

ПЕДАГОГІКА

УДК 378

DOI 10.31548/hspedagog2019.04.006

ON THE ISSUE OF THE INTERDISCIPLINARY CONCEPT “INTERNALIZATION” IN MODERN HUMANITARIAN STUDIES

BABENKO O.V., Doctoral student,

National university of life and environmental sciences of Ukraine

E-mail: olena14babenko@ukr.net

ORCID: 0000-0003-0379-4769

Abstract. *The article deals with the interdisciplinary concept “internalization” in modern humanitarian studies. Individual’s training is formed through the internal appropriation of acquired knowledge. This process is connected with the concept “internalization”, the transformation of external objective activity into the structure of the internal plane of consciousness. The issue is one of the most debatable in the field of the humanities, as it echoes Cartesian dualism, a philosophical school, the essence of which is the coexistence of two diametrically opposed principles: immaterial mind and the material body. Despite a great number of definitions, they all refer to the fact that “internalization” is a process of transforming external, objective actions into internal, mental ones. Internalization is an important process of the development of human consciousness. Therefore, this concept is studied systematically and comprehensively in modern humanitarian studios in Ukraine and overseas.*

Keywords: *internalization, appropriation, mental activity, internal plane of consciousness, external activity, stepwise formation of mental actions, anticipatory mental orientation, personality development, the humanities*

Introduction. A top priority of the system of higher professional education in Ukraine is providing labour market with high quality specialists. The skills to interact with all the subjects of training process, the endeavour for self-understanding, self-development, self-upgrading are young specialists’ integral abilities. Training is formed through the internal appropriation of knowledge. This process is related to the interdisciplinary concept “internalization” [4, p.137]. Cohesion of external (physical) and internal (mental) planes are typical of human activity.

By the external plane we imply the actions by which a human-being influences the external world. It is de-

termined and regulated by internal (mental) activities: *motivational, cognitive and regulatory* ones. On the other hand, this internal mental activity is headed and monitored by the external one, which *distinguishes* the properties of things, *transforms, reveals* a measure of the adequacy of mental models, as well as the convergence of results and expected actions.

Analysis of recent research and publications. The concept “internalization” was introduced into the scientific lexicon by representatives of French sociological school (E. Durkheim, J. Piaget, P. Jean). In their works this phenomenon was associated with the concept “socialization” and meant the appropriation of the main catego-

ries of individual consciousness from the sphere of social perception, the transfer of the *social consciousness* to *the individual one* [20]. For psychoanalysts (R. Schafer, U. Meisner, G. Levald) internalization is a mental process or a series of processes. Due to this, real or imaginary objects are transformed into internal representations and structures.

The concept “internalization” got its essence in Lev Vygotsky’s cultural-historical theory, where it is viewed as the transformation of external objective activity into the structure of the internal plane of consciousness [5]. At the same time, Lev Vygotsky used the term “appropriation” mainly as a synonym for “internalization”. Later studies concluded that a term “appropriation” focused attention more on behavior and less on psychological processes.

A. N. Leontiev clarified and developed L. S. Vygotsky’s research views in his further works. In particular, he introduced the idea that an individual appropriates achievements of previous generations. In his works A. N. Leontiev demonstrates consistently the point that the process of transformation of external joint activity into an individual one is regulated by internal formations. It is of great importance to comprehend the development of child’s psyche. This scientific contribution deals with the study of internalization of joint activities and related mental functions [10, p.121]. P. Ya. Galperin’s further studies within the framework of the theory of a stepwise formation of mental actions changed understanding of the “internal plane” phenomenon and the process of internalization in particular [5, p. 350]. Piotr Galperin developed his own training strategy on the assumption that learning any kind of knowledge is mastery of different kinds of actions.

N. F. Talyzina, Galperin’s follower and a like-minded colleague,

upgraded his ideas through *the activity theory and the general psychology theory*, which aims at the formation of human mental functions [15, p. 160]. N. F. Talyzina also identified three components of the concept of internalization: the transitions “external-internal”, “social-individual”, “material-ideal” [16, p.99].

V. V. Davydov, D. B. Elkonin, developing the theory of higher mental functions, worked fruitfully in the field of *developing education*.

Thus, they developed and tested a theory of *content generalization and formation of educational activity* [3, p.181; 17, p.402]. I. I. Ilyasov’s academic papers were also devoted to the concept “internalization”. He studied the factors of learning efficiency, the conditions of the formation of the ability to learn, the development of thinking in the process of training, developed a generalized hierarchical model of the structure of learning. Nowadays a number of scholars around the world successfully turn to the interdisciplinary studies in this field [1,11,13, 20].

The purpose of the article is to study the essence of the interdisciplinary concept “internalization” in modern humanitarian studies through comparative aspects.

Methods: A comparative historical analysis is used to highlight the evolution of the formation of the concept through a prism of interdisciplinary humanitarian studies.

Results. One of our objectives is the analysis of definitions of a term “internalization” in modern explanatory sources. Thus, in the “Glossary of Terms in General and Social Pedagogy” “internalization” is considered as “the formation of the internal structures of the human psyche due to the appropriation of the structures of external social activity” [4, p.37].

“Dictionary of educational psychology” by M.V. Gamezo gives the

following definition: “internalization is the process of transforming external, objective actions into internal, mental ones” [8].

In the psychological academic papers internalization is interpreted as “a person’s comprehensive development when he/she interacts with the others”.

V. S. Bezrukova considers this term as “a process and result of transfer of external information into internal content, action. Internalization means literally “go inside” [2, p. 324].

On the basis of these definitions, we emphasize that internalization is, first of all, an important process of *personality’s consciousness*. development

One of the main points of Lev Vygotsky’s theory was that every genuine human form of psyche is originally developed as an external social form of communication between people and only then, as a result of internalization, it becomes the individual’s mental process. The human psychic development is realized precisely from the transition of external, collective forms of activity into internal, abbreviated, individual forms of activity, that is, in the process of internalization, the transformation of the *inter-psychic phenomenon* into the *intra-psychic* takes place. [5, p. 142].

Furthering L. S. Vygotsky’s theory A. N. Leontiev has stated that knowledge can be completely acquired by a child only when he/she performs specific objective and mental actions that are particularly developed in his/her mind. Solving certain problems, a person gets not only specific knowledge but also relevant mental abilities and ways of behavior. This is the main idea of the activity approach to the processes of training and upbringing [5, p. 282].

In fact, Galperin’s theory of the stepwise formation of mental actions is a theory of internalization. The study about *anticipatory mental orientation* is the basis of that theory [6, p.27]. The action is a main structural unit of human activity. Piotr Galperin identifies two main parts in the action: orienting and acting. Then one more part, control and correction, was added.

Igor Arievidch’s studies are of particular interest to the relevance of these theoretical postulates in the educational process. The analysis is based on a spiral model that most adequately represents Galperin’s procedure of the formation of mental actions. This model helps to clarify the relevance of Galperin’s approach to current issues in psychology and education [18, p.155].

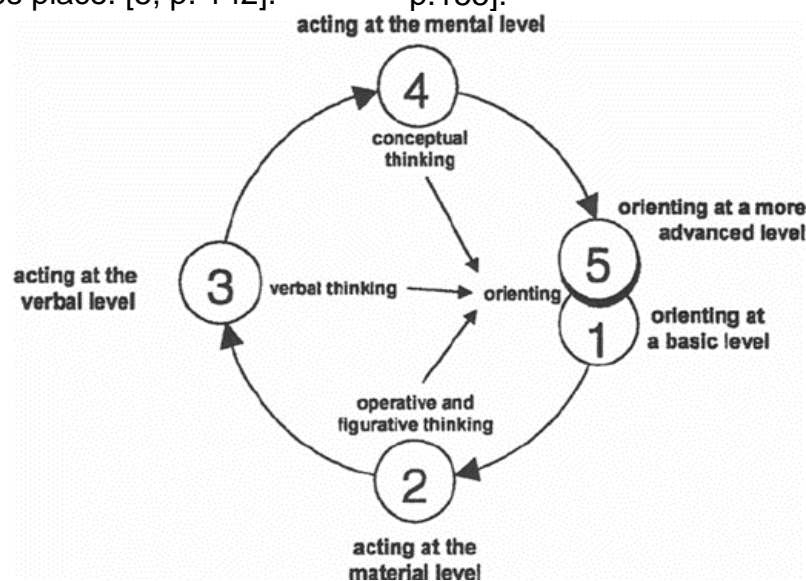


Figure 1. Galperin’s spiral formation of mental actions [18, p.160]

© Babenko O.V.

In philosophy the principle of internalization emphasizes that human cognitive activity as a way to comprehend the existence of the world. D.V. Pivovarov concludes that human experience is formed from practical activities by comparison with the existing theoretical component about the subject [12, p.48]. *Sociologists* believe that personality's development is a result of practical collaborative work. From their point of view, the mechanism of the individual's internalization consists of three phenomena: *individualization*, *intimization* and the *production of the internal plane of consciousness or a personality's crystallization or identity*. At this stage the exteriorization takes place. By this concept we imply a process of returning knowledge, information, and experience to be expressed outside.

There are some other approaches to the essence of this issue. Thus, S. L. Rubinstein criticized A. N. Leontiev's position on the preconditions of internalization. Moreover, from his point of view it is crucial to acknowledge the fact that there are internal (phylogenetic and prenatal) preconditions for knowledge appropriation. This process cannot start from nothing [14, p. 113]. Large-scale changes in the mechanisms of human subjectivity formation in the process of individuals' activities are highlighted in S. L. Rubinstein's studies. The scientist proves that any external causes, and firstly, activities affect the person not directly but through internal conditions. The human psyche is extremely selective [14, p.320].

Humanistic psychologists made a more decisive step towards the correction of the theory of internalization. In accordance with these views, the individual's mental development is carried out not according to the formula "from social to individual" (or even

more generally: "from external to internal") and not only through appropriation of external circumstances through internal conditions. Therefore, from the objective point of view it makes sense to add the *following regularity as co-transformation* of external causes, and activities that influence a person indirectly, through internalization and internal conditions in the process of their exteriorization.

The following two processes are important for personality's actualization: external and internal, exteriorization and internalization, that is, transferring the external environment to the individual internal plane, a personality must move again from the internal to the external interaction through the prism of the professional environment, which represents the opportunity to form individual's internal life.

Thus, any external causes can be seen through internal conditions. A human being acts as a master of a life path, showing activity, inner freedom and autonomy, he /she initiates and develops his/her potential abilities.

Mastering and performing professional roles, a person first internalizes (transfers the external world into the internal one) social values of the society. The individual "appropriates" them, and then people enhance them in the process of their own creative activity.

The concept under the study is also closely connected with the emotional nature of a human being. The cultural code of the nation gets inside not only through consciousness and rational thinking, but also through emotions, feelings, emotional intelligence.

Dialectical unity of cognitive and sensual, rational and practical, social and individual planes in a person's nature should be taken into consideration when we analyze internalization as a

concept of universal human values as well [15, p. 160].

Conclusions and prospects for further research. We analyzed the essence of the interdisciplinary concept “internalization” in modern humanitarian studies in a comparative aspect.

We came to the conclusion that the concept “internalization” is one of the most controversial in the field of humanitarian studies, because it echoes Cartesian dualism, a philosophical school, the essence of which is the coexistence of two diametrically opposed principles: immaterial and material.

Despite a great number of suggested definitions of “internalization”, they are all about the fact that it is a process of transforming external, objective actions into internal, mental ones. Internalization is a core concept in cultural psychology.

The appropriation of knowledge is a process of internalization of information. The formation of human abilities and skills are fully based on this phenomenon. Due to this, P. Galperin’s stepwise formation of mental actions came into being and further debates on crucial issues in psychology, pedagogics, didactics and other branches became more purposeful and practically oriented.

It should be noted, that internalization is the important process of development of human consciousness, which is widely studied and is known as a launching pad for numerous interdisciplinary studies.

Список використаних джерел

1. Бабенко О. В. Генезис поняття «інтеріоризація» в психолого-педагогічній науці //Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти, 2018. 2 (1). С. 23-28.

2. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедиче-

ский словарь педагога) Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 937 с.

3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.

4. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике: учебное электронное текстовое издание. ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. 135 с.

5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии. Под ред А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. Москва: Педагогика, 1982. 488 с.

6. Гальперин П. Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1966, №6. С. 25-31.

7. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. Москва: КД «Университет»: Высшая школа, 2002. 400 с.

8. Гамезо М. В. Словарь по педагогической психологии, 2001. Веб-сайт. URL: <https://www.psyoffice.ru/slovar-s177.htm>

9. Леонтьев А. Н. Генезис человеческой речи и мышления. Становление психологии деятельности. Москва: Смысл, 2003. С. 278-288.

10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл, 2004. С. 6-177.

11. Малихин О. В., Бабенко О. В. Issues of the concept “internalization” in the context of theoretical studies // Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: теорія і практика : монографія / за ред. проф. О. В. Малихіна. Частина 2. Видавничий центр НУБіП України, 2018. С.141-155.

12. Пивоваров Д. В. Операционный аспект научного знания. Иркутск: Изд-во Иркутск. ун-та, 1987. 176 с.

13. Пиаже, Жан Психология интеллекта: Санкт-Петербург : Питер, 2003. 192 с.

14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии СПб.: Питер, 2003. 713 с.

15. Талызина Н. Ф. Сущность деятельностного подхода в психологии // Методология и история психологии, 2007. Т.2, Вып. 4. С.157– 162.

16. Талызина Н. Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня // Вопросы психологии, 1993. № 1. С.92– 101.

17. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.

18. Arievidtch I. M. & Haenen, J. P. P. Connecting sociocultural and educational practice: Galperin's approach. // Educational Psychologist, 40(3) 2005. 155–165.

19. Babenko O. V. Strategies of internalization in the process of teaching linguistic studies // Zbiór artykułów naukowych "Science, Research, development. Pedagogy" #11. Rotterdam, Warszawa: Diamond trading tour. P. 25-27.

20. Durkheim Émile. The Rules of Sociological Method, Preface to the Second Edition, trans. W.D.Halls. The Free Press.1982.

References

1. Babenko, O. V. (2018). Genesis ponyattya «interiorizaciya» v psihologo-pedagogichnij nauki [Genesis of the concept "internalization" in psychological and pedagogical science]. Current issues of pedagogics, psychology and professional education, 2 (1), 3– 28.

2. Bezrukova, V. S. (2000). Osnovy duhovnoj kultury (enciklopedicheskij slovar pedagoga) [Basics of Spiritual Culture (Encyclopedic Dictionary of the Teacher)]. Ekaterinburg: Business Book, 937.

3. Davydov, V. V. (1996). Teoriya razvivayushego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 544.

4. Voronin, A. S. (2006). Slovar terminov po obshej i socialnoj pedagogike: uchebnoe elektronnoe tekstovoe izdanie [Dictionary of terms on general and social pedagogy: educational electronic text edition]. Ekaterinburg:GOU VPO UGTU– UPI, 135.

5. Vygotskij, L. S. (1982). Sobraie sochinenij: v 6 t. T.1. Voprosy teorii i istorii psihologii [Collected Works: 6 t. T.1. Issues of the theory and history of psychology] Editing A. R. Luriya, M. G. Yaroshevsky. Moscow: Pedagogika, 488.

6. Galperin, P. Ya. (1966). K ucheniyu ob interiorizacii [On the issue of internalization] Voprosy psihologii. № 6, 25-31.

7. Galperin, P. Ya. (2002). Lekcii po psihologii [Lectures on psychology]. Moscow: KD «Universitet»: Vysshaya shkola, 400.

8. Gamezo, M. V. (2001). Slovar po pedagogicheskoj psihologii [Dictionary of Educational Psychology], Rezhim dostupa: <https://www.psyoffice.ru/slovar-s177.htm>

9. Leontev, A. N. (2003). Genez chelovecheskoj rechi i myshleniya [Genesis of human speech and thinking] V kn.: Leontev A.N. Stanovlenie psihologii deyatel'nosti [The formation of the psychology of activity]. Moscow.: Smysl, 278-288.

10. Leontev, A. N. (2004). Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow.: Smysl, 6-177.

11. Malykhin, O. V., Babenko, O. V. (2018). Issues of the concept "internalization" in the context of theoretical studies Stratehii interioryzatsii zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnikh filolohiv: teoriia i praktyka : monohrafiia / za red. prof. O. V. Malykhina. Chastyna 2. – Vydavnychiy tsentr NU-BiP Ukrainy, 141-155.

12. Pivovarov, D. V. (1987). Operacionnyj aspekt nauchnogo znaniya [The operational aspect of scientific knowledge]. Irkutsk: Izd-vo Irkutsk. un-ta, 176.

13. Piazhe, Zhan (2003). Psihologiya intellekta: [perevod] [Philosophy of intellect. Saint-Petersburg: Piter, 192.

14. Rubinshtein, S. L. (2003). Osnovy obshej psihologii [Foundations of general psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 713.

15. Talyzina, N. F. (2007). Sushnost deyatelnostnogo podhoda v psihologii [The essence of the activity approach in psychology] Metodologiya i istoriya psihologii [Methodology and History of Psychology], T.2 ,Vyp. 4, 157–162.

16. Talyzina, N. F. (1993). Teoriya planomernogo formirovaniya umstvennyh dejstvij segodnya [Theory

of stepwise formation of mental actions nowadays]. Voprosy psihologii, № 1, 92–101.

17. Elkonin, D. B. (1989). Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 560.

18. Arievidch, I. M. & Haenen, J.P.P.(2005). Connecting sociocultural and educational practice: Galperin's approach. Educational Psychologist, 40(3), 155–165.

19. Babenko, O. V. Strategies of internalization in the process of teaching linguistic studies. Zbiór artykułów naukowych "Science, Research, development. Pedagogy" #11. Rotterdam, Warszawa: Diamond trading tour, 25-27.

20. Durkheim, Émile. (1982) The Rules of Sociological Method, Preface to the Second Edition, trans. W.D.Halls. The Free Press, 1982

ПРОБЛЕМАТИКА СУТНОСТІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПОНЯТТЯ «ІНТЕРІОРИЗАЦІЯ» В СУЧАСНИХ ГУМАНІТАРНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ Бабенко О.В.

Анотація. У статті розглянуто проблематику сутності міждисциплінарного поняття «інтеріоризація» в сучасних гуманітарних дослідженнях. Навчання індивіда відбувається через внутрішнє засвоєння отриманих знань. Цей процес безпосередньо пов'язаний з таким поняттям як «інтеріоризація». Ця проблематика є однією з найбільш дискусійних у галузі гуманітарних наук, так як перекується з картезіанським дуалізмом, філософським напрямком, сутністю якого є співіснування двох діаметрально протилежних начал: нематеріального і матеріального. Незважаючи на велику кількість трактувань цього терміну, всі вони зведено до того, що «інтеріоризація» є процесом перетворення зовнішніх, предметних дій у внутрішні, розумові. Інтеріоризація – важливий процес розвитку свідомості особистості, в зв'язку з чим він системно і комплексно досліджується в сучасних гуманітарних студіях в Україні і за кордоном.

Ключові слова: інтеріоризація, вращування, розумова дія, внутрішній план свідомості, зовнішня діяльність, теорія планомірно-поетапного формування розумових дій, орієнтовна основа дій, розвиток особистості, гуманітарні науки.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ У СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ВЛАСЕНКО К.О., асистент кафедри соціальної роботи та реабілітації,
кандидат педагогічних наук

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: karinavlasenko@ukr.net

***Анотація.** У статті сформульовано та теоретично обґрунтовано педагогічні умови виховання ціннісного ставлення до праці у студентів аграрних закладів вищої освіти.*

***Ключові слова:** виховання, ціннісне ставлення, студент, аграрні заклади вищої освіти, педагогічна умова, експертна оцінка.*

Актуальність (Introduction).

Нині сучасні аграрні заклади вищої освіти мають спрямовувати освітній процес на виховання компетентного, морального, мобільного, творчого фахівця, здатного продукувати нові знання та технології у галузі сільського господарства.

Особливе місце під час виховання ціннісних ставлень у студентів аграрних закладів вищої освіти належить педагогічним умовам, які впливають на професійний розвиток, удосконалення вмінь та навичок, творчу самореалізацію.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). У сучасних педагогічних дослідженнях існують різні підходи до визначення педагогічних умов. Їх досліджують та аналізують, перш за все, педагоги, філософи, психологи (Алексюк А., Галєєва А., Дурманенко О., Іпполітова Н., Єжова О., Лебедева Н, Підкасистий П., Стерехова Н., Хриков Є. та ін.). У педагогіці існують різні підходи до визначення сутності та змісту поняття «педагогічна умова».

Дослідження питання підготовки фахівців аграрного сектору здійснено такими дослідниками як С. Амеліна, Л. Балдич, А. Бойко, І. Власюк, М. Волошин, Н. Гловін,

Л. Дзюба, С. Єрмакова, І. Колосок, С. Літвінчук, Т.Лозовецька, О. Мєняйленко, О. Полозенко та ін.

Мета (Purpose) статті – сформулювати та теоретично обґрунтувати ефективність педагогічних умов виховання ціннісного ставлення до праці у студентів аграрних закладів вищої освіти.

Методи (Methods). Для досягнення поставленої мети були використані теоретичні методи науково-педагогічного дослідження: опитування (анкетування) студентів, експертна оцінка, вивчення навчально-методичної документації, педагогічний експеримент.

Результати (Results). У дослідженні актуальним для визначення педагогічних умов, які сприятимуть вихованню ціннісного ставлення до праці у студентів аграрних закладів вищої освіти, є тлумачення понять «умова» та «педагогічна умова».

Існують різні тлумачення поняття «умова». Умову розуміємо як обставину, за якої відбувається або здійснюється що-небудь або сприяє чомусь. Умови можна забезпечувати та поєднувати, за допомогою них можна досягати результату та впливати на перебіг певного процесу.

Оскільки в нашому дослідженні розглядаємо педагогічні умо-

ви виховання у студентів аграрних закладів вищої освіти ціннісного ставлення до праці, тому поняття «педагогічні умови» варто розуміти як певні обставини, які впливають на формування професійного досвіду студента, забезпечують цілісне виховання студентів аграрних закладів вищої освіти, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості студентів.

Враховуючи результати аналізу наукових праць з поданої проблеми дослідження, було виділено педагогічні умови, завдяки яким виховання ціннісного ставлення до праці у студентів аграрних закладів вищої освіти може бути результативнішим, зокрема:

1) забезпечення аксіологічного спрямування змісту професійної підготовки;

2) забезпечення усвідомлення студентами важливості праці для їх професійного становлення та розвитку;

3) формування почуття любові до праці;

4) долучення студентів до професійно-ціннісної діяльності в системі позанавчальної роботи;

5) вплив викладачів та наставників груп на студентів власним прикладом ціннісного ставлення до праці;

6) застосування засобів українського фольклору та мистецтва у вихованні ціннісного ставлення до праці;

7) розвиток особистісних моральних якостей у студентів (відповідальність, дисциплінованість, працелюбність, чесність тощо);

8) організація діяльності, яка сприяє емоційному переживанню студентами ціннісного ставлення до праці;

9) включення студентів аграрних закладів вищої освіти у колективну діяльність, яка спрямована на

актуалізацію ціннісного ставлення до праці;

10) ознайомлення студентів з досвідом відомих аграріїв;

11) заохочення до професійного самовдосконалення студентів аграрних закладів вищої освіти;

12) організація практичного навчання на передових, успішних агропідприємствах;

13) включення студентів у процес праці в сільському господарстві та формування відповідних навичок;

14) забезпечення готовності наставників академічних груп та науково-педагогічних працівників до виховання ціннісного ставлення до праці.

З метою відбору найбільш важливих педагогічних умов виховання у студентів аграрних закладів вищої освіти ціннісного ставлення до праці нами застосовано метод експертної оцінки. Експертна оцінка здійснювалася у письмовій формі. Після оцінки експертами важливості педагогічних умов виховання ціннісного ставлення до праці було здійснено аналіз результатів та математичну обробку даних.

У результаті експертного оцінювання нами було виділено, експериментально перевірено та обґрунтовано чотири педагогічні умови виховання ціннісного ставлення до праці у студентів аграрних закладів вищої освіти:

1) Ознайомлення студентів з досвідом відомих аграріїв.

2) Організація практичного навчання у передових успішних агропідприємствах.

3) Застосування засобів українського фольклору та мистецтва у вихованні ціннісного ставлення до праці.

4) Розвиток моральності у студентів.

Процес виховання ціннісного ставлення до праці у аграрних закладах вищої освіти повинен супроводжуватись формуванням прикладу, ідеалу, зразка для наслідування з метою заохочення до майбутніх професійних можливостей. Приклад активно формує свідомість студента, його переконання й активізує діяльність, спонукає до певного типу поведінки.

Прикладами для студентів аграрних закладів вищої освіти з метою формування ціннісного ставлення до майбутньої професії та праці у сільському господарстві можуть бути відомі аграрії, підприємці, науковці, дослідники та випускники. Звідси впливає перша педагогічна умова – ознайомлення студентів з досвідом відомих аграріїв, що передбачає проведення зустрічей з лідерами агропромислового комплексу та керівниками успішних підприємств, вивчення біографій відомих учених-аграріїв та успішних підприємців у аграрній галузі.

Під час вибору для студентів постатей для ознайомлення з досвідом відомих аграріїв варто звернути увагу на їхній внесок у розвиток сільського господарства, кращі моральні якості особистості (відповідальність, працьовитість, чесність, дисциплінованість тощо), їхню любов та повагу до землі, до праці та навколишнього середовища. Серед сучасних зразкових та відомих аграріїв варто назвати Ю. Косюка, О. Бахматюка, А. Веревського, І. Гуту, В. Дідківського, С. Гнатюка, Л. Центила та ін.

Відповідно актуальним буде використання такої педагогічної умови, як організація практичного навчання у передових успішних агропідприємствах з метою виховання ціннісного ставлення до праці.

Практичне навчання – одна зі складових фахової підготовки студентів аграрних закладів вищої освіти.

Метою практичного навчання є закріплення та поглиблення теоретичних знань, отримання професійних умінь, навичок та їхня реалізація під час професійної діяльності. Основною характерною рисою практичного навчання є його послідовність та безперервність протягом усього навчання з метою закріплення професійної компетентності.

З метою ефективності практичного навчання у аграрних ЗВО студенти проходять навчання та практику в агропідприємствах, на фермерських господарствах, навчальних та науково-дослідних лабораторіях.

Агропідприємства, на яких проходить практичне навчання, як правило, є передовими та успішними, використовують сучасні прогресивні ресурсозберігаючі, екологічно безпечні технології, мають достатньо розвинену матеріально-технічну базу та висококваліфіковані кадри, тобто включають увесь комплекс, необхідний для дотримання виконання навчальних робочих програм практик. Цінність таких агропідприємств не лише у виробництві продукції та розвитку сільського господарства, а й у сприянні формуванню висококваліфікованих кадрів, що є основою успішного розвитку агропромислового комплексу.

Під час практичного навчання на передових агропідприємствах студенти проходять безпосередньо практичне навчання на полях, фермах, зерноочисних комплексах для ознайомлення з технологією сільськогосподарського виробництва (посівом та збором зернових культур, обробкою ґрунту та його підготовкою до посіву, доглядом за посівами, заготівлею кормів, доглядом за тваринами). Це дає змогу студентам здобути необхідні компетенції та бути конкурентоздатними на сучасному ринку праці.

Застосування засобів українського фольклору та мистецтва є важливою та актуальною умовою виховання ціннісного ставлення до праці.

Важливого значення в народі в усі часи надавалось праці. Лінощі та неробство завжди засуджувались народом. У той час як невмілість, лінь та незграбність повсякчас висміювались у фольклорних творах, прославляючи при цьому умілість, майстерність, працьовитість. Народні погляди на виховання ціннісного ставлення до праці надзвичайно яскраво виявляються в паремійних жанрах, які ввібрали у себе все найкраще, що відповідає ідеалу виховання.

Під час виховання студентів аграрних закладів вищої освіти твори мистецтва також можуть бути основою для формування здібностей, інтересів та важливим засобом виховання ціннісного ставлення до себе, до професії, до навколишнього світу, до праці. Так, твори образотворчого мистецтва мають важливе виховне значення, адже споглядаючи картини, на яких зображена людина в праці, студенти виховують у собі ціннісне ставлення до праці художника, уявлення про події, образи та їхні характери, зображені на полотні, намагаються аналізувати засоби виразності, які використовуються для розкриття змісту картини та пояснюють, чому автор присвятив картину темі праці. Виховне значення щодо формування ціннісного ставлення до праці несуть картини: «Червоні виноградники в Арле» Вінсента Ван Гога; «Повернення стад. Осінь», «Косовиця», «Жнива» Пітера Брейгеля Старшого; «Ферма», «Ранок в селі» Франсуа Буше; «Женці» Олексія Венеціанова; «Хліб», «Льон» Тетяни Яблонської та ін.

Безперечно, неможливо навчити працювати студентів аграрних

ЗВО за посередництва засобів українського фольклору та мистецтва, розглядаючи архітектуру та декоративно-прикладне мистецтво, відвідуючи театри та кіно, але можливо викликати інтерес до праці, сформуванню кращі моральні якості, спрямувати поведінку та діяльність, навчити розуміти важливість та суспільну значущість праці у сільському господарстві.

Четверта педагогічна умова, яка забезпечує виховання ціннісного ставлення до праці, – це розвиток моральності у студентів. Виховання гармонійно розвиненої особистості та формування кращих моральних якостей, життєвої позиції та загальнолюдських цінностей в аграрних закладах вищої освіти є важливим чинником для формування ціннісного ставлення до праці.

Формування такої моральної якості як працелюбність супроводжується формуванням свідомого і творчого ставлення до праці як однієї з найвищих цінностей людини, засвоєнням трудових умінь та навичок, виявленням здібностей під час праці, вихованням ціннісного ставлення до себе, до оточуючих, до праці, до природи. Під час виховання працелюбності у студентів аграрних ЗВО необхідно в освітній процес включити і трудові доручення, які сприятимуть формуванню впевненості, самостійності, витривалості та почуття обов'язку за виконання доручення.

Ефективність виховання таких моральних якостей як працелюбність, чесність, відповідальність та дисциплінованість забезпечується лише під час взаємодії всіх компонентів педагогічного процесу, що «припускає реалізацію стратегії, тактики і техніки формування морально-духовних якостей і включає сукупність компонентів (методологічно-цільового, змістового, процесуально-

технологічного, оцінювально-діагностичного)» [1, с. 123].

Висновки і перспективи (Discussion). Таким чином, для виховання ціннісного ставлення до праці у студентів аграрних закладів вищої освіти важливо забезпечити ефективне використання чотирьох педагогічних умов: ознайомлення студентів з досвідом відомих аграріїв; організація практичного навчання у передових успішних агропідприємствах; застосування засобів українського фольклору та мистецтва у вихованні ціннісного ставлення до праці; розвиток моральності у студентів.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE EDUCATION OF VALUE ATTITUDE TO WORK AMONG STUDENTS OF AGRICULTURAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Vlasenko K.O.

Abstract. *The article is formulated and theoretically substantiated pedagogical conditions of the education of value attitude to work among students of agricultural institutions of higher education. To foster a value-based attitude to work among students of agricultural institutions of higher education, it is important to ensure the effective use of four pedagogical conditions: acquaintance of students with the experience of famous agrarians; organization of practical training in advanced successful agro-enterprises; the use of the means of Ukrainian folklore and mystery books in the development of a value attitude to work; development of student morality*

Keywords: *education, value attitude, student, agrarian institutions of higher education, pedagogical condition, expert evaluation.*

Список використаних джерел

1. Мірошніченко Д. В. Модель формування морально-духовних якостей у сучасній університетській молоді. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2014. № 4 (63). С. 119–128.

References

1. Miroshnichenko D. V. Model' formuvannya moral'no-dukhovnykh yakostey u suchasnoyi universytet-s'koyi molodi. Dukhovnist' osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka. 2014. № 4 (63). S. 119–128.

**ЕКОЛОГО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

ДРАЧУК О.В., аспірант

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: odrachuk@nubip.edu.ua

СОПІВНИК І.В., доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: sopivnyk_i@nubip.edu.ua

ORCID 0000-0003-1187-6211

Анотація. У статті обґрунтовано необхідність реалізації еколого-орієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Розкрито загрози, які можуть порушувати соціальну стабільність, зокрема: демографічна ситуація в світі; екологічна криза; загрози продовольчій безпеці; зменшення запасів прісної води; втрата здоров'я; зростання безробіття та зміна зайнятості населення. Здійснено аналіз Доповіді Міжнародної Організації Праці «Світова зайнятість та соціальні перспективи 2018: «Озеленення робочими місцями». Виокремлено компетентності, якими повинен володіти сучасний соціальний працівник для реалізації професійної зеленої соціальної роботи.

Ключові слова: професійна підготовка соціальних працівників, соціальний захист населення, еколого-орієнтований підхід, екологічна соціальна робота, зелена соціальна робота.

Актуальність. Одним із нових, провідних напрямів у сучасній світовій соціальній роботі є зелена соціальна робота (green social work) або екосоціальна робота. Поява даного напрямку соціальної роботи пов'язана у першу чергу із екологічними викликами та майбутніми загрозами, які тягнуть за собою складні життєві обставини для мільйонів людей в усьому світі. Так, наприклад посухи, повені, паводки, хімічне та радіаційне забруднення окремих територій призводять до соціальних проблем, які змушують людей покидати власні домівки і переселятися у більш екологічно сприятливі регіони. Сьогодні, як ніколи, став очевидним синергетичний зв'язок між економікою, екологією та соціальною політикою. Зростання народонаселення на Землі, підвищення соціальних стан-

дартів життя людей обумовлюють необхідність все більшого використання природних ресурсів, у тому числі вичерпних. Крім цього, зростання промислового виробництва обумовлює збільшення викидів в атмосферу, ґрунт та воду, що в свою чергу завдає непоправимої шкоди навколишньому середовищу. Для світового сільськогосподарства існують значні ризики від руйнування озонового шару, підвищення середньодобової температури, ерозії ґрунтів, нестачі прісної води, зникнення або зменшення кількості комах, необхідних для запилення рослин тощо. Ці фактори уже в найближчому майбутньому можуть мати суттєвий вплив на продовольчу безпеку країн і окремих регіонів. Уже сьогодні близько 800 млн людей у світі потерпають від голоду. Це люди, які в першу

чергу потребують гуманітарної соціальної допомоги та підтримки. Окрім цього, непоправимої шкоди навколишньому середовищу завдають військові випробування та промислові аварії, які трапляються систематично. Так, наприклад, тільки за останні 70 років людство пережило ряд промислових радіаційних аварій із радіоактивним забрудненням значних територій, зокрема Киштимська аварія (1957 р., Південний Урал); аварія в Віндскейлі (1957 р., Північна Англія); аварія на АЕС в Айдахо-Фолсі (1961 р., США); руйнування трьох плутонієвих ядерних бомб (1966 р., с. Паломарес, Іспанія); аварія на АЕС «Тримайл-Айленд» у Гарисберзі (1979 р., США); Чорнобильська аварія (1986 р., Україна); аварія на АЕС Фукусіма (2011 р., Японія) та ін. Одна тільки Чорнобильська аварія має жахливі соціальні наслідки для України. Так, за даними Укрінформ одразу після аварії загинула 31 людина, 600 тис. ліквідаторів отримали високі дози радіації, із 30 – кілометрової зони евакуйовано більше 100 тисяч її мешканців, забруднено значні території, у тому числі річки, ґрунти, ліси. У жителів забруднених районів та ліквідаторів виявили схильність до зниження імунітету, катаракти, онкології (рак щитовидної залози, лейкемія), серцево-судинних захворювань, вроджених патологій у дітей. Було встановлено, що «опромінення невеликими дозами радіації може викликати тривожність та агресивність і впливає на психіку людей та, особливо, дітей» [1]. Таким чином, наслідком експериментального відключення реактора на 20 секунд стали руйнування навколишнього середовища, а головне численні людські жертви. В Україні з'явилася велика група людей, які потребували і дотепер потребують соціального захисту та гарантій – це люди, які постраждали внаслідок Чорнобиль-

ської аварії. Проте, незважаючи на таку масштабну аварію та інші екологічні аварії і лиха в Україні недостатньо приділяється уваги розробці напряму екологічної соціальної роботи.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Проблема екологізації соціальної роботи висвітлена в основному у працях сучасних зарубіжних дослідників, зокрема A. Abubakar, S. Agustine, H. Babacan, C. Beckett, F. Besthorn, J. Boddy, H. Boetto, W. Bowles, J. Coats, F. Crawford, P. Dawn, L. Dominelli, L. Earle, P. Findley, C. Germain, S. Giordano, D. Goldblatt, M. Gray, C. Harris, R. Hayward, M. Heinsch, C. James, P. Jones, S. Kemp, A. Krings, E. Lucas-Darby, Y. Luxford, T. Matyók, J. McKinnon, S. Miller, A. Nesmith, J. Peeters, K. Pottick, M. Reisch, C. Schmitz, T. Shaw, L. Sloan, N. Smyth, L. Soine, S. Teixeira.

В Україні питання зеленої соціальної роботи висвітлює у своїх працях вітчизняна дослідниця Т. Семигіна.

Мета статті полягає в обґрунтуванні актуальності реалізації еколого-орієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Методи. Аналіз, синтез, узагальнення, порівняння.

Результати. Lena Dominelli [2] визначає людину як таку, що розвивається під впливом біо-психосоціальних чинників. Сучасні економічні і екологічні кризи тісно взаємопов'язані. Їх можна подолати завдяки зміні моделей мислення сучасних людей. Таке мислення повинно бути соціально та екологічно справедливим. Проте, досвід розвинених країн свідчить, що люди, які проживають у країнах із високими соціальними стандартами мислять у своїй більшості егоїстично. Про це зауважують

американські дослідники В.Девід Стедман та Ла Вон Г. Льюїс у своїй праці «Наша Нестаріюча Конституція». Дослідники зазначають, що сучасне американське суспільство – це суспільство споживачів, людей, які вимагають дотримання їх прав, але часто забуваючи про свої обов'язки. «Майже всі з нас поспішають претендувати на пільги, але не всі хочуть виконувати зобов'язання. Ми стали нацією одержимих прав, забудькуватих обов'язків» [3]. В епоху достатку, дуже багато людей легко забувають, що всі гарні речі повинні бути оплачені кимось, або здобуті чиєюсь важкою працею. Дослідники приходять до висновку, що як тільки зростає загальний добробут у країні, погіршується почуття відповідальності у громадян і міцніє індивідуалізм.

Оскільки соціальна справедливість передбачає справедливий розподіл матеріальних і нематеріальних ресурсів між членами суспільства, в залежності від їх потреб, то розуміння найважливіших необхідностей, усвідомлення власних прав і обов'язків, розвиток справедливого мислення, формування відповідального ставлення до себе, інших людей та оточуючого середовища є вкрай важливими для соціального миру і стабільності сучасної людської спільноти та майбутніх поколінь.

Що загрожує соціальній справедливості, соціальному миру і стабільності? На нашу думку це ряд загроз, зокрема:

1. Демографічна ситуація в світі. Так, кількість народонаселення на планеті Земля із кожним роком зростає. Станом на кінець листопада 2019 року, сучасне світове населення становить більше 7,7 млрд. осіб. У 2019 році народилося більше 130 млн. осіб, а померло більше 50 млн. осіб. Тобто, спостерігаємо значний приріст населення, що обумовлює

автоматично збільшення використання природних відновних і невідновних ресурсів, збільшення викидів, відходів та продуктів життєдіяльності людини. Так, наприклад, щоденно людство використовує приблизно 380 млн МВт електроенергії, при цьому 310 млн МВт із них, з невідновних ресурсів, і тільки близько 70 млн. МВт із відновних ресурсів. У світі ведеться статистика скільки залишилося днів до виснаження запасів природного газу (57841), нафти (15890), вугілля (149000) тощо.

2. Екологічна криза. Тільки за один 2019 рік втрачено близько 5 млн гектарів лісів. Також втрачено більше як 6,5 млн гектарів землі через ерозію ґрунтів.

3. Продовольча безпека. У світі є 2 яскраво виражені тенденції у розподілі продуктів харчування. Одна частина населення перебуває на межі голодної смерті (уже сьогодні в світі голодує більше як 800 млн осіб.), у той же час більше як 1,6 млрд осіб переїдають і мають надмірну вагу, а близько 750 млн осіб страждають від ожиріння.

4. Зменшення запасів прісної води. Близько 800 млн. осіб в світі не мають доступу до безпечної питної води.

5. Втрата здоров'я. Збільшення викидів в атмосферу, нераціональне харчування, емоційна нестійкість, стреси, аморальний та нездоровий спосіб життя, зловживання алкоголем, наркотиками, тютюнопалінням – це невеликий перелік факторів, які вкрай негативно впливають на здоров'я сучасної людини, що в кінцевому рахунку призводить до інвалідності і потреби соціального захисту і забезпечення соціальних гарантій. Статистика свідчить, що рівень інвалідизації і смертності населення через суб'єктивні чинники надзвичайно високий (див. табл. 1).

Таблиця 1

Окремі показники смертності у 2019 році

№	Причина	Кількість осіб
1	Аборти	Більше 39 млн.
2	Інфекційні захворювання	Більше 12 млн
3	Рак	Більше 7,6 млн.
4	Куріння	Більше 4,6 млн
5	Алкоголь	Більше 2,3 млн
6	ВІЛ/СНІД	Більше 1,5 млн.
7	Аварії на транспорті	Більше 1,2 млн
8	Самогубства	Близько 1 млн

6. Зростання безробіття та зміна зайнятості населення. Оплачувана праця є основним джерелом прибутку сімей у всьому світі, показником матеріального благополуччя, економічної безпеки, рівності можливостей і людського розвитку. За даними Міжнародної організації праці [4, с. 5] в 2018 році чисельність населення працездатного віку в усьому світі, включаючи жінок і чоловіків у віці 15 років і старше, було 5,7 млрд осіб. 172 мільйони осіб були безробітними. 2,2 мільярда осіб (38,6 %) працездатного віку були поза межами робочої сили, в тому числі ті, хто займається освітою і неоплачуваною роботою по догляду, а 3,3 мільярда осіб (58,4%) були зайняті. При цьому 2 мільярда працівників зайняті в неформальному секторі. Крім того, багато працівників, зайнятих у неформальному секторі входять в число 55 відсотків світового населення, які не користуються будь-яким соціальним захистом. За прогнозами фахівців МОП до 2020 року кількість безробітних у світі збільшиться на 2 млн, що становитиме 174 млн. осіб [4, с. 2].

У зв'язку із прогнозованим ростом населення, екологічними кризами і викликами, зокрема глобального потепління, зменшення кількості прісної води та викидами в атмосферу МОП було запропоновано у 2013 році програму «Зелені робочі

місця». Окрім цього, було прийнято ряд документів, які покликані створювати умови для росту економіки, робочих місць за умов ведення екологічно чистого господарювання, наприклад «Конвенція про запобігання великим промисловим аваріям» 1993 (№ 174), Рекомендація 2017 року про гідну працю заради миру і стабільності (№ 205), Доповідь «Світова зайнятість та соціальні перспективи 2018: «Озеленення робочими місцями». У контексті нашого дослідження особливий інтерес становить Звіт Міжнародного бюро праці МОП «Світова зайнятість ...». У документі зазначено, що до 2030 року в усьому світі може бути створено двадцять чотири мільйони нових робочих місць, якщо буде запроваджена пропонувана політика сприяння екологічній економіці. Нові робочі місця можуть бути створені шляхом впровадження практики сталого розвитку в енергетичному секторі, включаючи зміни в енергетичній сфері, сприяння використанню електромобілів та підвищення енергоефективності будівель. Еко-системні послуги, включаючи очищення повітря та води, відновлення та удобрення ґрунтів, боротьба із шкідниками, захист від екстремальних погодних умов, сприяють веденню сільського господарства, рибальства, лісового господарства та туризму, де працюють 1,2 мільярда пра-

цівників. Фахівці переконані, що зелена економіка може дати можливість мільйонам людей подолати бідність та забезпечити покращення засобів до існування для себе та майбутніх поколінь. У звіті звучать заклики для урядів країн вжити невідкладних заходів для навчання працівників навичкам, які є необхідними для переходу до екологічно чистої економіки, та забезпечать їм соціальний захист, який сприяє переходу на нові робочі місця, сприяє запобіганню бідності та зменшує вразливість домогосподарств. Звіт закликає до синергії між політикою соціального захисту та охороною навколишнього середовища, що передбачає з одного боку підтримку доходів працівників, а з другого перехід до екологічної економіки [5].

У звіті йдеться про те, що для створення нових робочих місць екологічна стійкість має вирішальне значення. Так, «збільшення частоти та інтенсивності стихійних лих, обумовлених діяльністю людини, вже знизила продуктивність праці. Щорічно, в період з 2000 по 2015 рік стихійні лиха, викликані або посилені людством, привели до глобальних втрат у сфері зайнятості. Забігаючи вперед, прогнозоване збільшення температури повітря призведе до поширення теплового стресу, зменшуючи загальну кількість робочих годин і торкнеться, перш за все, працівників сільського господарства і країн, що розвиваються. Забруднення повітря, води і ґрунту, а також радіація негативно позначаються на здоров'ї працівників, доходах, продовольчій та паливній безпеці, а також на їх продуктивності. Цей негативний вплив може бути зменшено шляхом прийняття конкретних заходів, в тому числі заходів безпеки і гігієни праці, політики соціального захисту та інші дій, спрямованих на сталий розвиток» [6, с. 2].

У документів також зазначено, що «в даний час 1,2 мільярда робочих місць безпосередньо залежать від ефективного управління та стійкості оточуючого середовища, зокрема праця в сільському господарстві, рибальстві і лісівництві, що залежить від природних процесів, таких як очистка повітря і води, відновлення і удобрення ґрунту, запилення, боротьба з шкідниками, захист від штормів, повеней і сильних вітрів. Руйнування навколишнього середовища загрожує цим екосистемам і видам трудової діяльності, які залежать від них» [6, с. 2].

Важливим є те, що у Звіті запропоновано чотири шляхи підтримки населення і запобігання ризиків від переходу на екологічну економіку. Ці чотири шляхи являють собою синергію соціального захисту та екологічної стійкості, зокрема: захист від безробіття, програми грошової підтримки, державні програми зайнятості (PEP) і платежі за екосистемні послуги (PES). Схеми захисту від безробіття і програми грошової підтримки відіграють вирішальну роль в соціальному захисті працівників, які можуть втратити роботу, у зв'язку із переходом до екологічної стійкості, або внаслідок природнього стихійного лиха. Такі заходи полегшують перехід на нові екологічні робочі місця, особливо в поєднанні з розвитком навичок з працевлаштування або переселення.

L. Dominelli [2] у своїх працях ілюструє наслідки забруднення, в результаті промислового виробництва і як вони впливають на соціальну та екологічну сферу життя людей. Дослідниця також розкриває потенціал соціальних працівників у ліквідації наслідків стихійних лих. Також L. Dominelli акцентує на соціальних наслідках екологічних криз і їх впливу на міграцію та бідність населення. Вона зауважує, що міграція часто

обумовлена соціальними, економічними та екологічними кризами, які занадто довго сприймалися в якості побічних продуктів сучасного виробництва і споживання. В результаті голоду, злиднів і деградації навколишнього середовища люди мігрують в пошуках сприятливіших умов для життя. Також необхідно пам'ятати, що конкуренція за доступ до води, харчових продуктів, ґрунту, палива і простору для житла і призводить до напруженості як всередині окремих країн, так і між країнами та регіонами. Якщо ці конфлікти не будуть справедливо вирішуватися, тоді вони будуть виникати все частіше. Тут соціальна робота може відіграти важливу роль посередника. Дослідниця обґрунтовує модель зеленої соціальної роботи. Основною ідеєю даної моделі є встановлення чітких правил суспільства, які повинні бути досягнуті шляхом демократичних переговорів задля розробки *альтернативних форм виробництва, розподілу і споживання*. Для досягнення цієї мети необхідно застосовувати багаторівневий підхід, який дасть можливість людям досягти високих стандартів життя в справедливості і стійкості. У контексті своєї моделі соціальна робота розглядається в якості важливого учасника для створення потенціалу в громадах, а також в роботі з сім'ями, групами і окремими особами для досягнення соціальної і екологічної справедливості. L. Dominelli переконливо доводить, що екологічні та соціальні проблеми, більше ніж будь-коли, є глобальними проблемами, які не можуть бути вирішені на місцевому або національному рівні поодиночки. Швидше за все, вони повинні бути розглянуті в контексті багаторівневих підходів. І професія соціального працівника повинна відіграти свою роль в розробці і формуванні цієї точки зору.

На сьогодні у зарубіжних країнах є вже певний досвід впровадження ідей зеленої соціальної роботи у практику підготовки соціальних працівників. Так, наприклад, Т. Семигіна описує практику Е. Лукас-Дарбі щодо включення «зеленої теми» до семестрового курсу «Практична соціальна робота в громаді» для бакалаврів соціальної роботи. «Студенти готують свої «зелені» проекти як обов'язкове завдання в межах курсу. На думку дослідниці, включення охорони довкілля до курсу допомагає студентам зрозуміти важливість цієї теми та визначити свою роль, яку вони можуть вже зараз виконувати задля збереження довкілля. Авторка також наводить попередні дослідження, де визначено, що такі сфери як транспорт, постачання енергії, будівництво, зменшення кількості відходів, мають безпосередній вплив на клієнтів соціальної роботи... В межах курсу всі студенти мають обрати громаду, в якій працюватимуть, визначити в ній «зелену» проблему чи потребу, розробити план дій та практично допомогти втілити цей план за допомогою інструментів соціальної роботи» [8].

Висновки і перспективи.

Еколого-орієнтований підхід у професійній підготовці соціальних працівників передбачає формування у студентів спеціальності «Соціальна робота» ряду компетентностей, зокрема: 1) здатність усвідомлювати взаємозв'язок між складними життєвими обставинами людини (наприклад безробіття, безпліддя, інвалідність, захворювання тощо) і споживацьким ставленням до навколишнього середовища, його забруднення; 2) здатність здійснювати свою життєдіяльність на засадах сталого розвитку; 3) здатність навчати людей екологічному мисленню та формуванню екологічної культури; 4) здат-

ність допомагати людям розв'язувати їх складні життєві обставини базуючись на власних потенційних можливостях; 5) здатність організувати людей та приймати швидкі і правильні рішення в умовах надзвичайних лих і катастроф; 6) здатність здійснювати соціальний супровід та захист людей, які потерпіли від природних катаклізмів, надзвичайних ситуацій, аварій та які проживають на забруднених територіях; 7) здатність забезпечувати організацію медичної, фізичної, психологічної та соціальної реабілітації для осіб, які постраждали внаслідок екологічних лих і втратили здоров'я; 8) здатність надавати первинну психологічну допомогу людям, які потерпіли від лих та катастроф; 9) здатність оцінювати та прогнозувати можливі негативні впливи діяльності людей чи промислових об'єктів на середовище життєдіяльності людей певної громади та протидіяти таким впливам, попереджати екологічні лиха в своєму регіоні; 10) здатність співпрацювати із екологічними громадськими організаціями та рухами.

References

1. Chernobyl: a catastrophe in numbers. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric->

[society/2005521-cornobilska-katastrofa-u-cifrah-infografika.html](https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2005521-cornobilska-katastrofa-u-cifrah-infografika.html)

2. Lena Dominelli. Green Social Work: From Environmental Crises to Environmental Justice, Cambridge, Polity Press, 2012, pp. 244.

3. W. David Stedman & La Vaughn G. Lewis, Editors (1987) Our Ageless Constitution. URL : <http://www.nccs.net/the-responsibility-of-citizens.php>

4. World Employment and Social Outlook 2018: Greening with jobs International Labour Office. Geneva: ILO, 2018. 189 p.

5. 24 million jobs to open up in the green economy. URL: https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_628644/lang--en/index.htm

6. World Employment and Social Outlook: Trends 2019 International Labour Office. Geneva: ILO, 2019. 122 p.

7. Mel Gray, John Coates, Tiani Hetheington. Environmental social work. London: Routledge, 2013, 360 p.

8. Semyhina T. (2018) Chomu sotsialna robota nabuvaie zelenoho koloru? [Why does social work greening?]. Visnyk Akademii pratsi sotsialnykh vidnosyn i turyzmu. 2. 11-27.

ECO-ORIENTED APPROACH IN THE TRAINING OF SOCIAL WORKERS

Sopivnyk I.V., Drachuk O.V.

Abstract. *The article substantiates the need to implement an environmentally-friendly approach in the process of training future social workers. Threats that may violate social stability are disclosed, in particular: the demographic situation in the world; environmental crisis; threats to food security; decrease in fresh water reserves; loss of health; rising unemployment and changing employment. The analysis of the Reports of the International Labor Organization «World Employment and Social Outlook 2018: Greening with jobs». The competencies that a modern social worker must have in order to implement professional green social work are highlighted.*

Key words: *vocational training of social workers, social protection of the population, environmental-friendly approach, environmental social work, green social work.*

TEACHING FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR COMMUNICATIVELY

KOSTRYTSIA N. M., professor, doctor of pedagogical sciences,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: n.kostrytsia@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7029-7829

LYTVYNIUK O. M., candidate of philological sciences, senior English instructor,
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko national university

E-mail: lytvox@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4428-9892

FOMINA G. V., candidate of philological sciences, associate professor,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: haljafo9629@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9829-9351

Abstract. *The article gives the characteristics of methods how to present a grammar item and techniques to practice a target grammar (English, German and Ukrainian as a foreign language). Within a comparative analysis of three methods communicative one is proved to be the most effective as it encourages students to use language from the beginning. There is an inductive learning of students where the teacher is a facilitator, mentor and manager of students' learning activities. There are three dimensions of a grammar item they are form, meaning and usage. To develop firm grammar competences of students learning activities should have the following characteristics: a meaningful context, real life situations, engaging features. Learning is to be student-oriented where activities are arranged according to a specific objective: to train form, meaning or usage and simultaneously the teacher provides communicative context. The given samples illustrate implementation of the main concepts and ideas into practice. The results of teaching grammar items communicatively are high, effective and long lasting.*

Key words: *communicative method, form, meaning and usage, inductive learning, language competences, personalization, facilitator.*

Introduction. Grammar-translation was the most common way of learning languages for hundreds of years. Students studied the grammar of sentences in the target language, then translated them into their own language – or the other way around.

In a typical grammar-translation class, the teacher uses the students' native language most of the time. In a typical grammar-translation lesson, grammar is taught deductively: the teacher presents the grammar rules, provides long and detailed explanations and gives examples (usually a list of isolated sentences), then students study

the rules and practice grammar through translation exercises. A lot of attention is paid to reading and writing; little attention is paid to speaking and listening. Most of the interaction is from the teacher to the student; there is very little student-student interaction. The ultimate goal is to achieve accuracy, that is, to produce grammatically correct sentences [6].

Analysis of recent research and publications can you find in the works of K. Beare, De Carrico, J.D. Larsen-Freeman, S. Thornbury and other scientists [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Grammar-translation became unpopular because students translated written sentences, knew grammar rules perfectly, but were not able to communicate in the target language. **The aim** of the article is to show how asking students to translate into and out of their language and English/ German/Ukrainian they can be taught a lot about the similarities and differences between the two languages.

The main **methods of research** are the method of analysis and synthesis, as well as the comparative method.

Audio-lingual methodology gave students a lot of speaking practice by using habit-formation drills. Students repeated sentences again and again until they were memorized. Audio-lingual methodology is connected to the theory of behaviorism. It uses a stimulus-response reinforcement approach to language and grammar learning. A stimulus (a teacher's prompt) provokes a student response (a sentence) and this response is reinforced by reward of, for example, teacher praise and student satisfaction. If you repeat this procedure often enough, some people suggested, the language will be learned [6].

Noam Chomsky challenged the theory of behaviorism. He asked the logical question: Why can we all say new things that we have never heard before? In the 1970's, teachers stopped using only audio-lingual methodology [6]. Historically, Communicative Language Teaching (CLT) has been seen as a response to the Audio-Lingual method. CLT focuses on the idea that people learn language if they have opportunities to use it and that if students have a desire to communicate and a purpose for communicating (rather than just practicing a grammar item), then the language learning will take care of itself [6].

In CLT, students do many speaking and writing tasks, trying to use any and all of the language they know. CLT

focuses more on content than on form; it puts focus on communication related to the realistic use of language in context. It concentrates on how successfully students can communicate, rather than on whether they are speaking or writing correctly. Correction often takes place after the students have tried to speak or write communicatively.

CLT gives students opportunities to practice using the language and to see its relevance outside the classroom. Also, it focuses on active learning and teaching. Most teachers don't follow only one method, but use elements of many different approaches. This eclecticism seems to be the best response to different claims about how different students learn. However, in order to be able to make informed decisions and to select the most appropriate grammar teaching approach for their students, teachers should learn how to use different approaches and methods and fully understand their potential and limitations [6].

Results. Is the need to provide students with an opportunity to use grammar structures in meaningful and engaging activities to encourage to use foreign languages from the beginning rather than learning about the languages with the hope that later on students will be able to apply grammatical knowledge in active way. These objectives direct to avoid inert learning and separate language activities (reading, writing, speaking, listening).

The most important first step in solving any problem how to start teach grammar communicatively is understanding its cause: why are some grammar items more challenging for students? There are three dimensions of grammar - *form*, *meaning* and *use* – and it is necessary to explore how these components can help teachers understand grammar structures better and identify potential learning challenges for their students more easily [3].

Nowadays teachers have to be informed about all teaching options. Once informed, they have to choose wisely from among the available practices to create their own unique blend that would be appropriate for their own personality and teaching style, for their own students and the circumstances in which the teaching is taking place. Traditional methodologies have often created language acquisition problems and ineffective learning environments in which learners hardly participate and/or volunteer. That did not promote learning. D. Larsen-Freeman created the term *grammaring* to convey the idea that grammar is a dynamic system, which needs to be taught as a skill, the fifth skill (the other four being reading, writing, speaking and listening), rather than as a fixed body of rules. If teachers understand that what you are trying to do is to get students to use grammatical structures accurately, meaningfully, and appropriately, then they realize that they need to provide students with an opportunity to use grammar structures in meaningful and engaging activities [3].

To the scholar's (Larsen-Freeman) point of view, this means that for someone to be able to speak and use language accurately, meaningfully and appropriately, all three dimensions of form, meaning and use have to be learned. However, if you stop and think about it, you realize that they are not all learned the same way. For this reason, form, meaning and use need to be taught differently. Teachers need to focus students' attention on one of these three, the one which presents the greatest learning challenge for students at that moment. The challenge changes, depending on the proficiency of the students and their native language. For example, for Ukrainian speakers, the challenge in learning the English passive is probably not its form or its meaning. Students have to learn both; however, it

is when to use the passive (as opposed to the active voice) that remains the greatest learning challenge. This suggests that the traditional way of introducing the passive to learners by transforming active sentences into passive ones is misguided because it suggests to students that the two voices are interchangeable, which they are not [3].

Once teachers have identified what learning challenges a grammar structure can pose, they need to plan how to introduce that structure to students. What teachers can do is to set up memorable grammar encounters, that is, to *present* new grammar items in an effective and engaging way. When talking about their work in grammar lessons, many teachers use just two categories: *presentation* and *practice*. These terms have wide definitions and this sometimes causes confusion. When planning the presentation stage, the teacher has to decide:

- How to expose students to the target structure;
- Whether to explain grammar rules to students, when to do this, and how to do this;
- How the students will be engaged.

The biggest challenge to overcome for the teacher while planning effective grammar practice is to find what he/she wants to practice (form, meaning or usage) and depending on a particular objective to find or design a proper language activity and at the same time use a target grammar in a meaningful communicative context. Effective grammar presentations share the following characteristics:

- Students encounter the target grammar item *in context*. For example, the teacher sets up a situation (e.g. presents a dialogue, shows a picture, tells a simple story, etc.) in which the target item is used.
- The teacher uses various techniques to help students *notice* the most

important features of that item (diagrams, different colors, timelines, etc.).

– Students are actively engaged (they answer meaningful questions, sometimes they research new language).

– Explanations given by the teacher are brief and memorable [6].

There is a sample of a lesson how to present and practice a target grammar in a communicative approach. Direct and indirect speech (Sequence of tenses, this grammar item is the biggest challenge even for Ukrainian teachers needless to say it is a huge one for students. In Ukrainian there is no agreement in the tense of a verb in the subordinate clause with the tense of a verb in the principle clause if it is in one of the past tenses. It is hard to explain to students that in the sentences:

He said that he worked (past simp.) for this firm. (it refers to present action).

He reported that the delegation were discussing (past cont.) an important topic (present action), there is

no such language phenomenon in Ukrainian.

It is better to present the grammar item in a form of an interview with a famous film star. Students will watch it once then they will be given a transcript of it and there will be another hands out (a review of a blogger to this video). So students will have 2 texts about the same but in direct and indirect speeches.

Next stage will be grammar observing. The teacher may ask students to compare 2 texts, to find similar sentences, to analyze them, to define tenses in quotes and indirect sentences, to trace what change takes place, to guess why they see the change. Notice that the teacher will observe the target grammar referring to present actions and states. The teacher will help students figure out its meaning. On the blackboard there will be diagrams and illustrations. e.g.

Direct	Indirect
work/works	Worked
is/are	was/were
has starred	had starred

The next stage will be practicing. The teacher will ask to imagine that you help your grandfather, who has some problems in hearing and seeing to watch break news. The task is to retell what an announcer is saying.

Then there will be a play «Gossiping» in which class will be divided into some groups of 3-4 people, each of groups will communicate on a certain topic (Love affair, New movie, Sport), they can take some notes.

When time is over a volunteer from each group will report what «news» they knew, they are supposed to start like this: Olia siad that..... John told to me that ... Mike informed that...

(If students report about past actions they have heard while gossiping the teacher makes some editing without drawing their attention).

Homework will be to write a review to a film release (teacher's choice).

This sample shows implementation of communicative approach where one can observe meaningful context, real life situations, personalization, engaging learning activities. The teacher provides the rules; the teacher provides information, students make their own conclusions; the teacher carefully leads the students to discover grammar rules; teachers and students collaborate to produce a co-constructed grammar explanation.

For teaching German indefinite and definite articles there is an effective technique as a game, this language activity is characterized to be interactive and meaningful.

A game «Make a sentence». Students make a circle where the first student who starts the game makes a sentence: «Das ist ... Buch. ... Buch ist interessant». At the same time he/she pauses at the places where the articles are to be and throws a ball to the next student who has to repeat the sentence with the correct articles. If there is a mistake the next student should continue and score if the articles are correct. The winner is who has scored the highest points.

«Crossing the river». There are phases written on the blackboard on a particular topic. Students are divided into two teams, the task is to make sentences with definite articles – for team A and to make sentences with indefinite articles – for team B. Each correct sentence is a stone to cross the river, the winner team is the first to make all sentences and reach another bank of the river.

E.g. topic «Die Schule»: *die (eine) Schule, der (ein) Unterricht, das (ein) Buch, das (ein) Heft, der (ein) Kugelschreiber, die (___) Bleistifte, die (eine) Hausaufgabe, die (eine) Lehrerin ...*

There are controlled language activities (drills and repetition). The role of drilling and repetition in communicative

teaching has been discussed a lot. On one hand, the main focus of the communicative approach is on natural, authentic communication with others. On the other hand, a learner needs a «bank» of language to refer to. This «bank» is often formed by having a number of experiences, and/or by using specific language meaningfully and with «fluent accuracy». Experts say repetition plays a big role in this process, so let's look at some reasons why.

Drills can be useful teaching and learning material because they provide practice of small, manageable chunks of language. Repeating a communicative situation/task more than once gives learners a chance to gain confidence, improve fluency and attempt more complex language structures or vocabulary (Thornburry: 2010).

Scott Thornburry (2010) suggests modifying the task where the teacher asks the students to repeat: instructors can either change the amount of scaffolding, or visual support provided to the students (having less and less text so that they could practice a dialogue independently); or the teachers can change the main skill being practiced (from speaking to writing, for example). Reducing the time allocated for the task in pairs, or asking students to do the same task in a new small group, provides the variety and spontaneity in teaching communicatively.

The next types are guided practice activities where teachers want students to think about and use specific language item(s) accurately as often as possible. In order to complete these activities, students have to use the target grammar structure, but they also have the freedom to somewhat personalize the language and contribute their own ideas. This maintains students' interest, but also challenges them.

The last group is free practice activities where the students have com-

plete freedom in the language they produce. The teacher can't predict what will be said before the activity begins. Students have the greatest opportunity to personalize the language, experiment, and incorporate previously learned grammar and other language points. Free practice activities include role plays, simulation, debates, discussions, composing and telling stories, making videos etc.

Meaningful activities require students to use the grammar structure for some meaningful purpose. For example, if they need to practice using a preposition, a meaningful practice activity would be reading maps in order to give directions to someone. Asking students to write a list of examples using, e.g. the preposition **on**, that is, to produce decontextualized sentences, is not particularly meaningful or engaging.

Many teachers try to personalize grammar practice activities by creating a situation requiring students to use the target grammar structure to talk about themselves. In this way, students can relate the language to their own experiences, and express their ideas, thoughts and feelings.

When selecting grammar practice activities, teachers should be guided by the nature of the learning challenge.

– If the students' learning challenge is form, meaningful repetition is useful (e.g. grammar jazz chants, or «Find someone who ...», or «Twenty questions game»).

– If the students' learning challenge is meaning, they will need to practice linking form and meaning together (e.g. the game «What have I changed?»).

– If the students' learning challenge is use, students will need to make a choice (e.g. role-play a job interview requiring them to use either the Present Perfect (to talk about their experiences) or the Past Simple Tense (specifying when they acquired these experiences)).

Conclusions and perspectives of further study of the problem. When planning a grammar lesson, teachers should also consider how to order grammar practice activities. There is no absolute rule, but activities in lessons are usually logically linked, with controlled practice coming before freer practice. As the class progresses, each type of activity allows increased amounts of creativity, personal relevance, and experimentation with the language.

Список використаних джерел

1. Beare K. Grammar Chants to Learn English. Thought Co. December 30, 2014. [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.thoughtco.com/grammar-chants-to-learn-english-1211063>

2. DeCarrico J. Grammar / J. DeCarrico, D. Larsen-Freeman // D. N. Schmitt. An introduction to applied linguistics. London : Arnold, 2002. pp. 19-34.

3. Larsen-Freeman D. Teaching Language : From Grammar to Gramaring / D. Larsen-Freeman. Boston: Heinle, 2003. 160 p.

4. Thornbury S. R is for Repetition. An A-Z of ELT. December 5, 2010. [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://scottthornbury.wordpress.com/2010/12/05/r-is-for-repetition>

5. Thornbury S. How to Teach Grammar . Harlow : Pearson, 1999. 189 p.

6. World Learning. Teaching Grammar Communicative. [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.aeeteacher.org/node/135>.

References

1. Beare, K. Grammar Chants to Learn English. Thought Co. December 30, 2014. Available at: <https://www.thoughtco.com/grammar-chants-to-learn-english-1211063>

2. De Carrico, J. D. Larsen-Freeman (2002) Grammar. In: Schmitt N. (ed.) An Introduction to Applied Linguistics. London: Arnold, 19-34.

3. Larsen-Freeman, D. (2003) Teaching Language: From Grammar to Gramming. Heinle, 160.

4. Thornbury, S. R is for Repetition. An A-Z of ELT. December 5,

2010. Available at: <https://scottthornbury.wordpress.com/2010/12/05/r-is-for-repetition>.

5. Thornbury, S. (1999) How to Teach Grammar. Pearson, 189.

6. World Learning. (2018). Teaching Grammar Communicatively. Available at : <https://www.aee-teacher.org/node/135>

НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА КОМУНІКАТИВНІЙ ОСНОВІ

Костриця Н. М., Литвинюк О. М., Фоміна Г. В.

Анотація. У статті охарактеризовано методи, прийоми презентації граматичного матеріалу іноземних мов на прикладі англійської, німецької та української як іноземної. Доведено, що комунікативний підхід до навчання граматики іноземної мови є найефективнішим, оскільки він спонукає студентів використовувати іноземну мову на початкових етапах її вивчення. Особливу увагу у процесі навчання граматики зосереджено на індуктивному методі, де роль викладача визначається як фасилітатора, спостерігача та організатора навчальної діяльності студентів. Встановлено, що виробленню стійких граматичних навичок з іноземної мови у студентів сприяють комунікативні вправи та завдання, які спрямовані на засвоєння форм слова його значення та слововживання. Крім того, зміст навчальних вправ та завдань повинен відображати реальні життєві ситуації, передбачати елементи заохочення до активної участі у навчально-виховному процесі. Наведені приклади ілюструють втілення основних ідей комунікативного підходу до навчання граматики іноземних мов. Результати вивчення студентами граматики іноземних мов на засадах комунікативного підходу сприяють швидкому оволодінню навчальним матеріалом та стійкості засвоєних граматичних знань, вмінь та навичок.

Ключові слова: комунікативний підхід, форма слова його значення та слововживання, індуктивний метод навчання, мовні компетентності, фасилітатор.

TEACHING FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR COMMUNICATIVELY

Kostrytzia N. M., professor, doctor of pedagogical sciences,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: n.kostrytzia@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7029-7829

LYTVYNIUK O. M., candidate of philological sciences, senior English instructor,
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko national university

E-mail: lytvox@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4428-9892

Fomina G. V., candidate of philological sciences, associate professor,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: haljafo9629@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9829-9351

Abstract. *The article gives the characteristics of methods how to present a grammar item and techniques to practice a target grammar (English, German and Ukrainian as a foreign language). Within a comparative analysis of three methods communicative one is proved to be the most effective as it encourages students to use language from the beginning. There is an inductive learning of students where the teacher is a facilitator, mentor and manager of students' learning activities. There are three dimensions of a grammar item they are form, meaning and usage. To develop firm grammar competences of students learning activities should have the following characteristics: a meaningful context, real life situations, engaging features. Learning is to be student-oriented where activities are arranged according to a specific objective: to train form, meaning or usage and simultaneously the teacher provides communicative context. The given samples illustrate implementation of the main concepts and ideas into practice. The results of teaching grammar items communicatively are high, effective and long lasting.*

Key words: *communicative method, form, meaning and usage, inductive learning, language competences, personalization, facilitator.*

Introduction. Grammar-translation was the most common way of learning languages for hundreds of years. Students studied the grammar of sentences in the target language, then translated them into their own language – or the other way around.

In a typical grammar-translation class, the teacher uses the students' native language most of the time. In a typical grammar-translation lesson, grammar is taught deductively: the teacher presents the grammar rules, provides long and detailed explanations and gives examples (usually a list of isolated sentences), then students

study the rules and practice grammar through translation exercises. A lot of attention is paid to reading and writing; little attention is paid to speaking and listening. Most of the interaction is from the teacher to the student; there is very little student-student interaction. The ultimate goal is to achieve accuracy, that is, to produce grammatically correct sentences [6].

Analysis of recent research and publications can you find in the works of K. Beare, De Carrico, J.D. Larsen-Freeman, S. Thornbury and other scientists [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Grammar-translation became unpopular because students translated written sentences, knew grammar rules perfectly, but were not able to communicate in the target language. **The aim** of the article is to show how asking students to translate into and out of their language and English/ German/Ukrainian they can be taught a lot about the similarities and differences between the two languages.

The main **methods of research** are the method of analysis and synthesis, as well as the comparative method.

Audio-lingual methodology gave students a lot of speaking practice by using habit-formation drills. Students repeated sentences again and again until they were memorized. Audio-lingual methodology is connected to the theory of behaviorism. It uses a stimulus-response reinforcement approach to language and grammar learning. A stimulus (a teacher's prompt) provokes a student response (a sentence) and this response is reinforced by reward of, for example, teacher praise and student satisfaction. If you repeat this procedure often enough, some people suggested, the language will be learned [6].

Noam Chomsky challenged the theory of behaviorism. He asked the logical question: Why can we all say new things that we have never heard before? In the 1970's, teachers stopped using only audio-lingual methodology [6]. Historically, Communicative Language Teaching (CLT) has been seen as a response to the Audio-Lingual method. CLT focuses on the idea that people learn language if they have opportunities to use it and that if students have a desire to communicate and a purpose for communicating (rather than just practicing a grammar item), then the language learning will take care of itself [6].

In CLT, students do many speaking and writing tasks, trying to use any and all of the language they know. CLT focuses more on content than on form; it puts focus on communication related to the realistic use of language in context. It concentrates on how successfully students can communicate, rather than on whether they are speaking or writing correctly. Correction often takes place after the students have tried to speak or write communicatively.

CLT gives students opportunities to practice using the language and to see its relevance outside the classroom. Also, it focuses on active learning and teaching. Most teachers don't follow only one method, but use elements of many different approaches. This eclecticism seems to be the best response to different claims about how different students learn. However, in order to be able to make informed decisions and to select the most appropriate grammar teaching approach for their students, teachers should learn how to use different approaches and methods and fully understand their potential and limitations [6].

Results. Is the need to provide students with an opportunity to use grammar structures in meaningful and engaging activities to encourage to use foreign languages from the beginning rather than learning about the languages with the hope that later on students will be able to apply grammatical knowledge in active way. These objectives direct to avoid inert learning and separate language activities (reading, writing, speaking, listening).

The most important first step in solving any problem how to start teach grammar communicatively is understanding its cause: why are some grammar items more challenging for students? There are three dimensions of grammar - *form, meaning* and *use* – and it is necessary to explore how these components can help teachers

understand grammar structures better and identify potential learning challenges for their students more easily [3].

Nowadays teachers have to be informed about all teaching options. Once informed, they have to choose wisely from among the available practices to create their own unique blend that would be appropriate for their own personality and teaching style, for their own students and the circumstances in which the teaching is taking place. Traditional methodologies have often created language acquisition problems and ineffective learning environments in which learners hardly participate and/or volunteer. That did not promote learning. D. Larsen-Freeman created the term *grammaring* to convey the idea that grammar is a dynamic system, which needs to be taught as a skill, the fifth skill (the other four being reading, writing, speaking and listening), rather than as a fixed body of rules. If teachers understand that what you are trying to do is to get students to use grammatical structures accurately, meaningfully, and appropriately, then they realize that they need to provide students with an opportunity to use grammar structures in meaningful and engaging activities [3].

To the scholar's (Larsen-Freeman) point of view, this means that for someone to be able to speak and use language accurately, meaningfully and appropriately, all three dimensions of form, meaning and use have to be learned. However, if you stop and think about it, you realize that they are not all learned the same way. For this reason, form, meaning and use need to be taught differently. Teachers need to focus students' attention on one of these three, the one which presents the greatest learning challenge for students at that moment. The challenge changes, depending on the proficiency of the students and

their native language. For example, for Ukrainian speakers, the challenge in learning the English passive is probably not its form or its meaning. Students have to learn both; however, it is when to use the passive (as opposed to the active voice) that remains the greatest learning challenge. This suggests that the traditional way of introducing the passive to learners by transforming active sentences into passive ones is misguided because it suggests to students that the two voices are interchangeable, which they are not [3].

Once teachers have identified what learning challenges a grammar structure can pose, they need to plan how to introduce that structure to students. What teachers can do is to set up memorable grammar encounters, that is, to *present* new grammar items in an effective and engaging way. When talking about their work in grammar lessons, many teachers use just two categories: *presentation* and *practice*. These terms have wide definitions and this sometimes causes confusion. When planning the presentation stage, the teacher has to decide:

- How to expose students to the target structure;
- Whether to explain grammar rules to students, when to do this, and how to do this;
- How the students will be engaged.

The biggest challenge to overcome for the teacher while planning effective grammar practice is to find what he/she wants to practice (form, meaning or usage) and depending on a particular objective to find or design a proper language activity and at the same time use a target grammar in a meaningful communicative context. Effective grammar presentations share the following characteristics:

- Students encounter the target grammar item *in context*. For example,

the teacher sets up a situation (e.g. presents a dialogue, shows a picture, tells a simple story, etc.) in which the target item is used.

- The teacher uses various techniques to help students *notice* the most important features of that item (diagrams, different colors, timelines, etc.).

- Students are actively engaged (they answer meaningful questions, sometimes they research new language).

- Explanations given by the teacher are brief and memorable [6].

There is a sample of a lesson how to present and practice a target grammar in a communicative approach. Direct and indirect speech (Sequence of tenses, this grammar item is the biggest challenge even for Ukrainian teachers needless to say it is a huge one for students. In Ukrainian there is no agreement in the tense of a verb in the subordinate clause with the tense of a verb in the principle clause if it is in one of the past tenses. It is hard to explain to students that in the sentences:

He said that he worked (past simp.) for this firm. (it refers to present action).

He reported that the delegation were discussing (past cont.) an important topic (present action), there is no such language phenomenon in Ukrainian.

It is better to present the grammar item in a form of an interview with a famous film star. Students will watch it once then they will be given a transcript of it and there will be another hands out (a review of a blogger to this video). So students will have 2 texts about the same but in direct and indirect speeches.

Next stage will be grammar observing. The teacher may ask students to compare 2 texts, to find similar sentences, to analyze them, to define tenses in quotes and indirect sentences, to trace what change takes place, to guess why they see the change. Notice that the teacher will observe the target grammar referring to present actions and states. The teacher will help students figure out its meaning. On the blackboard there will be diagrams and illustrations. e.g.

Direct	Indirect
work/works	Worked
is/are	was/were
has starred	had starred

The next stage will be practicing. The teacher will ask to imagine that you help your grandfather, who has some problems in hearing and seeing to watch break news. The task is to retell what an announcer is saying.

Then there will be a play «Gossiping» in which class will be divided into some groups of 3-4 people, each of groups will communicate on a cer-

tain topic (Love affair, New movie, Sport), they can take some notes. When time is over a volunteer from each group will report what «news» they knew, they are supposed to start like this: Olia siad that..... John told to me that ... Mike informed that...

(If students report about past actions they have heard while gossip-

ing the teacher makes some editing without drawing their attention).

Homework will be to write a review to a film release (teacher's choice).

This sample shows implementation of communicative approach where one can observe meaningful context, real life situations, personalization, engaging learning activities. The teacher provides the rules; the teacher provides information, students make their own conclusions; the teacher carefully leads the students to discover grammar rules; teachers and students collaborate to produce a co-constructed grammar explanation.

For teaching German indefinite and definite articles there is an effective technique as a game, this language activity is characterized to be interactive and meaningful.

A game «Make a sentence». Students make a circle where the first student who starts the game makes a sentence: «Das ist ... Buch. ... Buch ist interessant». At the same time he/she pauses at the places where the articles are to be and throws a ball to the next student who has to repeat the sentence with the correct articles. If there is a mistake the next student should continue and score if the articles are correct. The winner is who has scored the highest points.

«Crossing the river». There are phases written on the blackboard on a particular topic. Students are divided into two teams, the task is to make sentences with definite articles – for team A and to make sentences with indefinite articles – for team B. Each correct sentence is a stone to cross the river, the winner team is the first to make all sentences and reach another bank of the river.

E.g. topic «*Die Schule*»: *die (eine) Schule, der (ein) Unterricht, das (ein) Buch, das (ein) Heft, der*

(ein) Kugelschreiber, die (___) Bleistifte, die (eine) Hausaufgabe, die (eine) Lehrerin ...

There are controlled language activities (drills and repetition). The role of drilling and repetition in communicative teaching has been discussed a lot. On one hand, the main focus of the communicative approach is on natural, authentic communication with others. On the other hand, a learner needs a «bank» of language to refer to. This «bank» is often formed by having a number of experiences, and/or by using specific language meaningfully and with «fluent accuracy». Experts say repetition plays a big role in this process, so let's look at some reasons why.

Drills can be useful teaching and learning material because they provide practice of small, manageable chunks of language. Repeating a communicative situation/task more than once gives learners a chance to gain confidence, improve fluency and attempt more complex language structures or vocabulary (Thornburry: 2010).

Scott Thornburry (2010) suggests modifying the task where the teacher asks the students to repeat: instructors can either change the amount of scaffolding, or visual support provided to the students (having less and less text so that they could practice a dialogue independently); or the teachers can change the main skill being practiced (from speaking to writing, for example). Reducing the time allocated for the task in pairs, or asking students to do the same task in a new small group, provides the variety and spontaneity in teaching communicatively.

The next types are guided practice activities where teachers want students to think about and use specific language item(s) accurately as often as possible. In order to complete these activities, students have to use the target grammar structure, but they also

have the freedom to somewhat personalize the language and contribute their own ideas. This maintains students' interest, but also challenges them.

The last group is free practice activities where the students have complete freedom in the language they produce. The teacher can't predict what will be said before the activity begins. Students have the greatest opportunity to personalize the language, experiment, and incorporate previously learned grammar and other language points. Free practice activities include role plays, simulation, debates, discussions, composing and telling stories, making videos etc.

Meaningful activities require students to use the grammar structure for some meaningful purpose. For example, if they need to practice using a preposition, a meaningful practice activity would be reading maps in order to give directions to someone. Asking students to write a list of examples using, e.g. the preposition **on**, that is, to produce decontextualized sentences, is not particularly meaningful or engaging.

Many teachers try to personalize grammar practice activities by creating a situation requiring students to use the target grammar structure to talk about themselves. In this way, students can relate the language to their own experiences, and express their ideas, thoughts and feelings.

When selecting grammar practice activities, teachers should be guided by the nature of the learning challenge.

– If the students' learning challenge is form, meaningful repetition is useful (e.g. grammar jazz chants, or «Find someone who ...», or «Twenty questions game»).

– If the students' learning challenge is meaning, they will need to practice linking form and meaning

together (e.g. the game «What have I changed?»).

– If the students' learning challenge is use, students will need to make a choice (e.g. role-play a job interview requiring them to use either the Present Perfect (to talk about their experiences) or the Past Simple Tense (specifying when they acquired these experiences)).

Conclusions and perspectives of further study of the problem.

When planning a grammar lesson, teachers should also consider how to order grammar practice activities. There is no absolute rule, but activities in lessons are usually logically linked, with controlled practice coming before freer practice. As the class progresses, each type of activity allows increased amounts of creativity, personal relevance, and experimentation with the language.

Список використаних джерел

1. Beare K. Grammar Chants to Learn English. Thought Co. December 30, 2014. [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.thoughtco.com/grammar-chants-to-learn-english-1211063>

2. DeCarrico J. Grammar / J. DeCarrico, D. Larsen-Freeman // D. N. Schmitt. An introduction to applied linguistics. London : Arnold, 2002. pp. 19-34.

3. Larsen-Freeman D. Teaching Language : From Grammar to Gramaring / D. Larsen-Freeman. Boston: Heinle, 2003. 160 p.

4. Thornbury S. R is for Repetition. An A-Z of ELT. December 5, 2010. [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://scottthornbury.wordpress.com/2010/12/05/r-is-for-repetition>

5. Thornbury S. How to Teach Grammar . Harlow : Pearson, 1999. 189 p.

6. World Learning. Teaching Grammar Communicatively. [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.aeteacher.org/node/135>.

References

1. Beare, K. Grammar Chants to Learn English. Thought Co. December 30, 2014. Available at: <https://www.thoughtco.com/grammar-chants-to-learn-english-1211063>

2. De Carrico, J. D. Larsen-Freeman (2002) Grammar. In: Schmitt N. (ed.) An Introduction to Applied Linguistics. London: Arnold, 19-34.

3. Larsen-Freeman, D. (2003) Teaching Language: From Grammar to Gramming. Heinle, 160.

4. Thornbury, S. R is for Repetition. An A-Z of ELT. December 5, 2010. Available at: <https://scottthornbury.wordpress.com/2010/12/05/r-is-for-repetition>.

5. Thornbury, S. (1999) How to Teach Grammar. Pearson, 189.

6. World Learning. (2018). Teaching Grammar Communicatively. Available at : <https://www.aeteacher.org/node/135>

НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА КОМУНІКАТИВНІЙ ОСНОВІ

Костриця Н. М., Литвинюк О. М., Фоміна Г. В.

Анотація. У статті охарактеризовано методи, прийоми презентації граматичного матеріалу іноземних мов на прикладі англійської, німецької та української як іноземної. Доведено, що комунікативний підхід до навчання граматики іноземної мови є найефективнішим, оскільки він спонукає студентів використовувати іноземну мову на початкових етапах її вивчення. Особливу увагу у процесі навчання граматики зосереджено на індуктивному методі, де роль викладача визначається як фасилітатора, спостерігача та організатора навчальної діяльності студентів. Встановлено, що виробленню стійких граматичних навичок з іноземної мови у студентів сприяють комунікативні вправи та завдання, які спрямовані на засвоєння форм слова його значення та слововживання. Крім того, зміст навчальних вправ та завдань повинен відображати реальні життєві ситуації, передбачати елементи заохочення до активної участі у навчально-виховному процесі. Наведені приклади ілюструють втілення основних ідей комунікативного підходу до навчання граматики іноземних мов. Результати вивчення студентами граматики іноземних мов на засадах комунікативного підходу сприяють швидкому оволодінню навчальним матеріалом та стійкості засвоєних граматичних знань, вмінь та навичок.

Ключові слова: комунікативний підхід, форма слова його значення та слововживання, індуктивний метод навчання, мовні компетентності, фасилітатор.

TEACHING FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR COMMUNICATIVELY

Kostrytzia N. M., professor, doctor of pedagogical sciences,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: n.kostrytzia@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7029-7829

LYTVYNIUK O. M., candidate of philological sciences, senior English instructor,
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko national university

E-mail: lytvox@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4428-9892

Fomina G. V., candidate of philological sciences, associate professor,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: haljafo9629@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9829-9351

Abstract. *The article gives the characteristics of methods how to present a grammar item and techniques to practice a target grammar (English, German and Ukrainian as a foreign language). Within a comparative analysis of three methods communicative one is proved to be the most effective as it encourages students to use language from the beginning. There is an inductive learning of students where the teacher is a facilitator, mentor and manager of students' learning activities. There are three dimensions of a grammar item they are form, meaning and usage. To develop firm grammar competences of students learning activities should have the following characteristics: a meaningful context, real life situations, engaging features. Learning is to be student-oriented where activities are arranged according to a specific objective: to train form, meaning or usage and simultaneously the teacher provides communicative context. The given samples illustrate implementation of the main concepts and ideas into practice. The results of teaching grammar items communicatively are high, effective and long lasting.*

Key words: *communicative method, form, meaning and usage, inductive learning, language competences, personalization, facilitator.*

Introduction. Grammar-translation was the most common way of learning languages for hundreds of years. Students studied the grammar of sentences in the target language, then translated them into their own language – or the other way around.

In a typical grammar-translation class, the teacher uses the students' native language most of the time. In a typical grammar-translation lesson, grammar is taught deductively: the teacher presents the grammar rules, provides long and detailed explanations and gives examples (usually a list of isolated sentences), then students

study the rules and practice grammar through translation exercises. A lot of attention is paid to reading and writing; little attention is paid to speaking and listening. Most of the interaction is from the teacher to the student; there is very little student-student interaction. The ultimate goal is to achieve accuracy, that is, to produce grammatically correct sentences [6].

Analysis of recent research and publications can you find in the works of K. Beare, De Carrico, J.D. Larsen-Freeman, S. Thornbury and other scientists [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Grammar-translation became unpopular because students translated written sentences, knew grammar rules perfectly, but were not able to communicate in the target language. **The aim** of the article is to show how asking students to translate into and out of their language and English/ German/Ukrainian they can be taught a lot about the similarities and differences between the two languages.

The main **methods of research** are the method of analysis and synthesis, as well as the comparative method.

Audio-lingual methodology gave students a lot of speaking practice by using habit-formation drills. Students repeated sentences again and again until they were memorized. Audio-lingual methodology is connected to the theory of behaviorism. It uses a stimulus-response reinforcement approach to language and grammar learning. A stimulus (a teacher's prompt) provokes a student response (a sentence) and this response is reinforced by reward of, for example, teacher praise and student satisfaction. If you repeat this procedure often enough, some people suggested, the language will be learned [6].

Noam Chomsky challenged the theory of behaviorism. He asked the logical question: Why can we all say new things that we have never heard before? In the 1970's, teachers stopped using only audio-lingual methodology [6]. Historically, Communicative Language Teaching (CLT) has been seen as a response to the Audio-Lingual method. CLT focuses on the idea that people learn language if they have opportunities to use it and that if students have a desire to communicate and a purpose for communicating (rather than just practicing a grammar item), then the language learning will take care of itself [6].

In CLT, students do many speaking and writing tasks, trying to use any and all of the language they know. CLT focuses more on content than on form; it puts focus on communication related to the realistic use of language in context. It concentrates on how successfully students can communicate, rather than on whether they are speaking or writing correctly. Correction often takes place after the students have tried to speak or write communicatively.

CLT gives students opportunities to practice using the language and to see its relevance outside the classroom. Also, it focuses on active learning and teaching. Most teachers don't follow only one method, but use elements of many different approaches. This eclecticism seems to be the best response to different claims about how different students learn. However, in order to be able to make informed decisions and to select the most appropriate grammar teaching approach for their students, teachers should learn how to use different approaches and methods and fully understand their potential and limitations [6].

Results. Is the need to provide students with an opportunity to use grammar structures in meaningful and engaging activities to encourage to use foreign languages from the beginning rather than learning about the languages with the hope that later on students will be able to apply grammatical knowledge in active way. These objectives direct to avoid inert learning and separate language activities (reading, writing, speaking, listening).

The most important first step in solving any problem how to start teach grammar communicatively is understanding its cause: why are some grammar items more challenging for students? There are three dimensions of grammar - *form*, *meaning* and *use* – and it is necessary to explore how these components can help teachers

understand grammar structures better and identify potential learning challenges for their students more easily [3].

Nowadays teachers have to be informed about all teaching options. Once informed, they have to choose wisely from among the available practices to create their own unique blend that would be appropriate for their own personality and teaching style, for their own students and the circumstances in which the teaching is taking place. Traditional methodologies have often created language acquisition problems and ineffective learning environments in which learners hardly participate and/or volunteer. That did not promote learning. D. Larsen-Freeman created the term *grammaring* to convey the idea that grammar is a dynamic system, which needs to be taught as a skill, the fifth skill (the other four being reading, writing, speaking and listening), rather than as a fixed body of rules. If teachers understand that what you are trying to do is to get students to use grammatical structures accurately, meaningfully, and appropriately, then they realize that they need to provide students with an opportunity to use grammar structures in meaningful and engaging activities [3].

To the scholar's (Larsen-Freeman) point of view, this means that for someone to be able to speak and use language accurately, meaningfully and appropriately, all three dimensions of form, meaning and use have to be learned. However, if you stop and think about it, you realize that they are not all learned the same way. For this reason, form, meaning and use need to be taught differently. Teachers need to focus students' attention on one of these three, the one which presents the greatest learning challenge for students at that moment. The challenge changes, depending on the proficiency of the students and

their native language. For example, for Ukrainian speakers, the challenge in learning the English passive is probably not its form or its meaning. Students have to learn both; however, it is when to use the passive (as opposed to the active voice) that remains the greatest learning challenge. This suggests that the traditional way of introducing the passive to learners by transforming active sentences into passive ones is misguided because it suggests to students that the two voices are interchangeable, which they are not [3].

Once teachers have identified what learning challenges a grammar structure can pose, they need to plan how to introduce that structure to students. What teachers can do is to set up memorable grammar encounters, that is, to *present* new grammar items in an effective and engaging way. When talking about their work in grammar lessons, many teachers use just two categories: *presentation* and *practice*. These terms have wide definitions and this sometimes causes confusion. When planning the presentation stage, the teacher has to decide:

- How to expose students to the target structure;
- Whether to explain grammar rules to students, when to do this, and how to do this;
- How the students will be engaged.

The biggest challenge to overcome for the teacher while planning effective grammar practice is to find what he/she wants to practice (form, meaning or usage) and depending on a particular objective to find or design a proper language activity and at the same time use a target grammar in a meaningful communicative context. Effective grammar presentations share the following characteristics:

- Students encounter the target grammar item *in context*. For example,

the teacher sets up a situation (e.g. presents a dialogue, shows a picture, tells a simple story, etc.) in which the target item is used.

- The teacher uses various techniques to help students *notice* the most important features of that item (diagrams, different colors, timelines, etc.).

- Students are actively engaged (they answer meaningful questions, sometimes they research new language).

- Explanations given by the teacher are brief and memorable [6].

There is a sample of a lesson how to present and practice a target grammar in a communicative approach. Direct and indirect speech (Sequence of tenses, this grammar item is the biggest challenge even for Ukrainian teachers needless to say it is a huge one for students. In Ukrainian there is no agreement in the tense of a verb in the subordinate clause with the tense of a verb in the principle clause if it is in one of the past tenses. It is hard to explain to students that in the sentences:

He said that he worked (past simp.) for this firm. (it refers to present action).

He reported that the delegation were discussing (past cont.) an important topic (present action), there is no such language phenomenon in Ukrainian.

It is better to present the grammar item in a form of an interview with a famous film star. Students will watch it once then they will be given a transcript of it and there will be another hands out (a review of a blogger to this video). So students will have 2 texts about the same but in direct and indirect speeches.

Next stage will be grammar observing. The teacher may ask students to compare 2 texts, to find similar sentences, to analyze them, to define tenses in quotes and indirect sentences, to trace what change takes place, to guess why they see the change. Notice that the teacher will observe the target grammar referring to present actions and states. The teacher will help students figure out its meaning. On the blackboard there will be diagrams and illustrations. e.g.

Direct	Indirect
work/works	Worked
is/are	was/were
has starred	had starred

The next stage will be practicing. The teacher will ask to imagine that you help your grandfather, who has some problems in hearing and seeing to watch break news. The task is to retell what an announcer is saying.

Then there will be a play «Gossiping» in which class will be divided into some groups of 3-4 people, each of groups will communicate on a cer-

tain topic (Love affair, New movie, Sport), they can take some notes. When time is over a volunteer from each group will report what «news» they knew, they are supposed to start like this: Olia siad that..... John told to me that ... Mike informed that...

(If students report about past actions they have heard while gossip-

ing the teacher makes some editing without drawing their attention).

Homework will be to write a review to a film release (teacher's choice).

This sample shows implementation of communicative approach where one can observe meaningful context, real life situations, personalization, engaging learning activities. The teacher provides the rules; the teacher provides information, students make their own conclusions; the teacher carefully leads the students to discover grammar rules; teachers and students collaborate to produce a co-constructed grammar explanation.

For teaching German indefinite and definite articles there is an effective technique as a game, this language activity is characterized to be interactive and meaningful.

A game «Make a sentence». Students make a circle where the first student who starts the game makes a sentence: «Das ist ... Buch. ... Buch ist interessant». At the same time he/she pauses at the places where the articles are to be and throws a ball to the next student who has to repeat the sentence with the correct articles. If there is a mistake the next student should continue and score if the articles are correct. The winner is who has scored the highest points.

«Crossing the river». There are phases written on the blackboard on a particular topic. Students are divided into two teams, the task is to make sentences with definite articles – for team A and to make sentences with indefinite articles – for team B. Each correct sentence is a stone to cross the river, the winner team is the first to make all sentences and reach another bank of the river.

E.g. topic «*Die Schule*»: *die (eine) Schule, der (ein) Unterricht, das (ein) Buch, das (ein) Heft, der*

(ein) Kugelschreiber, die (___) Bleistifte, die (eine) Hausaufgabe, die (eine) Lehrerin ...

There are controlled language activities (drills and repetition). The role of drilling and repetition in communicative teaching has been discussed a lot. On one hand, the main focus of the communicative approach is on natural, authentic communication with others. On the other hand, a learner needs a «bank» of language to refer to. This «bank» is often formed by having a number of experiences, and/or by using specific language meaningfully and with «fluent accuracy». Experts say repetition plays a big role in this process, so let's look at some reasons why.

Drills can be useful teaching and learning material because they provide practice of small, manageable chunks of language. Repeating a communicative situation/task more than once gives learners a chance to gain confidence, improve fluency and attempt more complex language structures or vocabulary (Thornburry: 2010).

Scott Thornburry (2010) suggests modifying the task where the teacher asks the students to repeat: instructors can either change the amount of scaffolding, or visual support provided to the students (having less and less text so that they could practice a dialogue independently); or the teachers can change the main skill being practiced (from speaking to writing, for example). Reducing the time allocated for the task in pairs, or asking students to do the same task in a new small group, provides the variety and spontaneity in teaching communicatively.

The next types are guided practice activities where teachers want students to think about and use specific language item(s) accurately as often as possible. In order to complete these activities, students have to use the target grammar structure, but they also

have the freedom to somewhat personalize the language and contribute their own ideas. This maintains students' interest, but also challenges them.

The last group is free practice activities where the students have complete freedom in the language they produce. The teacher can't predict what will be said before the activity begins. Students have the greatest opportunity to personalize the language, experiment, and incorporate previously learned grammar and other language points. Free practice activities include role plays, simulation, debates, discussions, composing and telling stories, making videos etc.

Meaningful activities require students to use the grammar structure for some meaningful purpose. For example, if they need to practice using a preposition, a meaningful practice activity would be reading maps in order to give directions to someone. Asking students to write a list of examples using, e.g. the preposition **on**, that is, to produce decontextualized sentences, is not particularly meaningful or engaging.

Many teachers try to personalize grammar practice activities by creating a situation requiring students to use the target grammar structure to talk about themselves. In this way, students can relate the language to their own experiences, and express their ideas, thoughts and feelings.

When selecting grammar practice activities, teachers should be guided by the nature of the learning challenge.

– If the students' learning challenge is form, meaningful repetition is useful (e.g. grammar jazz chants, or «Find someone who ...», or «Twenty questions game»).

– If the students' learning challenge is meaning, they will need to practice linking form and meaning

together (e.g. the game «What have I changed?»).

– If the students' learning challenge is use, students will need to make a choice (e.g. role-play a job interview requiring them to use either the Present Perfect (to talk about their experiences) or the Past Simple Tense (specifying when they acquired these experiences)).

Conclusions and perspectives of further study of the problem.

When planning a grammar lesson, teachers should also consider how to order grammar practice activities. There is no absolute rule, but activities in lessons are usually logically linked, with controlled practice coming before freer practice. As the class progresses, each type of activity allows increased amounts of creativity, personal relevance, and experimentation with the language.

Список використаних джерел

1. Beare K. Grammar Chants to Learn English. Thought Co. December 30, 2014. [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.thoughtco.com/grammar-chants-to-learn-english-1211063>

2. DeCarrico J. Grammar / J. DeCarrico, D. Larsen-Freeman // D. N. Schmitt. An introduction to applied linguistics. London : Arnold, 2002. pp. 19-34.

3. Larsen-Freeman D. Teaching Language : From Grammar to Gramaring / D. Larsen-Freeman. Boston: Heinle, 2003. 160 p.

4. Thornbury S. R is for Repetition. An A-Z of ELT. December 5, 2010. [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://scottthornbury.wordpress.com/2010/12/05/r-is-for-repetition>

5. Thornbury S. How to Teach Grammar . Harlow : Pearson, 1999. 189 p.

6. World Learning. Teaching Grammar Communicatively. [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.aeteacher.org/node/135>.

References

1. Beare, K. Grammar Chants to Learn English. Thought Co. December 30, 2014. Available at: <https://www.thoughtco.com/grammar-chants-to-learn-english-1211063>

2. De Carrico, J. D. Larsen-Freeman (2002) Grammar. In: Schmitt N. (ed.) An Introduction to Applied Linguistics. London: Arnold, 19-34.

3. Larsen-Freeman, D. (2003) Teaching Language: From Grammar to Gramming. Heinle, 160.

4. Thornbury, S. R is for Repetition. An A-Z of ELT. December 5, 2010. Available at: <https://scottthornbury.wordpress.com/2010/12/05/r-is-for-repetition>.

5. Thornbury, S. (1999) How to Teach Grammar. Pearson, 189.

6. World Learning. (2018). Teaching Grammar Communicatively. Available at : <https://www.aeteacher.org/node/135>

НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА КОМУНІКАТИВНІЙ ОСНОВІ

Костриця Н. М., Литвинюк О. М., Фоміна Г. В.

Анотація. У статті охарактеризовано методи, прийоми презентації граматичного матеріалу іноземних мов на прикладі англійської, німецької та української як іноземної. Доведено, що комунікативний підхід до навчання граматики іноземної мови є найефективнішим, оскільки він спонукає студентів використовувати іноземну мову на початкових етапах її вивчення. Особливу увагу у процесі навчання граматики зосереджено на індуктивному методі, де роль викладача визначається як фасилітатора, спостерігача та організатора навчальної діяльності студентів. Встановлено, що виробленню стійких граматичних навичок з іноземної мови у студентів сприяють комунікативні вправи та завдання, які спрямовані на засвоєння форм слова його значення та слововживання. Крім того, зміст навчальних вправ та завдань повинен відображати реальні життєві ситуації, передбачати елементи заохочення до активної участі у навчально-виховному процесі. Наведені приклади ілюструють втілення основних ідей комунікативного підходу до навчання граматики іноземних мов. Результати вивчення студентами граматики іноземних мов на засадах комунікативного підходу сприяють швидкому оволодінню навчальним матеріалом та стійкості засвоєних граматичних знань, вмінь та навичок.

Ключові слова: комунікативний підхід, форма слова його значення та слововживання, індуктивний метод навчання, мовні компетентності, фасилітатор.

Актуальність. Цивілізаційний розвиток будь-якого суспільства безпосередньо залежить від ефективності соціального захисту як невід'ємної складової політики держави. Адже саме остання несе відповідальність за безпеку, розвиток, добробут громадян. Як відомо, соціальна складова впливає на прогресивне проведення реформ, які на сьогодні гальмуються в нашій державі. Ось чому соціоекономіка можлива за умови підтримки її як «знизу» (труднощі як з економічними прорахунками, так і зі світоглядним характером), так і «зверху» (необхідність подолання вузькоекономічного підходу до реформ органами державного управління). Таким чином, соціальні процеси у суспільстві повинні відбуватися з рахуванням вимог всіх верств населення. Нині відбувається адаптація населення до реформ, що проводяться в державі. Більша його частина підтримує. Попри все необхідне розширення соціальної бази реформ, а також формування адекватної політики, що відповідає інтересам більшості населення.

Основна мета соціального захисту полягає у забезпеченні як виживання соціально незахищених верств населення, так і підтримки окремих категорій громадян (військовослужбовців, вимушених переселенців, постраждалих та ін.).

Аналіз останніх джерел та публікацій. Більшість досліджень з питань соціального захисту проводять правознавці та економісти. Так, В. Буряк, П. Пилипенко, С. Синичук [5] досліджують питання правового регулювання соціального захисту громадян в Україні; О. Макарова [2] висвітлює питання розроблення, оцінювання, інформаційне забезпечення державних соціальних програм; В. Опарін [4] аналізує фінансову політику, у т.ч. й соціальну;

В. Скуратівський, О. Палій [7] розкривають сутність соціальної політики; П. Шевчук [10] визначає функції, основні форми і напрями реалізації соціальної політики, соціального захисту та безпеки людини в країні.

Поза увагою залишились питання побудови ефективної системи соціального захисту населення, здатної вирішувати нагальні соціальні проблеми.

Метою даної роботи полягає у дослідженні соціальних проблем людей, які проживають у зоні безумовного (обов'язкового) відселення.

Методи. Контент-аналіз нормативно-правових і законодавчих актів, прийнятих Україною щодо соціального захисту населення, аналіз, систематизація, узагальнення, анкетування, бесіда.

Результати. Державотвірним документом, що надає право громадянам «на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та інших випадках, передбачених законом» [1] є Конституція України (стаття 46). Зазначене право гарантується «загальнообов'язковим державним соціальним страхуванням, що здійснюється за рахунок страхових внесків громадян, підприємств (установ, організацій), різних джерел соціального забезпечення; створенням мережі державних, комунальних, приватних закладів для догляду за непрацездатними» [1].

Незаперечним є факт гарантованого соціального забезпечення населення державою. Окрім соціального забезпечення Конституція України гарантує й інші соціальні права (див. рис. 1).

Аналіз Конституції України, інших нормативно-правових і законодавчих документів дає змогу виді-

лити основні складові соціального забезпечення:

- 1) пенсійне забезпечення (забезпечення на випадок безробіття);
- 2) грошова допомога;
- 4) .

3) інші форми соціальної допомоги та соціальних послуг (догляд за людьми похилого віку, особами з інвалідністю, опіка над сиротами тощо)

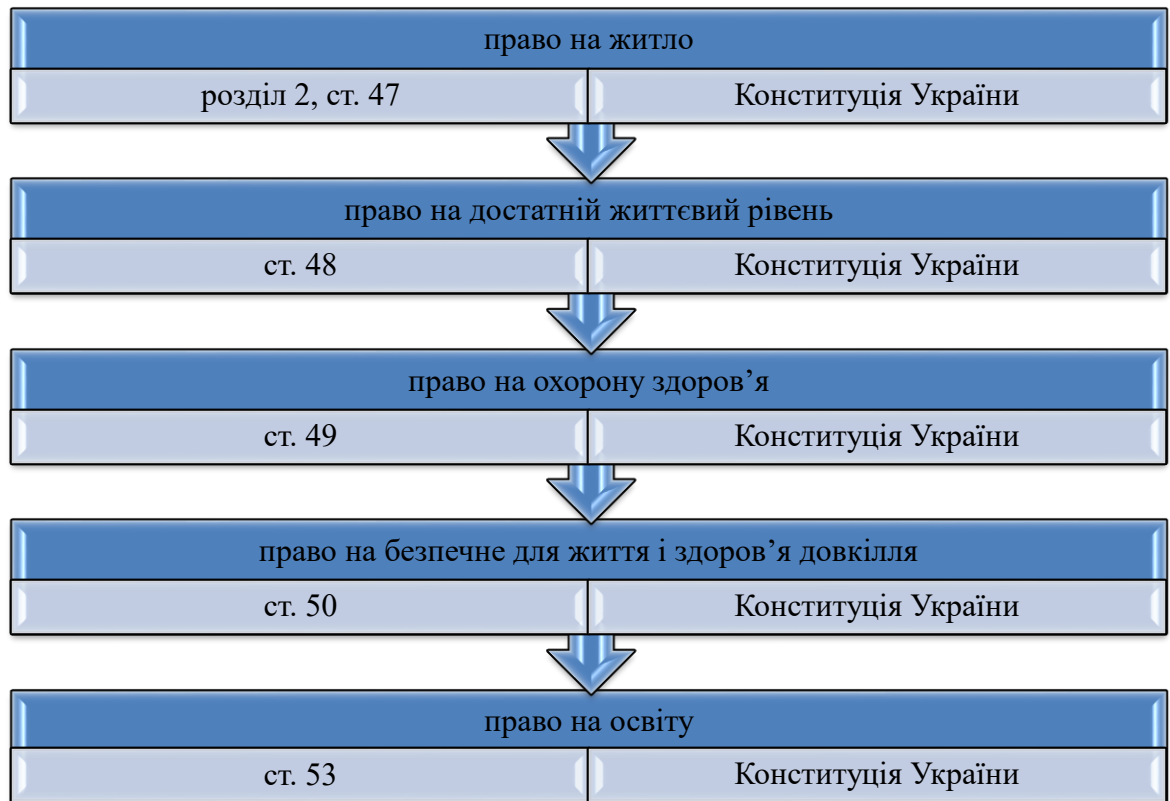


Рис. 1. Соціальні права громадян [1]

Перші дві складові відносяться до матеріального забезпечення (грошова виплата) і лише третя – до соціального. Отже, система соціального захисту виконує функцію щодо «зменшення негативних наслідків бідності та її запобігання» [9]. Як наслідок метою соціального захисту є забезпечення особи *мінімально* (виділено нами) необхідним життєвим рівнем. Якщо так ставити питання, необхідно визначити критерії мінімального рівня. В іншому випадку, ставлячи на перший план матеріальне забезпечення, особистість не зможе реалізувати себе, свій потенціал та ін. Відсутність стабільності негатив-

но відобразиться й на добробуті населення.

У контексті нашого дослідження здійснимо аналіз соціальної складової, котру втілюють в життя соціальні працівники Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Морально-психологічне навантаження на фахівців велике. Надаючи клієнтам безкоштовні соціальні послуги, соціальним працівникам іноді важко вивести людину із складної життєвої обставини на відміну від фахівців, які отримують за свої послуги кошти клієнтів. До сучасного соціально-економічного кризового стану, в якому опинилася людина відносимо: економічну нестабільність; підви-

щення цін, безробіття тощо. Зазвичай це негативно відображається й на сімейних відносинах, що характеризуються нестабільністю. Завдання соціального працівника полягає у наданні допомоги таким сім'ям. Інакше кажучи сім'ї потребують соціального захисту, який спиратиметься на відповідну законодавчу базу. У зв'язку з цим, необхідно з'ясувати послуги, яких потребує особистість. Наразі виділяють такі їх види: інформаційні (надання необхідної інформації); соціально-економічні; психологічні (діагностика, консультації); соціально-педагогічні (планування, моніторинг); соціально-медичні (посередництво, формування ідеології здорового способу життя тощо); юридичні (консультації). Виходячи з ситуації, в якій опинилася сім'я (людина) ці послуги можуть інтегруватися. Обравши вірну стратегію, можна досягти певних прогнозованих результатів, а саме: підвищити самооцінку (взаємодопомога сприяє набуттю клієнтами навичок позитивного спілкування; врахування досвіду інших допомагає вирішенню власних проблем та ін.); запобігти появі та розвитку можливих розладів в особі, набуті «знань, умінь і навичок щодо підтримки, збереження та зміцнення здоров'я, подолання шкідливих звичок» [8]; отримати допомогу в наданні інформації щодо пошуку роботи; здобути навички працівника тощо.

Розкриємо соціальну роботу з постраждалими внаслідок Чорнобильської аварії, а саме осіб, які проживають у другій зоні. Закон України «Про правовий режим території, що зазнала радіоактивного забруднення внаслідок Чорнобильської катастрофи» другу зону відносить до зони безумовного (обов'язкового) відселення [6]. Відповідно до статті 12 зазначеного Закону в зоні безумовного

(обов'язкового) відселення «забороняється:

- постійне проживання населення;
- здійснення діяльності з метою одержання товарної продукції без спеціального дозволу центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері управління зоною відчуження та зоною безумовного (обов'язкового) відселення;
- перебування осіб, які не мають на це спеціального дозволу, а також залучення до роботи осіб без їх згоди;
- вивезення за межі зони безумовного (обов'язкового) відселення, землі, глини, піску, торфу, деревини, а також заготівля і вивезення рослинних кормів, лікарських рослин, грибів, ягід та інших продуктів побічного лісокористування, за винятком зразків для наукових цілей;
- винесення або вивезення із зон будівельних матеріалів і конструкцій, машин і устаткування, хатніх речей, іншого рухомого майна;
- ведення сільськогосподарської, лісогосподарської, виробничої та іншої діяльності, а також будівництва;
- випасання худоби, порушення середовища перебування диких тварин, спортивне та промислове полювання і рибальство;
- перегін тварин, сплав лісу;
- будь-яка інша діяльність, яка не забезпечує режим радіаційної безпеки;
- перебування осіб, які мають медичні протипоказання для роботи в контакт з джерелами іонізуючого випромінювання або щодо яких встановлено причинний зв'язок інвалідності з роботами по ліквідації наслідків аварії на Чорнобильській АЕС, оскільки вони є професійно хворими» [6].

Але так сталося, що держава не змогла реалізувати зазначений закон і в зоні безумовного (обов'язкового) відселення живуть люди. Деякі отримали компенсацію за житло, інші переїхали жити в «чисту зону», але більшість не залишила своїх домівок, або ж повернулися (переселенці), тому ще не «прижилися». Відповідно ж до ст. 12 люди, які проживають у другій зоні позбавлені необхідного – роботи. Під час проведення опитування (Житомирська обл., Народицький район), мешканці другої зони, люблять своє село (с. Селець, с. Межеліска, с. Базар, с. Любарка, с. Лозниця, смт. Народичі та ін.) і не хочуть його залишати, хвилюються і мріють про його розквіт, а найголовніше – хочуть тут працювати. До аварії на Чорнобильській АЕС в Поліських районах процвітало льонарство. Так, наприклад, у с. Селець була льняна фабрика. Нині тільки старожили її пам'ятають. Навіть в історії села така інформація відсутня. Склалося враження про відсутність в селі навіть колгоспу. Народицький район – аграрний, тому найбільше його багатство – земля, яку неможливо використовувати для сільськогосподарської діяльності. Після катастрофи частину сіл виселили, а угіддя визнали радіоактивно забрудненими. Науковці, місцева влада, експерти впевнені, що впродовж 33 років після вибуху на ЧАЕС землі придатні для використання, а рослинна продукція, вирощена на них, – чиста. Однак чинне законодавство не дає можливості обробляти ділянки чи здавати їх в оренду. Починаючи з 1990 року обмеження у вирощуванні ряду культур (зернобобові, льон, картопля, хміль, просапні культури) призвели до економічних втрат від недобору продукції. А це у свою чергу закономірно позбавило людей і роботи. І нині мешканці від'їжджають

до Києва, Житомира, Овруча, Коростеня у її пошуках. Нині для Полісся України актуальним постає питання виробництва продукції льонарства. Зняття другої зони змогло б вирішити цю проблему.

Бесіди з мешканцями Народицького району дозволила зробити висновок про надання їм медичної та юридичної допомоги. Соціальний працівник, який закріплений за смт. Народичі, допомагає самотнім людям у придбанні ліків, готує їжу (немічні), приносить продукти харчування. Медична амбулаторія знаходиться тільки в смт. Народичі. Не всі пенсіонери можуть доїхати до неї. Наприклад, з с. Межеліска можна приїхати до райцентру тільки шкільним автобусом, інший транспорт – відсутній. Не зважаючи на те, що в районі є громада, користі від неї ніякої (92,1% опитаних не бачать роботу громади та її керівництва). За позитивне хочемо відмітити дружню допомогу сусідів. На запитання про діяльність (надання допомоги) соціального працівника більшість респондентів (72,3%) не потребують його допомоги. Наступне питання повинно було уточнити надані відповіді. Результати отримали такі: «Я ще сама можу себе обслуговувати», «У нас гарні сусіди – допоможуть», «Мені допомагає заступник голови райдержадміністрації (Зоріна О.Л.) – знає мої проблеми», «А чим він мені допоможе? Я хворію, потрібні гроші на операцію», «Він дасть мені роботу там, де я живу?» та ін. Аналіз відповідей дав змогу зробити висновок про нерозуміння респондентами ролі та відповідних функцій соціального працівника, який зможе не тільки допомогти вийти з кризової ситуації, але організувати та провести різноманітні заходи («Зелена толока», «Свято матері», «Свято села», спортивні змагання тощо).

Висновки. Сучасний соціально-економічний стан держави з соціальної політики повинен передбачити вирішення таких завдань (були виділені як першочергові ще В. Москаленком, 2003): «розробка й реалізація програм соціального захисту населення на всіх рівнях і у різних сферах суспільного життя; формування правової культури населення; здійснення економічних перетворень, здатних швидко реагувати на погіршення становища окремих соціальних верств і категорій населення» [3].

Соціальний захист є тим інструментом, який втілює та перетворює проголошені положення Конституції України на дійсність.

Список використаних джерел

1. Конституція України : офіц. текст. Київ : КМ, 2013. 96 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (дата звернення 28.08.2019)

2. Макарова О.В. Державні соціальні програми: теоретичні аспекти, методика розробки та оцінки : монографія. К. : Ліра, 2004. 328 с.

3. Москаленко В.В. Сутність соціального захисту та його місце в політиці соціальної держави. Наукові записки. Том 21. Політичні науки. 2003. С. 41-44. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8399/Moskalenko_Sutnist.pdf?sequence=1&isAllowed=y

4. Опарін В.М. Фінанси (загальна теорія) : навч. посіб. 2-ге вид., доп. і перероб. К.: КНЕУ, 2002. 240 с.

5. Пилипенко П.Д., Бурак В.Я., Синчук С.М. та ін. Право соціального забезпечення України : навч. посіб. для студ. юрид. спец, вищ. навч. закл. / За ред. П.Д. Пилипенка. К.: Видавничий Дім Ін Юре, 2006. 496 с.

6. Про правовий режим території, що зазнала радіоактивного забруднення внаслідок Чорнобильської катастрофи. *Закон України* від 28.02.91 № 795-XII. Відомості Верховної Ради УРСР. 1991. № 16. ст.198. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/791%D0%B0-12> (дата звернення 03.09.2019)

7. Скуратівський В.А., Палій О.М. Основи соціальної політики : навч. посіб. К. : МАУП, 2002. 200 с.

8. Трубавіна І.М. Соціальний супровід неблагополучної сім'ї. Науково-методичні матеріали. К. : ДЦССМ, 2003. 86 с.

9. Чиркіна І.Д. Сучасні напрямки соціального захисту різних верств населення України. *Наукові праці*. Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА. 2001. Т. 12. Серія: Політичні науки. С. 86.

10. Шевчук П.І. Соціальна політика та соціальна безпека : навч. посібник Львів : Вид-во ЛРІДУ УАДУ, 2003. 178 с.

References

1. Constitution of Ukraine: Off. text. Kyiv: КМ, 2013. 96 p. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>

2. Makarova O.V. State social programs: theoretical aspects, methods of development and evaluation: monograph. K.: Lyra, 2004. 328 с.

3. Moskalenko V.V. The essence of social protection and its place in the politics of the welfare state. Proceedings. Volume 21. Political Science. 2003. S. 41-44. Available at: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8399/Moskalenko_Sutnist.pdf?sequence=1&isAllowed=y

4. Oparin V.M. Finance (General Theory): Educ. tool. 2nd ed.,

Suppl. and recycling. K .: KNEU, 2002. 240 p.

5. Pilipenko P.D., Burak V.Y., Sinchuk S.M. etc. Social Security Law of Ukraine: Educ. tool. for students. lawyer. special, senior. teach. closed / Edited P.D. Pilipenko. K .: Publishing House In Yure, 2006. 496 p.

6. About the legal regime of the territory that has been exposed to radioactive contamination as a result of the Chernobyl disaster. Law of Ukraine dated 28.02.91 № 795-XII. Information of the Supreme Soviet of the USSR. 1991. № 16. Article.198. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/791%D0%B0-12>.

7. Skuratovsky V.A., Paliy O.M. Fundamentals of Social Policy: Educ. tool. K.: MAUP, 2002. 200 p.

8. Trubavina I.M. Social support for disadvantaged families. Scientific and methodological materials. K.: DCSSM, 2003. 86 p.

9. Chirkina I.D. Modern directions of social protection of different segments of the population of Ukraine. Scientific works. Mykolaiv: View of the NaUKMA MoF. 2001. Vol. 12. Series: Political Science. P. 86.

10. Shevchuk P.I. Social Policy and Social Security: Educ. tool. Guide Lviv: The Issue of LPIDU UADU, 2003. 178 p.

SOCIAL PROBLEMS OF PEOPLE RESIDING IN THE AREA OF UNCONDITIONAL (COMPULSORY) RESETTLEMENT

Tverezovska N.T., Harina S.M.

Abstract. *The article defines at the legislative level the social rights of citizens that are guaranteed by the state; the main components of social security are identified, namely: pension (unemployment insurance); cash assistance; other forms of social assistance and social services (caring for the elderly, persons with disabilities, custody of orphans, etc.). Highlighted economic instability; price increases, unemployment as components of the current crisis state in which people find themselves. The need for social protection of people, which will be based on the appropriate legislative framework, is proved. Highlighted informational, socio-economic; psychological, socio-pedagogical, socio-medical, legal types of social services. Disclosed social work with victims of the Chernobyl accident, namely, people living in the zone of unconditional (compulsory) resettlement. The problems faced by residents of this zone are identified. To solve acute problems, tasks are proposed that must be solved at the state level.*

Keywords: *Constitution of Ukraine, social protection, social worker, zone of unconditional (compulsory) resettlement, society, assistance, client.*

МЕТА ПІДГОТОВКИ І ЗМІСТ МЕТОДИЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Чернігівська Н. С. , кандидат педагогічних наук, доцент

Національна академія Служби Безпеки України

ORCID ID 0000-0002-3348-3884

E-mail: chernigivska.nataliia@gmail.com

Вінницька Т. М.

Національна академія Служби Безпеки України

ORCID ID 0000-0003-2206-2723

E-mail: vinnyskatm@gmail.com

Анотація. *Тема підготовки та змісту методичних рекомендацій для самостійної роботи здобувачів вищої освіти є актуальною, оскільки здійснення самостійної роботи потребує рекомендацій викладача, які варто максимально доцільно викласти у методичних рекомендаціях. Основна мета створення рекомендацій – це надати викладачеві чіткий алгоритм дій по використанню ефективних технологій, форм, методів навчання, їх практичного втілення в освітній процес. У статті проаналізовано підходи до структурування методичних рекомендацій для самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Зазначено, що зміст методичних рекомендацій залежить від їх мети: рекомендації для викладачів та рекомендації для здобувачів вищої освіти. Подано теоретичне підґрунтя організації самостійної роботи здобувача, складові підготовки до самостійної роботи, фактори її результативності. Визначено самостійну роботу як складову освітнього процесу, надано поради щодо її ефективної організації. Авторами виокремлено та наведено обов'язкові структурні елементи методичних рекомендацій для самостійної роботи здобувачів щодо вивчення іноземних мов, а саме: пояснювальна записка, теоретична та практична частини, список рекомендованих джерел, критерії оцінювання, вимоги до оформлення самостійно виконаних завдань, додатки. Доведено, що методичні рекомендації для здійснення самостійної роботи здобувачів різних спеціальностей та дисциплін мають, відповідно, різне наповнення їх структурних елементів.*

Ключові слова: *методичні рекомендації, організація самостійної роботи, результативність самостійної роботи, самостійна робота.*

Актуальність. Процес модернізації вищої освіти в Україні має важливу складову – підготовку майбутнього фахівця до навчання впродовж життя, що відбувається шляхом здійснення самостійної діяльності, формою якої є самостійна робота. Вміння здобувача організувати самостійну роботу не є достатньо успішним без допомоги викладача. Завданням викладача є залучити здобувача вищої освіти до цієї діяльності і спрямовувати її за допомогою певних вказівок –

методичних рекомендацій для самостійної роботи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичною основою дослідження є теорія самоосвіти та самоорганізації особистості (А. Алексюк, С. Заскалета, В. Козаков, П. Підкасистий, М. Солдатенко); положення про цілісність педагогічного процесу (В. Беспалько, В. Майборода, О. Плахотнік, М. Скаткін) та інші. Питання наповнення методичних рекомендацій відповідним змістом було

завжди у колі уваги науковців. Зміст методичних рекомендацій для викладачів розглядали І. Козловська, М. Гордієнко, Н. Мачинська та інші, демонструючи ефективні технології, форми, методи навчання, та їх практичне втілення в освітній процес. Методичні рекомендації для організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти підготовлені науковцями О. Пефтієвою та Л. Катрачило, Т. Петровською та Н. Чернігівською, О. Головко, Л. Карасьовою, Н. Свечиною, М. Чобан, Д. Ольшанським, О. Єременко подають матеріал для самостійної роботи здобувачів та рекомендації як максимально ефективно з цим матеріалом працювати. Ретельний аналіз та висновки щодо змісту рекомендацій буде подано нижче.

Мета. Метою статті є дослідження питання підготовки методичних рекомендацій для самостійної роботи здобувачів та здійснення аналізу у двох напрямках: аналіз існуючих рекомендацій для викладачів та рекомендацій для здобувачів вищої освіти. Існуючі рекомендації для викладачів, як правило, є результатом певного наукового дослідження і містять чітко сформульовані вказівки з актуальної педагогічної проблеми. Основна мета створення рекомендацій – це надати викладачеві чіткий алгоритм дій по використанню ефективних технологій, форм, методів навчання, їх практичного втілення в освітній процес. Автор рекомендацій зосереджується на своїй авторській ідеї, демонструє нетрадиційні методи, форми та позитивні результати її втілення, зазначає критерії та показники за якими спостерігається позитивна динаміка (як правило, під час експериментального дослідження). Методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти містять додатковий навчальний матеріал, який недостатньо представлений в літературі, рекомен-

дованою робочою програмою вивчення певної дисципліни. Такий матеріал доповнює або замінює те чи інше джерело, а при ретельному відборі та опрацюванні пізніше автори рекомендацій розширюють його до навчального посібника, який може замінити кілька джерел.

Методи : теоретичні (аналіз існуючих методичних рекомендацій для викладачів та методичних рекомендацій різних науковців для самостійної роботи здобувачів вищої освіти); практичні (вивчення та узагальнення досвіду роботи викладачів-науковців); емпіричні (педагогічне спостереження, моніторинг навчальних досягнень здобувачів).

Результати. *Методичні рекомендації для викладачів.* М. Гордієнко пропонує викладачу таке теоретичне підґрунтя організації самостійної роботи: вимоги до організації самостійної роботи (врахування індивідуальних особливостей, забезпечення контролю дій студента, інформування його про рівень досягнення цілей, визначення вимог до його самостійної діяльності, забезпечення зовнішніх та внутрішніх умов, надання можливості планування і коректування своїх дій) і принципи (необхідність управління процесом самостійної роботи з фаховою літературою, урахування та розвиток мотивації і самостійної пізнавальної діяльності, її відповідність обсягу та змісту навчальної програми) [1].

Спираючись на твердження, що організація самостійної роботи здобувачів на основі індивідуально орієнтованого підходу є сукупністю взаємообумовлених дій викладача і здобувачів на всіх етапах здійснення самостійної роботи, автор пропонує структуру умінь і навичок самостійної роботи із фаховою літературою та визначає фактори результативності самостійної роботи: виконання бюджету часу, спрямування самостійної роботи здобувачів за рахунок на-

навчально-методичного забезпечення і розробка системи контролю виконання завдань, критеріїв об'єктивної оцінки; забезпечення міжпредметних зв'язків і комп'ютеризація навчання (наочні посібники, тренажери, фільми, аудіо- та відеоапаратура тощо); керівництво діями здобувача на основі самоконтролю, аналізу результативності, партнерських відносин між викладачем і здобувачем вищої освіти. Зміст освітньої діяльності, і, відповідно, самостійної діяльності має бути орієнтованим на зону найближчого розвитку (що знаходиться в процесі становлення), а не на актуальний розвиток. Важливим є вибір оптимального рівня складності завдань для самостійної роботи, тому необхідно здійснювати диференціацію та індивідуалізацію процесу навчання. Відповідно правильне планування змісту самостійної роботи, відбір засобів розкриття цього змісту, застосування механізму зворотного зв'язку – є основою взаємодії «викладач – здобувач вищої освіти» [1]. Вибір змісту самостійної роботи варто здійснювати відповідно загальнодидактичної системи критеріїв відбору змісту: цілісне відображення завдань творчо, самостійно мислячої людини; висока науковість та практична значущість навчального матеріалу; відповідність складності змісту матеріалу реальним навчальним можливостям здобувачів; відповідність обсягу змісту виділеному часові; відповідність наявної навчально-методичної та матеріальної бази навчального закладу [2].

Критеріями відбору змісту самостійної роботи для інтегративних курсів є: оптимальне співвідношення між обсягами навчального матеріалу з усіх предметів, професійна значущість навчального матеріалу, відповідність фактичного матеріалу тенденціям розвитку сучасної науки і виробництва, доступність навчального матеріалу здобувачам певної вікової ка-

тегорії, відповідність дидактичних умов наявній матеріально-технічній базі, перспективам її розвитку та виділеному проміжку часу на засвоєння даного навчального матеріалу [9]. Контроль досягнень здобувачів під час самостійної роботи відбувається за допомогою інтегративних тестів, які відтворюють рівень засвоєння навчального матеріалу.

Н. Мачинська в рекомендаціях викладачам для організації самостійної роботи студентів звертає увагу на залежність ефективності самоосвіти від системи мотивів, що визначає конкретні форми діяльності і поведінки людини [3]. Автор виділяє три групи мотивів, які керують пізнавальною діяльністю: 1) мотиви, для яких засадовими є широкі суспільні цілі, що ведуть до розуміння значущості власної діяльності, мотиви обов'язку; 2) мотиви, які базуються на прагненні власного успіху, на першому плані – особистісний зміст і значення, бажання ствердитися в почутті власної переваги над іншими або відчути радість успіху від завершеної справи; 3) мотиви, які впливають з пізнавальної потреби – прагнення нового, головним джерелом пізнавальних мотивів є сам процес навчання як різновид діяльності людини. Всі групи мотивів знаходяться в тісному взаємозв'язку між собою, але на певному етапі якась одна група стає провідною і підпорядковує собі інші. Ми погоджуємось з науковцями, що самостійна робота є складовою освітнього процесу, на яку відведено до 2/3 від загального обсягу навчального часу здобувача, зміст якої визначено навчальною програмою, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача. Метою самостійної роботи є формувати вміння оволодівати раціональними прийомами розумової діяльності, розвивати вміння втілювати загальнотеоретичні положення у практику; формувати та розвивати вміння ви-

значати навчальну проблему та знаходити способи її розв'язання. Досягнення мети потребує виконання вимог до організації самостійної роботи: здійснення планування з урахуванням фізичних затрат з метою попередження перевантаження здобувача; упровадження нових інформаційних технологій для науково-методичного забезпечення самостійної роботи здобувача; створення рекомендацій щодо впровадження організаційних форм і методів, які б активізували самостійну роботу; визначення вимог та критеріїв оцінювання різних видів самостійної роботи; поступове нарощування складності завдань для самостійної роботи. Важливо, що ефективність самостійної роботи залежить від контролю, який включає поетапний самоконтроль та підсумковий контроль викладачем результатів досягнутого і може бути спрямована на будь-який тип самостійної роботи: репродуктивний (тренувальні, оглядові завдання на відтворення, актуалізацію, систематизацію засвоєних знань без їх видозміни); евристичний (логічно-пошукові, констатуючі завдання на удосконалення і поглиблення раніше засвоєних та набуття нових знань); пізнавально-практичний (експериментально-пошукові, теоретико-практичні завдання); творчий (науково-творчі завдання, творчі роботи пошукового змісту, їх наукове оформлення) [3]. Незалежно від типу, вважаємо за доцільне зазначити поради для ефективної організації самостійної роботи здобувача: чітко визначити цілі і намітити перспективний план їх досягнення у дійсні терміни; ретельно дотримуватись виконання плану, до виконання приступати у точно визначений час; виконання завдань здійснювати від простого до складного; самостійно аналізувати організованість і продуктивність своєї діяльності. Викладачу порекомендуємо чітко формулювати мету діяльнос-

ті здобувачів; використовувати найбільш доцільні методи і прийоми, що відповідають визначеній меті; відбирати доцільні засоби діяльності здобувачів; учити їх планувати діяльність на близьку і далеку перспективу; вчити здобувачів контролювати процес і результат праці та прогнозувати і передбачати витрати часу на одержання кінцевого результату; виробити критерії оцінювання самостійної діяльності здобувачів; залучати здобувачів до використання сучасних комп'ютерних технологій.

Методичні рекомендації для здобувачів. Згідно з ДСТУ 3017:2015 п. 4.9.3.3 методичними рекомендаціями варто вважати видання виробничо-практичного характеру, що містить рекомендації та настанови щодо виконання певної практичної діяльності. Аналіз методичних рекомендацій для здобувачів вищої освіти виявив певну неоднорідність у їх структурі, що доводить першочерговість мети створення методичних рекомендацій з урахуванням специфіки фахової підготовки здобувачів. Наприклад, автори О. Пєфтїєва та Л. Катрачіло пропонують перелік завдань для самостійної роботи студентів II та III курсів з лабораторних робіт за курсом «Аналітичне читання» [4]. Частина перша складається з восьми лабораторних робіт, які мають однотипну структуру і містять завдання для роботи з текстом, лексичним матеріалом, письмові завдання. У другій частині запропоновано прочитати або прослухати тексти, здійснити аналіз тексту, дати відповіді на запитання; подано список рекомендованої для самостійної роботи літератури. Слід зазначити, що структура пропонованих здобувачам завдань першої і другої частини є продуманою, виваженою, прогнозованою, проте варто звернути увагу, що інструкція до виконання того чи іншого виду роботи обмежується лише формулюванням завдання, та не-

має поради щодо виконання, алгоритм дій, що полегшив би розуміння завдання, надав би впевненості у здатності успішно виконати завдання. Тобто, базуючись на визначенні суті методичних рекомендацій як таких, робимо висновок, що безпосередньо рекомендації для здійснення самостійної роботи здобувачами вищої освіти, відсутні. Зазначимо, що така структура методичних рекомендацій потребує додаткових роз'яснень від викладача, консультування здобувачів і перевірки якості виконання отриманих завдань. Укладач методичних рекомендацій для здійснення самостійної роботи та виконання індивідуального науково-дослідного завдання з методики викладання іноземної мови Д. Ольшанський надає здобувачам вищої освіти конкретні поради щодо самостійного опрацювання науково-методичної літератури та інтернет-ресурсів, підготовки усної доповіді, презентації результатів індивідуального проекту з використанням смарт-технологій, подає рекомендовану тематику індивідуальних проектів [7]. Для закріплення практичних вмінь і навичок здобувачів автор надає ряд доцільних порад щодо презентації фрагмента уроку з іноземної мови, схематичний план уроку, схему його аналізу, та детально описує процес демонстрації уроку з його подальшим обговоренням. Значну увагу приділено написанню курсової роботи як виду індивідуального науково-дослідного завдання із зазначенням етапів виконання курсової роботи, опис алгоритму дій здобувача на кожному етапі з наведенням прикладів та аналіз типових помилок молодих дослідників під час здійснення наукового пошуку; подано орієнтовну тематику для курсової роботи та зразок її оформлення. Також науковець надає поради й аналізує типові помилки здобувачів під час підготовки до складання державного іспиту з методики викладання

іноземної мови, пропонує питання до самопідготовки та список літератури для самостійного опрацювання (україномовні та англійськомовні джерела). На нашу думку, такий підхід до структури матеріалу є більш відповідним до поняття «методичні рекомендації» і надає можливість здобувачу самостійно розібратись у поданому матеріалі і за необхідності звернутись за консультацією до викладача.

Науковець О. Єременко розпочинає методичні вказівки до підготовки та захисту магістерських робіт із пояснювальної записки, загальних положень про магістерську (дипломну) роботу її структуру та обсяг [5]. Детально описує процедуру вибору і затвердження теми роботи, наукове керівництво, порядок та послідовність виконання, оформлення та допуску до захисту і безпосередньо захисту наукової роботи. Okремо подано рекомендації для підготовки презентації до захисту магістерської роботи та зразки супровідних документів: відгук наукового керівника, зовнішня рецензія. У додатках наведено приклади оформлення самої роботи, інформаційних джерел, календарного плану виконання магістерської роботи. Ми схиляємось до думки, що застосований автором алгоритм подачі інформації здобувачу вищої освіти про етапи і вимоги до виконання магістерської (дипломної) роботи є максимально виваженими, доцільними, здобувач може самостійно виконати підготовку наукової роботи періодично відвідуючи консультації наукового керівника. Науковий керівник, відповідно, може не витратити час на пояснення щодо оформлення роботи (що є суттєвим важелем оцінки якості магістерської роботи на її захисті), а зосередитись на послідовності викладу матеріалу, аналізу теоретичних положень, обґрунтуванні висновків тощо. Наступні проаналізовані нами методичні рекомендації до написання контрольних

робіт містять перелік комплексних контрольних робіт (тестів), які передбачають вправи на володіння лексичним та граматичним матеріалом, зміст якого поступово ускладнюється. Метою контрольних робіт є перевірка рівня володіння здобувачами вищої освіти програмним матеріалом та їх вміння застосовувати опрацьований матеріал у комунікативних вправах, спрямованих на розвиток мовленнєвих навичок письма, читання, говоріння. Запропонований список літератури дозволить удосконалити мовленнєві навички та якісно виконати завдання контрольних робіт. Алгоритм виконання вказаних тестів подано у передмові, проте, на нашу думку, варто було б виокремити списки джерел, необхідні безпосередньо для конкретної контрольної роботи. Також крім формулювання завдання до кожної вправи бажано додати англomовне пояснення щодо алгоритму її виконання, оскільки значний обсяг часу освітнього процесу припадає на самостійну роботу здобувача вищої освіти заочної форми навчання [8].

Колектив авторів наступної праці зосередив увагу на україномовних рекомендаціях щодо роботи зі словником, вивчення нової лексики, удосконалення навичок аудіювання, усного монологічного та діалогічного мовлення, роботи з текстом, виконання домашніх завдань та написання творчих робіт під час вивчення іноземних мов. Окремо зазначено як працювати над письмовим перекладом, готувати доповіді для участі у «круглому столі» чи дискусії, написати анотацію та реферат, як здійснити самоконтроль. Рекомендації є уніфікованими, оскільки під час роботи над вивченням іноземної мови здобувач вищої освіти має оволодіти певними мовними та мовленнєвими навичками, здатністю творчо та самостійно мислити. У рекомендаціях чітко визначено види роботи здобувачів, які

охоплює самостійна робота, зазначено особливу керуючу роль викладача та спрямованість на результат, який може бути у формі: письмової роботи (письмове домашнє завдання, переклад статей, розшифрування аудіотекстів, творчі роботи, реферати, статті); усні доповіді, відповіді на запитання, участі у дискусії; виготовлення стенду, газети, проектів тощо. Ми поділяємо думку авторів, що рекомендації до самостійної роботи спонукають здобувачів свідомо виконувати систематичну, планомірну самостійну роботу, чітко визначати цілі, планувати процес їх досягнення [6]. Запропонований нами аналіз методичних рекомендацій не може охопити розмаїття виданої друкованої продукції, спрямованої на організацію і контроль здійснення самостійної роботи здобувачами вищої освіти. Проте наявний перелік рекомендацій дозволив нам дійти висновку щодо мети, структури і доцільності написання методичних рекомендацій для самостійної роботи здобувачів.

Рекомендації для самостійної роботи щодо вивчення іноземних мов мають на меті забезпечити здобувачів алгоритмом виконання практичних завдань і повинні містити такі структурні елементи. *Пояснювальна записка* чи *передмова* має спрямувати здобувача на процес самостійності у здобутті знань та націлити на самоорганізацію та самоконтроль. Рекомендації щодо самостійного опанування тим чи іншим видом мовленнєвої діяльності мають містити як *теоретичну частину* описового та роз'яснювального характеру, так і *практичну*. Запропоновані в практичній частині некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи мають бути підібрані з поступовим ускладненням і спрямовані на формування комунікативних навичок. Вправи та тестові завдання повинні супроводжуватись ключами до кожного завдання, або

частково до першого тесту, а всі наступні мають бути однотипними. *Список рекомендованих джерел* бажано формувати після кожного структурного елементу рекомендацій (розділ, підрозділ тощо). Для здійснення самоконтролю окрім так званих «ключів» варто подати роз'яснення за якими критеріями та показниками оцінюється той чи інший вид діяльності, який рівень володіння іноземною мовою повинні демонструвати здобувачі вищої освіти на певному етапі вивчення іноземної мови, яку оцінку (бали) вони можуть отримати за виконання певного завдання, тобто *критерії оцінювання* та їх відповідність національній та європейській шкалі. У контексті оцінювання варто зазначити *вимоги до оформлення* та презентації письмового чи усного завдання. У *додатках* можна подати зразки та приклади виконання завдань. Вважаємо саме таку структуру доцільною і виправдану задачами, які висувуються сьогодні до самостійності здобувача вищої освіти в освітньому процесі під час вивчення іноземних мов.

Висновки і перспективи. Методичні рекомендації до здійснення самостійної роботи здобувачів різних спеціальностей мають свою певну мету і своє унікальне наповнення та структуру, зумовлену метою, що стоїть перед авторським колективом науковців, які працюють над пошуком алгоритму виконання завдань задля покращення рівня засвоєння знань здобувачами вищої освіти. Наше дослідження не вичерпує всіх питань організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти та формування методичних рекомендацій для здійснення самостійної роботи. Подальших досліджень потребують питання доцільності керівництва викладачем самостійною роботою здобувачів та ступінь його залучення до цього процесу.

Список використаних джерел

1. Гордієнко М. Г. Методичні рекомендації щодо формування умінь і навичок самостійної роботи з іноземною фаховою літературою у майбутніх інженерів. Кременчук : КДПУ, 2007. 65 с.

2. Козловська І. М. Теоретико-методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи : монографія / За ред. С. У. Гончаренка. Львів : Світ, 1999. 302 с.

3. Мачинська Н. І. Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів при вивченні дисциплін загальнопедагогічного циклу. К. : Міленіум, 2006. 28 с.

4. Методичні вказівки для самостійної роботи студентів з лабораторних робіт за курсом аналітичного читання / укладачі: ст. викл. кафедри англійської філології О. Пєфтїєва (III к.), асистент Л. Катрачіло. (II к.). Маріуполь : МГІ, 2003. 46 с.

5. Методичні вказівки до підготовки та захисту магістерських (дипломних) робіт: навч. посіб. для студентів денної та заочної форм навчання всіх спец. Гуманітарного ін-ту / уклад. О. В. Єременко. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 32 с.

6. Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи курсантів (на засадах кредитно-модульної системи організації навчання іноземним мовам) / О. Я. Головка, Л. А. Карасьова, Н. К. Свечина, М. В. Чобан; кер. авт. кол. Л. П. Корж / відп. ред. Ю. М. Захарова. К. : Наук.-вид. відділ НА СБ України, 2010. 68 с.

7. Методичні рекомендації щодо самостійної роботи студентів та ІНДЗ з метод. викл. інозем. мови: для студ. 4 к. спец. Філологія (англ.) : навч. посіб. 2-ге вид / уклад. Д. В. Ольшанський. К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. 44 с.

8. Практика усного та писемного мовлення: Метод. рек. до написання контрол. робіт для студ. філол. та пед. фак. заоч. та вечір. форм навчання / Уклад.: Т.І. Петровська, Н.С. Чернігівська. К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2004. 34 с.
9. Собко Я. М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійно-технічній освіті : монографія / за ред. С. У. Гончаренка. Львів : Споллом, 2007. 332 с.

References

1. Hordiienko, M. H. (Ed.) (2007). *Metodychni rekomendatsii shchodo formuvannia umin i navychok samostiinoi roboty z inozemnoiu fakhovoiu literaturoiu u maibutnikh inzheneriv* [Methodical recommendations to form independent work skills and attainments of future engineers with foreign professional literature]. Kremenchuk: KDPU (ukr).
2. Kozlovska, I. M. (1999). *Teoretyko-metodychni osnovy intehratsii znan uchniv profesiino-tekhnichnoi shkoly: dydaktychni osnovy* [Theoretical and methodical basis of integration of students' knowledge of vocational school: didactic basis]. S. U. Honcharenko (Ed.). Lviv: Svit (ukr).
3. Machynska, N. I. (Ed.). (2006). *Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv pry vyvcheni dystsyplin zahalno-pedahohichnoho tsykladu* [Methodical recommendations on the organization of students' independent work while studying the subjects of general and pedagogical cycle]. Kyiv: Milenium (ukr).
4. Petfiieva O., & Katrachylo, L. F. (Eds.). (2003). *Metodychni vkazivky dlia samostiinoi roboty studentiv z laboratornykh robıt za kursom analitychnoho chytannia* [Methodical instructions for students' independent work in laboratory works on analytical reading course]. Mariupol: MHI (ukr).
5. Yeremenko, O. V. (Ed.). (2012). *Metodychni vkazivky do pidhotovky ta zakhystu mahisterskykh (dyplomnykh) robıt* [Methodical instructions to prepare and defense master's works]. Kyiv: Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka (ukr).
6. Korzh, L. P., Holovko, O. Ya., Karasova, L. A., Sviechyna, N. K., & Choban, M. V. (2010). *Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii samostiinoi roboty kursantiv (na zasadakh kredytno-modulnoi systemy orhanizatsii navchannia inozemnymy movamy)* [Methodical recommendations on organization of cadets' independent work (on credit-unit system of learning foreign languages basis)]. Zakharova, Yu. M. (Ed.) Kyiv: Nauk.-vyd.viddil NA SB Ukrainy (ukr).
7. Olshanskyi, D. V. (Ed.). (2011). *Metodychni rekomendatsii shchodo samostiinoi roboty studentiv ta INDZ z metodyky vykladannia inozemnoi movy* [Methodical recommendations on students' independent work and INDZ on methods for foreign language teaching]. Kyiv: Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka (ukr).
8. Petrovska, T. I. & Chernihivska, N. S. (Eds.). (2004). *Praktyka usnoho ta pysemnoho movlennia* [Practice of oral and written speech]. Kyiv: KMPU im. B. D. Hrinchenka(ukr).
9. Sobko, Ya. M. (2007). *Teoretychni ta metodychni zasady intehrativnykh kursiv u profesiino-tekhnichnii osviti* [Theoretical and methodical basis of integration courses in vocational and technical education]. S. U. Honcharenko (Ed.). Lviv: Spolom (ukr).

PURPOSE AND CONTENTS OF THE INDEPENDENT WORK FOR STUDENTS

Chernihivska N. S. , Vinnytska T. M.

Abstract. *The aim of methodological recommendations drafting and methodological recommendations content on independent work for degree-seeking students is relevant since the independent work implementation requires teacher's advice which should be represented most appropriately in methodological recommendations. The major purpose of recommendations preparing is to give a teacher the accurate action plan on using efficient technologies, forms, methods of teaching, their practical implementation into the educational process. The approaches to methodological recommendations on degree-seeking students independent work were analyzed in the article. It was noted that content of methodological recommendations had been made dependent on their aim: there were recommendations for tutors and recommendations for degree-seeking students. There was given the theoretical basis for degree-seeking students independent work arrangement, subcomponents of independent work and its efficiency factors. There were represented the criteria for independent work content selection while integrative courses, learning through their didactic consistency. It was found out the correlation between three motive groups that caused the definite activity forms and person's behaviour. The independent work was identified as a part of academic process. The requirements to independent work arrangement were gradated and advice for its arrangement efficiency was given. On the base of published methodological recommendations on independent work, test writing, Master's research paper preparation and defense, individual scientific and research task performance etc. there was made a conclusion about supervising necessity and prerequisite structural elements of methodological recommendations on degree-seeking students independent work while foreign language learning as follows: explanatory note, theoretical and practical parts, recommended reading list, evaluation criteria, self-done tasks submission requirements, annexes. It was proved that methodological recommendations on independent work of degree-seeking students of different specialties and subjects had their exact aim and peculiar unique content and structure.*

Keywords: *independent work, independent work arrangement, independent work efficiency, methodological recommendations.*

LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN TEACHING ENGLISH TO THE FIRST YEAR STUDENTS

Tsymbol S. V., PhD (Psychology), Associate Professor of the Department
of English for Technical and Agrobiological Specialities,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
E-mail: fedko_s@ukr.net

Abstract. Effective EFL teaching/learning has always been one of the most important interest areas for researchers, educators-practitioners. *Language learners use different language learning strategies in performing the tasks and processing the new input they face. Language learning strategies are good indicators of how learners approach tasks or problems encountered during the process of language learning.* This paper contributes to the discussion on how the use of learning strategies may affect the process of language learning. The obtained data revealed that *students at NULES use a number of strategies relevant to their English studies, although wider and more frequent strategy use would be desirable in order to make their learning more effective.*

Keywords: *learning strategies; EFL teaching/learning; language proficiency; English as a foreign language*

Introduction. The English language plays an important role in today's communication society as the world rapidly moves towards globalization. As a result, the demand for learning English as a second and foreign language is increasing.

Despite the fact that English is crucial and that Ukrainian students learn English for years, teachers and educators of English as a foreign language (EFL) have commonly complained about the unsatisfactory language proficiency of their students. Many studies of second language acquisition and learning have indicated that the most significant factor in second language acquisition is language learning strategy use [1; 2; 4]. Thus, many educators and researchers have placed more importance on the use of language learning strategies than on teaching strategies. Despite this interest, there is a lack of empirical evidence

supporting the validity of this idea in the Ukrainian context which makes our study topical.

Analysis of recent studies and publications. So far, there have been conducted a great number of domestic and foreign studies related to the issue of using leaning strategies in language learning [1; 2; 3; 4; 7; 8]. Researchers such as Oxford [3], Nisbet [5], and Chamot [1] show that effective learners use a variety of different strategies in order to solve problems that they face while acquiring or producing the language. Griffiths has demonstrated that the suitable language learning strategy used by learners affects their responsibility and improvement in their language learning [2]. There are a number of studies investigating the relationship between proficiency levels and strategy use. In a recent study, ShiraniBidabadi and Yamat [7] investigated the relationship between learning strategies used by Iranian EFL

freshman university students and their listening proficiency. The researchers found that the students use metacognitive strategies more frequently, followed by cognitive and socio-affective listening strategies. They also found a positive correlation between students listening proficiency level and learning strategies.

Therefore, **the purpose** of this study is to investigate what language learning strategies are used by first year students and the factors contributing to the choice of each strategy.

Methods. In our study we used both theoretical (literature review) and empirical method (questionnaire) to make it possible to answer the main questions addressed in the present paper. The study was conducted to 96 freshmen (4 groups of students) who had a similar English learning experience. The study was conducted during

semester II of the 2017-2018 academic year at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. The participants were required to answer all the items of the questionnaire, giving their own idea of the learning strategies utilized while learning English.

Results. Language learning strategies have been defined as “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations” [3, p.8]. Oxford’s categorization of language learning strategies included two main types, direct strategies and indirect strategies [3]. Direct strategies consist of memory, cognitive, and compensation strategies while indirect strategies include metacognitive, affective, and social strategies (Table 1).

Table 1

Language learning strategies

Direct strategies		Indirect strategies	
memory strategies	a) Creating mental linkages, b) Applying images and sound c) Reviewing well d)Employing action.	metacognitive strategies	a) Centering your learning, b) Arranging and planning your learning, c) Evaluating your learning.
cognitive strategies	a) Practicing, b) Receiving and sending, c) Analyzing and reasoning, d) Creating structure for input and output.	affective strategies	a) Lowering your anxiety, b) Encouraging yourself, c) Taking your emotional temperature.
compensation strategies	a) Guessing intelligently, b) Overcoming limitation in speaking and writing.	social strategies	a) Asking questions, b) Cooperating with others, c) Empathizing with others.

O'Malley et al divide language learning strategies into three main subcategories: Metacognitive Strategies, Cognitive Strategies, Socioaffective Strategies [4].

According to Stern, there are five language learning strategies. These are as follows: Management and Planning Strategies, Cognitive

Strategies, Communicative-Experiential Strategies, Interpersonal Strategies, Affective Strategies [8].

In our study we used a questionnaire on learning strategies based on Oxford’s classification. The students were required to mark each statement according to the frequency it is used by them

Table 2

Questionnaire Questions

Memory Strategies
1. I use new English words in a sentence so I can remember them.
2. I remember new English words by playing word games or using mnemonics, for example, recalling words with the same endings or rhyming endings, antonyms, synonyms, etc.
3. I place new English words in a group with other words of the same theme (for example, words related to clothing, or foods).
4. I remember new English words by analyzing their structure (prefix, suffix, etc.).
5. I remember new English words by their collocations.
6. I remember new English words by repeating and memorizing them.
7. I list new English words or write them down on flashcards and regularly test them.
8. I make special efforts to remember new English words.
Cognitive Strategies
1. I practice the sounds of English by repeating them after recordings.
2. I watch English TV programs and English films or listen to English radio programs.
3. I try to talk like native English speakers by observing and imitating their tone as well as body language.
4. I pay more attention to meaning than accuracy in speaking and writing.
5. I record myself speaking and try to learn from this practice.
6. I use information from the context or existing world knowledge to improve listening and reading comprehension.
7. I make use of grammatical rules (such as logical connectors, uses of tenses, mood, voices, articles, etc) and generic structures to improve my listening and reading comprehension.
8. I check my writing for grammatical accuracy, vocabulary usage, originality, consistency, and use of generic structure.
Compensation Strategies
1. To understand new English words, I make guesses.
2. I do not look up every new word in dictionaries.
3. When I can't think of a word in English, I use gestures.
4. When I can't think of a word in English, I use a word or phrase that means the same thing.
5. When I can't think of a word in English, I use its Ukrainian equivalent.
6. When I can't think of a word in English, I make up a new one.
7. When I do not understand what the other person is saying, I pretend that I understand to keep the conversation going.
8. If I cannot express myself clearly and accurately in English, I give up the attempt.
Metacognitive Strategies
1. I try to concentrate on what I am reading or hearing and put unrelated topics out of my mind. / I make notes to help concentration.
2. I clearly identify the purpose of an activity; for instance, in a listening task I might need to listen for the general idea or for specific facts.
3. I notice my English mistakes, list them separately and return to the list at intervals to check on progress / I do not assume that language problems will sort themselves out in time.
4. I try to find out how to be a better learner of English by reflecting on which learning techniques work best for me and make a point of reusing them.
5. I arrange my schedule to study and practice English consistently, not just when there is the pressure of a test.
6. I try to look for language practice opportunities, talking, listening, reading and writing as much as possible in English.
7. I have clear goals for improving my English. 3 3.4286 3.2795 3.2955 I think about my progress in learning English.
8. I keep a log of all course-based activities that have been completed.

Affective Strategies
1. I am confident that I can learn English well.
2. I attempt to outdo others even when I find that they do better than me.
3. I am uninhibited about my own weaknesses in English.
4. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
5. I encourage myself to use English and am willing to risk making mistakes.
6. I am willing to accept constructive criticism.
7. I give myself a reward or treat when I do well in English.
8. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.
Social Strategies
1. I am good at taking the initiative, for example, starting conversations.
2. I work with other learners to practise, review, or share information.
3. I have a strong desire to communicate in English with others, especially English native speakers, in real life.
4. If I do not understand what I hear, I ask the other person to slow down or say it again.
5. I try to learn about the culture of English countries.
6. I try to make use of the Internet to practice using English, for example, searching for information, writing emails, posting at BBS or chatting online.

In general, the findings showed that students at NULES used a number of strategies relevant to their English studies, although wider and more frequent strategy use would be desirable in order to make their learning more effective (see Table 3). Language learning always presents problems of memory, and efficient memorization is indeed a necessary part of deliberate language learning. In this respect, students quite frequently relied on memory strategies – 13% on average (see Chart 1). Compensation strategy was used by 16.5% of students to compensate for limitations in their language. The cognitive and metacognitive strategies proved to be more popular among students – 22% and 23.25% respectively. Results demonstrated good use of listening and reading strategies as well as the manipulation of various sources, a skill which can help improve language learning. Items which related to

attention to meaning, linguistic accuracy and stylistic appropriateness in speaking and writing were also widely used. In general, students used not only cognitive strategies which contribute directly to language learning but also metacognitive strategies such as planning, monitoring, self-assessing, prioritizing and goal-setting to reduce the negative impact on their studies. The findings showed that students made adequate use of affective strategies although they might benefit from a better personal rewards system to help maintain their motivation. Social strategies were as popular as affective strategies among the students. This may be related to their personal experiences. For example, many students use English for travelling and communication with foreigners, for watching movies and online chats, and are actively involved in authentic language use.

Table 3

Use of Language Learning Strategies by Groups

Strategy	Group 1	Group 2	Group 3	Group 4	Average
Memory Strategies	9%	11%	11%	12%	13%
Cognitive Strategies	24%	22%	21%	21%	22%

Compensation Strategies	17%	14%	18%	17%	16.5%
Metacognitive Strategies	22%	25%	23%	23%	23.25%
Affective Strategies	13%	12%	11%	13%	12.25%
Social Strategies	15%	16%	16%	14%	15.25%

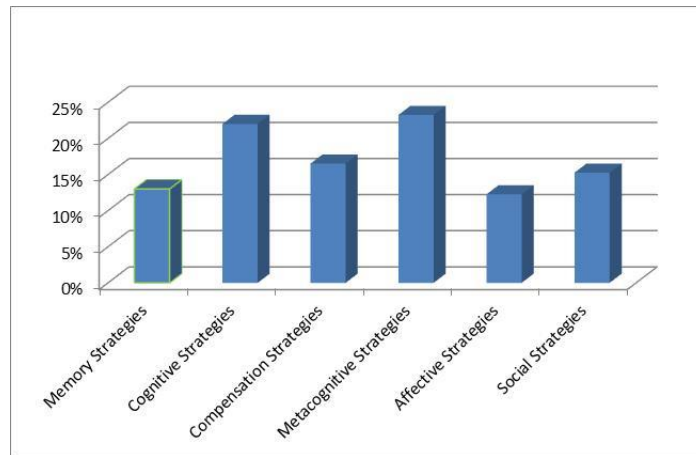


Chart 1. Use of Language Learning Strategies. Comparative Chart

Conclusions. *Effective ESL teaching/learning has always been one of the most important interest areas for researchers, educators-practitioners. This paper contributes to the discussion on how the use of learning strategies may affect the process of language learning. The obtained data revealed that students at NULES used a number of strategies relevant to their English studies, although wider and more frequent strategy use would be desirable in order to make their learning more effective. This study extends the knowledge of Ukrainian English learners' strengths and weaknesses in using learning strategies and leads to some pedagogical implications for the design and delivery of English courses in Ukraine's learning context.*

In our further research we will attempt to answer the question of the role of language proficiency in language learning strategies use and training.

References

1. Chamot, A.U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), pp. 14-26.
2. Griffiths, C. (2004). *Language learning strategies: Theory and research*. School of Foundations Studies AIS St Helens, Auckland, New Zealand.
3. Nisbet, D., Tindall, E. and Arroyo, A. (2005). Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students. *Foreign Language Annals*, Spring 2005, 38, 1.
4. O'Malley, J. Michael, Chamot, Anna U., Stewner-Manzanares, Gloria, Russo, Rocco P., and L. Kupper. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 19, pp. 557-584.
5. Oxford, R.L. (2003). *Language learning styles and*

strategies: An overview. *Learning Styles & Strategies*, Oxford, GALA, 1-25.

6. Oxford, R. (1990). **Language learning strategies: What every teacher should know**. New York: Newbury House.

7. ShiraniBidabadi. F., Yamat, H. (2011). The Relationship between

Listening Strategies Used by Iranian EFL Freshman University Students and Their Listening Proficiency Levels. *English Language Teaching*, 4(1), pp. 26-32.

8. Stern, H.H. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP, 1992.

НАВЧАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ПЕРШИХ КУРСІВ Цимбал С.В.

Анотація. Ефективне викладання/вивчення англійської як іноземної мови завжди було одним з найважливіших напрямків для дослідників, педагогів-практиків. Навчальні стратегії при вивченні мови є гарними показниками того, як студенти підходять до завдань або проблем, що виникають під час процесу вивчення мови. Ця стаття є внеском щодо дискусії про те, як використання навчальних стратегій може вплинути на процес вивчення мови. Отримані дані показали, що студенти НУБІП використовують низку стратегій, що мають стосунок до їх вивчення англійської мови, проте було б бажаним більш широке і частіше використання ними різних стратегій задля досягнення більшої ефективності

Ключові слова: стратегії навчання; викладання/вивчення англійської як іноземної мови; рівень володіння мовою; володіння мовою; англійська як іноземна мова.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.955:387.147

DOI: 10.31548/hspedagog2019.04.068

THE CREATIVE STRATEGIES OF DESIGNING ACTIVITY

Berezova L.V., PhD in Psychology

*National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine*E-mail: berezova@nubip.edu.ua<https://orcid.org/0000-0002-8443-8442>

Abstract. *The solution of the constructive-technical tasks causes in students' steady interest, as they are interested in novelty, originality of tasks, and the opportunity to make use of the practical experience. The process of a new technical problems' solution consists of three main cycles: etaloning, designing, approbation (control sketching). Tasks, questions and practical tasks is an effective didactic way, which makes active creative activity of the person. The creative thinking carried out at the decision of creative tasks is considered. In the researches directed on revealing of features of understanding of constructions, technical objects, in particular, conditions of engineering tasks, the drawing, the sketch can be the important criterion of understanding which is carried out by the subject based on the information received from the technical project. The understanding of a condition of a solved task compounds an organic basis of formation of a project of the future design.*

Key words: *creativity, strategies, creative task, solution, engineering activity, creative thinking.*

Introduction. The creative thinking is search and discovering of something new. For creative work, it is necessary to have ability independently and critically to think, make through nature of subjects and phenomena, to be inquisitive, that appreciably provides productivity of mental activity.

Creative thinking is generally considered to be involved with the creation or generation of ideas, processes, experiences or objects; critical thinking is concerned with their evaluation.

Creative thinking involves creating something new or original. It involves the skills of flexibility, originality, fluency, elaboration, brainstorming, modification, imagery, associative thinking, attribute listing, metaphorical thinking, and forced relationships. The aim of creative thinking

is to stimulate curiosity and promote divergence.

Necessity every day to solve the contradiction of vital circumstances (tasks) has generated requirement, and necessity of operating by knowledge results in development of intellection. The person has got used to this, that the concept "task" does not contact daily life, and it is carried to categories of pedagogic, science. Though any knowledge, even what is accepted by us as unconditional true, are the results of persevering human searches, which have arisen and solved as new difficult tasks.

One of the main tasks of psychological of students training to technical the development of the stable positive attitude of students to creative activity is possible.

Training of the future specialists for labor activity should be based on the so-

lution of its constructive-technical, technological, organizational tasks which would display situations of real work.

The solution of different scientific, practical, art, constructive and other tasks which arise in a life of people, demands knowledge by them not only external properties of objects, and their internal connections and attitudes. Therefore, as G.S. Kostiuk marked, "a problem of the development of thinking, and especially the development of creative thinking which differs originality and creativity is very important presently" [1].

The task, as a rule, is the problem set or formulated independently which demands from the subject of the certain actions at finding of the answer to that or other question, which contains in a condition of task. It can be a task on mathematics, and a task, which emerges in conditions of game, an administrative task, etc. Psychological task emerges (is formulated) for the subject in the case when he does not know how to reply, how to orient in the given situation, he needs to search for the answer, especially to organize the activity.

Analysis of recent researches and publications. The problem of creative thinking development is in the center of attention of many scientists during all development of psychology-pedagogical science about creativity (L.S. Vygotsky, J. Gilford, O.S. Yermakova, A.B. Kovalenko, G.S. Kostiuk, S.D. Maksymenko, O.M. Matyushkin, V.O. Moliako, A. Osborn, Y.O. Ponomaryov, R.O. Ponomaryova, S.L. Rubinshteyn, E. Torrens, M.G. Yaroshevskyy, etc.).

One of the methods of students training to technical creativity is the solution of constructive-technical tasks which display tasks of manufacture both on engineering, and at an executive level. Such approach is named as determining in works of many scientists (T.V. Kudryavtsev, A.F. Esaulov, Y.O. Ponomaryova, V.O. Moliako, etc.).

Based on continuous studying design activity on professional level, V.O. Moliako has offered the system of crea-

tive training of students during their training for technical labour activity [2]. The component of creative training method is the using of complications during the solution of constructive-technical tasks. We shall consider the psychological features of this process.

Purpose. The purpose of article is to reveal features of cogitative activity, functioning of strategy during the solution by the students of constructive-technical tasks.

Results. The creative task, as marks V. Moliako, is completely new or unfamiliar for the subject, or at least, contains significant newness, which defines the intellectual efforts, special search, finding of a new method of the decision [4].

Tasks, the questions and practical tasks are effective didactic means, which make active creative activity of subjects, and especially if they are problem, they have contradictions in their contents. The overlap between creative and constructive thinking becomes more and more obvious. We see creativity as a way to be 'constructive'. Creativity is most effective when embedded in constructive thinking. It is quite possible to be constructive without being exceptionally creative. This can be done with designs that put together known elements in standard ways. It is also done by yellow hat focus on positive aspects and then seeking to develop these.

Edward de Bono notes that the constructive thinking that delivers values. Creative thinking may design new values and may suggest new ways of delivering values, but it is constructive thinking that makes things happen. There is not as much hype and mystique around constructive thinking. That may be a good thing. It is also a good thing that creative people put more emphasis on constructive thinking [5].

Creative thinkers develop the habit of approaching challenges or questions from solution-oriented perspectives. Constructive thinking requires more of a shift in personal attitude and philosophy than it

does adoption of techniques or strategies, and although logic would suggest that, everyone should be constructive. Incredibly, many societies and cultures cultivate destructive and confrontational modes of thinking and acting to the point where we tend to view them as being normal and acceptable. Of course, people do not think they are being deliberately destructive or confrontational, but consider how our governments, courts, workplaces and even home environments often operate.

The confrontational approach is a tenuous strategy because it tends to make proponents of a particular point of view isolationist and thus denies the opportunity and inclination to seek out alternatives or opposing points of view.

You have probably known people who seem to move naturally in creative directions when confronted by a question, problem, or issue. They seem to instinctively seek positive outcomes and eagerly involve others in helping to reach solutions. You have probably also known people who seem more inclined to view challenges as annoyances. These people often begin their thinking process with a litany of negatives: "I can't solve this..." or "I've got enough to do already..." or "I know what I'd like to do but these other people just don't seem to get the point..."

Becoming a consistent creative thinker comes first from forming the appropriate mental mindset and then by disciplining yourself to practice being constructive. In addition, do not overlook the fact that being constructive almost automatically helps us to be more likable—an important consideration in the careers.

Rather frequently constructive activity begins from finding of the contradiction. Not everyone is capable to notice the contradiction, but only the one who is ready to these. Such people have necessary skill and knowledge of that sphere in which there are contradictions, they have advanced abilities – the generated conforming readiness. Ingenious people who are able to notice the contradiction in the environmental world, become inventors of ideas in this or that sphere of creativity:

social, pedagogical, scientific, technical, art, etc.

Engineering innovation; comprises such forms of activity as invention, rationalization, design, design engineering, industrial design and designing and engineering activity of students and nonprofessionals. Design engineering has been chosen for investigation, as encompassing essential features of other forms of engineering creativity. Thus, the implications of the studies of design engineering can be extrapolated to engineering creativity as a whole. This also applies to the general structure of the process of creative engineering [2].

The present analysis of creative process employs the concept of "decision-making stream" reflecting the complex dynamic relationship between images, concepts and ideas. It is fitting to note that different philosophical schools and movements, of course have elaborated the theories of matter motion stream, in their own fashion. Considerable attention is known to have been given to this question in the studies in dialectics, dialectical materialism, and in psychology, as well [4].

The interpretation of the psychological structure of the process of decision-making and evolvement of the image of the design ("construction") to be sought has made it possible to use, for an integral description of this process, the notion of "strategy", which is determined by the dominant thinking tendencies, their regularity and realization frequency, and which differs from such broader notions as "method", "mode", "plan", etc. (mode and method are rather abstracted from the personality and the plan of decision-making shows only the sequence of acts, whereas strategy encompasses all of these reflecting the individual's specific direction, tendencies in their basic aspects, paramount for decision-making) [3].

A strategy is taken to mean a rather complex psychological formation comprising preparatory, planning and realization acts, which are related to the

fulfilment of the individual's, potentialities in the concrete situation of creative activity. A strategy's concrete direction is made up of its dominant tendencies (e.g. a search for analogues), which are realized through concrete images and concepts. The making and elaboration of a strategy, as an above-described system, is examined in the present study through the examination of the making and elaboration of a device design, which develops from initial goal through the evolving image of the end product up to preliminary validation in a sketch-form (approbation).

The evolvement of the strategy of a concrete process of creative activity as well as the entire psychological structure of this process, are seen as involving a rather intricate blend of three main cycles: the examination of the engineering problem, project (hypothesis) formation and the making of a preliminary decision (approbation).

Five major strategies in design engineers' intellectual activity have been identified: 1) a search for analogues, 2) combinatorial actions, 3) redesigning actions, 4) universal strategy, 5) random substitutions. Each of these is primarily geared to creating a particular engineering structure with particular functions, to structural-functional transformation of engineering devices, which is, in fact, related to the essence of design engineering [2].

The major tactical paths were identified, which form part of strategies during hypothesis building, e.g. interpolation, hyperbolization, duplication etc.

The study of creative activity invariably focused on the process of design engineering – on the image of the system being designed; whose structural and functional characteristics are what the search is aimed at; which, in its turn; determines the overall configuration (organization) of the decision-making process. The evolvement of the design image can be presented as a chain of transformations of a sort of "proto-image" into the image to be materialized, viz.: "a proto-image" – "a fore-image" – "a reference

image" – "a dominant image" – "pre-project-image" – "project image" – "sketch image" (the latter serves as the basis for making device drawings) [2].

To generalize, the study has made it possible to formulate and, as far as possible, to substantiate the hypothesis of the process of design engineering as a polydominant decision-making stream, organized and regulated by corresponding strategies and tactics through the main system-forming dyad "image-drawing" (sketch). It is the visual image of the engineering device, materialized and tested in drawings and sketches, which enable the design engineer to make basic decisions at the preliminary stages of the process of engineering activity, as well as at the final stages, when it is ultimately assessed to what degree the device being designed, meets the requirements of the engineering assignment, of current standards, regulations and of various external factors. Such interpretation of design engineering activity appears to be psychological, more realistic than the primarily logical interpretations, which have been prevalent so far: the present interpretation permits us to elucidate, the significant connections and dependencies between the personality and creative activity, externalized in various intermediate and final products [3].

Discussion. Creativity should become norm of professional work and preparation to it, we should note that each expert should be the creative expert. Certainly, a level of creative activity always there will be different, as in each concrete case creative opportunities of each worker determined by its abilities, endowments, talent. Process of formation of professional creative thinking is continuous during all vital activity.

References

1. Kostiuk G.S. (1982) The problems of psychological thinking. Journal of Psychological questions, vol.7, 8-15.

2. Moliako V.A. (1983) Psychology of design activity. Moscow: Mashinostroyeniye, 134 p.

3. Moliako V.A. (2002) The strategies of solution of the new tasks in the process of creative activity. Journal of Obdarovana dytyna, vol.4, 33-34.

4. Moliako V.O. (2004) Psychology of creativity – new paradigm re-searching of the constructive activity of a person. Journal of Practical psychology and social work, vol. 8, 1-4.

5. Edward de Bono (2005) Non-standard thinking. Manual for self-tuition. Moscow: Poppuri, 272 p.

ТВОРЧІ СТРАТЕГІЇ КОНСТРУКТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Березова Л.В.

Анотація. Розглянуто процес розв'язування конструктивно-технічних задач як послідовної зміни пов'язаних між собою етапів продуктивних і пізнавальних дій. Охарактеризовано стратегію як динамічне, процесуальне утворення, в якому виділяються наступні основні етапи: 1) вивчення умови задачі; 2) перевірка умови конкретними знаннями – співвіднесення нової задачі із системою своїх знань й досвіду практичних дій; 3) вибір гіпотези про можливе структурне й функціональне перетворення заданих складових; 4) "проектування" гіпотези на всі умови в цілому й локалізація її щодо місця конкретного застосування; 5) перевірка гіпотези за допомогою передбачених нею тактик і допоміжних прийомів; 6) деталізація.

Ключові слова: творчість, творче мислення, стратегії, конструктивно-технічна задача, розв'язування задач.

МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ

ВАСЮК О. В., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: vasiuk.oksana@gmail.com, ORCID ID 0000-0003-0926-7599

ВИГОВСЬКА С. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: vygovsjka@ukr.net, ORCID ID 0000-0002-8270-7207

ВИГОВСЬКИЙ А. Ю., кандидат технічних наук, доцент кафедри лісівництва
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: vygovsikiy@ukr.net, ORCID ID 0000-0001-6545-0430

Анотація: У статті здійснено дослідження мотивації студентів закладів вищої освіти з метою виявлення домінуючої. Для цього всі мотиви навчальної діяльності поділено на пізнавальні та соціальні. Опитування проводилось за допомогою методики вивчення мотивів навчальної діяльності (модифікація А. Реана, В. Якуніна). Воно засвідчило, що у системі навчання майбутніх фахівців лісового господарства домінуючими є такі пізнавальні мотиви: «стати висококваліфікованим фахівцем», «здобути глибокі й міцні знання», «забезпечити успіх у майбутній професійній діяльності». Серед соціальних найчастіше називається мотив «одержати диплом», «постійно одержувати стипендію», «добитися схвалення батьків і оточуючих». Такі мотиви, як «не відставати від однокурсників», «виконувати педагогічні вимоги», «бути прикладом для однокурсників», «уникнути осуду й покарання за погане навчання», студенти обирали досить рідко. У студентів 1, 3 та 4 курсів переважає пізнавальна мотивація. Студенти 2 курсу серед важливих для них мотивів назвали 2 пізнавальні та 2 соціальні. Проте соціальний мотив «одержати диплом» отримав перший ранг. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методики ефективного формування мотивації навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: мотивація, навчальна мотивація, мотив, пізнавальні мотиви, соціальні мотиви, студент, заклад вищої освіти.

Актуальність. Успішність навчання студентів професії безпосередньо залежить від мотивів її вибору. Як стверджують науковці [2], цінність вищої освіти як засобу отримати глибокі й міцні знання та стати висококваліфікованим фахівцем останнім часом різко знизилася. Поширення набуває мотивація вступу до закладів вищої освіти заради диплому. Значна кількість студентів не усвідомлює мети свого навчання у закладі вищої освіти та називає різні мотиви здобуття освіти. Отже, проблема мотивації до навчання нині є досить актуальною.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченню мотивів навчальної діяльності у закладі вищої

освіти присвячені праці Н. Бадмаєвої, Л. Божович, Н. Василенко, О. Видри, С. Занюка, Є. Ільїна, Т. Ільїної, А. Маркової, Г. Мухіної, Г. Павловець, В. Філоненко, П. Яковсона, В. Якуніна та ін. Усі вони простежують три основні лінії мотивації: пізнавальну, професійну і соціальну (прагматичну).

Мета статті. Дослідити пізнавальну і соціальну мотивацію студентів закладів вищої освіти з метою виявлення домінуючої.

Методи дослідження. Дослідження мотивації студентів проводилось за допомогою методики вивчення мотивів навчальної діяльності (модифікація А. Реана, В. Якуніна). Вона має два варіанти, відмінності між сук

О.В. проведення та опрацювання результатів. Її перший варіант дозволяє із запропонованого списку 16 мотивів навчальної діяльності вибрати п'ять найбільш значущих для респондента. Водночас, при виділенні 5 провідних мотивів ми позбавляємося можливості встановити ступінь значущості кожного із запропонованих мотивів. Проте виокремлення 5 домінуючих мотивів дає можливість встановити основні фактори, що визначають ставлення студентів до навчальної діяльності.

За результатами другого варіанту анкети є можливість визначити середнє значення оцінки мотиву та проранжувати їх. Це дозволяє оцінити значимість для респондентів кожного мотиву як окремо, так і в сукупності всіх представлених мотивів.

Мотиви навчальної діяльності умовно можна розподілити на дві групи: пізнавальні та соціальні. До пізнавальних (які безпосередньо стосуються навчальної діяльності) нами віднесені: «стати висококваліфікованим фахівцем»; «успішно продовжити навчання на наступних курсах»; «успішно вчитися, складати іспити на «добре» і «відмінно»; «придбати глибокі й міцні знання»; «бути постійно готовим до чергових занять»; «не запускати вивчення предметів навчального циклу»; «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності»; «одержати інтелектуальне задоволення». До соціальних (тісно пов'язані з міжособистісними взаєминами та спілкуванням) – «одержати диплом»; «постійно одержувати стипендію»; «не відставати від однокурсників»;

«виконувати педагогічні вимоги»; «домогтися поваги викладачів»; «бути прикладом для однокурсників»; «добитися схвалення батьків і навколишніх»; «уникнути осуду й покарання за погане навчання».

Результати дослідження. Нами проведено емпіричне дослідження, яким були охоплені студенти спеціальності «Лісове господарство» Національного університету біоресурсів і природокористування України. У дослідженні взяли участь 110 осіб: студентів I курсу – 33, II – 29, III – 23, IV – 25.

Зупинимося на кількісному та якісному аналізі результатів опитування студентів за першим варіантом анкети. Обробка та інтерпретація результатів здійснювалася наступним чином. Визначалася частота називання мотивів у числі найбільш значущих по всій обстежуваній вибірці. У нашому випадку це студенти однієї академічної групи. У таблиці 1 представлені кількісні показники результатів опитування студентів за першим варіантом анкети.

Так студенти-першокурсники найчастіше вказали на мотиви «стати висококваліфікованим фахівцем» (названий 28 разів) та «здобути глибокі й міцні знання» (названий 20 разів). За частотою згадування наступними за названими є мотиви «забезпечити успіх у майбутній професійній діяльності» (названий 19 разів) та «одержати інтелектуальне задоволення» (названий 17 разів). Отже, для першокурсників, майбутніх фахівців лісового господарства, провідними навчальними мотивами є професійні

Таблиця 1. Розподіл мотивів навчальної діяльності студентів спеціальності «Лісове господарство»

Кількість	Курс	Номер мотиву															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Назв мотиву	I	28	15	11	6	7	20	2	9	2	19	3	10	2	11	3	17
	II	22	22	7	9	16	14	2	3	5	11	3	7	3	12	3	6
	III	17	16	6	3	10	9	1	5	5	15	3	5	1	9	5	5
	IV	15	17	6	3	8	12	2	10	6	8	1	7	4	12	4	11

Лише кілька респондентів-першокурсників назвали такі мотиви, як «бути постійно готовим до чергових

занять», «не відставати від однокурсників», «бути прикладом для однокурсників» та «уникнути осуду й покарання

© Васюк О.В., Виговська С.В., Виговський А.Ю.

HUMANITARIAN STUDIOS: PEDAGOGICS, PSYCHOLOGY, PHILOSOPHY Vol 10(4) 2019

за погане навчання», що свідчить про домінування у них пізнавальної мотивації.

Студенти другого курсу при виборі домінантних мотивів навчальної діяльності перевагу надали таким: «стати висококваліфікованим фахівцем» та «одержати диплом» (названі по 22 рази), «постійно одержувати стипендію» (названий 16 разів), «здобути глибокі й міцні знання» (названий 14 разів).

Цікаво, що студенти другого курсу практично не назвали мотив «бути постійно готовим до чергових занять» (2 вибори), хоча вибір таких мотивів, як «стати висококваліфікованим фахівцем» та «одержати диплом» передбачає постійну серйозну роботу над вивченням дисциплін. До того ж опитані другокурсники не надали перевагу таким мотивам, як-от: «не запускати вивчення предметів навчального циклу», «виконувати педагогічні вимоги», «бути прикладом для однокурсників», «уникнути осуду й покарання за погане навчання» (по 3 вибори). Така ситуація, на нашу думку, пов'язана з тим, що у студентів-другокурсників порівняно зі студентами першого курсу відбувається певне зниження мотивації навчання. Наші висновки підтверджують також отримані свого часу результати дослідження С. Занюком [3].

Подібними до результатів опитування студентів другого курсу є відповіді, отримані від студентів-третьокурсників. Так, у мотивації навчальної діяльності вони перевагу надають мотивам «стати висококваліфікованим фахівцем» (названий 17 разів) та «одержати диплом» (названий 16 разів). Третє місце посів мотив «забезпечити успіх у майбутній професійній діяльності» (названий 15 разів).

Такі мотиви навчання, як «бути постійно готовим до чергових занять» та «бути прикладом для однокурсників» названі студентами, майбутніми фахівцями лісового господарства, по одному разу.

Як видно із таблиці 1, студенти четвертого курсу, найбільше вмотивовані на

«одержання диплома» (17 виборів) та «стати висококваліфікованим фахівцем» (15 виборів). Наступними по кількості виборів є мотиви «здобути глибокі й міцні знання» та «добитися схвалення батьків і оточуючих» (по 12).

Для студентів четвертого курсу не досить важливим є мотиви «виконувати педагогічні вимоги» (1 вибір), «успішно вчитися, складати іспити на «добре» і «відмінно» (3 вибори) та «бути прикладом для однокурсників» (4 вибори).

Дослідниця Н. Бадмаєва [1], вивчаючи мотивацію студентів, майбутніх соціальних робітників, з'ясувала, що дієвими мотивами в студентів першого й третього курсів є соціальні мотиви (мотиви престижу та мотиви професійної самореалізації). Ці мотиви займають перше і друге місця у виборах студентів. Третє місце посідають навчально-пізнавальні мотиви. Мотиви отримання схвалення, отримання стипендії й запобігання невдачам займають четверте, п'яте і шосте місця. Отже, дослідження Н. Бадмаєвої частково спростовує результати нашого. Адже аналіз опитування студентів дозволяє зробити висновок, що в студентів-першокурсників, майбутніх фахівців лісового господарства, домінує пізнавальна мотивація. Проте, студенти-третьокурсники при виборі домінантної мотивації все ж таки перевагу надають соціальним мотивам і мотив «добитися схвалення батьків і оточуючих» переважно ставлять на шосте місце. На четвертому курсі, на думку Н. Бадмаєвої, відбуваються зміни в мотиваційній сфері студентів, зокрема, навчально-пізнавальні мотиви стають на перше місце, а мотиви престижу – на третє. Професійна мотивація залишається на другому місці, що переконливо підтверджують і результати нашого дослідження.

У праці Г. Павловець [5] виявлено зміну навчальних мотивів студентів від курсу до курсу. Так, студенти 1 курсу не залишили без вибору жодного мотиву. На другому курсі без вибору був мотив «уникнути осуду й покарання за погане навчання». У нашому дослідженні та-

кож студенти-другокурсники цей мотив залишили поза увагою. Для студентів третього курсу, як вказує Г. Павловець, до незначущих мотивів віднесені мотиви «бути прикладом для однокурсників» й «виконувати педагогічні вимоги». У нашому дослідженні ці мотиви як неважливі для студентів названі вже студентами-другокурсниками.

Проаналізуємо результати анкетування студентів, майбутніх фахівців лісового господарства, за другим варіантом анкети А. Реана і В. Якуніна. Нагадаємо, що респонденти повинні були проранжувати наведені в списку мотиви навчальної діяльності за значимістю для них за 7-бальною шкалою. У таблиці 2 наведені результати цього анкетування в кожній групі студентів від першого до четвертого курсу.

Як видно з таблиці 2, для студентів першого курсу домінуючими є мотиви «стати висококваліфікованим фахівцем» (ранг 1), «здобути глибокі й міцні знання» (ранг 2), «забезпечити ус-

піх у майбутній професійній діяльності» (ранг 3), «одержати диплом» (ранг 4). Такі мотиви, як «бути прикладом для однокурсників» (ранг 16), «не відставати від однокурсників» (ранг 15), «уникнути осуду й покарання за погане навчання» (ранг 14), не є важливими для студентів.

У результаті розподілу мотивів за рангами студентами другого курсу, майбутніми фахівцями лісового господарства, отримано такі результати. Перший ранг отримав мотив «одержати диплом», другий – «стати висококваліфікованим фахівцем», третій – «постійно одержувати стипендію», четвертий – «здобути глибокі й міцні знання». Останні позиції у ранжуванні мотивів навчальної діяльності студентів отримали мотиви «уникнути осуду й покарання за погане навчання» (шістнадцятий ранг), «виконувати педагогічні вимоги» (п'ятнадцятий ранг), «бути прикладом для однокурсників» (чотирнадцятий ранг).

Таблиця 2. Ранжування мотивів навчальної діяльності студентів спеціальності «Лісове господарство»

Курс	Номер мотиву	1	2	3	4	5	6	7	8
I курс	Середнє значення оцінки мотиву	6,52	5,73	4,76	4,76	4,03	5,97	4,64	4,73
	Ранг мотиву	1	4	8/9	8/9	13	2	11	10
II курс	Середнє значення оцінки мотиву	2,71	5,86	4,52	4,38	5,14	5,07	3,45	4,41
	Ранг мотиву	2	1	7	9	3	4	13	8
III курс	Середнє значення оцінки мотиву	5,87	5,69	4,74	4,48	4,44	5,3	4,57	4,44
	Ранг мотиву	1	2	6	8	9/10	4	7	9/10
IV курс	Середнє значення оцінки мотиву	5,48	5,88	5,04	4,32	4,76	5,2	4	4,4
	Ранг мотиву	2	1	5	10	8	3	12	9
Курс	Номер мотиву	9	10	11	12	13	14	15	16
I курс	Середнє значення оцінки мотиву	3,91	5,88	4,39	5	3,76	5,27	3,97	5,46
	Ранг мотиву	15	3	12	7	16	6	14	5
II курс	Середнє значення оцінки мотиву	3,66	4,98	3,21	4,14	3,34	4,74	3,03	4,26
	Ранг мотиву	12	5	15	11	14	6	16	10
III курс	Середнє значення оцінки мотиву	3,91	5,57	4,35	4,35	3,26	5	3,52	4,09
	Ранг мотиву	14	3	11/12	11/12	16	5	15	13
IV курс	Середнє значення оцінки мотиву	3,68	4,96	3,96	4,28	3,36	5,08	3,6	4,8
	Ранг мотиву	14	6	13	11	16	4	15	7

Ранжуючи мотиви навчання, трьохкурсники надали перевагу таким: «стати висококваліфікованим фахівцем» (ранг 1), «одержати диплом» (ранг 2), «забезпечити успіх у майбутній професійній діяльності» (ранг 3), «здобути глибокі і міцні знання» (ранг 4). 16, 15 та 14 позиції в ранжуванні отримали мотиви «бути прикладом для однокурсників», «уникнути осуду й покарання за погане навчання», «не відставати від однокурсників».

Ранжування мотивів за значущістю їх для студентів четвертого курсу показало такі результати. Ранг 1 посів мотив «одержати диплом»; ранг 2 – «стати висококваліфікованим фахівцем»; третій ранг посів мотив «здобути глибокі й міцні знання»; четвертий – «добитися схвалення батьків і навколишніх». Мотиви навчальної діяльності «бути прикладом для однокурсників», «уникнути осуду й покарання за погане навчання», «не відставати від однокурсників» відповідно отримали ранги 16, 15 і 14.

Висновки. Отже, для майбутніх фахівців лісового господарства домінуючими є такі пізнавальні мотиви: «стати висококваліфікованим фахівцем», «здобути глибокі й міцні знання», «забезпечити успіх у майбутній професійній діяльності». Серед соціальних студентами усіх курсів найчастіше називається мотив «одержати диплом», «постійно одержувати стипендію», «добитися схвалення батьків і оточуючих». Такі мотиви, як «не відставати від однокурсників», «виконувати педагогічні вимоги», «бути прикладом для однокурсників», «уникнути осуду й покарання за погане навчання», студенти обирали досить рідко.

Дослідження дозволяє також зробити висновки про те, що у студентів першого, третього та четвертого курсів переважає пізнавальна мотивація. Студенти-другокурсники серед важливих для них мотивів назвали 2 пізнавальні та 2 соціальні. Проте саме соціальний мотив «одержати диплом» отримав перший ранг.

Дослідники А. Печникова та Г. Мухіна [4, с. 253–270] стверджують, що провідними навчальними мотивами студентів є «професійні» та «особистого престижу», менш важливими є «прагматичні» («отримати диплом про вищу освіту») та «пізнавальні» мотиви. Проте від курсу до курсу роль мотивів, що домінують, змінюється. Якщо на першому курсі домінуючими є мотиви «професійні», на другому – «особистого престижу», на третьому і четвертому курсах – обидва типи мотивів, на четвертому – доповнюються «прагматичними» мотивами. Отже, нашим дослідженням підтверджується той факт, що на третьому курсі мотивація студентів може бути змішаною: наявні будуть і пізнавальні, і соціальні мотиви.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методики ефективного формування мотивації навчальної діяльності студентів.

Список використаних джерел

1. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монографія. Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. 280 с.
2. Василенко Н. В., Видра О. Г. Мотивація у професійному навчанні майбутніх вчителів технологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. 2014. № 118 (4). URL : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=694.
3. Занюк С. С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 20 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с.
5. Павловец Г. Г., Филоненко В. В. Учебная мотивация как фактор профессионального становления современных студентов. URL : conf.stavsu.ru/_WordDocs/604.doc.

References

1. Badmayeva N. T. (2004). Vliyaniye motivatsionnogo faktora na razvitiye

umstvennykh sposobnostey : monografiya [Impact of the motivational factor on the development of mental abilities]. Ulan-Ude : Izd-vo VSGTU, 280 p. [in Russian].

2. Vasylenko, N. V., Vidra O. G. (2014). Motyvatsiia u profesiinomu navchanni maibutnikh vchyteliv tekhnologii [Motivation in the professional training of future technology teachers]. Bulletin of the Chernigiv National Pedagogical University named after. T. G. Shevchenko. no. 118 (4). URL : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=694.

[in Ukrainian].

3. Zaniuk S. S. (2004) Psykholohichni zakonomirnosti

keruvannia motyvatsiieiu uchinnia studentskoi molodi [Psychological patterns of student motivation teaching management] : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].

4. Ilin, E. P. (2002) Motivatsiia i motivy [Motivation and motives]. Sankt-Peterburg : Piter, 512 p. [in Russian].

6. Pavlovets G. G., Filonenko V. V. Uchebnaya motivatsiia kak faktor professionalnogo stanovleniya sovremennykh studentov perekladu [Educational motivation as a factor in the professional formation of modern students]. URL :

conf.stavsu.ru/_WordDocs/604.doc. [in Russian].

MOTIVATION OF STUDENTS TO LEARN

Vasiuk O.V., Vyhovska S.V., Vyhovskyi A.Yu.

Abstract. *The article deals with the study of students' motivation in institutions of higher education in order to identify the dominant. For this purpose, all motives of educational activity are divided into cognitive and social. The survey was conducted using the methodology for studying the motives of educational activities (modification by A. Rean, V. Yakunin). It has shown that in the system of training of future forestry experts the following cognitive motives are dominant: "to become a highly qualified specialist", "to get deep and solid knowledge", "to ensure success in future professional activities". Among the social ones, the motives "to receive a diploma", "to receive a scholarship on a permanent basis", "to obtain the approval of parents and others" are often called. Such motives as "to keep up with classmates", "to fulfill pedagogical requirements", "to be an example for classmates", "to avoid condemnation and punishment for bad learning", were chosen quite rarely. Students in 1, 3 and 4 courses have a cognitive motivation prevailing. Students of the 2nd course among the important for them motives named 2 cognitive and 2 social. However, the social motive "to receive a diploma" had the first rank. Prospects for further research we see in the development of a methodology for effectively forming the motivation of students' educational activities.*

Keywords: *motivation, educational motivation, motive, cognitive motives, social motives, student, institution of higher education.*

UDC 159.946

DOI: 10.31548/hspedagog2019.04.079

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT AN EARLY AGE

Grabovska I. V., PhD in Philology, Associate Professor,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: ivgrabovska@gmail.com

Abstract. *The article examines the psychological aspects of learning a foreign language at an early age. The features of cognitive processes of young learners' development are determined. The role of educators and parents in shaping favourable conditions for personal development is emphasized.*

Key words: *psychological aspect, cognitive processes, early age, foreign language.*

Introduction. Today, the question of studying foreign languages is relevant in Ukraine. Being on the way to European integration, knowledge of a foreign language is one of the most important conditions for the implementation of Ukraine to this process. The importance of investigating psychological aspects of learning a foreign language in kindergartens and primary schools is determined by dissatisfaction with the level of first-year students' preparation, and since the period of 6-7 years old is considered to be the most favourable for mastering a foreign language [4], it is necessary to identify conditions that enhance the effectiveness of the educational process in this context.

Analysis of recent researches and publications. In general terms research studies do not support the idea that children are "sponges" when learning a second / foreign language, at least, as far as rate of achievement is concerned. However, teachers and researchers report that young children present very positive attitudes towards learning foreign languages and are very motivated (Blondin *et al.*, 1998; Burstall, 1975; Cenoz & Lindsay, 1994; Clyne *et al.*, 1995; Donato *et al.*, 2000; Hawkins, 1996; Hurrell & Satchwell, 1996; Johnstone, 1996; Nikolov, 1999; Satchwell, 1996; Teachner, 1991). Young learners could be motivated because the teaching methodology used in kindergartens and primary schools focuses on communicative skills rather than

on the formal structures of the language [5, p. 70]. Young learners could also present more positive attitudes and be more motivated because of their general positive attitude towards learning, as opposed to the rejection of the school system typically associated with older learners.

The purpose of this research is to identify the psychological features of learning a foreign language at an early age and the conditions that increase the effectiveness of this process.

The methods of investigation are the following: the studying and critical analysis of the literature on the problem; methods of deduction and synthesis.

Results. Young learners are widely perceived to acquire languages in a qualitatively different way from adolescents and adults. Young learners before a certain age seem to pick up a new language with ease and success, whereas older learners often fail to do so [7, p. 2]. Cognitive and psycholinguistic research on second language learning focuses on the development of knowledge and know-how built from meaningful, continuous practice. According to cognitive accounts, early stages of second language comprehension and production rely strongly on simplification, transfer from first language, and overgeneralization as knowledge accumulates and is restructured through hypothesis formation and testing. Backsliding and sudden burst of rapid progress are also a part of the process. First and

second language acquisition differ in the extent to which they are under the control of biological or cognitive processes of development [6, p. 29]. This is because they begin with different initial representations and frequently occur at different points in cognitive development. To some extent, first language acquisition unfolds as a function of a biologically, or innately, prescribed set of constraints. Second language acquisition, in contrast, has more room for cognitive factors to influence and direct the course of its development. In both cases, however, it is the cognitive processes of analysis and control that are responsible for propelling the system toward greater mastery.

An important distinction has been confirmed in recent cognitive and neurobiological explanations of second language acquisition reflecting a dual procedural / declarative dimension widely accepted in cognitive science. Two systems exist side by side: a rule-based analytic procedural system, and a formulaic, exemplar-based declarative system. In the first system, storage and powerful generative tools operate together to compute well-formed sentences; in the second one, a large memory system is responsible for drawing on some rules operating on unanalyzed wholes or chunks [7, pp. 2-3]. Young language learners use memory-based processes, whereas adult language learners rely on rule-based learning. The acquisition of implicit competence is affected by age in two ways: 1) biologically, the plasticity of the procedural memory for language gradually decreases after about the age of five; and 2) cognitively, reliance on conscious declarative memory increases both for learning in general and for learning a language from about the age of seven. Learners may apply compensatory mechanisms to counterbalance decline in implicit learning: learning new vocabulary, for example, relies on declarative memory.

The early introductions of foreign languages in kindergartens and primary schools has expanded in Europe in the last 30 years. Foreign language teaching

in pre-secondary education presents great diversity. Some projects are at the stage of small-scale experiments while others have been generalized. Projects also differ in terms of the age of introduction, the intensity, the specific teaching methodology used and many other contextual factors. The early introduction of a foreign language in the school curriculum increases the total amount of time that learners have at their disposal and many parents and educators also consider that young learners are specially gifted to learn foreign languages. An analysis of the effectiveness of early foreign language teaching can cover different areas such as attitudes and motivation, code-mixing and code-switching, the development of metalinguistic awareness or the influence of contextual factors.

When studying the effect of age it is important to distinguish between second and foreign language situations, i. e., between situations in which there is exposure to the target language with or without formal instruction and situations in which exposure to the language is limited to the school context and usually to very few hours per week [1, p. 78]. Learners in foreign language contexts have very limited exposure to the language and typically have non-native teachers and no communicative need to use the foreign language outside the classroom. These specific conditions are different from those of learners immersed in a foreign language context from a very early age who generally achieve native-like competence in the second language.

Research on early bilingualism has consistently found that bilingual children process languages more effectively than their monolingual peers and the constant management of two competing languages enhances executive functions and results in a higher level of metalinguistic awareness. Thus, another important aim may involve the development of metacognitive skills and learning strategies to support children in learning new languages not only in foreign languages programmes

but also as adolescents and adults [7, p. 8].

Most experts believe that when a child is introduced to a foreign language at an early age their chances of becoming more proficient in the target language will be higher. However, it is not necessarily true to say “the earlier the better”. It is suggested that the most efficient time to learn another language is between 6 and 13 [8]. The research conducted by Opal Dunn [2], an educational consultant, has proved that young children are natural language acquirers; they are self-motivated to pick up language without conscious learning, unlike adolescents and adults. They have the ability to imitate pronunciation and work out the rules for themselves. Any idea that learning to talk in a foreign language is difficult does not occur to them unless it is suggested by adults, who themselves probably learned a foreign language academically at a later age through grammar-based text books.

Second language proficiency generally is represented by two types, spoken and academic. Academic proficiency refers to various skills, including word reading, spelling, reading fluency, reading comprehension, and writing. Spoken proficiency generally precedes academic proficiency and refers to the development of conversational vocabulary, grammar, and listening comprehension [3, p. 270].

Let us consider the advantages of second-language learning at an early age [2]. *Firstly*, young learners are still using their individual, innate language-learning strategies to acquire their native language and soon find they can also use these strategies to pick up a foreign language. *Secondly*, young learners have time to learn through play-like activities. They pick up language by taking part in an activity shared with an adult. They firstly make sense of the activity and then get meaning from the adult’s shared language. *Thirdly*, young learners have more time to fit a second language into the daily programme. School programmes tend to be informal and learners’ minds are not

yet cluttered with facts to be stored and tested. They may have little or no homework and are less stressed by having to achieve set standards. *Fourthly*, children who have the opportunity to pick up a second language while they are still young appear to use the same innate language learning strategies throughout life when learning other languages. Picking up third, fourth, or even more languages is easier than picking up the second one. *Fifthly*, young learners who acquire language rather than consciously learn it, as older children and adults have to, are more likely to have better pronunciation and feel for the language and culture. When monolingual children reach puberty and become more self-conscious, their ability to pick up language diminishes and they feel they have to consciously study a second language through grammar-based programmes. The age at which this change occurs depends greatly on the individual child’s developmental levels as well as the expectations of their society.

There are three stages of picking up a foreign language [2]:

- silent period. When babies learn their native language, there is a “silent period”, when they look, listen and communicate through facial expression or gestures before they begin to speak. When young children learn a second language, there may be a similar “silent period” when communication and understanding may take place before they actually speak any foreign language words. During this time parents should not force children to take part in spoken dialogue by making them repeat words. Spoken dialogues should be one-sided, the adult’s talk providing useful opportunities for the child to pick up a language. Where the adult uses parentese (an adjusted form of speech) to facilitate learning, the child may use many of the same strategies they used in learning their native language:

- Beginning to talk. After some time, depending on the frequency of foreign language sessions, each child (girls

often more quickly than boys) begins to say single words ("cat", "house") or ready-made short phrases ("What's that?", "It's my book", "I can't", "That's a car", "Time to go home") in dialogues or as unexpected statements. The child has memorised them, imitating the pronunciation exactly without realising that some may consist of more than one word. This stage continues for some time as they child picks up more language using it as a short cut to dialogue before they are ready to create their own phrases.

• Building up a foreign language. Gradually children build up phrases consisting of a single memorised word to which they add words from their vocabulary ("a dog", "a brown dog", "a brown and black dog") or a single memorised language to which they add their own input ("That's my chair", "Time to play"). Depending on the frequency of exposure to a foreign language and the quality of experience, children gradually begin to create whole sentences.

Children learn a foreign language by [8]:

- having more opportunities to be exposed to a foreign language;
- making associations between words, languages, or sentence patterns and putting things into clear, relatable contexts;
- using all their senses and getting fully involved; by observing and copying, doing things, watching and listening;
- exploring, experimenting, making mistakes and checking their understanding;
- repetition and feeling a sense of confidence when they have established routines;
- being motivated, particularly when their peers are also speaking / learning other languages.

Young children find it more difficult to pick up a foreign language if they are not provided with the right type of a foreign language learning environment, accompanied by adult support using "parentese" techniques [2]. Young children need to feel secure and know that there is

some obvious reason for using a foreign language. Activities need to be linked to some interesting everyday activities about which they already know, for example, sharing an English picture book, saying a rhyme in English, having an "English" snack. Activities are accompanied by adult language giving a running commentary about what is going on and dialogues using adjusted parentese language. English sessions are fun and interesting, concentrating on concepts children have already understood in their native language. In this way children are not learning two things, a new concept as well as a new language, but merely learning a second language to talk about something they already know. Activities are backed up by specific objects, where possible, as this helps understanding and increases general interest.

Discussion. Foreign language learning at an early childhood is essentially a personal and social process. In the light of our present knowledge about foreign language learning, there can be no doubt that children at an early age, especially in natural contexts, but also in tutored contexts, can learn and do learn a foreign language. The conditions for effective foreign language learning at an early age are taking into account the individual psychological and age characteristics of young learners, formation a sense of confidence and motivation for success.

References

1. Cenoz, J. (2003). The influence of age on the acquisition of English: general proficiency, attitudes and code mixing. *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Toronto: Multilingual matters. 77-93.
2. Dunn, O. (2011). How young children learn English as another language. Retrieved from: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/helping-your-child/how-young-children-learn-english-another-language>
3. Garcia, E. E., Scribner, K. P. (2009). Latino pre-K-3 education: a critical foundation. *Handbook of U.S. Latino*

Psychology: Developmental and Community-Based Perspectives. Los Angeles: SAGE. 267-290.

4. Kaminska, O. V. (2017). Psykholoģichni aspekty vyvchennia inozemnoi movy v pershomu klasi [Psychological aspects of learning a foreign language in the first grade]. *Scientific herald of Kherson state university*. 5 (2). 2017.

5. Marinova-Todd, S. H. (2003). Know your grammar: what the knowledge of syntax and morphology in L2 reveals about the critical period for second / foreign language acquisition. *Age and the acquisition of English as a*

foreign language. Toronto: Multilingual matters. 59-76.

6. Moyer, A. (2004). Age, accent, and experience in second language acquisition: an integrated approach to critical period inquiry. Toronto: Multilingual matters. 179.

7. Nikolov, M. (2009). The age factor and early language learning. Berlin: Walter de Gruyter. 424.

8. Shipton, I., Mackenzie, A. S., Shipton, J. The child as a learner. Part 1. Retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/child-a-learner-1>

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У РАНЬОМУ ВІЦІ

Грабовська І. В.

Анотація. У статті досліджуються психологічні аспекти вивчення іноземної мови у ранньому віці. Визначаються особливості розвитку когнітивних процесів учнів дошкільного та молодшого шкільного віку. Підкреслюється роль учителів та батьків у формуванні сприятливих для розвитку особистості умов.

Ключові слова: психологічний аспект, когнітивні процеси, ранній вік, іноземна мова.

УДК 37.035:316.46-057.875

UDK: 10.31548/hspedagog2019.04.084

ЛІДЕРСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**МАРТИНЮК І. А.**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології**Національний університет біоресурсів та природокористування України***E-mail: martirene@ukr.net*

Анотація. У статті обґрунтовуються психологічні характеристики когнітивної, комунікативної та мотиваційної сфери особистості, що складають психологічний портрет лідерів, необхідних сучасним об'єднаним територіальним громадам України. На підґрунті результатів дослідження рівня розвитку згаданих характеристик у представників студентського самоврядування обґрунтовуються доцільність їх цілеспрямованого розвитку у студентській молоді.

Ключові слова: лідерський потенціал, психологічний портрет лідерів, студентська молодь, психологічні характеристики когнітивної сфери лідера, психологічні характеристики комунікативної сфери лідерів, психологічна характеристика мотиваційної сфери лідерів.

Актуальність. Сьогодні безсумнівною є необхідність лідерських якостей особистості для підвищення її конкурентоспроможності на ринку праці. Вагомим періодом у розвитку психологічних характеристик людини є студентський вік, що характеризується високим рівнем активності, сприйнятливості до впливів, орієнтацією на перспективу. Відтак, у закладах вищої освіти необхідно приділяти увагу розвитку лідерського потенціалу особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки проблемою розвитку лідерських якостей студентів займалось чимало науковців: О. Чернишов, А. Куриця, Д. Куриця, І. Власов, І. Краснощок, О. Савельєва та ін. Узагальнивши результати їхніх праць Т. Децюк виокремлює такі лідерські якості студентів: впевненість у собі, комунікабельність, уміння слухати, критичне мислення, креативність, організаторські здібності, внутрішня харизма, стресостійкість, позитивне мислення, аналітичність мислення, активність, ініціативність, здатність навчатися та самовдосконалюватися, прагнення до змін, відповідальність (Т. Децюк, 2018). Автор обґрунтовує доцільність використання позааудиторної роботи зі сту-

дентами з метою формування їх лідерських якостей.

Низка авторів (О. Аарна, Д. Гудонієне, О. Гузар та ін.) стверджують, що самі заклади вищої освіти мають бути лідерами суспільного поступу, і відповідно, готувати лідерів, інтелегентних та талановитих людей (О. Аарна, Д. Гудонієне, О. Гузар та ін., 2014).

С. Резнік обґрунтовує, що сьогодні в умовах інформаційного суспільства для належного розвитку лідерського потенціалу студентів істотну увагу викладачі мають спрямовувати на усвідомлення студентами самоцінності знань, осмислення інформації, інтелектуальної праці (С. Резнік, 2017).

За Д. Волківською, практичною школою лідерства є студентський актив, діяльність у якому неможлива без лідерських якостей. Авторка розглядає лідерський потенціал особистості як систему ресурсів та можливостей особистості, реалізація яких у конкретній ситуації слугуватиме прийняттю особистості групою як лідера. У дослідженні лідерського потенціалу студентського активу Д. Волківської предметом вивчення були: обізнаність про лідерство, знання про лідерські якості, розуміння ролі студентського активу у лідерстві-

служінні, усвідомлення лідерства як цінності, мотивація до лідерства-служіння, мотивація успіху, лідерська поведінка, вміння командної взаємодії, здатність генерувати ідеї, самоаналіз лідерської діяльності, референтність (Д. Волківська, 2016).

Погоджуючись з важливістю запропонованих вище згаданими дослідниками поглядів, висновків та узагальнень, вважаємо за потрібне зауважити, що розвиток лідерського потенціалу студентської молоді має також передбачати формування таких психологічних особливостей, що є необхідними не лише на період навчання у ЗВО, а й для суспільства в цілому на відповідному етапі його розвитку.

Наше попереднє дослідження засвідчило, що психологічний портрет лідерів, яких потребують сьогодні об'єднані територіальні громади України, представлений багатьма психологічними характеристиками, які стосуються як когнітивної, так і комунікативної та мотиваційної сфери особистості (Мартинюк І., 2018).

Зокрема, когнітивну сферу лідера ОТГ складають такі основні характеристики: компетентність, професіоналізм у своїй справі; вміння знаходити нові методи, способи для втілення плану чи рішення, швидко переключатись з одного способу виконання завдання на інший, володіння гнучким мисленням; розум, критичне мислення; юридична підготовленість; вміння бачити перспективи розвитку, планувати, стратегічно мислити; відкритість до змін, легкість у навчанні нового; здатність творчо підходити до вирішення різних проблем, мислити нестандартно; знання ресурсів громади для її розвитку. Допоміжні – вміння успішно вирішувати складні проблеми у критичній ситуації; знання способів активізації економіки.

Комунікативну сферу лідера ОТГ складають такі основні характеристики: прагнення співпраці, вміння підібрати людей і працювати у команді, керувати командою, здатність залучати до свого задуму команду послідовників; відповідальність, готовність взяти на себе відповідальність за колектив. Допоміжні – тактовність, дипломатичність, вміння знайти правильний тон спілкування, вести переговори у конфліктних ситуаціях, управляти конфліктами та вирішувати їх; соціальна активність; організаторські здібності, вміння надихати та мотивувати інших; ініціативність, здатність ініціювати зміни; комунікабельність, вміння спілкуватись з людьми; харизматичність, авторитетність, впливовість (здобута самостійно), вміння вести за собою маси; здобувати послідовників.

Мотиваційну сферу лідера ОТГ складають такі основні характеристики: чітке бачення своєї мети, вміння визначити проблеми і перешкоди, які стоять на шляху її досягнення, здатність йти до її досягнення. Допоміжні – прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, розвиток своїх унікальних здібностей; готовність займатись самоосвітою.

Метою статті є аналіз сильних та слабких сторін лідерського потенціалу сучасної студентської молоді.

Результати. З метою вивчення сильних та слабких сторін лідерського потенціалу сучасної студентської молоді у квітні 2019 р. було проведено діагностичне дослідження. Його учасниками стали студенти – представники студентського самоврядування закладів вищої освіти України аграрного профілю, загальною кількістю 20 осіб.

У дослідженні застосовувався пакет діагностичних методик (див. табл. 1)

Таблиця 1

Методи діагностики лідерського потенціалу досліджуваних

П№	Назва методики	Мета застосування
1	Авторська анкета	Вивчення самооцінки юридичної підготовленості; знання ресурсів громади для її розвитку; знання способів активізації економіки; уміння підібрати людей і працювати у команді, керувати командою, здатність залучати до свого задуму команду послідовників; готовність займатись самоосвітою; стратегічне мислення; уміння бачити перспективи розвитку;
2	Методика Торренса	Виявлення рівня гнучкості та оригінальності мислення
3	Тест критичного мислення Л. Старкі (в адаптації О. Луценко)	Діагностика рівня критичності мислення
4	Методика «Особистісна готовність до змін» Родніка, Хезера, Голда, Хала (в адаптації Н. Бажанової та Г. Бардієр)	Вивчення відкритості до змін, легкості у навчанні нового
5	Методика «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» Н. С. Ендлера, Д. А. Паркера (в адаптації Т. Л. Крюкової)	Діагностика уміння успішно вирішувати складні проблеми у критичній ситуації
6	Опитувальник міжособистісних стосунків (Шутц) – шкали «включеність» і «контроль»	Діагностика прагнення співпраці
7	Графічний тест «Визначення потреби в активності» Є. П. Ільїна	Діагностика потреби активності особистості
8	Методика Ложкіна та Пов'якель – діагностика готовності до переговорів та розв'язання конфліктів	Вивчення здатності вести переговори у конфліктних ситуаціях, управляти конфліктами та вирішувати їх
9	КОЗ	Діагностика рівня розвитку організаторських здібностей, уміння надихати та мотивувати інших, рівня розвитку комунікабельності та уміння спілкуватись з людьми
10	САМОАЛ (шкала «потреба у пізнанні»)	Вивчення вираженості потреби у пізнанні як базової у прагненні до саморозвитку і самовдосконалення, розвитку своїх унікальних здібностей
11	Методика «Дипломатичний і авторитарний стилі поведінки на діловій нараді» Є. П. Ільїн	Виявлення схильності до тактовності, дипломатичності, уміння знайти правильний тон спілкування

Під час дослідження були отримані такі результати (див. табл. 2 – 12)

Результати, отримані за допомогою авторської анкети

П№	Психологічна характеристика	Кількість досліджуваних (%)	
		З високою оцінкою/самооцінкою вираженості психологічних характеристик	З низькою оцінкою/самооцінкою вираженості психологічних характеристик
1	Компетентність, професіоналізм у своїй справі	100	–
2	Юридична підготовленість	30	70
3	Уміння бачити перспективи розвитку, планувати, стратегічно	65	35
4	Знання ресурсів громади для її розвитку	90	10
5	Знання способів активізації економіки	25	75
6	Уміння підбирати людей, працювати в команді	90	10
7	Готовність до самоосвіти	85	15
8	Ініціативність	93	7
9	Харизматичність	93	7
10	Уміння здобувати послідовників	79	21
11	Чітке бачення своєї мети	79	21

Як бачимо з табл. 2, за самооцінкою досліджуваних, сильними сторонами більшості з них є відчуття компетентності та професіоналізму у своїй справі, уміння бачити перспективи розвитку та планувати і мислити стратегічно, знання ресурсів громади для її розвитку, уміння підбирати людей і працювати в команді, готовність до самоосвіти, ініціативність, харизматичність,

уміння здобувати послідовників, чітке бачення своєї мети. Більшість досліджуваних як слабкі оцінюють такі свої сторони: юридична підготовленість та знання способів активізації економіки, що може бути зумовлене недостатньою увагою студентів до вивчення відповідних дисциплін, які вони вважають «нефаховими» для себе

Таблиця 3

Результати, отримані за допомогою Методики Торренса

П№	Психологічна характеристика	Кількість досліджуваних (%)	
		З високим показником вираженості психологічної характеристики	Із зниженим показником вираженості психологічної характеристики
1	Гнучкість мислення	70	30
2	Оригінальність мислення	35	65

Дані табл. 3 засвідчують добре розвинуту гнучкість мислення більшості респондентів та знижений показник оригінальності мислення більшості вибірки. Така ситуація може зумовлюва-

тись як недостатньою впевненістю у собі, побоюванням виглядати дивакуватим, так і схильністю діяти за зразком, вказівкою, розпорядженням, бути слухняним тощо

Таблиця 4

**Результати, отримані за допомогою Тесту критичного мислення Л. Старкі
(в адаптації О. Луценко)**

П№	Психологічна характеристика	Кількість досліджуваних (%)	
		З високим показником вираженості психологічної характеристики	Із зниженим показником вираженості психологічної характеристики
1	Критичність мислення	20	80

Дані табл. 4 свідчать про не досить високий показник критичності мислення у більшості досліджуваних, що може бути пов'язане як з відповідним

рівнем IQ, так і недостатнім розвитком здатності враховувати усі обставини ситуації у короткий проміжок часу.

Таблиця 5

Результати, отримані за допомогою Методики «Особистісна готовність до змін» Родніка, Хезера, Голда, Хала (в адаптації Н. Бажанової та Г. Бардієр)

П№	Психологічна характеристика	Кількість досліджуваних (%)		
		З високим показником вираженості психологічної характеристики	Із середнім показником вираженості психологічної характеристики	Із зниженим показником вираженості психологічної характеристики
1	Пристрастність	10	35	55
2	Винахідливість	10	55	35
3	Оптимізм	5	20	75
4	Сміливість, підприємливість	-	-	100
5	Впевненість	5	25	70
6	Толерантність до двозначності	-	-	100
7	Готовність до змін (загальний показник)	5		95

Як бачимо з табл. 5, у домінуючій більшості досліджуваних спостерігається середній та знижений показник готовності до змін. При цьому найбільш слабкими складовими цієї характеристики у досліджуваних є сміливість та

підприємливість, толерантність до двозначності, оптимізм та впевненість, що може бути зумовлене впливами різних рівнів – від макросередовища до мікросередовища

Таблиця 6

Результати, отримані за допомогою Методики «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» Н. С. Ендлера, Д. А. Паркера (в адаптації Т. Л. Крюкової)

П№	Психологічна характеристика	Кількість досліджуваних (%)	
		З високим показником вираженості психологічної характеристики	Із зниженим показником вираженості психологічної характеристики
1	Орієнтація на вирішення задачі, проблеми у критичній ситуації	80	20

З даних табл. 6 можемо робити висновок про досить високий рівень орієнтації на вирішення проблеми у стресових ситуаціях домінуючої більшості досліджуваних

Таблиця 7

Результати, отримані за допомогою Опитувальника міжособистісних стосунків (Шутц) – шкали «включеність» і «контроль»

П№	Психологічна характеристика	Кількість досліджуваних (%)	
		З високим показником вираженості психологічної характеристики	Із зниженим показником вираженості психологічної характеристики
1	Пошук товариства інших	35	65
2	Намагання брати на себе відповідальність, відігравати у колективі провідну роль	45	55

Як засвідчують дані табл. 7, у значної частки досліджуваних спостерігаються знижені показники прагнення співпраці – пошук товариства інших та намагання брати на себе відповідальність, відігравати у колективі провідну

роль. Такі результати можуть свідчити як про дещо знижений розвиток передумов прагнення співпраці, так і про тимчасове перенасичення досліджуваних своєю діяльністю як представників студентського активу

Таблиця 8

Результати, отримані за допомогою Графічного тесту «Визначення потреби в активності» Є. П. Ільїна

П№	Психологічна характеристика	Кількість досліджуваних (%)	
		З високим показником вираженості психологічної характеристики	Із зниженим показником вираженості психологічної характеристики
1	Потреба в активності	5	95

З даних табл. 8 бачимо зниження потреби в активності у домінуючої частки досліджуваних, що може бути як

особистісним показником, так і ситуативним, а тому потребує додаткового вивчення

Таблиця 9

**Результати, отримані за допомогою Методики Ложкіна та Пов'якель –
діагностика готовності до переговорів та розв'язання конфліктів**

П№	Психологічна характеристика	Кількість досліджуваних (%)	
		З високим показником вираженості психологічної характеристики	Із зниженим показником вираженості психологічної характеристики
1	Знання ведення переговорів	55	45
2	Уміння вести переговори	55	45
3	Здатність до ведення переговорів	70	30
4	Загальний показник готовності до ведення переговорів	65	35

За даними табл. 9, більшості досліджуваних властивий високий показ-

ник готовності до ведення переговорів та розв'язання конфліктів.

Таблиця 10

Результати, отримані за допомогою Методики КОЗ

П№	Психологічна характеристика	Кількість досліджуваних (%)	
		З високим показником вираженості психологічної характеристики	Із зниженим показником вираженості психологічної характеристики
1	Комунікативні здібності	55	45
2	Організаторські здібності	70	30

За результатами, наведеними у табл. 10, у більшості досліджуваних високий рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей, причому значно частіше представники студентського самоврядування мають

добре розвинуті організаторські здібності, ніж комунікативні. Це може свідчити про те, що, уміючи чітко спланувати певну справу, вони можуть відчувати труднощі у тому, щоб донести свою ідею іншим.

Таблиця 11

Результати, отримані за допомогою САМОАЛ (шкала «потреба у пізнанні»)

П№	Психологічна характеристика	Кількість досліджуваних (%)	
		З високим показником вираженості психологічної характеристики	Із зниженим показником вираженості психологічної характеристики
1	Потреба у пізнанні	60	40

За результатами, наведеними у табл. 11, більшості досліджуваних вла-

стивий високий рівень потреби у пізнанні.

Результати, отримані за Методикою «Дипломатичний і авторитарний стилі поведінки на діловій нараді» Є. П. Ільїн

П№	Психологічна характеристика	Кількість досліджуваних (%)	
		З високим показником вираженості психологічної характеристики	Із зниженим показником вираженості психологічної характеристики
1	Дипломатичний стиль спілкування	15	85

Дані табл. 12 засвідчують, що переважній більшості досліджуваних властиві труднощі у дотриманні тактовності, дипломатичності, віднаходженні правильного тону спілкування.

Висновки і перспективи. Таким чином, проведене емпіричне дослідження дає підстави для висновку про сформованість у представників студентських лідерів чималої кількості якостей, необхідних для лідерської позиції в подальшому житті після завершення ЗВО, та доцільність упровадження заходів з їх цілеспрямованого формування. Перспективою подальших досліджень даного напрямку є проведення емпіричного дослідження на більшій вибірці та розробка програми психологічного тренінгу лідерства для студентів з урахуванням отриманих результатів.

Список використаних джерел

1. Волківська Д. А. Розвиток лідерського потенціалу студентського активу в університетському середовищі: дис. ... канд. пед. наук 13.00.05. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2016. 455 с.

2. Децюк Т. Формування лідерських якостей у студентів у позааудиторній роботі в умовах вищого навчального закладу. *Молодий вчений*. 2018. Січень, № 1 (53). С. 301 – 304.

3. Мартинюк І. А. Психологічні особливості лідерів, необхідних об'єднаним територіальним громадам України. *Психологічний часопис*. 2018. № 8 (18). С. 100 – 114. // <http://apsijournal.com/index.php/psyjournal/issue/view/18/PDF>

4. Резнік С. Особливості розвитку лідерського потенціалу студентів в

умовах інформаційного суспільства / Розвиток лідерського потенціалу національної гуманітарно-технічної та управлінської еліти: монографія / За ред. О. Г. Романовського та О. С. Пономарьова. Харків: ФОРМ, 2017. 292 с.

5. Роль університету у розвитку лідерського потенціалу суспільства: концептуальні засади / О. Аарна, Д. Гудонієне, О. Гузар та ін.; за заг. ред. С. Калашнікової. К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 100 с.

References

1. Volkivska D. A. (2016) Rozvytok liderskoho potentsialu studentskoho aktyvu v universytetskomu seredovyschi: [Developing the leadership potential of a student asset in a university environment]. Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. Kyiv, 455 s.

2. Detsiuk T. (2018) Formuvannia liderskykh yakosteï u studentiv u pozaaudytornii roboti v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of leadership qualities in students in extracurricular work in the conditions of higher education]. *Molodyi vchenyi*. Sichen, 1 (53). S. 301 – 304.

3. Martyniuk I. A. (2018) Psykholohichni osoblyvosti lideriv, neobkhidnykh ob'yednanykh terytorialnym hromadam Ukrainy [Psychological peculiarities of the leaders needed for the united territorial communities of Ukraine]. *Psykhologichnyi chasopys*. 8 (18). S. 100 – 114. // <http://apsijournal.com/index.php/psyjournal/issue/view/18/PDF>

4. Reznik S. (2017) Osoblyvosti rozvytku liderskoho potentsialu studentiv v umovakh informatsiinoho suspilstva [Features of development of students' leadership potential in the conditions of information society] Rozvytok liderskoho potentsialu natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi ta upravlinskoi elity: monohrafiia / Za red. O. H. Romanovskoho ta O. S. Ponomarova. Kharkiv: FOP Mezina. 292 s.
5. Aarna O., Hudoniene D., Huzar O. ta in. (2014) Rol universytetu u rozvytku liderskoho potentsialu suspilstva: kontseptualni zasady [The role of the university in the development of leadership potential of society: conceptual principles]. K.: DP «NVTs «Priorityty». 100 s.

LEADERSHIP POTENTIAL OF STUDENTS

Martyniuk I.A.

Abstract. *The article substantiates the psychological characteristics of the cognitive, communicative and motivational sphere of the individual, which make up the psychological portrait of leaders needed by the modern united territorial communities of Ukraine. The purpose of the article is to analyze the strengths and weaknesses of the leadership potential of contemporary student youth. In order to study the strengths and weaknesses of the leadership potential of contemporary student youth, a diagnostic study was conducted in April 2019. Its participants were students – representatives of student self-government institutions of higher education in Ukraine of agrarian profile, with a total number of 20 people. The study used a package of diagnostic techniques to study: 1) self-assessment of legal preparedness; knowledge of community resources for its development; knowledge of ways to activate the economy; ability to find people and work in a team, to manage a team, the ability to attract a team of followers; willingness to engage in self-education; strategic thinking; ability to see development prospects; 2) revealing the level of flexibility and originality of thinking; 3) diagnosis of the level of critical thinking; 4) study of openness to change, ease in learning new; 5) diagnosis of the ability to successfully solve complex problems in a critical situation; 6) diagnosis of desire for cooperation; 7) exploring the ability to negotiate, manage and resolve conflicts; 8) diagnostics of level of development of organizational abilities, ability to inspire and motivate others, level of development of communication skills and ability to communicate with people; 9) studying the expression of the need for cognition as basic in the pursuit of self-development and self-improvement, the development of their unique abilities; 10) identification of tendency to tact, diplomacy, ability to find the right tone of communication. The empirical study provided grounds for the conclusion that the student leaders have formed a considerable number of qualities necessary for leadership in the future life after completion of the university, and the feasibility of implementing measures for their purposeful formation. The prospect of further research in this area is to conduct empirical research on a larger sample and to develop a program of psychological leadership training for students, taking into account the results obtained.*

Keywords: Leadership potential, psychological portrait of leaders, students, psychological characteristics of the cognitive sphere of the leader, psychological characteristics of the communicative sphere of leaders, psychological characteristics of the motivational sphere of leaders.

УДК 378: 316.46

DOI: 10.31548/hspedagog2019.04.093

**МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА
ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ****СОПІВНИК Р.В.**, доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри педагогіки**Національний університет біоресурсів і природокористування України**E-mail: rvsop@meta.ua

ORCID: 0000-0001-7446-9707

Анотація. У статті обґрунтовано необхідність мотивації навчання в процесі формування лідерських якостей студентів. Розкрито поняття мотивація, мотив, мотивація навчання, потреби, біхевіористську теорію мотивації. Зазначено мотивуючу роль оцінки, провідні навчальні мотиви студентів, вплив стилю діяльності викладача, Виокремлено етапи мотиваційного процесу, шляхи підвищення мотиваційної діяльності студентів.

Ключові слова. Мотив, мотивація навчання, мотиваційний процес, мотиваційна діяльність, потреби.

Актуальність. Мотивація має великий вплив на поведінку особистості, її взаємовідносини з оточуючими, навчання, діяльність, ставлення до життя. Тому при дослідженні особистості необхідно враховувати мотивацію. Мотивація є визначальною проблемою в психології навчання.

Рівень розвитку суспільства в сьогоденні вимагають високої освіченості спеціалістів. Час вимагає від викладачів створення таких умов, щоб студенти засвоювали велику кількість інформації, здобувати нові знання, вміти практично їх застосовувати за малий проміжок часу. Мотивація студентів є однією з найскладніших проблем діяльності викладача. Через великі обсяги інформації, яку надають медіа, інтернет, дуже складно мотивувати студентів до навчання, постійної систематичної роботи, пошуку нових джерел інформації. Мотиваційними процесами студентів необхідно управляти задля створення умов розвитку внутрішніх мотивів та стимулювання.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Проблема мотивації навчальної діяльності висвітлена в основному у працях сучасних вітчизняних дослідників, зокрема вітчизняні вчені, як В. І. Алексеєнко, В.І.Блонська, Є. О. Конча-

ковський, В.О.Ніколаєв, О. Р. Сватюк, Г.Ю. Шульга, О. І. Яценко та інші, а також закордонні вчені: Дж. П. Бейкер, Є.П. Ільїн, Г. Мансо, В. Мейсон, Д. Дж. Воттс, Р.Л.Хенемен, С. Штрассер та інші.

Мета статті полягає в обґрунтуванні актуальності мотивації навчання як умови формування лідерських якостей студентів.

Методи. У процесі роботи над статтею застосовано такі методи наукового дослідження як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння.

Результати. Мотивація навчання відіграє визначне місце в соціальній ієрархії. Вперше слово мотивація вжив А.Шопенгауер (1910 р.). Мотивацію розуміють як сукупність факторів, що підтримують і направляють поведінку людини. Або як спонуку, яка викликає активність і визначає направленість людини. Або як процес психічної регуляції конкретної діяльності. Або як сукупність мотивів. Так чи інакше мотивація є вторинною по відношенню до мотиву. Вона виступає як засіб або механізм реалізації уже наявних мотивів. Наприклад, А.Леонтьєв розуміє мотив як предмет задоволення потреби. Тому мотив не треба формувати, його треба

актуалізувати, викликати у свідомості людини його образ.

Не можна зовні в процесі виховання формувати мотиви, а можна тільки сприяти цьому процесу. Мотив – це складне психологічне утворення, яке повинен побудувати сам суб'єкт. У процесі виховання і соціалізації особистості формується той будівельний матеріал, який буде в подальшому використовуватись для мотивації тієї чи іншої дії чи вчинку. Цим матеріалом є такі особистісні утворення як інтереси і нахили, моральні принципи, установки і самооцінка, формування яких є завданням педагогіки. Отже, зовні формуються не мотиви, а мотиватори (мотиваційну сферу особистості). Ці впливи можуть бути у вигляді прохання, вимоги, поради, навіювання і приймати характер інформування, інструктування, стимулювання і заборони (інтердикція).

Часто метою впливу суб'єкта Б (ініціатора впливу) на суб'єкта А (адресата впливу) є така зміна мотивів, намірів останнього, яка служила б задоволенню потреб, нахилів, інтересів першого. Здавалося б, що мета педагога, змінити у кращу сторону поведінку вихованця. Насправді ж він робить це ще й тому, що у нього є потреба, бажання займатись вихованням.

Мотивуюча роль оцінки навчальної діяльності не викликає сумнівів, але часте оцінювання призводить до того, що отримані добрі оцінки стають самоціллю. Відбувається зсув навчальної мотивації із самої діяльності, з її процесу і результату (знання, вміння і навички) на оцінку, яка «добувається» багатьма нечесними способами. Це викликає згасання мотиву особистої навчально-пізнавальної діяльності і до деформації розвитку особистості. Важливо, щоб оцінка містила якісний, а не тільки кількісний аналіз навчальної діяльності. Підкреслювались позитивні моменти, зрушення у засвоєнні навчального матеріалу, виявлялись причини недоліків.

Слід зазначити, що авторитарний стиль діяльності викладача формує зовнішню мотивацію учіння, мотив «уникнення невдач», затримує формування внутрішньої мотивації. Демократичний стиль навпаки сприяє внутрішній мотивації, а ліберальний стиль знижує мотивацію учіння і формує мотив «надії на успіх».

Провідними навчальними мотивами у студентів є «професійні» і «власного престижу», менш значимими «прагматичні» (отримати диплом) і пізнавальні. На різних курсах роль домінуючих мотивів може змінюватись. На першому курсі провідний мотив – «професійний»; на другому – «власного престижу»; на третьому – обидва попередні; на четвертому «професійний», «власного престижу», «прагматичний».

А. Реан виявив, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсуючого фактора у випадку недостатньо високих здібностей, але високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчального мотиву чи низьку його вираженість та не може призвести до значних успіхів у навчанні.

А.Файзуллаєв виділяє у мотиваційному процесі 5 етапів:

1) *виникнення і усвідомлення збудження*, включає в себе усвідомлення предметного змісту збудження (який предмет потрібен), дій, результату і способів втілення цих дій. В якості усвідомленого збудження можуть виступати також потреби потягу, нахили або будь-яке інше явище психічної діяльності (образ, думка, емоція). Однак збудження це ще не мотив. Головною його ознакою є усвідомлення цього збудження, але усвідомлення не вичерпує сутності мотиву.

2) *прийняття мотиву*. Приймається рішення робити чи не робити. Усвідомлене збудження при цьому співвідноситься з ієрархією суб'єктивно-особистісних цінностей, що включені у структуру значимих відно-

син людини. Тобто людина зіставляючи зі своїми моральними принципами, цінностями вирішує наскільки значима виникла проблема, потяг і чи варто його задовольняти. Тому говорять про властивості прийнятності мотиваційного утворення, тому мотив у цій фазі його формування набуває не тільки спонукальність, усвідомленість, направленість, але й смислоутворюючу функцію.

3) *реалізація мотиву*. Протягом цього етапу в залежності від умов і способів реалізації може змінитися психологічний зміст мотиву.

4) *закріплення мотиву*. В результаті чого мотив стає рисою характеру.

5) *актуалізація потенційного збудження*. Під якою розуміють усвідомлений чи неусвідомлений прояв певної риси характеру в умовах внутрішньої чи зовнішньої необхідності, звички чи бажання.

Біхевіористські теорії мотивації розуміли під мотивами потреби, потяги (драйви), що мають тільки фізіологічну природу. Біхевіористи пояснювали природу мотиву через схему «стимул-реакція» розглядаючи подразник як активне джерело реакції організму. Для біхевіористів проблема мотивації не має значення, тому що організм є реагуючим на різні подразники зовні. Але організм не завжди реагує на подразники зовні. Тому вводиться поняття «мотивації». Фактор мотивації пояснює тільки різницю реактивності організму, тобто здатністю специфічно реагувати на різні подразники.

П. Якобсон до важливих мотивів навчальної діяльності студентів відносить і ті мотиви, які пов'язані із вузько особистісними інтересами. Процес навчання при цьому розглядається як шлях до особистого благополуччя, як засіб просування по кар'єрній драбині.

Геракліт розглядав спонукальні сили потягу, потреби. З його точки зору, потреба визначається умовами життя, тому свині радіють бруді, осли, незважаючи на існування золота нада-

ють перевагу соломі, птахи знаючи про наявність води, купаються в пилюці і золі. Геракліт зауважував, що помірність в задоволенні потреб сприяє розвитку, вдосконаленню інтелектуальних здібностей людини.

Питання актуальне, непросте і, незалежно від спеціальності, важливе з точки зору професійної підготовки фахівців. Відвідування студентами занять, мотивація навчально-пізнавальної діяльності, свідоме і відповідальне ставлення студентів до своїх обов'язків – це три різні питання і, як явища, вони мають свої об'єктивні і суб'єктивні причини. Головні об'єктивні причини:

1) зменшення кількості випускників шкіл; 2) ускладнення умов прийому (ЗНО, бюджетне місце за студентом, пріоритети); 3) прив'язка штатів до чисельності студентського контингенту (прагнення за всяку ціну зберегти студента); 4) перманентна економічна криза (студентами задовольняються первинні, базальні, а не соціальні потреби); 5) втрата престижу вищої освіти (вона не може розв'язати проблему, що стоїть перед молодим поколінням; освіта не гарантує високооплачуване робоче місце); якщо, наприклад, в європейській спільноті, або в Америці, або в Австралії – є прямий зв'язок між рівнем освіти людини й успіхом у її професії, її матеріальним станом, то у нас в Україні такого прямого зв'язку немає; 6) небажання студентів працювати на селі (відсутність інфраструктури) та інші.

Головні суб'єктивні причини:

1) відсутність гнучкості, заорганізованість і бюрократизація університетського життя (режим роботи (лекції-семінари, усе по командах і дзвінках – Слупськ), щодня заповнювати нові документи, таблички, звіти у різних формах, статистичні, річні, наукові, з міжнародної діяльності, інвентаризації, рейтинги, акредитації (де тут студент?);

2) зміст освіти (застарілий, не цікавий, не прикладається до життя і май-

бутньої професії, не викликає інтересу);

3) кадрове забезпечення освітнього процесу (готовність НПП до навчально-виховної роботи (студенти ГПФ: ставлення до студента (моральність), креативність, уміння цікаво подати корисний матеріал, інформаційна компетентність, задоволеність, стресостійкість, професіоналізм, почуття гумору та інші);

4) ігнорування інакшості нинішніх студентів (покоління Z) їх ціннісних орієнтацій, вікових і психологічних особливостей: студенти які ростуть серед цифрових технологій, величезної кількості інформації, Інтернету і прямого ефіру; змалку оточені комп'ютерами, ноутбуками, планшетами, смартфонами та ігровими приставками; для покоління Z важлива функціональність та практичність усього, що їх оточує – від гаджетів до наукових концепцій; щоб стати кимось, вони не готові чекати, доки виростуть, а намагаються самореалізуватись тут і зараз; «зети» володіють значним досвідом веб-пошуку і часто самостійно навчаються з онлайн-джерел»; вони швидко адаптуються до нових технологій і можуть навчатися майбутній професії онлайн; вони мультизадачні і швидко перемикаються з одного завдання на інше; їм притаманне «кліпове мислення» (можливість сприймати інформацію маленькими порціями) та вміння тримати фокус не довше 8 секунд, орієнтацію на швидкість, а не на глибину і якість виконання завдання; вони стурбовані впливом людей на навколишнє середовище, займаються волонтерською діяльністю, розуміють виклики сьогодення; вимагають рівності і хочуть будувати з дорослими партнерські стосунки; головний принцип для них – свобода і відповідальність за наслідки своїх дій; молодь треба утверджувати в їхній зрілості, а ще – вчитися у них; це молодь, яка цікавляться експериментальною наукою, вона - не буде вчити теорію, але готова експериментувати, створю-

вати. *Nota bene*: у студентів не можна йти на поводу, потурати їхнім потребам, а навпаки відкривати їм нові обрії.

Вмотивувати – означає актуалізувати певну потребу. Які потреби слід актуалізувати у наших студентів? Такі: потребу здобуття професії; потреб у високооплачуваній роботі; потребу у кар'єрному рості; потребу у високих досягненнях, потребу конвертувати компетентність у заробіток і матеріальне благополуччя (знання товар – вони мають бути ліквідними).

Шляхи посилення мотивації навчально-пізнавальної діяльності:

1) підвищення ефективності проф-орієнтаційної роботи (за даним статистики 20% студентів помиляються з вибором професії), студентські агітбригади, соціальні мережі, сайт, підготовчі курси, ярмарки професій, спільні заходи з учнями, конференції, семінари, фестивалі, спортивні змагання; студентсько-учнівські наукові гуртки;

2) забезпечити режим роботи, який враховує людські потреби (студент, хочеш їсти – їж, пий каву, проводи заняття на свіжому повітрі, хочеш вийти – виходи, треба перерву – будь-ласка; тривалість лекцій 45 хв; університет – співтовариство професорів і студентів, вільнодумаючих людей, які «виходять за рамки»);

3) структурувати функціональні обов'язки, зосередити викладача на якісну підготовку до занять (наука, бюрократія-адміністрування, викладацька робота, виховання, інноваційна діяльність – навантаження навчальне різне; відділ ліцензування і акредитації, який має вертикаль аж до кожної кафедри; приклад Шевченка – 200 год. навчального навантаження; професор Вісконсінського міжнародного університету США має по життєвий контракт, працює 4 місяці на рік, 8 місяців розвивається, пізнає, експериментує, їздить по світу, переймає досвід, збагачується інтелектуально; такі викладачі цікаві для студентів, їм є що сказати і чому навчити молодь);

4) реальне оновлення змісту освіти, створення умов для вибору студентами дисциплін, певна інерція колективу, нові курси, наприклад: курс з основ програмування від Гарвардського університету (Девід Малан), «Секрет життя» (Девід Ландер), «Основи щастя», «Міркування про адміністрування і лідерство» (Айова), «Правосуддя» та інші;

5) підвищення педагогічної майстерності викладача і наставника (використання смарт-технологій, технологій проблемного навчання, проектної технології, технологія перевернутого навчання, технології контекстного навчання; інноваційні форми, методи, прийоми, засоби);

6) добір цікавого матеріалу у рамках програми курсу, здійснення впливу на емоційно-почуттєву сферу студента;

7) розвиток інформаційного освітнього середовища університету (E-learning); дидактичні фільми, он-лайн сервіси та курси (платні) інше; (час викладача – для того щоб створити треба час, творчість педагога по команді неможлива, він не пожежник);

8) використання наочності (інфографіка, ментальні карти, презентації) – це впливає із особливостей мислення покоління Z;

9) запровадження елементів дуальної освіти (поєднання навчальних занять із роботою за фахом на реальних моделях виробництва); ставлення до студента за принципом «100 балів авансом».

Висновки. Отже, проаналізувавши науково-педагогічну літературу, узагальнюємо результати. Мотивація – сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають до діяльності, задають межі і форми діяльності і спрямовують цю діяльність на досягнення певних цілей.

Мотивування – вид діяльності, спрямований на спонукання до діяльності, що забезпечує досягнення визначених цілей; система спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість.

Мотив навчання – внутрішня спонукальна сила, яка забезпечує залучення особистості до пізнавальної діяльності, стимулює розумову активність. Мотивами можуть бути потреби й інтереси, прагнення й емоції, установки й ідеали. З психологічного погляду мотиви є внутрішніми рушіями навчальної діяльності. Від рівня сформованості мотивів багато в чому залежить успішність і ефективність навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. М.: Евразия, 2001. 480 с.

References

1. Ylyn E.P. (2008) Motyvatsyia y motyvy [Motivation and motives]. SPb.: Pyter. 512.
2. Maslou A. (2001) Motyvatsyia y lychnost [Motivation and personality]. M.: Evrazyia. 480.

LEARNING MOTIVATION AS A CONDITION FORMING LEADERSHIP QUALITIES OF STUDENTS Sopivnyk R.V.

Abstract. *The article substantiates the need to motivate learning in the process of forming leadership qualities of students. The concept of motivation, motive, learning motivation, needs, Behavioral theory of motivation. The motivating role of assessment, leading educational motives of students, the influence of the style of the teacher's activity are indicated. The stages of the motivational process, ways to increase the motivational activity of students are highlighted.*

Keywords. *Motive, learning motivation, motivational process, motivational activity, needs.*

ФІЛОСОФІЯ

УДК 378:-048.58

DOI: 10.31548/hspedagog2019.04.098

ПРОФЕСІЙНА СУБ'ЄКТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ

БІДА О. А., доктор пед. наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології, *Закарпатський угорський інституту ім. Ференца Ракоці II*

E-mail: tetyanna@ukr.net

КУЗЬМІНСЬКИЙ А.І., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти,

Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

E-mail: anatoliy230743@ukr.net

КУЧАЙ О. В., доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, *Національний університет біоресурсів і природокористування України*

E-mail: kuchay@ukr.net

Анотація. У статті висвітлюється теоретико-філософські засади професійної суб'єктності майбутнього фахівця початкової школи. Останнім часом світова педагогічна думка все більше концентрується на тому, як побудувати освітньо-виховний процес так, щоб він приносить відчуття щастя всім його учасникам. Уважається, що це нова філософія менеджменту взагалі, хоч її витоки є в давньогрецьких джерелах, в яких стверджується, що лише щасливе життя має значення і цінність. З'ясовано, що професійна суб'єктність учителя початкових класів є вагомим професійно значущою якістю особистості. Показано структуру зазначеного феномену.

Ключові слова: професійна суб'єктність, майбутній фахівець, початкова школа, філософський аспект, суб'єктна позиція майбутнього педагога, освітньо-виховний процес,

Актуальність. Проблеми освіти без перебільшення належать до найскладніших і найсуперечливих не лише в педагогічній філософській науці, але й в науці загалом.

В інтелектуальній історії людства відома тісна взаємодія філософії і педагогіки. Будь-яка педагогічна система завжди своїм підґрунтям мала певну філософську систему, а будь-яка філософська система як прикладне втілення реалізувалася через педагогічні принципи та ідеї. Те, що ці сегменти науки, культури, духовного життя суспільства як такого пов'язані одне з одним, – очевидно. І педагогіка, і філосо-

фія займаються людиною, формуванням її духовного світу, загальної культури, підготовкою до життя в самому широкому розумінні цього слова [1].

Інтеграція України до загальноєвропейського освітнього простору, кардинальні зміни на ринку праці потребують перегляду традиційних підходів до підготовки фахівців у вищій школі та моніторингу ефективності здійснюваних заходів [2].

Одним із стратегічних напрямів процесу державотворення в Україні на сучасному етапі є реформування системи вищої освіти. Основні завдання щодо її розбудови і докорінного онов-

лення визначені Законом України «Про освіту», Указом Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні», національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), іншими документами. «Розбудова системи освіти, її докорінне реформування, мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки, культури на світовий рівень, національне відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні» [3, с.3].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему суб'єкта і суб'єктності людини досліджували філософи, педагоги і психологи: Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлінський, В. В. Зеньківський, В. П. Зінченко, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, І. О. Сікорський, Д. М. Узнадзе.

У наш час дослідження проводять К. О. Абульханова-Славська, В. Андрущенко, В. О. Ведіняпина, О. І. Галян, А. О. Деркач, В. І. Осьодло, В. А. Петровський, І. Передборська, В. О. Татенко, В. В. Ягупов та ін.

Мета статті. З'ясувати основні теоретико-філософські засади професійної суб'єктності майбутнього фахівця початкової школи.

Результати. Останнім часом світова педагогічна думка все більше концентрується на тому, як побудувати освітньо-виховний процес так, щоб він приносив відчуття щастя всім його учасникам. Зокрема широкого застосування в Китаї набула концепція менеджменту щастя, яка полягає в тому, що процес освіти має здійснюватися так, щоб якомога повніше задовольняти потреби всіх його суб'єктів. Мета і результат навчання й виховання – зробити людину щасливою.

Уважається, що це нова філософія менеджменту взагалі, хоч її витoki є в давньогрецьких джерелах, в яких стверджується, що лише щасливе жит-

тя має значення і цінність. Китайський учений Пу Десян вважає, що теорія менеджменту щастя – це механізм і процес, у результаті якого розум людини координує ресурси і сприяє максимальному наближенню до щастя.

Основні ідеї теорії менеджменту щастя :

- взаємна повага між усіма учасниками едукативного процесу;
- людиноорієнтований принцип вияву ініціативи в освітній сфері;
- сприяння розвитку потенціалу людини;
- забезпечення високої якості реалізації особистості;
- об'єднання індивідуальних цілей кожного учасника навчально-виховного процесу з цілями закладу, в якому відбувається цей процес;
- оптимальне використання ресурсів для створення соціальних цінностей всім суб'єктам едукативного процесу.

Реалізація концепції менеджменту щастя вимагає виховання високої культури в усіх учасників едукативного процесу, дотримання принципів людиноцентризму, повної відмови від авторитарної освітньої моделі. Нова модель навчання базується на повазі до тих, хто навчається, турботі про їхнє психосоматичне здоров'я та про збагачення їхнього духовного життя, особливо тих, хто навчається в екзаменаційно-орієнтованому режимі. Побудова відносин між суб'єктами навчання базується на основі взаємної поваги, довіри, турботи.

Професійний учитель має бути компетентною, високоетичною особистістю, ентузіастом своєї справи. Лише компетентний і щасливий учитель може виховати компетентного й щасливого учня, студента.

Сучасна концепція менеджменту щастя в освітній сфері суголосна з думкою видатного українського філософа І. Я. Франка : «... школа, хоч і як важна та свята річ, все-таки є для людей, а не люди для школи...» [4, с.93].

А. О. Деркач слушно підкреслює, що «високого рівня розвиненості людини як суб'єкта потребують соціономічні професії...» [5, с. 10], до яких і належить професія вчителя початкових класів.

С. І. Дьяков стверджує, що «розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності, розкриття його творчого потенціалу, досягнення зрілості та майстерності найбільш суттєво відбувається в професійній діяльності. Педагогічна діяльність, як особливий вид, вимагає спеціальних здатностей і якостей особистості, особливо тих, які пов'язані зі самостійністю у виборі варіантів дій і прийняття рішення, рішучістю та наполегливістю, організаторськими та лідерськими здатностями, відкритістю розуму та активністю творчого пошуку, тобто є суб'єктними проявами.... Учитель – це «Особистість» з великої літери. Він веде, вчить, виховує своїм особистим прикладом, своїм власним життям, у чому максимально проявляється його суб'єктність» [6, с. 54–55].

О. І. Галян пропонує такі передумови появи проблеми суб'єктності: – «розвиток науково-світоглядного, філософсько-педагогічного знання, у якому поступово збагачувався смисловий контекст поняття «суб'єкт», соціокультурні процеси, що впливали на розуміння ролі людини в життєздійсненні; – суспільно-політичний ракурс розгляду особистості; – запит на підготовку підростаючого покоління до життя в конкретно-історичних умовах» [7, с. 4].

На думку К. О. Абульханової-Славської «суб'єкт дає змогу знайти у різних особистостей різну міру їхньої активності, різну міру інтегративності, різний ступінь самовизначення; розкрити співвідношення ідеалу розвитку і реально досягнутого рівня, можливостей особистості і реальної міри її активності. Так здійснюється синтез понять суб'єкт, особистість, індивідуальність...» [8, с. 49].

Р. Харре (R. Harre) у теорії суб'єктності виділяє модель суб'єкта:

«Найбільш загальною вимогою до людої істоти, щоб її можна було вважати суб'єктом, щоб вона мала певну ступень автономії. Під нею я розумію, що її поведінка (дії та акти) не повністю детерміновано умовами безпосереднім оточенням» [9, с. 246]. Суб'єкт – це «...істота, яка самоінтегрується по «висхідній» навколо своєї сутності, самостійно, вільно і творчо здійснює свою життєдіяльність і розвивається в цій якості протягом усього життя у формі особистості, індивідуальності як специфічно людських утворень» [10, с. 185].

Олефір В. О. розуміє суб'єкт «як якість, що виникає і розвивається протягом життя. Проте, узагальнюючи різні точки зору, можна виділити деякі універсальні атрибути суб'єкта, такі як активність, цілісність, інтегративність, креативність, рефлексивність, свободу вибору, автономність і незалежність, самодетермінацію, здатність до самоорганізації, ставлення до себе та інших як до суб'єктів» [11, с. 78].

С. І. Дьяков висловлює думку, що «...професійне становлення педагога як суб'єкта має вирішальне значення. Це відноситься, в першу чергу, до молодих педагогів і студентів, як будучим педагогам, які починають переходити до самостійно, у т.ч. і професійного життя» [12, с. 9].

Ми погоджуємось з думкою науковців (Король В. Н., Крышталь Н. А., Ягупов В. В.), що професійна суб'єктність – це «...інтегральна професійна професійно важлива якість (виділ. наше) фахівця, змістовні аспекти формування, актуалізації та прояву якої визначаються типологією та специфікою професійно зумовлених задач, характером професійної взаємодії та умовами професійного середовища; вона може бути представлена як суб'єктність, яка реалізується і розвивається під впливом внутрішньодетермінованої активності у просторі професійної діяльності інтересах вирішення службових завдань, професійного ста-

новлення, вдосконалення, розвитку та саморозвитку» [13, с. 78].

Професійна суб'єктність учителя початкових класів є вагомою професійно значущою якістю особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх психічних, особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, яка проявляється в прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійній діяльності. Структура цього феномену містить суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію, потяг до суб'єктного самоздійснення. Аналіз спеціальної науково-педагогічної літератури дає змогу виділити низку методологічних підходів, які сприяють не лише розумінню сутності поняття суб'єктності, а й формуванню суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки [14, с. 82–83].

О. О. Ліннік – виокремила методологічні та теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, що трансльована через такі підходи: «культурологічний, аксіологічний, системний, синергетичний, суб'єктно-діяльнісний, середовищний, компетентнісний, герменевтичний та діалогічний, конкретизованих у принципах: саморозвитку, культуровідповідності, суб'єктної зорієнтованості, ціннісно-сислового ставлення до взаємодії, орієнтації навчання на цінності професійного середовища, текстоцентризму, співпраці суб'єктів у всіх сферах діяльності, свободи вибору траєкторії розвитку, діалогізації освітнього середовища» [15, с. 16].

Висновки і перспективи. У наш час актуальними є питання всебічного формування особистості, здатної до самовиховання, саморозвитку та творчої самореалізації. Існує потреба для вирішення поставленого завдання, що обумовлено соціальними, культуроло-

гічними, педагогічними чинниками. Це і задає необхідність пошуку дієвих засобів формування особистості. В цьому питанні велике значення надається професійній суб'єктності майбутнього фахівця, зокрема початкової школи.

З'ясовано, що професійна суб'єктність учителя початкових класів є вагомою професійно значущою якістю особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх психічних, особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, яка проявляється в прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійній діяльності. Показано структуру зазначеного феномену.

Список використаних джерел

1. Філософія освіти: навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
2. Кучай О. Використання мультимедійних технологій у підготовці вчителів початкових класів : навчальний посібник. Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А., 2015. 52 с
3. Національна доктрина розвитку освіти (Україна у XXI ст.): Затв. Указом Президента України 17 квітня 2002р. №347. *Освіта*. 2002. 26. С. 2–4.
4. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : Хрестоматія [Упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. К. : Наук. світ, 2003. 418с.
5. Деркач А. А. Профессionalная субъектность как психолого-акмеологический феномен. *Акмеология*. 2015. № 2 (54). С. 8–22,
6. Дьяков С. И. Субъектность педагога. Психосемантические модели и технология исследования: учеб. пособие. ; 2-е изд., перераб. и доп. Москва : ФЛИНТА: Наука, 2015. 528 с.
7. Галян О. І. Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у віт-

чизняному педагогічному дискурсі ХХ століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2018. 549 с.

8. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 37–51.

9. Harre R. *Social being*. Oxford : Blackwell, 1979. 438 p.

10. Татенко В. А. Психологія в суб'єктом измерении : монографія. Київ : Видавничий центр «Просвіта», 1996. 404 с.

11. Олефір В. О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.01. Харків, 2016. 428 с.

12. Дьяков С. И. Субъектность педагога. Психосемантические модели и технология исследования: учеб. пособ. ; 2-е изд., перераб. и доп. Москва : ФЛИНТА: Наука, 2015. 528 с.

13. Король В. Н., Крышталь Н. А., Ягунов В. В. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров. *Известия Российской академии образования*. 2013. № 1. С. 74–83

14. Шехавцова С. О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика : монографія. Полтава : ЗВО Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ), 2016. 414 с.

15. Ліннік О. О. Система підготовки майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2016. 519 с.

References

1. Andrushchenko V., Peredbors'ka I. (2009) *Filosofiya osvity* [The philosophy of education]. K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. 329 s.

2. Kuchay O. (2015) *Vykorystannya mul'tymediynykh tekhnolohiy u*

pidhotovtsi vchyteliv pochatkovykh klasiv [Use of multimedia technologies in the preparation of elementary school teachers]. Cherkasy : vydavets' Chabanenko YU. A. 52 s

3. *Natsyonal'na doktryna rozvytku osvity (Ukrayina u KHKH st.)* [National doctrine of educational development]. *Osvita*. 2002. №26. S. 2–4.

4. Berezivs'ka L. D. ta in. (2003) *Malovidomi pershodzherela ukrayins'koyi pedahohiky (druha polovyna KHKH. KHKH st.)* [Little known sources of Ukrainian pedagogy (second half of XIX - XX centuries)] K. : Nauk. svit. 418s.

5. Derkach A. A. (2015) *Professyonal'naya sub"ektnost' kak psykholoho-akmeolohycheskyy fenomen* [Professional subjectivity as a psychological-acmeological phenomenon]. *Akmeolohyya*. 2 (54). S. 8–22.

6. D'yakov S. Y. (2015) *Sub"ektnost' pedahoha. Psykhosemantycheskyye modely y tekhnolohyya yssledovanyya* [Subjectivity of the teacher. Psychosemantic models and research technology]. Moskva : FLYNTA: Nauka. 528 s.

7. Halyan O. I. (2018) *Rozvytok ideyi sub"yektnosti osobystosti shkolyara u vitchyznyanomu pedahohichnomu dyskursi KHKH stolittya* [The development of the idea of personality of the student in the pedagogical discourse of the twentieth century] 13.00.01 / Drohobyts. derzh. ped. un-t im. I. Franka. Drohobych. 549 s.

8. Abul'khanova K. O. (2006) *Metodolohichne znachennya katehoriyi sub"yekta dlya suchasnoyi psykholohiyi* [The methodological significance of the subject category for modern psychology]. *Lyudyna. Sub"yekt. Vchynok: Filosofs'ko-psykholohichni studiyi / za zah. red. V. O. Tatenka. Kyiv : Lybid'. S. 37–51.*

9. Harre R. (1979) *Social being*. Oxford : Blackwell. 438 r.

10. Tatenko V. A. (1996) *Psykholohyya v sub"ektnom yzmerenyy* [Psy-

chology in the subject dimension]. Kyiv : Vydavnychy tsestr «Prosvita». 404 s.

11. Olefir V. O. (2016) Psykholohiya samorehulyatsiyi sub"yekta diyal'nosti [Psychology of self-regulation of the subject of activity]: dys. ... d-ra psykhnauk : 19.00.01. Kharkiv. 428 s.

12. D'yakov S. Y. (2015) Sub"ektnost' pedahoha. Psykhosemantycheskye modely y tekhnolohyya yssledovanyya [Subjectivity of the teacher. Psychosemantic models and research technology]: FLYNTA: Nauka. 528 s.

13. Korol' V. N., Kryshchal' N. A., Yahupov V. V. (2013) Formyrovanye y razvytye professyonal'noy sub"ektnosty ofytserov [Formation and development of professional subjectivity of officers]. Yzv-

estyya Rosyyyskoy akademyy obrazovanyya. № 1. S. 74–83

14. Shekhavtsova S. O. (2016) Sub"yektnist' u pedahohichnomu aspekti: teoriya i praktyka [Personality in the pedagogical aspect: theory and practice]. Poltava : ZVO Ukoopspilky «Poltavs'kyy universytet ekonomiky i torhivli» (PUET). 414 s.

15. Linnik O. O. (2016) Systema pidhotovky maybutn'oho vchytelya do sub"yekt-sub"yektnoyi vzayemodiyi z uchnyamy pochatkovoyi shkoly [System of preparation of future teacher for subject-subject interaction with elementary school students]: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Starobil's'k. 519 s.

PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER: A PHILOSOPHICAL ASPECT

Bida O.A., Kuzminskyi A.I., Kuchai O.V.

Abstract. *The article covers the theoretical and philosophical foundations of the professional subjectivity of a future elementary school specialist. Recently, the world of pedagogical thought has become increasingly focused on how to construct the educational process so that it brings a sense of happiness to all its participants. It is considered to be a new philosophy of management in general, though its origins are in ancient Greek sources, which state that only a happy life matters and values. It has been found out that the professional subjectivity of elementary school teachers is a significant professionally significant quality of personality, which provides purposeful and optimal realization of their mental, personal resources for solving professional and life tasks, which is manifested in the desire for self-determination, self-determination and self-determination. self-improvement in professional activity. The structure of this phenomenon is shown. Professional subjectivity of elementary school teachers is a significant professional quality of personality, which provides a purposeful and optimal realization of their mental, personal resources for solving professional and life tasks, which manifests itself in the pursuit of self-determination, self-determination and self-determination.*

Keywords: *professional subjectivity, future specialist, elementary school, philosophical aspect, subjective position of future teacher, educational process.*

**ВПЛИВ ТЕХНОЛОГІЙ ГЕННОЇ ІНЖЕНЕРІЇ НА ТРАНСФОРМАЦІЮ СОЦІУМУ:
СВІТОГЛЯДНИЙ АСПЕКТ****ГОРБАТЮК Т.В.**, кандидат філософських наук,
доцент, доцент кафедри філософії*Національного університету біоресурсів і природокористування України**E-mail: gorbatiuktv@gmail.com**ORCID 0000-0002-4304-376X*

Анотація. У статті проаналізовано особливості розвитку генної інженерії та її впливу на трансформаційні процеси в соціумі ХХІ століття. Розглянуто взаємозв'язок розвитку генної інженерії та науки загалом, а також досліджено вплив впровадження технологій генної інженерії на планетарний соціум.

Ключові слова: генна інженерія, наука, соціум, трансформації, технології

Актуальність. Сучасний світ людини постає складною багаторівневою динамічною системою, яка перебуває в постійному розвитку. Розвиток цієї системи зазнає постійних як внутрішніх так і зовнішніх впливів, які в свою чергу можуть призвести до кардинальних трансформацій соціального буття.

Важливим елементом трансформації цієї системи постає наука та технології. Саме наука продукує новітні знання на основі яких формуються технології, застосування яких може спричинити фундаментальні перетворення підвалин існування людства. Такий ефект мали досягнення в кібернетиці та розробка інформаційних технологій в кінці ХХ століття об'єднавши планетарний інформаційний простір в єдине ціле, завдяки всесвітній мережі Інтернет. Інформаційна революція трансформувала процеси комунікації практично у всіх сферах людського буття, надавши можливість з одного боку практично миттєвої передачі інформації, а з іншого відкривши вільний доступ до світових інформаційних ресурсів, які в свою чергу відіграють роль рупорів чи то в економічній, чи політичній, чи соціальній, чи культурній і найважливіше в науковій сфері розвитку соціуму. Інтернет став одним з головних факторів глобалізації сучасного суспільства [5].

На сьогоднішній день однією з найважливіших і водночас найдискусивніших сфер розвитку наукового знання є генна інженерія. Осмислюючи даний феномен, суспільство та наукове співтовариство розділилось на свого роду два протилежні табори. З одного боку ті що виступають за практично негайне впровадження здобутків генної інженерії, а з іншого ті хто прагне з'ясувати які ж наслідки будуть від впровадження методик генної інженерії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукова дискусія щодо результатів та наслідків впровадження технологій та методик генної інженерії обговорюється як в науковій літературі так і засобах масової інформації. Дана проблематика неодноразово розглядалась в роботах сучасних західних та вітчизняних дослідників К.Доннеллана [1, 2], Б. Гліка, Ш. Паттена [4], Д. Мецл [9], Д.Дудна, С. Штернберг [3], П. Кісак [8], В. Лук'янця, Н. Гринчишина [6].

Мета дослідження проаналізувати особливості розвитку генної інженерії та її впливу на трансформацію світогляду в планетарному соціумі ХХІ століття.

Результати. Одним з найвизначніших досягнень біології в другій половині ХХ століття стало створення нових галузей – клітинної та генної інженерії.

Розвиток цих напрямів можна порівняти мабуть тільки з розвитком інформаційних технологій і цьому сприяють дві важливі обставини. По-перше, це бурхливий розвиток сучасної молекулярної біології та генетики, який відбувається на основі досягнень в хімії та фізиці, які в свою чергу дозволили використовувати потенціал живих клітин в практичній діяльності людини. По-друге, це потреба у створенні нових технологій, які б надали можливість людині забезпечити її практичні потреби щодо забезпечення ліквідування нестачі продовольства, а також створення нових методик, що в подальшому можуть бути використані в системі охорони здоров'я.

Генна інженерія сформувавшись в сімдесятих роках ХХ століття, стає однією з провідних галузей молекулярної біології і генетики, завданням якої постає вивчення прийомів експериментального втручання в структуру геному, конструювання генетичних структур за заздалегідь наміченим планом, а також створення організмів із новою генетичною програмою. Основні принципи генної інженерії включають три основні етапи: 1) отримання генетичного матеріалу (штучний синтез або виділення природних генів); 2) включення цих генів у генетичну структуру, яка реплікується автономно (векторну молекулу ДНК), тобто створення рекомбінантної молекули ДНК; 3) введення векторної молекули (з включеним у неї геном) у клітину-реципієнта, де вона вмонтовується в генетичний апарат.

Найбільшого поширення застосування продуктів генної інженерії здобувають в сільському господарстві та медицині.

Популярність продуктів генної інженерії в сільському господарстві зумовлена декількома важливими причинами. По-перше, це постійна потреба в продуктах харчування, по-друге, це швидкість виведення нових сортів (засобами традиційної селекції новий сорт рослин виводиться в середньому за 10-

15 років, тоді ж як за допомогою генної інженерії цей процес триває лише рік чи два), по-третє, це значна матеріальна вигода та простота в вирощуванні генно-модифікованих рослин. Тому в сучасному світі існування трансгенних рослин і тварин стало звичним явищем, а деякі з них набули промислового значення.

Перша успішна генна модифікація рослини відбулася у 1983 році, в результаті якої відбулося перенесення гену стійкості до комах у тютюну. Лише через одинадцять років, були дозволені перші генно-модифіковані рослини, які могла споживати людина. Це був сорт помідора (FlavrSavr) розроблений біотехнологічною компанією Calgene. Особливістю даного сорту була покращена здатність до зберігання, про згодом в силу низки причин він був виведений з ринку. Незважаючи на це саме цей продукт генної інженерії відкрив епоху промислового вирощування генно-модифікованих рослин в сільському господарстві.

У 1995 році транснаціональна корпорація Monsanto, яка є світовим лідером біотехнології рослин, випустила на світовий ринок сільськогосподарської продукції сорт генно-модифікованої сої (RoundupReady). Особливістю цього сорту було впровадження чужорідного гену для підвищення здатності культури протистояти бур'янам.

В результаті такого роду впроваджень на сьогодні існують: картопля, яка містить гени земляної бактерії, що вбивають колорадського жука; стійка до посух пшениця, в яку вживили ген скорпіона; помідори з генами морської камбали; соя та полуниця з генами бактерій. Список рослин, які вирощують із застосуванням методик генної інженерії дуже великий це: яблуна, слива, виноград, капуста, баклажани, огірок, пшениця, соя, рис, жито і безліч інших сільськогосподарських рослин. А також слід згадати про генно-модифіковані рослини, які завдяки своєму вдосконаленню здані виробляти вакцини та ліки

проти різних хвороб (салат-латук, який виробляє вакцину проти гепатиту В, банан, що містить анальгін, рис із вітаміном А).

На даний момент відповідно до інтернет-ресурсу International Service for the Acquisition of Agri-biotech Applications в світі вирощується та використовується 424 сорти генно-модифікованих рослин в 43 країнах світу [7].

Незважаючи на всі ті позитиви які несе генна модифікація рослин в сучасному світі наявна полеміка щодо шкідливості чи не шкідливості таких рослин. Такого роду дискусія виникла практично одразу після введення на ринок сільськогосподарської продукції перших сортів генно-модифікованих рослин. Причиною цього стало те що більшість генно-модифікованих рослин, окрім генів що додають їм бажаних властивостей, також містять маркерні гени стійкості до антибіотиків, які в свою чергу можуть бути перенесені в клітини патогенних або симбіонтних мікроорганізмів, що живуть шлунково-кишковому тракту живих організмів та викликати стійкість до антибіотиків, а це в свою чергу може призвести до проблем в лікуванні хвороб.

В процесі даної дискусії сформувався цілий перелік ризиків, які може нести використання генно-модифікованих рослин. Серед них: опосередкований чи безпосередній вплив токсичних або алергенних генно-модифікованих білків на людину та інших теплокровних; передача гена стійкості до гербіциду спорідненим диким видам, що надасть можливість їм перетворитися в гербіцидостійкі «супербур'яни»; можливість генетичного забруднення не генно-модифікованих рослин; зниження традиційної сортової (аборигенної) різноманітності; знищення не цільових (корисних) видів комах (Bt-токсин, який виділяється трансгенною картоплею діє не тільки колорадського жука, а й ще на 150 видів комах, які не є шкідниками картоплі); висна-

ження й порушення природної родючості ґрунтів (генно-модифіковані культури з генами, що прискореного зростання й розвитку рослин, значно більше, ніж звичайні, виснажують ґрунт).

Однак, всупереч побоюванням та непевності, обсяги вирощування та використання генетично модифікованих рослин та організмів у багатьох країнах світу тільки зростають, оскільки помітного шкідливого впливу на здоров'я людини, тварин та біосферу загалом зафіксовано не було.

Ще однією з сфер використання генної інженерії та застосування її методик є виведення генетично модифікованих тварин для потреб сільського господарства, фармакології та медицини.

Генна інженерія відкриває нові можливості перед науковцями, які досить швидко стають реаліями сучасного життя. Генна модифікація тварин є досить вагомою альтернативою традиційної селекції, оскільки традиційне виведення нових порід займає доволі тривалий період, в той час генна інженерія дозволяє це зробити за відносно короткий період.

Перші спроби успішної генної модифікації тварин були здійснені з мишами. В геномі миші було вбудовано ген, який кодує гормон росту щура, що в свою чергу призвело пришвидшення їх росту більш ніж в два рази та досягнення майже вдвічі більших розмірів в порівнянні з контрольною групою. Успішність такого роду експериментів спричинило свого роду ейфорію у науковому співтоваристві, що в свою чергу призвело до розвитку різного роду трансгенних досліджень. З одного боку це були дослідження орієнтовані на реалізацію суто наукового інтересу, які призводили до доволі курйозних результатів (сяючі рибки (GloFish), прозорі жаби, золотий морський коник та ін.), а з іншого це суто практичні дослідження для розробки технологій за допомогою, яких компанії які займаються тваринництвом могли б отримувати надпри-

бутки (надм'язисті свині, безпір'ясті курчата та ін.).

Проте незважаючи на досить високі досягнення генної інженерії в модифікації тваринного світу, особливого практичного поширення дані технології в тваринництві поки що не відбулось, хоча це «поки що» є доволі відносним та нетривалим.

Одною з найважливіших сфер застосування здобутків генної інженерії є сучасна медицина. Насамперед слід зазначити, що найважливішим з практичних досягнень генної інженерії є: створення продуцентів біологічно активних білків – інсуліну, інтерферону, згортувача крові та гормону росту; розробка способів активізації ланцюгів обміну речовин; розробка способів отримання суто білкових вакцин проти вірусів гепатиту, грипу, герпесу, ящура.

Системна та наполеглива робота науковців дозволила за допомогою генної інженерії створити цілий спектр напрямів досліджень прагненням яких є вдосконалення та створення нових методик лікування людини. Проте тут ми стикаємося з доволі дискусійною ситуацією, оскільки, коли постає питання про роботу з генетичним матеріалом людини, одразу ж формується група питань, які пов'язані з етико-правовими та культурно-цивілізаційними засадами планетарного соціуму.

На сьогоднішній день можна виокремити декілька основних напрямів розвитку досліджень генної інженерії. Одним з перших можна виокремити напрям, як сферою досліджень якого є введення генів людини в геном лабораторних тварин задля вивчення молекулярних механізмів хвороб людини, а також була сформована група напрямів досліджень в генній інженерії, які практикують дослідження з геномом людини та вже можуть використовуватись для лікування людини.

Новітній розвиток генної інженерії нерозривно пов'язаний з революційною методикою редагування генів CRISPR/Cas9. Її поява пов'язана з дос-

лідженнями взаємодії ДНК бактерій з вірусами.

CRISPR (Clustered Regularly Interspaced Short Palindromic Repeats) – це короткі палиндромні повтори, розташовані в групі через однакові зміни перемички. Перші опубліковані результати досліджень CRISPR з'явилися в кінці вісьмидесятих двадцятого століття. Вчених цікавило питання, як в найпростішим бактеріям мільйони років вдавалося протистояти вірусам бактеріофагам. В результаті досліджень цієї проблеми, науковцям вдалося з'ясувати, що ДНК бактерій містять інформацію, в своїх нуклеотидних послідовностях про віруси, які коли-небудь атакували бактерію. Коли вірус попадав в клітину, в ній включався механізм порівняння його гену, з уже наявними відрізками. Якщо виділявся ідентичний ген, то білок Cas9 розрізав ДНК вірусу. Проте, справжній ажіотаж виник, коли вчені зрозуміли, що відкритий механізм можна використовувати на клітинному рівні для редагування генома.

Таким чином, основними компонентами системи CRISPR є білок Cas9 та РНК-гід – короткий фрагмент генетичного коду для розпізнання послідовності. Ці компоненти містяться в аденоасоційованому вірусі і саме з його допомогою вводяться в ядро клітини. Знайшовши співпадіння в ДНК послідовності – РНК-гід вбудовується між нитками подвійної спіралі. РНК-гід розриває їх, а білок Cas9 розрізає геном. Клітина використовує механізм ремонту, для відтворення використовується гомологічний фрагмент ДНК. У організмів є копії геномів від матері та від батька. У разі втрати ділянки однієї з них для відновлення клітина використовує аналогічний фрагмент з парної хромосоми. Якщо в момент розриву разом з білком Cas9 ввести в клітину чужорідний фрагмент ДНК, ідентичну по краях розрізаної хромосоми, але яка відрізняється в середині, клітина використовує її для ремонту розриву. Незалежно від того, що буде в середині, клітина не розпі-

dom is one of the central issues in the humanitarian discourse of our time.

Methods. Authors used descriptive, analytical, and hermeneutical methods to explore the topic of freedom. The work is based on the unity of dialectical, historical and idiographic approaches.

Results and Discussion. The primary task of philosophy, beginning with antiquity, was the liberation of thinking from prejudice. From the standpoint of R. Rorty, the place of Truth as a subject of philosophical search for many centuries, in the twentieth century Freedom comes as a task. No philosophical problem had such a resonance in the history of society as the problem of freedom. It is especially acute in the Ukrainian perspective of the XXI century - at the time of great political, moral and psychological crises, socio-economic trials, humanitarian lessons and the search for its place in a globalized world.

In the modern world freedom is an ethical principle that is systematically violated, thus invoking the need for its protection. [2] In the history of mankind, freedom has not become an absolute ethical principle of activity, despite hopes for this that aroused at different times and were inspired by different thinkers and leaders. In modern connotations, freedom is reduced to understanding it as a means: freedom from and freedom for. Therefore, the problem of freedom is interdisciplinary and is the key both in the political-legal sphere and in the individual-personal dimension. In particular, freedom is considered in ontological, socio-philosophical, socio-legal, ethical, moral and aesthetic contexts, and so on.

Eastern cultural tradition has significant differences in the interpretation of freedom compared with the western one, due to the peculiarities of historical and cultural development and, accordingly, the understanding of the ultimate grounds of human existence. Thus, in Indian philosophy and religion, the state of complete self-sufficiency, superior liberation and happiness, what is called "Moksha"

and "Nirvana", is seen as a possible way of fusing the individual spirit with spiritual principle of the world. Such a merger is made possible by the abandonment of its original self and the acquisition of a new identity in a merger with the universal primordial in a single impulse of cosmic love. Such an understanding of the phenomenon of freedom — as the liberation of consciousness — also requires its study. [5]

In our opinion, the identification of the concept of freedom as a liberated consciousness is to some extent an alternative interpretation of liberal freedoms, which correlates with the contexts common in modern humanitarian discourse. [3] Existential-anthropological analysis of the problem of freedom is the theoretical and methodological basis, a coherent foundation for building a philosophical paradigm of the cultural identity of the individual. In practical terms, this makes it possible to identify common determinants of life optimization in the controversy of the civilization process. At the present stage of development of society, the actualization of this kind of interpretation of the phenomenon of freedom is conditioned by the crisis of European rationalism and culture, as well as the processes of globalization. [6]

The subject of freedom has always attracted researchers; it is central to humanitarian studies of various philosophers. Analysis of literature suggests that the authors, while exploring the content of the phenomenon of freedom, focused mainly on only limited part of categorical constituents. The most complete, especially within the classical tradition, is the general, ontological nature of freedom as a manifestation of freedom in the process of self-realization of man, as his ability to act in accordance with his interests and goals. More than one generation of thinkers investigated the general nature of the phenomenon of freedom, significance, rooted in the life of any person, regardless of its social status.

The provisions were advocated by a whole group of ancient thinkers, both on the axiological (Protagoras) and ontological (Epicurus) levels. These same positions became the object of sharp criticism from the part of philosophers who actively defended the autonomy of intellectual activity (Plato, Aristotle, Stoics). As a result, the foundations of the tradition of understanding of freedom as a process of active development of the immediate objective conditions of life were formed. Early New European Social Philosophical Thought (M. Ficino, J. Pico della Mirandola, Erasmus of Rotterdam) took advantage of freedom as a special form of intellectual activity that met the needs of society in developing its reflexive potential on the eve of the fundamental changes of the age of bourgeois revolutions.

Discussion. The article explores the phenomenon of freedom as a liberated consciousness, as a problem of self-realization of an individual, the formation of his cultural identity by means of choosing a philosophical and life position in a situation of "existential tension" and activity that is adequate to contemporary criteria of culture, morality and responsibility.

Freedom is an element of the system of social relations, a characteristic of modern society, which is expressed in the fundamental reorganization of the subject-object structure of the existing experience. Equally relevant is the task of finding a balance between theoretical studies of the general patterns of disclosure of the content of the phenomenon of freedom and its practical application in modern Ukrainian society.

Список використаних джерел

1. History of Philosophy: Encyclopedia - Men.: Interpresservis, Book House 2002. 1376 pp. (World of Encyclopedias)
2. Кравченко А.Г. Формування ментальних рис нації під впливом соціально-економічних та політичних чинників. *Науковий вісник НУБіП*

України. – Серія «Гуманітарні студії». 2018. Вип.295. С. 154-164.

3. Культенко В.П. Феномен правосвідомості у філософській традиції. *Науковий вісник НУБіП України. Серія «Гуманітарні студії»*. 2018. Вип.295. С. 18-25.

4. Рорти Р. Философия и Зеркало природы: Пер. с англ. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1997. 320 с.

5. Савицька І.М. Етичні аспекти свободи як звільненої свідомості. *Науковий вісник НУБіП України. Серія «Гуманітарні студії»*. 2018. Вип.295. С. 13-18.

6. Супрун А.Г. Місце освіти серед пріоритетів сталого розвитку. *Науковий вісник НУБіП України. Серія «Гуманітарні студії»*. 2018. Вип.295. С.171-175.

References

1. History of Philosophy: Encyclopedia - Men.: Interpresservis, Book House 2002. - 1376 pp. - (World of Encyclopedias)

2. Kravchenko A.H. (2018) Formuvannia mentalnykh rys natsii pid vplyvom sotsialno-ekonomichnykh ta politychnykh chynnykiv [Formation of mental traits of the nation under the influence of socio-economic and political factors]. *Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy. Seriiia «Humanitarni studii»*. Vyp.295. S. 154-164.

3. Kultenko V.P. (2018) Fenomen pravosvidomosti u filosoфskii tradytsii [The phenomenon of justice in the philosophical tradition]. *Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy. Seriiia «Humanitarni studii»*. Vyp.295. S. 18-25.

4. Rorty R. Fylosofiia y Zerkalo pryrody [Philosophy and the Mirror of nature].Novosybyrsk: Yzd-vo Novosybyrskoho un-ta, 1997. 320 s.

5. Cavytska I.M. (2018) Etychni aspekty svobody yak zvilnenoi svidomosti [Ethical aspects of freedom as a liberated consciousness]. *Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy. Seriiia «Humanitarni studii»*. Vyp.295. S. 13-18.

6. Suprun A.H. (2018) Mistse osvity sered prioritytetiv staloho rozvytku [Place of education among the priorities

of sustainable development]. Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy. Seriia «Humanitarni studii». Vyp.295. S. 171-175.

ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СВОБОДИ

Культенко В.П., Супрун А.Г.

Анотація. Досліджуються історико-філософські конотації проблеми свободи в межах класичної парадигми філософування. Феномен свободи є широким та складним. Свобода визначається як умова реалізації прав людини та громадянина. Проте шляхи розв'язання проблеми свободи є іноді вкрай протилежними. Автори досліджують свободу як ідею та цінність, як правову норму та етичний принцип, як суспільну реалію та характеристику практичної життєдіяльності соціуму та окремого індивіда.

Ключові слова: свобода, ідеал, цінність, суспільство, буття людини.

УДК 141.113

DOI: 10.31548/hspedagog2019.04.116

ДОСВІД ІНШОГО У ФЕНОМЕНОЛОГІЇ ПОГЛЯДУ Ж. П. САРТРА

ЛАУТА О.Д., кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
E-mail: elena.lauta@gmail.com

ГЕЙКО С.М., кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
E-mail: svetageiko@rambler.ru

Анотація. В статті розглядається бачення Ж.П. Сартром проблеми досвіду Іншого з позиції феноменології погляду. Досліджується статус Іншого, взаємозв'язки з Іншим, його присутність та вплив на світ речей. В даній статті під Іншим розуміється Інший суб'єкт або ж втілення Іншого як образу у речах та предметах нашого життя.

Ключові слова: досвід, феноменологія погляду, Інший, екзистенція, рефлексія, інтерпретація.

Актуальність. Створена М. Фуко філософська концепція репресивного погляду отримала подальший розвиток у феноменології погляду Ж.-П. Сартра, в якій досліджується стан людини, що опинилася під наглядом, – людини, за якою стежать.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема досвіду Іншого є предметом зацікавлення багатьох науковців, які розглядають означену сферу в контексті феноменології. Серед дослідницьких робіт, що описують спеціальні області даної проблематики, треба відзначити роботи Е. Гуссерля, Е. Левінаса, Б. Вальденфельса, Е. Гідденса, М. Мерло-Понті, В. Савчука.

Мета. Розглянути особливості формування Сартрівського концепту «погляд» в межах феноменології та екзистенціалізму.

Методи. Дослідження базується на критичному підході, а також на загальнофілософських принципах об'єктивності та історизму.

Результати. Ж. П. Сартр, який розробив оригінальний феноменологічний проект з екзистенціальним нахилом, у даному випадку є цікавим як фундатор феноменології погляду, що знову повертає нас до проблематики

інтерсуб'єктивності, але вже в дещо іншому аспекті.

Для феноменологічної філософії дескрипції досвіду «показують» орієнтованість на ті очевидності, що лежать в основі, тобто утворюють наш людський світ. Такі описи є «ноематичними дескрипціями», адже не просто «змальовують» зовнішній бік речей та предметів, а й «відкривають» їхній сенс як таких, що їх у певний специфічний спосіб можна переживати: «Досвід передусім означає подію, в якій виявляються «самі речі», про які відповідно йдеться» [1, с. 13]. Таке розуміння досвіду, що, у свою чергу, викликало переви-тлумачення самої феноменології, означає антропологізацію феноменології. Дійсно, феноменологія певною мірою може постати як антропологія, оскільки в описах перебігу досвіду водночас здійснюється й прояснення «того», кому досвідчується світ у його «як», і водночас наголошується на специфіці такого способу існування, який є відмінним від усіх інших (тваринних чи рослинних). Наголос на свідомості та дескрипціях актів цієї ж свідомості, на перший погляд, не передбачає людину. Лише тому феноменологія відкриває «неповноцінність» своїх описів й запитує вже власне про

© Лаута О.Д., Гейко С.М.

HUMANITARIAN STUDIOS: PEDAGOGICS, PSYCHOLOGY, PHILOSOPHY Vol 10(4) 2019

досвід, що можна назвати «досвідом чужого», де ми віднаходимо, крім предметів та явищ, інших людей – Інших. Такий досвід феноменологія називає інтерсуб'єктивним досвідом

Сартр починає свої роздуми про Іншого з того, що якщо Іншим виступає об'єкт (з чого, власне, і починається його розгляд як Іншого), то його існування можна вважати тільки вірогідним. Об'єктність долається, проте, це відбувається рухом від первинної самотності, що притаманна трансцендентальній суб'єктивності, до істотного зв'язку, в якому Інший виявляється не за допомогою знання (сприйняття або інших, пізнавальних структур), а з самої наявності цього зв'язку як феномена повсякденності. Для ілюстрації даної проблеми Сартр пропонує таку картину: «Я у міському парку. Неподалік газон, уздовж нього стільці. Хтось проходить повз ці стільці. Я бачу цю людину, я сприймаю її водночас як об'єкт і як людину» [Молчанов 47, 368]. Отже, якщо Інший виступає тільки об'єктом, то істотним виявляється те, що жодне нове відношення не з'явилося б через нього між цими наявними речами мого універсуму, який певним чином є згрупованим і синтезованим з мого боку. Якщо Інший – людина, то речі мого універсуму організуються без відстаней навколо цього привілейованого об'єкту.

Іншими словами, відстань розгортається, починаючи з людини, якої я бачу, причому таким чином, що виникає відношення без частин, дане відразу, всередині якого розгортається нова просторовість, що вже не можна вважати моєю просторовістю. З'являється нова орієнтація, яка уникає мене. При чому, як пише Сартр: «Безперечно, це відношення без дистанції і без частин аж ніяк не є тим первісним відношенням іншого до мене самого, котре я шукаю: спочатку воно стосується лише людини і речей світу» [4, с. 369]. Крім того, це відношення зберігає чисту властивість ймовірності: передусім, імовірним є те, що цей об'єкт людина,

відтак, напевно, що вона тут одна, лише ймовірно, що вона бачить газон у той момент, коли я її помічаю, адже вона могла про щось задуматися чи взагалі раніше втратила зір. Проте вже тут, коли я вперше сприймаю людину, що йде по газону уздовж стільців, виникає відношення людини-об'єкту до об'єкту-газона (перше відношення до Іншого з позиції видимого світу), про що можна сказати, що це все-ж таки особливе відношення: воно дається відразу, цілком, оскільки знаходиться тут, в світі, як об'єкт, який я можу знати (тобто передбачається контекст, тло світу, який складається з об'єктів, проте самі ці об'єкти можуть бути різними), і відразу ж повністю вислизає від мене, оскільки виявляється, що видимий Інший є центром цього відношення, що відкривається.

Для Сартра тут передусім постає проблема того, що Я не може поставити себе в центр: «...дистанція між газон і людиною, через синтетичне виникнення цього первинного відношення, є запереченням дистанції, котру я визначив – як чистого типу зовнішню негацію між цими двома об'єктами. Воно з'являється як чиста дезінтеграція відношень, які я сприймаю між об'єктами мого універсуму» [4, с. 369].

Отже, вислизання означає втрату мною центру світу, це дезінтеграція відносин, яку я сприймаю між об'єктами мого універсуму. Такий дезінтегрований універсум відносин Сартр порівнює з своєрідним тлом речей, яке вислизає від мене (тобто спочатку саме я його розгортаю або – я володію ілюзією такого розгортання) і додається ним ззовні (Іншим). Всі ці роздуми дозволяють Сартру зробити такий висновок: «Отже, поява серед об'єктів мого універсуму якогось елемента дезінтеграції цього універсуму означає, що я викликаю появу якоїсь людини у моєму універсумі. Інший – це постійна втеча речей до тієї крайньої межі, котру я досягаю як об'єкт на певній відстані, і котрий мене уни-

кає, розгортаючи навколо себе свої власні відстані» [4 , с. 369].

Інший за Сартром – це той, хто здатний перегрупувати простір, помістивши і мене в нього разом зі статуєю, лавкою, деревом. При цьому я не можу передбачити, як ці предмети стосуються Іншого: вони групуються навколо нього по його власних законах, які, оскільки вони мені не зрозумілі, є відмінними від моїх (тобто, виявляється, що на справді немає ніякої трансцендентальної суб'єктивності і єдиної структури світу. Сам світ, виявляється, може бути моїм та Іншого, тобто дійсно чужим).

Проте далі Сартр підкреслює, що такий Інший все ще залишається для мене об'єктом (можна навіть додати – специфічним, адже і об'єкти бувають різні): це означає, що хоча універсум і дезінтегрувався, знайшов новий центр, це все це той універсум (з чим, між іншим, можна посперечатися). Тобто в даній ситуації ми є немов дві речі-об'єкти, що конституують світ. Інший – це насамперед об'єкт-порожнеча, спустошуюча дірка, що засмоктує мій світ. Можна проінтерпретувати це таким чином: «Більше того, маємо справу з типом часткової об'єктивності, досить близькою до тієї, яку Е. Гуссерль позначав словом «Відсутність», не зазначаючи, однак, що Інший визначає себе не як відсутність певної свідомості по відношенні до тіла, яке я бачу, а через відсутність світу, котрий я сприймаю в самому осерді цього світу. Стосовно цього інший є об'єктом світу, який дає можливість визначити себе через світ» [4, с. 371].

Отже, за Сартром я бачу Іншого, який є не лише об'єктом поруч з множиною об'єктів, за допомогою яких я організовую власний світ, але те, що він ще й людина, не перетворює його вже на суб'єкт, хоча те, що я помічаю, як Інший бачить ідентичний мені світ, а вірніше, я це лише припускаю, – наділяє його рівними поряд з моїми правами, здатністю схожим мені чином орга-

нізувати мир, що, як думає Сартр, і полягає його втеча від мене. На цій першій стадії розуміння Іншого його об'єктність переважає, оскільки він є невіддільним від нашого спільного з ним світу. На цьому першому щаблі я просто усвідомлюю, що цей світ населений не лише мною, що не тільки я є його господарем. Таке первинне розуміння Іншого Сартр позначає як втечу і відсутність звичайного, повсякденного світу для мене. Другий крок полягає в тому, що вірогідність того, що Інший здатний бачити, підтверджується, коли я сам опиняюся в полі його погляду. Інший як об'єкт перетворюється таким чином на Іншого в ролі суб'єкта, а Я (можна спробувати зробити висновок за Сартром) з себе дійсного (що бачить) перетворююся на себе можливо-го як вірогідного буття для погляду Іншого.

Обмін поглядами, з якого починається моє власне перебування під поглядом, як можна збагнути, є першим кроком рефлексії: я більше не припускаю, що Інший, тобто той, хто є певним привілейованим об'єктом в світі різноманітних об'єктів, – бачить, тепер я це знаю. Але це далеко не все. Я знаю також – відчувши на собі його погляд – що він теж вже не розглядає мене як об'єкт. Проте чому це відбувається?

Щоб відповісти на це питання, Сартр приходять до наступного визначення Іншого: «Інший – у принципі є той, хто на мене дивиться» [4 , с. 372]. У такому разі, говорить Сартр, Інший розуміється на основі розуміння сенсу його погляду. Отже, в чому полягає значення такого екзистенціалу як погляд?

По-перше, Погляд виявляється не лише в спрямованості на мене двох очних яблук, але і в шелесті гілок, в шумі кроків, що сліднують за тишею, в ледь відхиленій віконниці, в легкому русі фіранки. Це є вірогідний погляд: він приховує очі (і тоді, коли в нас вдивляється, і тоді, коли нам просто здається, що за нами спостерігають). По-

друге, погляд, з одного боку, знаходиться в мені без відстані, з іншого, навпаки тримає мене на відстані, тобто його безпосередня присутність по відношенню до мене розгортає дистанцію, яка віддаляє мене від нього.

Проблема при цьому полягає в тому, що ми не можемо одночасно осягати світ і сприймати погляд (хоча тут з Сартром знову можна посперечатися, адже погляд може нас занурити в себе, є різні погляди, погляд може і повернути нам світ, а не тільки його відібрати тому що своїм поглядом Інший демонструє себе в світі, а, отже, і сам світ як такий). Знаходиться під поглядом Іншого означає мати усвідомлення того, що є таким, що розглядається. Можна зробити припущення, що це і є перша форма свідомості, яка, таким чином, викликається Іншим або можливістю того, що я опинюся під поглядом Іншого. Інакше кажучи, свідомість спочатку і є можливістю опинитися, під поглядом Іншого, з чого виходить, що моє існування – це співіснування, що світ - це наш світ, плюральний світ.

Причому все це залишається можливим до того моменту, доки я дійсно не випробую погляд. Можна, проте, сказати, що саме під поглядом я з'являюся на світ і все моє життя – це очікування – із страхом або радістю – такого погляду, а свідомість – це той момент в моєму житті, коли під цим поглядом я відчуваю, яким чином моє існування перетворюється, видозмінюється, модифікується.

Тобто, виходить, що Я є для себе самого лише чистим відсиланням до Іншого. (Тут Сартр не враховує, що Інший певним чином апелює до мене, адже він чомусь на мене дивиться, виявляється, я йому, чомусь потрібен, якими б утилітарними і зловісними не були його цілі – синоніми його проблем; він просто не може жити без того, щоб не дивитися на мене). У такому разі Інший – як той, хто дезінтегрує мій світ і в той же час, як той, хто дивиться на мене, є умовою становлення мене

самого і світу, переструктурування мене в просторі. Проте тут Сартр не враховує того моменту, що я можу у момент виявлення свого буття під поглядом Іншого відповісти на цей погляд, побачити, таким чином, світ Іншого, а не просто його самого, того, хто дивиться на мене і тому через погляд Іншого доторкнутися до його світу.

У такому разі Інший не викрадає мої можливості, на чому наголошує Сартр, а навпаки, мені їх повертає (правда, особливим чином, оскільки ні моїми, ні тим більше можливостями Іншого я не можу володіти: тут виникають особливого роду відношення – швидкоплинне дотику без отримання щільності і влади, можливо. відносини неплатонівської любові і дружби, які ще належить описати. Тут можна полишити Сартра. Можна сказати, що він певним чином розчарує своїм концептом, адже подолавши об'єктність Іншого, він обмежився тим, що констатував мою власну об'єктність, перетворення в об'єкт мене самого як того, хто розглядається, перебуває під чужим поглядом.

Стан такого я-об'єкта – це передусім тривога та сором: «Одначе сором, який ми визначали на початку розділу, – це сором себе, визнання того, що я все ж є цим об'єктом, котрий Інший розглядає й осуджує» [4, с. 377]. Тому за Сартром страх, що я можу бути побачений наскрізь; отже, стати для кого об'єктом, – це і є те, що вкладається в певну формулу (можна сказати, що мова йде, скоріше, про трансцендентальну об'єктивність), тобто є абсолютно прозорим.

У даному випадку Сартр говорить, про факт присутності чужої свободи, яка є загрозою моїй. Іншим не є готове буття (оскільки він більше не презентує себе як звичайний об'єкт), він виникає у певному відношенні до мене, тобто в своєму погляді. І в цьому небезпека: невідомо на що він може перетворитися. І все ж таки виникає підозра, що Сартру якраз це і відомо: у

раба або пана. (Тут даються взнаки гегелівські мотиви). Йому здається, що чужий погляд, що оглядає його тіло, викрадає його у нього самого, або, навпаки, демонстрація свого тіла робить Іншого беззахисним, і цей Інший тим самим обернений в рабство.

Проте це – лише два полюси, між якими тільки і розгортається все різноманіття світу. Рабом я стаю тоді, коли осягаю Іншого як пана цього універсуму, коли в ньому вміщений весь світ на пана я перетворююся, коли розумію, що Інший дивиться на мене як на рятівника. Не випробувати відчуття раба або пана означає, як вже зазначалося, побачити в погляді Іншого його власний світ, в якому є і моє місце, тому що Інший дивиться на мене. Але це не привілейоване місце - це місце серед місць, це світ, в якому наші погляди як ставлять Інших під питання, так і затверджують буття Інших.

Висновки і перспективи. Таким чином, тут виникає цілий ряд допоміжних, а насправді, основоположних понять, які, проте, приводять нас скоріше до Е. Левінаса та М. Мерло-Понті. Такими поняттями виступають поняття: відкритої ідентичності і плюрального буття, система Я-Інший-світ, інтенція бажання, з якої починається ставлення до Іншого і яка, як можна зазначити, відображена в погляді: Інший дивиться на мене перш за все тому, що не може не дивитися, тому що бажає буття зі мною, тому що світ є плюральним, і в мені він шукає цьому підтвердження, тому що десь глибоко всередині йому самотньо і холодно в світі і тому, що він не може, як би йому цього не хотілося, злитися зі мною в єдність: погляд Іншого так і залишиться поглядом, світ так і залишиться світами і все-таки пов'язуюча його позірна єдність (перехрещення поглядів) забезпечить ще

одне вимірювання світу – вимірювання надії на сумісне буття.

Список використаних джерел

1. Вальденфельс Б. Топографія Чужого : студії до феноменології Чужого. Київ: ППС, 2004. 206 с.
2. Левинас Э. Время и Другой. Гуманизм другого человека. СПб.: Высшая религиозно-философская школа, 1998. 265 с.
3. Мерло-Понті М. Видиме й невидиме : з робочими нотатками. Київ: Видавничий дім «КМ Академія», 2003. 265 с.
4. Молчанов В. И. Время и сознание. Критика феноменологической философии. М.: Высш. шк. 1998. 144 с.
5. Сартр Ж. П. Бытие и ничто : Опыт феноменологической онтологии. – М.: Республика, 2000. 638 с.

References

1. Waldenfels B. Topografiia Chuzhoho: studii do fenomenologii Chuzhoho [Topography of the Alien: phenomenology studies], Kyiv, PPS, 2006.
2. Levinas E. Vremia y Druhoi. Humanizm druhoho cheloveka [Time and Other. Humanism of another person]. Vysshaya relegiozno-filosofskaya shkola, 265.
3. Merlo-Ponti M. Vydyme i nevydyme : z robochymy notatkamy [Visible and invisible: with working notes]. Vydavnychiy dim «KM Academiya», 265.
4. Molchanov V. Vremya i soznaniye. Kritika fenomenologicheskoy filosofii [Time and consciousness. Critique of phenomenological philosophy]. Vyssh.shk., 144.
5. Sartr Zh. Bytiye i nichto : opyt fenomenologicheskoy ontologii [Being and nothing : a phenomenological ontology experience]. Respublika, 638.

EXPERIENCE OTHER IN PHENOMENOLOGY OF THE VIEW OF J.SARTR
Lauta O.D, Geiko S.M.

Abstract. *The article deals with the vision of J. Sartr problems experiencing the Other from the phenomenology of view. It examines the status of the Other, its relationship with the Other, its presence and its impact on the world of things. In this article, the Other means the Other subject or the embodiment of the Other as an image in the things and objects of our lives._The philosophical conception of repressive look created by M. Foucault is investigated got further development in the phenomenology of look of J.-P. Sartr, the state of man that found one self under surveillance is investigated in that man after that watch. In the article the features of forming of J.-P. Sartr of concept are examined "look" within the limits of phenomenology and existentialism. It is analyzed, that J.-P. Sartr, that worked out an original phenomenological project with existential inclination, in given. It is been a case by interesting as a founder of phenomenology of look that again returns us to the range of problems of interpersonal activity, but I`m also in a different aspect.*

Key words: *experience, phenomenology of view, Other, existence, reflection, interpretation.*

UDC: 130.2:378

DOI: 10.31548/hspedagog2019.04.122

PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF TEACHING AND LEARNING ENGLISH**Ponomarenko O. G.**

PhD (Pedagogy), associate professor of the Department of English for Technical and Agrobiological Specialities

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine,*E-mail: kseniaponomar74@gmail.com*

ORCID ID: 0000-0002-6672-818X

Abstract. *The article deals with the main language concepts that existed in the history of philosophic views, considers some peculiarities of foreign languages teaching, and defines teaching tasks in the context of language education. Interests in language, its origins and characteristics and other problems related to language go beyond linguistics limits and are regarded as one of the most important philosophic problems. The basis of scientific knowledge, as you know, are the ideals and norms of research, the scientific picture of the world, as well as philosophical foundations. Philosophy is actively involved in the nomination and construction of theories, the approval of new phenomena designed to reveal one of the aspects of the scientific picture of the world. The philosophical foundations of the development of science are different. There are, as you know, dialectical materialistic, metaphysical, idealistic, positivist foundations and their varieties [1].*

Key words: *language education, linguistic picture of the world, communicative activity, communicative behavior, linguoculture, linguosocium.*

Introduction. Language interest, origin and characteristics, and other language-related issues go beyond linguistics and language can be said to be one of the most important philosophical problems.

The problem of the impact on the results of the cognitive process of the methodological preparedness of the researcher is not new. However, with the advent of the dialectical-materialistic philosophy, scientists received the most comprehensive methodological tool for studying reality.

The development of the methodology is inextricably linked with other sciences, mainly of a humanitarian profile, in particular, with philosophy, logic, pedagogy, with various sciences of the linguistic cycle.

Why do these sciences primarily affect the teaching methodology and are directly related to it? If we are talking about the methodology, the center of our interest is focused, firstly, on the learning process, which cannot be carried out

without taking into account the pedagogical and psychological laws that determine the necessary rationality of educational activity; and, secondly, on the material of the subject itself, the object of study itself, i.e., a foreign language, the nature and laws of development of which are explained by linguistics [2].

Analysis of recent researches and publications. An analysis of recent sources and publications shows some interest scientists as Ukrainian: F.Batsevich, T.Wozniak, V.Kalyuzhnyi, I.Draft and foreign: N.Galkova, N.Geiz, N.Gutareva, V.Kanke, U.Laiken, G.Kemp, S.Soames and other problematic questions regarding the essence of philosophy of language and communication, the main categories, concepts, practical problems of functioning and use of language in the world.

Purpose. The purpose of the article is to review current trends and perspectives on foreign language learning in higher educational establishments.

Methods. Language interest, origin and characteristics, and other language-related issues go beyond linguistics and language can be said to be one of the most important philosophical problems.

The problem of the impact on the results of the cognitive process of the methodological preparedness of the researcher is not new. However, with the advent of the dialectical-materialistic philosophy, scientists received the most comprehensive methodological tool for studying reality.

The development of the methodology is inextricably linked with other sciences, mainly of a humanitarian profile, in particular, with philosophy, logic, pedagogy, with various sciences of the linguistic cycle.

Why do these sciences primarily affect the teaching methodology and are directly related to it? If we are talking about the methodology, the center of our interest is focused, firstly, on the learning process, which cannot be carried out without taking into account the pedagogical and psychological laws that determine the necessary rationality of educational activity; and, secondly, on the material of the subject itself, the object of study itself, i.e., a foreign language, the nature and laws of development of which are explained by linguistics [2].

The methodological basis of teaching foreign languages is philosophy. The method takes into account its provisions on the unity of language and thinking, language and society, on the forms of cognition of reality. Any phenomenon of language and speech can be correctly understood and assimilated if it is considered in connection with other previously recognized and assimilated elements of the language. The phased formation of mental actions is based on the fact that each mastered operation becomes a step for the subsequent one.

Indeed, there are many reasons why language was the subject of study for philosophy, and, of course, these reasons

were different at different periods in the development of philosophy. Sometimes the interest in language absorbed philosophers to such an extent that the profound philosophical problems themselves were touched only superficially. In other periods, failure to comprehend the problem of language may have been detrimental to research. There is no doubt, however, that language was the subject of analysis by many philosophers. You can choose several topics in the spirit of a certain tradition. The choice of a slightly different system draws into a variety of philosophical and linguistic reflections on society, history, consciousness, activity and man.

Why is language constantly being the subject of study for philosophers? Not a single answer is true for the entire sphere of Western philosophizing from Plato to the present day. There is no need for a general answer even to the question of why language is the subject of study for modern philosophy. If there were a true and general answer, we would not have reached immediate agreement.

What is the relationship between the period of the foreign text, for which Locke and Berkeley are typical, and the period represented by Feyerabend and Davidson? On the one hand, we have a finished object, namely the philosophizing of the 17th century, which I call the heyday of attention to ideas. We may disagree on his description, but we know what he is, and we are ready to highlight his most characteristic features. On the other hand, we are experiencing a changing activity that we call modern philosophy. Moreover, we still cannot say with certainty what is characteristic of her. Despite the fact that comparing these two periods is risky enough, they have the same structure, but differ in content.

Modern philosophers of science teach us that theory is a system of statements or propositions. This doctrine is crystallized in the classical analysis of scientific explanation.

Important is the fact that the heyday of attention to meanings is only a small part of the vast movement that covers most aspects of the intellectual life of the era under discussion. Frege perfectly captured the beginning of a certain tradition of analysis, which became popular among Anglo-American philosophers and analysts. He did even more: we use his example to characterize the meaning of “value”, on which our attention will be focused in the future. Frege believed that Sinn must exist, since there is a common foundation of knowledge passed down from generation to generation. Suggestions would not be able to fulfill this function; proposals should be based on understandable meanings, which are real carriers of beliefs and knowledge. Values make public discourse possible [3].

Results. Any natural language reproduces the diversity that occurs in accordance with the Sapir-Whorf theory. The Sapir-Whorf hypothesis says that the structure of a language determines the structure of thinking and the way of knowing the outside world. Consequently, language is an instrument of interpretation. This hypothesis grew out of the philosophical and linguistic theory of W. Von Humboldt. It follows from it that there is no exact correspondence between translations from one natural language to another. G.G. Gadamer notes: “Where translation is required, one has to put up with a discrepancy between the exact meaning of what is said in one and reproduced in another language, a discrepancy that can never be completely overcome” [4, P. 447]. C. Agège adheres to the same opinion: “Of course, if we consider language as a system of signs, it should be recognized that the structural connections between signs are very different in different languages; it doesn’t happen that a certain sign of one language occupies exactly the same place in its system as it occupies in the system of another language the sign with which they try to translate the first” [5, P. 46]. However, despite the obstacle that impedes transla-

tion, each language has a remarkable property – to be “semiotics (a system of signs) into which all other semiotics can be translated” [6, p. 231], including all other languages.

In this regard, I would like to mention the idea of the American philosopher W. Quine, who speaks about the problem of the uncertainty of a radical, complete translation. “Methods of translation from one language to another,” writes W. Quine, “can be established in various ways, each of which is compatible with the totality of speech predispositions, but which are incompatible with each other” [7, C. 27]. The idea of W. Quine is seen here as follows: since the values of the expressions cannot be separated from the ways of behavior, with any attempt to accurately translate, it becomes necessary to solve one equation with two unknowns, namely: we do not know the verbal equivalent of the translated expression and the mode of behavior corresponding to this expression is unknown. W. Quine spread the thesis of the impossibility of a radical translation even into the “native” language. From his point of view, each person has his own language, which is ambiguously translated, interpreted into the language of another person.

In principle, T. Kuhn and other authoritative philosophers of the late 20th century join this conclusion. In particular, T. Kuhn notes: “Supporters of various theories are probably similar to members of various cultural and linguistic communities. Aware of this parallelism, we conclude that, in a sense, both groups are right. With regard to culture and its development, this position is really relativistic” [8, C. 267].

Discussion. From the foregoing, it could be concluded that representatives of various cultural communities are not able to understand each other, since translation from a language of one type is almost impossible into the language of another. Such a point of view, in our opinion, would be too radical. Although

the Tower of Babel was not completed, nevertheless, representatives of the same cultural, historical and linguistic community understand each other well. Much more complicated is the situation with the communication of representatives of various cultures

Translation of a foreign language text "is inevitably accompanied by acquaintance with a foreign culture and a conflict with it. In the process of this conflict, a person begins to become more aware of his own culture, his worldview, his approach to life and to people" [8, C. 24]. We are talking about a foreign language text, the creator of which is the individual as a representative of a separate culture; the individual's self-development is necessarily connected with the resolution of this form of contradiction - the contradiction of cultures. This is what mutually enriches the understanding of each other's cultures. Therefore, foreign language is not just a unit of communication or a means of transferring information, but is the most important mechanism for the formation of personality.

What is the exceptional importance of language translation, as it leaves its peaks in the categorical layers of philosophy? Translation at the categorical level is primarily a formation where there is a dominance of foreign language, where there is a split, the danger of a catastrophe of clashes between cultural communities, where each of them, following its own logic, is only a fragment of a previously unified logic, a fragment possibly destructive, dangerous for society, for himself. This is a situation of high complexity, in a changing, dynamic world. This is very important, the point is not that there are many languages, but that the situation of foreign languages is growing, changing, and becoming more complicated. The importance of translation is that it creates the basis for bringing people together on a new cultural basis. It is here that the difference between translation as a craft and translation as interpre-

tation in the highest understanding, as a permanent laboratory of interpretations, innovations. Translation is therefore dual. In addition, in its highest manifestations it does not lock itself in a purely symbolic sphere (strictly speaking, this is impossible, but you can strive for this and thereby primitive the translation).

The translation of a professional text is not just the translation from one language of a word into a word, but the development of intelligence, since mastering a new language, mastering a new culture, mastering another culture, development takes place through a variety of cultures. This two-way process, firstly, leads to individual change and, secondly, through the individual to mass change. The cultural potential of a person increases, which ultimately provides a new incentive for the development of the individual and society as a whole.

Modern society has assimilated in itself everything that has been accumulated over tens of thousands of years of its evolution, and reproduces these qualities, in particular, as the cultural basis of personality. Therefore, no matter how comprehensive definitions we use to indicate the current state of society, they will not accommodate the diversity of its properties. At the same time, we can discover new trends in the development of society, or that, which has been active for a long time, but has acquired a different dynamics, scale, and pace of development. For us, those qualities that are not fleeting, not bursts of random circumstances, but appear in the form of stable tendencies that cause complex systemic transformations and changes in people's lifestyle are more interesting.

References

1. Lycan W.G. (2008). *Philosophy of Language*. Routledge. 240 p.
2. Kemp G. (2013). *What is this thing called Philosophy of Language?* Routledge, 224 p.
3. Avtonomova, N. S. (2008). *Cognition and translation. Experiments of the*

philosophy of language [Piznania I pereklad. Eksperementy filosofii movy.]. Moscow, Russia: Science, 228 p.

4. Gadamer, G.G. (1988). Truth and Method [Istyna I metod.]. Moscow, Russia: Science, 22 p.

5. Azhezh, K. (2006). Speaker: The contribution of linguistics to the humanities. [Vklad lingvistyky v humanitarni nauky.]. 2nd ed., Moscow, Russia: Science.

6. Elmslev, L. (2006). Prolegomens to the theory of language [Prolehomeny v teoriiy movy.]. Moscow, Russia: Science, 248 p.

7. Quine, U. (2000). Word and object [Slovo i obyekt.] per. From English A.Z. Chernyak, T.A. Dmitriev. Moscow.

8. Ter-Minasova, S. G. (2000). Language and intercultural communication. How language and culture are related [Mova I mizhkulturna komunikatsia.] Moscow.

ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ І ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Пономаренко О.Г.

Анотація. У статті розглядаються основні мовні поняття, що існували в історії філософських поглядів, розглядаються деякі особливості викладання іноземних мов, визначені навчальні завдання в контексті мовної освіти. Інтереси до мови, її походження та характеристики та інші проблеми, пов'язані з мовою, виходять за межі лінгвістики та розглядаються як одна з найважливіших філософських проблем. Основу наукових знань, як відомо, складають ідеали та норми дослідження, наукова картина світу, а також філософські основи. Філософія бере активну участь у висуванні та побудові теорій, затвердженні нових явищ, покликаних розкрити один із аспектів наукової картини світу. Філософські основи розвитку науки різні. Існують, як відомо, діалектичні матеріалістичні, метафізичні, ідеалістичні, позитивістські основи та їх різновиди.

Ключові слова. мовна освіта, мовна картина світу, комунікативна діяльність, комунікативна поведінка, лінгвокультура, лінгвосоціум.

THE PHENOMENON OF FREEDOM IN THE PHILOSOPHY OF ANCIENT EAST

Savytska I., PhD, Assistant Professors of Philosophy

*National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine**E-mail: isavitskaya@gmail.com*

Kravchenko A., PhD, Assistant Professors of Philosophy

*National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine**E-mail: allakravchenko1@gmail.com*

Abstract. *The article shades light on the role and influence of oriental philosophical traditional views on the development of man, the process of his spiritual self-realization, formation of spiritual values from the point of view of the concepts of modern philosophy. The philosophical analysis of the phenomenon of individual freedom in ancient philosophy, in particular, classical Indian yoga, has been carried out. Practical methods of achieving the liberation of consciousness offered by the yoga system are analyzed. It is noted that the value of yoga as a spiritual teaching lies precisely in its effective practical method of self-perfection. Awareness of universal unity implies depersonalization as a way towards liberation and the emergence of a new state of consciousness, to which the true reality is revealed - the deep unity of all things. Emphasis is placed on spiritual freedom as a basic concept in social philosophical cognition in classical Indian yoga and oriental philosophy.*

Keywords: *liberation of consciousness, spiritual values, spiritual freedom, yoga, being, personality, enlightenment, Buddhism, nirvana.*

Introduction. The problem of the influence of spiritual values on human development is very urgent. The system of spiritual values, spiritual freedom influences the formation of various qualities of a person's personality. Nowadays, the development of world culture tends to bring cultures closer together and establish ways of intercultural communication. Philosophers, cultural scientists and art critics while studying the cultural heritage of the ancient world, try to solve the problems that arise in the modern world by resorting to traditional value systems, such as antiquity, Confucianism, Taoism, Buddhism, Christianity, Islam, Judaism.

Freedom as a factor of cultural identity is one component of the study of freedom that is complex and multidimensional. The authors of the article are convinced that the problem of freedom is as much a concern for philosophers as for poets are the theme of love, for lawyers - justice, for aesthetes - beauty, for farmers - harvest, for doctors - health.

Throughout the history of the development of philosophical thought, various and interesting concepts of freedom were formed, reflecting the public opinion of its time. In his work «Lectures on the History of Philosophy», Hegel wrote that world history is nothing but the development of freedom. Speaking about the complexity of freedom, Hegel wrote: "About no other idea it can be so rightly stated that it is well defined, meaningful, and at the same time connected with the greatest misunderstanding" [2,324]. Free will is inherent in man both as a natural and as a social being. However, its practical implementation is often at odds with the conditions provided by society, with traditions and stereotypes, moral requirements and religious taboos. Freedom implies the possibility of free choice and free action, while society often restricts or denies this choice. So the question of freedom is a question of the foundations of philosophy itself.

Purpose of this work is to identify the peculiarities of interpretation of the

theme of freedom in the ancient philosophical tradition.

Methods. Authors used descriptive, analytical, and hermeneutical methods to explore the topic of freedom. The work is based on the unity of dialectical, historical and idiographic approaches.

Analysis of recent researches and publications. The originality of Eastern philosophy and its definition of the problem of freedom attracted the attention of many philosophers, including: P. Lebedev, Ma Zing Ya, V. Malyavin, P. Movchan, Y. Starostina, Hon Shu Ping, Shi Jun, E. Clive. Specificity of the Eastern type of thinking and its difference from the Western perception of the world, in particular, K.-Jung. M. Eliade, analyzing the connection between freedom and immortality, noted that for the East these concepts are synonymous, they are interpreted through a merger with the world's absolute beginning. Freedom is won by the efforts of the individual's consciousness [6]. Regardless of whether or not external reality is accepted as the only true reality, the truth is that the existence of man in this world, his activity and the results of this activity are so small that in the face of what precedes it and the further infinite nothingness can be easily equated to zero, to nothing.

Results. The position of Western European philosophy has historically been linked to the anthropological isolation and the individualization of consciousness. Due to this, the concept of personality was formed - a key category of humanism in its traditional interpretation. Philosophy is a way of being conscious of a mature personality whose main purpose and value is freedom - freedom is consciousness which derives its power in knowing and understanding the highest principles of being, in a tolerant stance toward the whole diversity of life. Philosophy works first and foremost on the formation of the world outlook of man, on his becoming a unique person. In accordance with the principles of tolerance, it focuses consciousness on a plu-

ralistic, flexible perception of reality in all its multivariance, helping to restore the disturbed harmony of life.

In the Oriental tradition, human identification occurs through freedom as liberation in the broadest sense. It contains cultural, religious and philosophical implications. For example, in Indian philosophy, there is a notion that there is no particular, final state that could be termed "freedom". There is a gradual and consistent "liberation" that never ceases, the liberation as a process of transition from a more dependent state from certain external factors and one's own internal states to less dependent ones (ultimately, to complete independence), and ways to achieve such a state. In Indian philosophy, there is a special term denoting liberation as Moksha. Its main meaning is that one should free oneself from the infinite wheel of rebirths, for whatever body a person receives at the next birth, in every existence of life is still filled with untold suffering.

According to the general conception of Indian philosophy, what is called the psyche, soul or individual atman does not collapse with the death of the physical body of a living being, but is reborn, finding refuge in another body. The transition from one body to another is by the law of karma. Man is not a passive object of external actions, a puppet in the hands of unknown forces, but as the creator of his own destiny, he is able to create himself, and not only in another fleeting form of being, but also in eternity.

A factor of cultural identification in the Indian religious and philosophical system is also yoga. The word "yoga" is often translated from Sanskrit as "taming" or "oneness." Some of its elements appear in the early Upanishads, but have reached a sufficiently complete form in Pat Anjali's Yoga Sutras and Bhagavagita. If the first source refers to the release as fullness and absolute inactivity, the second emphasizes the need for action, but with complete disinterest in its results. "The devoted, by leaving the fruits

of action receives the perfect world" [1,109]. He who "restrained his senses, heart and mind, who strives for higher freedom, estranged from desires, fear and anger - is free forever" [1,110]. In both cases, consciousness seems to fade away, becoming impartial. The radically transformed consciousness will see its own, pure image, in the mirror of which the spiritual essence of the world - the divine Purusha - will be reflected and thus the higher levels of ascension to freedom will be achieved. The union of what has been torn apart in the limited forms of being, and the attainment of the state of Samadhi will signify final liberation as a merger with the one, eternal, fundamental foundation of all things.

Liberation is not only about letting go of any kind, but also about putting on a new burden, new responsibilities and tasks. The meaning of imposing this new burden, which is at the same time the purpose of yoga, is to get rid of the illusion of the world, as well as of the deception about oneself and one's position in the world. Liberation is understood primarily as liberation of consciousness. Everything that causes its opacity should be cleansed.

Unlike the Western tradition, where activity is aimed at transforming the world, the Oriental tradition looks at the world as a given, the intervention in which should be minimal. Therefore, the activities of man directed mainly to themselves: not outside, but within. Cognition and transformation, changing one's own attitude to the world, transforms, above all, one's own spiritual world is the main task. As a result of these changes, the individual transforms himself into a whole personality. Freedom, then, is not about getting rid of the burden, but being able to choose what is voluntarily accepted for a specific, meaningful purpose. The liberation of consciousness (spirit) in the practice of classical Indian yoga is perceived as the main spiritual purpose, meaning of life and moral duty of man.

Classical yoga understands freedom, liberation and the achievement of complete separation of the spiritual consciousness of the Higher Self from the consciousness of the personal - that is, the lower Self. The Higher Self is the Universal Consciousness or the transcendent Spectator. The liberated spiritual aspects of consciousness remain completely unchanged and are in their own subjectivity. There is no concept of "eternity of change" for them. [3,199]

Thus, Indian society demonstrates its belonging to a distinct, distinctive, original culture that has overcome India's territorial borders and spread throughout the world. Cultural identity in this situation is associated with a certain type of cultural memory, in which understanding of freedom is reduced to the release of consciousness, the denial of individual being in favor of the transcendental, universal. The liberation of consciousness in classical yoga is a way of the spirit to another reality that exists outside of time and space of the limited natural world. It is a return to the origins of the Absolute Spiritual Being.

In order to control consciousness, and therefore to achieve liberation, impartiality is required, that is, lack of sensual passions and indifference to sensual pleasure, because constant pleasures give rise to the dependence of the psyche on sensory things. Instead of controlling consciousness, a closed circle of constant urges are obtained. But to achieve impartiality through the practice of enjoyment is impossible, because constant enjoyment enhances the attraction to sensual objects and, at the same time, enhance the experience of feelings of pleasure. But trying to achieve peace through enjoyment is like trying to fill a vessel without a bottom. Liberation is the termination of the union of spirit and matter (in man), that is, the separation of the Spectator - the Universal Consciousness from the instrument of his experience - the personal "ego" [3,124].

Discussion. Thus, at the heart of the spiritual system of yoga, the highest purpose is the liberation of human spirit from the power of matter, which means the return of consciousness to its original primary source - the Cosmic Super consciousness. This goal is achieved through yoga, which is understood as a spiritual method or spiritual practice. The value of yoga as a spiritual teaching lies precisely in its effective practical method of self-perfection. Yoga, unlike other teachings, not only considers spiritual perfection, calls for it, but also indicates how one can lift one's spirit to a higher state and find a higher Being. Oriental cultural and philosophical tradition solved a twofold task: to save a person from the fear of nothingness and being - the fear of eternity. Could it be something third? In Indian philosophy, an attempt is made to show this third - through human existence, through human being. What is present here is that, later in Western philosophy, it has been called existential moment, existence as freedom.

References

1. Blaho rozumnist mudrosti [Wisdom Prudence] (1998) Solomon Mudryi, Ekleziast. Pisnia pisen. Prytchi; Epiktet. Besidy. Simferopol: "Renome". 368 s.
2. Hehel H. (1974) Nauka lohyky [Science of logic]. Entsyklopedyia fylos. nauk: V 3 t. M.:Mysl. T.1. 452 s.

3. Klasychna yoha («Ioha-sutry» Patandzhali i «Viasa-bkhashia») [Classical Yoga (Patanjali Yoga Sutras)]. M.: «Nauka», HRVL, 1992.

4. Kravchenko A.H. (2018) Formuvannia mentalnykh rys natsii pid vplyvom sotsialno-ekonomichnykh ta politychnykh chynnykiv [Formation of mental traits under the influence of socio-economic and political factors]. Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy. – Seriiia «Humanitarni studii». Vyp.295. S. 154-164.

5. Kultenko V.P. (2018) Fenomen pravosvidomosti u filozofskii tradytsii [The phenomenon of justice in the philosophical tradition]. Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy. Seriiia «Humanitarni studii». Vyp.295. S. 18-25.

6. Cavytska I.M. (2018) Etychni aspekty svobody yak zvilnenoi svidomosti [Ethical Aspects of Freedom as a Freed Consciousness]. Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy. Seriiia «Humanitarni studii». Vyp.295. S. 13-18.

7. Suprun A.H. (2018) Mistse osvity sered priorytetiv staloho rozvytku [Place of education environment for sustainable development priorities]. Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy. Seriiia «Humanitarni studii». Vyp.295. S. 171-175.

ФЕНОМЕН СВОБОДИ У ФІЛОСОФІЇ ДАВНЬОГО СХОДУ

Савицька І.М., Кравченко А.Г.

Анотація. У статті висвітлюється роль та вплив східно-філософських традиційних поглядів на розвиток людини, процес її духовної самореалізації, формування духовних цінностей з погляду сучасної філософії. Проведено філософський аналіз явища індивідуальної свободи в античній філософії, зокрема, класичної індійської йоги. Проаналізовано практичні методи досягнення звільнення свідомості, запропоновані системою йоги. Зазначається, що значення йоги як духовного вчення полягає саме в її ефективному практичному методі самовдосконалення. Усвідомлення універсальної єдності передбачає деперсоналізацію як шлях до визволення та виникнення нового стану свідомості, до якого розкривається справжня реальність - глибока єдність усіх речей. Акцентовано увагу на духовній свободі як базовій концепції соціального філософського пізнання в класичній індійській йозі та східній філософії.

Ключові слова: звільнення свідомості, духовні цінності, духовна свобода, йога, буття, особистість, просвітлення, буддизм, нірвана.

УДК [378.22:793.3]:378(410)

ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

Д. Є. БІДЮК, тренер-викладач хореографічної студії «Імперіал»

(м. Хмельницький)

E-mail: biduk.de@ukr.net

Анотація. Актуальність проблеми зумовлена новим вектором розвитку мистецької освіти та мистецької педагогіки у контексті інтеграційних, гуманістичних та інформаційних викликів, а також формування та розвитку сучасної філософії хореографічної освіти. Усвідомлення й осмислення зв'язків між сучасним мистецтвом, педагогічною наукою та філософією дають підстави для виокремлення нової, науково-мистецької парадигми хореографічної освіти. Обґрунтовано, що сучасна хореографічна освіта передбачає як підсилення її естетичної та соціальної компонент на засадах людиноцентризму, антропоцентризму та міждисциплінарності. Доведено, що потребують обґрунтування теоретичні засади сучасної хореографічної освіти, зокрема розширення термінологічного поля, врахування прогресивних ідей зарубіжного досвіду. З'ясовано, що важливе значення для розвитку сучасної хореографічної освіти має орієнтація на кращі світові практики і здобутки, що змістовно визначає шляхи професійної самореалізації. Прогностичний розвиток сучасної хореографічної освіти можливий лише на засадах сучасного інтегрованого наукового дискурсу на перетині філософії, історії, антропології, мовознавства, етнографії, мистецтвознавства, психології, педагогіки, соціології та ін.

Ключові слова: хореографічна освіта, хореографічне мистецтво, інтегрований дискурс, філософія освіти, модернізація освіти

Актуальність. Хореографічна освіта є ефективним засобом соціалізації людини, розвитку її світоглядної культури, формування здатності до саморегуляції та самовдосконалення. Хореографічну освіту розглядають крізь призму філософії, педагогіки, психології, історії, культурології, мистецтвознавства та низки інших наук. Універсалізм хореографічної освіти формує гармонійну особистість. Хореографічна освіта – це складний, багатофункціональний системний феномен, відповідно розвиток та впровадження будь-яких новацій з метою її еволюціонування зумовлює зміни у її структурних системах. Модернізація хореографічної освіти в Україні здійснюється повільно, зокрема оновлено нормативно-правову базу, помітні зміни у трансформації змісту хореографічної освіти на засадах компетентного підходу, активізувалися наукові дослідження з мистецької педагогіки, педагогічної компаративістики, хореології. Водночас

успішність впровадження новацій залежить від обраної стратегії та вектору модернізації, розробленої концепції хореографічної освіти, врахування прогресивних ідей зарубіжного досвіду. На тлі інтеграції України до європейського освітнього простору вивчення пріоритетних стратегій провідних європейських країн щодо модернізації хореографічної освіти інтенсифікує реформацийні процеси та сприяє досягненню прогресивних результатів у забезпеченні її якості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Досягнення хореографії у площині культурно-освітнього простору є об'єктом наукових досліджень, предметом зацікавлення хореографів, сферою діяльності танцівників, ареною для пропаганди здорового способу життя та демонстрації фізичних можливостей людини, сферою зацікавлення широкою глядацької аудиторії. Теоретичну й практичну цінність становлять дослідження в царині філософії сучасної

© Бідюк Д.Є.

освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), історії хореографічного мистецтва та його зв'язку з вихованням та освітою, а саме: історико-культурний та філософський контекст танцю (Г. Алієв, Ю.Бахрушин, В. Красовська, Є. Корольова, В. Пасютинська, Ю. Станішевський, Ю. Чурко, Д. Шариков та ін.), професійна хореографічна обдарованість (П. Коловарський, І.Сосніна та ін.), хореографічне мистецтво та його вплив на виховання особистості (І. Герасимова, В.Уральська та ін.), сутнісно-змістова основа та осмислення природи рухів (А.Волинський, Ф. Лопухов, Р. Захаров та ін.) тощо. Основні напрями модернізації хореографічної освіти та дидактичні засади професійної підготовки фахівців хореографічного мистецтва у зарубіжному досвіді обґрунтовано в наукових компаративних студіях І. Ткаченко (Німеччина), Н. Долгова, Т. Пovalій (Республіка Польща) та ін. Відкритими для наукової дискусії є питання змістового наповнення понять «мистецька педагогіка», «хореографічна освіта», «хореографічне мистецтво», «професійна підготовка хореографів», «професійна компетентність фахівця з хореографії».

Мета статті – розкрити сучасні підходи до розуміння сутності та необхідності модернізації хореографічної освіти.

Методи. Досягненню мети дослідження сприяло використання таких методів: аналіз і синтез, індукція та дедукція, систематизація та узагальнення, порівняння.

Результати. Динаміка розвитку хореографічної освіти як сфери культурного самостворення індивіда виявляється індикатором «онтологічної кореляції» духовних цінностей суспільства, їх історичної своєчасності та доречності, а також її ставлення до загальнолюдської культури. Сучасна хореографічна освіта передбачає підсилення її естетичної та соціальної компонент на засадах людиноцентризму, антропоцентризму та міждисциплінарності.

Людинотворча функція освіти стала високою ідеєю сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.). Заслужують на увагу погляди на означену проблему В. Кременя, який акцентує увагу на тому, що поняття людиноцентризму сповнене глибокого філософського змісту і використовується для позначення різноманітних й водночас концептуально спрямованих відтінків філософської думки, об'єктом яких є людина. Вчений зазначає, що людиноцентризм розкривається через певні фрагменти постійно змінюваної картини буття людини, які і розкривають її нові аспекти, але не вичерпують нескінченного змісту. Серед цих фрагментів В. Кремень особливо відзначає наступні: тілесність, обдарованість, духовність, освіченість, моральність, егоїзм, розумність і цілеспрямованість. Учений додає, що «філософія людиноцентризму не просто чергове філософське і антропологічне вчення, а перетворення філософування із гуманістичних міркувань як таких на новий тип метафілософії і світогляду, безпосередньо дотичних до вищих смислів буття, які діють через життя і живе мислення» [4, с. 9]. Світоглядні переконання В. Кременя стосуються також можливостей для особистісного самоствердження, головним катализатором цього процесу є творчість [5, с. 6-10.]. Зауважимо, що категорії «творча діяльність», «творче самоствердження» є одними з базових у філософсько-педагогічних роздумах ученого. Відтак, на нашу думку, хореографічна освіта покликана бути людиноцентрованою, спрямованою на формування фахівця-хореографа творчого, відкритого до інновацій, змін, здатного критично і прогностично мислити, ставити цілі та їх реалізовувати, відповідати за результати професійної діяльності, постійно розвиватися та досягати нових вершин у хореографічному мистецтві.

В умовах реформування вищої освіти, піднесення рівня культури і мистецтва в Україні відповідно до євро-