинен постійно мотивувати себе на подальший професійний та особистісний розвиток. Для цього використовують різні заходи щодо вдосконалення педагогічної майстерності, подолання конфліктності в освітньому процесі, оволодіння практичними навичками з психології освіти тощо. В цьому аспекті університетами Польщі проводяться різноманітні конференції, семінари-практикуми, тренінги, круглі столи, ділові ігри тощо. Подібні заходи активно організовуються і щодо підвищення управлінського складника компетентності академічних викладачів.

Для підвищення рівня цифрової компетентності в Польщі при Центрах неперервної освіти створюються навчальні школи «Інформаційні технології в освіті», проводяться практикуми «Дистанційне навчання», «Програмне забезпечення з віддаленого навчання», «Контроль якості навчання при дистанційній освіті» тощо. Академічні працівники відвідують тренінги з оволодіння новими інформаційними та Інтернет-технологіями, їм надається кваліфікована допомога спеціалістів.

Зростаючі темпи змін внаслідок цивілізаційного, технічного та ІТ-прогресу вимагають від академічних викладачів постійної пильності щодо поточних змін та нових тенденцій. Виникає необхідність постійно оновлювати свої знання та систематично вдосконалювати власні професійні компетентності.

Аналіз праць, присвячених постульованому професійному профілю академічного викладача, дозволяє виокремити певну сферу діяльності, спрямовану на підвищення кваліфікації, пов'язану з проблемами інформаційного суспільства та суцільної обізнаності.

Дослідники також наголошують на необхідності розширити професіоналізм учителя, включаючи професійну рефлексію (Мікут, 2001: 101) або проводити рефлексійну практику (Szadzińska, 2001: 105), включаючи в широко зрозумілу сферу досліджень академічного викладача (незалежно від його суворо наукової / професійної орієнтації / уподобань) також дослідницький підхід до власної освітньої діяльності. (Szadzińska, 2010: 239). За дослідницьким підходом, який розглядає вивчення власної освітньої діяльності як добровільний моральний обов'язок, зазначається, що це є умовою *sine qua non* творчого підходу до своєї професії, його творчого розвитку та вдосконалення техніки роботи.

За таких умов специфіка суспільства знань вимагає здатності трансформувати свою особистість, щодо прояву її творчості та індивідуальності. Вони необхідні, якщо від учителя вимагається постійний пошук нових ідей, нових методів дії та гнучка реакція на мінливі потреби. Саме таким, на думку польських учених має бути професійний профіль академічного викладача. Подаємо окремі приклади діяльності університетів Польщі.

На прикладі Варшавського Державного університету (Офіційний сайт ВДУ) розкриємо розвиток науково-дослідницьких компетентностей академічних викладачів. Для навчання докторантів в університеті діє 4 докторські школи:

- Міждисциплінарна докторська школа;
- Докторська школа гуманітарних наук;
- Докторська школа точних і природничих наук;

– Докторська школа соціальних наук.

Створення міждисциплінарної докторської школи у Варшавському університеті є відповіддю на сучасні виклики, з якими стикається наука. Вони передбачають проведення інноваційних досліджень, які перетинають межі дисциплін та наукових галузей. В рамках цієї школи докторанти готують докторські дисертації, що містять елементи використання їх досягнень щонайменше у двох обраних галузях науки із зазначенням провідної галузі або однопольового проекту, без зазначення провідної дисципліни.

Докторська гуманітарна школа – надає можливість отримання ступеня доктора наук із однієї з таких дисциплін, як: археологія, філософія, історія, лінгвістика, літературознавство, культура й релігія та мистецтво.

Докторська школа точних і природничих наук включає 7 дисциплін: астрономія, ІТ, математика, біологічні науки, хімічні науки, фізичні науки, науки про Землю та довкілля.

Докторська школа соціальних наук складається з 10 дисциплін: економіка та фінанси, соціально-економічна географія та просторове управління, дослідження безпеки, наука про соціальні комунікації та медіа, політологія та адміністрування, дослідження управління та якості, юридичні науки, соціологічні науки, педагогіка, психологія.

Докторантура відповідає ідеї навчання впродовж життя. У процесі підготовки програм цих досліджень ураховуються як потреби сучасного ринку праці, так й очікування академічних викладачів, які найчастіше мають бажання розширити свої знання та вдосконалити професійні навички, здобути нову кваліфікацію чи розвинути свої інтереси.

Акцентуємо, що докторанти беруть активну участь у науково-дослідних проєктах. Завдяки численним грантам, отриманим досвідченими вченими, наймолодші вчені можуть брати участь у роботі дослідницьких груп та отримувати додаткову стипендію. Такі умови, поряд з іншими, створює відзнака Європейської дослідницької ради (ERC).

У Варшавському університеті також діє так званий «відкритий університет», який пропонує низку навчальних курсів усім бажаючим, старше 16 років. Курси охоплюють шість галузей: культура та ідеї, світові мови, людина і суспільство, право, бізнес та ІТ, наука та довкілля, відпочинок та хобі.

Також Відкритий університет організовує лекції і дебати за участю не лише представників наукової спільноти, але й журналістів, акторів, політиків та представників культури. Це зустрічі, відкриті для всіх бажаючих.

Окрім загальнопоширених заходів формування окремих компетентностей академічних викладачів у рамках докторських шкіл, університет значну увагу приділяє професійному розвитку керівних кадрів.

Варшавський університет організовує курси та тренінги для працівників адміністрації для підвищення їхньої компетентності. Пропозиції доступні співробітникам, працевлаштованим у штаб-квартирі університету, на факультетах та в інших підрозділах.

Так, дуже популярними є Мовні курси для працівників адміністрації, серед інших можна відзначити тренінги та семінари з питань економіко-правової діяльності адміністрації. Наприклад, Тренінг із Закону про державні закупівлі «Внутрішня організація закупівель», навчання з питань психології та ефективної реалізації освітньої діяльності, наприклад, «Особиста продуктивність та мобільні додатки» тощо.

Усі заклади вищої освіти у Польщі мають свої наукові видання, декотрі по кілька видів, у яких висвітлено роботи як студентів, так і/або окремо академічних педагогів з різних напрямів науки та освіти, тим самим освітні заклади спрямовують роботу на підвищення науково-дослідницької компетентності своїх фахівців та їхні прагнення до самоосвітньої діяльності. Це робота з базами даних, семінари щодо організації наукових досліджень, викладу інформації тощо.

В рамках цього напрямку Краківська Академія ім. А. Ф. Моджевського для реалізації проєкту: «КА 3.0 – Інтегрована програма розвитку», проводить безкоштовне практичне навчання для викладачів та наукових працівників у галузі баз даних. Навчання відбувається в групах по 15 чоловік дистанційно. 16-годинний навчальний цикл, охоплює 6 тем:

- Система ідентифікації вчених ORICD (2x45 хв.);
- Основна колекція Web of Science (3x45 хв.);
- Скопус (2x45 хв.); EBSCO (3x45 хв.);
- Science Direct, SpringerLink (3x45 хв.);
- Відкриті наукові ресурси (3x45 хв.).

З цією самою метою в Педагогічній Академії ім. Марії Зежегожевської (Офіційний сайт (КА) розробляється Календар докторської школи та для академічних викладачів проводяться тренінги,

семінари, практичні заняття, он-лайн курси для підвищення науково-дослідницьких компетентностей за такими тематиками: «Візуалізація та інтерпретація даних», «Наукове письмо», «Університетській викладач», «Викладач університету 2», «Передові методи якісного дослідження», «Підготовка заявок на гранти», «Дидактика вищої освіти», «Дидактика вищої освіти», «Інформаційні технології у дослідницькій роботі» та багато інших.

В Поморському університеті у Слупську для вдосконалення професійної діяльності та особистісних якостей академічних працівників організовано міжфакультетський підрозділ – Центр підвищення компетентності, який підпорядковується безпосередньо проректору університету з європейських програм та співпраці з економікою.

Метою Центру є надання освітніх, навчальних, дослідницьких та діагностувальних послуг, а також підтримка діяльності інших установ на підставі партнерства. Діяльність Центру поширюється не лише на працівників університету, а й спрямована на інших фахівців та установи, пов'язані з освітою та вихованням. Центр пропонує численні курси та тренінги з багатьох тематичних галузей, включаючи: - комп'ютерні курси та тренінги, курси та тренінги для вчителів шкіл та науково-педагогічних працівників вищої освіти, дидактичні тренінги, методичні практикуми, профілактичні та терапевтичні тренінги, логопедично-ораторські практикуми, курси електронного навчання.

З кожного курсу розроблено послідовні навчальні програми, які можуть викладатись як у групі, так й індивідуально. Вони корегуються таким чином, щоб забезпечити найбільш ефективний розвиток потенціалу учасників тренінгів. Дати та місця навчання є адаптованими до потреб осіб чи установ, які замовляють послугу, а також у зручних місцях, у приміщеннях клієнта або в приміщенні університету. Тобто навчальні курси працюють за індивідуальним підходом. Навчання може проводитися у формі традиційних занять / семінарів, електронного навчання або змішаного навчання (поєднання традиційного навчання з он-лайн навчанням).

У зв'язку із поширенням коронавірусу заклади освіти перейшли на дистанційну форму роботи, викладачі повинні були оволодівати новими інтернет-технологіями. В цьому сенсі слухними виявилися он-лайн тренінги Варшавського університету (<https://www.uw.edu.pl/>), подаємо 2 із них:

– «Ментиметр – онлайн і в прямому ефірі. Простий додаток для взаємодії зі студентами під час лекцій, вправ та практичних занять – базовий рівень», відкриває нові можливості для діалогу зі студентами як під час онлайн-занять, так і в аудиторіях за допомогою безкоштовного інструменту.

– «Вступ до подолання емоцій та стресів у віддаленій робочій ситуації» дозволяє розвивати компетентності учасників у галузі управління власними емоціями та подолання ситуації зі стресом учасників занять у новій ситуації та набуттям базових психологічних знань, пов'язаних із змінами в управлінні.

Кожен з них повинен у своєму, більш вузькому напрямі, сприяти розвитку академічних викладачів.

У Соціальної академії наук (SAN) Варшави запровадили так звані «Академічні співбесіди з dySTANs: Докторантура для амбітних практиків».

Організаторами академічних бесід із dySTAN є д-р Міхал Хмелецький, проф. SAN – академічний викладач і водночас професійний перемовник та тренер; д-р Анджей Маряньський, проф. SAN – заступник декана з наукової роботи, кандидат наук, академічний викладач у галузі менеджменту, проф. доктор хаб. Лукаш Сулковські – проректор з наукових досліджень та інтернаціоналізації в SAN, президент PCG Polska, завідувач кафедри Інституту громадських справ Ягеллонського університету (Офіційний сайт SAN).

На академічних бесідах із dySTAN обговорюються наукові теми, спрямовані на потребу практиків у докторантурі.

На жаль, усі ЗВО з усіма їх можливостями щодо розвитку академічних педагогів у рамках однієї статті охопити неможливо. Натомість, зупинимось на спеціалізованих закладах надання освітніх послуг. Саме ці заклади ведуть моніторинг наявних та прогнозування майбутніх запитів академічних викладачів на основі збирання інформації із університетів з усієї країни.

Так, наприклад, Центр підвищення кваліфікації м. Слупська (Centrum dosconalenia kompetencji) пропонує своїм відвідувачам численні курси та тренінги з багатьох тематичних галузей, включаючи: комп'ютерні курси та тренінги, курси та тренінги для вчителів, спеціалістів для бізнесу, дидактичний тренінг, методичні практикуми, профілактичні та терапевтичні, логопедичні практикуми, курси електронного навчання.

Послідовна навчальна програма добирається таким чином, щоб забезпечити найбільш ефективний розвиток потенціалу учасників тренінгу. Дати та місця навчання визначаються

індивідуально. Заняття проводяться за датами, адаптованими до потреб осіб чи установ, які замовляють послугу, а також у зручних місцях, у приміщеннях клієнта або в приміщеннях освітнього закладу.

Навчання може проводитись у формі традиційних занять / семінарів, електронного навчання або змішаного навчання (поєднання традиційного навчання з онлайн-навчанням) у великих групах або індивідуально.

Висновки. Від умов праці багато в чому залежить якість роботи працівника, і не лише від матеріальних (особистий кабінет, технічне оснащення, фінансове забезпечення тощо), важливим чинником є забезпечення професійного розвитку науково-педагогічних кадрів. Якщо педагог умотивований для подальшого професійного розвитку, якщо він орієнтується не лише на можливості самоосвіти, але й має значні різнопланові можливості для самореалізації, вдосконалення своїх компетентностей у необхідному для нього напрямку, якщо його зусилля щодо вдосконалення професійної діяльності належним чином забезпечуються та оцінюються позитивно, педагог матиме стимул постійно розвиватися та вдосконалюватися. Саме побудова такої системи розвитку науково-педагогічних кадрів сприяє тому, що держава отримує інтелектуальний ресурс як у науковій сфері, так і в освіті майбутніх фахівців, які матимуть найкращу та найсучаснішу освіту.

У цьому дослідженні розглянуто окремі аспекти розвитку академічних педагогів, які реалізуються в провідних закладах освіти Польщі. Професійний розвиток академічних викладачів у Польщі на сьогодні відбувається за допомогою різноманітного інструментарію. Відзначимо, що заходи, які вживаються сусідньою країною, майже збігаються із формою щодо підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників у сучасній Україні, хоча, вони й реалізуються на більш якісному рівні, оскільки педагогам надані більш широкі можливості для вдосконалення професійної діяльності, Польща залучає для освіти своїх фахівців більше міжнародних програм та грантів, які сприяють науковому, дослідницькому та, загалом, професійному розвитку фахівців освіти.

Аналіз навчання в ЗВО Польщі довів, що вони опікуються своїм професійним складом, аналізують наявні проблеми і сучасні потреби в розвитку академічних працівників, розробляють більш ефективні програми вдосконалення професійно-педагогічних компетентностей, запропоновані закладами курси різноманітні, розраховані на вдосконалення усіх складників професійної компетентності педагога.

Питання вдосконалення професійної компетентності викладачів ЗВО завжди будуть актуальними. ЗВО повинні вивчати, переймати та адаптувати досвід один одного як на національному, так і на міжнародному рівнях та розвивати систему підвищення компетентностей педагогічних та науково-педагогічних кадрів задля забезпечення найякіснішої освіти студентів та сприятливих умов для роботи та розвитку науково-педагогічного персоналу.

Література

Майборода В. С. Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець XX – початок XXI століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Київ. 2011. 24 с.

Мушинські А. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Тернопіль. 2004. 22 с.

Офіційний сайт Варшавського Державного університету. (ВДУ). URL: <https://eurostudy.info/uk/info/varshavskij-universitet> (Дата звернення: 15.05.2021)

Офіційний сайт Краківської Академії ім. А.Ф. Моджевського (КА). URL: <https://ua.ka.edu.pl/> (Дата звернення: 07.05.2021)

Офіційний сайт Поморського університету у Слупську (ПУ). URL: <https://www.apsl.edu.pl/> (Дата звернення: 07.05.2021)

Офіційний сайт Соціальної академії наук (SAN). URL: <https://warszawa.san.edu.pl/> (Дата звернення: 13.05.2021)

Чернишова Є. Р. Формування кадрового потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти: монографія. Київ: Пед. думка, 2012. 472 с.

Яковенко О. І. Напрями підвищення професійної компетентності науково-педагогічних працівників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки реалії та перспективи*. Випуск 79. Том 2. Видавничий дім «Гельветика», 2021. С.210-213.

Ярошинська О. Наукове стажування як одна із форм підвищення професійної майстерності викладача вищої школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2008. № 27. С. 153-159.

Centrum dosconalenia kompetencji. URL: <https://cdk.apsl.edu.pl/oferta.htm#szkolenia> (Дата звернення: 07.05.2021)

Grabarczyk Czesław Rozwój kwalifikacji naukowych nauczycieli akademickich nauk technicznych. 2012. 173 st.

Jashapara A., Wiedzą Z., Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2014, s. 338.

Justyna M. Bugaj Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli. 2016. 186 st.

Justyna M. Bugaj Wsparcie organizacyjne rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich – propozycja modelu. 2019. 128 st.

Mikut M. Profesjonalna refleksja jako kluczowy element kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. 2001. nr. 17.

Ostrowska U. Nauczyciel akademicki w roli badacza własnej działalności edukacyjnej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. 2010. nr. 14-15.

Szadzińska E. Kompetencje nauczyciela akademickiego w przygotowaniu nauczycieli do realizacji refleksyjnej praktyki. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. 2001. nr. 17.

O szkolnictwie wyższym i nauce: Prawo z dnia 20 lipca 2018 r. URL: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzuzdziennik-ustaw/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce-18750400>

Professional development of academic teachers in modern Poland

Yakovenko Olena²

Izmail State University of Humanities, Izmai, Ukraine

The author notes that Ukraine's desire to integrate into the European educational space necessitates a detailed analysis and systematization of the experience of foreign countries in the professional development of research and pedagogical staff in the system of postgraduate education. The consideration of advanced training and the development of professional competencies of pedagogical and research-pedagogical workers on the experience of neighbouring Poland is actualized. Based on the scientific research of domestic and Polish scientists, the author, taking into account the distribution of professional competencies of academic teachers into four groups: scientific and professional, psychological and pedagogical, managerial and digital, analyses the Polish experience in the development of academic teachers. Theoretically, it states that Polish universities provide their professional staff with a variety of opportunities for professional growth, providing the most effective and favourable conditions for their further professional development. It also notes the importance of developing professional reflection, a creative approach to one's profession, studying and analysing not only one's own pedagogical professional activities, but also one's own educational ones. The author analyses the activities of a number of Higher Educational Establishments on the professional development of academic teachers, these are: the University of Warsaw, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Pomeranian University in Slupsk, Social Academy of Sciences. Vivid examples of their activities in the development of academic workers are provided. The author comes to the conclusion that the professional development of academic teachers in Poland today takes place with the help of a variety of tools. It should be noted that the measures taken by the neighbouring country almost coincide with the work to improve the qualifications of research and pedagogical staff in modern Ukraine, however, they are implemented at a higher quality level; teachers are presented with more opportunities to improve their professional activities, Poland attracts more international specialists for the education of its specialists. Programs and grants that contribute to the scientific, research-related and, in general, professional development of education specialists are implemented. In general, in the context of globalization and European integration of educational processes, the exchange of educational experience is necessary to provide high-quality educational services.

Keywords: *academic teachers, measures to improve the professional competence of teachers of Higher Educational Establishments, the Higher Educational Establishments of Poland, professional competence, development.*

References

Centrum dosconalenia kompetencji. [Centrum dosconalenia kompetencji]. URL: <https://cdk.apsl.edu.pl/oferta.htm#szkolenia> (Data zvernennya: 07.05.2021)

² *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor at the Entrepreneurship and Tourism Management Departmen of the Izmail State University of Humanities*

Chernyshova, YE.R. (2012). *Formuvannya kadrovoho potentsialu systemy pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity* [Formation of personnel potential of the system of postgraduate pedagogical education]. Kiev. [in Ukrainian].

Grabarczyk Czesław (2012). Rozwój kwalifikacji naukowych nauczycieli akademickich nauk technicznych. 173 st. [in Polish]

Mayboroda, V.S. (2011). Rozvytok universytet-s'koyi osvity ta nauky v Pol'shchi (kinets' XX – pochatok XXI stolittya). [Development of university education and science in Poland (late XX - early XXI century)]: *Candidate's thesis*. Kiev. 24 p. [in Ukrainian]

Jashapara A., Wiedzą Z., (2014). Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, st. 338. [in Polish]

Justyna M. (2016). Bugaj Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli. 186 st. [in Polish]

Justyna M. (2019). Bugaj Wsparcie organizacyjne rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich – propozycja modelu. 128 st. [in Polish]

Mikut M. (2001). Profesjonalna refleksja jako kluczowy element kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. nr. 17. [in Polish]

Mushyn'ski, A. (2004). Orhanizatsiyno-pedahohichni umovy profesiynoho navchannya u tseentrakh neperervnoyi osvity Pol'shchi [Organizational and pedagogical conditions of vocational training in the centers of continuing education in Poland] *Candidate's thesis*. Ternopil. 22 p. [in Ukrainian]

Ofitsiynny sayt Varshavs'koho Derzhavnogo universytetu. (VDU). [Official site of Warsaw State University. (VDU).] URL: <https://eurostudy.info/uk/info/varshavskij-universitet> (Data zvernennya: 15.05.2021)

Ofitsiynny sayt Krakivs'koyi Akademiyi im. A.F. Modzhevs'koho (KA). [Official site of the Krakow Academy. A.F. Modziewski (KA)]. URL: <https://ua.ka.edu.pl/> (Data zvernennya: 07.05.2021)

Ofitsiynny sayt Pomors'koho universytetu u Slups'ku (PU). [Official site of the Pomeranian University in Slupsk (PU)]. URL: <https://www.apsl.edu.pl/> (Data zvernennya: 07.05.2021)

Ofitsiynny sayt Sotsial'niyi akademiyi nauk (SAN) Varshavy. [Official site of the Social Academy of Sciences (SAN) of Warsaw]. URL: <https://warszawa.san.edu.pl/uczelnia/san/czy-wiesz-ze> (Data zvernennya: 13.05.2021)

Ostrowska U. (2010). Nauczyciel akademicki w roli badacza własnej działalności edukacyjnej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. nr. 14-15. [in Polish]

O szkolnictwie wyższym i nauce: Prawo z dnia 20 lipca 2018 r. URL: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzuziennik-ustaw/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce-18750400> [in Polish]

Yakovenko, O.I. (2021) Napryamy pidvyshchennya profesiynoyi kompetentnosti naukovopedahohichnykh pratsivnykiv [Directions for improving the professional competence of research and teaching staff]. *Naukovyi Chasopys National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical sciences: realias and perspectives. Collection of research articles. – Scientific Journal of the National Pedagogical University. M.Dragomanova. Series 5. Pedagogical sciences of reality and prospects*. Issue 79. P. 210-213 [in Ukrainian]

Yaroshyn'ska, O. (2008). Naukove stazhuvannya yak odna iz form pidvyshchennya profesiynoyi maysternosti vykladacha vyshchoyi shkoly. [Scientific internship as one of the forms of improving the professional skills of a high school teacher]. *Psykhologo-pedahohichni problemy sil's'koyi shkoly*. № 27. P. 153-159. [in Ukrainian]

Szadzińska E. (2001). Kompetencje nauczyciela akademickiego w przygotowaniu nauczycieli do realizacji refleksyjnej praktyki. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. nr. 17. [in Polish]

Accepted: August 2, 2021



Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій у освітньо-виховному процесі учнів загальноосвітньої школи

Долинський Борис Тимофійович¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: Dolinskiy58@ukr.net

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3745-2460>

Research ID: D-4636-2018

Буховець Боже́на Оле́гівна²

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: bowena045@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2386-3995>

Research ID: AAQ-5871-2020

Дишель Галина Олександрівна³

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: galina1409@ukr.net

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0144-6576>

Research ID: D-4619-2018

Погорелова Олена Олександрівна⁴

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: pogorelova.oo@pdpu.edu.ua

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6667-162X>

Research ID: O-9458-2015

Сучасна соціальна ситуація в країні зобов'язує викладів закладів вищої освіти сформувати в здобувачів особистісно значущі знання, вміння, навички професійної діяльності, розвивати прагнення до творчості, власну індивідуальність. Мета статті – розроблення моделі та експериментальної методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій. Перед викладачами сучасних закладів вищої освіти постає завдання підготувати майбутніх учителів, зокрема фізичного виховання, до розроблення і впровадження індивідуальних освітніх траєкторій, які сприяли саморозвитку та самореалізації здобувачів у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: індивідуальні освітні траєкторії, здобувачі, вчителі фізичної культури, чинник, застосування індивідуальних освітніх траєкторій.

Вступ. Сучасні перетворення в політиці, соціології, економіці, що відбуваються в Україні, впливають і на зміни в системі освіти. Розроблення та практичне застосування індивідуальних освітніх траєкторій сприяє розвитку майбутньої професійної діяльності здобувача.

¹ доктор педагогічних наук, професор кафедри гімнастики та спортивних єдиноборств Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

² кандидат наук з фізичного виховання і спорту, викладач кафедри гімнастики та спортивних єдиноборств Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

³ старший викладач кафедри біології та охорони здоров'я Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

⁴ кандидат філософських наук, доцент кафедри гімнастики та спортивних єдиноборств Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Перед викладачами закладів вищої освіти постає завдання підготовки майбутніх учителів, фізичної культури, до застосування індивідуальних освітніх траєкторій у подальшій їхній професійній діяльності (Бодалев, 1999). Саме індивідуальна освітня траєкторія є підґрунтям концепції профільної освіти. Використання індивідуального навчального плану дозволяє реалізувати різні особистісні освітні потреби установ професійної освіти та загальноосвітніх установ різних видів (Белкин, 2007).

Натепер у сучасних дослідженнях актуалізувалася проблема індивідуалізації освітнього процесу, розроблення й реалізації індивідуальних освітніх траєкторій у підготовці здобувачів освіти (Бочкин, 2000). Важливу роль у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій відіграє самостійна діяльність, оскільки така діяльність дає можливість залучити кожного здобувача освіти та всіх учасників до таких ситуацій, що враховують динамізм, зміну педагогічних дій або їх нестабільність (Руденко, 2012).

Перед закладами вищої освіти постає завдання кваліфікованої підготовки майбутніх учителів. Не виключенням є галузь фізичного виховання, зокрема спортивних дисциплін. Необхідно долучити майбутніх учителів фізичної культури до розроблення та впровадження індивідуальних освітніх траєкторій (Вейланде, 2011). Викладі закладів вищої освіти повинні максимально навчити розробляти майбутніх учителів із фізичної культури власну індивідуальну освітню траєкторію, що першочергово спрямована на формування саморозвитку і самореалізації у майбутній професійній діяльності (Вейланде, 2011).

Науковці обґрунтовують, що індивідуальна освітня траєкторія є певним модернізованим підходом до кожного здобувача освіти з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей, властивостей характеру і темпераменту. Вчені розглядають реалізацію проблеми побудови індивідуальних освітніх траєкторій на підставі різних підходів (Руденко, 2012).

Проблема застосування індивідуальних освітніх траєкторій у підготовці майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання була предметом дослідження А. Воронцова, Т. Ковальова, Н. Рибалкіна, А. Тубельського, А. Хуторського та ін. Зазначимо, що проблема індивідуалізації освітньої діяльності розглядалась у працях П. Гальперіна, В. Давидова, В. Загвязинського, А. Кірсанова, С. Ніколаєвої, М. Скаткіна, І. Унта та ін.

Науковці у своїх працях пов'язують індивідуальні освітні траєкторії здобувачів зі здійсненням ними особистісної значущої діяльності. Натомість, незважаючи на наявність значної кількості сучасних наукових досліджень, присвячених розробленню та впровадженню індивідуальних освітніх траєкторій, проблема підготовки майбутніх учителів із фізичної культури до такої діяльності висвітлена недостатньо. Отже виникає необхідність розроблення індивідуальних освітніх траєкторій для майбутньої професійної діяльності вчителів із фізичної культури як необхідної умови для реалізації їхньої професійної діяльності у подальшому (Башавець, 2009). Актуальність розроблення та впровадження індивідуальних освітніх траєкторій у підготовці майбутніх учителів із фізичної культури до професійної діяльності, а також, недостатнє наукове та методичне розроблення означеної проблеми зумовили вибір теми для досліджень сучасними науковцями у світовому освітньому просторі.

Учені здебільшого пов'язують індивідуальні освітні траєкторії для здобувачів зі здійсненням ними особистісно значущої діяльності і водночас акцентують необхідність створення єдиного і водночас різноманітного освітнього середовища. Освітній простір повинен забезпечити спеціальні умови, які б зумовлювали вибір самими учнями індивідуальних освітніх траєкторій, які б максимально відповідали їхнім особистісним потребам і прагненням (Бодалев, 1999).

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій є цілісним процесом, що характеризується набуттям здобувачами необхідних професійних знань, умінь і навичок, розвитком у них творчих здібностей, позитивної мотивації щодо здійснення ефективних засобів застосування індивідуальних освітніх траєкторій у майбутній професійній діяльності.

Підготовленість майбутніх учителів фізичного виховання до застосування індивідуальних освітніх траєкторій у майбутній професійній діяльності прийнято розглядати, як результат підготовки (Белкин, 2007). Підготовка характеризується знаннями і вміннями щодо проєктування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії (Руденко, 2012). На підставі узагальнення теоретичних даних було визначено структуру підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій. Основними компонентами якої виступили: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексійний (Руденко, 2012).

Крім того, було визначено педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій, як-от:

- стимулювання у майбутніх учителів персоніфікованого ставлення до освіти;
- орієнтування освітнього процесу на обрання індивідуального стилю діяльності;
- організація самостійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури за індивідуальними освітніми траєкторіями.

Зауважимо, що визначені педагогічні умови розглядалися в комплексі, оскільки всі вони є взаємопов'язаними і впливають на процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій (Вітвицька, 2004).

Мета та завдання дослідження. Мета дослідження – розроблення моделі та експериментальної методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій. Завдання дослідження: аналіз наукової літератури з обраної теми дослідження, розроблення моделі та експериментальної методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій; апробація експериментальної методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій.

Матеріали та методи дослідження. Методи дослідження: теоретичний аналіз спеціальної фахової літератури з обраної теми дослідження, педагогічні (експеримент), математичні методи.

Індивідуальна освітня траєкторія – це цілеспрямована освітня програма, що визначається освітніми потребами, індивідуальними здібностями, можливостями та здатностями тих, хто навчається. Освітня індивідуальна траєкторія забезпечує досягнення ними поставлених освітніх цілей. У процесі застосування індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх учителів із фізичної культури, усвідомлює необхідність надання здобувачам права вибору. Викладач виступає при цьому консультантом і порадиником та враховує індивідуальні інтереси кожного здобувача освіти, особливості його діяльності, способи роботи з представленим матеріалом. Також необхідно враховувати й специфіку засвоєння освітніх траєкторій у процесі різних видів професійної діяльності.

Результати дослідження. В ході наукового дослідження було розроблено й експериментально апробовано методику діагностування рівнів підготовленості майбутніх учителів фізичної культури. У ході дослідження було розроблено модель й експериментальну методику підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій.

У науковому дослідженні позиціоновано результати констатувального й формувального етапів дослідження. Одержані результати констатувального етапу дослідження було обчислено за середньоарифметичними показниками, що дозволило визначити наявні рівні підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій (достатній, задовільний, низький).

За здобутими результатами у більшості студентів виявлено низький рівень (44,1% студентів ЕГ та 43,0% – КГ). Задовільний рівень було констатовано у 42,6% студентів ЕГ та 43,7% – КГ. На достатньому рівні перебували 13,3% майбутніх учителів ЕГ і КГ.

На формувальному етапі експерименту було розроблено експериментальну методику та побудовано модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій у майбутній професійній діяльності. Експериментальна модель містить мету, компоненти, критерії, етапи, педагогічні умови, засоби їх реалізації і кінцевий результат.

Цілеспрямована робота з підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій проводилася зі здобувачами освіти експериментальної групи впродовж трьох років (2-4 курси) на заняттях із таких навчальних дисциплін, як «Теорія і методика фізичного виховання», «Біомеханіка», «Спортивна метрологія», «Прикладна кінезіологія», у процесі викладання спецкурсу «Конструювання індивідуальних освітніх траєкторій», а також у позааудиторній та самостійній творчій роботі здобувачів освіти. На заняттях зі «Спортивної метрології» пропонувалося скласти план-конспект тренування з обраного виду спорту, в якому би було б визначено мету заняття та розроблено систему застосування фізичних вправ для виконання в ході тренування. Здобувачі освіти склали рекомендації щодо поліпшення якості проведення тренування, обговорювали виявлені помилки, аналізували тренування своїх однокурсників. Така робота сприяла прояву індивідуального стилю діяльності, розвитку внутрішніх позитивних мотивів здобувачів, а також серйозному ставленню до майбутньої педагогічної практики. Під час проведення занять із ««Прикладної кінезіології» було використано метод проектів з теми «Біокінетика», у ході виконання якого здобувачам освіти необхідно було самостійно обрати будь-яке свято, підготувати презентацію, використовуючи наочний матеріал, плакати чи відеоролики.

Здобувачі освіти склали портфоліо з теми «Видатні спортсмени», добирали список олімпійських чемпіонів, дидактичний наочний матеріал, презентували зміст портфоліо. Для самостійної роботи майбутнім

учителям було запропоновано підготувати доповідь з теми «Особливості проведення уроку фізичного виховання з дітьми молодшого шкільного віку». Також до самостійної роботи входило написання реферату з теми «Особливості проведення уроків фізичного виховання дітей у спеціалізованих закладах освіти», рецензії на переглянутий художній фільм на тему за вибором здобувачів освіти. Здобувачі освіти опрацьовували спеціальні інтернет-джерела, довідкову літературу, знайомилися з автобіографією видатних спортсменів України тощо.

Обговорення результатів. Проектуючи власну індивідуальну освітню траєкторію у ході навчання, здобувач освіти потребує допомоги та взаємодії з викладачем, який виступає в ролі наставника, поради, консультанта, здатний організувати свою професійну діяльність у такий спосіб, щоб навчити здобувача освіти переносити відповідальність за самостійне розв'язання особистісних і освітніх програм на самих себе, тобто прийти до абсолютної самостійності через взаємодію з викладачем тощо (Руденко, 2012). Викладач надає допомогу кожному здобувачу освіти індивідуально. З цієї позиції ми підходили до організації самостійної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури за індивідуальними освітніми траєкторіями. При цьому підкреслимо, що така діяльність вимагає від здобувачів вищої освіти підвищеної емоційності, образності мислення, багатства художніх асоціацій.

У позааудиторний час майбутні вчителі брали участь у телевізійній передачі «Клуб мандрівників», турнірі знавців «Що? Де? Коли?», масовому заході «Студентська осінь». У ході проведення позааудиторних заходів здобувачі освіти знайомилися з історією і культурою інших країн, особливостями їхнього спілкування, вдосконалювали свої мовленнєві вміння і навички тощо. Крім завдань, які надавалися майбутнім учителям фізичної культури згідно з програмою, їм було запропоновано обрати собі двох однокласників з різною успішністю і скласти для них індивідуальну освітню траєкторію: ознайомитись із класними журналами, провести бесіди, з'ясувати їхні індивідуальні особливості, особистісні якості, труднощі чи успіхи у вивченні спортивних дисциплін. Водночас результати наукового дослідження дозволили здобувачам освіти глибше усвідомити необхідність розвитку своїх організаторських, комунікативних, рефлексійних та інших якостей, необхідних у подальшій професійній діяльності.

На підсумковій конференції з'ясувалися труднощі, які відчували майбутні вчителі під час складання індивідуальних освітніх траєкторій, яких знань і вмінь їм не вистачало, на що слід звернути увагу для покращення їхньої підготовленості до здійснення такої діяльності в майбутньому. На прикінцевому етапі експерименту було проведено контрольний експеримент для з'ясування ефективності визначених педагогічних умов і розробленої експериментальної методики (табл. 1). Для перевірки одержаних результатів було використано розрахунок λ – критерію між двома емпіричними даними (за λ -критерієм Колмогорова-Смирнова).

За результатами формувального етапу експерименту було отримано d емп. $> d 0,01$. Отже, одержані дані прикінцевого етапу експерименту виявилися статистично значущими.

Таблиця 1

Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів фізичного виховання до застосування індивідуальних освітніх траєкторій

Групи	Етапи	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (20 осіб)	На початку дослідження	16	13,3	51	42,6	53	44,1
	Наприкінці дослідження	49	41,2	58	47,8	13	11,0
КГ (20 осіб)	На початку дослідження	16	13,3	51	43,7	51	43,0
	Наприкінці дослідження	29	24,2	65	55,5	24	20,3

Як видно з таблиці 1, в експериментальній групі достатнього рівня підготовленості до застосування індивідуальних освітніх траєкторій досягли 41,2% студентів (було 13,3%), на задовільному стало 47,8% респондентів (було 42,6%), на низькому рівні залишилось 11,0% майбутніх учителів (було 44,1%). У контрольній групі результати виявилися дещо нижчими: на достатньому рівні стало 24,2% студентів (було

13,3%), на задовільному – 55,5% респондентів (було 43,7%), на низькому – 20,3 % майбутніх учителів (було 43,0%).

Висновки. У ході дослідження здійснено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій, що дозволило обґрунтувати та побудувати модель і методику забезпечення цього процесу, розробити й експериментально перевірити педагогічні умови в системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Одержані дані на прикінцевому етапі дослідження свідчать про те, що в обох групах результати за змістовим критерієм змінилися. Ми пояснюємо це тим, що здобувачі отримували певні знання щодо педагогічної діяльності, організації творчої діяльності під час вивчення психолого-педагогічних і фахових дисциплін. Натомість знання щодо побудови індивідуальних освітніх траєкторій, їх значущості в освітньому процесі виявили краще здобувачі експериментальної групи, з якою проводилася цілеспрямована робота під час спецкурсу «Конструювання індивідуальних освітніх траєкторій», що сприяло підвищенню результатів рівнів підготовленості майбутніх учителів фізичного виховання до застосування індивідуальних освітніх траєкторій учнів за змістовим критерієм.

Література

- Башавець Н. А. Педагогічні умови, що сприяють реалізації технології формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2009. № 1. С. 12-23.
- Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: монографія. Київ: Наук. світ, 2006. 408 с
- Белкин А. С. Инновационные процессы в образовании. *Образование и наука: журнал теоретических и прикладных исследований*. 2007. № 1. С. 113-121.
- Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи. *Проблеми освіти*. 2011. № 66. С. 39-44.
- Бодалев А. А. Общее и особенное в субъективном пространстве мира и факторы, которые их определяют. *Мир психологи*. 1999. № 4. С. 26-29.
- Бочкин А. И. Методика обучения информационному поиску. *Информатика и образование*. 2000. № 3. С. 7-10.
- Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. Навч. посібник. Київ: ВВП "Компас", 1997. 64 с.
- Ваганова О. И., Хижная А. В., Трутанова А. В., Гладкова М. Н., Лунева Ю. Б. Силлабус как средство организации самостоятельной работы студентов. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. № 11-5. С. 968-970.
- Вітвицька С. С. Технологія педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 133-153.
- Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2004. № 19. С. 69-71.
- Вейланде Л. В. Проблема проектування індивідуально-освітнього Маршруту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 2 (12). С. 247-257.
- Жорнова О. І. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: усталені нормативи та сучасні вимоги. *Вісник Книжкової палати*. 2012. № 2. С. 6-9.
- Загородня Л. Організаційно-методичні умови підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2020. № 1. С. 35-47.
- Мисліцька Н. А. Теоретичні основи проектування НМКД у вищому навчальному закладі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Чернігів*. 2015. № 127. С. 120-131.
- Руденко Т. Б. Компонентна структура підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів. *Наука і освіта: науково-практичний журнал ПНЦ НАПН України*. 2012. № 8. С. 143-145.

Theoretical and methodological principles of training future Physical Education teachers in the application of individual education trajectories in the pupils' educational process

Dolynskiy Borys⁵

State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

Bukhovets Bozhena⁶

State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

Dyshel Halyna⁷

State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

Pogorelova Olena⁸

State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The current social situation in the country obliges the school to provide its graduates with quality education; to develop their personally significant knowledge, skills and means of activities; to stimulate the desire for creativity, their own individuality. The development of an individual education trajectory for each student will help to master all of the above mentioned aspects. The purpose of the article is to elaborate a model and experimental methods aimed at training future teachers of Physical Education in using individual education trajectories. Unfortunately, modern teachers do not pay a due attention to the development of individual education trajectories. It is possible to assume that teachers are simply not ready for such an innovative type of activity. Thus, teachers of modern higher education institutions encounter the task to train future teachers, including the ones of Physical Education; to develop and implement students' individual education trajectories. A particular attention should be paid to teaching students to develop their own individual education trajectory. Such trajectories will promote their self-development and self-realization in future professional activities.

Keywords: individual educational trajectories, students, teachers of Physical Education, factor.

References

Bashavets, N.A. (2009). Pedahohichni umovy, shcho spriayut realizatsii tekhnologii formuvannya kultury zdorov'yzberezhennya yak svitohlyadnoyi oriyentatsiyi maybutnih fahivtsiv [Pedagogical conditions that contribute to the implementation of the technology of forming a culture of health care as a worldview of future professionals]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychny. – Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychny*, 1, 12-23 [in Ukrainian].

Belkin, A.S. (2007). Innovatsionni protsi v obrazovanii [Innovative processes in education]. *Obrazovaniye i nauka: zhurnal teoreticheskikh i prikladnykh issledovaniy – Education and science: a journal of theoretical and applied research*. 1, 113-121 [in Russian].

Bezpal'ko, O.V. (2006) *Orhanizatsiia sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy ta moloddu u terytorialni*

⁵ Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Gymnastics and Combat Sports of the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

⁶ Candidate of Sciences in Physical Education and Sports (PhD in Physical Education and Sports), Lecturer at the Department of Gymnastics and Combat Sports of the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

⁷ Senior Lecturer at the Department of Biology and Health Protection of the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

⁸ Candidate of Philosophy (PhD in Philosophy), Assistant of Professor of the Department of Gymnastics and Combat Sports of the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

hromadi [Carrying out social-pedagogical work with children and youth in community]. Kyiv: Nauk. Svit [in Ukrainian].

Bobrytska, V.I. (2011). Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly. [Competence approach in professional training of future high school teachers]. *Problemy osvity – Problems of education*, 66, 39-44 [in Ukrainian].

Bochkin, A.I. (2000). Metodika obucheniya informatsionnomu poisku [Methods of teaching information retrieval]. *Informatika i obrazovaniye – Computer science and education*, 3, 7-10 [in Russian].

Bodalev, A.A. (1999). Obshchee i osobennoe v subyektivnom prostranstve mira i faktory, kotoryye ih opredelyayut [General and special in the subjective space of the world and the factors that determine them]. *Mir psikhologi – The world of psychologists*, 4, 26-29 [in Russian].

Bolyubash, Ya.Ya. (1997) *Orhanizatsiya navchal'noho protsesu u vyshchychkh zakladakh osvity. [Organization of the educational process in higher educational institutions]* Kyiv: VVP Kompas [in Ukrainian].

Myslitska, N.A. (2015). Teoretychni osnovy proektuvannya NMKD u vyshchomu navchal'nomu zakladi [Theoretical bases of NMCD design in higher educational institution]. *Visnyk Chernihivskoho natsional'mnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka. Seriya: Pedahohichni nauky. – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T.G. Shevchenko. Series: Pedagogical*, 127, 120-131 [in Ukrainian].

Rudenko, T.V. (2012). Komponentna struktura pidhotovky maybutnikh uchyteliv humanitarnykh dystsyplin do zastosuvannya indyvidualnykh osvitnikh trayektoriy diyalnosti uchniv [Component structure of preparation of future teachers of humanities for the application of individual educational trajectories of students]. *Nauka i osvita: naukovo- praktychnyy zhurnal PNTS NAPN Ukrayiny – Science and education: scientific and practical journal of PNTS NAPS of Ukraine*, 8, 143-145. [in Ukrainian].

Vaganova, O.I., Khizhnaya, A.V., Trutanova, A.V., Gladkova, M.N., & Luneva, YU.B. (2016) Cillabus kak sredstvo organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov. [Syllabus as a means of organizing students' independent work]. *International Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy – Journal of Applied and Basic Research*, 11-5, 968-970 [in Russia].

Vitvytska, S.S. (2009). Tekhnolohiia pedahohichnoi pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoi osvity. [Technology of pedagogical training of masters in the conditions of higher education]. *Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnolohii ta metodyky – Professional pedagogical education: innovative technologies and methods*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

Vitvytska, S.S. (2004). Teoretychni zasady pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoi pedahohichnoi osvity [Technology of pedagogical training of masters in the conditions of higher education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*, 19, 69-71 [in Ukrainian].

Weyland, L.V. (2011). Problema proektuvannya indyvidualno-osvitnoho marshrutu. [The problem of designing an individual educational route]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (12), 247-257 [in Ukrainian].

Zhornova, O.I. (2012). Naukovo-metodychne zabezpechennya navchal'noho protsesu u vyshchii shkoli: ustaleni normatyvy ta suchasni vymohy [Scientific and methodological support of the educational process in higher education: established standards and modern requirements]. *Visnyk Knyzhkovoyi palaty – Bulletin of the Book Chamber*, 2, 6–9 [in Ukrainian].

Zahorodnia, L. (2020). Orhanizatsiino-metodychni umovy pidhotovky mahistriv do zabezpechennia yakosti osvitnoho protsesu v zakladi doshkilnoi osvity [Organizational and methodological conditions for the preparation of masters to ensure the quality of the educational process in preschool education]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the educational process*, 1, 35-47 [in Ukrainian].

Accepted: August 2, 2021



Експериментальна програма розвитку методологічної культури майбутніх педагогів-хореографів у закладах вищої освіти України

Юй Хайюй¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0620-9086>

Стаття присвячена висвітленню практичного аспекту розвитку методологічної культури майбутніх учителів хореографічного мистецтва. Мета статті детермінується можливістю вирішення суперечності між необхідністю подолання «розриву» між усвідомленням значущості методологічної культури педагога для досягнення вершини педагогічної діяльності та недостатністю теоретичних та методичних ресурсів методологізації неперервної педагогічної освіти. Мета дослідження полягала в розробці експериментальної програми розвитку методологічної культури майбутніх педагогів-хореографів у закладах вищої освіти та підтвердженні ефективності її впровадження в освітній процес педагогічного університету. Використання теоретичних (аналіз наукових, методичних, психолого-педагогічних джерел) та практичних (моделювання, спостереження, аналіз творчих продуктів студентів) методів дозволило накреслити термінологічно-поняттєві координати досліджуваного феномену та представити результати експериментальної роботи з його практичного застосування. Методологічну культуру майбутніх педагогів-хореографів визначено як конструкт, що уналежнює обізнаність у сфері педагогічної методології, майстерне володіння методиками, інструментарієм та функціоналом наукового пізнання, рефлексивну розумову діяльність у координатах педагогічної рефлексії, сформовані навички критичного аналізу явищ педагогічної дійсності, комплекс інтеріоризованих професійно-педагогічних, світоглядних та загальнолюдських цінностей, що детермінують розвиток професійної свідомості, філософський ракурс учителювання. Розроблено експериментальну програму (етапи роботи зі студентами, засоби навчання, організаційні форми) розвитку методологічної культури майбутніх педагогів-хореографів. Висвітлено результати впровадження експериментальної програми розвитку методологічної культури у здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Хореографія).

Ключові слова: методологічна культура майбутніх педагогів-хореографів, професійно-педагогічна культура вчителя, компетентність, заклад вищої освіти.

Вступ. Методологічна культура є фундаментом неперервної педагогічної освіти, а також першоосновою та ґрунтом професійно-педагогічної культури вчителя. Найвищий рівень педагогічної культури пов'язуємо із відмовою у педагогічному мисленні від власне предметної спрямованості педагогічної діяльності, яка забезпечує індивідуально-особистісні траєкторії розвитку всіх учасників освітнього процесу. Методологічна культура допомагає вчителю засвоювати і виробляти культурні зразки практичної діяльності, а також створювати авторські методичні «продукти». Мета статті детермінується можливістю вирішення суперечності між необхідністю подолання «розриву» між усвідомленням значущості методологічної культури педагога для досягнення вершини педагогічної діяльності та недостатністю теоретичних і методичних ресурсів методологізації неперервної педагогічної освіти.

Зазначимо, що актуалізація проблеми розвитку методологічної культури набуває значущості у підготовці представників «творчих» професій – фахівців музичного мистецтва, спеціалістів з образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва, дизайнерів, хореографів. Убачаємо принципову значущість формування методологічної культури саме у представників мистецтвознавчого профілю, оскільки педагогічна діяльність, що «забарвлена» мистецьким, «духовно-емоційним» включенням, вимагає глибшого занурення у методологію науки, зважаючи на необхідність поєднувати «педагогічний» та «естетичний» профілі професійної діяльності.

Концептуальні напрями та глобально-ціннісні орієнтири розвитку системи підготовки педагогів-хореографів представлено в нормативно-законодавчій площині такими актами: у Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014р.), «Про культуру» (2010р.), у «Національній стратегії

¹ аспірантка кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

розвитку освіти в Україні на 2012–2021рр.» (2011р.), «Концепції розвитку освіти України на 2015–2025рр.» (2015р.), «Концепції Нової Української школи» (2016р.), у «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» та «Комплексній програмі художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах» (2004р.), у «Концепції державної політики в галузі культури на 2005–2007рр.» (2005р.), у критеріях Національної рамки кваліфікацій (із змінами 2020р.).

Засновничою науковою позицією в контексті розробки проблеми розвитку методологічної культури майбутніх педагогів-хореографів в освітньому середовищі педагогічного університету вважаємо думку Т. Благової (2020) про те, що професійна хореографічна освіта в нашій країні, як складник загальної освіти мистецького чи «творчого» профілю є багатовимірним складнокомпонентним інтегративним процесом, динаміка якого вибудовувалась упродовж певного хронологічно-історичного періоду за різноманітними організаційними формами і вирізнялась неперервністю та дискретністю. Розуміємо тезу дослідниці узагальнено таким чином – хореографічна освіта в Україні подеколи вирізнялась несистемним характером. Отже, підготовка майбутніх педагогів-хореографів вимагає ретельної фундаменталізації та методологізації.

Нелінійність хореографічної освіти, продовжує вчена, верифікується побудовою на кожному з етапів трансформаційних змін специфічних культурно-мистецьких течій, авторських концепцій, художньо-педагогічних ідей у хореографії, які поступово вдосконалювались і закріплювались в освітні концепції теорії, методики та технології професійної підготовки педагогів-хореографів, відокремлювались відомі авторські хореографічні школи. Ми сприймаємо думку вченої таким чином: у ході хореографічної освіти в Україні у підготовці педагогів-хореографів в Україні акцентувалось на суто «естетичному» та «художньому» складниках. Натомість проблеми формування професійної культури педагогів «мистецького» профілю не були проблемою спеціального дослідження.

За Т. Благовою, інтегративний характер професійної хореографічної освіти майбутніх фахівців мистецького профілю детермінував тісний зв'язок між концептами та функціоналом її розвитку зі стратегіями і технологіями професійної мистецької й культурної галузей, тобто відбувається переорієнтація напряму вдосконалення професійної педагогічно-хореографічної освіти із суто «культуротворчої» на «професійно-педагогічну».

Мета та завдання дослідження. Схарактеризувати експериментальну програму розвитку методологічної культури майбутніх педагогів-хореографів у закладах вищої освіти, довести ефективність її впровадження в освітній процес педагогічного університету.

Завдання дослідження. Висвітлити категоріально-термінологічні контури поняття «методологічна культура».

1. Здійснити аналіз наукового фонду з проблеми формування методологічної культури майбутніх педагогів.
2. Розробити експериментальну програму (етапи роботи зі студентами, засоби навчання, організаційні форми) розвитку методологічної культури майбутніх педагогів-хореографів.
3. Висвітлити результати впровадження експериментальної програми розвитку методологічної культури у здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Хореографія).

Матеріали та методи дослідження.

Дослідження здійснювалось на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». В експерименті взяли участь 40 студентів музичного факультету. У дослідженні використано такі методи: теоретичні (аналіз наукових та методичних джерел з проблематики формування методологічної культури фахівців), емпіричні (спостереження, упорядкування досвіду підготовки майбутніх хореографів у закладах вищої педагогічної освіти, аналіз освітніх та творчих «продуктів» майбутніх педагогів-хореографів).

Результати дослідження. Аналіз наукових праць з проблеми формування методологічної культури представників учительської професії, що презентовані в науковому доробку вчених (Є. Бондаревської, І. Зязюна, В. Кременя, В. Краєвського, С. Кульневича, В. Сластьоніна, А. Ходусова) дозволяє стверджувати, що попри загальноповсюдність дефініції «методологічна культура», її змістові ознаки, феноменологічна сутність та структурне наповнення й досі залишається предметом наукової дискусії.

Відзначимо також і певну невизначеність методологічної культури у структурі споріднених понять та місце її в системі різних філософських категорій. Убачаємо причини такої невизначеності в

повсякчасному ототожненні методології і філософії, встановленні симетрії методологічної культури із філософською культурою, що спостерігалась у вітчизняній педагогічній науці ХХ століття. В цьому контексті головним критерієм сформованості методологічної культури педагога розглядалося знання основних положень діалектичного матеріалізму, вмиле послуговування ними в діяльності ученого, учителя-практика, учителя-дослідника.

Подеколи ще й сьогодні відбувається ототожнення методологічної культури та світоглядної культури фахівця (С. Кримський, В. Загвязинський).

Зазначимо, що концептуальне розуміння нами сутності методологічної культури як наукового феномена базується на потужній теоретичній базі, що напрацьована вченими-класиками та вчителями-практиками.

Так, сучасне суспільство в контексті гуманітарного знання розглядається у взаємозв'язку із професійною культурою (Є. Бондаревська, О. Гребенюк, І. Ісаєв, М. Рожков, В. Сластьонін та ін.); світоглядної культурою (В. Лукашов); природничо-науковою та гуманітарною видами культури (Е. Іванова).

У науковому фонді висвітлено аналіз методологічної культури дослідника в галузі педагогічної науки (Е. Бережнова, М. Боритко, В. Краєвський та ін.); здійснено наукове осмислення методологічної культури викладача-дослідника (В. Андрєєв, Е. Бережнова, М. Дубова, П. Кабанов, М. Корепанова, А. Ходусов та ін.); досліджено методологічну культуру студента (С. Казанцев та ін.); проведено аналіз методологічної культури студента-майбутнього педагога (Е. Прасолова та ін.); вивчено методологічну культуру учня (Ю. Галатюк, М. Красін та ін.).

Дослідження професійної хореографічної освіти в аспекті творення сучасних культурно-мистецьких концепцій дозволило Т. Благовій визначити її такими сутнісними властивостями, як: динаміка формування, функціонування в певному часовому вимірі в різних культурних та історичних формаціях, детермінованість зовнішніми (об'єктивними) та внутрішніми (суб'єктивними) чинниками, репродукція культурно маркованої інформації своєрідними притаманними хореографічній (танцювальній) діяльності засобами та техніками – арсеналом рухів, жестів, пластики, звуко-ритмічних характеристик. Кореляція всіх специфічних ознак, на думку Т. Благової, науково підтверджує інтегративний характер та діалектичну взаємодію професійної хореографічної освіти і уможливорює її інтерпретацію як складного динамічного соціокультурного явища.

Професійна діяльність учителя хореографічного мистецтва є складною та такою, що вирізняється інтегративним характером. Поряд із традиційними (навчальна, виховна, розвивальна, освітня) та інноваційними (фасилітаційна, підтримувальна, супроводжувальна, прогностична, координувальна, організаційна) професійними функціями педагога, майбутній хореограф має з методологічного погляду реалізовувати складні механізми, що притаманні суто танцювальній (хореографічній) діяльності.

Тобто педагог-хореограф доповнює та збагачує «базовий» комплекс професійно-педагогічних компетентностей правилами та інтенціями хореографічної творчості: використання принципу контрасту (протиставлення) темпу, ритму, просторової динаміки; свідомо спрямованість на кульмінацію, що виявляється в оригінальному епізоді танцю; уміння досягати взаємодії музичної та хореографічної драматургії; забезпечення емоційно-почуттєвого відчуття в танцювальній діяльності шляхом використання способів символізації та метафоризації; розвиток ліній та «рисуноків» танцю; розгортання етапів хореографічного дійства за принципом монтажування епізодів танцю; індивідуалізація хореографічного розвитку кожного учня.

У загальному вигляді методологічну культуру майбутнього педагога можна представити як інтегративне багатокомпонентне та багатовимірне утворення, що уналежнює обізнаність у сфері педагогічної методології, майстерне володіння методиками, інструментарієм та функціоналом наукового пізнання, рефлексивну розумову діяльність у координатах педагогічної рефлексії, сформовані навички критичного аналізу явищ педагогічної дійсності, комплекс інтеріоризованих професійно-педагогічних, світоглядних та загальнолюдських цінностей, що детермінують розвиток професійної свідомості, філософський ракурс учителювання.

Спираючись на семантичну конфігурацію змісту поняття «методологія» у філософських і методологічних текстах та на логіку такого семантичного уточнення, реконструюємо об'єктивний зміст категорії «методологічна культура педагога-хореографа».

Методологічна культура педагога-хореографа розглядається нами в контексті інтеріоризованої здатності особистості здійснювати процеси дослідження, конфігурації, конструювання, проєктування, програмування як нові форми мислення.

Зважаючи на функційну складність дефініції «методологічна культура», вчителя деталізуємо її зміст та способи реалізації в професійній діяльності педагога-хореографа, орієнтуючись на функціонал методологічного знання та специфіку професійної діяльності хореографа.

Ознаками сформованості методологічної культури майбутнього педагога-хореографа вважаємо такі:

- розуміння та свідоме послуговування процедурами, що традиційно «закріплені» за філософією педагогічного знання та основними категоріями, які створюють концептуальне «ядро» педагогічної науки в координатах мистецтва;
- розуміння категоріального апарату освіти в логіці «від абстрактного до конкретного», від суто художнього до естетично-культурного та ціннісно-культуротворчого;
- настанова на трансформацію педагогічної теорії в методологію пізнавальної, естетично-художньої діяльності;
- спрямованість педагогічного мислення педагога-хореографа на розвиток естетично-педагогічних методик та практик;
- бажання відтворювати найкращі освітні практики в мистецьких та естетичних координатах;
- здатність використовувати естетичні та мистецькі практики в об'єктивних термінологічно-поняттєвих координатах педагогіки як науки;
- уміння виявляти єдність між естетичними та педагогічними освітніми концепціями, використовувати логіку педагогічного знання в мистецьких координатах;
- критичне ставлення до аналізу педагогічної дійсності та бажання насичувати об'єкти освітньої та педагогічної реальності культуротворчим змістом;
- усвідомлення світоглядно-формувальних, культурно-гуманістичних функцій педагогіки для естетичного розвитку молоді;
- сформованість професійної позиції педагога-хореографа як носія освітніх та естетичних цінностей суспільства.

Виявлення і аналіз різних підходів до визначення поняття «методологічна культура педагога», а також системний ретроспективний аналіз досліджень у галузі педагогічної методології дозволили виділити розгорнутий компонентний склад методологічної культури педагога-хореографа, а також виокремити частоту повторень компонентів методологічної культури різними авторами.

У диверсифікованих авторських моделях методологічної культури педагога зустрічаються найчастіше такі її характеристики: цінності, переконання, настанови; знання; характеристики мислення / стилю мислення; типи, способи діяльності, вміння і навички, компетенції; методична / методологічна рефлексія. Найчастіше морфологічна онтологія методологічної культури педагога як синтетичний результат педагогічних розвідок уміщує аксіологічний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний складники.

Експериментальна програма розвитку методологічної культури майбутніх педагогів-хореографів складається із п'яти етапів.

До сучасних організаційних форм розвитку методологічної культури педагогів-хореографів відносимо: кластер безперервної педагогічної освіти (дворівнева система «бакалаврат-магістріум») в педагогічному університеті, мережеві професійні спільноти (Громадська організація «Національна Хореографічна Спілка України» (м. Київ), Херсонський обласний осередок національної хореографічної спілки України (м. Херсон), Творча спілка «Закарпатський обласний осередок національної хореографічної спілки України» (м. Ужгород)).

Функціонування таких форм партнерської взаємодії засноване на комунікативно-мережевих механізмах розвитку методологічної культури педагога-хореографа. Взаємодія інституціональних та неформальних закладів освіти забезпечує рефлексивно-діяльнісний трансфер авторських методичних розробок у галузі педагогічної хореографії.

На першому – пропедевтично-інформаційному етапі експериментальної програми здійснюється консультування і супровід інноваційного залучення студентів до проектно-діяльності в межах інтеграції елементів формальної та неформальної хореографічної освіти.

На цьому етапі в освітній процес музичного факультету педагогічного університету впроваджуються елементи естетизації освітнього середовища інноваційними дослідницькими проектами («Хореографія і наука», «Педагогічний зміст хореографічного мистецтва», «Методологічні координати педагогічної діяльності», «Методологія хореографічної діяльності» тощо). У ході реалізації

проектної діяльності здобувачі освіти набувають навичок критичного аналізу явищ як педагогічної, так і естетичної дійсності, вчать доречно інтерпретувати педагогічні явища а естетичному ракурсі.

Другий – діагностувальний етап програми розвитку методологічної культури присвячений розробці діагностувального інструментарію, що дозволяє здійснити моніторинг сформованості елементів методологічної культури майбутнього педагога-хореографа, а саме: навичок критичного та аналітичного мислення, прогностичні вміння, здатність до рефлексійного аналізу естетичного наповнення освітнього процесу, набуття умінь та досвіду встановлювати відповідний «баланс» між елементами освітньо-пізнавальної та художньо-естетичної діяльності.

Третій етап – відтворювально-технологічний – дозволяє майбутнім педагогам-хореографам безпосередньо долучитись до розробки індивідуальної траєкторії становлення майбутнього фахівця. Індивідуально розроблена траєкторія становлення в професії педагога-хореографа передбачала складання власного професійного портфоліо «Педагог і митець», до якого студенти додавали фото та відео-звіти професійних танцювальних досягнень, авторських хореографічних знахідок, розробки власних танцювальних та освітньо-просвітницьких проєктів.

Четвертий етап програми – рефлексійно-реалізаційний – забезпечує безпосереднє залучення до реалізації освітньо-хореографічних практик у межах педагогічної практики в загальноосвітній школі, дозволяє відтворювати відповідний педагогічний контент із використання методологічних інструментів удосконалення професійно-педагогічної діяльності. Приміром, можна запропонувати студентам скласти прогностичну карту індивідуального розвитку учня, який відвідує як загальноосвітню, так і спеціалізовану хореографічну школу, проаналізувати напрями балансування між загальною пізнавальною діяльністю дитини та її фізичним навантаженням у межах танцювальної та хореографічної підготовки.

П'ятий етап програми розвитку методологічної культури педагога-хореографа – «авторизація інноваційного досвіду» дозволяє здобувачам освіти переосмислити значущість методології педагогічного знання для становлення професії вчителя хореографічного мистецтва. Рефлексійне осмислення змістового навантаження методології науки для різнобічного становлення як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності стає підґрунтям для органічного розвитку педагога-хореографа як носія освітньо-розвивальних та художньо-естетичних цінностей.

Останній етап програми розвитку методологічної культури педагога-хореографа є визначальним, зважаючи на яскравий практико-зорієнтований контекст, адже саме на цьому етапі здобувачі освіти набувають досвіду об'єктивного визначення методологічних координат хореографічної діяльності, розроблення таксономії цілей педагогічного та художньо-естетичного процесів у них формується здатність реалізовувати естетичний контент в освітню практику, розробляти дидактичний інструментарій для коректного поєднання суто педагогічної та танцювально-хореографічної діяльності.

Висновки. Реалізацію експериментальної програми розвитку методологічної культури майбутніх педагогів-хореографів було здійснено в освітньому процесі музичного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». До роботи було залучено 40 здобувачів освіти першого бакалаврського рівня вищої освіти (спеціальність 014 Середня освіта (Хореографія)).

Діагностування ефективності впровадження експериментальної програми розвитку методологічної культури майбутніх педагогів-хореографів здійснювалось за аксіологічним, когнітивним, операційно-діяльним та рефлексійним критеріями. Аксіологічний критерій оцінювався сумарним результатом опитування студентів у контексті їхнього ставлення до значущості методологічної культури. Так, лише 34% здобувачів змогли коректно та свідомо сформулювати власне ставлення до ролі методології науки у становленні їх як фахівця-хореографа.

За когнітивним критерієм оцінювався рівень обізнаності студентів зі змістом поняття методологічної культури та його змістових ознак. Опитування довело, що переважна більшість майбутніх педагогів-хореографів не виявили знань щодо методологічної культури вчителя (16%). Операційно-діяльним критерієм презентував наявність умінь здобувачів освіти використовувати інструментарій методологування в професії педагога-хореографа (18% студентів продемонстрували позитивний результат). Насамкінець, рефлексійний критерій дозволив виявити наявність свідомого позитивного ставлення до методології професійно-хореографічної діяльності (11% активного ставлення студентів).

Результати впровадження у динаміці (після впровадження експериментальної програми) представлено в таблиці.

Таблиця

Динаміка розвитку методологічної культури майбутніх педагогів-хореографів (у %)

Студенти	Критерії розвитку методологічної культури майбутніх педагогів-хореографів			
	Аксіологічний	Когнітивний	Операційно-діяльнісний	Рефлексійний
До впровадження програми	34	16	18	11
Після впровадження програми	67	56	69	54

Обговорення результатів. Здійснене дослідження проблеми розвитку методологічної культури майбутніх педагогів-хореографів не є вичерпним. Представлена експериментальна програма може бути вдосконалена та доповнена спеціально розробленими технологічними картами, дидактичними засобами, сучасними технологіями виховної роботи в освітньому просторі педагогічного університету. Отриманий результат дозволяє зафіксувати наявність інтересу освітянської спільноти до проблематики розвитку методологічної культури представників творчих професій.

Література

Blahova T. Formation of concepts of higher choreographic education in Ukraine. *ASSOCIATION AGREEMENT: DRIVING INTEGRATIONAL CHANGES*: Collective monograph. Accent Graphics Communication. Chicago, Illinois, USA, 2019. Pp. 617–628.

Experimental program aimed at the development of methodological culture of future teachers-choreographers in higher education institutions of Ukraine

Yu Haiyu²

State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The article is devoted to the practical aspect related to the development of methodological culture of the future teachers specialised in Choreographic Art. The purpose of the article is determined by the possibility of resolving the contradiction between the need to overcome the "gap" between awareness of the importance of methodological culture of teachers to reach the top of pedagogical activity and the lack of theoretical and methodological resources for methodologization of continuous pedagogical education. The purpose of the study was to develop an experimental program enabling the development of methodological culture of future teachers-choreographers in higher education institutions and to confirm the effectiveness of its implementation in the educational process of a teacher training university. The use of theoretical (analysis of scientific, methodological, psychological and pedagogical sources) and practical (modelling, observation, analysis of students' creative products) methods allowed us to outline the terminological and conceptual coordinates of the phenomenon under study and to present the results of the experimental work in terms of its practical application. The methodological culture of future teachers-choreographers is defined as a construct which includes knowledge in the field of pedagogical methodology; mastery of methods, tools and functionality of scientific knowledge; reflective mental activity within the coordinates of pedagogical reflection; skills to critically analyse pedagogical phenomena; a set of interiorised profession-related pedagogical, worldview-oriented and universal values which determine the development of profession-related consciousness; philosophical perspective of teaching. An experimental program (stages of work with students, teaching aids, forms of organisation) aimed at the development of methodological culture of future teachers-choreographers has been developed. The results of the implementation of the experimental program aimed at the development of methodological culture of the bachelor-course (first education level) students specialised in 014 Secondary Education (Choreography) have been highlighted.

Keywords: *methodological culture of future teachers-choreographers, professional-pedagogical culture of teachers, competence, higher education.*

² *Postgraduate Student of the Department of Pedagogy of the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"*

References

Blahova, T. (2019). Formation of concepts of higher choreographic education in Ukraine / ASSOCIATION AGREEMENT: DRIVING INTEGRATIONAL CHANGES: Collective monograph. Accent Graphics Communication. Chicago, Illinois, USA, 617–628.

Accepted: August 4, 2021



General description of technology for future marketologist leadership competence formation in the process of interdisciplinary training

Kazakevych Olena¹

Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine

Dnipro State Agrarian and Economic University, Dnipro, Ukraine

E-mail: helenkazak@ukr.net

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-22-24-0860>

Scopus ID 57224515294

Globalisation and increasing competition have resulted in the increased demand for marketologists without whom today any organisation finds it virtually impossible to operate. However, only a professional with a high level of education, a developed personality, well-informed moral values and an active civil position, who is able to act and think in modern conditions, can compete effectively in the labour market. Leadership should be seen as a necessary component in achieving professional competence, without which full self-realisation of a specialist is not possible. Therefore, the problem of developing leadership competence of future marketologists in the university's educational environment arises.

The article highlights the technology aimed at future marketologist leadership competence formation in the process of interdisciplinary training in accordance with the requirements of new standards of higher education for bachelor students majoring in 075 "Marketing" in higher educational establishments. It determines the essence of implementation of student-centered and interdisciplinary approaches as well as the use of interactive learning methods. The purpose of the technology has been determined, methodological approaches and principles of the study have been described. The blocks of technology have been characterised which contain the components as follows: targeted, theoretical-methodological, content-organizational and diagnostic-resultative blocks. The stages of implementing the pedagogical technology of future marketologist leadership competence formation into the practice of university education are outlined: orientation-motivational, practical, evaluative-reflexive. Within the mentioned stages, the corresponding forms and methods of organizing the educational process of forming future marketologist leadership competence are presented. The important role of extracurricular activities, internship and research work in formation of future marketologist leadership competence is emphasized, their content and tasks are described.

Keywords: *technology for future marketologist leadership competence formation, pedagogical technology, leadership competence formation, interdisciplinary training, educational process, student-centered approach, interactive technologies, extracurricular activities, internship, research work.*

Introduction. Pedagogical technology is a strictly scientific design and a precise implementation that guarantee the success of pedagogical actions. Since the pedagogical process is based on a certain system of principles, pedagogical technology can be understood as an integration of external and internal activities. The main goal is to ensure that these principles are fulfilled in their integral interconnectedness and the teacher's personality is fully manifested (Кашлев, 2005).

Historians attribute the mass introduction of pedagogical technologies to the early 60s and associate it with the reform of American, and then European schools. The most prominent foreign authors of modern pedagogical technologies include J. Carroll, B. Bloom, D. Bruner, D. Hamblin, G. Geis, and V. Coscarelli. The Russian theory and practice of implementing technological approaches to education are developed in the scientific works of G. Selevko, T. Salnikova, P. Galperina, N. Talizina, V. Bepalko, M. Volensky, P. Obraztsov, V. Strelnikov.

Purpose of the research. Today we can observe the immaturity of the problem of leadership competence formation in bachelor students study program 075 Marketing. This, in a significant way, has determined the purpose of the research – to outline the technology for future marketologist leadership competence formation in the process of interdisciplinary training.

Methods. Theoretical methods for analysis, systematization, comparison and classification of philosophical, psychological and pedagogical scientific positions, study programs (curricula), regulations.

The main part. To present the technology for future marketologist leadership competence formation in the process of interdisciplinary training, we used *modelling*. The term "model" (from English *model*, French *modèle*, Latin *modulus* – shape, pattern, norm) is an analogue (scheme, structure) of a certain fragment of

¹ Postgraduate student of the Alfred Nobel University, Teacher of the Dnipro State Agrarian and Economic University

natural or social reality, a product of human culture, a conceptual and theoretical creation – an original (Коджаспирова, 2005). In the context of our research "pedagogical modeling" was used. Pedagogical modeling reflects the characteristics of the current pedagogical system in a specially created object which is a pedagogical model (Олійник, 2016: 51).

A *pedagogical technology* has the following features:

- pedagogical idea, i.e. a certain methodological and philosophical position (technology of knowledge transfer and technology of personality development);
- sequence of pedagogical activities, operations and communication is set in line with the guidelines and expectations;
- process of interaction between a teacher and a student, taking into account their individual characteristics and didactic principles of teaching;
- creation of an element of pedagogical technology by every teacher, which guarantees the achievement of educational results by all pupils;
- diagnostic procedures which include criteria, indicators and tools for measuring the results of the activity.

Based on the above, we define the benefits of the *pedagogical technology* method:

- achievement of guaranteed learning outcomes;
- reproducibility of results;
- focus on the attainment of specific educational goals;
- fully fledged set of skills and competencies;
- time, resources and effort saving in achieving goals;
- certain technologies can be a basis for developing creative thinking skills;
- pedagogical technology is developed for a specific educational concept based on a certain methodological and philosophical position of the author;
- identification of the most rational ways to achieve the set educational goals.

Two types of technologies, *traditional and innovative*, are generally identified. The latter type of technology, namely its student-oriented type, is considered in our research. This type is a dialogue approach which means subject-to-subject interaction and increased level of freedom of participants in the educational process and students' self-actualization. This type of technology requires the establishment of personally equitable attitudes of subjects: the teacher does not so much teach as encourage students to develop and create conditions for self-advocacy (Баша, 2017). This position is supported by such EU documents as the "Yerevan Communiqué", "Europe 2020", "Trends 2010", "Trends 2015", "Report to the European Commission on New Models of Learning and Teaching in Higher Education" as well as the Law of Ukraine "Higher Education", "National Strategy for Development of Education in Ukraine for 2012-2021" (Романовський, 2017).

Thus, the pedagogical technology can be represented by the following formula: $PT = goals + objectives + content + methods + forms of study$.

Thus, under the technology of formation of future marketologist leadership competence in the process of interdisciplinary training we mean organized a subject-to-subject teacher and a student interaction using interdisciplinary knowledge and interactive methods and teaching tools, forms of diagnostics, control and correction, which are gradually implemented in the educational process of higher educational establishment and maximally contribute to the training of a marketologist with developed leadership competence.

The *purpose of technology implementation* is to raise the level of marketologist leadership competence in the process of interdisciplinary training.

According to the purpose of the research the *objectives of the pedagogical technology* can be designated:

- formation of a positive personal value attitude to leadership competence and socially beneficial activity in marketing students;
- stimulation of their cognitive and professional motivation;
- determination of the forms and methods and creation of the conditions for students to acquire the knowledge necessary to form their leadership competence;
- development of students' own experience of leadership activities.

Targeted block of the technology comprises the purpose of the research along with its objectives.

Theoretical and methodological block of technology consists of methodological approaches and learning principles. The formation of future marketologist leadership competence in the process of interdisciplinary training was based on the following methodological approaches: competence-based, systemic, activity-based, axiology-based, individually focused, resource-based, technology-based.

The study also used the following general didactic principles (systemic, scientific, integrative, professional and humanistic orientation, visibility, awareness and activity) and specific principles (interdisciplinarity, visual pluralism, reflexivity, creativity, leadership, facilitation, individual and activity integration).

The content of the *content-organizational block* of technology corresponds to the structural components of future marketologist leadership competence. Accordingly, we determined the essence of three stages of future marketologist leadership competence formation: *orientation-motivational*, *practical* and *evaluation-reflexive* and developed the methodological support for the implementation of these stages.

Also, when developing the pedagogical technology, we took into account the shortcomings of training of future marketologists in the context of leadership competence formation stated in the pilot experiment, thus, the *content-organizational block* is focused on preliminary diagnostics of future marketologist leadership competence.

The pilot experiment allowed us to make a conclusion that the content of the training focused on the formation of leadership competence is not presented in the content of mandatory disciplines of the "Bachelor" study program. The analysis of the study programs indicates that leadership is an elective discipline, but we believe that addition of the topic "Leadership" to the content of mandatory academic disciplines will better contribute to the formation of students' leadership competence (ОПП 075 «Маркетинг» ДДАЕУ, 2019; ОПП 075 «Маркетинг» Університет ім. Альфреда Нобеля, 2020). At the same time, the elective course "Leadership in marketing professional activity" is designed to provide fundamental knowledge for marketologists who are interested in developing the competence. Updating the content of disciplines lies in their supplementation with theoretical and practical knowledge on leadership competence on the basis of interconnection of teaching disciplines. The innovation of study programmes lies in enriching their content through the implementation of modern teaching methods (interactive learning, modern information technology).

Active learning technology is understood as a set of methods, tools and forms of organization of learning, which ensure active nature of interaction of participants in the educational process on the basis of cooperation and collaboration and is aimed at achieving the didactic goals (Volkova, 2018: 14).

Our research involved different general scientific and specific teaching methods, namely: the method of transmission and exchange of verbal information; the methods of mindfulness development; emotional and moral stimulation method, the motivation method, the creation of novelty situations and success in teaching method, the method of pedagogical encouragement, the correction method, the tasking method, the problem-based teaching method, the group work method, The method of reflexive analysis and observation, the method of case analysis, the method of organization and implementation of an educational activity, the self-organization of education, the method of involving the subjects of education in creative work, the connotative methods (substance formation; heuristic questions and observations, comparing facts, constructing rules, theories, hypotheses), the creative methods ("brainstorming", pictures, hyperbolization and agglutinations) were also used in the research.

The following forms of teaching were used in the research: lectures, seminars, practical classes, training, self-study, peer-to-peer, interaction (group, collective, micro-group, individual). Some were done by the means of online learning. The most common educational platforms for online learning were Google Class (for creating classes, student registration, placement of educational materials, organization of feedback), Zoom (for video lectures, seminars, oral interviews) (Yuliia Rudenko, Olha Naboka, Larysa Korolova, 2021:926).

The interdisciplinary pedagogical technology was chosen as a supplement to the personality-oriented pedagogical technology in order to more fully realize the aim of our research. This type of technology based on the integration of educational content in different subject areas, which is focused on the development of non-standard thinking, ability to solve general problems due to the ability to see the situation from different positions, to anticipate its consequences and completely correlates with the subject of our study. The interactive and project-based teaching methods are the tools to improve the efficiency of such a system. The study presupposes the use of these interactive teaching methods: dialogue and discourse (dialogues, debates, seminars and discourses, multiseminar, talks), games, training, case-study, project work, exercises which are used during the lectures and workshops (Жуков, 2017).

The elective discipline "Leadership in marketologist professional activities" (the second semester of study) is a fundamental component of the technology of future marketologist leadership competence formation. Within the scope of the discipline, historical, philosophical, psychological, pedagogical aspects are combined. The program is designed for 90 academic hours which include: lectures – 18 hours, practical exercises – 20 hours, tests – 4 hours, individual work – 48 hours.

Based on the "Profiles of Leadership Competencies in the Public Service" (Профілі компетенцій лідерства на державній службі в Україні, 2010), the content of future marketologist training in terms of leadership competencies consists of the areas as follows:

- knowledge of the essence of leadership, leadership theory, leadership styles and characteristics of successful leaders;
- knowledge of time management, conflict resolution, emotionality, communication and influence;
- knowledge of priority and change management, teamwork, decision making;
- knowledge of socionics, types of personality;
- leadership in a crisis, creative thinking as a key to professional success of a marketologist.

Thus, the leading role is given to updating the content of compulsory academic disciplines: "Foreign Language", "Information Technologies", "Marketing communications", "Consumer behavior", "Marketing innovations", "Set-up and management of business", "Interactive Marketing", "Psychology of management and conflictology".

The implementation of the *content-organizational block* of the technology of future marketologist leadership competence formation began with the *orientation-motivational stage*. Its goal was to form a motivational component, i.e. to increase future marketologists' awareness of the importance of leadership competence and correlated business activities, which lasted for 1 semester.

The *orientation-motivational stage* consisted of the educational multimedia lecture "Well-known marketologists leaders", the webinar "Increasing competitiveness of marketologist", the lecture-discussion "Leadership competence in marketologist profession", the role-playing games ("Two desks" and others), the seminars "Positive thinking", the seminars-discussions "Stay motivated!", etc.

The next stage, the *practical stage*, lasted 2 semesters. During this stage, the cognitive, operational and personality-centered components were formed. The main kinds of the multimedia lecture-discussion "Leadership: past and present", the lecture-discussion "Empathy and emotional Intelligence: their role in effective marketologist communication", the seminars-discussions "Leaders I am impressed by", "My Superteam".

We agree with I. Kostiryа that leadership competence is best formed by means of modelling profession-oriented tasks which require students to choose optimal ways of leadership influence in the situations involving a dialogue and a group interaction (Костиря, 2018). That is why the study included role-playing games ("Two-player", etc.), the exercises "Goal-setting in marketologist professional activity", "My superteam", "Creative thinking", exercises "S.M.A.R.T. goal-setting", "Multipurpose use of objects", "Synonyms" and other kinds, the practical session "Fundamentals of rhetoric for a leader", the lecture on "Time management for Team and Self", the binary lecture "Stress Management", the training "The Professional relationship of marketologist", which consisted of three blocks (the problematic lecture-discussion "Conflictology for leader", the lecture-discussion "Efficient Communication as Integration of marketologist leadership competence" and the practical session "The Art of Confirmation"), and the lecture "Leadership in crisis".

An important role in the formation of future marketologist leadership competence was allocated to *extracurricular activities* (Смалько, 2014).

Among the classroom forms of training, there were these ones: a group project, the discussion club "Modern marketologist leader", the meeting of successful marketologists-graduates of the university. Also among the forms of classroom work, we distinguish "Pedagogical studio" in A. Nobel University, where students visited master classes conducted by teachers (professors, associate professors), the training "A teacher is a leader" for teachers who train future marketologists (study program 075 "Marketing"), which was held in the second semester. The students were also offered to keep a lockbook of leadership competence development, which was a form of post-attendance activity (self-guided work) of the students. Also, students participated in various events, concerts (100th anniversary of Dnipro State Agrarian and Economic University), the charity fund "Help", "Stop Bullying", "Stop Drugs" (Alfred Nobel University).

The leadership competence is greatly influenced by *internship*, which is an important way to develop students' readiness to try out the skills and competences, including those of marketing. The leadership competence is formed at its best on students' own experience. The tasks aimed at leadership competence

formation included development of advertising campaign; establishment of the bank for prospective marketing research directions (in English using digital supplement Google Docs); benchmarking: portfolio performance. The objectives include the development of cognitive and personal components.

Research work constituted the activities that contributed to forming future marketologist leadership competence. The students took part in scientific and practical conferences, tried themselves in the role of lecturers in the students' lecture bureau, some lectures were delivered in English at the request of students, the students took part in competitions ("The best student's report"). DSAU and Alfred Nobel universities are engaged in international research cooperation that undoubtedly contribute to building leadership competencies of students-participants (ERASMUS+, the Jean Monnet Modules course design for a particular discipline or the course based on a multi-disciplinary approach, i.e. several professors and experts contribute their expertise, etc.). The students also participated in research projects to study the problems of their region and select a strategy to solve them.

The reflexive and analytical stage of the technology presupposes the involvement of future marketologists in evaluative, reflexive and practical search activities, which makes it possible to evaluate the results of their activities and to regulate them. This contributes to self-fulfillment in profession-related activities, a person turns to self-recognition of himself / herself as a professional, begins to reflect on enriching his / her professional experience. After each type of work, there was a reflection based on the ALACT-model.

The students did exercises on reflection development, kept a lockbook of leadership competence development and at the end of the course shared their impressions and experience with each other. The students were continuously diagnosed and self-diagnosed.

The diagnostic and results-based block includes assessment of the results of future marketologist leadership competence formation, identification of most effective forms and methods of teaching implementation. It includes criteria (orientation-motivational, cognitive, operational and personality-centered), levels of competence (low, average and high) and indicators.

Findings and discussion. The originality of the author's pedagogical technology is manifested in the adaptation of already developed forms, methods and tools to the future marketologist academic course.

Conclusions. The research we conducted enabled us to define and substantiate the use of the pedagogical technology, namely combination of technologies, as a tool for forming future marketologist leadership competence, to determine its structure and methodological approaches to its development. The identified components of the pedagogical technology determine the specifics of the process of forming future marketologist leadership competence while interdisciplinary knowledge and interactive learning methods, tools and forms complementing one another provide a methodological basis for the technology. An elective course "Leadership in marketologists' professional activity" was designed to provide fundamental knowledge for marketing professionals while the module "Leadership" was introduced into the content of a compulsory academic discipline as an applied component of the research. The introduced forms of extracurricular activities, internship and scientific-research work of undergraduates are also devised to contribute to the forming of the leadership competence. The presented scientific background and substantive characteristics of the technology allowed us to enter the experimental stage of the research.

References

Abramova, S.B. (2015) Suspilno korysna diialnist yak chynnyk formuvannia sotsialnoi aktyvnosti osobystosti. [Socially useful activity as a determinant for the formation of personal social activity]. *Pedahohika ta psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 49, 137-145. [in Ukrainian].

Basha I. (2017). Zastosuvannia innovatsiinykh metodiv navchannia v formuvanni kompetentnosti maibutnikh marketolohiv [Use of innovative teaching methods to develop the competencies of future marketers] – *Marketynh v Ukraini [Marketing in Ukraine]*, 2, 62-68. [in Ukrainian].

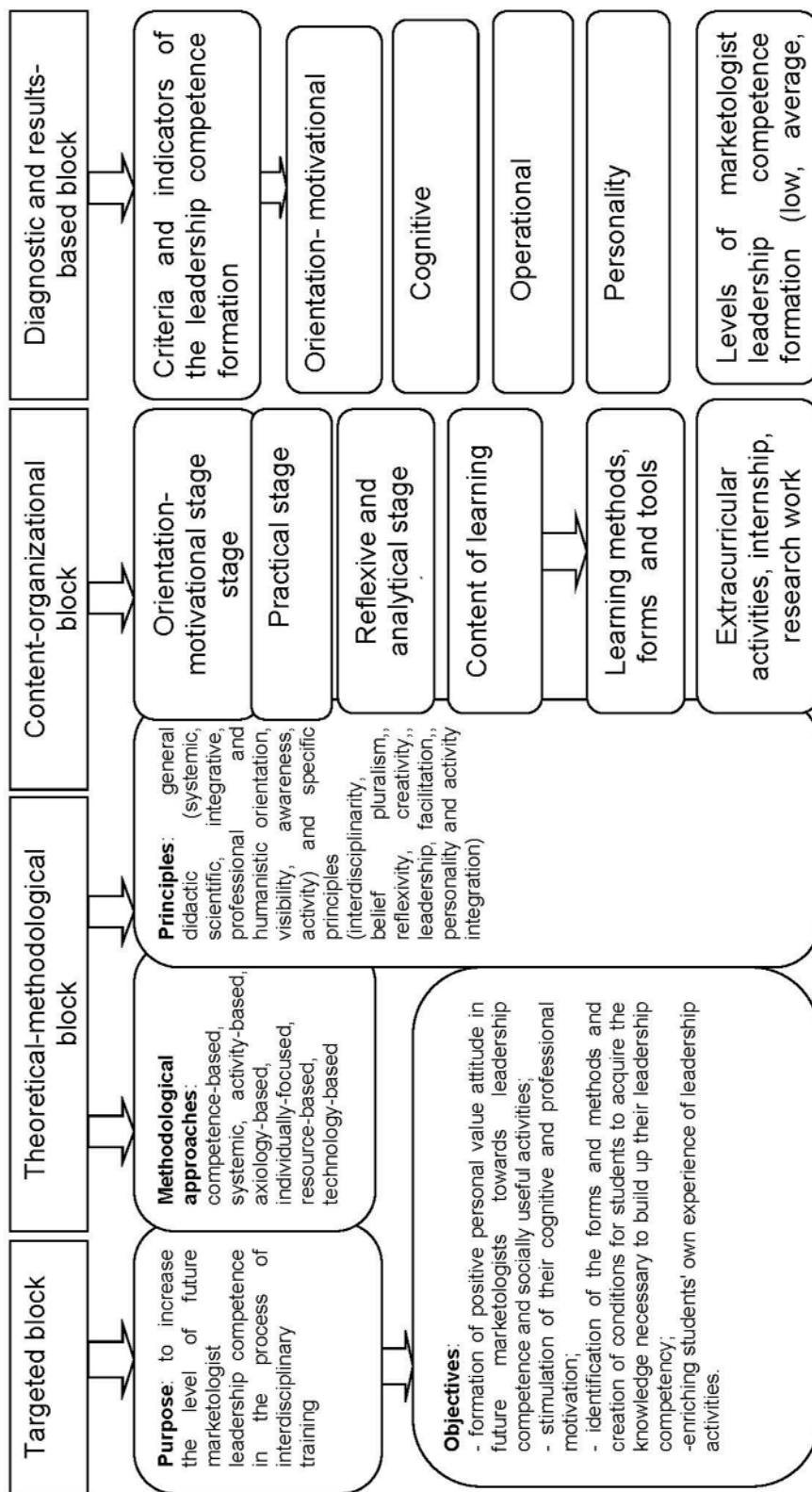
Kashlev, S.S. (2005) *Tekhnolohiia ynteraktyvnoho obuchenya [Interactive learning technology]*. Minsk: Belorusskiy verasen [in Russian]

Kodzhaspyrova, H.M. (2005) *Slovar po pedahohyke [Dictionary of pedagogy]*. Moskva : YKTs «MarT» [in Russian].

Kostyria, I.V. (2018). Formuvannia liderskoi pozytsii maibutnikh inzheneriv u vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Forming the leadership position of future engineers in higher education institutions]. *Candidate's thesis*: 13.00.07. Kharkiv. [in Ukrainian].

Таблиця 1

The technology of future marketologist leadership competence formation



Oliinyk, N.I. (2015). Metodolohiia naukovykh doslidzhen : navch.-metod. posib. [dlia stud.ekon. f-tu] [Methodology of Scientific Research: Tutorial and Methodological Guide]. Kamianets-Podilskyi : Sysyn Y.I. [in Ukrainian].

Osvitno-profesiina prohramma 075 «Marketynh» pershyi (bakalavrskiy) riven vyshchoi osvity [Educational program «Marketing» [Standard of higher education for the first (bachelor's) level]. (2019). Dnipro: DSAU. Retrieved from: https://www.dsau.dp.ua/ua/page/075_marketing.html [in Ukrainian].

Osvitno-profesiina prohramma 075 «Marketynh» pershyi (bakalavrskiy) riven vyshchoi osvity [Educational program «Marketing» for the first (bachelor's) level]. (2020). Dnipro: Alfred Nobel University. Retrieved from: https://duan.edu.ua/images/head/Quality_Edu/OPP_drafts/Final/OPP_Marketing_bak.pdf [in Ukrainian].

Profili kompetentsii liderstva na derzhavni sluzhbi [Profiles of Leadership Competencies in the Public Service] (2010). Kyiv: holovne upravlinnia derzhavnoi sluzhby Ukrainy, Kanadske biuro mizhnarodnoi osvity [in Ukrainian].

Romanovskiy, O.G., Gura, T.V., Reznik, S.M., & Panfilov, Yu.I. (2017). *Formuvannia liderskoi pozytsii maibutnikh inzheneriv u zakladakh vyshchoi tekhnichnoi osvity* [Formation of future engineers' leadership position in technical higher educational institutions]. Kharkiv: NTU «HPI» [in Ukrainian]

Rudenko Yuliia, Naboka Olha, Korolova Larysa, Kozhukhova Khana, Kazakevych Olena, & Semenikhina Olena. (2021). Online learning with the eyes of teachers and students in educational institutions of Ukraine. *TEM Journal*. Volume 10, Issue 2, 926 [in English].

Smalko, O. (2014). Pozaaudytorna vykhovna robota yak chynnyk profesiino-osobystisnoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv [Extracurricular educational work as a determinant of the professional and personal development of future professors]. *Naukovyi visnyk Skhidnoevropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky – Scientific Journal of the Skhidnoevropeiskiy National University im. Lesi Ukrainki Pedagogichni nauky – Pedagogical Sciences*, 8, 77-81. [in Ukrainian]

Volkivska, D.A. (2016). *Rozvytok liderskoho potentsialu studentskoho aktyvu v universytetskomu seredovyshchi* [Developing the leadership potential of student activists in the university environment. *Candidate's thesis*: 13.00.05. Kyiv. [in Ukrainian]

Volkova, N.P. (2018). Interaktyvni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Interactive Technologies in Higher Education: Teaching and methodological guide]. Dnipro: Alfred Nobel University, 14 [in Ukrainian],

Volkova N.P., Nakhod S.A., & Kryzhanovska H.I. (2019). Do pytannya pro liderskhi yakosti vykladacha vyshchoi osvity ta shlyakhy yih rozvytku v umovakh aspirantury [Leadership qualities of a higher education teacher and the ways of their development in the master's degree course]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia: Ser.: Pedagogika i psykholohiia* [Alfred Nobel's University Herald: Pedagogy and Psychology], 2 (18), 30-39 (in Ukrainian)

Volkova, N.P. (2007). Pedagogika: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Pedagogy: teaching and methodological guide]. Dnipro: Alfred Nobel University [in Ukrainian]

Zhukov, S.A. (2017). Perevahy interaktyvnykh metodiv navchannia v pidhotovtsi marketolohiv [Advantages of interactive teaching methods in training marketers]. *Marketynh maibutnoho: vyklyky ta realii: materialy I mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf – Marketing of the Future: Impacts and Realities*. (pp.383-385). Kyiv: Derzh. un-t telekomunikatsii [in Ukrainian].

Загальна характеристика технології формування лідерської компетентності майбутніх маркетингологів у процесі міждисциплінарної підготовки

Казакевич Олена ²

Університет імені Альфреда Нобеля, Дніпро, Україна,
Дніпровський державний аграрно-економічний університет, Дніпро, Україна,

На сучасному історичному етапі Україна цілком усвідомлено, активно й цілеспрямовано рухається в напрямі інтеграції до світової спільноти. У часи стрімких економічних перетворень на шляху до повноцінних ринкових відносин держава потребує висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців нового покоління, здатних працювати як у національній, так і в міжнародній економіці. Тому особливого значення набувають такі якості випускника навчального закладу, як професіоналізм, ініціативність, мобільність, підприємливість,

² аспірантка кафедри інноваційних технологій за педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля, викладач кафедри філології Дніпровського державного аграрно-економічного університету

відповідальність, вміння аналізувати ситуацію на внутрішніх та міжнародних ринках, здатність до постійної самоосвіти, успішного опанування інновацій. Це зумовлює посилення вимог до підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі економіки. Підґрунтям для формування цих якостей є лідерська компетентність, яка забезпечує професійне вирішення завдань у будь-якій галузі. Метою дослідження є обґрунтування та розкриття сутності технології формування лідерської компетентності майбутніх маркетологів у процесі міждисциплінарної підготовки. Окреслено методологічні підходи та дидактичні методи, на яких базується технологія. У дослідженні було використано теоретичні методи аналізу, систематизації, класифікації філософських, психологічних та педагогічних підходів до вивчення педагогічної технології, освітньо-професійних програм, нормативних документів. Описано фундаментальний та прикладний компоненти дослідження. Обґрунтовано використання технологій активного навчання, розглянуто форми та методи організації навчання. Також висвітлено форми позааудиторної роботи, науково-дослідної діяльності та виробничої практики студентів-маркетологів, що сприяють формуванню лідерської компетентності. Перспективу дослідження вбачаємо у подальшій реалізації поданої технології.

Ключові слова: технологія формування лідерської компетентності майбутніх маркетологів, педагогічна технологія, формування лідерської компетентності, міждисциплінарна підготовка, освітній процес, студентоцентризований підхід, інтерактивні технології навчання, позааудиторна діяльність, виробнича практика, науково-дослідна робота.

Література

Абрамова С. В. Суспільно корисна діяльність як чинник формування соціальної активності особистості. *Педагогіка та психологія*. 2015. № 49. С.137-145.

Баша І. Застосування інноваційних методів навчання в формуванні компетентностей майбутніх маркетологів. *Маркетинг в Україні*, 2017. № 2. С. 62-68.

Волківська Д. А. Розвиток лідерського потенціалу студентського активу в університетському середовищі, дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ: Київський університет ім. Б. Гринченка, 2016. 455 с.

Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. С.14

Волкова Н. П., Наход С. А., Крижановська Г. І. До питання про лідерські якості викладача вищої освіти та шляхи їх розвитку в умовах аспірантури. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*: Сер.: Педагогіка і психологія. 2019. №2 (18). С.30-39 doi 10.32342/25222-4115-2019-2-18

Волкова Н. П. Педагогіка: навч.-метод. посіб. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2007. 618 с.

Жуков С. А. Переваги інтерактивних методів навчання в підготовці маркетологів. *Маркетинг майбутнього: виклики та реалії*: матеріали І міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., (Київ, 25 жовт. 2017). Київ, 2017. С. 383-385.

Кашлев С. С. Технологія інтерактивного обучения. Мінск.: Белорусский верасень, 2005. 196 с.

Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.

Костиря І. В. Формування лідерської позиції майбутніх інженерів у вищих технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Харків, 2018. 374 с.

Методологія наукових досліджень : навч.-метод. посіб. [для студ.екон. ф-ту] / уклад. Олійник Н.Ю. Кам'янець-Подільський : Сисин Я.І. 2015.

Романовський О. Г., Гура Т. В., Резнік С. М., Панфілов Ю. І. Формування лідерської позиції майбутніх інженерів у закладах вищої технічної освіти: навч. посіб. Харків: НТУ «ХПІ», 2017. 143 с.

Профілі компетенцій лідерства на державній службі в Україні: Головне управління державної служби України, Канадське бюро міжнародної освіти.2010.

Смалько О. Позааудиторна виховна робота як чинник професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2014. № 8. С. 77-81.

ОПП 075 «Маркетинг» (бакалавр) ДДАЕУ (2019)

ОПП 075 «Маркетинг» (бакалавр) Університет ім. А.Нобеля (2020)

Yuliia Rudenko, Olha Naboka, Larysa Korolova, Khana Kozhukhova, Olena Kazakevych, Olena Semenikhina. (2021). Online learning with the eyes of teachers and students in educational institutions of Ukraine. *TEM Journal*. Volume 10, Issue 2, 922-931

Accepted: August 4, 2021



Preparation of new textbooks for Azerbaijan primary schools in the years of 1920-1931**Mammadova Aytakin**¹

Sumgayit State University, Sumgait, Azerbaijan

E-mail: telmanaytekin_82@mail.ruORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2737-9386>

The proclaiming of the Azerbaijani language as the main language was one of the most important changes in the reform of new schools in Azerbaijan in the 1920s. Preparation of textbooks in the native language for primary schools has become one of the actual issues. The development of national culture depended on the application level of the mother tongue.

The purpose of the research is to study preparation of new textbooks for Azerbaijan primary schools in the years of 1920-1931. It was not possible to develop national schools without creating textbooks and additional teaching resources in the national language. It was difficult to develop new textbooks in all subjects for all groups (classes) in a short period. There were various reasons of the difficulties: 1) lack of professionals and teaching staff for designing textbooks in all subjects; 2) lack of scientific terminology in Biology, Physics, Mathematics other subjects; 3) lack of experience in the field of printing and publishing issues; 4) lack of professional translators; 5) the Arabic alphabet which hinders cultural progress, etc. The article identifies the nature of these difficulties and analyzes the solution methods. Textbooks for primary schools based on the new Turkish alphabet (Latin script) are analyzed in the article. In 1922, the New Turkish Alphabet Committee was established under the Central Executive Commission (CEC) of Azerbaijan. Then Jalil Mammadzadeh, Mammadagha Shahtakhtli and others were also appointed to the committee. The committee organized its activities in three directions: 1) editorial and publishing department; 2) training and science department; 3) organizational department. As a result, a lot of issues regarding the compatibility of the new Latin alphabet with our language, harmony, and pronunciation were discussed; and finally, on July 22, 1922, it was decided to switch from the Arabic alphabet into the new Latin alphabet.

Keywords: primary school, textbook, training, Arithmetic, scientific terminology, alphabet reform

Introduction: The proclamation of the Azerbaijani language as the main language of instruction was one of the most important changes in the construction of new schools in Azerbaijan in the 1920s. Preparation of textbooks in the native language for primary schools has become one of the actual issues. The development of national culture depended on the level of application of the mother tongue. It was impossible to develop national schools without creating textbooks and additional teaching resources in the national language. It was difficult to develop new textbooks for all groups (classes) and in all subjects in a short period. There were various reasons of the difficulties: 1) lack of professionals and teaching staff for designing textbooks in all subjects; 2) lack of scientific terminology in Biology, Physics, Mathematics other subjects; 3) lack of experience in the field of printing and publishing issues; 4) lack of professional translators; 5) the Arabic alphabet which hinders cultural progress, etc. The article identifies the nature of these difficulties and analyzes the solution methods. Despite all the difficulties, in 1920 a special commission titled People Enlightenment Commissariat was established under the school department in order to design and publish textbooks. A year later, the Publishing department of the People Enlightenment Commissariat was established. In 1924, the structure of that publishing house was expanded and reconstructed into Azerneshr.

As the other problem was related to terminology, a scientific-terminological commission was established in 1922 under the People's Enlightenment Commissariat of Education. One of the main problems was the introduction of the new Azerbaijani (Latin) alphabet. This issue was discussed on January 5, 1921 in the People Enlightenment Commissariat of the Azerbaijan SSR [Azerbaijan MDA, 1921a:].

The participants of the discussion were divided into two fronts, two movements were created: 1) Latvians (who wanted to change the Arabic alphabet into the Latin alphabet); 2) Arabists (who wanted to save the Arabic alphabet by correcting it). Based on the report of Prof.P.K Juzen, it was decided to switch to the new alphabet, and to conduct publication issues in both Arabic and Latin alphabets. It should be noted that although there are many supporters of those who want to preserve the Arabic alphabet by reforming it, "those who believe that replacing the alphabet with the new Latin alphabet is the only right way have won this struggle by providing more systematic and solid evidence." [Isakhanli, 2011a:170].

¹ Associate professor Head of Pedagogy and Psychology Department of the Sumgayit State University

Formulation of the problem. In 1922, the New Turkish Alphabet Committee was established under the Central Executive Commission (CEC) of Azerbaijan. When the committee was first formed, Samadagha Agamalioghlu, Farhad Agazadeh, Khudad Malik Aslanov, Abdulla Tagizade and Ahmad Pepinov were included as members. Then Jalil Mammadzadeh, Mammadagha Shahtakhtli and others were also appointed to the committee.

The committee organized its activities in three directions: 1) editorial and publishing department; 2) training and science department; 3) organizational department. A lot of issues regarding the compatibility of the new Latin alphabet with our language, harmony, and pronunciation were discussed; and finally, on July 22, 1922, it was decided to switch from the Arabic alphabet into the new Latin alphabet.

The issue of "Compulsory teaching of the Azerbaijani language in secondary schools in the new alphabet" was discussed at a meeting of the Presidium of the Central Executive Commission (CEC) of Azerbaijan on March 10, 1923. It was decided to introduce the Azerbaijani language in the new alphabet in first and second grade schools and labor faculties. [Azerbaijan MDA, b:16]. On October 20, 1923, the Central Executive Committee of Azerbaijan and the Council of People's Commissars of the Azerbaijan SSR issued a decree "On the adoption of the new Turkish alphabet as the state alphabet." [Decree, 1923]. Although these alphabets (Arabic and Latin) were initially considered equal, by the decision of the Central Executive Commission (CEC) of Azerbaijan dated June 27, 1924, the Latin alphabet was considered mandatory as the state alphabet. When discussing the alphabet, it was considered important to correct the numbers. The Office of Higher Political Education, established at the People's Commissariat of Education, played an active role in eradicating illiteracy, organizing political education, and switching to the Latin alphabet.

Main part: On March 16, 1925, the issue of a new alphabet was discussed at the IV Congress of Soviets of Azerbaijan. The Congress adopted a resolution on the transition to a new alphabet starting from the 1925/26 academic year in all first-grade schools and the completion of the first-second national schools in the country in the 1932/33 academic year. [Azerbaijan archive, 1980a:16]. In accordance with the resolution of the IV Congress of Soviets of Azerbaijan, on April 5, 1925, the People's Commissariat of Education of the Azerbaijan SSR adopted a decision "On conducting education in the Azerbaijani schools of the first degree in the new alphabet" [Azerbaijan archive, 1980b:5].

Native language textbooks published by national educators in the early twentieth century were used in the pre-primary schools. "Glasses for the kids" written by A.Sh.Talibzadeh, "The second year" written for the second groups by M.Mahmudbayov together with his colleagues (S. S Akhundov, S. Abdurrahmanzadeh, F. Aghazadeh, A. Shaig, A. Afendizadeh), "Recitation of the third year" written by M. Mahmudbayov and A. Sahhat, "New school" written for the third groups was published with minor changes in accordance with the purpose of the Soviet school. A. Shaig's "Reading book" (for groups I-IV), Abdulla bey Efendizadeh's "Last Turkish alphabet" were among the textbooks used in the first grade schools. Although A. Afendizadeh's textbook was published in the period of Azerbaijan Democratic Republic (ADR) in 1919, it was almost never applied. At that time, a special commission on alphabet reform was established in the Ministry of Public Education of the ADR. Three separate projects had been discussed by the Commission. The projects were presented by Abdulla bey Efendizadeh Mahammad aga Shahtakhtli and Abdulla Tagizadeh and Abdulaziz bay Seyidov.

During the discussion, the members of the commission preferred Abdulla bey Efendizade's project and recommended the publication of the textbook prepared by him. Unfortunately, due to the collapse of the ADR, it was not possible to use the textbook in the primary schools. In this regard, the prominent pedagogue F. Agazadeh wrote: "Although the text book "Last Turkish Alphabet" written by Abdullah Bay was published in both Arabic and Latin letters, it was not applied to schools and households due to the April Revolution and remained in vain" [Isakhanli, 2011c:56].

One of the first textbooks published in the Latin alphabet for primary schools in 1922 was "the New Turkish Alphabet". Authors of this book were M. Mahmudbeyov, S. Abdurrahmanzadeh, F. Agazadeh, S. Akhundzadeh, A. Talibzadeh, A. Afendizadeh. The textbook consisting of 78 pages provides alphabet training (3-44 pages) and short texts for reading. This textbook was compiled by comparing both the Arabic and Latin alphabets. In one column the letters and words were given in the Arabic alphabet, in the other column in the Latin alphabet. Alphabet training continued in this way, the number of words was gradually increased, and students worked on individual sentences. In 1924, the book "New Turkish Alphabet" was published by F. Agazadeh, S. Akhundzadeh and M. C. Mahmudzadeh. "Rules of writing with the New Turkish Alphabet" (1925) written by V. Khulufli, F. "New Turkish Alphabet (for the 1st group of I grade schools) (1926) written by

Agazadeh, S. Akhundzadeh and J. Mahmazadeh was published by the initiative and with funding of the New Turkish Alphabet Committee”.

In the 1920s, the alphabet and reading textbooks were published in two versions (for urban and rural schools). Books in Mathematics and science were translated. Year after year, book publishing expanded. If in 1920 3 textbooks were published with 63 thousand copies; in 1923 23 textbooks were published with 759 thousand copies [People's education in Azerbaijan (1920-1927), 1928:102]. At that time, books were published in various publishing houses. Most of the Mathematics (Arithmetic) books prepared in the late 19th and early 20th centuries were intended for madrasa (Moslem religious school) education.

"Account" written by Jalal Akhundov in Tbilisi (Georgia), "Scientific Account" written by Agaali Gasimov, "Leader-Accounting Teaching in Primary School and Primary" written by Islam Bey Gabulov, "Account" written by Hajibeyov, prepared by national methodists attracted attention as the first teaching aids.

There was little experience or example of Mathematics textbooks in primary schools. The first national mathematician Mammad Efendiyev (son of prominent educator R. Afendiyev) and A. M. Ammosov were involved in the commission established for the preparation of curricula, programs and textbooks for first-grade schools. A. M. Ammosov recommended the inclusion of geometric elements in the mathematics curriculum for primary schools, the preference to teaching methods that activate students, including the inductive method. In 1921, Exercise books written by A. Israfilbeyli was published in 1919 ("New science account" I-II-III parts) were republished with minor changes. The title page of the new edition of the third part of the book read: "This book corresponds to the program of the first-class United Masai schools." The book titled "Exercise on account" written by Aghaali Gasimzadeh was republished in 1922. This book was intended for groups in IV and V (grades) of primary schools. The main reason for the difficulty in creating a new generation of national Mathematics textbooks was the lack of national mathematical terminology, professional translators, and Mathematics teachers. In order to meet the demand, Mathematics textbooks of the first grade schools of the RSFSR were translated into Azerbaijani. The book "Problems and examples of calculation" in IV Volume written by K. P Arzhenikov was published in the Arabic alphabet, and then in the Azerbaijani with Latin alphabet. The students suffered from psychological stress because of the difficulty in reading and writing numbers in the Arabic alphabet, writing numbers in the decimal number system, and reading mathematical expressions. In 1926, the publication of the book in the Latin alphabet helped to eliminate the listed problems. In 1920, The text book "Geography" (part 1, for the 4th grade class of the 1st degree) written by G. R Mirzazadeh was published. The book was improved and published in 1922, 1923, and 1924. G. R. Mirzazadeh was also the author of "Geography" textbooks written for II grade schools at that time.

At the Congress of Azerbaijani Teachers held on May 25, 1925 (Congresses of Azerbaijani teachers (I-XII), 2008:56-66), Jalil Mammadzadeh, the People's Commissar of Education of the Azerbaijan SSR, gave a detailed report on the transition to the Latin alphabet in schools. scientifically substantiated the difficulties of the alphabet. The First International Turkological Congress held in Baku in 1926 played an exceptional role in the transition to the Latin alphabet in Azerbaijan [Resolution, 1926:11]. At a joint meeting of the Committee on the New Turkish Alphabet under the Central Executive Commission (CEC) of Azerbaijan with representatives of other Soviet republics on the implementation and dissemination of the new Latin alphabet, the issue related to the alphabet was discussed again and an appropriate decision was made. According to the New Turkish Alphabet Committee under the Central Election Commission of Azerbaijan, from April 1, 1925 to March 1, 1926, 5275 people took part in 211 courses organized in Baku and its districts, 7382 people took part in 268 courses organized in Azerbaijan, 94 students took part outside Azerbaijan. 3547 people mastered the Latin alphabet in the course [Azerbaijan MDAC, 44-47]. This process accelerated the transition to the Latin alphabet in the country, which created favorable conditions. At the VIII Congress of the Communist Party of Azerbaijan, R. Akhundov noted that the new alphabet is one of our great achievements not only in Azerbaijan, but in general ... lessons up to the 2nd group of primary schools are taught in the new alphabet" [R.Akhundov,13]. At the First All-Azerbaijani Spelling (Dictation) Conference held on January 29, 1928, the issue of a new alphabet was discussed and a relevant decision was made. On July 21, 1928, the Central Election Commission of Azerbaijan and the Council of People's Commissars of the Azerbaijan SSR adopted a decision "On the mandatory and final transition to the new Turkish alphabet in the USSR" [Resolution, 1928:14]. The number of books published in the new Turkish alphabet has increased sharply. "Public Accounting Issues" in 4 Volumes for I, II, III and IV education year written by A.V.Lankov was published in 1926. The book "Towards to knowledge" (ABS for adults) written by F. Aghazadeh, M. Mirjafarzadeh, Y. Alizadeh and M. J. Mohsunzadeh was published in 1927. The number and circulation of books published in the new alphabet increased significantly from year to year. In 1927, 126 books were published in 479,250 copies, in 1928, 170 books in

753,900 copies, and in 1929/30, 425 books in 1509,500 copies. Among them, the books of primary schools prevailed. In 1926-1928, "Problems and examples of arithmetic" consisting of IV Volumes written by A. V. Lankov in 1929-1931, "Mathematical problems and examples" written by I. Gratsky and I. Kavv (in IV Volumes) were translated and published in the new alphabet. The textbooks "Geography" written by G. R. Mirzazadeh for the first grade schools in the early 20s were published in a new alphabet. New Turkish alphabet books appeared for first grade schools. H. K. Sanılının Əhməd Seyidovla birlikdə qələmə aldığı "Türk əlifbası" dərsliyi kompleks proqramların tələbinə uyğun yazılmışdı. This verbal textbook was compiled in accordance with the requirements of the existing complex programs. The first five pages of the book are covered with pictures taken in connection with the organization of students' summer recreation and work. Separate pictures show village life, poultry, pets, rules of care for them, work of students in the yard, the work done by the villagers in summer, the organization of children's summer vacations, haymaking and harvesting of village workers, children's help, threshing, fruit picking, grape skin scenes are described. The last picture shows children going to school. These images, in addition to developing children's coherent speech, are intended to prepare them for literacy training, reading; to foster their moral and spiritual values. These pictures create conditions for the development of children's speech, the expansion of their imagination, free expression of ideas. On the seventh page of the book, the "mother word" corresponding to the picture is underlined three times. It is interesting that the authors write on each page about the methodical instructions relevant to the purpose of the training: We focus on the word "mother" when we train a topic within a family unit. The book shows a picture of the mother. The word "mother" is read below the picture. Children draw the shape of the word. The word is drawn in capital letters and hangs on the front wall of the classroom. Children count the number of so-called signs. This word is also indicated by dashed letters. The children also line up. As a rule, the teaching of the alphabet by means of the word method is continued by the words "father", "grandfather", "grandmother" and so on. The words are carried out appropriately. From the next pages of the textbook, arithmetic training is started. It starts with teaching numbers. Visualization is widely used in both literacy and arithmetic training. Pictures of fingers, circles, sticks, and various numerals make learning numbers easier. After the children have mastered the numbers, they are given exercises on four operations of the arithmetic (addition, subtraction, multiplication, division) in 10 circles. In this way, materials for reading are given after the completion of literacy and elementary arithmetic training. These materials are based on a seasonal nature, they acquainted students with relevant historical information and events during the teaching / learning period. The poems and texts "Autumn", "Now it is autumn", "Our garden", "Garden", "Gardens", "Vegetable garden", "Our cotton", "Cotton" given in the book, expand students' understanding of nature change and work related to autumn complex, instill love for work and working people. Some of the texts given here recommend taking care of children's health and observing hygienic requirements. In the following pages of the book, students are given scientific information about the features of winter through poems and stories about the winter complex. It should be noted that the scientific texts in the textbook serve to expand students' scientific outlook. The textbook mentions texts that increase children's interest in science, education, school, as well as the role of the book in learning to read, learn about natural and social phenomena, the origin of people, lifestyle [Mammadova, 2018:162-163]. It should be noted that although the complex curricula of first-grade schools were changed several times in 1927-1930, mathematical knowledge "remained unchanged in a very simplified way under the guise of formal skills." Frequent changes to math textbooks caused justified dissatisfaction among primary school teachers. In 1925-1926, due to the introduction of complex programs, the mother tongue was removed from the curriculum as an independent subject. In the second half of the 1920s, textbooks almost lost their classical function. The main slogan was the long absence of textbooks. The teaching of all subjects by the same teacher in primary schools was in line with the essence of complex programs, and the primary school teacher was able to use integration effectively. As I mentioned above, complex programs that have not a scientific ground and violate pedagogical and psychological requirements should not be applied at schools. It was generally impossible to implement these programs in secondary schools. Improper approaches to the development and implementation of curricula, programs and textbooks have seriously affected the quality of education.

Approbation of research results: The main provisions of the article are reflected in the author's theses submitted to scientific conferences in Azerbaijan and abroad, as well as in scientific articles published in various journals in Azerbaijan and abroad.

Conclusion: In the first half of the 1920s, the multifaceted development of education was delayed for some time by the introduction of "complex" and "complex-project" programs and the transformation of textbooks into "workbooks." "Students' poor adaptation of the skills that is a significant part of school curricula,

“students' lack of literacy in their mother tongue, and large number of spelling mistakes” [Mehdizade, 1959a:142142] were revealed.

“Poor adoption of habits by students, which are an important part of school curricula”, “low literacy of students in their mother tongue, many spelling mistakes” [Mehdizade, 1959b:142] were found. There were various reasons for this: 1) the difficulty in the transition from the Arabic alphabet to the Latin alphabet and the difficulty of getting used to the new rules; 2) the presence of dialect differences in accents; 3) less space for writing at school due to the application of complex programs; 4) inclusion of spelling defects in published textbooks; 5) presence of style and language defects in textbooks; 6) incorrect design of programs and textbooks; 7) Books translated for first grade schools do not meet the necessary requirements (poor quality in translation), etc. The “complex” and “complex-project” programs, which did not justify themselves in school practice and did not instill the necessary knowledge and skills in students, were removed from school practice by the decisions of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union of September 5, 1931 and August 25, 1932, traditional ways – methods were restored.

References

- Azerbaijan archive, 1980, №2, p.16
 Azerbaijan MDA f.57, no.1, w.342, p.18
 Azerbaijan MDA f.57, list.1, w.151, p.192
 Azerbaijan MDA f.103, no.1, w.1, p.39-42
 Azerbaijan MDA f.103, no.1, w.1, p.44-47
 Azerbaijan MDA f.379, no.3, w.3176, p.19
 Azerbaijan MDA.f.379, list.2, w. 3082, p.16
 Congresses of Azerbaijani teachers (I-XII). Baku, Chashyoglu, 2008, 782 p.
 Decree of the AzTsIK and the Sovnarkom of the Azerbaijan SSR "Recognition of the new state Turkish alphabet". "Baku Worker", October 31, 1923
 From R. Akhundov's report on Public Education at the VIII Congress of the Communist Party of Azerbaijan. "Communist" newspaper, November 21, 1927
 Isakhanli I. Transition to the Latin alphabet in Azerbaijan and Farhad Agazade. Baku, 2011, 170 p.
 Mammadova A. Professor Ahmad Seyidov and the development of pedagogical science in Azerbaijan. Baku, Science and education, 2018, 192 p.
 Mehdizade M. Summaries on the history of the Soviet school in Azerbaijan. Baku, Azerneshr, 1959
 People's education in Azerbaijan (1920-1927). Baku, 1928,
 Resolution of the I All-Union Turkological Congress on the new alphabet. "Baku Worker", March 5, 1926
 Resolution of the AzTsIK and the Sovnarkom of the Azerbaijan SSR "On the obligatory and final introduction of the new alphabet in the ASSR". "Baku Worker", July 22, 1928

Підготовка нових підручників для початкових шкіл Азербайджану у 1920-1931 роках

Мамедова Айтакін²

Сумгаїтський державний університет, Сумгаїт, Азербайджан

Однією із найбільш важливих змін у реформі нових шкіл в Азербайджані в 1920-х роках було проголошення азербайджанської мови основною мовою. Підготовка підручників рідною мовою для початкової школи стала однією з актуальних проблем. Розвиток національної культури залежав від рівня володіння рідною мовою. Метою дослідження є вивчення підготовки нових підручників для початкових шкіл Азербайджану в 1920-1931 рр. Розвиток національних шкіл неможливий без створення підручників і додаткових навчальних матеріалів національною мовою. Доведено, що труднощі було викликано різними чинниками: 1) брак фахівців і професорсько-викладацького складу для розробки підручників з усіх предметів; 2) відсутність наукової термінології з біології, фізики, математики та інших предметів; 3) недосвідченість у галузі поліграфії і видавничої справи; 4) відсутність професійних перекладачів; 5) арабський алфавіт, що перешкоджає культурному прогресу та ін. У статті розкривається природа цих труднощів і аналізуються методи їх вирішення. Проаналізовано підручники для початкової школи на основі нового турецького алфавіту (латиниці). У 1922 році при Центральній виконавчій комісії (ЦВК) Азербайджану був створений Комітет по новому турецькому алфавітом. Потім до комітету було призначено Джаліл Мамедзаде, Маммадага Шахтаглі і інші. Комітет організував свою діяльність за трьома напрямками: 1) редакційно-видавничий відділ; 2) навчально-науковий відділ; 3) організаційний відділ. У результаті було багато

² доцент, зав. кафедрою педагогіки та психології Сумгаїтського державного університету

суперечок про сумісність нового латинського алфавіту з нашою мовою, гармонії і вимові, і, нарешті, 22 липня 1922 було вирішено перейти з арабського алфавіту на новий латинський алфавіт.

Ключові слова: *початкова школа, підручник, навчання, арифметика, наукова термінологія, реформа алфавіту.*

Accepted: August 10, 2021



Various strategies & methods for successful improvement in English oral communication skills

Mammadova Matanat¹

Azerbaijan University of Languages (AUL)

E-mail: matanat.mamedova@yahoo.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5019-4718>

It has been claimed that 'no individual's linguistic repertoire is perfect' (Maleki 2007, as cited in (Hmaid, 2014)). Both indigenous and non-native participants of any community frequently encounter obstacles, relying on restricted verbal tools to convey their intention. Communication strategies are the methods through which speakers seek to bridge the barrier amongst all individuals who wish to convey and the instantly accessible language assets. The significance of English cannot be overstated. Paragraph fragmentation, run-on phrases, and general topic alignment are the major opponents of proper grammar. Communicating is the most fundamental mode of interaction. That is the only fundamental human privilege with the fewest limits and is regarded as extremely essential by the legislation. Currently, fluency in English is practically a must for accomplishment in the globe. This research paper reveals a mixed-method methodology in scrutinizing possible effective modules and types for oral communication skills in the English language. Both quantitative and qualitative approaches were taken into consideration throughout the whole investigation, where the studies of Dhani Ram Sharma, Apisara Sritulanon, Panna Chaturongakul, Thapanee Thammetar, Anne Syomwene, Zhanli Yang, Yaseen Hmaid, JD Singh had a huge impact on the results and discussions of the research. The main obstacles illustrated throughout the research were lack of preparation, lack of spoken English, poor vocabulary, inability to clearly understand native speakers or others speaking this language, and inability to express ideas that were discussed and analyzed with the offered solutions. The following research objectives are being analyzed throughout the investigation: making a significant commitment for persuading instructors & others; developing a conceptual method for instructors; promoting the benefits of communication skills; offering a skill different from conventional learning speaking skills to learning English; examining the efficacy of conversation skills. Examples, strategies, and recommendations illustrated by the authors in the following sections of the research paper underline the importance of oral communication skills both in the teaching environment and in the professional sphere. Furthermore, the analysis of statistics made by Dhani Ram Sharma, stressed the positive impacts of strategies used by them in improving and developing students' communication skills. Moreover, the results and discussions concerning the revealing of research findings affirm that activities and strategies implemented were successful enough for future professional accomplishments of oral communication skills.

Keywords: oral; communication; skills; English; strategies; recommendations; research.

Introduction. English proficiency is a significant element in both recruiting and promoting choices, regardless of the profession. Communicating linguistically perfect English increases communication clarity. It is widely acknowledged that English currently plays an essential part in our everyday lives. English is unquestionably today's global language. Every element of our life involves the ability to communicate in English. Here are the examples of essential kinds of oral effective communication:

- Establishing interpersonal connections within members of a community;
- Effective delivering of presentations, debates and other discussing perspectives.

Communication is critical for making sensible and justifiable decisions and actions of a community, government, and data exchange. Several types of research have repeatedly shown that people with an advanced understanding of the English language are often more susceptible to grow in their professions. According to the relevance given above, there seems to be an urgent need to improve communication proficiency in English.

Statement of the Problem. Learning another language proficiently helps one to communicate or engage with diverse individuals with confidence. Since individuals are not proficient in English, they frequently find themselves in uncomfortable circumstances; they are self-conscious, which only makes the situation worse. The most typical challenges regarding communicating in English are as follows:

¹ PhD, Instructor of English Language of the Azerbaijan University of Languages (AUL)

• *Lack of training.* Most times, individuals are unprepared to communicate. As an example, suppose we are requested to deliver a workshop on a particular subject and people do not know where to begin. This occurs once individuals haven't exercised or paid insufficient attention to the subject.

• *Poor Vocabulary.* For communication, users need a good vocabulary. When their vocabulary is restricted, individuals tend to utilize identical phrases again and over. They frequently find themselves grappling with terminology. Strong language enables the communicator to express a certain topic using various words.

• *Inability to understand others.* People must engage with others on an equal level in a dialogue. To successfully talk, users must first grasp what others are demonstrating in speech and afterward reply. However, if we have little or no vernacular vocabulary, we will be incapable to react appropriately.

• *Lack of Spoken English skills.* One of the most highly prized skills in the world is communication abilities. Cultivating strong interpersonal skills necessitates consistent hard effort and a clear path to success.

• *Inability to express ideas.* This is another factor that is a major block in our paths of improvement. Lots of times it happens that individuals knew what needs to be said, but are unable to express them in words. This leads to further frustration, as it was known that the listener is not able to understand our words.

Research Objectives:

• To make a significant commitment by persuading instructors, investigators, and assessors to incorporate interaction qualifications into their linguistic analysis procedures.

• To develop a conceptual method for instructors to use communication skills while promoting it.

• To promote the benefits of individuals' communication skills for their further usage, their skills to understand techniques successfully and properly in search of better conditions in order to become reflective practitioners.

• To offer the skills, different from the conventional learning speaking ones, to learn English, focusing on measurable outcomes aimed at raising awareness among teaching and learning about the necessity to employ effective communication to enhance conversational skills.

• To evaluate the educational environment of language learners as well as to offer suggestions for future research in this area.

• To examine the efficiency of conversation skills and related benefits to the language learner's training curriculum.

The Main Part:

Some Effective Methods to Improve Oral Communication Skills: Strategies and Recommendations.

A. How to improve oral English. Numerous factors correlate to effective spoken language, but one key issue to consider is "do you want to try to strike up a discussion with an English speaker? Or do you get the feeling that "the cat did catch your tongue"—where almost any time an individual is eager to speak in English, his/her tongue will not cooperate and cannot produce a sound? How can learners, therefore, enhance their spoken English? What actions are required to bring their commitment to growing into action? In this section, there will be listed some recommendations underlined by Zhanli Yang professor of the Department of Pre-school Education Hebei Vocational College of Foreign Languages for real activities that are possible to be done for a person by himself/herself (for little or no money) to enhance their practices in oral communication skills of English.

➤ Listening to the radio; it is recommended to wake up 5-10 minutes earlier and listen to the English news. Books-on-tape could be found at the local public library that would be quite beneficial.

➤ Listening to music in learning the language while enjoying leisure time or commuting with someone is suggested.

➤ Selecting a renowned personality whose dialect is loved, and emulate the way he or she talks if there is the possibility of acquired recordings of him or her.

➤ Practicing scenarios alone, by a mirror or a comfortable corner while an individual is alone. Thus, considering himself/herself presenting, arguing with someone's opinions, being interviewed, or inquiring about anything. Assigning roles and engaging in role-playing if a person can find someone who can help him/her with it. Building on this idea, it is essential not to escape making friends with the exchange students on their campus and engage in cross-cultural exchanges.

➤ Practicing to read out aloud – finding someone to check one's pronunciation and intonation, or recording themselves on tape and analyzing their speech' as well as, setting goals of specific things that could be improved – for instance, differences between words that contain "l" and "n" or "w" and "v" (Yang, 2014). Practicing the mistakes is required for further better results.

It is undeniably true that the only way to strengthen somebody's linguistic skills is to practice the language. Nonetheless, it is also clear that there are many ways in which individuals would not want to talk in a foreign language – they are frightened of messing up, as would not be able to communicate their true meaning, and are worried that people would laugh at them. Once you try putting some of these ideas and principles into practice, the cat will have a very hard time getting your tongue (Yang, 2014)!

B. How to speak more accurately

From the perspective of learners, the difficulty with language is that it is overly rich in structures and vocab, i.e., there are many phrases with comparable meanings. When students recall half of one structure and half of another, they end up with a hotchpotch that is at best “incorrect but understandable” and at worst “nonsense” (Yang, 2014):

➤ Choosing English for the recognition of purposes is recommended. Only English-speaking individuals are not using every phrase and word in their mother tongue. So, it is recommended for learners to study more than one way of saying the same thing, rather than choosing only one version to learn accurately for future use (Yang, 2014).

➤ Simultaneously, there is a huge need in avoiding traps. Own English speakers adapt their language to their surroundings, just as anyone would in his/her native tongue. An individual should not expect to achieve this unless he/she has had regular knowledge of English for many months. The challenge here mainly is about picking the finest English for global speaking purposes while also recognizing different versions of it for it not being at a disadvantage. In this way, any types of misconceptions will be prevented. Although the following are necessary for comprehending English, it is highly recommended to avoid them when speaking in daily life (Yang, 2014).

C. How to speak more fluently

The translation is a challenging task, that's why experienced linguists earn lots of money. While relying on translation to comprehend a foreign language, individuals usually do not acquire the reflexes required to communicate and elaborate successfully. To put it otherwise, there is no need to translate everything to comprehend the revealing concept. Building skills from the initial stage will benefit learners later on when their abilities would be excellent enough to join any discussion. Here are a few suggestions to help the learners to start interacting straight away:

➤ Do not hesitate to use body language. To enhance the revealing statements throughout the conversation, the usage of body language and face movements can be quite beneficial. The individual being talked needs to comprehend what is being expressed and therefore, will be paying close attention intently. As people gain proficiency in their second or third language, they will rely less on nonverbal communication and more on verbal interaction, however, it is necessary to underline that it would be a satisfactory use while they are a novice. The ideal solution is to study till an individual is an intermediate speaker before engaging in serious exchanges, which is too lengthy.

D. Move your mouth

The confusion of words' spelling and their pronunciation is not permitted. For example, “threw” and “through”, although spelled differently, are pronounced the same, also, identical letters or letter clusters in words do not always produce the same sound: the “ough” in “though” and “through” represents a different sound in each word (Yang, 2014).

➤ Start practicing what you hear within the conversation rather than just listening to it. Imagining a sound of the way an individual speaks it in their mind before they even pronounce it would benefit the overall consequences. Considering how an individual wants their mouth and face to be positioned, how they will be producing the sound, listening to the speaker and trying to repeat after them would help to improve confidence and smoothness in English speaking.

Consequently, the study made by Anne Syomwene from School of Education, Moi University, illustrated for oral communication lessons to be efficient enough following measures need to be taken into account: i) For almost the whole class, the kids spoke and listened. ii) The pupils' active participation in class. iii) An emphasis on understandable and purposeful inputs. iv) Involving pupils in various roles, which necessitates the employment of various speech styles. v) Learners acquire employing conversational habits and phrases, as well as communicating in real English. vi) Data exchange. vii) Through peer engagement, students create value collectively. viii) Students utilize language in profound and important ways. ix) The educator instructs students on proper linguistic knowledge. x) The teacher offers relevant and timely feedback. xi) A welcoming and encouraging atmosphere that promotes linguistic modification and experimentation. xii) A student-centered setting in which the instructor serves as a guide.

Explanations are one approach for instructors to determine the context of new linguistic components. Teachers should provide explicit explanations and the explanations should not have grammatical complexity (Perrot, 1986; Lile, 2002, as cited in (Syomwene, 2013)). Moreover, the phrases must be brief and the terminology should be relevant to the students' perspectives. Educators must use **examples** to supplement their explanations. Doff (1988) asserts that language teachers should give one or two examples to show what the structure means, say the structure and ask students to repeat it, write an example on the board, and give other situations and examples (Syomwene, 2013).

Teaching aids are useful in transmitting the sense of the new linguistic forms and are utilized in the curriculum to assist with instruction. Well-designed assistance must improve awareness, cognition; develop cognitive ability; inspire and generate interest by challenging individuals to understand different modalities in order to analyze and create good utilization of the available instructional way to study. **Flashcards and charts** can be used as teaching aids, thus, a flashcard is a piece of paper or a card with a word written on it or a picture drawn on it that is large enough for all students to read (Doff, 1988; Baker & Westrup, 2000, as cited in (Syomwene, 2013)). Flashcards can be used to stimulate exercises, ask for recommendations regarding the characters or the plot of a narrative, elicit opinions about an image or a scenario. On the other hand, charts are larger sheets of paper or cards. The teacher can hold them up or display them on the wall or the blackboard (Doff, 1988, as cited in (Syomwene, 2013)).

While teaching the new vocabulary, a clear relationship among the term, real-world objects such as charts, sketches, and pictures should be established. **Real objects** are items brought into the classroom by teachers and students. Learners can internalize instructor explanations of abstract topics by employing real-world items. Furthermore, real objects offer value and motivate us to connect language to the physical world.

Pictures and drawings could be beneficial as well. Pictures can be obtained from magazines, newspapers, or photographs (Doff, 1988, as cited in (Syomwene, 2013)). The instructor could create inquiries based on photos to practice a certain structure; however, the images used should be clear and identifiable. Anne Syomwene theorizes that images provide the “here and now” for the Second Language learner, they provide additional language context that aids the acquirer's understanding and, as a result, acquisition (Syomwene, 2013).

Presentation-Practice-Production (PPP). The PPP method consists of three stages. The first step is known as the 'introduction phase.' It starts with equipping students with valuable data about a chosen language. The second step is known as the 'training phase'. English or other language learners implement what they've learned in the course/classroom, which consists of individual, couple, and teamwork. The use of repeated exercises not only trains students to use a language but thereby enables them to relax. There also should be emphasized that such a stage begins with regulated training and eventually progresses towards less supervised activity. The 'production stage' encourages them to generate a language in a specific context. Of course, this method focuses on accuracy, but it remains to be seen in a second or foreign language classroom and teaching materials today (Richards & Schmidt, 2002; Lightbown & Spada, 1999; Howatt & Widdowson, 2004; Harmer, 2007, as cited in (Sritulanon, Chaturongakul, & Thammatar, 2018)).

Statistical Analysis

Building on the previous suggestions, this research also aims to analyze the studies made by Dhani Ram Sharma from “Nepal Rashtriya Chandraganga Secondary School”, wherefrom their experiences and investigations it was obvious that “Storytelling Method” was one of the successful ones in accomplishing better oral communication skills among the students of the 11th grade. Further, several characteristics will be presented regarding this method: it arouses interest; stimulates students' imaginations and piques their interest in linguistic skills; helps to improve vocabulary, understanding, and story sequencing; enhances listening and conversational interaction skills; is a collaborative and participatory process; aids the listener's memory; employs a wide range of linguistic norms to bring the narrative to life.

Research Investigation Process

The research began with the step pre-speaking test after uploading the plan of actions. First, there were chosen 25 students from the 11th grade who were majoring in Languages. The author worked on the topics for the communicative assessment. For the communicative examination, two relevant inquiries were created specifically: overall presentation and image explanation. This is the chosen implementation of the following criteria to the experiment through a speaking exam: 1) Comprehension; 2) Vocabulary; 3) Grammar and 4)

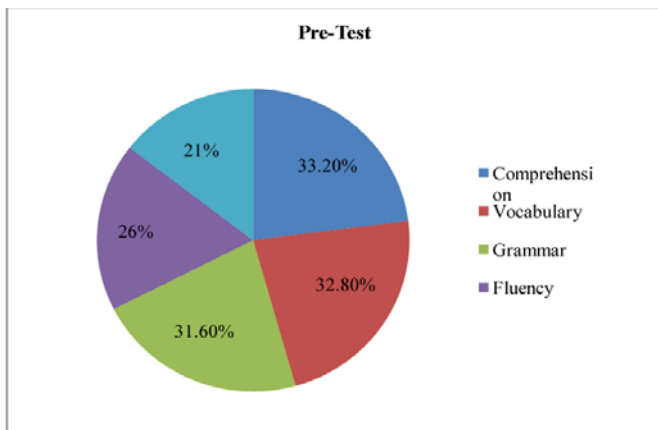


Figure 1

Pronunciation. Afterward, there was made a pre-examination, as well as, the analysis of the revealing outcomes.

In the speaking pre-test, participants achieved 33.2 percent for comprehension, 32.8 percent for vocabulary, 31.6 percent for grammar, 26 percent for fluency, and 21 percent for pronunciation. Thereafter, there was used the Cooperative Storytelling method aimed at addressing them to enhance their public speaking skills. Firstly, the author sorted all into 5 equivalent sections. There was shown a brief narrative movie to them. Once they've watched the video, the author urged them to recount the same tale in groups of three. The pupils discussed the narrative in groups and repeated it in a circuit. For a week,

there was shown a different narrative movie day after day. Nevertheless, the author saw that they were willing to talk with their peers. Eventually, there was altered the movie's structure was. Next, the tale has divided the tale into 5 categories and assigned a section of the story to each group, instructing them to reread the assigned sections of the narrative in their groups. Once each team had finished reading the narrative's sections, each team was instructed to assemble all of the pieces in the right sequence and construct a story. After combining a whole story, the author asked them to tell in the team and changed the story every day and then, the author presented the written form of the parts of stories for a week (Sharma, 2018).

Observation & Outcomes

After the implementation of the storytelling technique to develop their proficiency for two weeks, the author conducted the storytelling contest to observe their speaking proficiency (Sharma, 2018). The kids participated in the event and were permitted to narrate stories that they had previously heard. The author also administered a post-speech exam to assess their communicative competence. Ultimately, the results were examined and discovered that they increased their conversational skills. While utilizing this method, the author discovered that the students were driven to communicate in English with their peers both inside and outside of the lesson. The introverted kids began to communicate in English in class as well. Then the pre-test was performed and the results were evaluated:

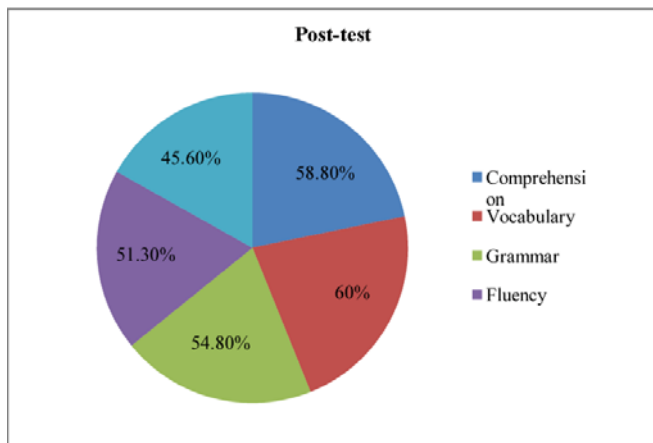


Figure 2

The result showed that the students scored 58.8% in comprehension, 60% in vocabulary, 54.8% in grammar, 51.30% in fluency, and 45.60% in pronunciation. The author found that the students' speaking proficiency was increased through the use of cooperative storytelling techniques (Sharma, 2018). While evaluating the results of the post-speaking exam, the author discovered that it aided in overall success; carried out the implementation strategy outlined in my action research proposal. The goal was to help the pupils enhance their public speaking skills (Sharma, 2018). As the study was completed, the author discovered the expected outcome. The treatments that were used with the students significantly improved their engagement in speaking activities.

Results & discussion

Coming to the discussion and the results of the illustrated research findings, it is obvious that there are possible ways for accomplishing new and effective strategies in oral communication skills. As it was presented by Zhanli Yang strategies on – “how to improve oral English” recommended to “listen to the radio, music in English, practice scenarios and read out aloud”; “how to speak more accurately” should be paying attention to “Choosing English for the recognition of purposes and avoiding traps”; “how to speak more fluently” by not

hesitating to use their body language and gestures”; “*move your mouth*” for escaping confusion in spelling and pronunciation. Building on this idea, this research paper illustrated several strategies revealed by Anne Syomwene, Apisara Sritulanon, Panna Chaturongakul, Thapanee Thammetar, who recommended paying close attention to the implementation of the following modules and activities: *explanations, teaching aids, flashcards, real objects, pictures and drawings* and *Presentation-Practice-Production (PPP) – The PPP method*. Afterward, the investigation continued with the observation of the experiment made by Dhani Ram Sharma, which resulted in the positive outcome of the whole procedure. Even though lots of various professional researches should be done regarding implementing new and effective strategies for developing oral communication skills, previously mentioned recommendations also fully meet the expectations of students and professionals in their future developments in oral communication.

References

- Hmaid, Y. (2014, July). *The Impact of Teaching Oral Communication Strategies on English Language Learners in Libya*. Retrieved from <file:///C:/Users/User/Desktop/Intro%20&%20statement%20of%20problem/RESEARCH%20OBJECTIVES%20AND%20STATEMENT%20OF%20PROBLEM.pdf>
- Sharma, D. R. (2018, January). *Action Research on Improving Students' Speaking Proficiency in Using Cooperative Storytelling Strategy*. Retrieved from Journal of NELTA Surkhet: <file:///C:/Users/User/Desktop/study%20case,%20statistics/15938.pdf>
- Singh, J. D. (2012, September). *Concept, Need and Issues in Developing Oral Communication Skills*. Retrieved from <file:///C:/Users/User/Desktop/Intro%20&%20statement%20of%20problem/communicationskills-JD4-7-12.pdf>
- Sritulanon, A., Chaturongakul, P., & Thammetar, T. (2018, September). *English Speaking Teaching Model in Distance Education*. Retrieved from Arab World English Journal (AWEJ): <file:///C:/Users/User/Desktop/body/English Speaking Teaching Model in Distance Educat.pdf>
- Syomwene, A. (2013, October). *THE TEACHING OF ORAL COMMUNICATION SKILLS IN THE ENGLISH CURRICULUM IN PRIMARY SCHOOLS IN KENYA*. Retrieved from European Scientific Journal: <file:///C:/Users/User/Desktop/body/236404859.pdf>
- Yang, Z. (2014). *Strategies of Improving Spoken English for Learners*. Retrieved from International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication (ICELAIC 2014): <file:///C:/Users/User/Desktop/body/12532.pdf>

Різні стратегії та методи успішного вдосконалення навичок усного спілкування англійською мовою

Мамедова Матанат²

Азербайджанський Університет Мос

Стверджується, що «мовний репертуар кожної людини не ідеальний» (Maleki 2007, цитується по (Hmaid, 2014 року)). Як корінні, так і не місцеві учасники будь-якої громади зустрічають з перешкодами, покладаючись на обмежені словесні інструменти для вираження свого наміру. Комунікаційні стратегії – це методи, за допомогою яких прагнуть подолати бар'єр між усіма людьми, які хочуть передати інформацію, доступні мовні ресурси. Значення англійської мови неможливо переоцінити. Фрагментація абзаців, повторення фраз і загальне узгодження тем – основні проблеми правильної граматики. Спілкування – це фундаментальний спосіб взаємодії. Це єдина фундаментальна людська привілея з найменшими обмеженнями, яка вважається надзвичайно важливою відповідно до законодавства. У дослідницькій роботі розкривається методологія змішаного методу вивчення можливих ефективних модулів і типів навичок усного спілкування англійською мовою. Як кількісний, так і якісний підходи бралися до уваги протягом усього дослідження, де дослідження Дхані Рам Шарма, Апісара Срітуланон, Панна Чатуронгакул, Тапани Тхамметар, Анн Сёмвене, Жанлі Ян, Ясин Хмайд, дослідження Дж.Д. Сінха мали величезний вплив на результати і обговорення дослідження. Основними перешкодами, проілюстрованими в ході дослідження, були недостатня підготовка, відсутність розмовної англійської, поганий словниковий запас, нездатність чітко розуміти носіїв мови або інших людей, які розмовляють цією мовою, а також нездатність висловлювати ідеї, які обговорювалися і аналізувалися за допомогою

² професор англійської мови в Азербайджанському Університеті Мос

запропонованих рішень. Цілі дослідження проаналізовано у дослідженні: прийняття серйозних зобов'язань на переконання інструкторів та інших; розробка концептуального методу для інструкторів; просування переваг комунікативних навичок; пропозиція відмінних від звичайних навичок розмовної мови до вивчення англійської мови; вивчення ефективності розмовних навичок. Приклади, стратегії та рекомендації, проілюстровані авторами в таких розділах дослідницької роботи, підкреслюють важливість навичок усного спілкування як в освітньому середовищі, так і в професійній сфері. Крім того, аналіз статистики, проведений Дхані Рамом Шармою, підкреслив позитивний вплив використаних ними стратегій на покращення та розвиток комунікативних навичок учнів. Результати і обговорення підтверджують, що реалізовані заходи та стратегії були досить успішними для майбутніх професійних досягнень у навичках усного спілкування.

Ключові слова: усна комунікація, навички, англійська мова, мовні стратегії, рекомендації, дослідницька робота.

Accepted: August 10, 2021



Distance teaching and learning as an element of vocational education: some models, assessments, and tools for effective results in future accomplishments

Mammadova Minara¹

ADA University, Baku, Azerbaijan

E-mail: mmammadova4723@ada.edu.az

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3430-4945>

This research paper applies a mixed-method approach for the investigation of challenges and eligible solutions for the online teaching and learning techniques, as well as, their impact on the professional identification of the educational system, students, and professors. The discussion would be about the outcomes of both quantitative and qualitative approaches for detailed examination of the revealing problems in digital learning, by using the explanatory type of research supplied with both statistics and descriptive analysis of various categories, approaches, models and types. Statistics of further mentioned surveys and examinations underline the existing issues in the online teaching & learning platform, which is the difficulty in the management of their time (both students and instructors); less interest in studies; less gained help from instructors; technology disruptions or unawareness of their usage. In addition to this, the research emphasizes the approaches/models and categories for resolving the indicated challenges by illustrating three essential techniques for online teaching and learning: course design, the interaction of both students and instructors, and the level of preparedness of the professors for the distance teaching. Moreover, the analysis of the results and discussions of the research findings underline the possible affirmative results, the flexibility of studying designs and their outcomes, also professors' and students' capability of interfacing for mutually positive outcomes.

Due to the COVID-19 pandemic, teaching and learning activities in the classroom have been permanently halted. Students in their last years of high school and university are in an unusual position that makes it extremely difficult to observe the upcoming future. The duration of the pandemic, as well as its impacts on everyday living, costs, and other financial struggles, might have a serious influence on college and adolescents' ability to continue their studies. The insecurity generated by disruptions in the academic sphere is concerning. Undergraduate and graduate students' circumstances have created adverse situations such as the need to drop out of school.

Keywords: *online training, online teaching, online platforms, distance teaching, teaching methods, professors, students, teachers, research, categories, methods, outcomes, results.*

Introduction. Nowadays, there is a lot of debate going on in the world regarding online teaching and learning. But what is e-education, is it appropriate for all of us, and what type of strategies could be implemented for a better outcome in this sphere? This research aims to clarify all of these questions in further statements and discussions revealed by the scientists and researchers, such as Anna Sun and Xiufang Chen; Butnaru, Valentin Nit, Anichiti, and Brînză; Glynn, Crawford-Ferre, and Wiest; Li-Ling Chen; Yi Yang & Linda F. Cornelius; Abrami, Bures, Bernard, & Borokhovski; Martin, Budhrani, & Wang.

While stressing out the question of "Why there is such a huge necessity in online education?", the professors of Rowan University underlined the studies of Kearsley and Moore, who ensured that distance education would lead to a drastic increase both in the interests and opportunities to study; in the profitability of educational assets; in magnifying the dimensions of the educational sphere; in rectifying the injustices among the age groups; in enhancing the education in various advanced domains, as well as, offering instructional programs to particular core viewers. The rapid growth of the information in the Internet and communication technologies in websites has resulted in several academic qualifications. Digital learning may give chances for higher education organizations to stand out from the competition. The wide range of various technological advancements used by universities' online programs may enhance the interaction between students and instructors, and among students at large (Bell & Federman, 2013) as cited in (Sun & Chen, 2019). The upgraded technology and software may allow instructors, students, and university administrators to collect data, feedback, and to evaluate regarding their online experiences (Bell & Federman, 2013) as cited in (Sun & Chen, 2019). Cultivating strong connections and interactions amongst tutors and learners is critical and may be accomplished via professors' compassion toward learners, enthusiasm for educating, and eagerness to

¹ *Economist, in the international trade sector of AZINTEROIL Limited Liability Company (LLC), Master of Arts in Educational Management of the ADA University*

assist students to be able to thrive in their achievements. Acknowledging the communication patterns in the digital context, these college professors recommended that instructors react to emails and phone communications in a prompt, alert, and purposeful way.

Due to the COVID-19 pandemic, teaching and learning activities in the classroom have been permanently halted. Students in their last years of high school and university are in an unusual position that makes it extremely difficult to observe the upcoming future. The duration of the pandemic, as well as its impacts on everyday living, costs, and other financial struggles, might have a serious influence on college and adolescents' ability to continue their studies. The insecurity generated by disruptions in the academic sphere is concerning. Undergraduate and graduate students' circumstances have created adverse situations such as the need to drop out of school. The pandemic scenario generated a sense of separation, highlighting a notion of unfairness in the universities' school curriculum. Enhancing the window of new opportunities in a distant educational sphere by changing colleges' and universities' policies, stimulating the implementation of unique instructional approaches, as well as, increasing the validity of the teaching practice lay the foundation for more positive and sufficient circumstances for those who are involved in this globe of teaching and learning. Whilst research indicates that digital and traditional teaching is identical in mastering achievements, it's often acknowledged that virtual learning is viewed as underwhelming in engagement when compared to teaching practices in classes. However, in a study involving 156 students, Fortune, Spielman, and Pangelinan concluded that there was no statistically significant difference in learning preferences between students attending online courses and students attending courses in person (Butnaru, Valentin Nit, Anichiti, & Brînză, 2021).

Statement of the Problem. Even though almost 80% of the lessons were being taught in an online format, based on the researches made by the professors "Yi Yang & Linda F. Cornelius" from Mississippi State University, still, some of the students revealed their dissatisfaction by underlining that both financial aspects and time management caused a huge negative impact on their studies. Building on this idea, others declared that the distance training was tedious and not so beneficial, as they could not gain any help from their professors throughout the courses. It seems like these individuals have had negative instances with online learning previously from their experience. What was the source of their unpleasant experiences? Was it the learner's fault or the instructor's one? What variables influence students' online learning perceptions? Each of these concerns motivated the current research and its inquiry of students' opinions of the value of online teaching.

Research Objectives

- Determining learners' educational positions to offer differentiated instruction by evaluating their behavior/engaging patterns and giving tailored instructional insides.
- By examining large-scale educational data to discover significant indicators for evaluating academic performance from local, regional, national, or worldwide viewpoints, policymakers and administrators can gain a global perspective on current educational practices or challenges.
- Providing analysts and professors with observations into educators' encounters with curricula, classmates, and instructors by scrutinizing their tendencies such as bringing up an inquiry with theoretical findings; pursuing knowledge about a particular topic; drawing conclusions and analogies; suggesting innovative thoughts, or uploading an accurate result.
- Offering a theory to demonstrate learners' academic achievement in a learning setting by evaluating distinct categories of participants' studying tendencies.

Statistics:

According to the quantitative analysis that was made based on putting forward of the Pew Research Center's statistics, starting from the end of 2009s the percentage of universities and other educational courses that were involved in distant education, including hybrid and non-traditional studies increased by 89, while 4 years later, almost thirty-two percentage of them were taking at the minimum 1 course distantly. It is undeniable that such improvement and involvement in online training, as well as online learning, did not occur at once. The 2008 study by the National Center for Educational Statistics (NCES) found that the main factors influencing higher-education institutions to offer online courses included meeting students' demands for flexible schedules (68%), providing access to college for students who would otherwise not have access (67%), making more courses available (46%), and seeking to increase student enrollments (45%) (Parsad, Lewis, & Tice, 2008, as cited in (Sun & Chen, 2019).

The Main Part:

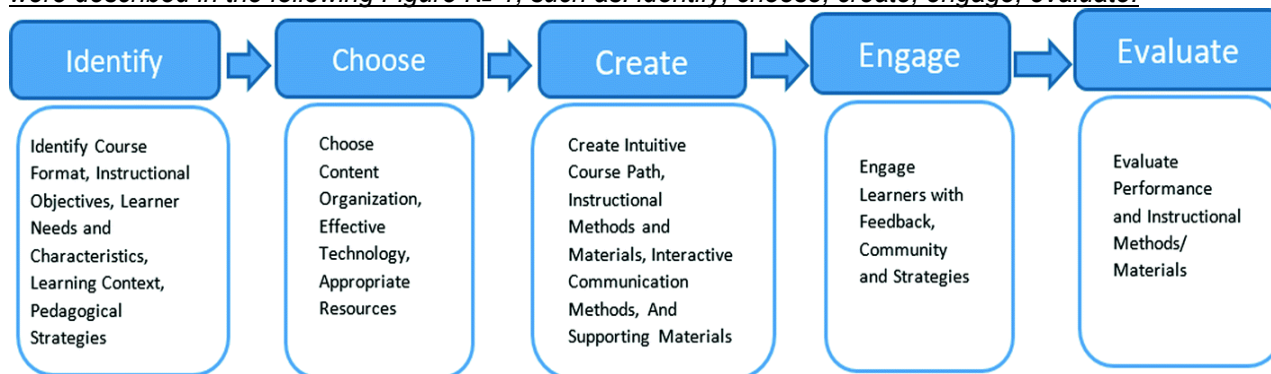
Various Approaches for Valid & Effective Online Teaching

For online teaching to reach its efficiency in learning outcomes, course design; interaction of the participants, as well as professors' preparedness play key role. This research project will focus on the detailed analysis, new methods/suggestions, and descriptions further.

Course Design

The technology selected should be compatible with varied student needs (Osman, 2005) as cited in (Glynn, Crawford-Ferre, & Wiest, 2012). For example, it should be universal enough to support different international formats. Besides that, the authors indicate that learners have access to an online orientation to reacquaint themselves with online services along with discussion boards, online forums, and collaborating with Google docs and file forms relying on observations from a qualitative study of tutors and learners in education online environments. Multiple methods of content exploration and transmission should be designed into online courses, including synchronous and asynchronous learning activities (Liu, Liu, Lee, & Magjuka, 2010; Osman, 2005) as cited in (Glynn, Crawford-Ferre, & Wiest, 2012), as well as, compressed videos, presentation slides, video lectures, website viewing, and multiple communication methods, such as e-mail, chat rooms, and webcam conversations (Balkin, Buckner, Swartz, & Rao, 2005), as cited in (Glynn, Crawford-Ferre, & Wiest, 2012). Communication systems must be properly planned. Tee and Karney propose that this include unstructured, informal chances for open and honest dialogues; a location to discuss formal course topics; a site for uploading work for evaluation, criticism, and usage; and a space for reflecting evaluatively on work (Glynn, Crawford-Ferre, & Wiest, 2012).

Contingent on the analysis of relevant literature, several theoretical assumptions were indicated by the professors of the University of Nevada in terms of constructing and evolving adequate online platforms, which were described in the following Figure № 1, such as: identify, choose, create, engage, evaluate.



Step №1 is to "Identify".

Since this essence of an education platform differs greatly from that of regular face-to-face education or a hybrid course, determining a teaching methodology is critical in the early step of developing a digital course. An online teacher must first determine the course format he or she wants to use for training. The identification of the curriculum format will assist the instructor in a strategic and systematic approach for teaching goals. Since deciding on a course style, an instructor might go on to determining program outcomes. By identifying acceptable platforms for use during presenting a training program, an online teacher might go on to determining specific instructional methods.

Step №2 is to "Choose".

After identifying appropriate necessary formats and elements for online instruction, then an online instructor can begin to choose. Furthermore, online instructors need to be able to choose content organization layout for organizing the materials of the online course. Determining material organizational structures is crucial throughout this phase since it impacts learners' immediate perceptions of distance learning along with overall accessibility to and management of study materials. Following the selection of a content organization structure, online educators must select advanced technological solutions to support a variety of online interactions.

Step №3 is to "Create".

During this stage, online educators begin developing and designing a sensible educational course or rhythm, instructional techniques and resources for content delivery assignment, and collaborative methodological approaches, and student aid resources. At this stage, online instructors have to decide whether they would like to display their course contents linearly or hierarchically, while they also have to decide how to cluster their course contents to enhance their students' learning (Chen, 2018). After deciding on the course site layout, online instructors can proceed to construct and build quality for pedagogical teaching styles,

coursework, and evaluation. Designing and maintaining educational content need a well-thought-out strategy and structure. For course contents involving multimedia, online instructors can work collaboratively with professional staff in faculty support offices to make sure audio, video, and graphics all work smoothly and comply with accessibility regulation, as well as, assignment submission and assessment feedback also need to create logically and transparently so that online students can track their progress for improvement (Chen, 2018). While all teaching strategies, projects, and evaluation techniques are in place, online educators must concentrate on what to establish and promote dynamic modes of engagement. One of the most important components of successful online courses is the formation of communication channels or the development of a vibrant online learning environment. Using social media technologies at this point will typically aid in promoting constant conversation.

Step №4 is to "Engage".

According to several analyses made by the professors of Nevada University, separation, detachment, and technological issues are among the causes that drive online students to drop out of courses. As a result, during the implementation stage of a virtual classroom, online teachers must concentrate on the terms of growing out the teaching methods in distant classes. Building on the authors' results, for students to be engaged in their online studies, there are three main aspects to follow up to, such as emotional, social, as well as, academic. Being able to offer timely feedback to learners' progress in projects and exams as well as their technology queries would define the academic aspects of online teaching, while another important drop-out element in a virtual classroom is the student's sense of vulnerability, which can often be damaging to the learning process. The secret to resolving the issue is to create a good online learning community. Online professors can use a variety of technological tools, like discussion boards on wide-known Blackboard system, that is currently available in most countries in the world, including our platform at ADA University (Baku, Azerbaijan). The educational program might use teaching strategies to enhance students' confidence levels to emotionally involve students. Visual, as well as, musical engagement can support learners in better absorbing new information.

The Final – Step №5 is to "Evaluate".

This model's last stage is evaluation, where the learners' evaluation ought to be comprehensive and insightful. In addition, online professors can assess learners' achievement using a variety of methods, including tasks, worksheets, quizzes, networking, surveys, and so on. Achievements of students in an online program must also be reviewed gradually and regularly.

Interaction Among Course Participants

The theory of constructivism posits that learners develop their understanding by participating in meaningful, shared discourse, and thus learning is advanced through productive work with others (Brophy, 2002; O'Neill, Moor, & McMullin, 2005; Vygotsky, 1978) as cited in (Glynn, Crawford-Ferre, & Wiest, 2012). In their research, they found that discussions "provided the students' opportunities to share divergent world views, opinions and experiences, develop trust, and make decisions based on a growing common understanding" (p. 405) (Glynn, Crawford-Ferre, & Wiest, 2012). Evidence shows that instructors need to maintain substantial involvement in online courses (Reushle & Mitchell, 2009; Schrum et al., 2005) as cited in (Glynn, Crawford-Ferre, & Wiest, 2012). They must figure out how to establish a new character and also some interactions with learners in each of these faraway settings. As previously stated, they would incorporate both audio and visual techniques in their essential role in organizing and supporting greater dialogues.

Studies made by Heather Glynn Crawford-Ferre and Lynda R. Wiest assessed classrooms involving synchronous communication as ensuring superior pedagogical efficiency than one with exclusively asynchronous communication techniques. Students should always be educated on innovative materials, such as using web recording devices to interact, to properly deploy conversations.

Interaction Types:

Individual interactions with curricular information are included in this definition of interaction, which is generally regarded as interactions between groups, where three types of interaction are observed, such as students-interaction, student-teacher-interaction, student-content-interaction.

Students' interaction. This engagement is typically lacking in mail courses; in particular, correspondence learners might well be uninformed that all other students have participated in quite the identical program. For the student-interaction to become synchronous, using audio/video sessions, as well as, internet-based classes would be quite beneficial, while chatting through mailing system and various discussion platforms – asynchronous.

Student-instructor-interaction is about the one that occurs both among learners and professors. According to the researches, being able to keep the interest of students during student-instructor interaction is very essential for the instructor, as it drives both their motivation and success towards the current studies. The usage of mobile phones, zoom-meetings would be referred to as a synchronous type of interaction, while asynchronous would be, as previously mentioned: communications through emailing and usage of discussion boards.

Student-content interaction is mainly about the engagement of students with the given content, by being able to correlate it to the individual experiences and utilize this to critical thinking. Studying academic vocabulary for interpretation, using lecture notes, watching tutorials, having conversations through digital media, taking part in experiments, are all examples of assistance for students to acquire interaction.

The Affirmative Effects of Interaction:

In the following Figure № 2, referring to the research results the interaction of students and their studies is playing an essential role. The estimated growth size for each form of engagement was considered favorable, varying from +0.32 for student-instructor-interaction up to +0.46 for student-content interaction, till +0.49 for students-interaction.

(Bernard et al., 2009)

Interaction Categories	Number of Studies	Average ES (adj.)	Standard Error
Student-Student (SS)	10	0.49	0.08
Student-Instructor (SI)	44	0.32	0.04
Student-Content (SC)	20	0.46	0.05
Total	74	0.38	0.03

In other words, while students remained capable of engaging the level and number of exchanges may not have been optimum; communications may still be constrained by ways the program's methods of data analysis were planned and delivered, as well as byways electronics transmitted curriculum. Consequently, the participants in the distant teaching and learning sphere in their further accomplishments should pay attention to the tight connection and engagement of both professors and students; descriptions of the course in a detailed manner, as well as, capability of managing with technological tools for effective and valid results. For online teaching and learning to be efficient enough, professors should also take into account cooperative learning, personal development, promotional interactions, detailed descriptions, that would benefit digital platform's learning outcomes, like students-interaction, student-teacher-interaction, and student-content.

To conclude, the underlying recommendations are all at the operation of limiting students from making more widespread and consistent utilization learning techniques:

- Students do not put a high enough emphasis on the outputs of their learnings/studies to be able to enhance overall desire to perform – doing well may not be as essential as it once was.
- Students think that studying distantly through digital platforms cannot lead to efficiency in their achievements, as time management is the main issue for them.
- As a result, students become less accountable for their studies' outcomes, by not even giving a chance for the affirmative consequences of consistent hard work to occur.

To be able to prevent previously mentioned challenges, the authors *revealed 4 main strategies* that I would discuss in further statements and recommendations:

Firstly, teaching instruments should be designed in such a manner that can enhance the whole productivity of the training. Consequently, educational leaders place a greater emphasis upon the usability of the layout strategy, since students want to have direction under which components are utilized. Time is one of the main aspects that could have an emphasis both on the methodology of assessing and planning the weekly activities. Next, being able to identify the necessity of using the methods is essential here. Therefore, learners are recommended to use them in cases if the given assignment is complicating and valuable enough, where professors' assistance would not be needless. Furthermore, learners must train using the instrument skillfully and intelligently, just like they would with any other tool. For them to utilize a tool willingly in situations that encourage performance demonstration, as well as, grades are much more essential for further achievements.

Finally, cognitive tools and learning methods will be most effective once they are included in a curriculum or program of study rather than as an afterthought. To ensure productive and effective student utilization, this unification may need the same level of preparation, research, and aim attainment on the side of teachers. To encourage steadiness, teachers must be trained and have hands-on expertise with tools. (Abrami, Bures, Bernard, & Borokhovski, 2014)

Instructor Preparation and Support

Most instructors new to online teaching begin with little to no training or preparation. College and university teachers have been found to keep high demands and adjust their training to acceptable digital educational methods with sufficient teaching practice. Professors, on the other hand, require assistance over instruction in interactive learning methodology.

The survey revealed an interesting finding: the abilities that faculty view to be most essential in all performance dimensions differ from the leading qualifications that staff feels they can execute. These would be covered concerning the research objectives:

Designing online learning activities and course orientations.

Professors ranked developing teaching methods and establishing online learning orientation as extremely significant abilities in digital learning construction. According to researchers, digital training must guide and motivate students via projects that assist the process of learning. The focus of course design should be on teaching methods that encourage students to interact with one another, because of the distance amongst learners and the number of time participants waste online, interaction is becoming increasingly crucial in distance courses.

Organizing online instructional materials and assessments.

Researchers have found that course design factors, such as organizing instructional materials into modules or units, are an essential aspect of success factors in distance education (Menchaca & Bekele, 2008) as cited in (Martin, Budhrani, & Wang, 2019). Regarding course organization, instructors rated their potential to establish a course work as outstanding. Professors must determine if the program is meeting the study objective for the online program; and tasks, examinations, and standardized tests are the first way to do so. It is vital to keep people involved, especially in online programs, where correctly structured tasks may assist.

Promptly responding and giving feedback online.

Faculty ranked responding to student queries and offering comments as highly essential in virtual learning interaction. Responding quickly is essential in online learning since it speeds up the training procedure. They suggested that professors answer inquiries in a responsible way being one of the beneficial coaching techniques and that they respond to inquiries within one or two days, as their feedbacks are very helpful for students' further achievements. Those who got comments on their work performed better than individuals who did not.

Sending announcements and email communication.

Faculty evaluated utilizing email to interact with students and delivering upcoming events notifications as things they can accomplish well based on their impression of competence. Communication in online classes takes place in different ways, and email and sending announcements through the learning management system are common ways that faculty communicate with their online students (Eskey & Schulte, 2010) as cited in (Martin, Budhrani, & Wang, 2019). To keep students' both focus and interest, e-mail notifications, as well as, updates about the course contents would be quite helpful during the learning outcomes.

Scheduling time for course design and grading.

Faculty ranked scheduling time to develop the curriculum time of delivery and devoting actual hours evaluating homework as extremely critical managing time skills. In contrast to the traditional way of lecturing, when professors can attempt to promote content every week, an online staff leader is required to prepare the course content/curriculum long before the studies occur. Furthermore, faculty members assessed devoting maximum hours grading papers as highly significant. Since all conversations take place online, an online college professor needs to spend extra hours evaluating. That is essential to establish time for daily reviewing and evaluating papers, as soon as possible, for learners to get their suggestions and results. In terms of perceived competence, instructors evaluated devoting weekly hours grading papers and arranging weekly hours to run the online course as activities that they can accomplish well. Faculty not only regarded investing working hours grading papers as extremely vital but instead as a job that they are capable of performing effectively. The findings reveal that teaching online requires fixed allocation of the scheduled time for course design and grading, as opposed to prior studies that suggest that online courses free up blocks of time and promote time-shifting and flexibility for faculty (Wright, 2014), as cited in (Martin, Budhrani, & Wang, 2019).

Managing the learning management system and documents.

Virtual programs are available through a variety of instructional strategies, where being able to explore the learning environment is supposed to be an important task. According to the research findings, instructors regarded managing the learning environment and basic digital procedures as of top two essential practical abilities. Being skilled in fundamental technology procedures like generating and modifying files and organizing pdfs are significant features required for online professors, as these constitute a significant component of an online course's outcome.

Results and concluding marks:

Coming to the results of the revealing discussion, it is undeniably true that education plays a vital role in our day-to-day life, where online education, its learning and teaching techniques and strategies have an enormous impact both on professors and their students. Based on the discussions and experiments, it is obvious that one of the essential factors influencing the distance teachings' and learnings' outcomes is a course design. 5 main principles and steps were underlined by professors "Glynn, Crawford-Ferre & Wiest" from the University of Nevada, for effective designing of the course materials for the instructors: identify, choose, create, engage, evaluate. Next, the research paper analyzes the significance of the second approach – interaction. As the researchers illustrated in their previous studies, students' interaction, student-content-interaction, and student-instructor interaction should be evolved and improved for future generations to get easily involved in the distant platform of learning and teaching. Finally, the study illustrates the importance of the professors' preparedness in managing teaching techniques throughout the distance learning. Designing online learning activities and course orientations; organizing online educational materials and assessment; promptly responding and giving feedback online; pending announcements and email communication; scheduling time for a course design, grading and managing the learning management system and documents – were recommendations and suggestions highlighted throughout the research for supporting the idea of the professors' preparation, as well as, their support. As a result, the main aim of the study was to focus the attention on the possible solutions to the wide-known challenges in this sphere of education. There should be done lots of researches, examinations and surveys to be conducted for better and more precise outcomes that would lead both current and future generations to the higher efficiency in the implementation of techniques in online teaching and learning. Still, this research illustrated the recommendations, studies, and types of the educational system that could benefit lots of participants were involved in distance education.

References

- Abrami, P. C., Bures, E. M., Bernard, R. M., & Borokhovski, E. (2014, May 31). Interaction in distance education and online learning. Retrieved from Journal of Computing in Higher Education: [file:///C:/Users/User/Desktop/interactions/Interaction in Distance Education and Online Learn.pdf](file:///C:/Users/User/Desktop/interactions/Interaction%20in%20Distance%20Education%20and%20Online%20Learn.pdf)
- Butnaru, G. I., Valentin Nit, ă., Anichiti, A., & Brînză, G. (2021, May 10). The Effectiveness of Online Education during Covid 19 Pandemic—A Comparative Analysis between the Perceptions of Academic Students and High School Students from Romania. Retrieved from Sustainability 2021, 13, 5311: <file:///C:/Users/User/Downloads/sustainability-13-05311.pdf>
- Chen, L.-L. (2018, October 27). A Model for Effective Online Instructional Design. Retrieved from Literacy Information and Computer Education Journal: file:///C:/Users/User/Desktop/course%20design/A_Model_for_Effective_Online_Instructional_Design.pdf
- Glynn, H., Crawford-Ferre, & Wiest, L. R. (2012). Effective Online Instruction in Higher Education. Retrieved from The Quarterly Review of Distance Education: <file:///C:/Users/User/Desktop/course%20design/Effective%20Online%20Instruction.pdf>
- Hwang, G.-J., Chu, H.-C., & Yi, C. (2017, March 01). Objectives, methodologies, and research issues of learning analytics. Retrieved from Interactive Learning Environments: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10494820.2017.1287338>
- Martin, F., Budhrani, K., & Wang, C. (2019, September). Examining Faculty Perception of Their Readiness to Teach Online. Retrieved from Online Learning Journal: <file:///C:/Users/User/Desktop/teachers%20preparation/instructor%20readiness.pdf>
- Sun, A., & Chen, X. (2019, December 06). Online Education and Its Effective Practice. Retrieved from Journal of Information Technology Education: Research: <file:///C:/Users/User/Desktop/Intro/JITEv15ResearchP157-190Sun2138.pdf>
- Yang, Y., & Cornelius, L. F. (n.d.). Students' Perceptions towards the Quality of Online Education. Retrieved from <file:///C:/Users/User/Desktop/Intro/Online%20teaching%20QUALITATIVE.pdf>

Дистанційне навчання та навчання як елемент професійної освіти: деякі моделі, оцінки та інструменти для ефективних результатів у майбутніх досягненнях

Мамедова Мінара²

Університет АДА, Баку, Азербайджан

У дослідницькій роботі застосовується змішаний методичний підхід до дослідження проблем і відповідних результатів для онлайн-навчання і методів навчання, а також їх вплив на професійну ідентифікацію освітньої системи, студентів і викладачів. Аналізуються результати як кількісного, так і якісного підходів для детального вивчення виявлених проблем в дистанційному навчанні, використовуючи пояснювальний тип дослідження, забезпечений як статистикою, так і описовим аналізом різних категорій, підходів, моделей і типів. Статистика додатково згаданих опитувань і досліджень підкреслює існуючі проблеми в онлайн-платформі як викладання, так і навчання, які полягають в складності управління своїм часом (як для студентів, так і для викладачів); менший інтерес до навчання; менша допомога професорів; технологічні проблеми або незнання про їх використання. У дослідженні приділяється особлива увага підходам / моделям і категоріям для вирішення зазначених проблем шляхом ілюстрації трьох основних методів онлайн-викладання і навчання: дизайн курсу, взаємодія студентів і викладачів і рівень підготовки професорів до навчання на онлайн-платформі. Аналізуються результати і обговорення результатів дослідження, які підкреслюють можливі позитивні результати, гнучкість навчальних планів і їх результатів, а також здатність викладачів і студентів взаємодіяти один з одним для досягнення взаємних позитивних цілей.

Через пандемію COVID-19 навчання та навчальна діяльність у класі були назавжди припинені. Студенти останніх років навчання в середній школі та університеті перебувають у незвичному становищі, яке надзвичайно ускладнює спостереження за майбутнім. Тривалість пандемії, а також її вплив на повсякденне життя, витрати та інші фінансові труднощі можуть мати серйозний вплив на здатність коледжу та підлітків продовжувати навчання. Небезпека, породжена порушеннями в академічній сфері, викликає занепокоєння. Обставини студентів та аспірантів створили несприятливі ситуації, такі як необхідність кинути школу.

Ключові слова: онлайн-навчання, онлайн викладання, онлайн-платформи, дистанційне навчання, методи навчання, професори, студенти, викладачі, дослідження, категорії, методи, результати.

Accepted: August 10, 2021



² економіст у секторі міжнародної торгівлі в компанії AZINTEROIL Limited Liability Company (LLC), магістр у сфері Управління Освітою в університеті АДА

Scientific and theoretical bases for the motivation efficiency of children's socialization in the learning process

Huseynova Parvana Intigam gizi¹

Baku State University Baku, Azerbaijan

E-mail: Pervanehuseynova097@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6110-3917>

A teacher who knows the type of motivation can create the conditions to reinforce the appropriate positive motivation. If this is a motivation related to the outcome of the training, the conditions for its support, promotion, demonstration of the usefulness of the acquired knowledge for the future can be the creation of a positive public opinion. If this motivation is the motivation related to the purpose of learning, then the conditions for its support can be the information about the results obtained, the emergence and formation of cognitive interests, the problematic methodology. To support the motivation associated with the learning process, there is a need for a lively and entertaining structure of the learning process, student's activity and independence, research methodology and the creation of conditions for the manifestation of their skills. The article puts forward ideas about the main features of the modern lesson, which contributes to the socialization of the student's personality, and explains in detail the forms of organization of the modern lesson. In addition, the stages of the modern lesson and the organization of students' activity in these stages were noted. The main focus is on the problem of directing the socialization of the student's personality. It addresses the issues of meeting the needs of students in the organization of pedagogical work in the modern classroom, as well as the creation of a system of interaction in the student body. The need for individual application of programs aimed at promoting the personal position of the student stems from the fact that in this context, a fertile socio-pedagogical basis for the individual integration of knowledge of each student is formed. It should be noted that such an approach to pedagogical work leads to sustainable prospects in education. The purpose of the article is also to link the content elements of education and the individual stages of the lesson structure on a pedagogical-psychological basis from a socio-logical point of view. The article also provides extensive scientific approaches and practical examples of the ways aimed at the improving the quality of education.

Keywords: motivation, training, social motivation, child motivation, student motivation, pedagogue motivation.

Introduction. The collective conditions for the socialization of the student's personality result in the formation of moral consciousness and self-consciousness. Acquired social qualities are realized against the background of social communication between the team and the student. This means that as the social exchange takes place in the classroom, a single direction is gradually chosen. As a result, each member of the class learns the content of socialization, which is approved, elected and supported by the public. Given this trend, the teacher should, first of all, make an effort to observe the content of the interaction in the classroom in a social way, creating a modern learning environment. This direction increases the tendency of students to learn and combines the content elements of socialization. The act of socialization in learning activities, which is one of the main directions of social pedagogy, should not be limited to the acquisition of knowledge, skills and habits. This process should also guide the socialization of each member of the class at an acceptable level so that students have the opportunity for self-affirmation and self-realization. It is preconditioned by the fact that our main goal is to train students who are well-developed, have perfect knowledge, skills and habits, have a high intellectual level and, most importantly, can increase their ability to integrate into the system of relationships using their internal potential. If the modern lesson is aimed at the realization of this goal, we can achieve the development of a modern personality that can meet the current dynamic requirements of society and take an active part in socio-economic and socio-political processes.

Formulation of the problem. The degree of activity of the student's personality is a complex system of motives, perceived and not realized in his / her socialization. This process is conditioned by a set of internal needs that re-motivate the activity through efforts. The process of meeting the internal needs of the subject for the success of socialization is itself a controversial process. Here, the student's self-confidence as a leading factor can create radical changes in the content of socialization at any time. When using modern forms and methods of teaching, personal positions formed as the relationships in the classroom become more differentiated. Each member of the class is an individual with the ideal of self-affirmation and self-realization.

¹ PhD student of the Baku State University

As a result, sometimes the student does not accept the position of the opposite party. For these reasons, the emergence of contradictions is inevitable. The emergence of a conflict situation in the classroom brings the level of socialization of the student's personality to the point of decline.

Research objectives:

The knowledge acquired by the child personally can only be a means for him / her to achieve other goals (avoiding punishment, gaining praise, etc.). In this situation, the child is interested not in curiosity, motivation, desire to acquire special skills, the desire to acquire knowledge, but in what will be gained as a result of learning. There are several types of motivation associated with learning outcomes: (Maslou, 2001:18)

- Negative motivation – motivation (reprimands from parents, caregivers, peers, etc.) that arises as a result of the child's perception of certain concerns and unpleasantness that may arise if he / she does not learn certain teaching material. Such motivation does not lead to successful results;

- Motivation that is positive in nature, but also related to motives that are outside the learning process. This motivation comes in two forms.

Another form of motivation is defined by narrow-minded motives: the approval of others, the path to personal well-being, and so on. In addition, the motivation that is present in the learning activity itself can be identified, for example, the motivation that is directly related to the learning objectives. Motives of this category are as follows: satisfaction of interest, acquisition of certain knowledge, expansion of world outlook. Motivation can also be included in the learning process itself (overcoming obstacles, intellectual activity, realization of skills, etc.).

Learning motives are divided into two major groups: cognitive (related to the content of the learning activity and the process of its implementation) and social (related to the student's various social interactions with other people). (Matyukhina, 1984:14)

Cognitive motives include:

1) broad cognitive motives aimed at acquiring new knowledge by students. Manifestation of these motives in the teaching process are as follows: real successful implementation of teaching tasks; positive reaction to the teacher's increasing difficulty of the task; application to the teacher for additional information, readiness for their reception; positive attitude to non-compulsory tasks; non-engagement in teaching activities in a freely arbitrary manner, for example during a break. Broad cognitive motives vary according to levels. This can be an interest in new entertaining facts, an interest in manifestations, or an interest in the main features of manifestations, an initial deductive conclusion, or an interest in examples, theoretical principles, or main ideas in a teaching material;

2) educational-cognitive motives aimed at mastering students' ways of acquiring knowledge. Their manifestations in the classroom: student working methods, solutions, independent work for comparison; return to the analysis of the method of solving the problem after obtaining the correct result; questions related to the nature of the questions asked to the teacher and the search for methods and theoretical content; interest in moving to a new activity, the application of a new concept; interest in analyzing one's own mistakes; self-control at work as a condition for concentration;

3) Motives of self-education aimed at students' self-improvement in the methods of acquiring knowledge. Here are their manifestations in the classroom: methods of effective organization of academic work and methods of self-education, asking questions to the teacher and other adults about participation in the discussion of these methods; all real activities to carry out self-education of preschool children. (Markova, 1978:136)

Social motives include:

1) broad social motives arising from the desire to acquire knowledge on the basis of social need, debt, responsibility for the benefit of society and family;

2) narrow social, so-called position motives arising from the desire to take a certain position, to gain a place in relations with others, to gain their consent, to gain prestige. Manifestations: the desire to interact and build relationships with peers, the desire to learn the attitude of his/her peer to his/her work; initiative and selflessness when receiving help from a spouse; the number and nature of attempts to convey new knowledge and work methods to the peer; do not immediately respond to your friend's request for help; acceptance and submission of proposals for participation in team work; real entry into the team, readiness to participate in mutual control.

3) social motives called social cooperation, which consists of the desire to communicate and interact with other people, to try to understand the methods and forms of personal cooperation and interaction with teachers and peers, to analyze them, to improve them. Manifestation: the desire to understand and improve

the methods of teamwork, the desire to find their optimal options, the interest in the transition from individual to collective work and vice versa.

Main part. If the formation of students' cognitive activity using problem-based learning methods is carried out quite widely in the modern Soviet school, then the formation of social activity during education needs special attention of the teacher. Motives for social contribution are often no less developed in students than cognitive motives. In Soviet psychological and pedagogical science, general approaches to the formation of personality in the team were developed, (NOTE: See: Collective and personality / Edited by E.V. Shorokhova and K.K. Platonov. M., 1975; Psychological theory of the team / Edited by Petrovsky A.V. M., 1979; Umayski L.I. Psychology of organizational activity of schoolchildren. M., 1980.), as well as issues of collective and group forms of learning that affect the student's personality (Note: See: Liimets X. Y. Group work in class. M., 1975; Vinogradova M. D., Pervin I. B. Collective cognitive activity and education of schoolchildren. M., 1977).

Depending on the presence of all these components of joint activity, teaching in the classroom may be at different levels. In most cases, students have the first level of joint activity, that is, they see a common goal, but can not find a way to achieve it. The variety of work methods that create great difficulty, as well as more interest among students, the interaction of students during this search, is usually accompanied by brightly expressed positive emotions. Then there is motivation for collective learning. Initially, it is demonstrated by children in the form of a desire for the most common undefined contacts observed by the teacher in primary school, then the real social motives of cooperation in collective work gradually develop (usually at the end of high school).

Accordingly, the joint activities of students may vary according to the degree of independence and the role of the teacher in them. For example, a teacher may set a common goal for students (in which case he / she must make sure that the goal is accepted by the children in the group) and he / she leaves it up to the students to find ways to work together and control it. In another example, the teacher includes the students' search for goals and methods in the collective work and reserves the right to control them. An example of a non-serious organization of collective cognitive activity is the so-called "brainstorming" situation. In this situation, participants are invited to express any opinion on any topic, with tasks and search methods not limited in advance, but then evaluated and critically discussed.

Joint activities of schoolchildren can be carried out in collective and group education during the lesson. If the above points (setting a common goal, comparing work and control methods) unite a part of the class, this work is considered group work, and when the whole class participates in this work, it is a collective work.

Joint learning activities may also differ in the form of implementation, i.e. the simultaneous or sequential participation of several participants in the activity. In the first case, students, for example, plan a common goal, and they all immediately begin to solve it, comparing methods. In addition, in the group work, the teacher may face the goal set by one participant and the others simply accomplish this goal, which leads to complex intra-group relationships analyzed in the socio-psychological literature mentioned above. In another situation, it is necessary for one student to start work and the other to continue it, that is, to refer to the results of the previous participant when determining the method of work.

There are many organizational aspects to joint learning activities: the number of participants in groups, the sequence of frontal, individual, and group sessions. The literature suggests that it is better to start with a broad frontal work in the classroom, and then do different group work, and their implementation will allow you to move on to real collective work.

When discussing the role of students' joint learning activities in shaping motivation, it should be borne in mind that, in the broadest sense of the word, all learning activities in the classroom are shared. The student never learns as an isolated individual, always lives in a real team, and always (explicitly or implicitly, consciously or unconsciously) compares his / her actions, the teacher's assessments, with the actions and assessments of other students. or otherwise trying to gain the position he / she wants in the team of his / her peers. When a teacher organizes group and group work, it means that from a psychological point of view, the teacher places the mental comparisons made by each student in one way or another on an external plane and compares himself/herself mentally with another person. Thanks to this, the teacher has the opportunity to form and manage the social interactions of students during the learning process. Research and practical experience show that collective and group work play an important role in the formation, education and motivation of students' personalities.

In the process of collective education, the student's ability to evaluate himself/herself from the point of view of another person, as well as the ability to evaluate himself / herself from different points of view, arises depending on the place and function of this student in joint activities. Also, the responsibility to another person

(and on this basis to society as a whole) increases the ability to decide not only about himself/herself, but also about another person. This helps the student develop an active life position, self-regulation skills and more adequate self-esteem, ways to coordinate their actions and interactions with other students, and the ability to avoid conflicts during communication.

Participation in group and group work has been shown to improve learning and motivate students with poor performance. Through group work, the teacher can manage the development of personal relationships within the group and thus social motives. In group and collective work, the initiative of students increases sharply, the number of questions addressed to teachers and peers, the number of contacts with peers during training and various forms of communication increase. Thus, we can talk about a significant impact of collective and group learning on all types of social motivation. Social motives can support interest in learning in the areas where cognitive interests are not formed. At the same time, they themselves play an invaluable role in the harmonious development of the motivational field of the student's personality.

In literature, there is some information about the great motivational importance of joint learning. "Students report an increase in their willingness to understand the task (61.2%) and their desire not to lag behind others (53.4%)." Group work increases the overall work ethic in the classroom and reduces the number of disciplinary violations. "It is clear from the students' responses that in most cases they are distracted and engaged in extracurricular activities when their classmates are on the board (66.2%). In the second place, there are teachers' frontal explanations, during which 13.4% of students say they are engaged in extracurricular activities. Frontal work is in the third place, with 8.5% of students doing unnecessary work during this period. Only 2.1% of students were involved in such cases during group work. In this way, it can be said that group work contributes to students' work orientation. 63.4% of students expressed their desire to complete group work, 33.1% in frontal form, and 3.5% individually "(Note: Liymets XY Group work in class. M., 1975, p, 51, 52).

The luminaries of science of the time – wise pedagogues – have always been interested in the problem of students' learning motives in their research. Training motives are especially relevant today, in the context of scientific and technological progress and the abundance of information.

Motive – as in all areas of activity, is the main line of learning activities. The roots of the student's attitude to the school, teachers, the learning process, individual subjects are primarily related to his / her learning motives.

The formation of learning motivation is a fundamental scientific and methodological problem of great practical importance. In modern pedagogical psychology, this problem is studied in various directions and systematically. The results of these studies are of great importance for learning theory and practice.

In the researches of A. K. Markova, T. A. Matis, A. B. Orlov and other psychologists, two main types of learning motives are distinguished: cognitive motives and social motives.

Cognitive motives. The main aspects of cognitive motives are as follows: all the student's efforts are directed to the content of the subject: he tries to learn new knowledge – facts, events, patterns, asks the teacher for additional information, looks for different ways to solve the problem, compares them, is interested in ways to acquire knowledge independently, is engaged in self-education, etc.

If the student's activity in the learning process is focused on the relationship with other people, then they differentiate social motives. They distinguish the following types of social motives:

In broad social motives, the student understands the social significance of learning, considers it his/her duty to read well, treats it responsibly, and so on.

The student reads well in order to take a certain position in the classroom and in the family: she/he tries to get his/her peers and teachers (as well as parents and people around him) to appreciate him / her, praise him / her wholeheartedly.

The student tries to be in a direct contact with classmates, communicate and cooperate, participates wholeheartedly in collective work. (A.K.Markova, T.A.Matis, A.B.Orlov and others).

If we look at the school experience, we see that teachers, as a rule, pay more attention to the formation of cognitive motives. They also try to take advantage of one or another social motive: for example, an excellent student sets an example for any student who lags behind in training, sometimes a lagging student sits at the same desk with an excellent student, encourages an excellent student to help him/her by any means ... However, although these facts are to some extent encountered in school practice, the formation of social motives is not systematic.

Al Perre-Clerman's research has shown that the activation of social motives by effective scientific and methodological methods creates favorable conditions for the development of cognitive motives. In particular,

the motives of social cooperation result in a radical change in students' attitudes to learning. The laws of communication infect the cognitive activity of the student with invisible wires and play a decisive role in the acquisition of qualitatively new merits of cognitive motives.

How to use social cooperation motives in students' teaching activities? Research conducted in this area over the past 15 years in various directions allows us to clarify this issue in detail.

The discovery of the form of group work was one of the important achievements in modern learning theory and practice. According to L. I. Novikov, it has its own peculiarities. Let's note some aspects.

The teacher organizes teaching groups in the classroom. In this case, on the one hand, the level of mastery and extracurricular knowledge of students, on the other hand, the nature of their interaction, the level of readiness to cooperate is taken into account.

Experimental research in this area has also identified the optimal size of teaching groups. According to their results, study groups are more effective when they consist of 5-7 students. In addition, it was found that the intensity and effectiveness of joint activities with developed groups is not directly determined by the number of group members.

Group work is usually organized in two forms: a) all study groups perform tasks that are the same for all of them; b) this work is differentiated: each study group performs a specific task on its own. However, although the tasks performed by different learning groups in the classroom at the same time are different in form, and the tasks performed by different learning groups at the same time are different in form, they cover the problem studied in the program. At the end of the lesson, each group provides information about the results of their work, which enriches the students in the classroom.

Approbation of research results. The main provisions of the article are reflected in the author's theses submitted to scientific conferences in Azerbaijan and abroad, as well as in scientific articles published in various journals in Azerbaijan and abroad.

Conclusion. In the high school age, there is a further strengthening of broad social motives, as interest in knowledge affects the laws of the subject and the foundations of science. Teaching-cognitive motives such as interest in theoretical thinking methods are improved. At this age, self-learning motives are associated with life prospects of career choice. The development of goal setting at this age is related to the fact that when setting a goal, a high school student begins to go beyond self-determination plans, as well as to predict the social consequences of their actions. Social position motives become even more varied due to the expansion of working relationships with the student's peers and important adults. In the favorable conditions of training and education, the structure of the field of motivation is strengthened, new motives for self-determination appear in the profession and in life.

References

- Agayev, A.A., Rzayeva, Y.T., Huseynova, T.M., & Vahabova, T.A. (2008). *Social pedagogy*. Baku.
- Aseev, V.G. (1976). *Motivation of behavior and personality formation* M.
- Bardin, K.V. (1983). *Preparing a child for school (psychological aspects)*. M.: Knowledge.
- Gutsu, E.G. (2004). Individual options for the psychological readiness of children to learn. *Primary school*. Vols. 2 p.12
- Leontiev, A.N. (2005). *Activity. Consciousness. Personality*. M., Smysl. p. 29
- Markova, A.K., Matiste, G.A, & Orlov, L.B. (1999). *Formation of motivation for learning*. Book for the teacher. M.: Education p. 36
- Markova, A.K., Matis, T.A., & Fridman, L.M. (1983). *Motivation of learning and its education among schoolchildren*. M.: Pedagogy. P.22
- Maslow, A.G. (2001). *Motivation and personality*. M. p.18
- Matyukhina, M.V. (1984). *Motivation of the teaching of younger students*. M.: Pedagogy. p. 14
- Mental development of pupils of the children's home*. (1990). Ed. I. V. Dubrovina, A. G. Ruzskaya. M.: Pedagogy. P.64, 123.
- Milman, V.E. (1982). Incentive tendencies in the structure of activity. *Questions of psychology*. Vols. 3. P. 5
- Sadigova, S.M. (2019). *Texts of lectures on the subject of social pedagogy*. Baku, ADPU.
- Rubinstein, S.L. *Problems of general psychology* (1976). M.: Pedagogy, p. 158

Науково-теоретичні основи впливу мотивації на соціалізацію дітей у процесі навчання

Гусейнова Парвана Інтігам гизу²
Аспірант Бакинського державного університету

Вчитель, який знає тип мотивації, може створити умови для посилення відповідної позитивної мотивації. Якщо це мотивація, пов'язана з результатом навчання, умови для його підтримки, просування, демонстрації корисності набутих знань на майбутнє можуть бути створенням позитивної громадської думки. Якщо цією мотивацією є мотивація, пов'язана з метою навчання, то умовами її підтримки може бути інформація про отримані результати, виникнення та формування пізнавальних інтересів, проблемна методологія. Для підтримки мотивації, пов'язаної з навчальним процесом, необхідна жива та розважальна структура навчального процесу, активність та самостійність учнів, методологія дослідження та створення умов для прояву їхніх навичок.

У статті висувуються уявлення про основні особливості сучасного уроку, що сприяє соціалізації особистості учня, та детально пояснюються форми організації сучасного уроку. Крім того, були відзначені етапи сучасного уроку та організація діяльності учнів на цих етапах. Основна увага приділяється проблемі спрямування соціалізації особистості студента. У ньому розглядаються питання задоволення потреб учнів в організації педагогічної роботи в сучасному класі, а також створення системи взаємодії в учнівському колективі. Необхідність індивідуального застосування програм, спрямованих на просування особистої позиції студента, впливає з того, що в цьому контексті формується благодатна соціально-педагогічна основа для індивідуальної інтеграції знань кожного студента. Слід зазначити, що такий підхід до педагогічної роботи веде до стійких перспектив в освіті. Метою статті є також пов'язати змістовні елементи навчання та окремі етапи структури уроку на педагогічно-психологічній основі з соціально-логічної точки зору. У статті також подано великі наукові підходи та практичні приклади шляхів підвищення якості освіти.

Ключові слова: мотивація, навчання, соціальна мотивація, дитяча мотивація, студентська мотивація, педагогічна мотивація.

Accepted: August 10, 2021



² Аспірант Бакинського державного університету

Методологічні аспекти формування емоційної компетентності майбутніх хормейстерів**Ткаченко Марина Юрївна¹**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: tkachenko.marina52@i.uaORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3558-1242>

У статті розкривається сутність і особливості формування емоційної компетентності майбутніх хормейстерів у процесі фахової підготовки. Метою статті є визначення методологічних підходів і педагогічних принципів формування емоційної компетентності майбутніх хормейстерів у процесі фахової підготовки. Компетентнісна парадигма мистецької освіти визначається як така, що спрямована на формування досвіду, необхідного до прийняття конструктивних рішень у нелінійному, варіативному і непередбачуваному процесі виконавської і художньо-педагогічної практики. Емоційна компетентність тлумачиться як інтегральна якість, комплекс знань, умінь, навичок і практичного досвіду усвідомленого оперування емоційною інформацією та вольової регуляції емоційної поведінки в процесі роботи з хором для оптимізації емоційного аспекту художньої комунікації через рефлексивність, емпатію та доцільну диригентську експресію. Визначено компонентну структуру емоційної компетентності майбутніх хормейстерів, яка включає особистісно-пізнавальний, аналітико-інтерпретаційний, чуттєво-експресивний та рефлексійно-регуляційний. Розглянуто теоретико-методологічну основу розвитку емоційної компетентності майбутніх хормейстерів. Акмеологічний підхід спрямовується на максимальне розкриття внутрішніх потенціалів здобувача, що уможливується через проектування індивідуальної виконавсько-педагогічної траєкторії. Герменевтичний підхід допомагає опанувати новими знаннями, пов'язаними із власним внутрішнім світом, емоційними проявами інших, художніми емоціями, які транслюються в музичному тексті. Рефлексійний підхід уможливує предметне бачення емоційного складника професійної діяльності як результат продуктивного самоаналізу. Виокремлюються педагогічні принципи розвитку емоційної компетентності майбутніх хормейстерів: принцип суб'єктної активності, емоційної домінанти та принцип систематизації емоційного досвіду.

Ключові слова: емоції, компетентність, емоційна компетентність, підготовка, майбутні хормейстери, методологічні підходи, принципи, художня комунікація.

Вступ. Професійна діяльність представників соціономічних професій здебільшого залежить від їхньої здатності до організації ефективної комунікації, готовності створювати надихаючий, по'єднуючий простір, взаємодія в якому буде корисною для всіх учасників. Отже, розуміння фахової майстерності педагога має розширюватись за рахунок соціальної, комунікативної та емоційної компетентностей. Перелік умінь і навичок, необхідних для здійснення фахової діяльності в галузі музичної освіти, має безумовно суттєве значення, крім цього, фахівець має також діяти ефективно в конфліктних ситуаціях, долати професійне вигорання, бути емоційно стабільним, здійснювати самоконтроль, реалізовувати власний потенціал та бути в зоні розвитку. Педагог у XXI столітті – це тьютор або коуч, це той, хто надихає і надає можливості здобувачам освіти відшукати власний особистісний та професійний шлях. Це має надзвичайно високе значення в контексті розуміння мистецької педагогіки, яка передбачає емоційно насичену художню комунікацію у триаді «студент – твор мистецтва – викладач».

Завдання викладача в художній комунікації передбачає залучення студентів до усвідомленого, особистісно-вмотивованого, емоційно забарвленого сприймання творів музичного мистецтва, інтерпретації та виконання. У таких формах мистецько-освітньої взаємодії викладач не може бути емоційно пасивним, адже ступінь його емоційної залученості напряму впливає на студентів, надаючи їм певний поштовх, начебто «заражуючи» їх власним емоційним станом.

Можливо більше, ніж в інших видах музичного мистецтва майстерність емоційної регуляції та емоційного впливу важлива для фахівців у хоровому мистецтві. Емоційне, одухотворене звучання хору покладено в основу вітчизняної хорової школи, представниками якої були такі видатні диригенти, як П. Чесноков, К. Пігров, К. Птиця та інші. Значущість емоцій у хоровому виконавстві підкреслюється

¹ старший викладач кафедри диригентсько-хорової підготовки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

авторами ґрунтовних праць, присвячених хоровій педагогіці і хоровому мистецтву – (Г. Дмитревським, О. Єгоровим, В. Краснощоківим, К. Пігровим та іншими). Саме емоціям, їх функціям і якостям зобов'язане хорове мистецтво своїм існуванням. Адже хорова музика, як і всі інші види музичного мистецтва, сприймаються людьми саме через вплив на емоції, який здійснюється завдяки музично-емоційним кодам, закладеним у семантиці музичного тексту. Музика сприймається на основі емоційного переживання і відповідно, на основі емоційного переживання вона має створюватися. Крім того, в хоровому мистецтві відбувається взаємодія не тільки із загадкою емоційної виразності людського голосу і сили впливу вокального виконання, а й з унікальною їх організацією за законами хорового ансамблю, в результаті якої виникає неповторний «музичний інструмент», складний та нетемперований, який має незрівнянну силу колективного впливу. З огляду на це, наукова проблема емоційності в контексті хорового мистецтва вимагає ретельного вивчення, а розвиток емоційної компетентності майбутніх хормейстерів потребує методологічного обґрунтування.

Результати дослідження проблематики емоційності та різних її аспектів, таких як емоційна культура, емоційна зрілість, емоційна регуляція, емоційний інтелект і, в тому числі, емоційна компетентність у контексті підвищення ефективності професійної діяльності відображаються в роботах таких психологів, як: І. Андрєєва (2003), Д. Гоулман (2008), Дж. Мейєр (Mayer, 2001), М. Рейнолдс (2003), О. Саннікова (2014), О. Чебикін (2005) та інших. Сучасні вчені в галузі психологічних і педагогічних наук вивчали емоційну компетентність у контексті підтримки і здобуття психологічного здоров'я. Феномен емоційної компетентності (як особистісно-професійний конструкт) визначається як такий, що має значний позитивний вплив «у досягненні успіху в житті людини та відчутті щастя, як шлях до гармонійного функціонування особистості» (Любіна, 2018: 82), тобто є ресурсом для забезпечення особистісно-професійної самореалізації. У дослідженні І. Войціх емоційна компетентність досліджується як складна інтегральна психічна якість особистості, яка складається з мотиваційного, когнітивного і соціального компонентів і потребує спеціальних педагогічних умов і методів для ефективного розвитку (Войціх, 2013). О. Льошенко підкреслює, що емоційна компетентність – це «перетворення та прогресивний розвиток емоційної сфери суб'єкта для самовдосконалення, самореалізації, становлення суб'єкта зрілою особистістю, яка творить себе та сприяє творенню інших» (Льошенко, 2012: 161). Доцільно відзначити роботу С. Крамської, в якій авторка зазначає, що емоційна культура вчителя музичного мистецтва є передумовою успішного здійснення фахової діяльності. Підкреслюється, що «емоційна культура є показником учительського професіоналізму, важливими характеристиками якого виступають здатність учителя керувати власним емоційним станом і настроєм своїх вихованців, оволодіння прийомами емоційної регуляції професійної поведінки й методикою емоційного виховання школярів» (Крамська, 2015: 257).

Мета та завдання дослідження. Мета статті окреслити актуальність наукової проблеми та визначити методологічні підходи і принципи формування емоційної компетентності майбутніх хормейстерів у процесі фахової підготовки.

Мета дослідження зумовлює виокремлення кількох відповідних завдань:

- Уточнити сутність і зміст поняття «емоційна компетентність майбутніх хормейстерів».
- Виокремити структурні компоненти емоційної компетентності майбутніх хормейстерів.
- Обґрунтувати методологічні підходи, на основі яких хормейстерська підготовка буде сприяти ефективному формуванню емоційної компетентності здобувачів вищої освіти.
- Визначити художньо-педагогічні принципи формування емоційної компетентності майбутніх хормейстерів.

Методи дослідження. Розробка методологічної стратегії формування емоційної компетентності майбутніх хормейстерів здійснюється на основі комплексу методів теоретичного дослідження, серед яких аналіз, синтез, узагальнення, концептуалізація, моделювання та екстраполяція.

Результати дослідження. Діяльність хормейстера передбачає процес суб'єктивного, емоційно забарвленого залучення до інтерпретації музичного твору, в процесі якої відбувається побудова в хормейстера ідеальної виконавської концепції, передання (трансляція) цієї виконавської концепції артистам хорового колективу засобами диригентської техніки та реалізація означеної виконавської концепції (як певного еталонного уявлення) засобами хорового звучання. У процесі інтерпретації хормейстер «оживлює» нотний текст музичного твору, проникаючи у його художньо-образний зміст засобами емпатії, емоційної сприйнятливості, побудованої на власному світосприйнятті. Серед значної кількості інтерпретаційних умінь хормейстера до емоційної компетентності мають відношення такі:

- уміння спрямовувати емоційно-вольові зусилля на якісну інтерпретаційну діяльність;

- уміння розуміти художньо-емоційний зміст авторського повідомлення «закодованого» у хоровому творі;
- уміння моделювати ефективний комунікативний простір, емоційну атмосферу в роботі з хоровим колективом (Ткаченко, 2020: 93).

Основою ідейно-образного змісту музичного твору є, безумовно, почуття, переживання та емоції особистості. Художня емоція є більш об'єктивованою, ніж життєва, однак вона все ще не стає абстрактною і далекою від дійсності істинного переживання. Художня емоція транслюється через музичний звук, який набуває відповідні висотні та темброві характеристики, чим збагачується і посилюється. Отже, характеристика, з якою звучить хор, залежить від того, які емоції переживають виконавці, а їхні емоції, у свою чергу, передаються їхнім хормейстером, хоч і сприймаються з певним переломленням через унікальне світосприйняття кожного виконавця.

Компетентнісна парадигма мистецької освіти зорієнтована на не запам'ятовування і накопичування інформації, а на формування досвіду, необхідного до прийняття конструктивних рішень у нелінійному, варіативному і непередбачуваному процесі виконавської і художньо-педагогічної практики. Отже, компетентність доцільно розглядати як особистісно-професійну характеристику, яка визначається як «результативний блок, сформований на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії (Чжан Няньхуа, 2017: 21). Як слушно зазначає Л. Соляр, компетентнісний підхід спрямовує освітній процес на вектор «формування й розвитку в студентів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях». Автором наголошується, що саме компетентнісний підхід спряє підготовці здобувача освіти до успішної діяльності в реальному житті (Соляр, 2016: 120). Діяльність хормейстера передбачає одночасне вирішення складних художніх і комунікативних задач. Для цього необхідним є значний комплекс знань, умінь, навичок, досвіду і ставлення, що поєднується в професійну компетентність (Алієв, 2003). Така компетентність формується протягом фахової підготовки і уможливорює ефективне і якісне здійснення фахової діяльності.

Емоційна компетентність у контексті хормейстерської діяльності і фахової підготовки хормейстера концептуалізується через такі конструкти, як емоційна сфера особистості, художня емпатія, емоційна регуляція та емоційний інтелект. Емоційна компетентність є значущим складником професійної компетентності музиканта-педагога, зокрема диригента-хормейстера, адже здатність до емоційної регуляції, емпатії та адекватної трансляції емоційної інформації диригента-хормейстера є необхідною вимогою у процесі всіх форм спілкування із хоровим колективом. Емоційний складник художньої комунікації покликаний забезпечити психологічний комфорт і особистісну духовну єдність між хормейстером й учасниками хору.

Адже емоційна взаємодія в хоровому колективі відбувається постійно. Т. Раструба зазначає: «Однозначно, диригування можемо назвати способом спілкування людей, який викликає безпосередній емоційний відгук» (Раструба, 2021: 171). Ефективність робочого, репетиційного процесу хорового колективу залежить від здатності хормейстера налагоджувати особистісний емоційний зв'язок, підтримуючи баланс між емоційним «тонусом» і розслабленням учасників хору. Без здатності доцільно і яскраво транслювати хору художні емоції, закладені автором у музичний твір (і відповідно, без здатності до їх усвідомленої і логічно обґрунтованої інтерпретації) хормейстер не зможе утримати емоційно-вольовий посыл і досягти бажаного виконання музичного твору.

З огляду на це, особистісно-професійний конструкт «емоційна компетентність майбутніх хормейстерів» слід тлумачити як інтегральну особистісну якість, комплекс знань, умінь, навичок і практичного досвіду усвідомленого оперування емоційною інформацією та вольової регуляції емоційної поведінки в процесі роботи з хором для оптимізації емоційного аспекту художньої комунікації через рефлексійність, емпатію та доцільну диригентську експресію. Інтегральний характер означеного феномену вимагає виокремлення певних структурних компонентів, вивчення яких дозволяє більш ефективно визначати шляхи формування емоційної компетентності в процесі диригентсько-хорової підготовки. Це: особистісно-пізнавальний, аналітико-інтерпретаційний, чуттєво-експресивний та рефлексійно-регуляційний.

Особистісно-пізнавальний компонент зумовлює здатність до особистісно вмотивованої пізнавальної діяльності в галузі емоційної та художньо-емоційної інформації. При цьому особистісна вмотивованість активізує пізнавальні механізми психіки: спостережливості до емоцій (своїх та інших, особистісних і художніх); фіксація на об'єкті пізнання (емоціях у певній художньо-педагогічній ситуації);

аналіз властивостей, функцій та інших атрибутивних характеристик об'єкта (певного емоційного конструкту); свідому регуляцію емоцій (своїх та інших у процесі художньо-педагогічної комунікації). *Аналітико-інтерпретаційний компонент* передбачає формування здатності до аналізу та інтерпретації емоційної інформації в особистісній та художній комунікації. Означений компонент зумовлює підвищення ефективності взаємодії хормейстера із хором через усвідомлення зворотного зв'язку, а також поглиблення осягнення емоційно-образного змісту музичного твору. *Чуттєво-експресивний компонент* уміщує здатність до створення емоційного резонансу в процесі виконання музики засобами доцільної диригентської техніки. Здатність до усвідомленої генерації необхідного емоційного стану в процесі роботи над музичним твором вимагає від хормейстера глибокого знання і розуміння власної емоційно-чуттєвої сфери, вміння дослуховуватися до власних емоцій, гармонійно «проживати» власні емоції та почуття. *Рефлексійно-регуляційний компонент* передбачає здатність до контролю і своєчасної регуляції емоційної взаємодії між хормейстером та учасниками хорового колективу. Рефлексія передбачає звернення розумових процесів особистості на себе – на свою діяльність, емоції, духовну сферу та, власне, мислення. Завдяки рефлексії особистість здатна усвідомлювати власну свідомість у всіх її формах прояву. Означений компонент забезпечує ефективний контроль і своєчасну оптимізацію емоційного резонансу, який виникає в процесі виконання музичного твору через динамічний розподіл уваги між усіма аспектами хормейстерської діяльності.

З урахуванням того, що емоційна компетентність є інтегрованим особистісно-професійним утворенням, для її формування доцільно обрати систему взаємодоповнюючих наукових підходів, на основі яких буде побудований педагогічний вплив на майбутніх хормейстерів у процесі фахової підготовки. У якості таких підходів обрано: акмеологічний, герменевтичний та рефлексивний підходи.

Акмеологічний підхід ґрунтується на вченні про особливості та цілі розвитку особистості як фахівця, який досліджували К. Абульханова-Славська, А. Деркач та інші. Проблематика акмеологічного розвитку особистості зумовлюється розумінням «акме» – вищої форми досягнень людини, її самореалізації, що передбачає зовнішній прояв у формі успіху і внутрішній прояв, який проявляється як мотивація до досягнень (Брич, 2017: 125).

Акмеологічна стратегія розвитку емоційно компетентного хормейстера може бути ефективною на основі поєднання аналітико-когнітивної діяльності (яка знаходить прояв через аналітико-інтерпретаційний компонент феномену, що досліджувався) та емоційно-чуттєвої (за що відповідає чуттєво-експресивний компонент емоційної компетентності). Така інтеграція може забезпечити особистісне і професійне зростання в хормейстерській діяльності та творчо-професійну реалізацію майбутнього фахівця. Акмеологічний підхід до хормейстерської підготовки, з урахуванням спрямування на розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців, спрямовується на максимальне розкриття внутрішніх потенціалів здобувача, що уможлиблюється через проектування індивідуальної виконавсько-педагогічної траєкторії кожного студента. Також формування емоційної компетентності майбутніх хормейстерів на основі акмеологічного підходу передбачає духовний розвиток студентів через осягнення кращих взірців музичного, зокрема, хорового мистецтва і набуття художньо-емоційного досвіду їх інтерпретації. Акмеологічний підхід визначає особистісне становлення студента, його моральний і духовний розвиток як основу його професійної майстерності. Процес хормейстерської діяльності, у цьому випадку, виступає як такий, що спирається на еталонну модель фахівця-хормейстера, враховує індивідуальні особистісно-професійні риси кожного, дозволяє знаходити оптимальні форми роботи, які приведуть до кінцевого ідеального результату – емоційно компетентного висококваліфікованого диригента-хормейстера.

У зв'язку з акмеологічним підходом, як таким, що узагальнює гуманістичні ідеї мистецької освіти, доцільно виокремити принцип суб'єктної активності, що передбачає, з одного боку, такий вплив на кожного студента, який відповідатиме їхнім індивідуальним характеристикам і якостям, а з іншого – включення кожного студента до унікального художньо-освітнього середовища, в якому він є самостійним, вільним і активним суб'єктом, який проектує власний саморозвиток і досягає бажаних результатів.

Герменевтичний підхід як наукову проблематику розробляли такі філософи, як В. Дільтей, М. Гайдеггер та інші. Цей підхід передбачає екстраполяцію принципів тлумачення і розуміння художніх текстів на інші гуманітарні об'єкти, зокрема на світ емоцій особистості. На основі герменевтичного підходу емоції, емоційна інформація досліджується як мова, як текст, із відповідною структурною логікою. Герменевтика передбачає отримання певного знання, «вбудовування» його у власний досвід, у результаті чого це знання вже впливає на регулювання діяльності, або, у контексті теми дослідження,

на емоційну поведінку особистості. А. Линенко зазначає, що процес розуміння, як основний у герменевтичній парадигмі, «є складною суперечливою міжсуб'єктною взаємодією в межах обміну ідеями, досвіду, принциповими позиціями і рішеннями, в прогнозуванні, оцінках реальних тенденцій у різних галузях знання». Дослідниця також підкреслює, що «процес взаємодії здійснюється не тільки в міжособистісній сфері, а й при віртуальному спілкуванні з різними текстами та їх авторами» (Линенко, 2018: 56).

Зорієнтованість на інтерпретацію емоцій у процесі хормейстерської взаємодії у триаді «диригент – хор – твір мистецтва» допомагає здобувачам опанувати нові знання, пов'язані із власним внутрішнім світом, емоційними проявами інших, художніми емоціями, які транслюються в музичному тексті, інтегруючи ці знання у власний досвід емоційного розуміння. З герменевтичним підходом до розвитку емоційної компетентності майбутніх хормейстерів взаємодіє принцип емоційної домінанти, який зумовлює зосередження в процесі художньої комунікації саме на інтерпретації емоційної інформації – як у міжособистісній взаємодії, так і в художній комунікації.

Рефлексійний підхід знайшов відображення у філософських концепціях І. Фіхте, Е. Гуссерля та ін. У широкому розумінні рефлексія – це здатність до самоаналізу, спроможність до продуктивного і критичного аналізу власного досвіду мислення, емоцій (Корсікова, 2018: 160). Г. Щедровицький зазначав, що рефлексія передбачає зв'язок між двома актами діяльності, це «особлива структура і механізм кооперації, яка об'єднує кооператив або кооперантів, і лише потім цей зв'язок «відображається» особливим чином у свідомості» (Щедровицький, 2005).

У контексті фахової підготовки майбутніх хормейстерів рефлексійний підхід уможливує предметне бачення емоційного складника професійної діяльності. Цей підхід передбачає конструктивну інтеграцію знань про власний внутрішній світ, власні емоційні реакції і прояви, що дозволяють використовувати ці знання у музично-виконавській діяльності для емоційної саморегуляції і досягнення доцільної емоційної експресії під час взаємодії із хоровим колективом. Рефлексія також має значний позитивний вплив на мотивацію особистості, що підвищує мотиваційну цінність обраного професійного напрямку. Сформована активна рефлексивна позиція значним чином підвищує усвідомленість особистості, що сприяє підвищенню її успішності у всіх видах діяльності.

У вимірі рефлексійної методології доцільно використовувати принцип систематизації емоційного досвіду, який передбачає аналітично-концептуальне ставлення до емоційного досвіду, його свідоме накопичування, ранжування, а також використання у відповідних художньо-педагогічних ситуаціях.

Висновки. Отже, емоційна компетентність майбутніх хормейстерів – це здатність до усвідомленого оперування емоційною інформацією та вольової регуляції емоційної поведінки в процесі роботи із хором. Означений феномен має чотири структурних компоненти: особистісно-пізнавальний, аналітико-інтерпретаційний, чуттєво-експресивний та рефлексійно-регуляційний. На основі визначеної методологічної системи наукових підходів – акмеологічного, герменевтичного і рефлексивного – особистість набуває можливість ефективно розвиватися, адже вона знає мету (своє унікальне акме), розуміє засоби саморозвитку в контексті художнього змісту музичної діяльності та усвідомлює важливість самоаналізу для систематизації емоційного досвіду як важливого чинника формування емоційної компетентності.

Література

Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 336 с.

Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов. *Психология образования сегодня: Теория и практика* : материалы международной научно-практической конференции, 2003. С. 166–168.

Брич В. Я. Акмеологічна модель фахівця нового типу. *Демографія та соціальна економіка*, 2017. № 1 (29). С. 122-131.

Войціх І. В. Емоційна компетентність майбутніх психологів як педагогічне явище. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 2013. № 1. С. 54-58.

Гоулман Д. Эмоциональный интеллект [пер. с англ. А. П. Исаевой]. Москва : АСТ, 2008. 478 с.

Корсікова К. Г. Рефлексія майбутніх педагогів як компонент успішного проходження педагогічної практики. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 2018. Вип. 82(2). С. 159-162.

Крамська С. Г. Методичні аспекти формування емоційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015. № 5. С. 255-265.

Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2018. № 6. С. 55-59.

Льошенко О. А. Соціальна та емоційна компетентність: порівняльний аналіз. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 2012. Вип. 16. С. 157-162.

Любіна Л. А. Емоційна компетентність як показник психологічного здоров'я особистості майбутніх лікарів. *Психологічний часопис*, 2018. № 5. С. 81-97.

Рейнолдс М. Коучинг: емоціональна компетентність: Направте свої емоції (EQ) на успех в роботі. Москва : Центр підтримки корпоративного управління и бизнеса, 2003. 103 с.

Саннікова О. П. Континуально-ієрархічна модель емоційності. *Наука і освіта*, 2014. № 1, С. 44-50.

Соляр Л. Компетентнісний підхід до проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2016. № 1. С. 118-122.

Раструба Т. Педагогічні умови формування здатності майбутніх хормейстерів до художньо-творчого спілкування у процесі фахової підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2021. № 75, Т. 2. С. 169-173

Ткаченко М. Ю., Радюшина С. О. Педагогічні умови формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики у процесі хормейстерської підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2020. № 1 (130). С. 90-98.

Чебикін О. Я. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці. *Наука і освіта*, 2005. № 5/6. С. 180-186.

Чжан Няньхуа. Формування художньо-інформаційної компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2017. 233 с.

Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. Москва : Наследие ММК. 2005. 800 с.

Mayer J. D. A field guide to emotional intelligence. Emotional intelligence in everyday life. Philadelphia, P. A.: Psychology Press, 2001. pp. 3-24.

Methodological aspects of the development of the future choirmasters' emotional competence

Tkachenko Maryna²

*State institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine*

The article reveals the essence and features related to the development of the future choirmasters' emotional competence in the process of profession-oriented training. The purpose of the article is to determine the methodological approaches and pedagogical principles of forming the emotional competence of future choirmasters in the process of profession-oriented training. The competence-based paradigm of art-centred education is defined as the one that is aimed at gaining the experience necessary for making constructive decisions in a nonlinear, variable and unpredictable process of performing and art-pedagogical practice. Emotional competence is interpreted as an integral quality, a set of knowledge, skills, abilities and practical experience of the conscious handling of emotional information and volitional regulation of emotional behaviour in the process of working with the choir aimed at optimizing the emotional aspect of artistic communication through reflexivity, empathy and appropriate conducting expression. The component structure of the future choirmasters' emotional competence has been determined; it includes person-oriented cognitive, analytical-interpretive, sensory-expressive and reflexive-regulatory components. The theoretical and methodological basis for the development of the future choirmasters' emotional competence is considered. The acmeological approach is aimed at the maximum disclosure of the student's internal potentials, which is possible through designing individual performing and pedagogical trajectory. The hermeneutic approach helps to master new knowledge related to one's own inner world, emotional manifestations of other knowledge and artistic emotions that are transmitted in the musical text. The reflexive approach enables a substantive vision of the emotional component of profession-related activities as a result of productive introspection. The pedagogical principles

² Senior Lecturer at the Chair of Choral Conducting Training of the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

facilitating the development of the future choirmasters' emotional competence have been distinguished: the principle of subjective activity, the principle of emotional dominance and the principle of systematization of emotional experience.

Keywords: emotions, competence, emotional competence, training of future choirmasters, methodological approaches, principles, artistic communication.

References

- Aliyev, YU.B. (2003). *Nastol'naya kniga shkol'nogo uchitelya-muzykanta [Handbook of a school musician teacher]*. Moscow: Gumanit. izd. tsentr VLADOS [in Russian].
- Andreyeva, I.N. (2003). Razvitiye emotsional'noy kompetentnosti pedagogov [Development of the emotional competence of teachers]. *Psikhologiya obrazovaniya segodnya: Teoriya i praktika – Psychology of education today: Theory and practice*. Pp. 166-168 [in Russian].
- Brych, V.YA. (2017). Akmeolohichna model' fakhivtsya novoho typu [Acmeological model of a new type of specialist]. *Demohrafiya ta sotsial'na ekonomika – Demography and Social Economy*. Vols. 1 (29). Pp. 122-131 [in Ukrainian].
- Chebykin, O.YA. (2005). Stanovlennya emotsiynoyi zrilosti v pidlitkovomu ta yunats'komu vitsi [Formation of emotional maturity in adolescence and adolescence]. *Nauka i osvita – Science and Education*. Vols 5/6. Pp. 180-186 [in Ukrainian].
- Goulman, D. (2008). Emotsional'nyy intellekt [Emotional Intelligence]. Moscow: AST [in Russian].
- Korsikova, K.H. (2018). Refleksiya maybutnikh pedahohiv yak komponent uspishnoho prokhozheniya pedahohichnoyi praktyky [Reflection of future teachers as a component of successful pedagogical practice]. *Zbirnyk naukovykh prats' Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky – Collection of scientific works of Kherson State University. Pedagogical Sciences*. Issue. 82 (2). Pp. 159-162 [in Ukrainian].
- Krams'ka, S.H. (2015). Metodychni aspekty formuvannya emotsiynoyi kul'tury maybutn'oho vchytelya muzychnoho mystetstva [Methodical aspects of formation of emotional culture of the future teacher of musical art]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi, – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Vols 5. pp. 255-265 [in Ukrainian].
- L'oshenko, O.A. (2012). Sotsial'na ta emotsiyna kompetentnist': porivnyal'nyy analiz [Social and emotional competence: comparative analysis]. *Aktual'ni problemy sotsiologiyi, psykholohiyi, pedahohiky – Actual problems of sociology, psychology, pedagogy*. Issue. 16. pp. 157-162 [in Ukrainian].
- Lynenko, A.F. (2018). Hermenevtychnyy pidkhid u pedahohitsi i yoho pryntsypy [Hermeneutic approach in pedagogy and its principles]. *Naukovyy visnyk Pivdenoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyns'koho – Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushynsky*. Vols 6. P. 55-59 [in Ukrainian].
- Lyubina, L.A. (2018). Emotsiyna kompetentnist' yak pokaznyk psykholohichnoho zdorov'ya osobystosti maybutnikh likariv [Emotional competence as an indicator of the psychological health of the future doctors]. *Psykholohichnyy chasopys – Psychological Journal*. Vols 5. pp. 81-97 [in Ukrainian].
- Mayer, J.D. (2001). A field guide to emotional intelligence. Emotional intelligence in everyday life. Philadelphia, P. A.: Psychology Press. pp. 3-24 [in English].
- Reynolds, M. (2003). Kouching: emotsional'naya kompetentnost': Naprav'te svoi emotsii (EQ) na uspekhi v rabote [Coaching: Emotional Competence: Channel Your Emotions (EQ) to Success at Work]. Moscow: Tsentr podderzhki korporativnogo upravleniya i biznesa [in Russian].
- Sannikova, O.P. (2014). Kontynual'no-iyerarhichna model' emotsiynosti [Continuous-hierarchical model of emotionality]. *Nauka i osvita – Science and Education*. Vols. 1, pp. 44-50 [in Ukrainian].
- Solyar, L. (2016). Kompetentnisnyy pidkhid do problemy formuvannya etnokul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Competence approach to the problem of formation of ethnocultural competence of future teachers of music art]. *Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Pedahohichni nauky, – Scientific Bulletin of Mykolayiv National University named after VO Sukhomlynsky*. Pedagogical Sciences. Vols. № 1. pp. 118-122 [in Ukrainian].
- Rastruba, T. (2021). Pedahohichni umovy formuvannya zdatnosti maybutnikh khormeysteriv do khudozhn'o-tvorchoho spilkuvaniya u protsesi fakhovoyi pidhotovky [Pedagogical conditions for the formation of the ability of future choirmasters to artistic and creative communication in the process of professional training]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitniy shkolakh – Pedagogy*

of formation of creative personality in higher and secondary schools. Issue. 75, Vol. 2. P. 169-173 [in Ukrainian].

Tkachenko, M.YU., & Radyushyna, S.O. (2020). Pedagogichni umovy formuvannya interpretatsiynykh umin' maybutnikh uchyteliv muzyky u protsesi khormeysters'koyi pidhotovky [Pedagogical conditions of formation of interpretive skills of future music teachers in the process of choir training]. *Naukovyy visnyk Pivdenoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyns'koho – Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushynsky*. Vols 1 (130). pp. 90-98 [in Ukrainian].

Shchedrovitskiy, G.P. (2005). *Myshleniye. Ponimaniye. Refleksiya [Thinking. Understanding. Reflection]*. Moscow: The legacy of MMK [in Russian].

Voytsikh, I.V. (2013). Emotsiyna kompetentnist' maybutnikh psykholohiv yak pedahohichne yavlyshche [Emotional competence of future psychologists as a pedagogical phenomenon]. *Zbirnyk naukovykh prats' Khmel'nyts'koho instytutu sotsial'nykh tekhnolohiy Universytetu «Ukrayina» – Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"*. Vols. 1. pp. 54-58 [in Ukrainian].

Zhang Nianhua (2017). Formuvannya khudozhn'o-informatsiynoyi kompetentnosti studentiv fakul'tetiv mystetstv u protsesi vyvchennya dyryhent's'ko-khorovykh dystsyplin [Formation of art-information competence of students of faculties of arts in the course of studying of conductor-choral disciplines]. *Candidate's thesis*. Kyiv. Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

Accepted: August 16, 2021



Формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвотворчій діяльності

Березовська Людмила Іванівна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: lydunya@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3032-7261>

Scopus Author ID: 57211315126

Стаття присвячена аналізу проблеми формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвотворчій діяльності. Представлено теоретичний аналіз поглядів науковців щодо визначення феноменів «оцінка», «оцінно-контрольні дії», «мовленнєвотворча діяльність»; позиціоновано авторське визначення основних ключових понять теми дослідження. Розкрито специфіку поетапного формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку у мовленнєвотворчій діяльності; схарактеризовано роль дорослого у формуванні перших оцінних і контрольних дій, якими мають оволодіти діти старшого дошкільного віку; акцентовано на важливості формування у вихованців навичок контролю й оцінювання, що сприятиме успішній підготовці їх до оволодіння літературною нормою рідної мови, коригування й усунення мовних помилок та огріхів. У представленому дослідженні зазначено, що в мовленнєвій діяльності оцінно-контрольні дії є необхідною умовою і засобом засвоєння елементарних лінгвістичних знань, формування мовленнєвих умінь і навичок спілкування. Обґрунтовано методи і прийоми роботи, які сприяють формуванню оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвотворчій діяльності. Наведено приклади завдань для формування умінь здійснювати оцінно-контрольні дії у мовленнєвотворчій діяльності. Отримані результати експериментального дослідження підтвердили ефективність запропонованих методів і прийомів роботи щодо формування оцінно-контрольних дій дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвотворчій діяльності.

Ключові слова: оцінка, оцінна дія, оцінно-контрольні дії, мовленнєвотворча діяльність, діти старшого дошкільного віку, розвиток мовлення.

Вступ. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку є одним із пріоритетних завдань дошкільної лінгводидактики, оскільки спрямований на формування активного мовця, який вільно висловлюється у процесі спілкування, вміло використовує мову в різних життєвих ситуаціях, володіє розвинутими комунікативно-мовленнєвими здібностями, культурою мовленнєвого спілкування. Крім того, мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності дитини, у процесі якого вона пізнає світ, формує і розкриває свій внутрішній потенціал, «образ-Я», засвоює культурні цінності як активний суб'єкт взаємодії.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (Базовий компонент, 2021) виділено освітній напрям «Мовлення дитини», провідним завданням якого є здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження, використовувати різноманітні форми мовленнєвого висловлювання та засоби виразності. Крім того, у документі зазначено, що мовленнєва компетентність включає фонетичні, лексичні, граматичні, діалогічні та монологічні складники, їх взаємозв'язок та взаємозумовленість. Таким чином, важливим завданням мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є оволодіння літературною нормою рідної мови, коригування й усунення мовних помилок та недоліків, вироблення у вихованців умінь оцінювати власні висловлювання, виправляти мовленнєві помилки. Без цих умінь неможливе належне засвоєння дітьми елементарних мовленнєвих навичок, практичних умінь будувати змістовні висловлювання залежно від ситуації спілкування.

Мета та завдання дослідження. Мета – схарактеризувати особливості формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвотворчій діяльності.

Завдання дослідження: на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури розкрити зміст основних понять дослідження, зокрема: «оцінка», «оцінна дія», «контрольна дія», «формування оцінно-контрольних дій», мовленнєвотворча діяльність».

¹ доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Матеріали та методи дослідження. Методами дослідження виступили теоретичний аналіз, синтез, систематизація та узагальнення результатів наявних досліджень для визначення методологічних засад формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвотворчій діяльності.

Результати дослідження. Проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку завжди була однією із пріоритетних у ракурсі досліджень О. Аматьєвої, А. Богуш, М. Вашуленка, Н. Гавриш, О. Дяченко, К. Крутій, В. Мельничайка, М. Пентилюк та ін. Формування оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності дітей дошкільного віку досліджували вчені в різних напрямках: філософському (І. Зязюн, М. Коган, О. Лосева та ін.); психологічному (Б. Ананьєв, І. Бех, В. Мясіщев та ін.), педагогічному (С. Луців, О. Монке, І. Паласевич, О. Савченко, Г. Троцько, М. Фіцула та ін.), лінгводидактичному (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Савінова, С. Чемортан та ін.). Учені одноголосні в тому, що оцінювання і контроль у мовленнєвій діяльності доступні вже дітям середнього дошкільного віку.

Насамперед з'ясуємо визначення поняття «оцінка» за словниковими джерелами. Так, психологічний словник поняття «оцінка» пояснює як «вимірювання індивідуальних відмінностей, пов'язаних із характерними особистісними рисами» (Шапар, 2007: 317); «встановлення відповідності кількісно-якісних характеристик якогось об'єкта щодо певних вимог» (Войтко: 1982: 115). Новий тлумачний словник української мови поняття «оцінка» тлумачить як: «думка, міркування про якість, характер, значення тощо, кого-, чого-небудь» та «прийняте позначення якості знань і поведінки» (Яременко, 1999: 172). У педагогічному словнику С. Гончаренка наведено визначення поняття «оцінка шкільна», яке пояснюється як визначення й вираження в умовних знаках – балах, а також в оцінювальних судженнях педагога, ступеня засвоєння вихованцями знань, умінь та навичок відповідно до програмових вимог (Гончаренко, 2011: 245).

Оцінка у навчанні відбиває результати контролю та є інтерпретацією і формалізацією результатів оцінювання (Артюшина, 2008). Зміст оцінювання полягає у з'ясуванні соціально прийнятних форм поведінки та оцінюванні інших людей. Формування оцінних еталонів та стереотипів поведінки забезпечує взаємодію, уніфікує і полегшує спілкування та взаємне пізнання (Коваль, 2013: 102).

У процесі навчання української мови оцінюються програмні знання, уміння й навички дітей, їхня мовна, мовленнєва, комунікативна компетентності. Так, у процесі навчання мови оцінюються мовні та мовленнєві вміння й навички, знання про мову і мовлення, досвід творчої діяльності та особистого емоційно-ціннісного ставлення до світу (Пентилюк, 2016: 111).

А. Богуш вважає, що поняття «оцінка» враховує насамперед позицію педагога, оскільки вона відображає адекватне, об'єктивне, позитивне чи негативне його судження про процес чи результат діяльності дитини. Вчена слушно зауважує, що під впливом оцінки педагога зароджуються і формуються перші оцінні судження дітей (Богуш, 2010). Суголосні з поглядами вченої у тому, що педагогічна оцінка буде здійснювати позитивний вплив на оцінку дітей лише тоді, коли вихователька зосереджуватиме увагу дітей на різних аспектах поведінки та в різних видах діяльності; формуватиме у свідомості дітей загальні критерії оцінки правил поведінки і взаємовідносин; привертатиме увагу дітей до самостійної діяльності; підкреслюватиме у своїй оцінці просування дитини вперед, її моральне зростання; спрямовуватиме на результат діяльності, а не на дитину (Богуш, 2010). Зауважимо, що А. Богуш – одна з перших українських учених, хто дослідив оцінно-контрольний компонент у мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку.

Дисертаційне дослідження О. Монке присвячене формуванню оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку, яке авторка пояснює як висловлювання, в яких на основі аналізу процесу і результату діяльності стверджується або заперечується адекватність поведінки чи вчинку людини до морально-етичних норм, прийнятих у суспільстві; це характеристика певного ставлення особистості до поведінки іншої людини; розкриття мотивів, які б спонукали дитину до вибору відповідної оцінки (Богуш, Монке, 2002: 104).

Узагальнивши аналіз поглядів учених, поняття «оцінка» в контексті оцінно-контрольних дій, будемо розуміти як сформовану (об'єктивну чи суб'єктивну) позицію педагога (дитини) щодо особистої діяльності чи діяльності оточуючих, що відображає те, що відбувається у її свідомості і виявляється як матеріальна норма. Під впливом педагогічної оцінки формуються адекватні оцінки дітей; вихованці зіставляють свою роботу зі зразком виховательки, порівнюють та висловлюють свою оцінку. О. Кононко зазначає, що самопізнання і самоствердження виникають під впливом оцінних ставлень до особистості, яка зростає, і сприяють виникненню самоставлення, «внутрішнього погляду» на себе як на об'єкт пізнання і переживання (Кононко, 2004). Таким чином, оцінка відіграє важливу роль у становленні

дитини дошкільного віку як соціальної істоти, як особистості, що виникає під впливом оцінних ставлень до неї. Одержуючи оцінку своєї діяльності (дій, вчинків), дитина пізнає себе, у неї формуються моральні орієнтири та цінності. У 5-6 років дитина здатна адекватно оцінити результати своєї діяльності. Водночас для багатьох дітей притаманною є завищена самооцінка як своєрідний захисний механізм підтримки позитивного ставлення до себе, своєї гідності. Власне, гідність виступає як якість особистості, що потребує підтримки з боку дорослих. Дорослий є прикладом для наслідування. Виявляючи певне ставлення до дитини, дорослі допомагають їй зорієнтуватись у тому, ким вона є для оточуючих, побачити себе збоку, озброюють її оцінними еталонами, мірками, знаннями про довколишній світ. Тим самим висловлювання дорослих сприяють формуванню високої або низької самооцінки, викликають у дитини переживання, пов'язані з можливими діями з боку оточуючих. Ефективний вплив на дитину має і поведінка дорослого, мова, манери спілкування, міміка, жести, інтонація. Використання у мовленні дорослих певних мовних стратегій спілкування сприятиме досягненню поставлених виховних цілей (Ляпунова, 2016). Формування усталених оцінок у вихованців стосовно будь-якої діяльності, у тому числі мовленнєвотворчої, є важливим завданням вихователів закладу дошкільної освіти. Під впливом оцінки педагога у дітей формуються перші оцінні й контрольні дії, якими вони мають оволодіти в період дошкільного дитинства. З поміж них: взаємооцінка і взаємоконтроль – уміння оцінювати та контролювати дії однолітків; самооцінка і самоконтроль – уміння оцінювати та контролювати власну діяльність (Богущ, 2010).

Розглянемо сутність оцінно-контрольних дій у працях учених.

А. Богущ відзначає, що оцінні дії спрямовані на оцінку результатів освітньої діяльності та включають аналіз процесу діяльності, порівнювання результатів діяльності із заданими вимогами. Це мовленнєва дія, в якій розкриваються мотиви, що спонукають дитину до вибору відповідної оцінки. (Богущ, 2010). Контрольні дії, на думку вченої, це усвідомлене регулювання дитиною мовленнєвої діяльності для запобігання мовленнєвих помилок (Богущ, 2010). У мовленнєвій діяльності оцінно-контрольні дії є необхідною умовою і засобом засвоєння дитиною елементарних лінгвістичних знань, формування мовленнєвих умінь і навичок спілкування. Дитина дошкільного віку повинна вміти оцінювати й контролювати свою діяльність та діяльність однолітків. Набуттю такого вміння передують оцінна діяльність виховательки. Педагог повинен контролювати діяльність дитини, поетапно розподіляючи кожну дію та операцію. Що більше узагальнюється, вдосконалюється дія, то менше контролю (коригування) вона потребує з боку дорослого, оскільки дитина здатна самостійно виправляти свої помилки, тобто контролювати свою діяльність. Важливу роль у формуванні нормативного мовлення відіграють настанови педагога, типу «будь уважна (-ий)», «подумай», «поміркуй, як краще сказати» тощо. Важливо у спілкуванні з дітьми виключати різкі інтонації, які негативно впливають на вихованців, порушують психологічний мікроклімат, викликають страх та дискомфорт.

Формування оцінно-контрольних дій у дітей дошкільного віку відбувається поетапно і залежить від низки чинників, зокрема від зразка педагога, який потребує не лише відтворення дитиною чіткого його виконання, але й перевірки, як воно виконано. Крім того, формування оцінно-контрольних дій у мовленнєвій діяльності залежить від рівня мовленнєвого розвитку дітей, оскільки засвоєння правильної звуковимови, лексичних і граматичних форм, синтаксичних конструкцій підвищує адекватність оцінно-контрольних дій, натомість бідність лексики дітей, наявність помилок у мовленні гальмують формування дій контролю, підвищують неадекватність оцінних дій (Паласевич, 2016). Дитина дошкільного віку характеризується підвищеною активністю, готовністю приймати спонтанні рішення, зацікавленістю, постійними запитаннями до дорослих, усталеною мотивацією до досягнення успіху, розвинутих уявленнях. Кінцевим результатом будь-якої мовленнєвої діяльності є її продукти (розповіді, висловлювання, бесіди тощо.), тобто те, що характеризує і яскраво виражає особистість дитини, допомагає іншим її сприйняти і зрозуміти (Березовська, 2004). Спостереження засвідчують, що дитина у процесі говоріння і слухання звертає увагу передусім на зміст висловлювання, контролює правильність його побудови, вчиться доречно до ситуації добирати слова та вирази. Для того, щоб мовленнєві помилки були усвідомленими дітьми, вони мають посісти структурне місце мети під час виконання мовленнєвого завдання [Богущ, 2010]. Увага дитини має спрямовуватися на мовленнєві помилки, «неправильності» в побудові словосполучень і речень. Дорослий є прикладом для наслідування, тому виховательці необхідно дотримуватись у своєму мовленні усіх норм та правил, які пропонуються дитині для виконання.

Адекватна оцінка з боку педагога стимулює дітей дошкільного віку до поліпшення досягнутих результатів, встановлення узгодженості між її домаганнями та можливостями. Для того, щоб дитина

відкрила себе як неповторну, індивідуальну особистість, усвідомила свою позицію в соціальному середовищі, потрібно насамперед пізнати і оцінити себе, результат своєї діяльності. З розвитком самосвідомості дитина не лише пізнає, але і творить себе, стверджує свою самоцінність. У зв'язку з цим, внутрішній світ набуває для дитини дошкільного віку не лише якісно нового суб'єктивного забарвлення, як зазначає О. Кононко, а й перетворюється на важливий регулятор її життєдіяльності: вдаючись до дій, діти молодшого дошкільного віку зважають на свої уміння, можливості, досвід попередніх успіхів та невдач, типові оцінки авторитетних дорослих. Це засвідчує сформованість у них тією чи тією мірою реалістичних уявлень про себе, про зміст своїх оцінок, набутих у спілкуванні з іншими (Кононко, 2004). Отже, пам'ятаючи про позитивні емоції від попередньої діяльності, дитина охоче буде виконувати і наступну діяльність, стимульовану мовленнєвими ситуаціями успіху.

У дослідженні діти старшого дошкільного віку були занурені в мовленнєвотворчу діяльність, яка спонукала їх до висловлювання певних оцінних дій, суджень.

Базовий компонент дошкільної освіти (Базовий компонент, 2021) вимагає від дитини певного рівня мовленнєвої освіченості, тобто сформованості мовленнєвої компетентності у різних видах діяльності.

Проблему мовленнєвотворчої діяльності дітей дошкільного віку досліджували (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Захарченко, С. Ласунова, Н. Орланова, Т. Постоян, С. Чемортан та ін.) Учені обґрунтували значущість і необхідність розвитку творчого потенціалу в дітей дошкільного віку, який є сенситивним періодом для оволодіння мовленнєвотворчої діяльності.

Мовленнєвотворча діяльність – складний вид творчої діяльності дітей дошкільного віку, що потребує взаємодії різних психічних функцій, зокрема, пам'яті, мислення, мови, сприйняття.

Терміносполучення «мовленнєвотворча діяльність» належить Н. Гавриш. Означену дефініцію учена пояснює як творчу діяльність, у якій через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відображає почуття, уявлення, враження, образи уяви, навіяні художніми творами, сприйманням довкілля (Гавриш, 2002: 18). Крім того, учена зауважує, що мовленнєвотворча діяльність – це феномен мовленнєвої культури, що відбиває рівень психічного розвитку, мовленнєвої компетентності, внутрішнього духовного і душевного стану, вираження переваг та інтересів дітей, вона також є могутнім засобом їхнього художньо-естетичного, інтелектуально-творчого розвитку, формування креативного начала кожної особистості (Гавриш, 2002: 5).

У дослідженні під мовленнєвотворчою діяльністю дітей дошкільного віку розуміємо вміння розкрити своє власне «Я», у творчій розповіді виявити свою індивідуальність і неповторність стосовно інших дітей; через засоби художньої виразності (мовні і немовні) передати свої емоції і почуття, настрої і переживання, власні думки і фантазії; вміння дитини шляхом творчого пошуку знаходити нове вирішення цієї проблеми, творчо та оригінально мислити, передавати свої думки.

Мовленнєвотворча діяльність дітей дошкільного віку пов'язана з різними видами дитячої активності та ініціативності. Ініціативність дітей старшого дошкільного віку виявляється у всіх видах діяльності, але найяскравіше у спілкуванні, предметній діяльності, грі. Дитина може знайти заняття, що відповідає її бажанню, включитися в розмову, запропонувати тему для розмови. Ініціативність пов'язана із зацікавленістю, допитливістю, винахідливістю і сприяє мовленнєвотворчій діяльності.

Отже, зауважимо, що будь-яка творча діяльність дитини супроводжується емоціями і почуттями, тобто відбувається на певному емоційному тлі, яке здебільшого буває позитивним (у ситуації успіху), чи негативним (у ситуації неуспіху). Тому в процесі роботи з дітьми дошкільного віку було враховано ситуації успіху. Будь-який успіх пов'язаний з позитивними емоціями, почуттями радості, задоволення від успішного виконання діяльності. Пригадуючи позитивні емоції від попередньої діяльності, дитина охоче буде виконувати і наступну діяльність, стимульовану мовленнєвими ситуаціями.

Формуванню оцінно-контрольних дій дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвотворчій діяльності сприяли такі методи і прийоми роботи:

- вказівка вихователя на наступну оцінно-контрольну діяльність. Наприклад: «Уважно слухайте відповіді (розповіді) товаришів, слідкуйте за послідовністю викладених подій. По закінченні ви оцінуватимете їхню розповідь»;

- запитання вихователя на зразок: «Що можна сказати про розповідь Оленки?», «Чим вам сподобалася розповідь Михайлика?», «Хто помітив помилку в реченні Сергійка?», «Які зайві слова сказала у своєму реченні Дарина?», «Як правильно потрібно побудувати це речення?», «Як ти гадаєш, чи правильно ти побудував (-ла) речення?»;

- зіставлення зразка (розповіді вихователя) з розповідями дітей. «Діти, пригадайте, якими словами я розпочала свою розповідь, а якими – Тетянка?», «Чим я закінчила свою розповідь і про що в кінці розповідала Софія?», «Повторіть це речення (слово) так, як я»;

- зіставлення розповідей і відповідей дітей. Наприклад: «Діти, чия розповідь вам найбільше сподобалась і чому?», «Хто з дітей відповів правильно?», «Виберіть правильну відповідь» тощо;

- залучення дітей до оцінки відповідей і розповідей з допомогою фішок оцінок: червона фішка – сигнал небезпеки, неправильна форма слова; синя фішка – правильна відповідь. Діти уважно слухають відповідь і викладають на столі фішку відповідного кольору. За вказівкою вихователя аналізують відповіді дітей;

- складання розповіді за опорними словами, оцінка дітьми композиції (чи всі слова були задіяні в розповіді та в якому порядку);

- складання розповіді за планом і оцінка їх дітьми відповідно до плану (Березовська, 2004:)

Виокремлені методи і прийоми роботи слугували підґрунтям розробки експериментальної моделі формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвотворчій діяльності.

Проілюструємо прикладами завдання, які виконували діти старшого дошкільного віку за показником: уміння оцінювати свою розповідь і розповідь казки однолітком.

Завдання 1. Мій улюблений казковий герой

Мета: з'ясувати вміння дітей оцінювати вчинки героїв казки, розвивати вміння здійснювати самоаналіз.

Матеріал: ілюстрації до казок, фішки для оцінювання: червоні, жовті, чорні.

Процедура виконання. Діти сидять півколом і по черзі розповідають про свого улюбленого казкового персонажа. Після розповіді, вихователька ставить запитання: Чому цей герой твій улюблений? За що він тобі подобається? Він хороший чи поганий? Чи хочеш ти бути на нього схожа (-ий)? Чому? Інші діти оцінюють розповідь товариша, доповнюють її, визначають правильність та повноту відповіді, піднімаючи фішку відповідного кольору. Червону фішка – відповідь повна, дитина надала адекватну оцінку літературному герою; жовта фішка – в розповіді наявні певні неточності; чорна фішка – розповідь неадекватна, дитина не змогла дати відповідь на поставлені вихователем запитання.

Завдання 2. Оціни розповідь.

Мета: з'ясувати вміння дітей оцінювати свою розповідь казки і розповідь казки однолітком.

Матеріал: казкове лото, фішки для оцінювання: червоні, жовті, чорні.

Процедура виконання. Діти працювали в групах по 4 осіб. На столі у них казкове лото – ілюстрації до знайомих українських народних казок і різнокольорові фішки. Дитина обирала ілюстрацію, показувала учасникам групи, називала, з якої казки ілюстрація, та переповідала її зміст. Інші діти оцінювали розповідь: якщо назва казки правильна і адекватна, повна розповідь за змістом казки та ілюстрації, діти піднімали червону фішку, якщо в розповіді наявні неточності (наприклад, неправильна назва казки, а розповідь правильна, чи назва правильна, а розповідь неточна, неповна – піднімали жовту фішку. У разі, якщо дитина неправильно називала казку і розповідь неадекватна – піднімали чорну фішку).

Завдання 3. Розклади ілюстрації до казки та оціни розповідь товариша

Мета: виявити вміння дітей оцінювати розповідь казки товаришем.

Процедура виконання. Діти працювали у групах по 4 осіб. На столах у них були розміщені ілюстрації до відомих казок і різнокольорові фішки. Дитина обирала казку, і відповідно до змісту казки, обирала ілюстрацію та розповідала казку. Інші діти оцінювали відповідь. Якщо дитина правильно розклала ілюстрації, і переповідала зміст – отримала червону фішку, якщо в розповіді були припущені певні неточності (наприклад, неправильна послідовність героїв) – жовта фішка, якщо дитина не змогла пригадати зміст казки, дібрати ілюстрації до неї – отримувала чорну фішку.

Обговорення результатів. За результатами виконання дітьми старшого дошкільного віку запропонованих завдань було визначено рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвотворчій діяльності. Експериментальні дані засвідчили позитивні результати сформованості оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвотворчій діяльності. 43,6% дітей старшого дошкільного віку виявили достатній рівень сформованості оцінно-контрольних дій у мовленнєвотворчій діяльності.

Висновки. Отримані результати експериментального дослідження засвідчили ефективність розроблених методів і прийомів роботи щодо формування оцінно-контрольних дій дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвотворчій діяльності. Натепер вихованці почали більш критично ставитися

до власного мовлення, навчилися контролювати мовленнєві висловлювання, своєчасно помічати допущені мовленнєві помилки та виправляти їх.

Література

Березовська Л. І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2004. 214 с.

Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.

Богуш А., Монке О. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку : монографія. Одеса, 2002. 239 с.

Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці і: автореф. дис. ... доктора. пед. наук : 13. 00. 02. Київ, 2002. 42 с.

Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

Коваль О. Тематичний словник-довідник з психології та педагогіки : навч. посіб. 2-ге вид. Тернопіль : ТНЕУ, 2013. 138 с.

Кононко О. Л. Самосвідомість у житті дошкільника. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне : РДГУ, 2004. Вип. 29. С. 6–11.

Ляпунова В. А. Роль оцінки у формуванні толерантності дитини дошкільного віку. *Педагогічні науки*. 2016. Вип. 1 (83) URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/78393393.pdf>

Новий тлумачний словник української мови. У 4-х т. / Укл. В. Яременко, О. Сліпушко. т. 3. Київ: Аконті, 1999. 927 с.

Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти в Україні (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція. Наказ МОН від 12.01.2021 року № 33. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>

Паласевич І. Д. Особливості формування оцінно-контрольних дій старших дошкільників у навчально-мовленнєвій діяльності *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2020. Вип. 6 (162). Чернігів : НУЧК, 216 с. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/Palasevych-I.pdf>

Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища шк., 1982. 214 с.

Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. посіб. / за заг. ред. М. В. Артюшиної. Київ : КНЕУ, 2008. 216 с.

Словник-довідник з української лінгводидактики. 2-ге вид., доповн. та переробл. / за заг. ред. М. Пентиліук. Харків : Вид. група «Основа», 2016. 176 с.

Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

Developing evaluative and controlling actions of senior preschoolers in speech-creating activities

Berezovska Liudmyla²

*State institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine*

The article is devoted to the analysis of the problem related to the development of evaluative and controlling actions of senior preschoolers in speech-creating activities. Theoretical analysis of scholars' views on the definitions of the phenomena "evaluation", "evaluative and controlling actions", "speech-creating activity" have been presented; the author's definition of the key concepts under research topic has been given. The specificity of gradual development of evaluative and controlling actions of senior preschoolers in speech-creating activities has been revealed; the role of the adult in the development of the first evaluating and controlling actions, which should be mastered by children of senior preschool age, has been specified. Emphasis is placed on the importance of developing students' skills to control and evaluate actions, which will contribute to their successful preparation for mastering the literary norm of the native language, correction and elimination of language errors and flaws. In the presented research, it is noted that in speech activity evaluating and controlling actions are a necessary condition and means of mastering elementary linguistic knowledge, developing speech and communication skills. Some methods and techniques of teaching / learning that contribute to the development of evaluative and controlling actions of senior preschoolers in speech-creating have been substantiated. Some examples of assignments facilitating the development of the skills to perform

² Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Theory and Methods of Preschool Education of the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

evaluative and controlling actions in speech activity have been given. The obtained results of the experimental study confirmed the effectiveness of the proposed methods and techniques aimed at the development of evaluative and controlling actions of senior preschoolers in speech-creating.

Keywords: *assessment, evaluative actions, evaluative and controlling actions, speech-creating activity, children of senior preschool age, speech development.*

References

- Artyushina, M.V. (2008). Psihologiya diyalnosti ta navchalniy menedzhment [Activity psychology and educational management]. navch. posib. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
- Berezovska, L.I. (2004). Rozvitok tvorchoho movlennevoho samovirazhennya starshih doshkilnikiv v igrovih kazkovih situatsiyah [Development of speech-creating self-expression of the children of preschool age in fairy-playing situations]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
- Boghush, A.M. (2010). Movlennjevyj rozvytok ditej vid narodzhennja do 7 rokov : [Speech development of children from birth to 7 years]. monohrafija Kyiv: Vydavnychyj Dim «Slovo» [in Ukrainian].
- Boghush A., & Monke O. (2002). Formuvannja ocinno-etychnykh sudzhenj u ditej starshogho doshkiljnogho viku [Formation of evaluative and ethical judgments in older preschool children]. monohrafija. Odesa [in Ukrainian].
- Ghavrysh, N.V. (2002) Rozvytok movlennjevtvorchoji dijajnosti v doshkiljnomu vici [Development of speech activity in preschool age] *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv: [in Ukrainian].
- Goncharenko, S.U. (1997). Ukrayinskiy pedagogichniy slovník [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Libid [in Ukrainian].
- Koval, O. (2013). Tematichniy slovník-dovídnik z psihologiyi ta pedagogiki [Thematic dictionary-reference book on psychology and pedagogy]: navch. posib. 2-ge vid. Ternopil : TNEU [in Ukrainian].
- Kononko, O.L. (2004). Samosvidomist u zhitti doshkilnika [Self-awareness in the life of a preschooler] *Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vihovannya v zakladah osviti – Update the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions*. Rivne: RDGU, 29 [in Ukrainian].
- Lyapunova, V.A. (2016). Rol otslnki u formuvanni tolerantnosti ditini doshkilnogo viku [The role of assessment in the formation of tolerance of preschool children]. *Pedagogichni nauki – Pedagogical sciences*. 1 (83), Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/78393393.pdf> [in Ukrainian].
- Yaremenko V., & Slipushko O. (1999). Noviy tлумachniy slovník ukrayinskoyi movi [New explanatory dictionary of the Ukrainian language]. (Vols. 1-4). Kyiv: Akonit [in Ukrainian].
- Palasevich, I.D. (2020). Osoblivosti formuvannya otsinno-kontrolnih diy starshih doshkilnikiv u navchalno-movlennevy diyalnosti [Peculiarities of formation of evaluation and control actions of senior preschoolers in educational and speech activity]. *Visnik Natsionalnogo universitetu «Chernigivskiy kolegium» imeni T. G. Shevchenka – Bulletin of the Taras Shevchenko National University "Chernihiv Collegium"*. 6 (162). Chernigiv : NUChK. Retrieved from <https://visnyk.chnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/Palasevych-I.pdf> [in Ukrainian].
- Pentilyuk, M. (2016). Slovník-dovídnik z ukrayinskoyi lingvodidaktiki [Dictionary-reference book on Ukrainian language didactics]. 2-ge vid., dopovn. ta pererobl. Harkiv: Vid. grupa «Osnova» [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennya Bazovogo komponenta doshkilnoyi osviti v Ukrayini (2021). [About the statement of the Basic component of preschool education in Ukraine] Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> [in Ukrainian].
- Shapar, V.B. (2007). Suchasniy tлумachniy psihologichniy slovník [Modern explanatory psychological dictionary]. Harkiv: Prapor [in Ukrainian].
- Voytko, VI. (1982). Psihologichniy slovník [Psychological dictionary]. Kyiv: Vischa shk. [in Ukrainian].

Accepted: August 16, 2021



УДК 378:81'24:811.161.2

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2021-3-11>**Напрями оптимізації мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців державної служби у закладі вищої освіти****Климова Катерина Яківна¹**

Поліський національний університет, Житомир, Україна,

E-mail: klimov999@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0566-4044>

Статтю присвячено актуальній проблемі підвищення рівня володіння українською мовою фахівцями сфери державного управління. Автор ставить за мету окреслити та науково обґрунтувати напрями оптимізації мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців державної служби в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Такими напрямками є підвищення вимог до обсягу, змісту і структури підручників і посібників; поглиблення зв'язку курсу української мови з риторикою, психологією та етикою; збільшення обсягу комунікативних завдань фахового спрямування; раціональне використання ресурсів e-learning платформ для задоволення професійно-комунікативних потреб здобувачів вищої освіти.

У статті зазначено, що викладач розглядає мову як засіб мовнокультурної ідентичності та соціально-політичної взаємодії у суспільстві. Умовою активізації усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння і письма) є інтерактивна взаємодія суб'єктів навчання.

Здійснений автором аналіз лінгводидактичних, психолого-педагогічних та мовознавчих джерел забезпечив теоретичне підґрунтя дослідження. Зокрема, наведено дефініції термінів «мовленнєва діяльність», «види мовленнєвої діяльності». У статті також подано провідні принципи, якими доцільно керуватися у процесі навчання української мови. Комплекс оптимальних методів навчання української мови майбутніх фахівців державної служби у закладі вищої освіти добирається за низкою окреслених критеріїв. Автор наголошує на суб'єктивному аспекті проєктувальної діяльності викладача – вмінні на свій розсуд обирати та поєднувати оптимальні методи та прийоми роботи на заняттях.

Окреме місце в публікації відведено опису структури і змісту розробленого автором навчально-методичного комплексу дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для бакалаврів спеціальності 281 «Публічне управління та адміністрування». Перелічено ті методи і прийоми, які в процесі апробації дослідження підтвердили свою ефективність. Здобуті результати засвідчують досягнення мети дослідження та дозволяють окреслити його перспективи.

Ключові слова: лінгводидактика, вища школа, мовленнєва діяльність, майбутні фахівці державної служби, принципи навчання української мови, дидактичні методи і прийоми, навчально-методичний комплекс дисципліни, українська мова професійного спрямування, іспит на рівень володіння державною мовою.

Вступ. Одним з основних надбань незалежності нашої країни є надання українській мові правового статусу державної. Відповідно до закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», визнаного конституційним від 14.07.2021, особами, які «зобов'язані володіти державною мовою та застосовувати її під час виконання службових обов'язків» (стаття 9, Розділ III. Обов'язок володіти державною мовою), є різні категорії державних службовців - представники вищих органів державної влади, голови місцевих державних адміністрацій, посадові особи органів місцевого самоврядування, представники керівного складу правоохоронних органів, судді, прокурори, керівники освітніх закладів та ін. Стаття 10 вищезазначеного закону окреслює вимоги щодо рівня володіння державною мовою, встановлені центральним органом виконавчої влади - Національною комісією зі стандартів державної мови, яка «здійснює опрацювання та утвердження стандартів української мови як державної, розроблення методів перевірки рівня її володіння» (Національна комісія зі стандартів державної мови).

Залежно від професійної сфери та посад, на які претендують громадяни, рівень володіння ними державною мовою засвідчується або документом про повну загальну середню освіту, де українська мова зазначена як навчальна дисципліна, або державним сертифікатом, виданим Національною комісією зі стандартів державної мови після складання відповідного іспиту (проводиться з 16 липня 2021

¹ доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Поліського національного університету

року). Щодо рівнів володіння державною мовою орієнтиром для Національної комісії (рішення від 24.06.2021р.) слугує глобальна шкала Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, яка визначає початковий рівень першого та другого ступенів (A1 та A2), середній рівень першого та другого ступенів (B1 та B2), рівень вільного володіння першого та другого ступенів (C1 та C2, прийнятний для виконання службових обов'язків, коли набрані претендентами оцінки складають відповідно 70 та 80% +1 бал).

Під час іспиту (тривалістю 30 хв.) претенденти на посади виконують письмово тестові завдання, демонструючи знання норм літературної мови («культура мови і читання»), а також виголошують монолог на одну із запропонованих тем («говоріння»). По суті, іспит зосереджено на всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння та письмо). Хоча претенденти й не готують письмового зв'язного тексту, однак вони записують тези усного виступу, що деякою мірою компенсує цю відсутність.

Чимало закладів вищої освіти набули статусу уповноважених установ із проведення іспиту на рівень володіння державною мовою, належно забезпечивши його процедуру на іспитових майданчиках, устаткованих комп'ютерним обладнанням. Працюють інструктори, екзаменатори від ЗВО. Зазначимо, що процес складання такого іспиту наразі стикається із внутрішніми та зовнішніми викликами: претенденти на посади державних службовців припускаються мовних помилок та мовленнєвих недоліків, спричинених субординативною двомовністю, впливом регіональних і соціальних діалектів, недостатньо сформованими іншими комунікативними ознаками мовлення (логічністю, доречністю, точністю, виразністю, стислістю мовлення). На нашу думку, однією з причин, що негативно впливає на якісні показники володіння мовою тих, хто бере участь в іспитах, є недостатня увага викладачів української мови до мовленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти, зокрема тих, як навчаються за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування» і по закінченню ЗВО претендують на посади в органах державного управління.

Попри те, що різноманітні аспекти проблеми формування професійної мовнокомунікативної компетентності здобувачів вищої освіти є предметом досліджень лінгводидактів, підкреслимо, що питання розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців сфери державного управління на сьогодні є актуальним.

Мета та завдання дослідження. Мета статті полягає в окресленні шляхів оптимізації мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців державної служби в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Завданнями цього дослідження є теоретичне обґрунтування кожного з напрямів. Отже, припустимо, що за умови полісуб'єктної інтерактивної взаємодії на заняттях з української мови можна активізувати мовленнєву діяльність, а саме: 1) забезпечити компактність і водночас максимальну інформативність теоретичного змісту підручників та навчальних посібників з української мови професійного спрямування, спроектувати матеріал на засвоєння здобувачами мовних норм, зокрема правописних, відповідно до вимог чинного правопису 2019 року; 2) збільшити кількість квазіпрофесійних завдань, спрямованих на розвиток комунікативних якостей діалогічного/монологічного усного та писемного фахового мовлення, креативності студентів; 3) усі види мовленнєвої діяльності майбутніх державних службовців спрямувати у площину риторики та етики ділового спілкування, ефективної крос-культурної комунікації, мовнокультурної ідентичності, розглядаючи мову як засіб соціально-політичної взаємодії у суспільстві; 4) в умовах поширеного та привабливого електронного навчання спрямувати всі ресурси e-learning платформ на задоволення професійно-комунікативних потреб здобувачів вищої освіти, зробивши процес мовного самонавчання ефективним та цікавим. Зазначимо також, що викладач, який прагне оптимізувати мовленнєву діяльність здобувачів вищої освіти за названими вище напрямками, керується загальнодидактичними та власне методичними принципами навчання української мови.

Матеріали та методи дослідження. Лінгводидактичне дослідження проблеми оптимізації різних видів мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців державної служби у закладі вищої освіти спирається на загальноновизнаний комплекс теоретичних та емпіричних *методів*, таких як: аналіз, синтез, індукція й дедукція, аналогія, моделювання; вивчення літератури, контент-аналіз змісту навчальних видань з української мови професійного спрямування, спостереження за мовленнєвою діяльністю студентів, методи педагогічного діагностування (усні форми опитування, тестування, анкетування), самооцінювання, узагальнення педагогічного досвіду (Важинський, 2016: 38)

Аналіз лінгводидактичних, психолого-педагогічних та мовознавчих джерел забезпечив теоретичне підґрунтя дослідження. Зокрема, йдеться про міркування щодо термінів «мовленнєва

діяльність», «види мовленнєвої діяльності», запропоновані у працях О. Заболотської, О. Ковтун, О. Копусь, М. Пентиліук, Л. Рускуліс та інших науковців:

- «Умовою якісного навчання студентів повинна стати опора на психологічну теорію діяльності (Л. Виготський, О. Леонт'єв). Опанування мовленнєвою діяльністю здійснюється у процесі навчання на комунікативній (мовленнєвій) основі, що включає слухання, говоріння, читання й письмо» (Рускуліс, 20013: 73).

- «Різні види МД (мовленнєвої діяльності – К. К.) передбачають різні способи формування й формулювання думки чи різні форми мовлення: зовнішню усну і письмову і внутрішню, що виявляється у характері й зв'язку між мовленням і мисленням» (Заболотська, 2009: 213).

- «Акти передачі й отримання мовленнєвого повідомлення, що становлять структуру мовленнєвої діяльності, забезпечують зворотній зв'язок – головну умову мовленнєвого спілкування» (Лянна, 2015: 148).

- «Мовленнєва діяльність ґрунтується на психічній діяльності людини, залежить від її інтелектуального та емоційного розвитку і спирається на мовні знання. Наслідком мовленнєвої діяльності є текст (висловлювання). Мовленнєва діяльність покладена в основу вивчення мови» (Пентиліук, 2011: 229).

Імпонують висновки, яких дійшла О. Ковтун, аналізуючи мовленнєву діяльність у площині лінгводидактики вищої школи: 1) оскільки українська мова є засобом мовленнєвої діяльності, роботу зі студентами слід спрямувати на *всі види* цієї діяльності; 2) мовленнєва діяльність має бути *вмотивованою* (ми розуміємо цю тезу як занурення українськомовного навчання у професійну площину – К.К.); 3) види мовленнєвої діяльності слід розглядати у *взаємозв'язку*; 4) належна *організація навчання* передбачає оптимальне поєднання різноманітних форм індивідуальної та колективної освітньої діяльності майбутніх фахівців (Ковтун, 2009).

Із-поміж *принципів* навчання української мови дослідники цілком виправдано вирізняють лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний та культурологічний: «що передбачає стимулювання до розвитку усного зв'язного мовлення студентів, сприяє формуванню вмінь вільно й імпровізовано здійснювати мовленнєві акти, досконало спілкуватися в усній та письмовій формах, доцільно використовувати ресурси рідної мови, а також залучатися до культурологічної спадщини нації» (Крашеніннікова, 2018: 4). На наш погляд, оптимізація мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців державної служби у закладі вищої освіти відбувається за умови дотримання низки *загальнодидактичних принципів* навчання української мови: гуманізації, гуманітаризації, індивідуалізації, культуровідповідності, науковості, практичної спрямованості, наочності, єдності освітньої та науково-дослідної діяльності студентів, взаємовідповідності і взаємозв'язку матеріального та інтелектуального компонентів освітнього середовища, безперервності, інтегративності, наступності та перспективності, кредитності; а також таких *власне методичних принципів*, як: принцип вивчення української мови як динамічної системи, принцип навчання української мови на ґрунті знань про психологічні закономірності функціонування мови у комунікативному просторі, принцип діяльнісно-комунікативної, професійної спрямованості навчання української мови, структурно-функціональний та стилістично маркований принцип вивчення мовних явищ, принцип діалогізації навчання.

Добираючи комплекс оптимальних *методів* навчання української мови майбутніх фахівців державної служби у закладі вищої освіти, доцільно керуватися такими критеріями, як: 1) підпорядкованість методів меті, завданням і змісту навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», її розділу (модулю), темі окремого заняття; 2) урахування матеріального компонента освітнього середовища ЗВО (комп'ютерні класи, інтерактивні мультимедіа-системи, сенсорні дошки, навчальні комп'ютерні програми, навчальні та лексикографічні видання в бібліотеках та кабінетах тощо); 3) зорієнтованість методів на форми навчання і самонавчання здобувачів української мови: індивідуальні, групові (кооперативні) та фронтальні; аудиторні та позааудиторні форми навчання; денну, вечірню, заочну, дистанційну форми навчання; вербальні, аудіовізуальні, програмовані, мультимедійні та гіпермедійні; 4) урахування психологічного чинника при виборі способів взаємодії суб'єктів навчання української мови; 5) раціональний вибір методів у рамках технології та прийомів, що складають метод, одночасність і поступовість (поступове ускладнення теоретичного матеріалу і навчальних завдань).

Оптимізація мовленнєвої діяльності студентів значною мірою залежить від *професійної компетентності викладача* української мови, належного виконання ним таких функцій, як: моделювальна та прогнозувальна, практично-гностична, комунікативно-координувальна, контрольно-

корекційна, виховна та розвивальна. Проектувальна діяльність, окрім об'єктивного складника (знання загальнодидактичних законів та закономірностей освітньо-пізнавальної діяльності), має суб'єктивний складник, який дозволяє викладачеві на свій розсуд вибирати та поєднувати оптимальні методи та прийоми роботи на заняттях.

Розроблений нами навчально-методичний комплекс дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для освітнього ступеня – бакалавр, галузі знань - 28 «Публічне управління та адміністрування», спеціальності - 281 «Публічне управління та адміністрування», складається з *навчальної програми* зразка МОНУ (наказ №259 від 29.03.2010 р), *робочої програми*, розрахованої на 4 модулі/4 кредити - 120 годин (із них 28 год. лекцій, 28 год. практичних занять, 64 год. відведено на індивідуально-самостійну роботу, форма контролю - іспит), *конспектів лекцій, методичних рекомендацій та завдань для практичних занять, для самостійної роботи, а також тестових завдань для підсумкового контролю*. Зазначимо, що всі складники НМК уміщують перелік довідково-інформаційних джерел до кожної теми, розміщених на паперових та електронних носіях. Навчальні модулі охоплюють широкий спектр культуромовних, соціокультурних, мовно-психологічних проблем, зокрема таких як: професійна комунікація та мова ділових паперів; культуромовні та етичні основи професійного спілкування; наукова комунікація як складник фахової діяльності; текст як форма реалізації професійно-мовленнєвої комунікації, культура писемного мовлення. Загально визнаним засобом навчання української мови професійного спрямування є навчальне видання (на паперовому та електронному носіях), зміст якого відповідає робочій програмі дисципліни (Климова, 2020). Зазначимо, що в умовах карантинних обмежень студенти Поліського національного університету (2020/2021 н. р.) працювали з усіма матеріалами НМК у системі Moodle, а заняття з української мови проводилися в режимі реального часу за розкладом занять у форматі конференції (Zoom).

Силабус дисципліни містить перелік загальних та спеціальних компетентностей бакалаврів спеціальності «Публічне управління та адміністрування», серед яких виділимо: здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів діяльності); здатність до соціальної взаємодії, співробітництва й розв'язання конфліктів. Очікуваними результатами навчання є вміння застосовувати норми та правила професійного спілкування українською мовою, а також налагодити комунікацію між громадянами та органами державної влади і місцевого самоврядування. Щодо вербальної політичної комунікації майбутніх управлінців погоджуємося із міркуваннями О. Копусь: «Особлива роль належить вербальній культурі в політичному житті – дискусіям, дебатам, діалогам, які повинні оптимально поєднувати раціональні аргументи, відвертість і закритість одночасно, моральні дію і особисту привабливість, вміння говорити і переконувати, що в сукупності можна вважати політичною взаємодією, в основі якої знаходиться відповідна політична мова на професійному рівні» (Копусь, 2017:53).

У лінгводидактичному дослідженні проблеми формування умінь і навичок продукування тексту у студентів-нефілологів О. Орлова акцентує на *словниковій роботі*, яка передуює створенню монологічного або діалогічного тексту; на роботі над *стилем та жанром промови*; приділяє увагу *продуванню діалогічних реплік та редагуванню власного мовлення* (Орлова, 2021). Важливим складником комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів дослідники вважають формування умінь слухати співрозмовника, *рефлексивного слухання* (Березовська, 2020), а також *готовності до конструктивного розв'язання конфліктів* (Березовська, 2016), умінь використовувати *формули мовленнєвого етикету* для розв'язання проблемних ситуацій (Хома, 2018), що, на наш погляд, є чи не найважливішим у професійній діяльності державного службовця. Цілком погоджуючись з дослідницями, зазначимо, що всі теми чотирьох змістових модулів навчальної дисципліни передбачають виконання відповідних завдань на аудіювання, читання, говоріння, письмо:

Модуль 1. Професійна комунікація та мова ділових паперів. Тема 1. Державна мова у професійному дискурсі. Тема 2. Документ як засіб професійно-мовленнєвої комунікації. *Модуль 2. Культуромовні та етичні основи професійного спілкування.* Тема 1. Основи культури української мови. Тема 2. Риторична компетентність фахівця (аудіювання, читання, говоріння). *Модуль 3. Наукова комунікація як складник фахової діяльності.* Тема 1. Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні. Тема 2. Загальнонаукова та галузева термінологія в українській мові. Тема 3. Особливості професійного наукового викладу думки. *Модуль 4. Текст як форма реалізації професійно-мовленнєвої комунікації. Культура писемного мовлення.* Тема 1. Основи українського правопису. Тема 2. Переклад та редагування текстів професійного спрямування.

Вибір оптимальних *методів і прийомів* українськомовного навчання має бути вмотивованим. Тут цілком слушними є висновки О. Удалової, зроблені в результаті докладного аналізу наявних у педагогіці класифікацій: вибір методів навчання залежить як від цілей і принципів освіти, специфіки навчального матеріалу, вікових особливостей студентів та рівня їхньої підготовки, так і від мети кожного заняття, часу, відведеного на вивчення теми, педагогічної майстерності викладача (Удалова, 2020: 329).

Результати дослідження. Надаючи перевагу інтерактивним лінгводидактичним методам і прийомам та орієнтуючись на окреслені нами шляхи активізації мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців сфери державного управління, *перелічимо ті методи і прийоми, які в процесі апробації підтвердили свою ефективність*: 1) виконання контрольних-навчальних тестів на знання норм літературної мови із самоперевіркою (на паперових носіях) та контрольних тестів у системі Moodle; 2) укладання електронної теки зі зразками документів професійного спрямування; 3) підготовка навчальних презентацій у програмі Power Point; 4) реферування та конспектування інформаційних джерел за темами курсу; 5) написання анотацій до наукових публікацій за фахом; 6) підготовка рефератів та презентацій про життя та діяльність видатних державних діячів; 7) укладання електронних міні-словничків фахової лексики; 8) усні та письмові вправи на переклад і редагування текстів професійного спрямування; 9) комунікативні ігри на основі створення мовленнєвих ситуацій; 10) усні розповіді за опорними словами на фахову тему; 11) уважне прочитання текстів-зразків та виголошення урочистої промови, ділової доповіді за складеними тезами та планом; 12) складання плану інтерв'ю із відомим урядовцем (ділова гра - діалог); 13) написання есе на запропоновану тематику (публічне читання та обговорення в групі); 14) ведення зошитів "недільних есе на одну сторінку" під назвою "Цікава подія тижня".

Обговорення результатів. Результати дослідження обговорювалися на засіданні кафедри іноземних мов Поліського національного університету (протокол № 14 від 18 серпня 2021 року) та на Міжнародній науковій конференції «Українська словесність у полікультурно-освітньому просторі сьогодення» (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, вересень 2021 року).

Висновки. Матеріали дослідження не претендують на остаточне вирішення проблеми досягнення вільного рівня володіння українською мовою претендентами на посади державної служби. Викладені міркування є спробою запропонувати, а також теоретично обґрунтувати і практично підтвердити шляхи оптимізації мовленнєвої діяльності студентів спеціальності «Публічне управління та адміністрування» у закладі вищої освіти.

Література

Березовська Л. І., Конц Т. С. Психологічна готовність студентів до розв'язання конфліктів. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія «Педагогіка та психологія»: зб. наук. пр. / ред. кол.: Товканець Г. В. та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2016. Випуск 2 (4). С. 230 – 233.

Березовська Л. І. Формування умінь слухати співрозмовника у процесі комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія «Педагогіка та психологія»: зб. наук. пр. / ред. кол.: Пазюра Н. В. та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2020. Випуск 1 (11). С. 191 – 194.

Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень: навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.

Заболотська О. О. Мовленнєва діяльність учителя: лінгводидактичний аспект. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсон: ХДУ, 2009. Вип. 46. С. 213-220.

Климова К. Я. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч. посіб. Житомир: Вид-во Поліського національного університету, 2020. 260 с.

Ковтун О. В. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (зб. наук. праць)*. Вип. 1-2. Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2009. С. 103–112.

Копусь О. А. Мовно-культурна ідентичність як умова досягнення політичної взаємодії в суспільстві. *Політикус*. Науковий журнал. Випуск 4. Одеса: Вид. дім «Гельветика». Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2017. С.51-53.

Крашеніннікова Т. В., Подворчан А. З. Українська мова професійного спрямування (нестандартні заняття): навч. посіб. Дніпро: ДДУВС, 2018. 66 с.

Лянна О. В. Мовленнева діяльність як спосіб реалізації мовленнєвого спілкування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5 (49). С. 143 – 150. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_5_19.

Орлова О. П. Формування умінь і навичок текстотворення у студентів-нефілологів. Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики : монографія / за ред. Е. Палихати, О. Петришиної. Тернопіль : Підручники і посібники, 2021. С. 306 - 314.

Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.

Рускуліс Л. В. Мовленнева діяльність у системі психолінгвістичних чинників підготовки студента-словесника. Zbiór raportów naukowych «Teoretyczne i praktyczne innowacje naukowe» (29.01.2013-31.01.2013). Kraków. Warszawa : Wydawca : Sp. z o. o. «Diamond tradion tour», 2013. P. 73 – 79

Національна комісія зі стандартів державної мови. URL:<https://mon.gov.ua/ua/nacionalna-komisiya-zi-standartiv-derzhavnoyi-movi>

Удалова О. Формування комунікативних умінь студентів у процесі професійної підготовки. *Нові технології навчання* : зб. наук. пр. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Вип. 94. Житомир : Видавець О. О. Євенок, 2020. С. 326 -331.

Хома Т. В. Комунікативна компетентність, її складові. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія «Педагогіка та психологія» : зб. наук. пр. / ред. кол. : Товканець Г. В. та ін. Мукачево : Вид-во МДУ, 2018. Випуск 1 (7). С. 203 – 206.

Ways to optimize the speech activity of future civil servants in a higher education institution

Klymova Kateryna²

Polissia National University, zhytomyr, Ukraine

The article is dedicated to the current problem connected with the improvement of Ukrainian language proficiency level of the specialists in the field of public administration. The author aims to outline and scientifically substantiate some ways to optimize the speech activity of future civil servants within the environment of a higher education institution. The author outlines the main ways of this process: to increase the requirements to the volume, content and structure of textbooks and manuals; to deepen connections of the Ukrainian language course with such disciplines as Rhetoric, Psychology and Ethics; to increase the volume of communicative tasks on professional topics; to rationalize the usage of e-learning platforms to meet the professional and communicative needs of the students.

The article states that the teacher considers language as a means of linguistic and cultural identity tool as well as an instrument of the socio-political interaction in society. The interaction between students and teachers is the main requirement to all types of speech activity (listening, reading, speaking and writing) to be efficient.

The analysis of linguodidactic, psychological, pedagogical and linguistic sources carried out by the author provided the theoretical basis of the research. In particular, the definitions of the terms «speech activity», «types of speech activity» have been given. The article also names the guiding principles that should be followed in the process of learning the Ukrainian language. A set of the prime methods of teaching the Ukrainian language to future civil servants in a higher education institution was selected according to a number of the outlined criteria. The author emphasizes the subjective aspect in the teacher's creative activity – the ability to choose and combine the best methods and techniques while teaching.

A special place in the publication is given to the description of the structure and content of the educational and methodological complex of the discipline «Ukrainian (for Professional Purposes)» for bachelor-course students specialized in 281 «Public Management and Administration». The methods and techniques that have proven their effectiveness in the process of testing are listed. The obtained results prove the achievement of the research goal and allow us to outline its prospects.

Keywords: *linguodidactics of higher education institution, speech activity, future specialists of civil service, principles of teaching Ukrainian, didactic methods and techniques, educational and methodological complex of a discipline, Ukrainian for professional purposes, the state language proficiency exam.*

References

Berezovska, L.I., & Konts. T.S. (2016). Psykholohichna hotovnist studentiv do rozviazannia konfliktiv. [Psychological willingness of students to resolve conflicts]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho*

² Doctor of Pedagogics, Professor, Professor at the Department of Foreign Languages of the Polissia National University

universytetu. Serii «Pedahohika ta psykhohiia» – *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. Mukachevo : Vyd-vo MDU. Issue 2 (4). Pp. 230-233 [in Ukrainian].

Berezovska, L.I. (2020). Formuvannia umin slukhaty spivrozmovnyka u protsesi komunikatyvno-movlennievoi pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv. [Formation of skills to listen to the interlocutor in the process of communicative and speech training of the future social workers]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Serii «Pedahohika ta psykhohiia» – Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. Mukachevo : Vyd-vo MDU, Issue 1 (11). Pp. 191-194 [in Ukrainian].

Khoma, T.V. (2018). Komunikatyvna kompetentnist, yii skladovi. [Communicative competence, and its components.] *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Serii «Pedahohika ta psykhohiia» – Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. Mukachevo : Vyd-vo MDU, Issue 1 (7). Pp. 203-206 [in Ukrainian].

Klymova, K. Ya. (2020). *Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam) [Ukrainian language (for professional purposes)]*. Zhytomyr : Vyd-vo Poliskoho natsionalnoho universytetu [in Ukrainian].

Kovtun, O.V. (2009). Movlennieva diialnist yak katehoriia linhvodydaktyky. [Speech activity as a category of linguodidactics] *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of the South Ukrainian State Pedagogical University. K.D. Ushynsky*. Vols. 1-2. Odesa : PDU im. K. D. Ushynskoho, pp. 103-112 [in Ukrainian].

Kopus, O.A. (2017). Movno-kulturna identychnist yak umova dosiahnennia politychnoi vzaiemodii v suspilstvi. [Linguistic and cultural identity as a condition for achieving political interaction in society.] *Politykus*. Vols. 4. Odesa : Vyd. dim «Helvetyka». Pivdenoukrajinskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho, pp. 51 - 53 [in Ukrainian].

Krashennikova, T.V. & Podvorchan, A.Z. (2018). *Ukrainska mova profesiinoho spriamuvannia (nestandartni zaniattia) [Ukrainian language for professional purposes (non-standard classes)]* Dnipro : DDUVS. [in Ukrainian].

Lianna, O.V. (2015). Movlennieva diialnist yak sposib realizatsii movlennievoho spilkuvannia. [Speech activity as a way of realization of speech communication.] *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Vols. № 5 (49), pp. 143 – 150. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_5_19 [in Ukrainian].

Natsionalna komisiia zi standartiv derzhavnoi movy. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/nacionalna-komisiya-zi-standartiv-derzhavnoyi-movi> [in Ukrainian].

Orlova, O.P. (2021). Formuvannia umin i navychok tekstotvorennia u studentiv-nefilolohiv. [Formation of skills and abilities of text formation in non-philological students] *Stratehichni napriamy rozvytku suchasnoi ukrainskoi linhvodydaktyky – Strategic directions of development of modern Ukrainian language didactics*. Ed. E. Palykhaty, O. Petryshynoi. Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, pp. 306 - 314 [in Ukrainian].

Pentyliuk, M.I. (2011). *Aktualni problemy suchasnoi linhvodydaktyky [Current problems of modern linguodidactics]* Kyiv : Lenvit, [in Ukrainian].

Ruskulis, L.V. (2013). Movlennieva diialnist u systemi psykholinhvistychnykh chynnykiv pidhotovky studenta-slovesnyka. [Speech activity in the system of psycholinguistic factors of student vocabulary training.] *Zbiór raportów naukowych «Teoretyczne i praktyczne innowacje naukowe» (29.01.2013-31.01.2013)*. – *Collection of scientific reports "Theoretical and practical scientific innovations" (29.01.2013-31.01.2013)*. Kraków, pp. 73-79 [in Ukrainian].

Udalova O. (2020). *Formuvannia komunikatyvnykh umin studentiv u protsesi profesiinoyi pidhotovky. Novi tekhnologii navchannia. [The formation of communicative skills of students in the process of training] : Vols. 94*. Zhytomyr : Vydavets O. O. Yevenok, pp. 326-331 [in Ukrainian].

Vazhynskyi, S.E., Shcherbakm, T.I. (2016). *Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzen [Methods and organization of scientific research] : Sumy : SumDPU imeni A. S.Makarenka*. [in Ukrainian].

Zabolotska, O.O. (2009). Movlennieva diialnist uchytelia : linhvodydaktychnyi aspekt. [Teacher's speech activity: linguodidactical aspect] *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*. Kherson : KhDU. Vols. 46, pp. 213 - 220 [in Ukrainian].

Accepted: August 16, 2021



До проблеми відповідального батьківства: результати теоретичного аналізу та експериментального дослідження

Данильчук Лариса Олексіївна¹

Хмельницького національного університету, Хмельницький, Україна

E-mail: larkaterdan@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7156-5071>

У статті презентовано результати дослідження проблеми відповідального батьківства, яке здійснено шляхом порівняльного аналізу понять «відповідальне батьківство» й «усвідомлене батьківство».

Теоретичний аналіз здійснено на основі напрацювань вітчизняних дослідників, результати якого засвідчили, що поняття «усвідомлене батьківство» є більш обґрунтованим та представлено значною кількістю наукових праць у порівнянні з поняттям «відповідальне батьківство». На той час поняття «відповідальне батьківство» було закладено як імпліцитне в міжнародні документи та вітчизняні законодавчі акти й нормативні документи. Зауважено, що в багатьох джерелах автори презентують міркування з позицій бажаної/«ідеальної форми» змістового наповнення обох понять. За результатами теоретичного аналізу, в наявних напрацюваннях вітчизняних учених, встановлено низку суперечностей, актуальних на часі, та презентовано авторські міркування щодо них.

У контексті заявленої проблеми й для практичного забезпечення мети та завдань було проведено експериментальне дослідження щодо ставлення українців до проблеми відповідального батьківства та встановлення змістових відмінностей у розумінні/сприйнятті понять «відповідальне батьківство» і «усвідомлене батьківство». Експериментальне дослідження передбачало низку етапів; ключовим було обрано метод інтерв'ювання. Узагальнені результати експериментального дослідження засвідчили, що українці поняття «усвідомлене батьківство» розуміють як свідоме/плановане бажання народження та виховання дитини, а «відповідальне батьківство» як розуміння та підтримання відповідальності за життя та виховання дитини (навіть, якщо народження дитини було не заплановане), маючи на увазі відповідальність батьків перед дітьми. натомість практично мова не йде про відповідальність батьків перед самими собою.

За результатами теоретичного аналізу та експериментального дослідження сформульоване авторське визначення поняття «відповідальне батьківство».

Ключові слова: відповідальне батьківство, усвідомлене батьківство, дитина, відповідальність, учні, розуміння.

Вступ. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку є одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти. Трансформаційні процеси, які відбуваються в українському суспільстві в останнє десятиліття, спричинили низку соціальних проблем та питань, що потребують нагального вирішення на різних рівнях. Одним із наріжних, на часі, є сучасне батьківство; його прояви, деформації та наслідки, насамперед – для дітей. Правова неврегульованість, економічна та соціальна «вразливість» сучасного батьківства підсилюється, з одного боку, державними реформами; з іншого – змістовими змінами самого концепту «батьківство». У цьому контексті в наукових колах є обговорюваними питання «відповідального батьківства», «усвідомленого батьківства» як ключових аспектів вирішення проблеми.

Мета та завдання дослідження. Мета статті – дослідити поняття «відповідальне батьківство» і «усвідомлене батьківство» та представити результати експериментального дослідження. Завдання статті: 1) на основі наукової літератури та фахових джерел теоретично проаналізувати зміст понять «відповідальне батьківство» та «усвідомлене батьківство»; 2) експериментально дослідити ставлення українців до проблеми відповідального батьківства та встановлення змістових відмінностей у розумінні/сприйнятті понять «відповідальне батьківство» і «усвідомлене батьківство».

Методи дослідження: теоретичний аналіз, систематизація, порівняння наукових напрацювань з окресленої проблеми; експеримент, інтерв'ювання, обробка та узагальнення експериментальних даних; інтерпретація авторських поглядів проблеми, що досліджуваної.

Результати дослідження та їх обговорення. Поняття «усвідомлене батьківство» представлене у працях вітчизняних і зарубіжних учених (О. Бартків, О. Безпалько, Н. Вахняк, І. Зверєвої, В. Кравця,

¹ доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

І. Кучманіч, Г. Лактіонової, О. Лемещенко, Н. Островської, В. Фадєєва та ін.); «відповідальне батьківство» (М. Андросової, В. Думанської, А. Іванової, О. Лещенко, Ю. Локтіонової, А. Сняцкогі та ін.); спільне і відмінне між цими поняттями досліджувала І. Трубавіна.

Зауважимо, у контексті проблеми, що досліджується, одним із перших міжнародних документів, що окреслює підґрунтя відповідального батьківства, є Рекомендація N R (84) 4 Комітету міністрів державам-членам «Про батьківську відповідальність» (Прийнята Комітетом міністрів 28 лютого 1984 року на 367-му засіданні заступників міністрів) у якій зазначено: «Комітет міністрів, відповідно до пункту b статті 15 Статуту Ради Європи (994_001), ... рекомендує урядам держав-членів Ради Європи привести, де це необхідно, їхнє законодавство до відповідності принципам, що стосуються питань батьківської відповідальності та викладені у Додатку до цієї Рекомендації N R (84) 4*» (Рекомендація). Узагальнено, принцип 1 цієї Рекомендації визначає зміст поняття «батьківська відповідальність»; терміни «батько», «мати», «батьки», а принцип 2, у контексті батьківської відповідальності, визначає пріоритетними інтереси дитини, дотримання принципу рівності між батьками та уникнення дискримінації. В українському законодавстві засади батьківської відповідальності/відповідального батьківства закладено в: Конституції України, Законі України «Про охорону дитинства», Сімейному кодексі України та ін.

На часі питання «відповідального батьківства», «усвідомленого батьківства» є актуальними та популяризуються на державному рівні з позицій батьківських громадянських обов'язків, переважно для запиту держави щодо забезпечення демографічного балансу країни, а не відповідальності. Підтвердженням наших міркувань є твердження О. Стрельник про таке: «... Дискурс батьківської безвідповідальності та некомпетентності як не єдиної проблеми українських сімей та батьків активно відтворюється українськими медіями, академічними дослідженнями та державною риторикою... Втім, за дискурсом батьківської безвідповідальності в Україні приховується слабкість інституційних та структурних умов, в яких сучасні батьки, а надто матері, піклуються про своїх дітей (Стрельник, 2015: 48).

Такі обставини, зумовили необхідність насамперед звернутися до змістового аналізу понять «усвідомлене батьківство» та «відповідальне батьківство», який ми здійснили на підставі вітчизняних наукових джерел (оскільки зарубіжні дослідники у визначенні змісту цих понять керуються чинним законодавством своїх країн, а також напрацюваннями своїх учених), узагальнені результати якого представлено у таблицях 1, 2.

Таблиця 1

Змістовий аналіз поняття «усвідомлене батьківство» (розроблення автора)

Поняття	Зміст поняття/джерело
Усвідомлене батьківство	... це повне взяття на себе відповідальності за процес зачаття й народження здорових дітей (Кравець, 2003)
	може бути визначене як сукупність батьківських якостей, почуттів, знань та навичок, що стосуються виховання, розвитку дитини для забезпечення процесу формування здорової та зрілої особистості (Методичні матеріали, 2006)
	розвинена форма батьківства, соціально-психологічний феномен, що, базуючись на певній системі знань, умінь, навичок, почуттів, якостей, реалізується у відповідальній поведінці батьків, спрямованій на виховання і розвиток дитини, формування її гармонійної особистості (Інтегровані соціальні служби, 2007)
	це інтегроване явище, яке передбачає високу ступінь усвідомлення батьком і матір'ю сімейних цінностей, настанов, очікувань, позицій, почуттів, батьківського ставлення і відповідальності; розуміння себе, своїх реакцій, мотивів батьківської поведінки, батьківських мотивів, цінностей; розуміння свого партнера, його реакцій і мотивів сімейної поведінки; усвідомлення своєї батьківської єдності у відповідності із суспільними потребами й уявленнями про усвідомлене батьківство (Фадєєв, Лемещенко, 2013)
	це усвідомлення особою своєї відповідальності за процес зачаття, народження, виховання та розвиток здорової дитини, яке базується на формуванні когнітивного, емоційного й поведінкового складників батьківства для забезпечення процесу повноцінного розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей. Трагування поняття „усвідомлене батьківство” інтегрує в собі як особистісні, так і соціальні характеристики усвідомленого батьківства (Островська, 2015)

	взаємодія батьків чи осіб, які їх замінюють, між собою, іншими членами сім'ї, у т.ч. дітей, результатом чого є створення найбільш сприятливих умов для повноцінного, гармонійного розвитку дитини на всіх етапах її життя. Усвідомлене батьківство передбачає прагнення батьків до поповнення своїх знань, розвитку вмінь, здібностей та почуттів щодо процесу виховання дитини, гармонізації сімейних стосунків (Бартків, 2010)
	... усвідомлене батьківство, крім бажання мати дітей, відображається в осмисленні нових обов'язків та в позитивному ставленні до них і до нового життя, в яке вступають жінка та чоловік з моменту, як вирішили стати батьками (Вахняк, 2011)
	це також сукупність сформованих батьківських якостей, почуттів, знань і навичок щодо виховання, розвитку дітей на різних етапах їхньої життєдіяльності (Енциклопедія, 2013)
	це така форма відповідальності батьків, яка уможливорює процес задоволення фізіологічних та психологічних потреб дитини на якісно та достатньою мірою (Кучманіч, 2016)

Зауважимо, що в «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» (Енциклопедія, 2013: 123) І. Братусь зміст поняття «усвідомлене батьківство» розглядає з позиції узагальнення попередніх напрацювань.

Таблиця 2

Змістовий аналіз поняття «відповідальне батьківство» (розроблення автора)

Поняття	Зміст поняття/джерело
Відповідальне батьківство	позиція особистості, зумовлена її психолого-педагогічними та морально-правовими знаннями, переконаннями, сімейними цінностями, позитивним емоційним переживанням, прагненням стати батьком/матір'ю та стійкою відповідальною поведінкою особистості стосовно практичної реалізації знань та умінь у батьківстві (Леценко, 2010)
	передбачає відповідальність батьків за свою репродуктивну, батьківську поведінку, за життя і виховання дитини тощо. Відповідальне батьківство тільки з умінням любити дитину стає усвідомленим. Але воно є першоосновою для формування усвідомленого батьківства – засвоєння нових знань, цінностей, умінь тощо (Трубавіна, 2013)
	платформа, на основі якої формуються виражена потреба в дітях, необхідні знання для виховання та розвитку дітей, партнерські стосунки між батьками й дітьми протягом життя. Це багатогранне явище, яке розкривається через етичний, правовий, соціальний та економічний виміри, та є синтезом відповідальної репродуктивної та вітальної поведінки, відповідального ставлення до вагітності та пологів, відповідального виховання дітей та регулярних позитивних комунікацій у родині. Якщо батьківство – це більшою мірою біологічне та соціальне явище, то відповідальне батьківство – вияв індивідуальної та соціальної відповідальності. Адже сам факт наявності дітей не означає, що батьки відповідально виконують свої батьківські функції (Думанська, 2015)
	є складником усвідомленого батьківства, яке проявляється в активній, вибірковій позиції батька і матері щодо вибору ними оздоровчих, комунікативних, виховних, освітніх практик у процесі виховання дитини (Кучманіч, 2016)

Здійснений аналіз на основі фахових джерел та наукової літератури засвідчив, що у вітчизняному науковому просторі більш представленим та обґрунтованим є поняття «усвідомлене батьківство». Його розглядають як: соціально-психологічний феномен, інтегроване явище, взаємодію батьків чи осіб, які їх замінюють, взяття/усвідомлення відповідальності за процес зачаття, народження, виховання та розвиток здорової дитини та ін. (див. табл. 1). Водночас зміст поняття «відповідальне батьківство» є мало представленим у вітчизняній науковій літературі. Зауважимо, що у багатьох джерелах автори презентують міркування з позицій бажаної/«ідеальної форми» змістового наповнення обох понять.

І. Трубавіна одна з перших вітчизняних учених здійснила аналіз спільного і відмінного щодо усвідомленого і відповідального батьківства і зазначила таке: «Батьківство може бути усвідомленим і обов'язково при цьому відповідальним, тобто усвідомлене батьківство є ширшим поняттям за відповідальне, включає його до себе. Усвідомлене батьківство включає до себе сімейні цінності, ролі,

особливі знання, життєві і батьківські вміння. Відповідальне батьківство передбачає відповідальність батьків за свою репродуктивну, батьківську поведінку, за життя і виховання дитини тощо. Відповідальне батьківство тільки з вмінням любити дитину стає усвідомленим. Але воно є першоосною для формування усвідомленого батьківства – засвоєння нових знань, цінностей, вмінь тощо» (Трубавіна, 2013: 100]. Такі міркування, на наш погляд, є суперечливими, оскільки практика сьогодення підтверджує:

- народження дитини не завжди є планованим. Навіть у такому випадку багато потенційних батьків (особливо у молодому віці) відповідально ставляться до народження та виховання дитини;

- свідоме бажання мати дитину не завжди підтверджується розумінням відповідальності за її майбутнє життя (особливо: у пізньому віці – 50+; у випадку складних захворювань потенційних батьків чи одного з них; зміни матеріального становища; психологічних та вікових криз і тощо);

- у контексті вищезазначеного «... відповідальне батьківство передбачає відповідальність батьків за свою репродуктивну, батьківську поведінку ...» (див. вище); постає низка суперечливих питань щодо прийомних батьків, які не реалізують свою репродуктивну функцію чи батьків, які народжують дітей без сімейних стосунків (чоловіки без дружин – за допомогою сурогатних матерів, а жінки без чоловіка – за допомогою репродуктивних технологій);

- багато молодих людей, які виховувалися без батьків (в інтернатах), відповідально виконують свої батьківські обов'язки, не маючи сформованих сімейних цінностей, особливих знань, життєвих умінь тощо. (див. вище).

Наша ментальність також зумовлює наявність соціально-гендерних суперечностей: в українському розумінні поняття «відповідальне батьківство» етимологічно та історично закладено провідну роль батька, а в реальності, у переважній більшості, відповідальність за життя та виховання дитини несе жінка. За таких обставин виникають ситуації соціального осуду, коли дитина залишається на вихованні батька, тоді як, відповідно чинного законодавства, чоловіки і жінки мають рівні права та обов'язки щодо виховання дітей. Проте у більшості випадків залишається за матір'ю пріоритетне право на проживання та виховання дитини, робить її предметом суперечок/торгу/шантажу між батьками. Вищевикладені обставини ускладнюються й тим, що статистично доведено, що в Україні жінки фінансово більш уразливі; вони заробляють менше ніж чоловіки, особливо в період вагітності та догляду за дитиною. Це зумовлює необхідність фінансової підтримки чоловіка, а відтак – ситуації економічної та психологічної вразливості, ризику особистої нестабільності/залежності. Водночас, чоловікам в Україні часто доводиться роками добиватися своїх прав на дитину, відстоюючи своє право на батьківство. Здебільшого, в суперечливих ситуаціях щодо залишення дитини з одним із батьків, мова йде про батьківські права, а не про їх відповідальність за дитину. Правове поле таких суперечностей між «де юре» і «де факто», на часі, залишається не достатньо врегульованим і є соціально суперечливими.

В. Думанська зазначає: «Складовими відповідального батьківства вважаємо: відповідальну репродуктивну поведінку; відповідальність за здорових нащадків (відповідальне ставлення до вагітності та пологів); активну та позитивну вітальну поведінку; відповідальне виховання дітей (час, проведений з дітьми, створення належних матеріальних передумов для розвитку дитини (освіта, позашкільне виховання, спорт тощо)); регулярні та позитивні комунікації в родині» (Думанська, 2016: 80). Такі міркування, на наш погляд, певним чином окреслюють дуальність відповідального батьківства, однак не конкретизують відповідальність батьків перед суспільством та самими собою.

Ураховуючи вищевикладені обставини й міркування та для практичного забезпечення заявленої мети та завдань було проведено експериментальне дослідження, яке реалізували на певних етапах:

1) *визначення мети дослідження*. Метою експериментального дослідження визначено: з'ясування ставлення українців до проблеми відповідального батьківства та встановлення змістових відмінностей у їхньому розумінні/сприйнятті понять «відповідальне батьківство» і «усвідомлене батьківство».

2) *визначення методології та загальної стратегії експериментального дослідження*. Експериментальне дослідження проводилося на засадах методології соціальної роботи із дотриманням принципів науковості, об'єктивності, достовірності, відповідності, результативності, добровільності тощо. Для забезпечення об'єктивності та результативності експериментальне дослідження проводилось у Хмельницькій, Львівській, Тернопільській, Житомирській, Київській, Одеській, Сумській, Дніпропетровській областях у період травень-липень 2021 року.

3) *розроблення експериментального інструментарію та визначення груп респондентів, які брали участь у дослідженні*. Для реалізації визначеної мети було розроблено експериментальний

інструментарій; інтерв'ювання обрано як один із методів пізнання соціальних явищ та процесів у соціальній роботі. Інтерв'ювання проводилося відповідно визначеного переліку запитань у кожній групі: 1 група – фахівці (майбутні фахівці) соціономічного профілю, 2 група – представники інших професій та видів зайнятості. Зауважимо, що для забезпечення достовірності та відповідності експериментальних даних кожна група складалася із трьох підгруп, розподілених у наближеній пропорційності за віковими категоріями I – 18-25 років; II – 26-39 років; III – 40-60+ років. Загальна кількість учасників експерименту – 465 осіб.

4) *збір експериментального матеріалу, його опрацювання та аналіз.* Інтерв'ювання проводилося шляхом прямого опитування та опитування за допомогою соціальних месенджерів у зв'язку з пандемією COVID-19 і введеними епідеміологічними обмеженнями. Опитуваним пропонувалося дати відповідь на два запитання: 1. Як ви розумієте поняття «усвідомлене батьківство»? 2. Як ви розумієте поняття «відповідальне батьківство»? Запитання ставилися саме в такому порядку, оскільки, як зазначалося попередньо, поняття «усвідомлене батьківство» є більш представленим у науковій літературі. Опрацювання отриманого експериментального матеріалу здійснювалося відповідно до респондентів виокремлених груп та підгруп; зараховувалися тільки позитивні/розгорнуті відповіді. Результати отриманих експериментальних даних у % значенні представлено у таблиці 3. Аналіз та інтерпретація експериментальних даних дозволили сформулювати висновки узагальнювальний характеру.

Таблиця 3

Результати отриманих експериментальних даних у % значенні (розроблення автора)

Поняття	1 група – фахівці (майбутні фахівці) соціономічного профілю			2 група – представники інших професій та видів зайнятості		
	I – 18-25 років	II – 26-39 років	III – 40-60+ років	I – 18-25 років	II – 26-39 років	III – 40-60+ років
Усвідомлене батьківство	57%	96%	98%	19%	43%	38%
Відповідальне батьківство	64%	99%	98%	32%	72%	66%

Отримані експериментальні дані засвідчили перевагу показників 1 групи опитаних над показниками 2 групи (що є досить закономірним, оскільки фахівці (майбутні фахівці) соціономічного профілю працюють у системі «людина-людина», а відтак їхня професійна діяльність пов'язана із поняттями, що досліджуються. Аналіз за підгрупами дозволив констатувати перевагу показників, за обома запитаннями, II і III підгруп 1 групи у порівнянні з іншими підгрупами.

Аналіз позитивних/розгорнутих відповідей дозволив окреслити основні формулювання, які українці пов'язують із поняттями «усвідомлене батьківство», «відповідальне батьківство» і засвідчив таке:

опитувані **1 групи** із поняттям «усвідомлене батьківство» розуміють як:

1) свідоме бажання стати батьками; 2) готовність мати дитину й опікуватися нею; 3) розуміння, що дитина не іграшка; 4) виконання обов'язків матері й батька; 5) ставлення до дитини на основі взаємовідносин любові, ласки, турботи тощо.

Опитувані **2 групи** поняття «усвідомлене батьківство» розглядають як:

1) бажання мати дітей; 2) розуміння необхідності забезпечення дітей; 3) усвідомлення народження дитини; 4) розуміння важливості дати дитині життя та гарне майбутнє; 5) допомога дітям у вихованні їхніх дітей.

Опитувані 1 групи із поняттям «відповідальне батьківство» пов'язують:

1) відповідальне ставлення до виконання своїх батьківських обов'язків; 2) реалізація батьківських обов'язків на благо дитини; 3) відповідальність за дитину, її соціалізацію; 4) необхідність приділяти максимально часу і ресурсів для виховання дитини; 5) відповідальність за успішне майбутнє дитини.

Опитувані **2 групи** поняття «відповідальне батьківство» розуміти як:

1) відповідальність за дитину (її народження); 2) можливість дати дитині все необхідне для її щасливого життя та розвитку; 3) забезпечення дитини; 4) можливість дати гарну освіту дитині; 5) турбота про дитину.

Цікавим виявився факт, що опитувані обох груп із «усвідомленим батьківством» і «відповідальним батьківством» пов'язували поняття «відповідальність». Водночас, мова йшла про відповідальність за дитину, її життя та забезпечення. В обох групах опитувані засвідчили, що поняття «відповідальне

батьківство» є більш зрозумілим/сформованим, ніж «усвідомлене батьківство» та підміну/плутанину в розмежуванні досліджуваних понять. Значний відсоток опитаних I підгрупи в обох групах (особливо 2 група) не змогли дати відповідь на запропоновані запитання, що є тривожним сигналом, оскільки саме ця вікова категорія є потенційними батьками.

Загалом, проведене експериментальне дослідження засвідчило, що українці поняття «усвідомлене батьківство» розуміють як свідоме/плановане бажання народження та виховання дитини, а «відповідальне батьківство» як розуміння та підтримання відповідальності за життя та виховання дитини (навіть, якщо народження дитини було не заплановане). Тобто, коли йдеться про відповідальне батьківство, то, зазвичай, мають на увазі відповідальність батьків перед дітьми. Натомість, практично мова не йде про відповідальність батьків перед самими собою:

за своє здоров'я (фізичне й психічне): шкідливі звички та спосіб життя, виснаження, емоційне вигорання тощо;

за свою поведінку: моделі позитивної поведінки, позитивні звички, сімейні традиції, ситуації розлучення тощо;

за свій розвиток (інтелектуальний та фізичний): прагнення до нових знань, використання рекреаційних ресурсів, наявність домашньої бібліотеки, заняття спортом тощо;

за свій простір: можливість відпочивати, розвиватися тощо;

за свої релігійні уподобання: приналежність до традиційних релігій, на відміну від сект, релігійно-мілітаристичних угруповань тощо

здебільшого відповідальне батьківство пов'язують із забезпеченням біологічних та утилітарних потреб дитини. Піклування про духовний та емоційний розвиток дитини, виховання і соціалізацію, формування її картини світу тощо перекладають на систему освіти. Тривожним є той факт, що ніхто з опитаних не згадував правову відповідальність за народження та виховання дитини.

Узагальнюючи вищевикладене, **відповідальне батьківство** розглядаємо як соціальний феномен, що передбачає комплексну реалізацію батьківських обов'язків, орієнтованих на майбутнє дитини та включає два складники:

- відповідальність за життя, здоров'я, виховання та розвиток дітей;

- особистісну, моральну, правову відповідальність перед собою і соціумом за своє життя, здоров'я, поведінку, прагнення, наміри та самовиховання як гарантії умов повноцінного розвитку, виховання, соціалізації, самоповаги, підтримки, благополуччя дитини як абсолютної цінності.

Відповідальне батьківство спрямоване на виховання дитини в родині; в сімейних, національних, релігійних традиціях; правових, моральних та етичних нормах суспільства.

Висновки. Здійснений теоретичний пошук та експериментальне дослідження дозволили констатувати наявність низки суперечностей щодо змісту в науковому обігу та розумінні поняття «відповідальне батьківство» й ототоженні його з «усвідомленим батьківством» серед українців. Вважаємо за необхідне зауважити: поняття «відповідальне батьківство» перебуває у перетині правової і соціальної площин, а «усвідомлене батьківство» у соціально-гуманітарній, що зумовлює поглибленого уточнення, оновлення й розроблення змісту обох понять.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у продовженні дослідження змістового наповнення та методологічного обґрунтування принципів, підходів до вивчення концепту «відповідальне батьківство».

Література

Бартків О. С. Усвідомлене батьківство: теоретичні аспекти. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Розділ V. Соціальна педагогіка.* № 23, 2010. С. 194 – 195.

Вахняк Н. В. Соціально-педагогічний аналіз проблеми усвідомленого батьківства. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка [педагогічні науки].* 2011. № 20 (231). Ч. II. С. 297–303.

Думанська В. П. Відповідальне батьківство: теоретичний аспект. *Демографія та соціальна економіка.* 2015. С. 75–86.

Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. Київ, Симферополь : Універсум, 2013. 536 с.

Иванова А. В., Андросова М. И. Ответственное родительство. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. Т. 26. С. 44–46. URL: <https://e-koncept.ru/2017/770707.htm> (дата звернення 07.06.2021).

Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : навч.-метод. комплекс / Автор-упоряд.: О.В. Безпалько, І.Д. Зверева, З.П. Кияниця, В.О. Кузьмінський та ін. ; /За заг. ред.: І.Д. Зверевої, Ж.В. Петрочко. Київ, Фенікс, 2007. 528 с.

Компетентное детство=ответственное родительство. Информационно-методический сборник для специалистов социальных учреждений / Ред.-сост. А.А. Сняцкий. Екатеринбург : СОО РДФ, 2015 36 с. URL: <https://docplayer.com/91962579-Kompetentnoe-detstvo-otvetstvennoe-roditelstvo.html> (дата звернення 16.07.2021).

Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навчальний посібник. Тернопіль : Джура, 2003. 244 с.

Кучманіч І. М. Усвідомлене батьківство : навчально-методичний посібник. Миколаїв. Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, 2016. 190 с.

Лещенко О. Г. Соціально-педагогічні умови формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка Луганськ., 2010. 22 с.

Локтионова Ю. Э. Формирование культуры ответственного родительства. *Гуманитарные научные исследования*. 2019. №3. URL: <https://human.snauka.ru/2019/03/25561> (дата звернення 27.07.2021).

Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства / За заг. ред. Г. М. Лактіонової. К. : Держсоцслужба, Християнський дитячий фонд, 2006. 50 с.

Островська Н. О. Усвідомлене батьківство молоді як основа гармонійного розвитку дитини в сім'ї. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2015. 57 с.

Рекомендація N R (84) 4 Комітету міністрів державам-членам «Про батьківську відповідальність». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_263#Text (дата звернення 12.08.2021).

Стрельник О. О. «Погані батьки»: соціальне конструювання батьківства як проблеми. *SOCIOПРОСТИР: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи*. №4. 2015. С. 48–54. URL: <https://periodicals.karazin.ua/socioprostir/article/view/4249/3829> (дата звернення 04.08.2021).

Трубавіна І. М. Усвідомлене і відповідальне батьківство: спільне і відмінне. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 13 (272), Ч. IV, 2013. С. 96–101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_13%284%29_15 (дата звернення 11.06.2021).

Фадєєв В. І., Лемещенко О. Р. Усвідомлене батьківство: сучасна модель сім'ї. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 38(1). С. 165–170. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_38%281%29_29 (дата звернення 15.07.2021).

To the problem of responsible parenthood: results of theoretical analysis and experimental research

Danylchuk Larysa²

Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

The article presents the results of the study related to the problem of responsible parenthood, which was carried out by means of comparative analysis of the concepts «responsible parenthood» and «conscious parenthood».

The theoretical analysis is based on the work of domestic researchers, who showed that the concept «conscious parenthood» is significantly justified and is represented by a larger number of scientific works compared to the concept «responsible parenthood». At that time, the concept «responsible parenthood» was understood as implicit in international documents and domestic legislation and regulations. It is noted that in many sources, the authors present considerations from the standpoint of the desired/«ideal form» of the content of the two concepts under study. According to the results of theoretical analysis, in the existing works of domestic scientists, a number of contradictions relevant to the present time have been identified, and the author's opinions on them are presented.

In the context of the stated problem and practical provision of the stated goal and objectives, an experimental study was conducted regarding Ukrainians' attitude to the problem of responsible parenthood

² Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Social Work and Social Pedagogy of the Khmelnytskyi National University

and the establishment of semantic differences in their understanding/perception of «responsible parenthood» and «conscious parenthood». The experimental study was implemented through a number of stages; the method of interviewing was chosen as the key one. The generalized results of the experimental study showed that Ukrainians understand the concept «conscious parenthood» as a conscious/planned desire to give birth to a child and raise him / her; and «responsible parenthood» as understanding and maintaining responsibility for the life and upbringing of a child (even if the birth was not planned), implying parents' responsibility for their children. However, we do not mind parents' responsibility to themselves.

Based on the results of theoretical analysis and experimental research, the author's definition of the concept «responsible parenthood» has been formulated.

Keywords: responsible parenthood, conscious parenthood, child, responsibility.

References

- Bartkiv, O.S. (2010). *Usvidomlene batkivstvo: teoretychni aspekty. [Conscious parenthood: theoretical aspects]. Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Rozdil V. Sotsialna pedahohika – Scientific Bulletin of Volyn National University named after Lesia Ukrainka. Section V. Social pedagogy, 23, 194-195 [in Ukrainian].*
- Dumanska, V.P. (2015). *Vidpovidalne batkivstvo: teoretychnyi aspekt. [Responsible parenthood: a theoretical aspect] Demohrafiia ta sotsialna ekonomika – Demography and social economics, 75-86 [in Ukrainian].*
- Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Encyclopedia for social services professionals]. (2013). Kyiv, Simferopol : Universum [in Ukrainian].*
- Fadieiev, V.I., Lemeshchenko, O.R. (2013). *Usvidomlene batkivstvo: suchasna model simii [Conscious parenthood: a modern model of the family]. Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykhohohiia – Problems of modern pedagogical education. Pedagogics and psychology, 38 (1), 165-170. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_38%281%29__29 [in Ukrainian].*
- Intehrovani sotsialni sluzhby: teoriia, praktyka, innovatsii [Integrated social services: theory, practice, innovation]. (2007). Kyiv, Feniks [in Ukrainian].*
- Ivanova, A.V., Androsova, M.I. (2017). *Otvettstvennoe roditelstvo. [Responsible parenthood]. Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept» – Scientific and methodological electronic journal «Concept», 26, 44-46 [in Russian].*
- Kompetentnoie detstvo=otvetstvennoe roditelstvo [Adequate childhood=responsible parenthood]. (2015). Yekaterinburg: SOO RDF. Retrieved from <https://docplayer.com/91962579-Kompetentnoie-detstvo-otvetstvennoe-roditelstvo.html> [in Russian].*
- Kravets, V.P. (2003). *Genderna pedahohika [Gender pedagogics]. Ternopil: Jura [in Ukrainian].*
- Kuchmanyh, I.M. (2016). *Usvidomlene batkivstvo [Conscious parenthood]. Mykolaiv. Mykolaivskiy natsionalnyi universytet imeni V.O. Sukhomlynskoho – Mykolayiv National University named after V.O. Sukhomlinsky [in Ukrainian].*
- Leshchenko, O.H. (2010). *Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannia vidpovidalnoho stavlennia do batkivstva u molodoho podruzzhzia [Social-pedagogical conditions for the formation of a responsible attitude to parenthood in a young couple]. Extended abstract of candidate's thesis. Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka – Luhansk National University named after Taras Shevchenko, Luhansk [in Ukrainian].*
- Loktionova, Yu.E. (2019). *Formirovanie kultury otvetstvennogo roditelstva [Formation of a culture of responsible parenthood]. Humanitarnye nauchnye issledovaniia – Humanities researches, 3. Retrieved from <https://human.snauka.ru/2019/03/25561> [in Russian].*
- Metodychni materialy z pytan formuvannia usvidomlenoho batkivstva [Methodical materials on the formation of conscious parenthood]. (2006). Derzhotsotssluzhba, Khrystyianskyi dytiachyi fond – State Social Service, Christian Children's Fund [in Ukrainian].*
- Ostrovska, N.O. (2015). *Usvidomlene batkivstvo molodi yak osnova harmoniinoho rozvytku dytyny v simii [Conscious parenthood of young people as a basis for the harmonious development of the child in the family]. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohiy Universytetu «Ukraina» – a collection of scientific works of the Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of the University «Ukraine» [in Ukrainian].*

Rekomendatsiia N R (84) 4 Komitetu ministriv derzhavam-chlenam «Pro batkivsku vidpovidalnist» [Recommendation N R (84) 4 of the Committee of Ministers to member states «On parental responsibility»]. (n.d.). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_263#Text [in Ukrainian].

Strelnyk, O.O. (2015). «Pohani batky»: sotsialne konstruiuvannia batkivstva yak problemy [«Bad parents»: the social construction of parenthood as a problem]. *SOCIOPROSTIR: mizhdystsyplinarnyi elektronnyi zbirnyk naukovykh prats z sotsiologii ta sotsialnoi roboty – SOCIOSPACE: an interdisciplinary electronic collection of scientific works on sociology and social work*, 4, 48-54. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/socioprostir/article/view/4249/3829> [in Ukrainian].

Trubavina, I.M. (2013). *Usvidomlene I vidpovidalne batkivstvo: spilne I vidminne [Conscious and responsible parenthood: common and different]*. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of LNU named after Taras Shevchenko*, 13 (272), IV, 96-101. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_13%284%29__15 [in Ukrainian].

Vakhniak, N.V. (2011). *Sotsialno-pedahohichniy analiz problemy usvidomlenoho batkivstva. [Social-pedagogical analysis of the problem of conscious parenthood]*. *Visnyk Luhanskoho natsionalnogo universytetu im. Tarasa Shevchenka [[pedahohichni nauky]] – Bulletin of Luhansk National University named after Taras Shevchenko [[pedagogical sciences]]*, 20 (231), II, 297-303 [in Ukrainian].

Accepted: September 1, 2021



Вплив інтервенції на основі сильних сторін на мобільність сімей, які виховують дітей з аутизмом

Столярчук Ольга Юрївна¹

Академія праці, соціальних відносин і туризму, Київ, Україна

E-mail: olgastolarik4@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1105-2861>

Народження дитини з аутизмом визначає особливості функціонування сім'ї в системі соціальних інтеракцій. Мета дослідження – на основі аналізу наукової літератури та експериментальним впровадженням інтервенції визначити особливості впливу підходу, зорієнтованого на сильні сторони клієнтів на мобільність сімей, які виховують дітей з аутизмом. У дослідженні взяло участь 90 батьків дітей з аутизмом (дві контрольні групи по 30 осіб кожна, експериментальна група – 30 осіб; експеримент проходив на базі Навчально-реабілітаційного центру «Довіра» у м. Львів). Аналіз наукової літератури дав змогу визначити різні стратегії соціальної підтримки сімей, схарактеризувати підхід, орієнтований на сильні сторони клієнтів. Під час опитування батьків виявлено, що сім'ї, що виховують дітей з аутизмом, мають занижені індикатори суспільної мобільності, що детерміноване особливостями нозології аутизму, потребою догляду, проживанням відчуття стигми та автостигми. Експериментальна інтервенція тривала протягом трьох місяців і передбачала участь батьків у щотижневих зустрічах. Результати проведеного експерименту обґрунтовують ефективність використання інтервенцій, заснованих на сильних сторонах сім'ї, задля покращення самооцінки якості життя членами сім'ї, в тому числі у зростанні соціальної активності сім'ї, розвитку навичок взаємодії із соціальним середовищем, зменшення почуття провини та сорому, трансформацією негативних настанов на співпрацю у позитивні, зростання кількості інтеракцій у житті членів сім'ї та бажання професійної, та культурної інтеграції в життя громади. Однак застосування підходу має певні обмеження, серед яких слід відзначити потребу внутрішньої мотивації сім'ї, ризики виникнення етичних чи методологічних дилем для соціальних працівників; загроза регресу по закінченні участі в інтервенції, неможливість застосування підходу при екстрених та короткотривалих формах роботи.

Ключові слова: підхід, орієнтація на сильні сторони клієнтів, соціальна мобільність, суспільна активність, сім'ї, діти з аутизмом, соціальна ізоляція, сегрегація, стигматизація.

Вступ. Кількість дітей з аутизмом та розладом спектру аутизму у світі щорічно зростає (Autism Speaks, 2021). В Україні відсутні статистичні дані, що можуть репрезентувати поширення народження дітей з аутизмом в українських родинах. Це зумовлене недосконалістю медичної діагностики, довгим періодом встановлення офіційного діагнозу, низькою диференціацією його між іншими нозологіями. Така тенденція змушує батьків перебувати в стані невизначеності та не дозволяє їм будувати перспективи на близьке чи віддалене майбутнє.

Сім'ї стикаються із великою кількістю перешкод, детермінованих захворюванням дитини (Davis; Gavidia-Payne, 2009). Внаслідок зниженої автономії дитини, її нездатності до самостійного життя, самообслуговування, відсутності навичок взаємодії із зовнішнім середовищем – роль медіації стосунків дитини із суспільством беруть на себе члени сім'ї. Потреба у регулярному догляді, страх залишити дитину наодинці чи навіть на близьких, емоційна залежність від самопочуття дитини зумовлює створення «альтернативного» способу життя членів сім'ї, який за певними ознаками відрізняється від попереднього. Панівні на теперішній час настанови, цілі та плани на майбутнє підлягають перегляду та, в більшості випадків, відходять на задній план життя сім'ї. У членів сім'ї формуються суб'єктивні переконання, що тепер вони є окремою соціальною групою, яка вирізняється з поміж інших відмінностями потреб сім'ї, її способу життя, можливостей та обмежень, які диктує захворювання дитини. Така ситуація може викликати бажання батьків дистанціюватися від взаємодій із зовнішнім середовищем або бажання взаємодії із соціальною групою, яка має маркери подібності і здатна зрозуміти потреби сім'ї дитини з аутизмом. Відхід від звичних соціальних інтеракцій здатний викликати у батьків почуття пролонгованого стресу, депресії, безвиході, формувати почуття самотності. Це вимагає від соціальної роботи перегляду вектору орієнтації практичної діяльності, яка донедавна

¹ аспірантка Академії праці, соціальних відносин і туризму

опиралась на патерналістський підхід, що пропонував технології роботи із сім'ями, які мають дітей із порушеннями розвитку, будувати на засадах соціальної адаптації та реабілітації.

Сучасні тенденції розвитку міжнародної соціальної роботи орієнтуються на клієнта та його ресурсний потенціал (Семигіна, 2019), зокрема, на наснаження сильних сторін клієнта для розвитку його активності, ініціативності та мотивації в керуванні вирішення складних життєвих ситуацій.

Мета та завдання дослідження. Стаття має на меті виявити особливості впливу втручання, розробленого на підході, що орієнтований на сильні сторони клієнтів у соціальній роботі із розвитку мобільності та суспільної активності сімей, які виховують дітей з аутизмом.

Матеріали та методи дослідження. Дослідження відбувалось у два етапи:

1) аналіз наукової літератури на основі пошукових запитів у GoogleScholar за допомогою ключових слів «strength-based approach», «social work interventions», «autism», «ASD». Під час пошуку було обрано інтервал 2000-2021 рр. У вибірці потрапили праці, в яких викладено концептуальні засади застосування підходу, зорієнтованого на сильні сторони клієнтів у соціальній роботі, в тому числі із сім'ями, які виховують дітей із порушеннями розвитку, зокрема з аутизмом. Під час пошуку отримано понад три тисячі посилань на англійські, російськомовні та вітчизняні публікації. Для аналізу відібрано ті повнотекстові статті, до яких наявний доступ через наукометричні бази даних і які розкривали наукові підходи, на основі яких ґрунтується соціальна робота та механізми втручання, заснованих на сильних сторонах сімей, які виховують дітей з аутизмом. Загалом до вибірки аналізу потрапило 18 наукових праць. Під час аналізу використано загальнонаукові методи аналізу та синтезу, узагальнення;

2) аналіз результатів опитування сімей, які виховують дітей з аутизмом за допомогою авторського питальника «Оцінка якості життя сім'ї» та програми втручання, заснованої на сильних сторонах сімей, у якій взяли участь 30 батьків. Опісля завершення експериментальної інтервенції здійснено вторинний замір показників якості життя сім'ї за допомогою авторського питальника і на основі отриманих даних шляхом порівняльного аналізу за t-критерієм Стьюдента виявлено зміни у самооцінці батьків сімейного добробуту.

Результати дослідження. Проведений аналіз наукової літератури засвідчує, що значний науковий внесок у методологічний аспект соціальної реабілітації сімей, які виховують дітей із захворюваннями, їхньої соціально-психологічної підтримки та соціально-педагогічного супроводу здійснили О. Опалюк та Т. Опалюк (2012). Значно розширили погляд на проблему соціальної роботи із сім'ями, які виховують дітей з аутизмом, наукові доробки О. Балдинюк (2019), Н. Грабовенко (2015), А. Душки (2017), Л. Яблуновської (2019). Так, вітчизняні дослідниці А. Душка (2017) та Л. Яблуновська (2019) пропонують послуговуватися синергетичним підходом до соціальної підтримки сімей, який полягає у комбінуванні технологій та методів роботи, зосереджуючи їх на мікро- та макрорівнях середовища, в якому функціонує сім'я.

На противагу українській науковій думці, закордонна практика соціальної роботи розглядає підтримку сімей, які виховують дітей з аутизмом крізь призму різних стратегій. Широко застосовується в практиці подвійна модель ABCX соціально-психологічної адаптації сімей (McCubbin, Patterson, 1983), розширена науковими поглядами П. Позо та колег (Pozo, Sarria & Brioso, 2014), що демонструє ключову роль адаптивного потенціалу сім'ї у формуванні адекватних стратегій реагування на стресові ситуації чи події.

Науковці К. Девіс, С. Гавідія-Пейн (Davis & Gavidia-Payne, 2009) пропонують застосовувати сімейно-зорієнтований підхід, а група дослідників на чолі із П. Фінгерхутом (Fingerhut, 2013) рекомендують метод сімейно-зорієнтованої практики. Мета підходу – врахування впливу захворювання дитини на стосунки у сімейній системі та її підсистемах («чоловік – дружина», «батьки – дитина», «подружжя – дитини – розширена родина»). Дослідники С. Дергю, С. Рукс, М. Портекс, К. М'байлара (Derguy et al., 2018) вважають доцільним будувати технології підтримки, опираючись на екологічний підхід, який повинен враховувати не лише сімейний контекст, а й вплив чинників зовнішнього середовища на функціональну здатність сім'ї долати труднощі на життєвому шляху. Популярністю послуговуються інтервенції, зорієнтовані на розвиток життєусталеності («резилієнсу») сімей, які виховують дітей з аутизмом. Науковці наголошують, що сім'ї стають стійкими лише за умови, якщо долають певні труднощі, отже, наявні перешкоди чи складні життєві обставини розглядаються як умова, що зміцнює адаптивний потенціал сім'ї та робить членів сім'ї сильнішими.

Дедалі більше в закордонній практиці інтервенції соціальної роботи набувають популярності підходи, які пропагують здатність клієнта самостійно вирішувати життєві труднощі. Серед них відзначимо підхід, орієнтований на сильні сторони клієнтів (з англ. мови «SBA – strength-based

approach»). У численних закордонних розвідках доведено ефективність застосування підходу із представників уразливих соціальних груп, до-прикладу з представниками ЛГБТ-спільнот, узалежненими особами, сім'ями, які опинились у складних життєвих обставинах, ВІЛ-інфікованими тощо. Дослідниця А. Штайнер (Steiner, 2011; Steiner & Gengoux, 2018) пропонує використовувати підхід як основу програми соціальної підтримки батьківської компетентності у роботі із сім'ями, де виховується дитина з аутизмом, в тому числі для розвитку адаптивного потенціалу батьків, зниження рівня стресу, розвитку оптимізму, а вчені Дж. Сьює, Дж. Ох, І. Магіяті та А. Тригерос (Хуе, Оох & Magiati, 2014; Trigueros, 2018) рекомендують будувати сервіси соціальної підтримки сімей з аутизмом, використовуючи знання про сильні сторони сім'ї.

У вітчизняному науковому дискурсі питання застосування підходу, зорієнтованого на сильні сторони клієнтів, розглядала дослідниця Т. Семигіна (Семигіна, 2019; Столярик, Семигіна, 2020), яка наголошувала на рівності та співпраці клієнта і соціального працівника та фокусу інтервенцій не на проблемі, а на рішенні, відхід від орієнтації на обмеження чи труднощах до можливостей та ресурсів. Т. Семигіна обґрунтовує ефективність використання підходу у роботі з розвитку економічної спроможності жінок, які потрапили в складні життєві обставини.

Стосовно використання SBA-підходу в практичній роботі із соціальними групами, в тому числі із сім'ями, які виховують дітей з порушеннями розвитку, у вітчизняному науковому полі досліджень не виявлено.

Експеримент проводився на базі Комунального закладу Львівської обласної ради «Навчально-реабілітаційного центру «Довіра», який є експериментальним майданчиком кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи Львівського національного університету імені Івана Франка із впровадження експерименту комплексної підтримки дітей з аутизмом. Дослідження тривало з березня 2019 року по січень 2021 року, в ньому взяло участь три групи досліджуваних у кількості 90 осіб, батьків дітей з аутизмом (перша контрольна група К1 – 30 осіб, друга контрольна група К2 – 30 осіб, експериментальна група Е1 – 30 осіб) – на первинному етапі, в тому числі 30 осіб (Е1) – на вторинному етапі (під час участі в експериментальній інтервенції, розробленій на основі підходу, зорієнтованого на сильні сторони клієнтів).

Мета дослідження – визначити особливості впливу підходу, зорієнтованого на сильні сторони клієнтів, на якість життя сімей, які виховують дітей з аутизмом. У цій науковій розвідці увагу зосереджено на соціальній мобільності та активності сімей як складника якості життя сім'ї згідно «теорії якості життя сім'ї» (Zuna, Turnbull & Summers, 2009).

На першому етапі експериментальної роботи методами анкетування та напівструктурованих інтерв'ю визначено, що сім'ї відчувають значні труднощі у включенні в соціальне життя. Виявлено що сім'ї пасивні у побудові соціальних відносин, демонструють низькі показники соціальної мобільності. На наявність активного соціального життя, ствердно відповіла менша частка досліджуваних (К1 – 36,7%, К2 – 33,3%, Е1 – 40%).

Визначено, що досліджувані планують свою активність, виходячи із самопочуття дитини (К1 – 50%, К2 – 40%, Е1 – 27%), частково змушені адаптувати мобільність під потреби дитини (К1 – 30%, К2 – 23,3%, Е1 – 33,3%), потребують допомоги асистента (К1 – 80%, SD=1,32; К2 – 33,3%, SD=1,32; Е1 – 46%, SD=1,32), відчувають брак часу для задоволення особистісних інтересів (К1 – 30%, M=1,33; К2 – 43,3%, M=2,36; Е1 – 43,3%, M=2,63), низьку мотивацію участі у соціальних діях та заходах (К1 – 53,4%; К2 – 80%; Е1 – 76,7%), відсутність можливостей подорожувати та потребу у відпочинку (К1 – 83,4%; К2 – 53,4%, Е1 – 53,4%), проживають почуття стигми та автостигми (К1 – 66,7%, M=2,80, SD=1,50; К2 – 70%, M=3,13, SD=1,34; Е1 – 60%, M=3,23, SD=1,10). Такі результати можна пояснити особливостями нозології аутизму, зокрема ритуальністю у поведінці, мисленні дитини, її залежністю від подій, оточення, предметів, сенсорною чутливістю до подразників тощо. Результати вказують на фрустровані потреби членів сім'ї в самоактуалізації та самореалізації, відсутність можливостей для особистісного зростання, домінування потреб дитини над інтересами інших членів сім'ї. Фізична та соціальна активність батьків та участь у суспільних відносинах обмежена внаслідок догляду за дитиною з аутизмом, а проживання почуття провини, зовнішня та внутрішня стигматизація членів сім'ї визначає їхнє соціально-психологічне самопочуття.

Батьки відчувають труднощі в підтримці вже наявних соціальних зв'язків та побудові нових соціальних відносин. Велика частка досліджуваних відзначила, що після народження дитини їм не вистачає спілкування із соціальними контактами, які є значимими в їхньому житті, зокрема стосунки із близькими друзями, товаришами, колегами, родичами (К1 – 66,7%; К2 – 83,3%; Е1 – 76,7%).

Народження дитини з порушеннями розвитку змінює звичний розпорядок життя сім'ї, спричинює відхід від соціального життя, який, у свою чергу, детермінує зменшення кількості і якості взаємодій у житті сімей.

Значна кількість досліджуваних мають змогу та бажання займатись професійною діяльністю (K1 – 66,7%; K2 – 73,4%; E1 – 56,6%), однак якщо звернутись до демографічних показників, простежується низька тенденція працевлаштування батьків, що дає причину для ґрунтовного аналізу проблеми.

Серед досліджуваних виявлена тенденція до сегрегації із соціальними групами, які мають схожу життєву ситуацію: K1 – 90% (M=3,43, SD=1,14), K2 – 73,3% (M=2,90, SD=1,63), E1 – 50% (M=2,13, SD=1,83), що, ймовірно, є наслідком, виокремлення себе досліджуваними у суспільній структурі, як таких, які мають інтереси та потреби, котрі здатні зрозуміти особи, які мають схожі життєві обставини.

На другому етапі дослідження експериментальна група E1 (n=30) взяла участь у формульованому експерименті – інтервенції, розробленій на основі підходу, зорієнтованому на сильні сторони членів сім'ї. Інтервенція тривала протягом трьох місяців і передбачала участь досліджуваних у щотижневих зустрічах тривалістю 2 год 30 хв. Зустрічі включали в себе кілька тематичних блоків: «Відчуття соціальної приналежності та участі», «Сімейна реструктуризація», «Трансформація ресурсного потенціалу». Перший блок був спрямований на розширення прав та можливостей сім'ї, яка виховує дитину з аутизмом, шляхом інформаційного наснаження, формування готовності сім'ї до співпраці, зниження стигми, розвитку мобільності (економічної, професійної, інституційної, цивілізаційної, суспільної) та адаптивних навичок сім'ї (самоменеджмент, тайм-менеджмент, фінансова грамотність, комунікативні, лідерські навички, нарощування ініціативності, розвиток емоційного інтелекту, навички планування і постановки цілей, управління особистісними/сімейними ресурсами).

Результати пост-експериментального заміру продемонстрували такі зміни у соціальній мобільності сімей (Табл.1):

Таблиця 1

Усереднені показники соціальної мобільності сімей, які виховують дітей з аутизмом, до та після участі у формульованому експерименті

Шкала	Значення	Досліджувані (з1)			Досліджувані (з2)		
		K1 з1*	K2 з1*	E1 з1*	K1 з2*	K2 з2*	E1 з2*
Соціальна мобільність сімей	Наявність активного соціального життя	2,73 ^a	2,76 ^a	2,86	2,73 ^a	2,76 ^a	3,50
	Потреба в асистуванні та допомозі	0,63	1,76 ^a	2,26	0,70	1,76 ^a	1,50
	Брак часу для улюблених занять, хобі	1,33 ^a	2,36 ^a	2,63	1,33 ^a	2,36 ^a	2,03
	Залежність соціальної активності від самопочуття дитини	2,16 ^a	2,33 ^a	1,86	2,16 ^a	2,33 ^a	1,06
	Зменшення кількості подорожей, в т.ч. і для відпочинку	1,76 ^a	1,53 ^a	1,36	1,76 ^a	1,53 ^a	1,16
	Відчуття браку спілкування	3,40 ^a	2,46	2,60	3,40 ^a	2,53	2,16
	Наявність стигми/автостигми	2,80 ^a	3,13 ^a	3,23	2,80 ^a	3,13 ^a	2,73
	Відчуття соціального включення та здатності впливати на суспільне життя	2,60 ^a	2,83 ^a	2,76	2,60 ^a	2,83 ^a	3,63
	Можливість займатись професійною діяльністю	2,76	3,13 ^a	2,60	2,80	3,13 ^a	3,30
	Участь у офлайн та онлайн-спільнотах, дотичних до проблем аутизму	3,43 ^a	2,90 ^a	2,13	3,43	2,90 ^a	1,40
	Залучення до життя культурної, релігійної, територіальної громади	0,76 ^a	2,10 ^a	2,16	2,03 ^a	2,10 ^a	2,90

Позначення*: K1 – контрольна група №1; K2 – контрольна група №2, E1 – експериментальна група; з1 – замір перший (до етапу формульованого експерименту), з2 – замір другий (після етапу формульованого експерименту)

a- неможливість виявити кореляцію і t, так як середньоквадратична похибка різності рівна «0».

Виявлено статистично значущі розбіжності фактично за всіма показниками експериментальної групи досліджуваних E1 ($p \leq 0,05$). Отже, відбулося істотне зростання таких індикаторів: *активності*

соціального життя ($M = 0,63$, $SD = 0,76$, $\sigma = 0,13$, t -критерій = 4,53, $p = 0,000$); участі у суспільних заходах, масових діях, організованих громадою ($M = 0,40$, $SD = 0,72$, $\sigma = 0,13$, t -критерій = 3,02, $p = 0,005$), участі у житті культурної та/або релігійної спільноти, громади ($M = 0,73$, $SD = 0,90$, $\sigma = 0,16$, t -критерій = 4,42, $p = 0,000$); відчуття соціального включення та здатності впливати на соціальне життя ($M = 0,86$, $SD = 0,97$, $\sigma = 0,17$, t -критерій = 4,02, $p = 0,000$); можливість та бажання займатися професійною діяльністю ($M = 0,70$, $SD = 0,95$, $\sigma = 0,17$, t -критерій = 4,26, $p = 0,000$); відчуття впливу соціальних стосунків на сімейне благополуччя ($M = 1,83$, $SD = 1,01$, $\sigma = 0,18$, t -критерій = 9,84, $p = 0,000$).

Отримані статистичні дані демонструють зниження (\downarrow) в експериментальній групі досліджуваних таких показників: потреби в допомозі при догляді за дитиною ($M = 0,23$, $SD = 0,62$, $\sigma = 0,11$, t -критерій = 2,41, $p = 0,004$); зменшення браку часу для улюблених занять, хобі ($M = 0,40$, $SD = 0,72$, $\sigma = 0,13$, t -критерій = 3,02, $p = 0,005$), залежності активності досліджуваних від самопочуття дитини ($M = 0,40$, $SD = 0,72$, $\sigma = 0,13$, t -критерій = 3,02, $p = 0,005$); послаблення відчуття браку спілкування з соціально бажаними контактами ($M = 0,36$, $SD = 0,49$, $\sigma = 0,89$, t -критерій = 4,09, $p = 0,000$); спадання відчуття стигми ($M = 0,50$, $SD = 0,90$, $\sigma = 0,16$, t -критерій = 3,04, $p = 0,005$); зменшення потреби у спілкуванні офф-лайн/онлайн спільнотах, дотичних до проблем аутизму ($M = 0,70$, $SD = 0,95$, $\sigma = 0,17$, t -критерій = 4,02, $p = 0,000$).

Аналіз результатів демонструє зростання соціальної активності та мобільності сімей в експериментальній вибірці E1, які брали участь у програмі, розробленій на основі підходу, зорієнтованого на сильні сторони клієнтів, їхнього включення в життя громади та культурних, релігійних спільнот. Позитивною є тенденція зростання вільного часу у членів сім'ї для задоволення їхніх особистісних потреб та інтересів, можливість подорожувати, знизилася відчуття упередженого ставлення соціального середовища, прагнення сегрегації у соціальні групи, дотичні до проблем аутизму.

Обговорення результатів. Результати дослідження доводять ефективність інтервенції, зорієнтованої на сильні сторони сім'ї, у розвитку соціальної активності, ініціативності сімей у побудові зовнішніх взаємодій. Водночас зважати треба на ті обмеження, які стали очевидними під час формувального етапу експерименту. Наразі застосування підходу можливе лише за наявності мотивації у членів сім'ї у зміні соціальної ситуації.

Використання підходу декларує принцип безумовної віри в потенціал клієнта. Це може зумовлювати етичні дилеми для соціальних працівників через незгоду із життєвою позицією клієнтів (родин) чи не поділяти погляди на унормування ситуації. Процес зміни соціальної ситуації клієнтів є динамічним за своєю природою та потребує великих часових витрат, тому застосування підходу при екстрених, короткотривалих формах соціальної роботи не буде ефективним.

Доцільно також зважати, що в основі підходу перебуває принцип наснаження, який передбачає стимуляцію ресурсного потенціалу клієнтів задля вирішення життєвих труднощів. Це може створювати ризик регресу або зниження адаптивної здатності сімей, якщо термін втручання, що передбачає стимул ззовні, завершиться.

Висновки. Сім'ї, які виховують дітей з аутизмом, мають низький рівень соціальної мобільності, демонструють низьку суспільну активність внаслідок потреби догляду, залежності фізичної та соціальної активності від самопочуття дитини, браком часу для задоволення інтересів та потреб інших членів сім'ї, проживанням почуття сорому та автостигми з одного боку, а з іншого – страждання від негативних настанов середовища стосовно осіб з аутизмом. Члени сім'ї не беруть активну участь у суспільних заходах, культурних та релігійних спільнотах. Показники браку спілкування із близькими соціальними контактами, бажання сегрегації із соціальними групами, життєва ситуація яких наближена до них, детермінують відчуття соціальної ізоляції сімей, негативних настанов на взаємодію із зовнішнім середовищем.

Результати застосування у соціальній роботі із сім'ями, які виховують дітей з аутизмом, підходу, зорієнтованого на сильні сторони, свідчить про його ефективність. Аналіз усереднених показників указує на зростання соціальної активності сім'ї, розвиток навичок взаємодії із соціальним середовищем, зменшення почуття провини та сорому, трансформацію негативних настанов на співпрацю у позитивні, зниження почуття стигматизації, зменшення потреби в асистуванні, зростання кількості інтеракцій у житті членів сім'ї та бажання професійної, цивілізаційної культурної інтеграції в життя громади.

Водночас застосування підходу в практичній соціальній роботі може мати певні обмеження, зумовлювати етичні та методологічні виклики для соціальних працівників, які слід враховувати при розробленні програм утручань для уникнення конфліктів та дилем.

Література

Балдинюк О. Зміст соціально-педагогічної роботи з дітьми з інвалідністю та їх сім'ями. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2019. Вип. 2. С. 6-15.

Грабовенко Н. Діагностика сімей, що виховують дітей з інвалідністю, як основа їхньої типологізації і складова ефективності соціально-педагогічної роботи з ними в умовах реабілітаційних центрів. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Вип. 2. С. 85-92.

Опалюк О. М., Опалюк Т. Л. Соціально-психологічний супровід сімей, що мають дітей з особливими потребами. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 18. С. 162-168.

Семигіна Т. В. Розвиток у сучасній соціальній роботі підходів, орієнтованих на сильні сторони клієнтів. *Paradigms of the Modern Educational Process: Opportunities and Challenges for Society (1st ed.)*. Dallas: Primedia eLaunch LLS. 2019. С. 96-105.

Столярик О., Семигіна Т. Підхід, орієнтований на сильні сторони клієнтів, у соціальній роботі з сім'ями, які виховують дітей з аутизмом. *Les tendances actuelles de la mondialisation de la science mondiale: collection de papiers scientifiques «ЛОГОΣ»*. Monaco: Plateforme scientifique europeenne, 2020. P. 10-13.

Яблунівська Л. Понятійний апарат аналізу формування системи соціальної роботи з дітьми-аутистами. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. № 2 (45). С. 247-252.

Autism Statistics and Facts / Autism speaks, 2021. URL: <https://www.autismspeaks.org/autism-statistics-asd>

Bekhet A. K., Johnson N. L., Zauszniewski J. A. Resilience in Family Members of Persons with Autism Spectrum Disorder: A Review of the Literature. *Issues in Mental Health Nursing*. 2012. Vol. 33(10). P. 650-656.

Bristol M. M. Family Resources and Successful Adaptation to Autistic Children. *The Effects of Autism on the Family. Current Issues in Autism / Schopler E., Mesibov G.B., eds*. Boston, MA: Springer, 1984. P. 289-310.

Davis K., Gavidia-Payne S. The impact of child, family, and professional support characteristics on the quality of life in families of young children with disabilities, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 2009. Vol. 34:2. P. 153-162.

Derguy C., Roux S., Portex M., M'bailara K. An ecological exploration of individual, family, and environmental contributions to parental quality of life in autism. *Psychiatry Research*. 2018. Vol. 268. P. 87-93.

Dushka A. Synergetic Model of Self-Organization of Family With Children With Disabilities. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*. 2017. Vol. 20 (2). P. 8-19.

Fingerhut P. E. et al. Family-Centered Principles Implemented in Home-Based, Clinic-Based, and School-Based Pediatric Settings. *Am J Occup Ther*. 2013. Vol. 67(2). P. 228-235.

McCubbin H. I., Patterson J. M. The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaptation. *Marriage and Family Review*. 1983. Vol. 6. P. 7-37.

Pozo P., Sarria E., Brioso A. Family quality of life and psychological well-being in parents of children with autism spectrum disorders: A double ABCX model. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2014. Vol. 58. P. 442-458.

Steiner A. M. A strength-based approach to parent education for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2011. Vol. 13(3). P. 178-190.

Steiner A. M., Gengoux G. W. Strength-based approaches to working with families of children with ASD. *Handbook of parent-implemented interventions for very young children with autism*. Cham: Springer, 2018. P. 155-168.

Trigueros A. F. Using parent-identified strengths of autistic children to advance strength-based intervention: Doctoral dissertation. Walden: Walden University, 2018. URL: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/5803/>

Xue J., Ooh J., Magiati I. Family functioning in Asian families raising children with autism spectrum disorders: the role of capabilities and positive meanings. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2014. Vol. 58(5). P. 406-420.

Zuna N. I., Turnbull A., Summers J. A. Family quality of life: Moving from measurement to application. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2009. Vol. 6. P. 25–31.

The impact of strength-based interventions on the mobility of families raising children with autism

Stoliaryk Olha²

Academy of Labour, Social Relations and Tourism, Kyiv, Ukraine

The birth of a child with autism determines the characteristics of the family in the system of social interactions. The objective of the study is to determine the features of the impact of a strength-centered approach on the mobility of families raising children with autism based on the analysis of the academic literature and through the experimental implementation of the intervention. The study involved 90 parents of children with autism (two control groups consisting of 30 people each and an experimental group consisting of 30 people; the experiment was conducted on the basis of the Training and Rehabilitation Center "Trust" in Lviv). The analysis of the academic literature made it possible to identify different strategies of social support for families, to characterize the approach focused on the strengths of clients. A survey of parents revealed that families raising children with autism have low indicators of social mobility, which is determined by the characteristics of the nosology of autism, the need for care, living with a sense of stigma and autostigma. The intervention lasted for three months and involved the participation of parents in weekly meetings. The results of the experiment substantiate the effectiveness of the use of interventions based on family strengths to improve self-esteem of the quality of life by family members, including increasing social activity of the family, developing skills of interaction with the social environment, reducing guilt and shame, transformation of negative attitudes to cooperation into positive ones, increase in the number of interactions in the life of family members and desire for professional and cultural integration into the life of the community. However, the application of the approach has certain limitations, among which should be noted the need for intrinsic motivation of the family, the risks of ethical or methodological dilemmas for social workers; the threat of regression at the end of participation in the intervention, the impossibility of applying the approach in emergency and short-term forms of work.

Keywords: strength-based approach, SBA-approach, social mobility, social activism, families raising children with autism, social isolation, segregation, stigma.

References

Autism speaks (2021). Autism Statistics and Facts. Retrieved from: <https://www.autismspeaks.org/autism-statistics-asd>.

Baldyniuk, O. (2019). Zmist sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy z invalidnistiu ta yikh simiamy. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, (2), 6-15.

Bekhet, A.K., Johnson, N.L., & Zauszniewski, J.A. (2012). Resilience in family members of persons with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Issues in mental health nursing*, 33(10), 650-656.

Bristol, M.M. (1984). Family resources and successful adaptation to autistic children. In *The effects of autism on the family* (pp. 289-310). Springer, Boston, MA.

Davis, K., & Gavidia-Payne, S. (2009). The impact of child, family, and professional support characteristics on the quality of life in families of young children with disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), 153-162.

Derguy, C., Roux, S., Portex, M., & M'bailara, K. (2018). An ecological exploration of individual, family, and environmental contributions to parental quality of life in autism. *Psychiatry research*, 268, 87-93.

Dushka, A.L. (2017). Synergetic model of self-organization of family with children with disabilities. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 20(2), 8-19.

Fingerhut, P.E., Piro, J., Sutton, A., Campbell, R., Lewis, C., Lawji, D., & Martinez, N. (2013). Family-centered principles implemented in home-based, clinic-based, and school-based pediatric settings. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(2), 228-235.

² PhD student of the Academy of Labour, Social Relations and Tourism

Hrabovenko, N. (2015). Diahnastyka simei, shcho vykhovuiut ditei z invalidnistiu, yak osnova yikhnoi typolohizatsii i skladova efektyvnosti sotsialno-pedahohichnoi roboty z nymy v umovakh reabilitatsiinykh tsentriv. *Aktualni problemy pedahohiky, psykhohohii ta profesiinoi osvity*, 2(2), 85-92.

McCubbin, H.I., & Patterson, J.M. (1983). The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaptation. *Marriage & family review*, 6(1-2), 7-37.

Opaliuk, O.M., & Opaliuk, T.L. (2012). Sotsialno-psykhohohichniy suprovid simei, shcho maiut ditei z osoblyvymy potrebamy. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Serii: Sotsialno-pedahohichna*, (18), 162-168.

Pozo, P., Sarriá, E., & Brioso, A. (2014). Family quality of life and psychological well-being in parents of children with autism spectrum disorders: a double ABCX model. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(5), 442-458.

Semigina, T.V. (2019). Rozvytok u suchasni sotsialni roboti pidkhodiv, oriietovanykh na sylni storony kliientiv. *Paradigms of the Modern Educational Process: Opportunities and Challenges for Society (1st ed.)*. Dallas: Primedia eLaunch LLS, 96-105.

Steiner, A.M. (2011). A strength-based approach to parent education for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 178-190.

Steiner, A.M., & Gengoux, G.W. (2018). Strength-based approaches to working with families of children with ASD. *In Handbook of parent-implemented interventions for very young children with autism* (pp. 155-168). Springer, Cham.

Stoliaryk, O., & Semigina, T. (2020). Pidkhid, oriietovanyi na sylni storony kliientiv, u sotsialni roboti z simiamy, yak vykhovuiut ditei z autyzmom. *Zbirnyk naukovykh prats ΛΟΗΟΣ*, 10-13.

Trigueros, A. F. (2018). Using parent-identified strengths of autistic children to advance strength-based intervention (Doctoral dissertation, Walden University). Retrieved from: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/5803>

Xue, J., Ooh, J., & Magiati, I. (2014). Family functioning in Asian families raising children with autism spectrum disorders: the role of capabilities and positive meanings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(5), 406-420.

Yablunovska, L.S. (2019). Conceptual device Analysis of the formation of a system of social work with autistic children.

Zuna, N.I., Turnbull, A., & Summers, J.A. (2009). Family quality of life: Moving from measurement to application. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 25-31.

Accepted: September 1, 2021



Використання відеоматеріалів для навчання іноземної мови курсантів ВВНЗ та військовослужбовців

Бачинська Наталія Ярославівна¹

Військова академія (м. Одеса), Одеса, Україна

E-mail: natalyabachynska75@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9490-2344>

Актуальність дослідження визначається необхідністю набуття знань з іноземної мови курсантами ВВНЗ та військовослужбовцями для успішного виконання службових обов'язків. У статті проаналізовано наукову і методичну літературу щодо використання відеоматеріалів для навчання іноземної мови. Метою статті було визначити важливість та необхідність використання відеоматеріалів для навчання англійської мови курсантів ВВНЗ та військовослужбовців. Розглянуто вимоги до знання англійської мови в аудіюванні та говорінні, які ставляться для військовослужбовців із знанням мови стандартизованого мовленнєвого рівня «функціональний» СМР2. Було з'ясовано, що військовослужбовці повинні розуміти розмови як на повсякденну, так і на професійну тематику та вміти ефективно вести розмову як у повсякденних, так і стандартних робочих ситуаціях. На основі аналізу літератури було визначено переваги використання відеоматеріалів для навчання іноземної мови; схарактеризовано основні техніки використання відеоматеріалів (перегляд відеоматеріалів без звука, прослуховування сюжету без відео, перегляд із зупинками відеофайлу, частковий перегляд, коли закривається частина екрану і курсантам / військовослужбовцям потрібно здогадатися, що від них було закрито, розподіл класу на дві групи) та вимоги до відбору відеофайлів. У статті вказано на необхідність навчання розуміти реальне мовлення носіїв мови, подано характеристики усного неофіційного спонтанного мовлення та з'ясовано практику вибіркового ігнорування почутої інформації. Було наведено приклади вебсайтів, що відповідають темам навчання курсантів та військовослужбовців (U. S. Army Talent Management, VSB Defense, Military Comparisons, Defense Forces, Military Center). З урахуванням отриманої інформації надано рекомендації щодо роботи з відеоматеріалами; вказано на необхідність навчання методики роботи з відеоматеріалами та навчання самостійно працювати з відеоматеріалами.

Ключові слова: вищий військовий навчальний заклад, відеоматеріали, військовослужбовці, курсанти, СТАНАГ 6001.

Вступ. У наш час наголошується на необхідності військовослужбовцям володіти іноземною мовою (Кабаненко, 2018; Хомчак, 2019), оскільки однією з умов розвитку збройних сил України та вступу до НАТО є володіння англійською мовою на рівні не нижче стандартизованого мовленнєвого рівня «функціональний» (СМР2). Отже, розвиток комунікативної компетенції військовослужбовців постає нагальною проблемою сьогодення.

Відповідно до вимог угоди НАТО про стандартизацію STANAG 6001, для військовослужбовців, які володіють рівнем СМР2, ставляться певні вимоги щодо аудіювання, говоріння, читання і письма. Розглянемо більш детально вимоги щодо таких видів мовленнєвої діяльності як аудіювання і говоріння.

Вимоги до аудіювання. Військовослужбовці повинні розуміти розмови на повсякденну, суспільну і власне професійну тематику. Розуміння розмови конкретного змісту на різноманітні теми, такі як розповідь про себе та свою сім'ю, суспільні справи, які становлять особистий або загальний інтерес, повсякденні робочі питання, опис осіб, місць або речей, а також розповіді про сучасні, минулі і майбутні події. Здатність розуміти основний зміст розмов, що стосуються власної професійної компетенції. Здатність розуміти слова і фрази, що звучать у несприятливих умовах значно обмежена. Під час прослуховування повідомлень засобів масової інформації або розмови між носіями мови, якщо використовується більш складна або спеціалізована мова, розуміння лише загального змісту. Здатність сприймати інформацію фактичного характеру, а не мовні нюанси у поданні фактів (NATO Standard, 2016).

¹ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Військової академії (м. Одеса)

Вимоги до говоріння. Військовослужбовці повинні вміти спілкуватися в повсякденних та стандартних робочих ситуаціях. Здатність описувати людей, місця і речі, розповідати про теперішні, минулі, майбутні події логічно завершеними, але простими розмовними блоками, стверджувати факти; порівнювати, протиставляти, надавати конкретні інструкції та вказівки, ставити передбачувані запитання і відповідати на такі запитання. Здатність обговорювати у звичайній неформальній обстановці конкретні теми, наприклад, робочі та сімейні справи, власне оточення, інтереси, подорожі, новини дня. Здатність говорити розгорнутими реченнями в повсякденних ситуаціях. Здатність вести розмову з носієм мови, який не має досвіду спілкування з іноземцями, хоч останній, при цьому, вимушений пристосовуватись до деяких обмежень. Здатність об'єднувати кілька речень у зв'язний розмовний блок. Прості граматичні конструкції використовуються правильно, з дотриманням основних граматичних правил, хоча, при цьому, більш складні граматичні конструкції використовуються неточно або взагалі не вживаються. Лексика використовується точно в часто вживаних висловлюваннях, в інших випадках інколи незвично чи неточно. Фонетичні, граматичні та лексичні помилки подекуди призводять до викривлення змісту. Водночас, незважаючи на те, що часом відчувається брак розмовних навичок, у цілому розмовне вміння забезпечує можливість усного спілкування у відповідності із ситуацією (NATO Standard, 2016).

Отже, відповідно до зазначених вимог для якісного виконання обов'язків військовослужбовці повинні розуміти розмови як на повсякденну, так і на професійну тематику та вміти ефективно вести розмову як у повсякденних, так і стандартних робочих ситуаціях.

Результати тестування слухачів курсів (вхідний контроль) указують на те, що натеper рівень володіння іноземною мовою військовослужбовців є доволі задовільним. Отже, постає проблема швидкої та якісної іншомовної підготовки військовослужбовців до рівня «функціональний». На нашу думку, вирішувати цю проблему необхідно у комплексі, розвиваючи всі види мовленнєвої діяльності, одним із засобів вирішення цієї проблеми є використання відеоматеріалів у процесі навчання.

Проблему використання відеоматеріалів як засобу навчання іноземних мов досліджували такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як: Ю. Верисокін, Л. Волошинова, А. Гуржій, О. Казачінер, І. Колесник, М. Ляховицький, Ю. Пассов, В. Пащук, Т. Яхунов, М. Allan, J. Harmer, J. Scrivener, J. Sherman, S. Stempleski, R. Thorpe, B. Tomalin, P. Ur, J. Wilson та ін.

Навчання іноземних мов курсантів ВВНЗ та військовослужбовців розглядалось у таких дослідженнях, як-от:

- аналіз та визначення причин низького рівня володіння військовослужбовцями іноземною мовою (Андріянова, 2020);
- іншомовна підготовка співробітників Служби Безпеки України (Л. Вікторова, 2016);
- формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів ВВНЗ (О. Єфімова, 2014);
- методика навчання професійно-орієнтованого аудіювання англійською мовою курсантів ВВНЗ (Златніков, 2012);
- обґрунтування військової лінгводидактики як наукової дисципліни (О. Лагодинський, 2018);
- формування ціннісного ставлення курсантів вищих військових закладів освіти до вивчення іноземної мови (С. Сінкевич, 2002). Водночас, не було проведено ґрунтовних досліджень щодо використання відеоматеріалів для навчання іноземної мови курсантів ВВНЗ та військовослужбовців.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження є визначити важливість та необхідність використання відеоматеріалів для навчання англійської мови курсантів ВВНЗ та військовослужбовців.

Завдання дослідження: 1) визначити переваги використання відеоматеріалів для навчання іноземної мови курсантів ВВНЗ / військовослужбовців; 2) схарактеризувати основні техніки використання відеоматеріалів у процесі навчання; 3) надати рекомендації щодо роботи із відеоматеріалами.

Матеріали та методи дослідження. Матеріалами дослідження є автентичні англійськомовні відеоматеріали військової спрямованості. Для розв'язання окреслених завдань було використано такі методи: аналіз наукової і методичної літератури, вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи провідних методистів, випробоване навчання, метод інтерв'ю, бесіда.

Результати дослідження та їх обговорення. Використання вміло відібраних відеоматеріалів за фахом постає одним із ефективних засобів навчання англійської мови, оскільки відеоматеріали надають зразки реального мовлення у повсякденних та робочих ситуаціях, що допомагає вирішити поставлене завдання з розвитку навичок володіння іноземною мовою курсантів ВВНЗ та

військовослужбовців. Розглянемо більш детально переваги використання відеоматеріалів у процесі навчання.

Як зазначає П. Ур, тільки невелика частина слухання відбувається «всліпу» (радіо, телефон). Зазвичай у процесі спілкування комуніканти завжди дивляться на щось, що пов'язане із тим про що розповідають: людина, яка говорить, або візуальний стимул (наприклад, карта, місто події, предмет і тощо) (Ur, 2009: 107).

Відомо, що до 80% інформації людина сприймає через зоровий канал, що саме по собі є дуже важливим показником для використання відеоматеріалів у процесі навчання. Ще однією перевагою є те, що в наш час наявність відеоматеріалів є достатньо великою завдяки мережі Інтернет. Викладач для навчальних цілей може використовувати різні види відеоматеріалів: пісні, рекламу, новини, короткі відеосюжети на певну тематику, уривки фільмів або взагалі цілі фільми (художні, документальні, мультиплікаційні і тощо).

Дж. Хармер виокремлює такі переваги використання відеоматеріалів для навчання іноземної мови:

1) Відеоматеріали допомагають студентам краще зрозуміти сюжет, оскільки студенти не тільки чують мовлення, вони ще бачать, у яких умовах відбувається дія. Наявність жестів та міміки допомагає більш глибокому розумінню інформації.

2) У відеоматеріалах поєднується інформація мовного і соціокультурного характеру (крос-культурна обізнаність). Відеосюжети дозволяють побачити поведінку, властиву власне носіям мови. Студенти знайомляться з побутом, звичаями та традиціями носіїв мови.

3) Завдяки використанню відеоматеріалів зростає мотивація студентів до вивчення іноземної мови. Більшість студентів проявляє зацікавленість, коли у них з'являється шанс побачити, як функціонує мова в реальних ситуаціях (Harmer, 2001: 282).

Отже, як слушно зазначають вчені (І. Андрійко, Л. Панова, С. Тезікова та ін.), за допомогою відеограми ефективності навчання іншомовного спілкування досягають завдяки можливості одночасного подання лінгвістичної й екстралінгвістичної інформації та її високої емоційної забарвленості (Панова, 2010: 81).

У процесі навчання іноземної мови необхідно вчити курсантів ВВНЗ / військовослужбовців розуміти реальне мовлення носіїв мови, оскільки воно має певні особливості. П. Ур зауважує, що в реальному житті найчастіше ми чуємо неофіційне та спонтанне мовлення, яке може складатися не з речень, а зі словосполучень. Люди говорять по черзі, використовуючи короткі фрази. Вимова нечітка, використовується розмовна лексика. Висловлювання у розмовному мовленні не завжди чітко поділяються на речення. Незакінчені речення є звичайним явищем для розмовного мовлення. Також особливістю є те, що не завжди є можливість зрозуміти, що було сказано на 100% (слова можуть бути вимовлені нечітко або невідомі слухачеві, або слухач не звернув на них уваги з деяких причин), і той, хто слухає, повинен здогадуватися про те, що було сказано, або ігнорувати незрозумілу частину інформації, збираючи до купи все, що було сказано. У розмовному мовленні зустрічаються повтори, перефразування, самовиправлення. Також методистка звертає увагу на те, що у реальному мовленні ми слухаємо висловлювання тільки один раз. Натомість у співрозмовника існує можливість задати запитання або попросити щось пояснити (Ur, 2009: 106).

Досить часто слухачі мовних курсів (військовослужбовці) та курсанти ВВНЗ вважають, що під час прослуховування аудіофайлу або при огляді відеоматеріалів, вони повинні розуміти кожне слово. Ця проблема є розповсюдженою. На думку П. Ур, ті, хто вивчає мову, повинні розуміти, що не вся інформація в аудіо- або відеофайлі є однаково важливою. Намагання зрозуміти все почасти приводить до неефективного розуміння, а також до відчуття втоми та невдач. На думку методистки, викладачі повинні надавати студентам практику вибіркового ігнорування інформації, яку почули, тобто те, що вони зазвичай роблять природним шляхом у рідній мові (Ur, 2009: 112).

Отже, викладачі повинні звертати увагу курсантів / військовослужбовців на вищезначене явище і скеровувати навчання таким чином, щоб вони могли вилучити певну інформацію із відеофайлу (watching for gist or watching for specific information). Така робота одночасно сприяє розумінню інформації та веде до зростання мотивації у процесі навчання.

Оскільки у ВВНЗ відбувається навчання курсантів / військовослужбовців, необхідно добирати відеоматеріали відповідно до потреб військовослужбовців, урахувавши вимоги, що висувуються до відбору відеофайлів. Отже, відеоматеріали повинні бути автентичними, короткими за тривалістю (1-5 хв.), інформативними (тематика відео сюжетів повинна відповідати предмету навчання або

спеціальності), цікавими (зміст повинен відображати інтереси курсантів / військовослужбовців) та мотивуючими.

Наведемо приклади вебсайтів, які відповідають тематиці навчання англійської мови курсантів ВВНЗ та військовослужбовців. Для курсантів / військовослужбовців доцільно використовувати відеоматеріали, в яких розповідається про роди військ, зброю, технічне обладнання, а також про якості, якими повинні володіти офіцери, їхні сфери діяльності та обов'язки. Відповідно до теми заняття та інтересів курсантів / військовослужбовців на вебсторінці «U. S. Army Talent Management» можливо підібрати відповідний матеріал і використовувати його під час вивчення англійської мови взагалі, або для вивчення загальновійськової лексики (<https://www.youtube.com/channel/UCXJPHjSjolwhys2oKw9PJ2A>).

Наприклад, для курсантів які навчаються у Військовій академії (м. Одеса), доцільно опрацювати відеоматеріал «U. S. Army Infantry Officer» взагалі, оскільки в академії готують спеціалістів такого виду збройних сил, як сухопутні війська та відео файли відповідно до спеціальностей, за якими проводиться підготовка фахівців, наприклад «U. S. Army Military Intelligence Officer», «U. S. Army Field Artillery Officer», «U. S. Army Air Defense Officer», «U. S. Army Transportation Officer» та ін.

Матеріали із вебсайту «Military Comparisons» (https://www.youtube.com/channel/UCx_H4ZLcYY43gOotc7i4y1g) доцільно використовувати для навчання курсантів / військовослужбовців порівнювати різні явища та здійснювати протиставлення. Оскільки, як зазначено у вимогах угоди НАТО про стандартизацію STANAG 6001, наявність умінь порівнювати є однією із вимог для отримання рівня CMP2. Наприклад, можливо використовувати відео сюжети для порівняння військової потужності армій США і Росії (2021), України і Білорусії (2021), Великої Британії і Німеччини (2021) і т. ін. У відеосюжетах надається фактична інформація, а курсантам / військовослужбовцям пропонується самим будувати граматично правильні речення, виходячи із отриманої інформації.

Також потрібну інформацію можна знайти на таких вебсайтах, як «Defense Forces» та «Military Center». Вебсайт «Military Videos» пропонує відео сюжети для ознайомлення з реаліями підготовки військовослужбовців у США.

На вебсторінці «VSB Defense» (<https://www.youtube.com/channel/UCY0MY8TliwLpRX2dj9ZYb6A>) викладено інформацію про армії різних країн, найсильніші флоти світу, найшвидші винищувачі у світі, найкращі снайперські гвинтівки і тощо. Тобто відповідно до теми заняття існує можливість підібрати відеоматеріали відповідно до роду військ або для ілюстрації певної теми.

Натомість, як слушно зазначає Дж. Скрівенер, відео – це ще один інструмент навчання, який сам по собі не виконує роботу за викладача (Scrivener, 2005: 351). Це означає, що викладач повинен не тільки підібрати відеофайл, але ще і розробити до нього певні завдання відповідно до трьох етапів роботи із відеоматеріалами (preview, viewing, follow-up).

Розроблення вправ за відеоматеріалами є важливим складником навчання мови, оскільки за допомогою них можна проводити навчання лексичного та граматичного матеріалу і розвивати всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання і письмо).

Також, не завжди підручник, за яким працюють курсанти, охоплює всі теми навчання, тому викладачеві потрібно постійно добирати матеріал, що віддзеркалює реалії сьогодення (наприклад, поява коронавірусу та засобів застереження від захворювання, сумісні навчання британських та українських військовослужбовців у 2020, навчання Sea Breeze-2021 року і т. ін.). Завдяки подібним матеріалам підтримується мотивація до вивчення іноземної мови. Курсанти / військовослужбовці вчаться швидше, а матеріал засвоюється ефективніше.

Важливо пам'ятати, що в реальному мовленні той, хто слухає надає певну реакцію під час розмови яка відбувається, а не після завершення мовлення. Тому під час використання навчальних матеріалів необхідно розробляти вправи, спрямовані на надання реакції на використаний відеоматеріал. Тобто закінчувати роботу із відеоматеріалами потрібно виходом на комунікацію (висловлюванням власної думки щодо відеоматеріалу, який побачили, складання інструкцій, надання порад, започаткуванням дискусії, тощо).

Розглянемо більш детально можливості використання відеоматеріалів на прикладі відеофайлу «Українська армія. Наскільки потужна Україна? (2021)» (https://www.youtube.com/watch?v=7m6bGC6q_ro), де розповідається про устрій збройних сил України. Оскільки тривалість відеосюжету складає 8 хвилин, його доцільно поділити на кілька логічних частин

(вступ, сухопутні сили, військово-повітряні сили, військово-морські сили, висновки). Такий розподіл інформації сприятиме більш ефективній роботі із відеосюжетом. Перевагами цього відеоматеріалу є те, що інформація відеосюжету є сучасною, багатою на військову лексику, надає фактичну інформацію і зразки для розповіді про збройні сили України сьогодення. На основі змісту відеосюжету доцільно виконувати завдання на заповнення інформацією таблиці щодо надання наочної інформації про збройні сили України, яка у подальшому може слугувати своєрідною опорою для розповіді або започаткування дискусії.

Граматичні структури цього відеосюжету є доволі простими (Present Simple, Present Continuous, Present Simple Passive and Past Simple Passive), що сприяє легкому сприйняттю інформації. Водночас, увагу потрібно звернути на загальновійськову лексику (threat, independence, advanced equipment / armor, armored vehicles, self propelled / towed artillery, rocket projectors, weapon systems, warfare, attack / transport / trainer / special mission aircrafts, fighters, harbors, assets, patrol ships / vessels, frigate, submarine), знання та використання якої сприяє більш вільному висловлюванню думок на професійну тематику.

Вищезазначений матеріал можна використовувати для розвитку зв'язного мовлення, оскільки він містить певні мовленнєві формули, вивчення та використання яких сприяє збагаченню мовлення курсантів / військовослужбовців (thanks to this, ever since then, in order to be prepared against ..., after the crisis, in the past, but today, nothing but, therefore, but still, finally, later). Отже, текст відеосюжету може слугувати зразком для навчання складати власну усну або письмову розповідь.

Натепер існує багато різноманітних технік для роботи з відеоматеріалами, які викладач може обрати відповідно до того чи іншого відеосюжету і використовувати під час заняття:

- перегляд відеоматеріалів без звука (студенти повинні вгадати, про що йдеться у відео сюжеті);
- прослуховування сюжету без відео (студенти повинні здогадатися, про те, де відбувається дія, як виглядають співрозмовники і тощо);
- перегляд із зупинками відеофайлу (у студентів запитують, що буде відбуватися далі або що буде сказано);
- частковий перегляд, коли закривається частина екрану і студентам потрібно здогадатися, що від них було закрито);
- розподіл класу на дві групи (одна група дивиться відеосюжет і потім розповідає другій групі, яка не бачила екран але слухала повідомлення, що відбувалося у відеосюжеті і тощо (Harmer, 2001: 286; Harmer, 2010: 144; Wilson, 2008: 122).

На нашу думку, важливим для викладача є не тільки проводити цікаві та ефективні заняття, але і навчити курсантів / військовослужбовців надалі самостійно працювати із відеоматеріалами, наявними у мережі Інтернет. Отримавши навички роботи із відеоматеріалами, курсанти / військовослужбовці можуть у майбутньому самостійно знаходити в мережі Internet відеоматеріали, які викликають у них інтерес і опрацьовувати їх. Досить часто відеоматеріали містять субтитри, що допомагає зрозуміти зміст у разі потреби, а також вивчити нові слова, словосполучення та сталі вислови.

Висновки. Отже, під час використання відеоматеріалів здійснюється розвиток як репродуктивних (сприйняття інформації на слух, читання тексту субтитрів), так і продуктивних навичок (розвиток усного та письмового мовлення). Переваги використання відеоматеріалів полягають у тому, що вони автентичні, інформативні, відповідають темі заняття, знайомлять курсантів із різними акцентами, сприйняття інформації відбувається завдяки слуховому та візуальному каналам.

Використання автентичних відеоматеріалів є важливим, оскільки курсанти / військовослужбовці вивчають сучасну англійську мову відповідно до їхнього фаху. Навчання лексики відбувається в певному контексті, що сприяє більш швидкому та ефективному запам'ятовуванню лексичного матеріалу. Відеоматеріали сприяють зростанню інтересу до навчання та пошуку матеріалів за темою. Все це сприяє розвитку самостійності у вивченні іноземної мови. Таким чином, відеоматеріали постають безцінним джерелом для вивчення іноземної мови, оскільки наочно ілюструють різні сфери діяльності та відображають реалії сьогодення. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці серії вправ із навчання англійської мови для курсантів ВВНЗ / військовослужбовців на основі автентичних відеоматеріалів.

Література

Андріянова Н. Вільне володіння англійською мовою військовослужбовців збройних сил України запорука сильної європейської армії. *Збірник наукових праць «Військова освіта» Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського*. Київ, 2020. № 1 (41). С. 18-24.

Вікторова Л. Іншомовна підготовка студентів у спеціалізованих ВНЗ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць*. Умань, 2014. № 9 (2). С. 298-305.

Єфімова О. М. Формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 23 с.

Златніков В. Г. Методика навчання професійно-орієнтованого аудіювання англійською мовою курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 20 с.

Кабаненко І. Україна – НАТО: про необхідне та достатнє. Главком. 2018. URL: <https://glavcom.ua/columns/kabanenko/ukrajina-nato-pro-neobhidne-ta-dostatnje-486410.html>

Лагодинський В. О. Військова лінгводидактика як наука. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. Глухів, 2018. № 38. С. 73-80.

Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Л. С. Панова та ін. К.: Академія, 2010. 328 с.

Сінкевич С. В. Формування ціннісного ставлення курсантів вищих військових закладів освіти до вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02. Хмельницький, 2002. 189 с.

Хомчак Р. Одне з проблемних місць Збройних сил України – володіння англійською мовою. Depo.ua. 2019. URL: <https://www.depo.ua/ukr/war/khomchak-nazvav-slabke-mistse-zsu-201910091042384>

Harmer J. How to teach English. Pearson Education Limited, 2010. 288 p.

Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Longman, Third Edition, 2001. 371 p.

NATO Standard. ATrainP-5. Language Proficiency Levels. Edition A. Version 2, May 2016. North Atlantic Treaty Organization. Allied Training Publication. Published by the NATO Standardization Office (NCO) NATO/OTAN URL: <https://www.natobilc.org/files/ATrainP-5%20EDA%20V2%20E.pdf>.

Scrivener J. Learning Teaching. A guidebook for English language teachers. Macmillan, 2005. 432 p.

Ur P. A Course in Language Teaching. Practice and Theory. Cambridge University Press, 2009, 375 p.

Wilson J. J. How to teach listening. Pearson Education, 2008. 192 p.

Use of videos for teaching a foreign language to cadets of higher military educational institutions and servicemen

Bachynska Nataliia²

Odesa Military Academy, Odesa, Ukraine

The relevance of the research is conditioned by the necessity to acquire knowledge of a foreign language by cadets of higher military educational institutions and servicemen for successful performance of official duties. In the article, the scientific and methodological literature on the use of video materials for teaching a foreign language has been analyzed. The aim of the article was to define the importance and necessity of using video materials for teaching English to cadets of higher military educational institutions and servicemen. The requirements of English knowledge in listening and speaking for servicemen, whose knowledge of English corresponds to the standardized speech level 'functional', have been considered. It has been found that servicemen have to understand conversations on both everyday and professional topics and to be able to communicate effectively in everyday and standard working situations. Based on the analysis of the literature, the advantages of the use of video materials for teaching a foreign language have been determined; the main techniques of using video materials (watching video materials without sound, listening to the plot without watching a video file, watching a video file with stops, partial watching (when a part of the screen is closed and cadets / servicemen have to guess what was closed), division of cadets into two groups) and requirements for selecting video files have been characterized. In the article, the necessity to teach to understand the real speech of native speakers has been highlighted; the description of oral informal spontaneous speech has been given; the practice of selective ignoring the heard information has been clarified. The examples of websites, which correspond to topics of teaching of cadets / servicemen have been given (U.S. Army Talent Management, VSB Defense, Military Comparisons, Defense Forces and Military Center). Taking into account the received information, the recommendations on the work with video materials

² Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Associate Professor at the Department of Foreign Languages of the Odesa Military Academy

have been given. The necessity of teaching cadets / servicemen how to work with video materials and how to develop the ability to learn English independently with the help of video materials was specified.

Keywords: higher military educational institution; video materials, servicemen; cadets, STANAG 6001.

References

- Andriianova, N. (2020). Vilne volodinnia anhliiskoiu movoiu viiskovosluzhbovtiv zbroinykh syl Ukrainy zaporuka sylnoi yevropeiskoi armii [Fluency in English by servicemen of the Armed Forces of Ukraine is the key to a strong European army]. *Collection of scientific works «Military Education» of the National University of Defense of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky*. Kyiv, 1 (41), 18-24 [in Ukrainian].
- Harmer, J. (2010). *How to teach English*. Pearson Education Limited. 288 p. [in English].
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Longman, Third Edition. 371 p. [in English].
- Kabanenko, I. (2018) Ukraina – NATO: pro neobchidne s dostatnie. [Ukraine – NATO: about the necessary and sufficient]. URL: <https://glavcom.ua/columns/kabanenko/ukrajina-nato-pro-neobchidne-ta-dostatnje-486410.html> [in Ukrainian].
- Khomchak, R. (2019) Odne z problemnykh mistv Zbroinykh syl Ukrainy – volodinnia anhliiskoiu movoiu [One of the problem areas of the Armed Forces of Ukraine is having a good command of English]. Depo.ua. URL: <https://www.depo.ua/ukr/war/khomchak-nazvav-slabke-mistse-zsu-201910091042384> [in Ukrainian].
- Lahodynskiy, V. O. (2018) Viiskova linhvodydaktyka yak nauka [Military linguodidactics as a science]. *Bulletin of Hluchiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko*. Pedagogical sciences. Hluchiv, 38, 73-80 [in Ukrainian].
- NATO Standard. ATrainP-5. Language Proficiency Levels. Edition A. Version 2, May 2016. North Atlantic Treaty Organization. Allied Training Publication. Published by the NATO Standardization Office (NCO) NATO/OTAN URL: <https://www.natobilc.org/files/ATrainP-5%20EDA%20V2%20E.pdf> [in English].
- Panova, L. S., Andriiko, I. F., Tezikova, S. V., Potapenko, S. I., Chekal, H. S., & Palii, J. A. et al. (2010) *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Methodology of teaching foreign languages at secondary schools]. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
- Scrivener J. (2005). *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*. Macmillan. 432 p. [in English].
- Sinkevych, S. V. (2002) *Formuvannia tsinnisnogo stavlennia kursantiv vyshchych viiskovykh zakladiv osvity do vyvchennia inozemnoi movy* [Formation of the values-based attitude of cadets of higher military educational institutions to the study of a foreign language]. Candidate's thesis. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
- Ur P. (2009). *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge University Press, 375 p. [in English].
- Viktorova, O. M. (2014) *Inshomovna pidhotovka studentiv u spetsializovanykh VNZ*. [Foreign teaching of students of specialized Higher Educational Institutions]. *Collection of scientific works*. Uman, 9 (2), 298-305 [in Ukrainian].
- Wilson, J. J. (2008). *How to teach listening*. Pearson Education. 192 p. [in English].
- Yefimova, O. M. (2014) *Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti kursantiv vyshchukh viiskovykh navchalnykh zakladiv* [Formation of foreign communicative competence of cadets of higher military educational institutions]. Abstract of a thesis. Kyiv [in Ukrainian].
- Zlatnikov, V. H. (2012) *Metodyka navchannia profesiino-orientovanoho audiiuvannia anhliiskoiu movoiu kursantiv vyshchych viiskovykh navchalnykh zakladiv* [Methodology of teaching professionally-oriented listening in English to cadets of higher military educational institutions] Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

Accepted: September 14, 2021



Методика дослідження особливостей відтворення концептів-емоцій у перекладах українською мовою англомовних художніх творів

Копера Анна Миколаївна¹

Національний авіаційний університет, Київ, Україна

E-mail: annakopera@ukr.net

Рудіна Марина Володимирівна²

Національний авіаційний університет, Київ, Україна

E-mail: maryna.rudina@npp.nau.edu.ua

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7338-6475>

ResearcherID: Q-5595-2018

Scopus Author ID: 57219146010

Розглянуто особливості дослідження специфіки репрезентації концептів-емоцій. Окреслено кілька загальновідомих підходів до аналізу концептів на основі застосування різного дослідницького матеріалу. Запропоновано комплексну методику дослідження та аналізу художньої динаміки лінгвокультурного концепту-емоції ЩАСТЯ, яка, ґрунтуючись на засадах інтеграції низки наукових методів, дозволила здійснити багатоаспектний опис мовного вираження означеного концепту, виявити специфіку вживання концептів базових емоцій в англомовному художньому дискурсі, з'ясувати особливості їх відтворення в перекладі художнього твору українською мовою. Обґрунтовано, що особливістю такої методики є комплексний та системний підходи до вивчення емоційного концепту, що забезпечують мету виявлення його текстового функціонування, структурних особливостей, характерних емотивних та ціннісних ознак. Розглянуто комплексний художній концепт, що репрезентує уявлення, емоції, почуття авторського світобачення в етнокультурному контексті. Зазначено, що концепт-емоція ЩАСТЯ має універсальний характер і слугує складною національно-культурною та індивідуально-авторською домінантою в художньому дискурсі. Доведено, що ефективне використання укладеної методики дослідження художнього концепту полягає в дотриманні певного алгоритму застосування наукових методів, за допомогою чого можливо виокремити та сарактеризувати вербальне вираження змісту концепту-емоції. Виявлено, що для системного дослідження специфіки концептуалізації поняття базової емоції доцільно використовувати загальнонаукові та емпіричні методи з урахуванням особливостей вербалізації, об'єктивності та інтерпретації лінгвокультурного емоційного концепту. Проілюстровано методику на прикладі комплексного аналізу специфіки вербального втілення ключових складників концепту ЩАСТЯ в художньому творі Фр. Ск. Фіцджеральда «Великий Гетсбі». Укладена методика сприяла виділенню 6 ключових концептуальних структур у відсотковому співвідношенні, виявленню особливостей художнього перекладу.

Ключові слова: методика, переклад, концепт-емоції; концепт-емоція ЩАСТЯ; лінгвокультура; художній дискурс, українська мова, іноземна мова.

Вступ. Список сучасних трендів у царині вищої освіти, безсумнівно, відкриває STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Як відомо, гуманітарні та соціальні науки, класифіковані спільно з мистецтвом, не ввійшли до означеної освітньої категорії, хоча до неї і включено, наприклад, психологію. Виникає закономірне запитання: чи може бути віднесеним до STEM-освіти – як провідного сучасного освітнього феномена – опанування студентами, які здобувають гуманітарну освіту в університеті, наукових методів і методик дослідження розмаїття явищ і процесів, зокрема, при вивченні іноземних мов? Ми переконані, що так, адже в професійній діяльності і перекладача, і викладача іноземних мов у різних системах освіти затребуваними є уміння вибору чи укладання комплексу ефективних методик стосовно: письмового (електронного) перекладу художніх, наукових чи будь-яких інших текстів; усного перекладу; навчання іноземних мов у школі чи закладі вищої освіти тощо.

¹ студентка ОС «Магістр» Національного авіаційного університету

² кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології і перекладу Національного авіаційного університету

Мета та завдання статті зумовлені актуальністю проблеми навчання студентів-філологів уміння укладання комплексних методик дослідження лінгвістичних явищ, зокрема особливостей відтворення в перекладі художнього твору українською мовою концептів-емоцій.

Матеріали й методи дослідження. Дослідницькі компетентності студентів-філологів формуються в університетській освіті в різних аспектах. Ми акцентуємо на перекладі й навчанні іноземних мов у системі вищої й середньої освіти, що забезпечуються навчальними дисциплінами комплексно.

Оскільки дефініція «методика» має досить широке науково-педагогічне поле застосування, то послуговуємося узагальненням, що методика – сукупність взаємозв'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи, а метод – шлях дослідження та спосіб досягнення мети. Отже, під час вивчення курсу «Методика викладання іноземних мов» студенти опановують відповідні знання, на основі яких забезпечується формування навичок відбору ефективних наукових методів та укладання відповідних меті дослідження методик. В основу такого підходу покладено погляди сучасних науковців (Білоус В., Горюнова Л., Ковтун О., Ніколаєва С., Нестеренко Н., Тарнопольський О., Цимбалюк А.).

Мовознавча наука сьогодні посилила фокус уваги до розробки методик дослідження і вивчення англійських репрезентацій базових концептів, зокрема концептів-емоцій. Означена проблема цікавить і студентів, впливає на вибір ними теми власних досліджень у вигляді дипломної чи магістерської роботи, зумовлює опанування теоретичних засад, наукових підходів і методів тощо.

Так, відбір матеріалу й методики для опису змісту концепту ґрунтується на твердженні, що конкретний мовний матеріал відображає певні аспекти змісту концепту, зокрема його синхронний, діахронічний пласти чи сторони концепту, актуальність яких визначається носіями мови. Аналіз вивчення багатогранності репрезентації базових концептів є значущим для лінгвістичних досліджень, оскільки за його допомогою можна розглянути культурні цінності і сферу концептуальної картини світу, властиву певній лінгвокультурі, здійснити адекватний переклад. Наукові праці (Карасика В., Кубрякової О., Маслової В., Попової З., Стерніна І., Степанова Ю., Черненко Л.) про перспективні аспекти аналізу мовних універсалій стали підґрунтям укладання методики дослідження концептів-емоцій у парадигмі мовознавчих наук, зокрема стосовно перекладу англійських художніх творів українською мовою.

У сучасній лінгвістичній науці домінуючим способом вивчення концепту залишається його аналіз з погляду теорії семантичного поля, запропонований Поповою З. та Стерніним І. (Попова, Стернін, 2002). На думку науковців, організаційна структура концепту складається із трьох шарів, а саме: ядра, приядерної зони і периферії. При цьому найбільш важливі для носіїв мови асоціації формують ядро прямої номінації концепту, що відображає результат чуттєвого сприйняття світу, тобто його повсякденного пізнання. Менш значимі асоціації утворюють приядерну зону і периферію концепту – інтерпретаційну частину. Периферійне поле складається з різних концептуальних шарів-ознак, що часто зміщуються та замінюються від різних настанов у зв'язку з наявністю в полі концепту об'ємної інтерпретаційної частини, у якій є слабо збудовані концептуальні ознаки. Зазначене заважає здійсненню багатоаспектного опису мовних репрезентацій концепту, тож важливо найбільш повно уявити зміст і структуру концепту, що досліджується його текстове функціонування.

Укладена нами методика аналізу художньої динаміки лінгвокультурного концепту-емоції ЩАСТЯ дозволила виокремити особливості мовного вираження, характерні компоненти асоціативних рядів, специфіку вживання концептів-емоцій в англійському художньому дискурсі, дослідити авторську інтерпретацію їх змісту.

Результати дослідження. Укладена методика дослідження ґрунтується на тому, що загальновідомі підходи до аналізу концептів, зокрема різноманітні прийоми їх опису, базуються на застосуванні різного дослідницького матеріалу.

Актуальними для укладання комплексної методики дослідження було визначено такі методи:

1) виявлення семного складу ключового слова, у нашому випадку – концепту, за допомогою якого можна проаналізувати тлумачення базової лексичної репрезентації концепту в різних словниках. Здебільшого науковці використовують також діахронічний аналіз, тобто залучають етимологічні дані, відомості про розвиток значення ключової лексики імені концепту;

2) аналіз лексичних парадигм різного обсягу і типу, в яких вербалізується концепт, що передбачає два аспекти. Перший – аналіз синонімічного ряду ключового слова, за допомогою якого висвітлюються диференціальні ознаки концепту, що виявляються в зіставленні ключових лексичних репрезентацій із близькими за значенням словами. Тобто аналіз лексико-семантичного, лексико-фразеологічного,

асоціативно-семантичного полів ключового слова. Останній метод передбачає підбір не тільки синонімів, але й антонімів, гіперонімів і гіпонімів ключового слова, виявлення ядра і периферії поля. Другий – аналіз дериваційного поля стрижневого слова. Аналіз дериваційних можливостей ключової лексики, що реалізує концепт, і семантики виявлених дериватів, що дозволяє виявити додаткові когнітивні ознаки концепту, що досліджується;

3) аналіз матеріалу, що наповнений пареміями і афоризмами, завдяки чому дослідники, які орієнтуються на цю методику в ході дослідження концептосфери вербального наповнення мови, засвідчують національно-культурну своєрідність відповідних концептів, специфіку їх змісту в концептосфері носія тієї чи тієї культури;

4) аналіз лексичної сполучуваності слів-репрезентантів концепту, що зазвичай проводиться на матеріалі художніх і публіцистичних текстів і дозволяє виявити символічні ознаки концепту.

Словники різних типів висвітлюють розмаїття змісту концепту, але часто вагома для розуміння змісту концепту інформація емоційного й оцінного характеру залишається за межами словникової статті. Додаткові можливості для опису змісту концептів надають: метод вільного асоціативного експерименту, коли до слів-стимулів добирається словесна форма, що першою спадає на думку, як наслідок – можна виявити найбільшу кількість різних ознак концепту, а частотність реакцій засвідчує актуальність/неактуальність у свідомості мовців; метод рецептивного експерименту, мета якого полягає в дослідженні знання, сприяє виявленню розуміння значення мовної одиниці носіями мови.

У більшості робіт з аналізу концептів представлено одночасно кілька методів, що пов'язано з уявленням про природу концепту як «кванта знання», різні ознаки якого виражаються в мові та мовленні (Богуцький, 2011).

Оскільки концепти базових емоцій як багатокomпонентні утворення поєднують риси художнього, культурного і топонімічного концептів, то для вивчення їх репрезентації застосовується комплекс методів дослідження, що вибудовуються як послідовний алгоритм виявлення вербального вираження й концептуального змісту концепту-емоції. До того ж, вибір методів дослідження перекладацької деформації вербального представлення концепту в тексті художнього перекладу зумовлений потребою комплексного і системного опису цього явища для виявлення характерних ознак, структурних особливостей обраної мовної універсалії.

Для дослідження нами обрано феномен концепту-емоції ЩАСТЯ, що є наскрізним у художньому мовленні Фр. Ск. Фіцджеральда в романі «Великий Гетсбі». Виражений вербальними і невербальними засобами концепт ЩАСТЯ утворює особливе текстове семантичне поле, релевантне ідіостилію автора. Означений концепт у романі є одним із значущих текстотвірних механізмів вираження емоцій, реалізованих через семантичне поле, яке охоплює безліч прагматичних і асоціативних елементів у сполучуваності з низкою слів-вербалізаторів ЩАСТЯ як фундаментальної категорії людського буття. Класик американської літератури ХХ ст., надаючи виразності та своєрідності своєму мовленню, є носієм і національно-культурних цінностей, і образного сприйняття світу, презентує індивідуально-авторську картину світу, створює потужний концептуальний простір з яскраво вираженим потенціалом своєрідних знакових утворень, що функціонують у лінгвокультурі, зокрема концепт ЩАСТЯ. У англomовному художньому дискурсі концепти-емоції нерідко формуються і тлумачаться самим письменником, щоб уникнути хибної мовної інтерпретації.

Образний компонент концепту ЩАСТЯ в сучасній англійській мові об'єктивується низкою ключових когнітивних і образних метафор, що слугують основою для типових метафоричних висловлювань. Вільні словосполучення з номінацією «happiness» або її синонімів – є вербальними засобами репрезентації метафор, що констатують образний зміст концепту ЩАСТЯ. У романі «Великий Гетсбі» наявна тенденція до фразеологізації концепту ЩАСТЯ, використано фразеологічну лексику для створення загальної позитивної картини сюжету.

Фразеологічна об'єктивація та вербалізація є одним із найпоширеніших прийомів своєрідного втілення концептів у полотно художньої картини твору, оскільки, відбиваючи лінгвокультурний досвід, семантично-цілісні стійкі словосполучення є дискурсивними знаками, які передають певну предметно-референтну ситуацію. Особливістю фразеологічної картини світу вважається її властивість у найбільш яскравій образній формі висловлювати дух народу, його менталітет, закріплювати культурно-історичний досвід пізнання світу у вигляді образних сталих зворотів, які оцінюють явища і предмети, дії та стани тощо. Тому фразеологічна картина світу містить не лише раціональну, а й емоційну інформацію про дійсність, що є важливою умовою моделювання концепту на основі фразеологічних одиниць.

Видатним митцям властиве вміння використовувати фразеологічний фонд мови для надання різних відтінків семантичних значень образного компоненту концепту, що завдає певних труднощів перекладачеві. Фр. Ск. Фіцджеральд широко використовує мовні засоби, що посилюють сутність і функціонування концепту ЩАСТЯ, додаючи до його прямого та непрямого значень різноманітні експресивно-емоційні відтінки. Підсилення виразності мовлення досягається різноманітними засобами і передусім застосуванням різноманітних тропів, так званих лексичних засобів творення образності досліджуваного концепту, тобто концептуальних метафор як найменувань особливого типу переносного вживання слова. Концепт ЩАСТЯ у романі презентований складною системою метафоричних компонентів, за допомогою якої письменник створює своєрідну вербальну характеристику сюжетної канви або персонажа. Отже, для вивчення англомовних репрезентацій базових концептів-емоцій доцільно застосовувати прийоми і методики концептуального аналізу мовних універсалій у художньому дискурсі.

На основі зазначеного й результатів аналізу інших методів було укладено комплексну методику, яка сприяла дослідженню особливостей репрезентації концепту ЩАСТЯ в романі Фр. Ск. Фіцджеральда «Великий Гетсбі» та відтворення їх у перекладі українською мовою М. Пінчевського.

Пропонована методика передбачає шість етапів. На першому – поряд із використанням загальнонаукових методів індукції і дедукції, емпірико-теоретичних методів аналізу і синтезу, ключовим є термінологічний аналіз, зокрема метод операціоналізації понять, завдяки якому визначено основну поняттєву й термінологічну лексичну систему в апараті досліджуваного мовного явища, що досліджується. Необхідність застосування цього методу зумовлена потребою чіткого окреслення предметного поля дослідження й уточнення змісту термінів, що є стрижневими для обраної теми. Завдяки методу вдалося сформулювати термінологічну базу вивчення мовного явища та позначити ключові терміни, а також інші словотвірні або похідні поняття, визначення яких можна знайти у словниках та іншій довідковій літературі, у монографіях і статтях, присвячених темі. У нашому випадку такими поняттями визначено концепт, концептуальна картина світу, концептосфера, а також домен концепту ЩАСТЯ, його одиниці-репрезентанти й одиниці-вербалізатори тощо.

На другому етапі за допомогою дефініційного аналізу в поєднанні з методом моделювання виявлено полісемію лексичної одиниці, з'ясовано її значення в розгорнутому вигляді, створено модель концепту на основі матеріалу, що було проаналізовано. Застосувавши цей метод, ми визначили семантичне поле ключових лексем ЩАСТЯ/HAPPINESS, виокремили ключові когнітивні ознаки концепту та співвіднесли значення лексичних одиниць, зокрема, імен концепту в різних лінгвокультурах, використовуючи словникові тлумачення. За допомогою вивчення лексичного значення імені концепту за словниковими дефініціями встановили характер і типи значеннєвої структури слова, з'ясували семантичне походження, що показує історичну і синхронну тотожність слова.

На третьому етапі за інтерпретаційно-текстового і контекстуального аналізу розглянули засоби лексико-семантичної номінації концепту ЩАСТЯ. Контекстуальний аналіз сприяв розкриттю найближчого контексту, додаткових конотацій значення, дозволив описати зміст лексем-вербалізаторів концепту в тексті роману «Великий Гетсбі».

На четвертому етапі методами типологічного, структурно-семантичного і компонентного аналізу визначено функціонування різних типів мовного явища та особливості семного складу ключових лексем і їх синонімів, які вербалізують диференційні ознаки мовних універсалій, зокрема й концептів ЩАСТЯ/HAPPINESS. Структурно-семантичний аналіз, використаний для опису матеріалу дослідження, дозволив також виявити семантичні особливості й морфологічну приналежність лексико-семантичних номінацій концепту та способи їхнього утворення. За його допомогою визначено закономірності семантичного способу словотворення, виявлено зміни в структурно-семантичній організації лексичних одиниць, особливості динаміки семантичного процесу. Розмежовано формально-змістові засоби лексико-семантичних репрезентантів концептів залежно від наявності або відсутності семантичної транспозиції в їхньому значенні, а за допомогою типологічного аналізу розподілено їх у дві групи: група засобів прямої номінації і група засобів образної номінації, тобто приядерна зона і периферія. Також виявлено диференціальні семи зіставних лексем, що дозволили визначити понятійний і образний складник розглянутих номінантів концепту.

Зазначене покладено в основу схеми лексико-семантичної організації концептів ЩАСТЯ/HAPPINESS, у якій структура багатовимірного утворення представлена у вигляді кола, у центрі якого лежить основне поняття, ядро концепту, а на приядерній зоні і периферії знаходяться інші засоби, привнесені культурою, традиціями, народним досвідом англомовної лінгвокультури. Компонентний

метод застосовано для розгляду основних складників мінімальної одиниці значення імені концепту, опису основних підходів розмежування компонентів у семантичному полі слова, а також визначення лексико-семантичних груп та їх ознак.

П'ятий етап методики дослідження концепту ЩАСТЯ передбачав використання концептуального аналізу багатокомпонентного комплексного утворення з урахуванням семантичних або асоціативних зв'язків між імовірним іменем художнього концепту і його мовними репрезентантами. Звернувшись до цього методу, ми виявили концептуальні метафори, що формують образний складник концепту ЩАСТЯ для структурування авторського художнього мислення. Досліджено смисли, що передаються окремими словами й граматичними категоріями. Залучення значної кількості контекстів уживання слова в художній літературі дозволило не лише повно описати концепт, але і структурувати його, виділити найхарактерніші ознаки.

На шостому етапі застосовано порівняльно-перекладознавчий аналіз: виявлено та зафіксовано розбіжності застосування лексичних вербалізаторів і репрезентантів концепту ЩАСТЯ в текстах оригіналу роману та його перекладі. Оперуючи певними кількісними параметрами, релевантними для досягнення мети, складено таблиці результатів проведеного кількісного аналізу, побудовано діаграми й схеми для унаочнення висновків. Звернувшись до перекладацьких трансформацій і стратегій як ключових механізмів досягнення еквівалентності в перекладі, ми виявили невідповідності між відтворенням концепту ЩАСТЯ мовою оригіналу та перекладу.

Оскільки прагматичні особливості мовного знака, а саме концепту, що виконує експресивну й ілюкативну функції, реалізуються на основі внутрішньо системних відношень, тобто синонімічного ряду в лексичному інструментарії мов, що порівнюються, то існує прямий взаємозв'язок між настановою перекладача щодо спрямування фокусу уваги на мову оригіналу (принцип очуження) або на мову перекладу (принцип одомашнення) та вибрану ним перекладацьку стратегію, яка максимально наближає текст до інокультурного читача. Для розкриття тенденцій репрезентації лінгвокогнітивних ознак концепту ЩАСТЯ на всіх етапах методики дослідження доцільним було застосування порівняльного аналізу: етимологічне зіставлення виявлених лінгвокогнітивних ознак досліджуваного концепту для визначення своєрідних інваріантних і варіативних характеристик.

За допомогою методу суцільної вибірки проаналізовано 26 прикладів вербалізації концептуальних метафор із цільовим доменом ЩАСТЯ в романі «Великий Гетсбі», у відсотковому співвідношенні показано концептуальні структури, в основі яких знаходяться такі онтологічні вихідні домени:

- щастя як результат події (happiness as a result of event) (15,7%);
- щастя як присутність об'єкта, тобто прагнення досягти благородну ціль (happiness as a presence of the object (in our case desirable goal)) (24,8%);
- щастя як міцне здоров'я (happiness as being in fine health) (3,4%);
- щастя як нове життя з чистого аркуша (happiness as a new life) (7,6%);
- щастя як вірність самому собі, своїм моральним принципам (happiness as being loyal to oneself, to one's moral principles) (21,5%);
- щастя як світло (у людській подобі коханої жінки) (happiness as light (in our case beloved woman)) (30,3%).

Метод кількісних підрахунків сприяв виявленню особливостей концептуалізації явища, установленню варіювання кількісних параметрів вербалізації, об'єктивації і відтворення феномена ЩАСТЯ, художньої динаміки.

Обговорення результатів. Автор методики аналізу лінгвокультурного концепту (на прикладі концепту FAMILY) Скобнікова О.В. зазначає, що лінгвокультурний концепт як багатовимірний ментальний одиниця, включає в себе образний, понятійний, ціннісний та етимологічний складники, а дослідження концепту та його ознак відбувається шляхом багатоаспектного аналізу його номінативних репрезентантів (Скобнікова, 2018). Отже, і методика дослідження будь-якого концепту-емоції в перекладознавчому аспекті має бути багатоаспектною. Важливою для нашого дослідження є думка Полюжина М.М. про те, що концепт – це знання людини про дійсність у її елементах і перспективах (Полюжин, 1999), тобто певна «безмежність» семантичного наповнення концепту зумовлює варіативність методики дослідження його відтворення у перекладах художніх творів. Приходько А.М., кваліфікуючи антиконцепти, указує на існування в лінгвокультурі концептуальних пар і концептуальних трійок, зазначає, що об'єктивація концепту – процес, у якому одна ментальна одиниця актуалізується через іншу, бо концепт не існує сам по собі, а є інтегрованим у систему собі подібних (Приходько, 2008).

Зазначене, на нашу думку, актуалізує інтеграцію в методиці дослідження низки методів, доцільність яких зумовлена конкретною метою виявлення особливостей іншомовного відтворення концепту-емоції. Аналогічні думки дотримуються й Плотнікова Н., підкреслюючи, що увага дослідників концентрується на окремо взятих різновидах концептів, а розуміння концептів досить варіативне (Плотнікова, 2013). Краснобаєва-Чорна Ж.В. наголошує на доцільності інтегрального підходу до інтерпретації концепту в площині філософського та лінгвокультурного векторів (Краснобаєва-Чорна, 2006). Домніч О.В. указує на відсутність єдиної методики дослідження лінгвокультурних концептів, а існування значної кількості методів, інтерпретаційних прийомів і дослідницьких процедур у сучасних лінгвокультурологічних студіях, на його думку, зумовлене наявністю складної й інтегрованої структури явища, що досліджується, а також тим, що концепт як багатовимірний феномен не піддається класифікації на основі однієї класифікаційної ознаки, а отже, і єдиний метод неможливо застосувати в перебігу аналізу взаємозв'язку мови й культури (Домніч, 2017). Плотнікова Н. акцентує ще й на тому, що безліч концептів, які використовують лінгвісти, породила різні класифікації концептів, репрезентовані в науковій літературі, але жодну з цих класифікацій не можна вважати загальноприйнятною. Саме тому, на її думку, питання методів і методик аналізу концепту залишається нерозв'язаним і становить перспективу для подальших досліджень (Плотнікова, 2020). Завершуючи, відзначимо важливість позиції Комарової З. стосовно того, що лінгвокультурологічний метод – це інтеграція методик, прийомів і процедур дослідження, спрямованих на вивчення взаємозв'язку та взаємодії культури і мови для встановлення й пояснення того, як здійснюється фундаментальна функція мови – бути знаряддям створення, розвитку, збереження і трансляції культури (Комарова, 2012). За такого підходу укладання студентами-філологами методики дослідження особливостей відтворення концептів-емоцій у перекладах художніх творів з англійської мови українською є ефективним засобом формування в них комплексу науково-дослідницьких, педагогічно-методичних, лінгвокультурних, перекладацьких компетентностей.

Висновки. Отже, дослідження засобів відтворення концептів-емоцій та аналіз динаміки їх перекладацької трансформації в тексті художнього перекладу здійснено засобами укладеної комплексної методики, потреба якої актуалізована системним описом концептуальної структури феномена, обґрунтуванням доцільності методів означеного явища. Укладена методика ґрунтується на дотриманні певного сталого алгоритму, за допомогою якого можна виявити й схарактеризувати вербальне вираження концептуального змісту концепту-емоції; на використанні доцільних методів дослідження; визначенні кількості і послідовності етапів. Системне дослідження специфіки концептуалізації поняття базової емоції та встановлення її етнокультурних характеристик забезпечено в методиці загальнонауковими й емпіричними методами, комплексним аналізом, інтерпретацією емпіричного матеріалу з урахуванням особливостей вербалізації, об'єктивації й інтерпретації лінгвокультурного емоційного концепту в аспекті художнього світогляду автора.

Проілюстровано укладену методику на прикладі комплексного аналізу специфіки вербального втілення ключових складників концепту ЦАСТЯ, виявлено, що ці одиниці відіграють вагомий роль у художній картині світу Фр. Ск. Фіцджеральда, виділено 6 головних концептуальних структур на основі онтологічних вихідних доменів, представлено їх у відсотковому співвідношенні.

Література

Білоус В. Т., Горюнова Л. І., Цимбалюк А. В., Цимбалюк С. Я. Основи організації та методики викладання у вищій школі: навч. посіб. Ірпінь : Академія ДПС України, 2001. 146 с.

Богущий В. М. Концепт як ментально-мовний квант знання про світ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2011. № 60. С. 166–169. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2011_60_39. (дата звернення 14.09.2021)

Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001. № 1. 240 с.

Домніч О. В. До питання про поняття лінгвокультурний концепт і методику його дослідження. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2017. Вип. 6 С. 77–78. – URL: <http://mova.knu.ua/wp-content/uploads/2020/02/11-4.pdf>. (дата звернення 14.09.2021)

Жайворонок В. В. Проблема концептуальної картини світу та мовного її відображення. *Культура народів Причорномор'я*. 2002. № 32. С. 51–53.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. Воронеж: ВГУ, 2001. С. 75–80.

Ковтун О. В., Гудманян А. Г. Методика викладання іноземних мов і перекладу у вищій школі : практикум. Київ : НАУ, 2015. 88 с.

Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике : учеб. пособ. Екатеринбург : УрФУ, 2012. 818 с.

Краснобаева-Чорна Ж. В. Интегральный подход до інтерпретації концепту (філософський та лінгвокультурний вектори). *Лінгвістичні студії* : зб. наук. пр. Донецьк : ДонНУ, 2006. Вип. 14. С. 27–31. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=7490>. (дата звернення 14.09.2021)

Нестеренко Н. М., Лисенко К. В. A Course in Interpreting and Translation : навч. посіб. Вінниця: Нова книга, 2006. 248 с.

Плотнікова Н. В. Алгоритм аналізу лінгвокультурного концепту. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. 2013. Vol. 1 P. 165–170.

Плотнікова Н. В. Теоретичні засади лінгвоконцептології як науки про концепти. *Publishing House "Baltija Publishing"*. 2020. С. 415–433. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-56-3.2.6>

Полюжин М. М. Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення. Ужгород : Закарпаття, 1999. С. 120–240.

Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира. Воронеж : Истоки, 2002. 60 с.

Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя : Прем'єр, 2008. 331 с.

Скобнікова О. В. Методика аналізу лінгвокультурного концепту (на прикладі концепту FAMILY). *Вісник Маріупольського державного університету. Філологія*. Маріуполь, 2018. Вип. 18. С. 286–293.

Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. Київ : Фірма «ІНКОС», 2006. 248 с.

Research methodology for the emotion concepts reproduction of the English artistic works in Ukrainian translations

Kopera Anna³

National Aviation University, Kyiv, Ukraine

Rudina Maryna⁴

National Aviation University, Kyiv, Ukraine

The paper explores the distinctive features of the study related to the specific representation of the emotion concepts. Several well-known approaches to the analysis of concepts based on the implementation of different research material are highlighted. The paper proposes a comprehensive methodology for the study and analysis of the linguacultural emotion concept of HAPPINESS, its artistic dynamics, based on the principles of integration of various scientific methods. The study enabled us to carry out a multifold description of the analyzed linguistic expression of the concept and to identify the specific features of the concepts in the English artistic discourse as well as in the Ukrainian translations. The complex and systematic approach to the study of an emotional concept is justified to serve as a characteristic feature of this methodology that attempts to identify textual functioning, structural features, emotive and valuable features of the concept. The study demonstrates that the effective use of provided methodology for the study of an artistic concept requires a special algorithm for the application of scientific methods in order to isolate and characterize the verbal expression of the content of the emotion concept. We consider the implementation of general scientific and empirical methods based on the principles of verbalization, objectification and interpretation of the linguacultural emotional concept for a systemic study of the conceptualization features of the concept. The methodology is represented by the example of a complex analysis of the specific features of the key components of the concept HAPPINESS, a verbal embodiment in a Fr. Sc. Fitzgerald's piece of art – "The Great Gatsby". The proposed methodology contributed to the identification of 6 dominant conceptual structures in percentage terms and distinctive features of their artistic translation.

³ Graduate student of the National Aviation University

⁴ PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the English Philology and Translation Department of the Faculty of Linguistics and Social Communications of the National Aviation University

Keywords: research methodology for the specific features of emotion concepts translation; structural organization of emotion concepts; emotion concept of HAPPINESS; linguaculture; artistic discourse.

References

- Bilous, V. T., Horiunova, L. I., Tsymbaliuk, A. V., & Tsymbaliuk, S. Ya. (2001). *Osnovy orhanizatsii ta metodyky vykladannia u vyshchii shkoli [Fundamentals of organization and methods of teaching in high school]*. Irpin; Akademiia DPS Ukrainy [in Ukrainian].
- Bohutskyi, V. M. (2011). Kontsept yak mentalno-movnyi kvant znannia pro svit [Concept as a mental-linguistic quantum of knowledge about the world]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 60, 166–169. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2011_60_39 [in Ukrainian].
- Domnich, O. V. (2017). Do pytannia pro poniattia linhvokulturnyi kontsept i metodyku yoho doslidzhennia [On the study of linguistic and cultural concept and methods of its study]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu – Linguistic and conceptual pictures of the world*, 6, 77–78. Retrieved from <http://mova.knu.ua/wp-content/uploads/2020/02/11-4.pdf> [in Ukrainian].
- Karasyk, V. I., & Slyshkin, H. H. (2001). Lingvokulturnyy kontsept kak edynitsa issledovaniya [Linguo-cultural concept as a unit of research]. *Metodologicheskiye problemy kognitivnoy lingvistiki – Methodological problems of cognitive linguistics*. Voronezh: VSU [in Ukrainian].
- Kovtun, O. V., & Hudmanian, A. H. (2015). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov i perekladu u vyshchii shkoli [Methods of teaching foreign languages and translation in high school]*. Kyiv: NAU [in Ukrainian].
- Komarova, Z. I. (2012). *Metodolohiya, metod, metodika i tekhnolohiya nauchnykh issledovaniy v linhvistike [Methodology, method, techniques and technology of scientific research in linguistics]*. Ekaterinburg: UrFU [in Ukrainian].
- Krasnobaieva-Chorna, Zh. V. (2006). Intehralnyi pidkhid do interpretatsii kontseptu (filosofskiy ta linhvokulturnyi vektory) [Integral approach to the interpretation of the concept (philosophical and linguistic-cultural vectors)]. *Linhvistychni studii – Linguistic studies. (issue 14)*. (pp. 27–31). Donetsk: DonNU. Retrieved from <http://litmisto.org.ua/?p=7490> [in Ukrainian].
- Nesterenko, N. M., & Lysenko, K. V. (2006). *A Course in Interpreting and Translation*. Vinnytsia: Nova knyha [in Ukrainian].
- Nikolaieva, S. Yu. (Eds.). (2003). *Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [All-European recommendations for language education: study, teaching, evaluation]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Plotnikova, N. V. (2013). Algorithm for analyzing the linguistic and cultural concept. *Studia Ukrainica Posnaniensia, (Vol. 1)*, (pp. 165–170). Poznan: Adam Mickiewicz University Press [in Ukrainian].
- Plotnikova, N. V. (2020). Teoretychni zasady linhvokontseptolohii yak nauky pro kontsepty [Theoretical foundations of linguoconceptology as a science of concepts]. *Publishing House “Baltija Publishing”*. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-56-3.2.6> [in Ukrainian].
- Poliuzhyn, M. M. (1999). *Funktsionalnyi i kohnityvnyi aspekty anhliiskoho slovotvorennia [Functional and cognitive aspects of English word formation]*. Uzhhorod: Zakarpattia [in Ukrainian].
- Popova, Z. D., & Sternin, I. A. (2002). *Yazyk i natsionalnaya kartina mira [Language and the national picture of the world]*. Voronezh: Istoki [in Ukrainian].
- Prykhodko, A. M. (2008). *Kontsepty i kontseptosystemy v kohnityvno-dyskursyvni paradyhmi linhvistyky [Concepts and conceptual systems in the cognitive-discursive paradigm of linguistics]*. Zaporozhye: Premier [in Ukrainian].
- Skobnikova, O. V. (2018). Metodyka analizu linhvokulturnoho kontseptu (na prykladi kontseptu FAMILY) [Methods of analysis of the linguistic and cultural concept (on the example, the concept FAMILY)]. *Visnyk Mariupolskoho derzhavnoho universytetu. Filolohiia – Mariupol State University Journal. Philology, (issue 18)*. (pp. 286–293) [in Ukrainian].
- Tarnopolskyi, O. B. (2006). *Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity [Methods of teaching foreign language speech activity in language institutions of higher education]*. Kyiv: Firma «INKOS» [in Ukrainian].
- Vorkachev, S. G. (2001). Lingvokulturologiya, yazykovaya lichnost, kontsept: stanovlenie antropotsentricheskoy paradigmy v yazykoznanii [Linguoculturology, linguistic personality, concept: the

formation of an anthropocentric paradigm in linguistics]. *Filolohicheskie nauki – Philological sciences*, 1, 240 [in Ukrainian].

Zhaivoronok, V. V. (2002). Problema kontseptualnoi kartyny svitu ta movnoho yii vidobrazhennia [The problem of the conceptual picture of the world and its linguistic reflection]. *Kultura narodov Prychernomoria – Culture of the Black Sea region people*, 32, 51–53 [in Ukrainian].

Accepted: September 23, 2021



Проблема дистанційного навчання у закладах вищої освіти в умовах карантину**Шиліна Наталія Євгенівна¹**

Державний університет інтелектуальних технологій і зв'язку, Одеса, Україна

E-mail: shylinanataliia@gmail.comORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3798-3018>

Стаття присвячена проблемі дистанційної освіти, а саме навчання і виховання в умовах пандемії. Розглянуто питання коронавірусної епідемії, яка змусила екстрено перебудовувати всі сфери соціального життя людей усього світу. У зв'язку з цим актуальною постає проблема глобального переходу на дистанційне навчання в умовах жорсткого карантину. Автором аналізується вітчизняний та зарубіжний педагогічний досвід дистанційної освіти. Серед вітчизняних авторів означену проблему досліджували Горбатюк Р. М., Туранов Ю. О., Рак В. І., Вдовенко І. С., Боднар С. В., Декусар Г. Г., Кузнецова О. В., Опанасенко Я. Зарубіжні дослідники (Аманда Морін, Берман Грейс та Дубінські Елісон) зазначають, що дистанційне навчання пов'язане з багатьма труднощами. Метою нашого дослідження стала проблема поширення дистанційного навчання в умовах карантину, його переваги та недоліки перед традиційним навчанням, а також порівняльний аналіз традиційної та дистанційної форм освітньої діяльності. У процесі вирішення завдань застосовувалися теоретичні методи дослідження: аналіз, систематизація, класифікація навчально-методичної літератури для обґрунтування теоретико-методологічних основ дослідження, опитування, аналіз продуктів педагогічної діяльності студентів. У статті наводяться дані дослідження груп студентів першого і п'ятого курсів, які навчалися у різні періоди: в першому півріччі 2019 року, коли навчання було аудиторним, та в першому півріччі 2020 року в умовах карантину, коли навчання здійснювалось за дистанційною формою освіти. Проаналізовано дані за трьома критеріями: успішність навчання, відвідування студентами занять та задоволення студентами освітнім процесом. Зроблено порівняльний аналіз традиційної та дистанційної форм навчання та висновки про неоднозначність впливу дистанційної форми навчання на різний контингент студентів.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційне навчання в умовах карантину, пандемія, онлайн-ресурс, онлайн-платформа, технічне забезпечення навчання, успішність навчання, задоволення навчанням.

Вступ. Людство вже давно вступило в нову епоху – епоху інформатизації, що означає пошук нових інтелектуальних технологій, перегляд вимог до традиційних соціальних інститутів, становлення нового світогляду і якісно нового суспільства, що відповідає вимогам сучасної епохи, – інформаційного суспільства.

Питання інформатизації сучасного суспільства не втрачають актуальності і дотепер. Розповсюдження коронавірусної інфекції спричинило низку нових проблем і питань. Пандемія змушує екстрено переглянути та модернізувати освітній процес, тих його ідей і способів здійснення, які лежать в основі розвитку суспільних процесів, оскільки освіта повинна відповідати мінливим реаліям і сприяти покладеним на неї суспільним функціям. Отже, на перше місце виходить проблема дистанційної освіти.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження стала проблема поширення дистанційного навчання в умовах карантину, його переваги та недоліки перед традиційним навчанням, а також порівняльний аналіз традиційної та дистанційної форм освітньої діяльності.

Епідемія CoVID-19 вразила багато країн світу і майже всі аспекти соціального життя. Екстремне впровадження карантину змусило в швидкому темпі розпочати перебудову системи традиційної освіти. Соціальна ізоляція і до сьогодні залишається одним з основних способів боротьби з коронавірусною інфекцією.

Змінюються форми освітньої діяльності, засоби і прийоми навчання, а також змінюється масова свідомість, вимагаючи шукати нові способи адаптації до нової форми життя.

Перехід на віддалену освіту – різкий і непередбачуваний у часі – став стресом для багатьох закладів освіти та учасників освітньої системи. Не всі установи середньої та вищої освіти були готові до

¹ кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри філософії, психології та педагогіки Державного університету інтелектуальних технологій і зв'язку

цієї кардинальної перебудови освітнього процесу як з боку технічного забезпечення, так і з погляду готовності викладачів до використання цифрових платформ і сервісів в освітньому процесі.

Матеріали та методи дослідження. В Україні дистанційна освіта активно розвивалась із 90-х років ХХ століття, але це, здебільшого, були радіо- та телепрограми, а також різноманітні аудіокурси (наприклад, відомі курси вивчення іноземних мов ЄШКО). На початку ХХІ століття, з появою інформаційних та комунікативних технологій, з розроблення комп'ютерних програм та навчальних курсів дистанційна освіта почала активно розповсюджуватись у різних ЗВО.

Так, (Горбатюк Р. М., Туранов Ю. О., Рак В. І.) доводять, що щороку збільшується кількість студентів, які щодня використовують онлайн-ресурси для навчання, і ця тенденція, на думку авторів, постійно зростатиме (Горбатюк, Туранов, Рак, 2015).

Існує чимало досліджень щодо дистанційної освіти. Серед них ті, які підкреслюють значимість мережі Інтернет для формування нових знань, умінь та навичок. Так, Вдовенко І. С. підкреслює ефективність нових форм занять, які можна проводити завдяки використанню Інтернету. Це: Інтернет-заняття, віртуальні експерименти та дослідження, електронні лабораторні роботи та вікторини, різноманітні онлайн-конференції, чати тощо. Дослідниця зауважує, що дистанційне навчання привчає студентів самостійно шукати і опрацьовувати інформацію, виконувати домашні завдання, готуватись до екзаменів (Вдовенко, 2010).

Боднар С. В. підкреслює переваги використання Інтернету через його варіативність у застосуванні різноманітного матеріалу, виборі темпу роботи та можливості розподілу часу. Авторка зазначає, що таке подання інформації (через онлайн-мережу) забезпечує краще її сприймання та засвоєння, створення комфортного середовища, яке мотивує учнів та активізує їхню освітню діяльність (Боднар, 2013).

Декусар Г. Г., Кузнецова О. В., у свою чергу, виокремлюють переваги і недоліки дистанційного навчання. Серед переваг основними є: різноманітність програм та курсів, відсутність необхідності особисто відвідувати освітній заклад, самостійний розподіл часу студентами, можливість суміщати навчання з роботою, комфортні умови навчання, можливість отримати освіту учням з особливими освітніми потребами, можливість участі студентів в управлінні процесом їхнього навчання, збільшення цільової аудиторії. Недоліками дистанційної освіти, на думку авторок, є: недостатність індивідуального підходу, проблеми з мотивацією, слабкий контроль, якість матеріалу, відсутність особистого спілкування з викладачем (Декусар, 2020, Кузнецова, 2015).

Опанасенко Я. підкреслює, що дистанційне навчання вимагає не лише технічного забезпечення, а й високої професійної компетентності педагога як одного з головних суб'єктів освітнього процесу. Така компетентність передбачає набуття нових знань та вмінь у сфері онлайн-освіти, які включають у себе високий рівень етики дистанційного навчання, навички користування комп'ютером та інтернет-ресурсами, а також іншим інструментарієм, який допоможе підвищити ефективність спілкування викладача зі студентами (Опанасенко, 2020).

Зарубіжні дослідники зазначають, що дистанційне навчання пов'язано з багатьма труднощами. Серед них можна зазначити такі:

- 1) студенти не завжди мають можливість індивідуально попрацювати із викладачем;
- 2) відсутність групового спілкування позначається на недостатньому формуванні соціальних навичок в учнів (це стосується здебільшого молодших школярів), а студенти звикають діяти самостійно у відриві від колективу;
- 3) постійна необхідність самомотивації дезорієнтує студентів через відсутність навичок самостійної роботи в умовах послабленого контролю;
- 4) збільшення матеріальних витрат на технічне обладнання та оплата Інтернету (Hirsh Chitkara, 2020).

Аманда Морін підкреслює, що у розпал пандемії, економічного спаду і соціальних хвилювань життя учнів різко змінилось. Багато сімей борються із фінансовими проблемами, хворобами, втратами, відсутністю роботи чи продовольчої безпеки. Щодо студентів, то в них частими є проблема доступу до мережі Інтернет та проблема місця для навчання. Деякі студенти можуть бути недоступні для зустрічей у певний час.

Також, зазначає автор, у дистанційному навчанні відсутній емоційний компонент, що віддаляє психологічно вчителя від учня. А постійний стрес може порушити когнітивну обробку інформації (Amanda Morin, 2020).

Берман Грейс та Дубінські Елісон запропонували власну систему підтримки ментального здоров'я студентів під час ковіду. А саме: двохвилинні медитації, розвиток навички помічати деталі, засвоєння релаксаційних навичок (Berman Grace, Dubinski Alison. 2020).

Іваненко С. В., Тищенко В. О. дійшли висновку, що дистанційне навчання вигідно відрізняється від традиційного своєю мобільністю, інтерактивністю, економічністю та технологічністю. А головним завданням сучасного онлайн-навчання є розроблення, модернізація та поширення дистанційних технологій у сфері навчання, в результаті чого досягається синтез різноманітних компетенцій, забезпечується високий рівень засвоєння предмета (Іваненко, Тищенко, 2020).

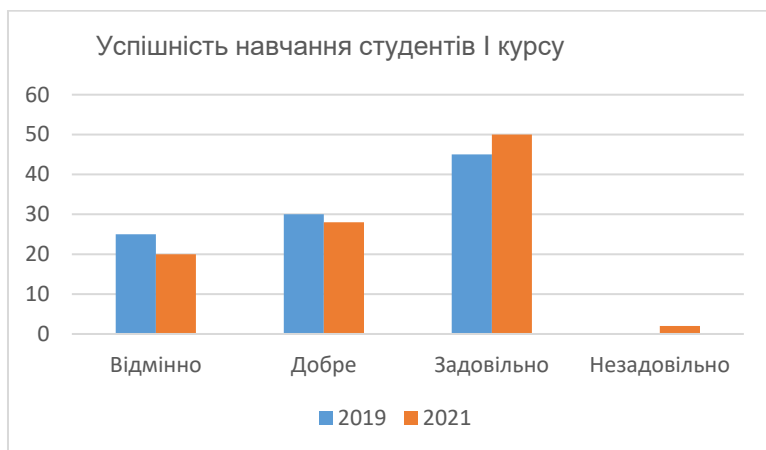
У процесі вирішення завдань застосовувалися теоретичні методи дослідження: аналіз, систематизація, класифікація навчально-методичної літератури для обґрунтування теоретико-методологічних основ дослідження, опитування, аналіз продуктів педагогічної діяльності студентів. Дослідження проводилось на базі Державного університету інтелектуальних технологій і зв'язку та проходило у два етапи: із вересня 2019 по грудень 2019 року з групами першого та п'ятого курсів та із вересня 2020 по грудень 2020 року з групами першого та п'ятого курсів.

Результати дослідження. У дослідженні було задіяно перший (18 студентів) та п'ятий курси (16 студентів) інституту інфокомунікацій 2019 року (аудиторне навчання) та перший (22 студентів) та п'ятий курси (14 студентів) 2021 року (дистанційне навчання в умовах карантину). Критеріями вимірювання були: 1) успішність навчання; 2) відвідування студентами занять; 3) задоволення навчанням студентами.

Задля вимірювання успішності навчання скористалися проміжним контролем, який здійснювався щомісяця у вигляді атестаційних оцінок, та підсумковим контролем у вигляді оцінки за залік. Відвідування занять відзначалось у журналі групи. Відвідуванням занять у дистанційному режимі вважалось підключення до онлайн конференції із включеною камерою. Для виміру задоволення студентами навчанням ми здійснювали опитування, пропонували студентам оцінити освітній процес за шкалою від 1 до 5, де 5 – «повністю задоволений навчанням»; 4 – «більше задоволений навчанням»; 3 – «не можу визначитись»; 2 – «більше незадоволений навчанням»; 1 – «повністю незадоволений навчанням».

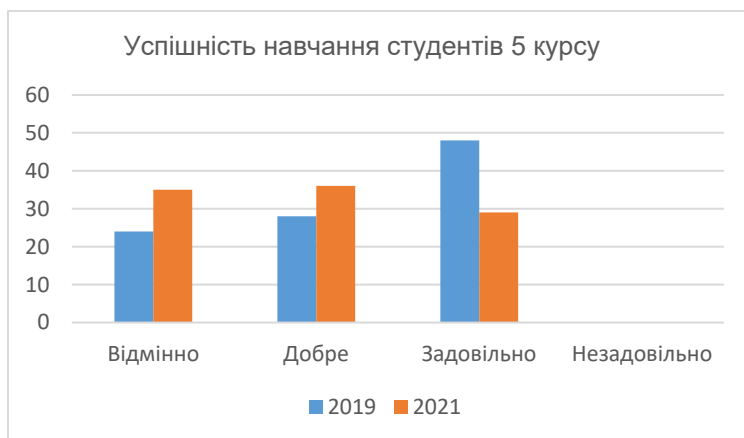
Таблиця 1.1. Успішність навчання студентів 1 курсу.

№ п/п	група	відмінно, %	добре, %	задовільно, %	незадовільно, %
1.	Група 2019	25	30	45	–
2.	Група 2021	20	28	50	2



Таблиця 1.2. Успішність навчання студентів 5 курсу.

№ п/п	група	відмінно, %	добре, %	задовільно, %	незадовільно, %
1.	Група 2019	24	28	48	–
2.	Група 2021	35	36	29	–



Як видно з таблиці та діаграми, успішність студентів 1 курсу за аудиторної роботи в цілому вище на 7%, ніж за дистанційної. Аналіз освітньої діяльності студентів 5 курсу показав, що за дистанційної форми роботи успішність студентів зросла на 19%.

Таблиця 2.1. Відвідування занять студентами 1 курсу.

№ п/п	група	вересень, %	жовтень, %	листопад, %	грудень, %	середнє значення
1.	Група 2019	95	94	86	98	93,25
2.	Група 2021	96	84	75	85	85



Таблиця 2.2. Відвідування занять студентами 5 курсу.

№ п/п	група	вересень, %	жовтень, %	листопад, %	грудень, %	середнє значення
1.	Група 2019	65	70	68	88	72,75
2.	Група 2021	88	84	85	96	88,25

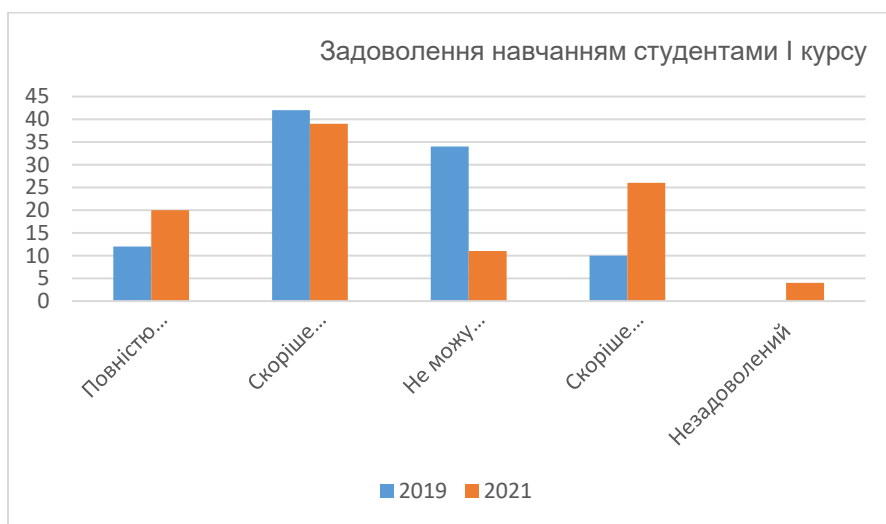


Отже, отримані результати засвідчили, що відвідування занять студентами перших курсів під час аудиторної роботи на 8% вище, ніж під час дистанційної. Це пояснюється тим, що першокурсникам значно складніше мотивувати себе в ситуації послабленого зовнішнього контролю, важче адаптуватись відразу і до нових умов навчання (перехід від школи до закладу вищої освіти), і до нової форми навчання.

Що стосується студентів 5 курсів, то ситуація тут інша. Дистанційна форма навчання дозволила підвищити відвідування студентами занять на 16%. Віддалена форма навчання дозволяє суміщати роботу і навчання, дає більшу гнучкість у планування власного часу, і це сприятливо діє на можливість вдало організувати свою робочу й освітню діяльність.

Таблиця 3.1. Задоволення навчанням студентами 1 курсу.

/п	група	5	4	3	2	1
.	Група 2019	12	42	34	10	–
.	Група 2021	20	39	11	26	4



Таблиця 3.2. Задоволення навчанням студентами 5 курсу.

№ п/п	група	5	4	3	2	1
1.	Група 2019	8	45	25	14	8
2.	Група 2021	35	45	12	8	–



Щодо задоволення, то студенти 1 курсу аудиторної форми навчання в цілому давали позитивні оцінки, умови навчання і рівень викладання їх цілком влаштовували. Серед недоліків студенти називали нерівномірний розподіл навчального навантаження і великий обсяг навчального матеріалу, який їм важко засвоювати. Оцінки студентів 1 курсу під час дистанційної форми навчання розділилися. Байдушних до навчання виявилось лише 11%, натомість збільшився відсоток або повністю задоволених віддаленою освітою, або, навпаки, тих, хто відзивався негативно. Серед плюсів дистанційної освіти студенти називали зручність, економію часу через відсутність необхідності витратити його на дорогу, можливість довше спати, можливість тримати інформацію в одному місці. Серед мінусів студенти відзначали відсутність індивідуального підходу, можливості задавати питання викладачеві, часто відсутність технічної можливості трапити на заняття, відчуття «відірваності» від освітнього процесу, «ніби необов'язковості», велику кількість домашніх завдань.

Серед студентів 5 курсу ситуація протилежна. Відсоток задоволення навчанням виявився значно більшим під час дистанційної форми роботи. Основною перевагою такого навчання для студентів стала можливість поєднувати навчання і роботу, планувати свій час, самостійно планувати свій денний графік.

Можна дійти проміжного висновку, що дистанційна освіта по-різному впливає на різний студентський контингент. Студентам першого курсу важче адаптуватись до нової для них форми вищої освіти, вони ще не сформували у собі навички самостійного навчання та довольного контролю і є більш залежними від присутності викладача у процесі навчання. Натомість для студентів 5 курсу дистанційне навчання виявилось більш органічним і зручним, що сприяло як зростанню успішності, так і задоволення від навчання.

Висновки. Ситуація пандемії, яка призвела до введення освітнього процесу в дистанційний режим, стала глобальною мотивацією, яка змусила переглянути ставлення до інструментів та засобів інформаційних та комунікативних технологій. Різноманітні сайти, онлайн-платформи, електронні журнали виявились затребуваними інструментами для організації освітнього процесу засобами телекомунікацій. Чітко прописані навчальні обов'язки студентів та добре продуманий алгоритм навчання можуть мати великий вплив на якість віддаленої роботи з матеріалом та виконання домашніх завдань. Але існують певні проблеми дидактичного та психологічного характеру, які потребують вирішення в найближчому часі задля ефективної роботи системи онлайн-освіти.

Література

Вдовенко І. С. Використання мережі Інтернет у навчальному процесі вищих навчальних закладів. *Вісник Чернівецького національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки.* 2010. № 137. С. 7-10.

Горбатюк Р., Туранов Ю., Рак В. Використання ресурсів мережі Інтернет студентами педагогічного вищого навчального закладу. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки:реалії та перспективи.* 2015. Вип. 51. С. 80–86.

Декусар Г. Г. Аналіз розвитку дистанційного навчання як сучасної форми інформаційно-освітнього середовища. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* Випуск 2 (131). Одеса, 2020, С. 80-86

Іваненко С. В., Тищенко В. О. Інтерактивні технології дистанційного навчання в умовах пандемії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* Випуск 2 (131). Одеса, 2020, С. 23-30

Кузнецова О. В. Дистанционное обучение: за и против // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.* – 2015. – № 8-2. – С. 362-364; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7101> (дата звернення: 18.01.2021)

Опанасенко Я. Особливості педагогічної компетентності викладача в умовах дистанційної освіти в Україні. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* Випуск 4 (133). Одеса, 2020, С. 15-21

Berman G., Dubinski A. Supporting students' mental health during COVID Strategies for teachers during remote or hybrid learning URL: <https://childmind.org/article/supporting-students-mental-health> (дата звернення 25.01.2021)

Morin A. 5 Reasons Students Aren't Engaging in Distance Learning. URL: <https://childmind.org/article/5-reasons-students-arent-engaging-in-distance-learning> (дата звернення 21.01.2021)

Hirsh Chitkara. New research suggests students are learning considerably less from virtual environments. URL: <https://www.businessinsider.com/remote-learning-leaves-many-us-students-behind-2020-6> (дата звернення 26.01.2021)

The problem of distance learning in higher educational institutions during quarantine

Shylina Nataliia²

State University of Intelligent Technologies and Communications, Odesa, Ukraine

The article is devoted to the problem of distance education, namely training and educating under conditions of the pandemic. The issue of the coronavirus epidemic, which forced the urgent restructuring of all spheres of social life of people around the world, is addressed in the article. As a result, the problem of the global transition to distance learning under severe quarantine is becoming urgent. The author analyzes domestic and foreign pedagogical experience of distance education. Among domestic authors this problem was studied by Gorbatyuk R. M., Turanov Y. O., Rak V. I., Vdovenko I. S., Bodnar S. V., Dekusar G. G., Kuznetsova O. V., Opanasenko Ya. Foreign researchers (Amanda Morin, Berman Grace, and Dubinsky Alison) are more likely to point out that distance learning is associated with many difficulties. The aim of our study was to highlight the problem of distance learning in the quarantine period, its advantages and disadvantages over traditional learning, as well as a comparative analysis of the traditional and distance forms of educational activities. In the process of solving problems, theoretical research methods were used: analysis, systematization, classification of educational and methodological literature to substantiate the theoretical and methodological foundations of research, surveys, analysis of the products of the students' pedagogical activities. The article presents data from the study of the groups consisting of first- and fifth-year students who studied in different periods: in the first half of 2019, when the study was in classrooms, and in the first half of 2020 during the quarantine, when the study was carried out using distance education. The data according to three criteria: academic success, students' attendance and students' satisfaction with the learning process were analyzed by the author. A comparative analysis of the traditional and distance learning is shown in the article. Some conclusions about the ambiguity of the impact of distance learning on different contingents of students have been made.

Keywords: *distance learning, distance learning in the quarantine period, pandemic, online resource, online platform, technical support of training, learning success, learning satisfaction.*

References

Berman, G., & Dubinski, A. (2020). *Supporting students' mental health during COVID Strategies for teachers during remote or hybrid learning*. URL: <https://childmind.org/article/supporting-students-mental-health/>. [in English].

Dekusar, H.H. (2020). Analiz rozvytku dystantsiinoho navchannia yak suchasnoi formy informatsiino-osvitnoho seredovyshcha [Analysis of the development of distance learning as a modern form of information and educational environment]. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. Issue 2 (131). Odesa, pp. 80-86. [in Ukrainian].

Hirsh Chitkara. (2020). *New research suggests students are learning considerably less from virtual environments*. URL: <https://www.businessinsider.com/remote-learning-leaves-many-us-students-behind-2020-6>. [in English].

Horbatiuk, R., Turanov, Yu., & Rak V. (2015). Vykorystannia resursiv merezhi Internet studentamy pedahohichnoho vyshchoho navchalnoho zakladu [Use of Internet resources by students of pedagogical higher educational establishments]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya № 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 51, pp. 80–86. [in Ukrainian].

Ivanenko, S.V., & Tyshchenko, V.O. (2020). Interaktyvni tekhnolohii dystantsiinoho navchannia v umovakh pandemii [Interactive technologies of distance learning in a pandemic]. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. Issue 2 (131). Odesa, pp. 23-30. [in Ukrainian].

Kuznecova, O.V. (2015). Distanciynе navchannya: za i proty [Distance learning: pros and cons] – *International Journal of Applied and Basic Research*. № 8-2. pp. 362-364. [in Russian].

² Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Philosophy, Psychology and Pedagogy of the State University of Intelligent Technologies and Communications

Morin Amanda. (2020). 5 Reasons Students Aren't Engaging in Distance Learning. URL: <https://childmind.org/article/5-reasons-students-arent-engaging-in-distance-learning>. [in English].

Opanasenko, O. (2020). Osoblyvosti pedahohichnoi kompetentnosti vykladacha v umovakh dystantsiinoi osvity v Ukraini [Features of pedagogical competence of a teacher in the conditions of distance education in Ukraine]. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. Issue 4 (133). Odesa, pp. 15-21. [in Ukrainian].

Vdovenko, I.S. (2010). Vykorystannia merezhi Internet u navchalnomu protsesi vyshchych navchalnykh zakladiv. [Use of the Internet in the educational process of higher educational establishments]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*, 137, pp. 7-10. [in Ukrainian].

Accepted: September 27, 2021



Аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності

Джуринський Петро Борисович¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: pbdzhurinsky777ukr.net

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3102-9124>

Research ID: D-4617-2018

Ковальова Тетяна Михайлівна²

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: tk.odstella@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4488-1498>

У статті здійснено аналіз досліджень професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Визначено, що у молоді існує потреба в оновленні змісту рухової діяльності та розроблення актуальних форм і методів підготовки майбутніх фахівців фізичної культури; недостатньо сформовані у майбутніх фахівців фізичної культури знання, уміння і навички для творчого використання в сучасних умовах тощо. Дослідження передбачало експериментально перевірити ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Методи дослідження: теоретичні: аналіз, ретроспективний аналіз, порівняння, контент-аналіз; систематизація та узагальнення; абстрагування та класифікація; емпіричні: спостереження, анкетування, тестування, педагогічний експеримент; статистичні: методи описової статистики, метод факторного аналізу для кількісної та якісної оцінки результатів педагогічного експерименту та визначення статистично значущої різниці отриманих результатів. Вивчено динаміку рівнів сформованості підготовленості майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності за результатами педагогічного експерименту на основі мотиваційного, діяльнісного, когнітивного та особистісного критеріїв. Факторний аналіз результатів виявив, що найбільш значущими структурними компонентами, які забезпечили професійну підготовленість майбутніх фахівців із фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності були мотиваційний, когнітивний та оздоровчий компоненти. Було встановлено, що зміни рівнів сформованості підготовленості студентів експериментальної групи були статистично достовірні, що підтверджує ефективність наших науково-методичних розробок із професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні фахівці, фізична культура, структурні компоненти, критерії, рівні підготовленості, факторний аналіз, фізкультурно-оздоровча діяльність.

Вступ. Пріоритетними цінностями, що визначають соціально-економічну політику нашої держави, є здоров'я та здоровий спосіб життя людини. Розвиток суспільства, зміни в культурі населення призвели до зниження рухової активності людини. Дієвим засобом профілактики наслідків розвитку цивілізації може бути фізкультурно-оздоровча діяльність. Сучасні педагогічні технології зорієнтовані на підготовку майбутніх фахівців із фізичної культури, які повинні бути конкурентноспроможними, компетентними, орієнтуватися в умовах ринкових відносин.

Ключове значення для ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури має якість підготовки у закладах вищої освіти. Такі завдання відображено в положеннях та нормативних документах, зокрема, Конституції України (1996), Концепції Державної цільової соціальної програми

¹ доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

² викладач-стажист кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

розвитку фізичної культури і спорту (2015 р.); Національної стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2016 р.).

Теоретичні та методичні засади, шляхи підвищення ефективності фізичного виховання учнів закладів середньої освіти проходять з урахуванням оновлення змісту підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та здійснювалися науковцями у галузі фізичної культури за визначеними напрямками: обґрунтування змісту і методів фізкультурно-оздоровчої діяльності М. О. Носко, (2000), Э. Т. Хоулі, (2004), Р. W. Darst, (2009), W. Duffor, (1999); вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів до фізкультурно-оздоровчої діяльності О. О. Безкопильний (2020), П. Б. Джури́нський (2013), Є. А. Захаріна (2015), Р. П. Карпюк (2015), О. В. Тимошенко (2005), Л. П. Сущенко (2004) та ін.); формування наукових підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури О. М. Войтовська (2020), В. Д. Дручик (2017), Т. Ю. Круцевич (2017) та ін.; виявлення закономірностей і принципів теорії і методики фізичного виховання Л. П. Матвеев (2008), Т. Ю. Круцевич (2017) та ін. У сучасних умовах оновлюються вимоги до підготовки фахівців, здатних успішно адаптуватися, самовизначатися в майбутній професійній діяльності (Войтовська, 2020).

Натепер, існують нагальні питання якості і ефективності підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності, які назріли через потребу молоді в оновленні змісту рухової діяльності; розроблення актуальних форм і методів підготовки майбутніх фахівців фізичної культури; недостатню сформованість у майбутніх фахівців фізичної культури знань, умінь і навичок для їхнього творчого використання в сучасних умовах; відсутність цілісної системи заходів у вищій школі, що спрямовані на формування підготовленості майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Отже, актуальність порушеної проблеми, її соціальна значущість, наявність суперечностей, недостатній рівень її наукового обґрунтування зумовили вибір теми дослідження.

Мета дослідження: експериментально перевірити ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Завдання дослідження: виявити напрями теоретико-методичних досліджень науковців з підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності; експериментально перевірити ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Матеріали та методи дослідження: теоретичні: аналіз, ретроспективний аналіз, синтез, порівняння, контент-аналіз; систематизація та узагальнення; абстрагування та класифікація; емпіричні: спостереження, анкетування, тестування, педагогічний експеримент; статистичні: методи описової статистики, метод факторного аналізу для кількісної та якісної оцінки результатів педагогічного експерименту та визначення статистично значущої різниці отриманих результатів.

Результати дослідження. Реформування системи освіти в Україні, її вдосконалення і підвищення рівня якості підготовки майбутніх фахівців є найважливішою соціокультурною проблемою (Безкопильний, 2020). Посилення оздоровчої функції фізичної культури в загальноосвітніх освітніх закладах має за мету створення для учнів розвивального освітнього середовища, що, потребує модернізації процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти. Особистість фахівця із фізичної культури повинна бути здатна виконувати роль керівника та координатора фізкультурної освіти в загальноосвітній школі (Джури́нський, 2013).

Важливим компонентом, який необхідний для забезпечення зміцнення і збереження здоров'я населення, є рухова активність. Фахівцю із фізичної культури необхідно від самого початку навчання учня включити у процес фізичного виховання раціональні форми фізичних вправ. Упродовж навчання в учнів відбуваються зміни у психофізіологічному, фізичному розвитку, закладається фундамент здоров'я, умінь і навичок, поступово формується особистість учня. Головною особливістю всієї системи освіти є те, що вона, по суті, перебуває у стані постійного оновлення, тобто вимагає інноваційного мислення та дій кожного педагога. Це відповідає одному з головних напрямів сучасної концепції фізичного виховання, а саме у спрямуванні результатів цього виховання на досягнення максимально можливого оздоровчого ефекту на основі реалізації нових підходів, засобів, технологій (Сущенко, 2003).

Одним із складників цього напрямку є використання заходів і засобів оздоровчої фізичної культури, а саме фізкультурно-оздоровчих технологій. Застосування цих технологій орієнтується на фізкультурно-оздоровчу діяльність. Якісна професійна підготовка майбутнього фахівця фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності є актуальною соціальною проблемою. Використання спрямованих фізкультурно-оздоровчих методик сприяє раціональному розвитку фізичних якостей, підвищенню стану

здоров'я учнів (Іванова, 2006). Ефективність фізичних навантажень, раціональність фізичних вправ, методик занять визначаються обсягом і тривалістю, інтенсивністю, відпочинком та режимом роботи (Круцевич, 2017).

Фізкультурно-оздоровчу діяльність та її вплив на учнівську і студентську молодь відображено в наукових роботах Є. А. Захаріної (2015), Л. І. Іванової (2006), М. О. Носко (2000), W. Duffor (1999), P. W Darst (2009), Э. Т. Хоули (2004), Tsujino K. (2015) та ін. Фізкультурно-оздоровча діяльність є способом реалізації діяльності, спрямованої на досягнення і підтримку фізичного благополуччя, на зниження ризику розвитку захворювань. Цьому сприяють способи організації та проведення конкретних заходів, необхідних для виконання фізкультурно-оздоровчої діяльності (Захаріна, 2015). Фізкультурно-оздоровча діяльність – це форма цілеспрямованої активності, спрямованої на перетворення суб'єктом свого здоров'я і здоров'я оточуючих для досягнення позитивних результатів, що реалізує потреби суб'єкта в русі, здоровому способі життя. Аналіз цих досліджень дає змогу об'єднати погляди щодо сутності фізкультурно-оздоровчої діяльності, а саме: фізкультурно-оздоровча діяльність спрямована на формування здорового індивіда; діяльність для покращення фізичного стану і здоров'я; рухова активність, свідомо спрямована на вдосконалення здоров'я та формування здорового способу життя (Іванова, 2006).

Словосполучення «фізкультурно-оздоровча діяльність» і «фізкультурно-оздоровча робота» розглядаються як одні із основних складників фізичної культури. Фізкультурно-оздоровча діяльність спрямована на зміцнення і підтримання здоров'я у виробничій, освітньо-виховній та соціально-побутовій сферах, а в освітньо-виховній сфері фізкультурно-оздоровча робота впроваджується разом із фізичним вихованням учнів чи студентів з урахуванням стану здоров'я та фізичного і психічного розвитку (Джуринський, 2013).

Щодо завдань фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями на сучасному етапі, то передбачається піднесення оздоровчої функції фізичної культури, що буде відображено в нормативному відпрацюванні рухового режиму загальноосвітньої школи, забезпечення диференційованого підходу до різних груп дітей, формування потреб у населення до здорового способу життя; впровадження ефективних форм, методів і засобів фізкультурно-оздоровчої діяльності та видів спорту з урахуванням місцевих особливостей, традицій, умов праці та відпочинку; виховання відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточення як до вищої індивідуальної і суспільної цінності; формування у дітей та учнівської молоді навичок здорового способу життя; оптимізації режиму освітньо-виховного процесу; збільшення рухової активності дітей та учнівської молоді (Безкопильний, 2020).

Підготовленість майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності розглядається нами як сформованість когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, рефлексивного та оздоровчого компонентів, що відображають професійну підготовленість майбутнього фахівця фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

На формувальному етапі експерименту змістове наповнення професійно зорієнтованих дисциплін відбувалося з урахуванням специфіки фізкультурно-оздоровчої діяльності; було схарактеризовано забезпечення професійної підготовки активними методами навчання, сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та суб'єкт-суб'єктною взаємодією викладачів і студентів; акцентовано на необхідності інтеграції теоретичної, практичної та науково-дослідної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури.

Педагогічний експеримент здійснювався серед здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Майбутні фахівці фізичної культури експериментальної групи на формувальному етапі педагогічного експерименту навчалися за визначеними педагогічними умовами з формування їхньої підготовленості до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Контрольну групу склали студенти, які проходили підготовку за традиційними навчальними планами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ОПП Середня освіта (Фізична культура).

За результатами прикінцевого зрізу вимірювання показників підготовленості майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності, було визначено ефективність запропонованої нами системи заходів у ЗВО. Отримані результати сформованості відповідної підготовленості у контрольній та експериментальній групах дали можливість дійти висновку про суттєву чи несуттєву різницю середніх арифметичних величин у цих групах. Крім того, всі досліджувані були розподілені на три групи залежно від рівня їхньої підготовленості (високий, достатній, елементарний). Простежувалася динаміка рівнів сформованості підготовленості майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-

оздоровчої діяльності за результатами констатувального та формувального етапів експерименту за мотиваційним, діяльнісним, когнітивним, особистісним критеріями.

Обговорення результатів. В освітній процес студентів експериментальної групи упроваджувалася розроблена система професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Високий рівень сформованості підготовленості до фізкультурно-оздоровчої діяльності за мотиваційним критерієм засвідчили 10,05% студентів контрольної і 19,04% студентів експериментальної груп; за когнітивним критерієм – 13,15% студентів контрольної і 19,07% студентів експериментальної груп; за діяльнісним критерієм – 12,36% студентів контрольної і 18,24% студентів експериментальної груп; за особистісним критерієм – 11,34% студентів контрольної і 18,32% студентів експериментальної груп.

Достатній рівень сформованості підготовленості до фізкультурно-оздоровчої діяльності за мотиваційним критерієм було виявлено у 49,22% студентів контрольної і 55,51% студентів експериментальної груп; за когнітивним критерієм – 30,20% студентів контрольної і 55,51% студентів експериментальної груп; за діяльнісним критерієм – 35,79% студентів контрольної і 61,93% студентів експериментальної груп; за особистісним критерієм – 35,05% студентів контрольної і 60,22% студентів експериментальної груп.

Елементарний рівень сформованості підготовленості до фізкультурно-оздоровчої діяльності за мотиваційним критерієм продемонстрували 40,73% студентів контрольної і 25,45% студентів експериментальної груп; за когнітивним критерієм – 56,65% студентів контрольної і 25,45% студентів експериментальної груп; за діяльнісним критерієм – 51,85% студентів контрольної і 19,83% студентів експериментальної груп; за особистісним критерієм – 53,61% студентів контрольної і 21,46% студентів експериментальної груп.

Ефективність системи підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності вивчалася за результатами факторного аналізу. Так, факторна структура компонентів підготовленості студентів експериментальної групи на прикінцевому етапі експерименту засвідчила, що впровадження запропонованих нами методик спричинило якісні зрушення, які вплинули на зміну окремих структурних компонентів підготовленості у виділених факторах. Найбільш значущими структурними компонентами, які формують професійну підготовленість, були: Фактор 1, який формує мотиваційний компонент підготовленості (28,45% дисперсії), Фактор 2 – когнітивний компонент підготовленості (21,14% дисперсії), Фактор 3 – оздоровчий компонент підготовленості (17,31% дисперсії).

Висновки. Було експериментально перевірено ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Виявлено, що використання спрямованих фізкультурно-оздоровчих методик сприяє раціональному розвитку фізичних якостей, підвищенню стану здоров'я учнів. Ефективність фізичних навантажень, раціональність фізичних вправ, методик занять визначаються обсягом і тривалістю, інтенсивністю, відпочинком та режимом роботи. З'ясовано, що якісна професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності є актуальною соціальною проблемою.

Визначено, що підготовленість майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності розглядається нами як сформованість когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, рефлексивного та оздоровчого компонентів. Вивчено динаміку рівнів сформованості підготовленості майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності за результатами констатувального та формувального етапів експерименту на основі мотиваційного, діяльнісного, когнітивного та особистісного критеріїв.

Факторний аналіз результатів засвідчує, що найбільш значущими структурними компонентами, які сформували професійну підготовленість майбутніх фахівців із фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності були: Фактор 1, який формує мотиваційний компонент підготовленості (28,45% дисперсії), Фактор 2 – когнітивний компонент підготовленості (21,14% дисперсії), Фактор 3 – оздоровчий компонент підготовленості (18,31% дисперсії). Діяльнісний компонент був відображений – 17,10% дисперсії; рефлексивний компонент – 15 % дисперсії.

За результатами педагогічного експерименту встановлено, що зміни рівнів сформованості підготовленості студентів експериментальної групи до фізкультурно-оздоровчої діяльності статистично достовірні, що підтверджує ефективність наших науково-методичних розробок із професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у розробці системи підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту до рекреаційно-оздоровчої і тренерської діяльності.

Література

Безкопильний О. О. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі: теорія та методика : монографія. Черкаси : ЧНУ ім. ім. Б. Хмельницького, 2020. 552 с.

Войтовська О. М. Професійний розвиток вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти: теорія та методика: монографія. Київ : «Людмила», 2020. 583с.

Джуринський П. Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності : монографія. Одеса : ТОВ "Лерадрук", 2012. 422 с.

Джуринський П. Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2013. 43 с.

Дручик В. Д. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій у старшій школі: дис. ... канд.пед.наук : 13.00.04. Київ, 2017. 172 с.

Захаріна Є. А. Технології оздоровчого фітнесу в підготовці майбутніх учителів фізичної культури. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2015. Вип. 42. С.123-128.

Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед.наук : 13.00.04. Київ, 2006. 24с.

Носко М. О. Вплив занять з фізичної культури на стан здоров'я та фізичну підготовленість студентської молоді. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / під ред. Єрмакова С. С. Харків : ХХПІ, 2000. № 22. С. 14–18.

Теорія і методика фізичного виховання: підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту: у 2 т. / Т. Ю. Круцевич та ін.; заг. ред. Т. Ю. Круцевич. 2 – ге вид. К. : НУФВСУ, «Олімп. Л-ра», 2017. Т. 1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. 384 с.

Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДУ, 2003. 442 с.

Тимошенко О. В. Оптимізація професійної підготовки вчителів фізичної культури. Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи. За ред. М. Лук'яненка та ін. Дрогобич : КОЛО, 2005. С. 103–112.

Хоули Э. Т. Руководство инструктора оздоровительного фитнеса. К.: «Олимп. Лит-ра», 2004. 376 с.

Darst P. W. (2009) Dinamik physical education for secondary school student. Pearson Benjamin Cummings. XIV, 560.

Duffor W. Physical Education in the European Union in a harmonization process in EUPEA. News letter. 1999. №4. P.14.

Tsujino K. An Outsider's Vsewpoint of Germany's Teacher Education Reform: What Kind of Influence Was Brought by Teacher Education Standarts. Journal of the International Societi for Teacher Education. 2015. Vol. 19, N 1. P. 85-96.

Analysis of profession-oriented training of future specialists in physical culture for sport and health activities

Dzhurynsky Petro³

State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

Kovalova Tetiana⁴

State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

³ Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture, Sports and Rehabilitation of the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky"

⁴ Trainee Teacher of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports Disciplines, Educational and Scientific Institute of Physical Culture, Sports and Rehabilitation of the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

The article analyzes the research of profession-oriented training of future specialists in physical culture for sport and health activities. It is determined that there is a need of young people to update the content of physical activity and develop relevant forms and methods of training future specialists in physical culture. Insufficient knowledge, skills and abilities of future specialists of physical culture for creative use under current conditions, etc. have been revealed. The aim of the study was to experimentally test the effectiveness of the profession-oriented training of future specialists in physical culture for sport and health activities. Research methods: theoretical: analysis, retrospective analysis, synthesis, comparison, content analysis; systematization and generalization; abstraction and classification; empirical: observation, questionnaire, testing, pedagogical experiment; statistical: methods of descriptive statistics, method of factor analysis for quantitative and qualitative evaluation of the results of a pedagogical experiment and determination of a statistically significant difference between the obtained results. The dynamics of the proficiency levels of the future physical culture specialists to organize sport and health activities based on the results of the ascertaining and formative stages of the experiment on the basis of motivational, activity-centred, cognitive and personal criteria is studied. The factor analysis of the results indicates that the most significant structural components that formed the profession-oriented training of future specialists in physical culture for sport and health activities were these: the motivational component, cognitive component and health component. According to the results of the pedagogical experiment, it was established that the changes in the training levels of the students constituting the experimental group were statistically significant, which confirms the effectiveness of our scientific and methodological developments in training future specialists in physical culture for sport and health activities.

Keywords: profession-oriented training, future specialists, physical culture, structural components, criteria, proficiency levels, factor analysis, physical culture and health-improving activities.

References

- Bezcopylnyi, O.O. (2020) *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do zdoroviazberzhuvalnoi diialnosti v osnovnii shkoli: teoriia ta metodyka [Preparation of future physical education teachers for health-preserving activities in primary school: theory and methods]*. Cherkasy : ChNU im. im. B. Khmelnytskoho. [in Ukrainian]
- Darst, P.W. (2009) *Dinamik physical education for secondary school student*. P. W. Darst [etc.] : Pearson Benjamin Cummings. XIV. [in English].
- Duffor, W. (1999) Physical Education in the European Union in a harmonization process in EUPEA. *News letter*. №4. [in English].
- Dzhurynskiy, P.B. (2012) *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do zdoroviazberzhuvalnoi profesiinoi diialnosti. [Theoretical and methodical bases of preparation of future teachers of physical culture for health-preserving professional activity]. Extended abstract of Doctor's thesis*. Odesa : "Leradruk". [in Ukrainian]
- Dzhurynskiy, P.B. (2013) *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do zdoroviazberzhuvalnoi profesiinoi diialnosti. [Theoretical and methodical bases of preparation of future teachers of physical culture for health-preserving professional activity] Doctor's thesis*. Odesa. [in Ukrainian]
- Druchyk, V.D. (2017) *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do vprovadzhennia zdoroviazberzhuvalnykh tekhnolohii u starshii shkoli [Preparing future physical education teachers for the introduction of health technologies in high school] Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]
- Ivanova, L.I. (2006) *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do fizkulturno-ozdorovchoi roboty z uchniamy zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Preparation of future physical education teachers for physical culture and health work with students of secondary schools] Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]
- Khouly, E.T. (2004) *Rukovodstvo ynstruktora ozdorovytelnoho fytnesa. [Wellness Fitness Instructor's Guide]* K. «Olymp. Lyt-ra». [in Ukrainian]
- Nosko, M.O. (2000) *Vplyv zaniat z fizychnoi kultury na stan zdorovia ta fizychnu pidhotovlenist studentskoi molodi. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. [The impact of physical education classes on the health and physical fitness of student youth]*.

Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports] Kharkiv : KhKhPI. [in Ukrainian]

Sushchenko, L. P. (2003) *Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu (teoretyko-metodolohichniy aspekt)* [Professional training of future specialists in physical education and sports (theoretical and methodological aspect)] Zaporizhzhia : ZDU. [in Ukrainian]

Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia (2017) [Krutsevich T.Yu. etc. *Theory and methods of physical education*] K. : NUFVSU, «Olimp. L-ra», T. 1. [in Ukrainian]

Tymoshenko, O.V. (2005) *Optymizatsiia profesiinoi pidhotovky vchyteliv fizychnoi kultury. Realizatsiia zdorovoho sposobu zhyttia – suchasni pidkhody*. [Optimization of professional training of physical education teachers. Implementing a healthy lifestyle - modern approaches]. Ed. M. Lukianchenka. Drohobych : KOLO. [in Ukrainian]

Tsujino K. (2015) An Outsider's Viewpoint of Germany's Teacher Education Reform: What Kind of Influence Was Brought by Teacher Education Standards. *Journal of the International Society for Teacher Education*. Vol. 19, N 1. [in English].

Voitovska, O.M. (2020) *Profesiynyi rozvytok vchyteliv fizychnoi kultury v umovakh pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity: teoriia ta metodyka* [Professional development of physical education teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education: theory and methods]. Kyiv : «Liudmyla». [in Ukrainian]

Zakharina Ye. A. (2015) *Tekhnolohii ozdorovchoho fitnesu v pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli*. *Health fitness technologies in the training of future physical education teachers. [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary school]* Zaporizhzhia. [in Ukrainian]

Accepted: September 27, 2021



Інтегративна медико-психолого-педагогічна допомога особам із порушеннями зубощелепної системи: історичні передумови та сучасний стан

Пахомова Наталія Георгіївна¹

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Полтава, Україна

E-mail: nataliypng24@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8332-8188>

Лук'яненко Анна Валеріївна²

Національна академія педагогічних наук України, Київ, Україна

E-mail: annalukianenko5091990@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3618-9119>

У статті розкрито поняття «інтегративна медико-психолого-педагогічна допомога», висвітлено теоретичні засади комплексної допомоги особам із порушеннями зубощелепної системи. Розглянуто історичні передумови розвитку інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги в Україні. На основі історико-теоретичного аналізу даних розкрито історичні передумови та висвітлено особливості системної допомоги особам із порушеннями зубощелепної системи, що обтяжуються мовленнєвими розладами. Описано об'єктивні і суб'єктивні діагностичні методи визначення складності порушень мовлення і їх значення для встановлення логопедичного діагнозу.

На жаль, на сьогодні в нашій країні немає чіткої системи інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги особам із зубощелепними порушеннями. Тому важливо не тільки роз'яснювати батькам необхідність комплексної реабілітації, а й сприяти утворенню тісних взаємозв'язків між різними галузями медицини і педагогіки. Лікарів і педагогів потрібно навчати виявляти комплексні диференційні діагнози, вирішувати проблему інтегративної діагностики, корекції і подальшої реабілітації стосовно осіб із порушеннями зубощелепної системи, що обтяжуються мовленнєвими розладами. Спеціалісти повинні повністю володіти технологіями визначення розладів мовлення при наявних зубощелепних порушеннях. У цьому випадку ортоданти і логопеди мають тісно взаємодіяти протягом усього періоду лікування. Тільки так можна буде досягти максимально стійкого результату реабілітації, закріпити правильно встановлену звуковимову, сприяти кращій психологічній готовності особи із порушення до сприйняття себе і довкілля.

Ключові слова: особа; порушення зубощелепної системи; зубощелепна система; інтеграція; інтегративний підхід; інтегративна медико-психолого-педагогічна допомога.

Вступ. На сучасному етапі надання комплексної допомоги в системах Охорони здоров'я та Соціального забезпечення питання інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги особам із зубощелепними порушеннями постає достатньо гостро. Це можна пояснити тим, що в Україні ще не існує єдиної системи комплексної допомоги таким особам. На сьогодні розповсюдженість зубощелепних порушень у нашій країні сягає 75-85% (Пахомова, 2020: 73). Тому є нагальна потреба у кваліфікованій комплексній логопедичній, ортодонтичній і психологічній допомозі. Порушення зубощелепної системи є однією із причин виникнення у дітей різних форм дислалій і ринолалій, порушень прикусу, що може спричинити відставання у психічному розвитку.

Особливого значення набуває визначення основних напрямів комплексної медичної (ортодонтичної) та психолого-педагогічної допомоги дітям, що передбачає медичний, психологічний і педагогічний аналіз особливостей психофізичного і мовленнєвого розвитку, допомагає оцінити ефективність та результативність діагностики, реабілітаційної, логопедичної, стоматологічної допомоги. На жаль, інтегративний підхід у корекційній роботі з особами із порушеннями мовлення унаслідок наявних дефектів артикуляційного апарату недостатньо вивчений. Комплексна допомога надається тільки за ініціативи батьків. У зв'язку з цим виникає необхідність у визначенні особливостей та напрямів

¹ доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

² аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України

інтегративного підходу при усуненні порушень зубощелепної системи і пов'язаних з ними порушень мовлення.

Мета та завдання дослідження. Визначення та обґрунтування теоретичних засад надання інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги особам із порушеннями зубощелепної системи, розкрити історичні передумови та висвітлити особливості системної допомоги таким особам.

Матеріали та методи дослідження. Порушення зубощелепної системи та пов'язані з ними мовленнєві розлади розглядаються багатьма авторами з позицій медичного, логопедичного і психологічного підходів. Різним аспектам організації інтегративної педагогічної і медичної допомоги особам із порушеннями мовленнєвого та інтелектуального розвитку присвячено фундаментальні роботи українських учених (Л. Барінової, В. Бондаря, М. Дмитренко, І. Дмитрієвої, С. Дорошенко, С. Коноплястої, В. Куроєдової, І. Мартиненко, С. Миронової, Н. Пахомової, В. Синьова, Є. Синьової, Л. Смаглюк, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). Багатоаспектність вирішення проблем корекції порушень зубощелепної системи підтверджує взаємозалежність педагогіки, психології і медицини від міждисциплінарної інтеграції, що включає в себе формування нових підходів саме інтегративного характеру.

Інтеграція – процес взаємодії та взаємовпливу кількох систем, результатом якої є створення нової цілісної системи, що набуває зовсім нових властивостей між оновленими елементами (Пахомова, 2018). Цей процес окреслюється багатьма теоретичними підходами до окремих проблем. Інтеграція передбачає введення осіб з особливими потребами в загальний освітній простір та їх можливу соціалізацію. А цього практично неможливо досягти без надання комплексної інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги особам із порушення мовлення, що було спричинене наявними порушеннями зубощелепної системи.

Система спеціальної освіти розглядає процес інтеграції в узагальненому плані, що передбачає підготовку осіб з особливими освітніми потребами до самостійного життя у суспільстві, та і як локальну медико-психолого-педагогічну проблему допомоги особам із будь-якими порушеннями фізичного чи психічного розвитку. Існує два основних підходи до інтеграції у суспільство осіб із психофізичними порушеннями. Перший – передбачає адаптацію до умов довкілля. Другий, окрім підготовки особи до повноцінного соціального життя, передбачає підготовку суспільства до прийняття такої особистості.

Поштовх для зародження медичного напрямку у здійсненні допомоги убогим, зарахованим до числа хворих, в Україні дав розвиток психіатрії в середині XVIII ст. Науковці визначають потреби таких людей не лише у догляді, а й у лікуванні (В. Бондар, В. Золотоверх, В. Селіверстов, С. Федоренко, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.). Проте громадські діячі-гуманісти Західної Європи та Росії (Д. Дідро, Я. Коменський, Д. Локк, М. Ломоносов, Т. Мор, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, К. Ушинський, М. Чернишевський та ін.) найбільшою передумовою формування гармонійно розвинутої особистості вважали вивчення проблеми оволодіння дітьми правильним мовленням.

Система педагогічної освіти в дореволюційній Україні розвивалась на основі релігійної ідеології. Але вже тоді існувало 2 напрями: медичний та психолого-педагогічний. Такого висновку можна дійти, вивчаючи праці: В. Бондаря, В. Золотоверх, Т. Ільїної, В. Майбороди, В. Селіверстова та ін. Проте допомога особам із розладами мовлення була доступна лише багатим людям. Фахівців для роботи з такими дітьми не готували. Інтеграція медичних, педагогічних і психологічних знань при вирішенні корекції мовних проблем зумовила виокремлення медичного та психолого-педагогічного напрямів із необхідністю системного і міждисциплінарного підходу (Пахомова, 2017: 174).

Значним досягненням стало відкриття у 1904 р. Лікарсько-Педагогічного Інституту, який був заснований Ольгою та Оленою Сікорськими за їхні кошти. У цьому Інституті здійснювали виховання, навчання і лікування недорозвинених, відсталих і нервових дітей різної статі, а також виправляли дітей «морально ненормальних». Витоки підготовки педагогічних кадрів за медико-психолого-педагогічним напрямом сформувались у Київському Фребелівському жіночому педагогічному інституті (1907 р.). Очолював інститут І. Сікорський. Завданням його було всебічне вивчення дітей та пошук нових методів виховання і корекційної допомоги. Велике значення І. Сікорський надавав вивченню психології дитячого віку. Щоб вивчати дитячу психіку на практиці при Інституті відкрили дитячий притулок та педагогічний амбулаторій, який слугував аналогом сучасного психолого-педагогічного консультативного центру (Пахомова, 2010). Таким чином, було закладено основи та обґрунтовано необхідність міждисциплінарного та інтегративного медико-психолого-педагогічного підходу.

Серед головних досягнень системи педагогічної освіти першої половини ХХ ст. визначають початок підготовки вчителів для усіх типів шкіл, а також введення циклу педагогічних, психологічних та

медико-біологічних дисциплін, що мало створити системність медико-психологічних і педагогічних знань як основу інтегративності та комплексності професійної освіти. Сьогодні спеціальна освіта в Україні представлена системою диференційованого навчання. Відкриваються установи інноваційного типу: реабілітаційні, соціально-педагогічні, психолого-медико-педагогічні центри (Пахомова, 2017: 29). Спираючись на зазначені історичні аспекти, можна дійти висновку про важливість саме інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги особам із порушеннями зубощелепної системи, що обтяжуються мовленнєвими розладами.

Для того, щоб у повному обсязі зрозуміти, наскільки важливо поєднувати медичну і логопедичну допомогу, треба мати чіткі уявлення про можливі порушення зубощелепної системи, що обтяжуються порушеннями мовлення. Зубощелепна система, до складу якої відносять щелепи, прикус, зуби, нижньощелепні суглоби, язик, починає розвиватися ще внутрішньоутробно. На 2-3 місяцях ембріогенезу лобний і два верхньощелепні відростки з'єднуються між собою, утворюючи основу для формування верхньої губи, верхньої щелепи, міжщелепної кістки та кісток носа. Нижня щелепа, нижня губа, а також язик формуються із двох нижньощелепних відростків. Цей період у формуванні зубощелепної системи дуже складний, адже пов'язаний із розвитком піднебіння, носової перетинки, формування зачатків зубів, язика. Кожен з перелічених органів формується в конкретний період внутрішньоутробного розвитку. Якщо в цей час на організм діють будь-які патологічні чинники, формування конкретного відділу зубощелепної системи порушується. Внаслідок цього виникають такі порушення: незрощення піднебіння, альвеолярного відростку, губ, адентія, аномалії структури зубів, неправильно формуються язикові тяжі.

Найбільш активним періодом зростання і формування зубощелепної системи вважається вік від 1 до 5 років. Саме у цей період активно розвивається звуковимова і фонетичне сприйняття мовлення. У період змінного прикусу можна говорити про нечіткість вимови деяких звуків. При формуванні правильного постійного прикусу порушень вимови звуків не спостерігається (Смаглюк, Карасюнок, Рудь, 2015). Зубощелепні порушення часто призводять до неправильної артикуляції, оскільки патологічний прикус завжди ускладнює виконання рухів і впливає на положення язика, необхідного для вимови різних груп звуків. При складних деформаціях прикусу артикуляційні зони передньоязикових звуків повністю зникають на піднебінні внаслідок артикуляції звуків за допомогою ріжучих поверхонь верхніх фронтальних зубів і губ.

Прогнатичний прикус, коли верхня щелепа надмірно розвинена і виступає вперед, спричиняє нечітку вимову окремих звуків, що пов'язано з утрудненням положення широкого кінчика язика за верхніми зубами (Смаглюк, Мартиненко, 2003). Часткова адентія та наявність трем і діастем спотворюють вимову звуків. Коротка вуздечка язика призводить до міжзубної вимови звуків [з], [с], [ц]. Неправильна вимова шиплячих звуків може бути спричинена вкороченням або неправильним прикріпленням вуздечки язика, наявністю готичного піднебіння при звуженні верхньої щелепи. Коротка вуздечка язика, малорухливий язик і дефекти піднебіння часто стають причиною неправильної вимови звука [р]. За даними багатьох учених, лікарів-ортодонтів і логопедів (Н. Григоренко, В. Куроєдова, Н. Омельченко, Н. Пахомова, О. Ревуцька, Л. Смаглюк, М. Трофименко, М. Шеремет та ін.), порушення зубощелепної системи є однією з основних причин появи у дітей різних форм дислалії, стертої форми дизартрії, ринолалії.

Сьогодні ринолалію визначають як порушення тембру голосу і звуковимови, зумовлене анатомо-фізіологічними вадами артикуляційного апарату. Вагомий внесок у вивчення особливостей розвитку осіб з ринолалією зробили такі українські психологи, педагоги, лікарі, як І. Єрмакова, А. Іпполітова, С. Конопляста, В. Куроєдова, Н. Пахомова, Л. Смаглюк, М. Трофименко, М. Шеремет та ін. Згідно із класифікацією Всесвітньої організації охорони здоров'я, ринолалію відносять до голосових розладів, хоча у дітей наявні порушення артикуляції, які є наслідком природжених незрощень верхньої губи чи піднебіння.

Дислалія – порушення вимовної (звукового) боку мовлення за збереженої іннервації мовленнєвого апарату. Найчастіше проявляється у дитячому віці. Діти поступово оволодівають артикуляцією звуків, тому неправильна вимова може фіксуватися досить рано. Вважається, що помилки у вимові дітей до 5 років зумовлені фізіологічно. Долаються вони спонтанно, якщо у дитини немає відхилень у мовно-руховому і слуховому аналізаторах (Шеремет, Мартиненко, 2008).

Достатньо часто у практиці логопедів і ортодонтів зустрічаються порушення функції оральної мускулатури, що призводять до ослаблення тону м'язів рота. Причиною цього може стати: інфантильний тип ковтання, ротове дихання, прокладання язика між зубами, його смоктання, міжзубний

сигматизм. Рот у таких осіб напіввідкритий, що спричинює виникнення звичного ротового дихання, нижня щелепа сильно недорозвинена. Це призводить до порушень зубощелепної системи, які, у свою чергу, ведуть до порушення мовної артикуляції.

Застосування ортодонтичної міогімнастики у поєднанні зі стандартними чи індивідуально виготовленими профілактичними ортодонтичними конструкціями сприяє прискоренню міофункціональної корекції, тому важливо надавати таким особам саме комплексну інтегративну медико-педагогічну допомогу.

Особам з комбінованими дефектами або вродженими незрощеннями верхньої губи і піднебіння логопедична і психологічна допомога повинні надаватися з раннього віку. Важливим складником є підтримка батьків, тому з ними теж часто проводяться психологічні консультації (Пахомова, 2019: 184:). Батькам важливо не тільки знати, як лікувати патологію, але й допомагати дитині справитись із внутрішніми переживаннями. Тільки так можна досягти бажаного результату, закріпити його, виростити повноцінну, впевнену в собі особистість.

Результати дослідження. Обов'язковою умовою для нормального розвитку мовлення є правильна будова і функція артикуляційного апарату (Pakhomova, N.G., Baranets, I.V., Pakhomova, V.A., Scherban, O.A., & Voruyak, O.V., 2021: 125). Кожний віковий період має свої особливості в розвитку фонематичного сприйняття і формування зубощелепної системи. Якщо хоч якась ланка розвитку артикуляційного апарату буде порушена, це може призвести до серйозних змін не тільки у будові щелеп, а і у формуванні звуковимови.

На сьогоднішній день актуальності набирає необхідність тісної взаємодії у роботі ортодонта і логопеда. Комплексна допомога повинна надаватися на етапі обстеження та надання інтегративної професійної допомоги під час проведення корекційної роботи. Тісний зв'язок логопедії з медициною сприяє ефективній корекції мовленнєвих порушень. Перед початком роботи з особою з порушеннями мовлення логопед має вивчити висновки хірурга-стоматолога і ортодонта.

Проте логопед повинен обов'язково знати морфологічні норми розвитку зубощелепної системи, оскільки для нормального становлення мовлення необхідною є функціональна цілісність артикуляційного апарату. Міжгалузеві знання дають можливість своєчасно виявити початкові порушення, ліквідувати чинники ризику для того, щоб сприяти нормальному росту і розвитку зубощелепної системи.

Для постановки логопедичного висновку при наявності в особи порушень зубощелепної системи використовуються різні методи діагностики. Це може бути палатографія, фотопалатографія чи звичайна фонографія. Усе залежить від тяжкості первинного дефекту, що призвів до наявних порушень мовлення.

Під час експериментального акустично-фонетичного аналізу мовлення користуються методом динамічної спектрографії. Досліджують артикуляційні рухи, що спряють виникненню звукового мовлення: змикання-розмикання губ і зубів, рухи язика уперед-назад та угору-вниз, притискання язика до піднебіння, звуження-розширення гортані, стан носових ходів.

Ще один метод функціональної діагностики осіб із порушеннями зубощелепної системи і мовлення – електронна реєстрація суглобового шляху методом аксіографії у комплексі із фоніатрикою. Причини порушення змикання зубних рядів при вимові звуків виявляють за допомогою комплексної клініко-функціональної діагностики мовленнєвої функції (аксіографії) та інструментального аналізу в артикуляторі.

Встановити наявність порушень звуковимови можна під час прослуховування дитини, однак цей метод нечіткий. Логопед повинен володіти необхідними знання та навичками і абсолютно чітко знати особливості артикуляційного апарату з урахуванням віку дитини (Фліс, Омельчук, Ращенко, 2007).

Інтегративна допомога особам з порушеннями зубощелепної системи обов'язково повинна включати і психологічний складник. Оскільки кожна людина по-різному сприймає наявність дефектів зубощелепного апарату, що, у свою чергу, може призводити до тяжких порушень мовлення. Достатньо часто при наявних психічних порушеннях страждає і мовлення, оскільки в залежності від тяжкості психічної патології, мовленнєві центри можуть бути не до кінця сформованими (Пахомова, 2019). Психологічна допомога повинна надаватись із самого початку лікування. Це допоможе не тільки хворому відчутти себе більш упевнено, а і надає поштовх до початку правильної корекційної роботи в кожному окремому випадку.

Обговорення результатів. Логопеди визнають, що тип змикання зубів впливає на формування мовлення. За умови нормалізації форми та положення зубів можна значно покращити мовленнєву

функцію. Мовлення – одна з найважливіших функцій людини, що сприяє нормальній міжособистісній комунікації та прийнятті особи у суспільстві. Чітка вимова звуків залежить від стану мовленнєвих центрів кори головного мозку (центр Брока), низхідних шляхів та периферичних відділів звукопровідного мовленнєвого апарату (Boriak, O., Pakhomova, N., Okhrimenko, I., Odynchenko, L., Usyk, D., 2021: 104).

Порожнина рота відіграє важливу роль, а язик виступає основним органом у звукоутворенні. Причиною неправильної вимови голосних звуків можуть бути неправильні рухи язика, коротка вуздечка, порушення прикусу, а також зниження слуху. Чистота вимови свистячих звуків залежить від стану і наявності зубів, деформацій прикусу. Часто причиною порушення звуковимови виступає неправильне положення язика, коли його кінчик знаходиться між передніми зубами (Шеремет, 2010).

Виходячи з цього, можна дійти висновку про суттєву роль вивчення порушень форми піднебіння, неправильного прикріплення вуздечки язика і верхньої губи, а також порушення прикусу в усіх трьох площинах. Розшифровка отриманих після проведення функціональних проб і апаратних методів дослідження функції мови даних у поєднанні з логопедичною роботою, спрямованою на нормалізацію звуковимови, дає найбільш позитивні результати при діагностиці і подальшому лікуванні наявного первинного дефекту у вигляді будь-якого порушення зубощелепної системи.

Інтегративний підхід веде до інтеграції змісту надання комплексної допомоги особам із порушеннями зубощелепної системи і мовленнєвими недоліками, об'єднання усіх елементів лікування в єдине ціле.

Основою фахової підготовки лікарів, психологів та логопедів має бути системний підхід. Саме системність медичної, педагогічної і психологічної підготовки стає передумовою для створення інтегративної комплексної системи педагогічного впливу для кращого оволодіння професійними вміннями і знаннями, формування професійної компетентності. Така система впливає на здатність особистості до відтворення системних інтегративних медико-психолого-педагогічних знань та призводить до самовдосконалення у професійній діяльності (Пахомова, 2018).

Широке розуміння системності підготовки студентів ЗВО дає можливість для їхнього всебічного розвитку, обґрунтовує сам процес інтегративної медико-психолого-педагогічної підготовки (Пахомова, 2012: 180). Таке бачення процесу передбачає не тільки цілісне сприйняття навчання, а й усвідомлення ролі інтеграції педагогічних, медичних і психологічних знань у їх діалектичній єдності і максимальному взаємопроникненні. Це сприяє підвищенню ефективності підготовки фахівців і результативності інтегративної діяльності, спрямованої на надання комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги.

Висновки. Отже, можна говорити про те, що інтеграція різних медичних, педагогічних і психологічних методів у корекційній роботі при порушеннях зубощелепної системи є важливою для досягнення максимально стійкого результату лікування. Якісна корекційна допомога потребує комплексного медико-психолого-педагогічного підходу до діагностики стану мовленнєвого і психічного розвитку, функціонування артикуляційного апарату та розробки системи корекційних заходів. Тільки тісний взаємозв'язок медико-психологічного і педагогічного складників інтегративного підходу до лікування і реабілітації осіб із порушеннями зубощелепної системи може сприяти отриманню найкращих результатів комплексної допомоги.

Література:

Пахомова Н. Г. Загальнотеоретичні аспекти інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових професійної підготовки логопедів: *Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський*: ПП Медобори, 2012. 180-189 с.

Пахомова Н. Г. Актуальні проблеми спеціальної освіти: навч. посіб. для студентів спец. 016 "Спеціальна освіта". Полтава: АСМІ, 2018. 329 с.

Пахомова Н. Г. Спеціальна педагогіка з історією: навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010100 - «Корекційна освіта». Полтава: ТОВ «АСМІ», 2010. 280 с.

Пахомова Н. Г. Комплексна допомога особам із зубощелепними порушеннями: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами». Київ, 2020. 73-76 с.

Пахомова Н. Г. Нейропсихолінгвістичні аспекти реабілітації осіб із порушеннями мовлення органічного ґенезу. Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі : монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 184-199 с.

Пахомова Н. Г. Актуалізація інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань при підготовці фахівця до роботи в умовах інклюзії: Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2017. Вип. 36. 174 -179 с.

Пахомова Н. Г. Інтеграція медико-психологічних і педагогічних знань у підготовці фахівця спеціальної освіти і соціальної сфери: Спеціальна освіта і соціальна робота: теорія і практика підготовки фахівця: монографія. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2017. 29-52 с.

Пахомова Н. Г. Основи психолінгвістики. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2019. 170 с.

Смаглюк Л. В., Карасюнок А. Є., Рудь В. Б. Функція мовлення та інтеграційні аспекти її корекції: Навчальний посібник для студентів стоматологічних факультетів Вищих навчальних закладів освіти III-IV рівнів акредитації, стоматологів, лікарів-інтернів, клінічних ординаторів, магістрів, лікарів-ортодонтів, логопедів. Полтава: «Астрая», 2015. 130 с.

Смаглюк Л. В., Трофименко М. Ф. Структура функціональних порушень зубощелепної ділянки та зубощелепних аномалій у дітей 6-9 років: Проблеми екології та медицини, 2003. Т.7, № 5-6. 25-27 с.

Фліс П. С., Омельчук М. А., Ращенко Н. В. «Ортодонтія»: підручник. Вінниця: Нова книга, 2007. 360 с.

Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.

Шеремет М. К., Мартиненко І. В. Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія: навчальний посібник. Київ: КНТ, 2008. 380 с.

Boriak, O., Pakhomova, N., Okhrimenko, I., Odynchenko, L., Usyk, D. Psycholinguistic research of speech activity of junior students with intellectual disorders: Applied Linguistics Research Journal, 2021. 104-112 p.

Pakhomova, N.G., Baranets, I.V., Pakhomova, V.A., Scherban, O.A., & Boryak, O.V. Comprehensive approach to the treatment of motor alalia in preschool children: Svit Medytsyny ta Biolohiyi, 2021. 125-129 p.

Integrative medical, psychological and pedagogical care for people with disorders of the dental system: historical background and current state

Pakhomova Nataliia³

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

Lukianenko Anna⁴

National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv. Ukraine

The article presents the concept of integrative medical-psychological-pedagogical care, highlights the theoretical foundations of comprehensive care for people with disorders of the dental system. The historical preconditions for developing integrative medical-psychological-pedagogical help in Ukraine are considered. Based on the historical-theoretical analysis of the data, the historical preconditions and features of the systemic care for persons with disorders of the dental system, burdened with speech disorders are revealed. Objective and subjective diagnostic methods for determining the complexity of speech disorders and their significance for speech therapy diagnosis are described. Unfortunately, today in our country, there is no clear system of integrative medical, psychological and pedagogical care for people suffering from dental disorders. Therefore, it is important not only to explain to parents the need for comprehensive rehabilitation, but also to promote the formation of close relationships between different fields of medicine and pedagogy. Physicians and educators need to be trained to make comprehensive differential diagnoses, to solve the problem of integrative diagnosis, correction and further rehabilitation for people with disorders of the dental system, burdened with speech disorders. Specialists must be fully versed in the technology of detecting speech disorders in the presence of dental disorders. In this case, orthodontists and speech therapists should work closely throughout the treatment period. Only in this way, it will be possible to achieve the most stable result of rehabilitation, to fix the correctly established sound pronunciation, to promote the best psychological readiness of the person for disturbance and perception of himself/herself and the world around.

Keywords: *person; disorders of the dental system; dental system; integration; integrative approach; integrative medical-psychological-pedagogical help.*

³ *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of the Special Education and Social Work of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University*

⁴ *Graduate student of the Institute of Special Pedagogy and Psychology named after Mykola Yarmachenko National Academy of Educational Sciences of Ukraine*

References

- Boriak, O., Pakhomova, N., Okhrimenko, I., Odyuchenko, L., Usyk, D. (2021). *Psykholinhvistychnе doslidzhennya movlennyevoyi diyal'nosti molodshykh shkolyariv z porushennyamy intelektu [Psycholinguistic research of speech activity of junior students with intellectual disorders]*. Applied Linguistics Research Journal [in Ukrainian].
- Fleece, P.S., Omelchuk, M.A., Rashchenko N.V. (2007). «*Ortodontiya*»: pidruchnyk [“*Orthodontics*”: a textbook]. Vinnytsia: A new book [in Ukrainian].
- Pakhomova, N.G., Baranets, I.V., Pakhomova, V.A., Scherban, O.A., & Boryak, O.V. (2021). *Kompleksnyy pidkhid do likuvannya motornoyi alaliyi u ditey doshkil'noho viku [Comprehensive approach to the treatment of motor alalia in preschool children]*. Svit Medytsyny ta Biolohiyi [in Ukrainian].
- Pakhomova, N.G. (2012). *Zahal'noteoretychni aspekty intehratsiyi pedahohichnykh, psykhohichnykh i medychnykh skladovykh profesiynoyi pidhotovky lohopediv [General theoretical aspects of integration of pedagogical, psychological and medical components of professional training of speech therapists]*. Kamyranets-Podilsky: Medobori [in Ukrainian].
- Pakhomova, N.G. (2018). *Aktual'ni problemy spetsial'noyi osvity: navch. posib. dlya studentiv spets. 016 "Spetsial'na osvita" [Actual problems of special education: textbook. way. for special students. 016 "Special education"]*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
- Pakhomova, N.G. (2010). *Spetsial'na pedahohika z istoriyeyu. Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv spetsial'nosti 6.010100 – «Korektsiyana osvita» [Special pedagogy with history. Textbook for students majoring in 6.010100 - "Correctional Education"]*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
- Pakhomova, N.G. (2020). *Kompleksna dopomoha osobam iz zuboshchelepnyy porushennyamy [Comprehensive care for people with dental disorders]*. Kyiv: Proceedings of the IV All-Ukrainian scientific-practical conference "Innovative approaches in education and rehabilitation of children with special educational needs" [in Ukrainian].
- Pakhomova, N.G. (2019). *Neyropsykholinhvistychni aspekty reabilitatsiyi osib iz porushennyamy movlennya orhanichnoho genezu. Korektsiyano-reabilitatsiyana diyal'nist' v suchasnomu osvith'nomu prostori [Neuropsycholinguistic aspects of rehabilitation of persons with speech disorders of organic genesis. Correctional and rehabilitation activities in the modern educational space]*. Sumy: Published by Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko [in Ukrainian].
- Pakhomova, N.G. (2017). *Aktualizatsiya intehrativnykh medyko-psykhohichnykh i pedahohichnykh znan' pry pidhotovtsi fakhivtsya do roboty v umovakh inklyuziyi [Actualization of integrative medical-psychological and pedagogical knowledge in preparation of a specialist for work in the conditions of inclusion]*. Izmail: RVV IDGU [in Ukrainian].
- Pakhomova, N.G. (2017). *Intehratsiya medyko-psykhohichnykh i pedahohichnykh znan' u pidhotovtsi fakhivtsya spetsial'noyi osvity i sotsial'noyi sfery [Integration of medical-psychological and pedagogical knowledge in the training of a specialist in special education and social sphere]*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
- Pakhomova, N.G. (2009). *Osnovy psykholinhvistyky [Fundamentals of psycholinguistics]*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
- Smaglyuk, L.V. (2015). *Funktsiya movlennya ta intehratsiyini aspekty yiyi korektsiyi [Speech function and integration aspects of its correction]*. Poltava: Astraya [in Ukrainian].
- Smaglyuk, L.V. (2003). *Struktura funktsional'nykh porushen' zuboshchelepnoyi dilyanky ta zuboshchelepnykh anomalii u ditey 6-9 rokiv [The structure of functional disorders of the dental area and dental anomalies in children 6-9 years]*. Poltava: Problems of ecology and medicine [in Ukrainian].
- Sheremet M.K. (2010). *Lohopediya. Pidruchnyk [Speech therapy. Textbook]*. Kyiv: Slovo Publishing House [in Ukrainian].
- Sheremet M.K. (2008). *Khrestomatiya z lohopediyi: Istorychni aspekty. Dyslaliya. Dyzartriya. Rynolaliya [Textbook of speech therapy: Historical aspects. Dyslalia. Dysarthria. Rhinolalia]*. Kyiv: KNT [in Ukrainian].

Accepted: September 27, 2021



Factors to Consider while Teaching English to Arab Students

Gassim H. Doha¹

E-mail: dr_waitme@hotmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3640-6216>

Gizan, Saudi Arabia

When you have a chance to teach English in Saudi Arabia at different levels – beginners, intermediate, and advanced levels, you will discover a lot of challenges that face a teacher of a foreign language. Those barriers vary from one situation into another, from one level into another, and from one place into another. Some barriers are connected with the culture in question, others – with the contents of the syllabus, passing through the method your students are taught with while taking other subjects. These aforementioned barriers are few among many others. They are focused on here because of their importance in obstructing learning and teaching a foreign language like English. Moreover, at a college level, English may be chosen as an optional, elective, pass-guaranteed, and grade-gained subject. In this sense, this issue might become a good topic for researchers who are interested in teaching and learning a foreign language. Some students told me in more than one department and on many occasions that they chose English because they do not like much work and in this subject they are sure of passing the test. What a teacher expects from such students is just nothing; they have no mere idea of learning at all. They need to fill in a number of courses they have to register in their transcripts with no effort on their part. I will address some of the challenges teachers of English at Saudi Arabian schools should be cautious of while practicing their career. The aim of this article is to attract the attention of teachers of foreign languages to these obstacles that definitely exist and hinder all efforts of teaching and learning a foreign language. At the end of this article, some suggestions are provided depending on my experience in teaching English at different levels and to different types of students.

Keywords: teachers, English, foreign, students, language

Introduction

Teaching English requires paying attention to some elements that a lot of instructors ignore or try to avoid. The reason for such behavior is related to educational background and the interest in research as well as social and cultural backgrounds. Here, what I am concerned about is the factors instructors should consider while teaching English; factors such as the curricula, the environment English is taught at, the traditionally adopted method of teaching in classes, the society you are teaching in, and the lack of support you may need as an instructor from the colleague. I will address those factors, depending on my teaching experience.

Studies conducted in the field focus on difficulties that learners face while communicating and suggest some solutions. Authors of those studies think that speaking is the main skill a learner needs and a teacher should focus on. Al Hosni (2014) in her article “Speaking Difficulties Encountered by Young EFL Learners” asserts that “Speaking is the active use of language” (22) to communicate with others. Though she admits that “oral skills [are] being simply one aspect of learning language” (22), other skills are not addressed in that article. From her article, one can trace some difficulties and problems that are applicable elsewhere.

In their paper, Abdelgadir and Ramana (2016) focus on “the study of sounds.” For them, “it is no use learning the written symbols of a language and reciting its grammar rules without being able to communicate” (221). Here a researcher can read about some of the difficulties that are addressed and related to the topic of teaching English.

According to the study conducted by Elttayef and Hussein (2017), “discourse competence” relates to other performances of a language. They state that “Arab students have no knowledge of even Basic English although they are taught English in schools” (1). One of the reasons, they stress, is that a teacher “suffers the most and faces a lot of problems while teaching [students] a prescribed book or course” (1). Hence, they addressed in their article a punch of challenges that might benefit any related study on the topic.

Ansari (2012) refers to some problems a teacher may encounter while teaching English to the Arabs in his article “Teaching of English to Arab Students: Problems and Remedies.” He concludes: “The progress of the students in learning the English language totally depends on the competent teachers and the curriculum they are taught” (524).

Recommendations and suggestions at the end of this article might be adopted in the process of teaching English. They also help teachers, educators, and specialists of curricula to develop both helpful educational

¹ Ph. D, Independent Researcher

environments and practical ways of learning and teaching English skills. This paper will help those involved teachers understand and prepare themselves for challenges addressed here.

Discussion

A – English as a Requirement

English is a required subject in both intermediate and secondary schools in Saudi Arabia. Depending on whether they attend a public or religious school, students must attend between two and five classes per week. Each class is 45 minutes long.

B – Teaching Methods

In most, if not all, classes, English is taught in the form of a monotonous one-way monologue (the teacher-centered approach in Saudi Arabia). The teacher enters the classroom, calls attendance, asks students to open the assigned book; in some cases, he / she helps students find the page, and explains words he / she is required to focus on as instructed in the teacher's guide. Then, a passage at the beginning of the lesson in question is read aloud by the teacher followed by its translation into the mother tongue. Usually, time is consumed in explaining the content of an assigned English text in the native language. Students do nothing except listen to the teacher and in the best cases, some try to write the translation in their texts. At the end of the semester, they learn by heart few things to pass the exam. They usually do not bother themselves about the actual text; they prepare for the exam from the help hints/strategies to spot answers and review, teachers provide them with a shortcut to passing the course in question at the end. They don't use any of the material they studied after the exam.

C – Factors to Be Considered While Teaching English as a Foreign Language

In the light of my thirty-some years of experience in teaching English, I recommend thinking about the following factors that will contribute and help in teaching and learning English as a foreign language in a better way. These factors include the ones given below.

First, the most important item is the text you are going to use in teaching. *Curricula* are designed in advance and in case of necessity are hardly changed. What is expected to be changed is the cover and the font of the text, and some pictures might be added. Moreover, books that are published by international well-known publishers do serve specific ideology and are prepared to serve some cultures and conceptual tendencies. As an instructor, you must work from a given text and stick to it. The schoolmaster and inspector will visit the class a few times a year to determine how well the students have learned with the text in question. The entire text should be discussed according to the time and schedule set out by the instructor at the beginning of the semester. As a result, the teacher's aim moves from concentrating on the teaching process to meeting the timetable and covering the text in question – a text that has a lot of content. In short, for those in charge, the quantity of the lessons becomes more important than the content.

When I spoke with an English school inspector about problems in the text I was teaching – issues that could be reviewed, changed, or removed – he asked me to write my notes and comments and submit them. I did, but he never replied.

Another aspect is the type of instruction. Because the instructor must cover the entire given text and other subjects are taught using the teacher-centered method, and because students are resistant to change, a teacher has no choice but to teach using the teacher-centered method; all students expect the teacher to do everything. To put it another way, it's difficult to use group activities outside of class, or to anticipate reader-response interaction, for example. Since students are unaware of such methods and administrators are reluctant to consider any new invention or process reform, any new activity, if necessary and applicable, takes a long time to train students for the method in question.

If students are asked to form groups, for example, it will take a long time for them to do so. Second, the noise they will create when shifting chairs and tables will annoy other nearby classes. Students and school officials view a teacher who participates in an activity other than the conventional listening-class approach as a frivolous individual who wants to waste time. Such a teacher is not eligible in the eyes of certain administrative officials.

Third, the environment in which English is taught is not conducive to foreign language instructions. As I previously said, the repetitive one-way process, the class size exceeding thirty students, all of whom are beginners, the teacher's load that is out of reach, the limited time a teacher has to teach, and the lack of help one receives are all factors to consider if we look for succeeding appropriately in doing such a job.

Furthermore, the conditions in the classroom are detrimental; you have noisy, chaotic classrooms. You have a huge class of over thirty students in your class. In the back of the class, there are children playing. You've got kids who are talking and others who are listening. Others may have finished their homework for

different subjects. These students aren't doing it for the first time; they've done it before in other courses. Many who sit in the back of the classroom assume they are free to do whatever they want. And it seems that the teachers are just instructing those in the front row. And those who want to learn in the back couldn't because they couldn't hear in such a loud, distracting environment.

Fourth, the ineffectiveness of any effort is exacerbated by a lack of support from both colleagues and society. If your colleagues are suspicious of everything you do, if they see you and your subject as a threat to what they're teaching or doing in their classes, and if they see what you're doing as a waste of time that won't help students in the long run – if all of this and more happens at your school, it's a real challenge that will take a lot of effort and will not be easily solved. To put it another way, individual's efforts are insufficient to resolve such a problem.

In terms of culture, it is a different polar power – the majority of people consider English as an obstacle to their children's success; it is difficult to read, odd to write, and useless to use in a group where everyone speaks a different language. Some parents like to see their children speak and use English in public places, such as hospitals. However, their objective emphasis turns to their children's passing due to their failure to assist them with their homework and their children's concerns about difficulties they are having while learning English.

Officials become preoccupied with the issue of "passing" the exam. My school principal once refused to xerox my test because he thought the questions were difficult, despite the fact that he didn't speak English and judged questions solely by looking at them. He used to summon me to his office after each exam, telling me that the percentage of students who failed my subject was the highest he had ever seen. He used to say that there was no reason for five to ten percent of students to fail the English exam. At the college level, it is the same problem; more than the usual process of sending an official letter of reminding the teacher in question of what he / she should do, he / she may be denied of teaching in his/her specialized field. By the way, the topic of job-security might become a serious issue, particularly when you are hired according to a contract which could be ended up by one of your bosses. No need to mention that a lot of managers, directors, and bosses have no idea or knowledge of your specialization, concerns, and commitment.

Of course, there are other variables that influence the learning of English, such as the relationship between native and foreign language speakers, supporting materials, and teacher qualifications.

- The Arabic alphabet is written from right to left, while the English alphabet is written from left to right. Some students can become perplexed as a result of this, whether in writing or in their approach to words, phrases, and sentences.

- Materials such as posters, cards, and tapes that assist in the teaching of English are important. Usually they are not available. There are a lot of reasons for not having such materials; other teachers do not use them, such materials are lost or not provided, you have to apply for them.

- Qualifications are critical; decision-makers should hire qualified teachers. In addition, the majority of teachers lack formal training in teaching methods. As a result, they tend to teach in the same way that their own teachers did decades ago. You will be surprised, at least in some cases, to learn that English is being taught by teachers whose area of expertise is not English. Even teaching the fundamentals necessitates the use of a qualified individual who can effectively transfer knowledge.

What I encountered at the college level when teaching non-specialists is almost identical to what I encountered in secondary school. The assigned text usually reflects the best choice for those in charge and is prepared and designed by the publisher to be distributed all over the region if not the world. Because the text does not meet some students' needs, they may develop a dislike for it. "Try your best and stay away from the pieces that trigger problems," those in charge used to say. Besides, at the college level, I met students who could not recognize some letters!

Conclusion

After considering the factors mentioned above, the following suggestions are of great importance:

- Curricula should be subjected to regular review and assessment by experts and professionals in the area.

- Those who design textbooks should concentrate on modern language, simple style, and appropriate content.

- The size of the class and the amount of time dedicated to teaching English should be carefully considered.

- Workshops for parents will be held to remind them of the value of what their children are learning.

- Colleagues should be made conscious of the importance of working together. Principals must also be told of the conditions for teaching a foreign language.
- Supportive materials should be available. Furthermore, assistants must be open at all times.
- Officials must employ trained teachers with the requisite credentials to carry out the task of teaching a foreign language.
- Training in teaching methods should be given when it is necessary.
- Frequent assessment and evaluation are important.

References

- Abdelgadir, E. & Ramana, L. (2016). Challenges of Teaching English to Arab Students. *International Journal of English Language, Literature in Humanities (IJELLH)*, 4 (11), pp. 221-227. Retrieved August 9, 2021 from <https://ijellh.com/OJS/index.php/OJS/article/view/1730/1674>
- Al Hosni, S. (2014). Speaking Difficulties Encountered by Young EFL Learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(6), pp. 22-30. Retrieved August 9, 2021 from <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v2-i6/4.pdf>
- Alkhuli, M.A. (2004) *Methods of Teaching English*. Jordan: Dar Alfalah.
- Ansari, A.A. (2012). Teaching of English to Arab Students: Problems and Remedies. *Educational Research*, 3(6), pp. 519-524. Retrieved July 15, 2021 from <https://www.interestjournals.org/articles/teaching-of-english-to-arab-students-problems-and-remedies.pdf>
- Colin, D. A. (1998). *A Modern Approach to Teaching English*. New York: Van Nostrand, Reinhold Company.
- Dohal, G. H. (2012). On Introducing American Literature to College students. *Annals of the Faculty of Arts (Egypt: Ain Shams Univ.)* V.40, pp. 541-52.
- Dohal, G. H. (June 2020). Susan Glaspell's 'Trifles': A Suggested Lesson Plan. *TECHNIUM Social Sciences Journal (TECHNIUM SSJ)*. (8), pp. 22-25. <https://doi.org/10.47577/tssj.v8i1.504>
- Elttayef, A.I., & Hussein, N.O. (2017). Arab Learners' Problems in Learning English Language: A Teacher Perspective. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 40, pp. 1-6. Retrieved August 9, 2021 from <https://iiste.org/Journals/index.php/JLLL/article/view/40064/41208>
- Healey, F. G. (1997). *Foreign Language Teaching in the Universities*. Manchester: Manchester UP.
- Hill, L. A. (1997). *Selected Articles on the Teaching of English as a Foreign Language*. London: Oxford UP.
- Nasr, R. T. (1993). *The Teaching of English to Arab Students*. London: Longmans Green and Co. Ltd.
- Thompson, D., Ed. (1999). *Directions in the Teaching of English*. Cambridge: UP.

Чинники, які необхідно врахувати під час навчання англійської арабських студентів

Гассім Х. Дохал²

Гізан, Саудівська Аравія

Під час викладання англійської мови в Саудівській Аравії на різних рівнях – від початківців до просунутих, виникає багато проблем, з якими зустрічається вчитель іноземної мови. Ці чинники змінюються від однієї ситуації до іншої, від одного рівня до іншого та від одного місця до іншого. Деякі чинники пов'язані з культурою, інші – зі змістом навчальної програми, із методами, за якими навчають учнів під час вивчення інших предметів. Окреслено, що на рівні коледжу англійська мова може бути обрана як факультатив, гарантований для здобуття успішної кар'єри та оцінки. Розглянуто деякі проблеми, які для вчителів англійської мови в школах Саудівської Аравії є пріоритетними. Мета статті – привернути увагу вчителів іноземних мов до чинників, які, безумовно, існують і перешкоджають викладання та вивчення іноземної мови. Подано рекомендації з досвіду викладання англійської мови на різних рівнях та для різних типів студентів.

Ключові слова: викладачі, англійська, іноземна мова, студенти, мова

Accepted: September 27, 2021



² доктор філософії, незалежний дослідник

Підписано до друку 26.03.2021. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарн. «Arial» Друк цифровий. Ум. друк. арк. 14.
Наклад 100 пр.
Видавець Букаєв Вадим Вікторович
вул. Пантелеймонівська 34, м. Одеса, 65012.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2783 від 02.03.2007 р.
Тел. 0949464393, 0487431393 e-mail – 7431393@gmail.com