

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ В СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

БУДЕГАЙ В. А., аспірантка кафедри педагогіки

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: budegayva@nubip.edu.ua

Анотація. У статті проаналізовано наукові підходи та схарактеризовано поняття «інклюзивна культура», «інклюзивна культура студентської молоді». З'ясовано основні напрями формування інклюзивної культури у студентів закладів вищої освіти на: державному, університетському, освітньому рівнях. Проаналізовано нормативно-правове забезпечення організаційних основ формування інклюзивної культури у студентської молоді. Автором визначено законодавчі гарантії щодо права на освіту дітей та молоді з особливими освітніми потребами, їхню інтеграцію в соціум та можливість навчання протягом усього життя. Університетський рівень схарактеризовано з огляду на внутрішні нормативні акти та доступність і безбар'єрність освітнього середовища закладу освіти. Освітній рівень було схарактеризовано з кута зору організації та реалізації інклюзивного навчання, виховання і соціально-психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами. На підставі нормативно-правових документів зроблено висновок про необхідність запровадження спеціально організованого виховного процесу формування інклюзивної культури в студентської молоді.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивна культура, студентська

Актуальність. Сучасний цивілізаційна парадигма соціального розвитку різних країн спрямована на формування нової освіченої та висококультурної генерації. Це передбачає необхідність значних перетворень у всіх соціальних інституціях. Зокрема, в системі освіти – це стрімке впровадження та закріплення практики інклюзивної освіти. Ратифікувавши міжнародні документи, Україна взяла на себе зобов'язання створити умови для доступної і якісної освіти особам з особливими освітніми потребами та юридично визнала принципи інклюзивної освіти. В межах системи освіти, інклюзивна культура стає особливою філософією, коли цінності інклюзії прийняті та визнані всіма учасниками освітнього простору. Вона виступає частиною загальної культури закладу освіти, спрямованої на створення унікального мікроклімату соціальної солідарності, довіри, поваги до людської різноманітності. Тому важливо звернутись до нормативно-правового забезпечення процесу формування інклюзивної культури дітей і молоді як фундаментальної

основи для створення інклюзивного суспільства, в якому долається дискримінація за ознакою інвалідності, національності, етнічності та іншими соціально-культурним особливостями індивіда.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз міжнародного і вітчизняного законодавства щодо освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку показують, що серед актуальних проблем реалізації інклюзивно-освітнього підходу особливе місце займає інклюзивна культура. Це, у свою чергу, спонукає науковців до вирішення важливих питань, пов'язаних із формуванням інклюзивної культури в дітей і молоді. Так у працях Е. Данілавичюте [1], Деркач А. А. [2], Миронова С. [8], Перхун Л. [9], Поліщук О. [11], Шевців З. [15] розглядалися цінності інклюзивної освіти, однак нормативно-правові основи формування інклюзивної культури в студентської молоді України не був предметом їхніх досліджень, що спонукало до вибору теми статті.

Мета дослідження. Провести комплексний аналіз української

нормативно-правової основи процесу формування інклюзивної культури в студентської молоді в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу.

Завданням сучасної системи вищої освіти стає формування особливого освітнього простору інклюзивної культури, що передбачає прийняття і визнання людської різноманітності, заохочення співпраці і увагу до досягнень кожного здобувача освіти незалежно від особливостей його розвитку або соціального статусу. Виховна та соціально-педагогічна діяльність в умовах інклюзивного освітнього середовища повинна бути спрямована на морально-етичний розвиток студентів і науково-педагогічних працівників в дусі принципів рівноправності, гуманізму, справедливості, людяності як норми відносин між людьми. Проаналізуємо поняття дотичні до формування інклюзивної культури у студентської молоді. В законі «Про освіту» (2017 р.) поняття «освіта» визначено як основу інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [13]. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і компетентностей, необхідних для успішної самореалізації, виховання відповідальних громадян, які здатні приймати свідомі соціальні рішення і суспільство збагачувати інтелектуальний, економічний, творчий та культурний потенціал українського народу, підвищувати освітній рівень громадян з метою забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [13].

Як бачимо, вперше на законодавчому освітньому рівні визнаються принципи інклюзивної

освіти та всебічного і гармонійного розвитку здобувачів освіти, об'єднаного спільними цінностями і культурою.

У «Законі про вищу освіту» (2014 р.) у трактуванні поняття «вища освіта» йдеться про сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти [13].

Варто зазначити, що в Законі звертається увага на створення умов для інклюзивного навчання, зокрема, організації роботи спеціального навчально-реабілітаційного підрозділу з метою організації інклюзивного освітнього процесу та спеціального навчально-реабілітаційного супроводу здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, забезпечення їм доступу до якісної вищої освіти з урахуванням обмежень життєдіяльності [13].

Отже, інклюзивна освіта студентської молоді це гарантована державою система освітніх послуг, заснована на принципах недискримінації, з урахуванням людського різноманіття, ефективного залучення та включення всіх її учасників до освітнього процесу, створення інклюзивно-освітнього простору інклюзивної культури.

У Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» (2019 р.) визначено організаційні засади інклюзивного навчання у закладах вищої освіти незалежно від форми власності та підпорядкування з метою реалізації права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття якісної вищої освіти з урахуванням

потреб та можливостей таких осіб. Заклади вищої освіти надають освітні послуги здобувачам освіти на рівній основі, без дискримінації, незалежно від віку, громадянства, місця проживання, статі, кольору шкіри, соціального і майнового стану, національності, мови, походження, стану здоров'я, ставлення до релігії, наявності судимості, а також від інших обставин із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності усіх здобувачів освіти, рекомендацій індивідуальної програми реабілітації особи з інвалідністю (за наявності) та/або висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи (за наявності), що надається інклюзивно-ресурсним центром [13].

Також у цьому Порядку термін «здобувачі освіти з особливими освітніми потребами» вживається для позначення осіб з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в закладах вищої освіти [13].

У Законі «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2006 р.) поняття інвалідність трактується як міра втрати здоров'я внаслідок хвороби, травми (її наслідків) або вроджених вад розвитку, які у взаємодії із зовнішнім середовищем можуть призвести до скорочення життя людини, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для здійснення фізичних вправ рівні права та забезпечення її соціального захисту. Жодна людина не повинна відчувати себе іншою та включеною з освітніх, культурних та соціальних процесів – це головна роль інклюзивного навчання [14].

Отже, інклюзивна освіта в закладах вищої університетської освіти регламентується трьома основними документами: Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту»; Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного

навчання у закладах вищої освіти». Згідно з якими українські університети беруть на себе зобов'язання забезпечити комфортні умови для навчання, виховання, розвитку всіх студентів з/без особливих освітніх потреб (ООП) та створити освітній простір інклюзивної культури, що передбачає прийняття цінностей інклюзії.

Тому в законодавчих документах для формування інклюзивної культури у здобувачів вищої освіти необхідно виділити інклюзивні цінності освіти, які визначають нову парадигму освітніх взаємин та орієнують на гуманістичний характер освіти та формують кілька принципів, на яких побудована інклюзивна освіта, а саме: цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; кожна людина здатна відчувати і мислити; кожна людина має право спілкуватися і бути почутою; всі люди потрібні один одному; справжнє виховання може відбуватися лише в контексті реальних стосунків; усі люди потребують підтримки та дружби однолітків; для всіх прогрес може бути більшим у тому, що вони можуть зробити, ніж у тому, що вони зазнають невдач; різноманітність покращує всі сторони життя людини.

Інклюзивна культура визначається як унікальний мікроклімат довіри, що підтримує розвиток взаємозалежності взаємовідносин між студентською молоддю, сім'єю та закладом вищої освіти, що дає змогу уникнути конфліктних ситуацій та заподіяти потенційну шкоду кожному учаснику процесу. Це своєрідна основа для створення культури інклюзивного суспільства, в якому суспільство вітає, підтримує, накопичує різноманітність потреб, забезпечення можливості досягнення високих результатів відповідно до цілей інклюзивної освіти та забезпечення збереження, прийняття, співпраці та популяризації постійного вдосконалення педагогічної

громадськості та суспільства в цілому [8, с. 73–74].

Інклюзивна культура винагороджує талант і працьовитість. Дає можливість студентській молоді з опанувати нові навички та просуватися по кар'єрних сходах на рівні з іншими, мають мати право голосу на зборах та групових обговореннях. В інклюзивній культурі студентська молодь з обмеженими можливостями також бере участь у щоденній роботі, від зустрічей на днів народження, що призводить до дружби та почуття потрібності.

Отже, для розвитку інклюзивної культури в освітньому закладі важливі три складники: навчальна культура (правила поведінки на заняттях, засвоєння знань, набуття умінь і навичок); комунікативна культура (етика спілкування з педагогами та одногрупниками); групова культура (система зразків, моделей, схем діяльності, поведінки та спілкування, яка є спільною для певної групи людей).

Результати дослідження та їх обговорення. З проаналізованих законодавчих документів можна зробити висновок, що інклюзивне навчання в закладах вищої освіти – це система освітніх послуг, заснована на принципах недискримінації, з урахуванням людського різноманіття, ефективного залучення та включення всіх її учасників до освітнього процесу. Інклюзивна культура – це частина загальної культури закладу вищої освіти, спрямована на забезпечення популяризації цінностей інклюзії, високий рівень яких сприяє ефективному процесу інтеграції особистості в соціум. Для розвитку інклюзивної культури в освітньому закладі важливо створити інклюзивно-освітній простір інклюзивної культури, який має три складники: навчальна культура; комунікативна культура; групова культура.

Висновки і перспективи. Отже, інклюзивна освіта в закладах

вищої університетської освіти регламентується Законами України «Про освіту» та «Про вищу освіту»; Постановою КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти», згідно з якими українські університети беруть на себе зобов'язання забезпечити комфортні умови для навчання, виховання, розвитку всіх студентів та створити освітній простір інклюзивної культури, що передбачає прийняття цінностей інклюзії. Якщо підвести підсумок аналізу законодавчої бази щодо формування інклюзивної культури в здобувачів освіти, то можна констатувати, що вона потребує вдосконалення, зокрема, виокремлення інклюзивних цінностей освіти, які визначають нову парадигму освітніх взаємин та орієнтують на гуманістичний характер освіти.

Список використаних джерел:

1. Данілавичюте Е. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі / Особлива дитина. 2018. № 3. С. 7–19.
2. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности. *Механизмы развития*. Воронеж, 2005. 492 с.
3. Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
4. Конституція України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>
5. Конвенція про права дитини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021
6. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
7. Клім-Клімашевська А. Освіта дітей з особливими потребами в умовах інклюзії: досвід Польщі. Рідна школа. 2015. № 3. С. 72–74.

8. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2016. 164 с.
9. Перхун Л. Впровадження інклюзивної освіти в українському освітньому просторі. Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження : зб. матер. II Міжнар. наук. конфер. Укр. асоціації дослідників освіти 15 червня 2018 р. / Укр. асоціація дослідників освіти, НАПН України ; [редкол.: С. А. Щудло, О. Заболотна, О. Ковальчук]. Київ, 2018. С. 116–120.
10. Попова О. Діти з особливими освітніми потребами : розвиток інклюзивної освіти в Україні. Психолог. 2018. № 13–14. С. 90–96.
11. Поліщук О. Адаптація дітей з особливими потребами. Відкритий урок. 2014. № 9. С. 42–48.
12. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. За заг редакцією Байди Л.Ю., Красюкової – Еннс О.В. / Кол. авторів: Байда Л.Ю., Красюкова – Еннс О.В., Буров С Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. Київ, 2012. 216 с.
13. Про освіту: Закон України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua>
14. Про реабілітацію інвалідів в Україні: Закон України URL: <http://zakon.rada.gov.ua>
15. Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: ЦУЛ, 2017. 248 с.
16. Закон України „Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
17. Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” від 21 березня 1991 р. № 875-XII // Права інвалідів в Україні. - К. : Сфера, 2002. - С. 165 - 169.
18. Закон України „Про охорону дитинства” від 26 квітня 2001 р. № 2402-III [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>
19. Закон України „Про реабілітацію інвалідів в Україні” від 06 жовтня 2005 р. № 2961-IV [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2961-1>

REGULATORY BASIS OF FORMATION OF INCLUSIVE CULTURE IN STUDENT YOUTH

Budegay V. A.

Abstract. The article analyzes scientific approaches and characterizes the concept of "inclusive culture", "inclusive culture of student youth". The main directions of inclusive culture formation in students of higher education institutions at: state, university, educational levels are clarified. The normative-legal support of organizational bases of formation of inclusive culture in student's youth is analyzed. The author identifies legal guarantees for the right to education of children and youth with special educational needs, their integration into society and the possibility of lifelong learning. The university level is characterized by internal regulations and the accessibility and accessibility of the educational environment of the educational institution. The educational level was characterized from the point of view of the organization and implementation of inclusive education, upbringing and socio-psychological support of students with special educational needs. On the basis of normative-legal documents the conclusion on necessity of introduction of specially organized educational process of formation of inclusive culture in student's youth is made.

Key words: inclusion, inclusive education, inclusive culture, student.

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.102

УДК 165.742:001(477)

ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ: ДО ДЖЕРЕЛ**ВАКУЛИК І. І.**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри журналістики та мовної комунікації

orcid.org/0000-0002-4812-7719

Національний університет біоресурсів і природокористування України*E-mail: vakulyk@ukr.net*

Анотація. За останні тридцять років весь навколишній простір СРСР спостерігав, як на зміну панівній гомогенній культурі радянських часів поступово приходила значна кількість співіснуючих культурно-ціннісних світів, етико-психологічних систем, новітніх орієнтацій, у який спосіб відбувалась трансформація старої ідеології. Але соціополітична арена лишалась осторонь, коли йшлося про моральну цноту, закладену у родинному колі, архетипи якої сягають сивої давнини. **Метою** роботи є презентувати процес виховання як інститут соціального спрямування, витоки якого викарбувані часом – з доби античності. У роботі використано описовий **метод** досліджуваного явища. Розглянуто виховання як соціальний інститут, у якому задіяні усі члени суспільства. Це процес формування й утвердження особистості під впливом «індикаторів» – самоосвіти, навчання, виховання у родинному колі, засвоєння елементів культури, норм, цінностей та соціальних ролей, які є сутнісними для конкретного суспільства.

Ключові слова: моральна цнота, ціннісні орієнтації, виховання, соціум, клятва, античність.

Актуальність дослідження.

Нинішній стан ціннісних орієнтацій в Україні надто неоднозначний і суперечливий. За останні тридцять років весь навколишній простір СРСР спостерігав, як на зміну панівній гомогенній культурі радянських часів поступово приходила значна кількість співіснуючих культурно-ціннісних світів, етико-психологічних систем, новітніх орієнтацій, у який спосіб відбувалась трансформація старої ідеології. Але соціополітична арена лишалась осторонь, коли йшлося про моральну цноту, закладену у родинному колі, архетипи якої сягають сивої давнини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фактори виникнення виховання у контексті ретроспективного аналізу досліджено у працях С. Г. Черняк; елементи національного виховання було схарактеризовано Л. О. Корольовою крізь призму народних традицій, а Т. І. Пагута демонструє особливості естетичного виховання; наслідки

сімейного неблагополуччя та морального зубожіння, що призводять до деградації особистості, описано Н. Д. Туз. Отже, перша половина ХХІ ст. ознаменувалась різноплановими підходами до вивчення проблеми виховання на різних соціокомунікативних рівнях. Тут слід згадати публікації Ю. Каганова, І. Дзюбенко, І. Вакулик, О. Балалаєвої, І. Майданюк, Я. Пузиренко, О. Нанки, Н. Моїсєєвої, Л. Ярошевської тощо [1; 9; 11; 12].

Мета і методи дослідження.

Метою є презентувати процес виховання як інститут соціального спрямування, витоки якого викарбувані часом – з доби античності. У роботі використано описовий метод досліджуваного явища.

Результати та їх обговорення. З'являючись на світ, кожна людина має специфічні, біологічно обумовлені особливості, які передаються їй у спадок від попередніх поколінь, а також те об'єктивно спільне, що притаманне

кожній живій істоті. У процесі життєдіяльності – від моменту народження і до самої смерті – ці якості піддаються впливу суспільства і змінюються. Зумовлено це тим, що кожна особистість має певні потенціали розвитку і її існування неможливе «без безперервної взаємодії з іншою системою (або сукупністю систем) – навколишнім середовищем. Виходячи з такого розуміння природи людини, її поведінка та діяльність, формування всіх її психічних функцій нерозривно пов'язані з навколишнім середовищем і зумовлюються ним» [11, с. 55].

За Л. С. Виготським, соціальна ситуація розвитку дитини являє собою «унікальні... досить своєрідні, специфічні для даного віку, надзвичайні, єдині й неповторні стосунки між дитиною й навколишньою дійсністю, передовсім соціальною» [6, с. 258 - 259]. При цьому означена ситуація може сприяти розвитку дитини, а може стримувати його. Особистість не може морально розвиватися, якщо суспільство, в якому вона живе, морально застигло: низький моральний рівень соціального середовища створює значні перепони для індивідуального морального процесу, і доки суспільство наповнене глибокими моральними й соціальними суперечностями, доти етичний розвиток її індивідів значно ускладнюється [7, с. 167].

Досить образно суть цього процесу змальовує Д. Белухін, який зазначає, що все життя людини схоже на якийсь драматичний твір, в якому основний зміст пише суспільство, а от діалоги, мізансцени дописує й розписує вже кожен сам, згідно зі своїми можливостями і своїм трактуванням ідеї запропонованого сценарію [2, с. 111-115].

Результати дослідження та їх обговорення. Ми розглядаємо соціальний розвиток не як механічне накладання на індивіда готової

соціальної форми, а як «шляхетний процес» його формування, де «індивідуальність є одночасно передумовою і результатом. Соціальний розвиток передбачає засвоєння певної системи знань, норм та цінностей, завдяки яким особистість функціонує як активний член суспільства» [7, с. 36].

За таких умов актуалізується роль сім'ї – невід'ємного елемента соціальної структури суспільства, на яку покладена роль сполучної артерії у здоровому організмі – соціумі. Розглянемо, які традиційно закладені смисли. Водночас вона і перший педагог дитини, і локація, у якій відбувається процес поступового дорослішання, накопичення духовного багатства, моральних цінностей, пізнання культури тощо. Сім'я багато в чому передбачає те, якою стане людина в майбутньому, які моральні якості вона понесе у світ, яким буде її моральне здоров'я [3].

Розглянемо підходи до соціального трактування поведінки античних народів і спробуємо провести паралелі із сьогоденням.

Сімейне життя складається зі значної кількості типових ситуацій: сніданок, повернення з роботи, зі школи, перегляд телепередач, обговорення новин, родинні свята, непорозуміння, зустрічі друзів, спільні екскурсії тощо. Сучасна психологія (Б. Величковський) виявила наявність у свідомості людей своєрідних «типових сценаріїв», серед них і сімейних. Саме ці типові сценарії члени сім'ї застосовують у конкретних ситуаціях (коли треба зробити якусь справу, з'ясувати, уявити те, що відбувається в родинному колі).

Давність цього питання підтверджується відповідями на нього в першоджерелах людської культури – міфах, сагах, легендах, казках. Саме там вперше знайшла своє відображення людська здатність відокремлювати погане від доброго,

оцінювати, судити й вибачати. Звернімося до найбагатшої скарбниці історичного досвіду, до колиски європейської цивілізації – духовних першооснов давньогрецького світогляду. Саме античні мислителі одні з перших дали блискучі взірці діалектичного підходу до явищ дійсності, мистецтва, розуміння навколишнього світу, природи, суспільного життя, сформулювали основні проблеми етики й естетики, виробили найважливіші поняття й категорії – натхнення, прекрасне, трагічне, комічне, іронія, калокагатія (ідеал грецького громадянина), гармонія, досконалість, краса, добродійність, щастя і багато інших. Причини такого бурхливого розквіту етичної та естетичної думки треба шукати в сім'ї й у суспільному житті, зокрема в міфології, що стала основою, джерелом і матеріалом для малярства, скульптури, літератури, театру, архітектури.

Давньогрецька сім'я, на відміну від сучасної, могла налічувати кілька десятків людей, об'єднаних різними родинними зв'язками та соціальним становищем. Практично всі дослідники одноставні в тому, що її побут був надзвичайно, до аскетизму, простий, оскільки більшу частину часу родина проводила поза домом, в громадських місцях. Вдома збиралися всі разом лише за трапезою, урочистими обідами, котрим відводили особливу, майже ритуальну роль. Їсти на самоті давні греки вважали звичаєм варварів, вбачаючи в поведінці за столом показник розвитку та вихованості. Важливою часткою будь-якого урочистого застілля були філософські бесіди, в яких дуже часто брали участь відомі оратори, філософи. Про їх значущість писали Платон, Ксенофонт і багато інших давньогрецьких ораторів, письменників, учених.

Усі найважливіші події в житті кожного грека від моменту народження до самої смерті підпорядковувалися

суворим релігійно-етичним ритуалам – ритуал народження, ініціації, весілля, поховання, очищення та ін. Будь-що: ухвалення закону, народні збори, засідання суду, важливий військовий чи урядовий захід, економічні й політичні акції, – все було пройнято релігійними церемоніями, молитвами й зверненням до богів.

Згідно з античними уявленнями, в основі краси лежать міра, порядок, чіткість меж, гармонія, симетрія [4]. Так міркували Демокрит, Платон, Аристотель. Красу вони розглядали передусім як явище духовного порядку. В цьому розумінні духовна краса знаходить своє вираження в красі фізичній [5].

Гармонійної єдності духовного й фізичного в епоху архаїки, ще не було знайдено; ця єдність стає основним критерієм досконалості шедеврів мистецтва в класичну епоху – епоху Перикла. Тоді в Афінах протягом року відбувалося 60 державних свят, з яких лише деякі тривали упродовж кількох днів. Найвідоміші серед них були панафінеї, діонісії та ленеї. В їх зміст входили театральні вистави й видовища, хори, танці, художні костюмовані процесії. Музику слухали в спеціально для цього збудованому приміщенні – Одеоні. Саме за Перикла вона стає самостійним видом мистецтва.

Любов до прекрасного – обов'язковий елемент життя полісу, оскільки прекрасними вважалися такі поняття, як слава, гідність, честь, майно, воля, тобто все, з чого складалися уявлення та що вважалося невід'ємним соціальним атрибутом вільного, ідеального громадянина. Проте уявлення про такого громадянина в античну епоху було різним, що обумовлювалося конкретно-історичними обставинами та соціальними чинниками. Вже в «Іліаді» й «Одіссеї» ідеальна людина постає не тільки як герой-вождь, але й як особистість, наділена почуттям

моральної відповідальності. Гомер закликав бути справедливим, поважати людську гідність простих людей. Ще одна дуже важлива деталь у Гомера та й у цілому в грецькій міфології – у центрі боги, як люди, і люди, як боги.

В епоху класики та панування демократичного державного ладу народилася віра в розвиток творчого потенціалу людини, її ідеал – вільний громадянин, який бере активну участь у політичному й культурному житті. «Ми розвиваємо нашу схильність до прекрасного без марнотратства і переймаємося науками не на шкоду силі духу, – такі слова Перикла з промови на урочистій церемонії поховання загиблих афінських воїнів, що найліпше виражають ідеал суспільства, наводить історик Фулідід. – Багатство ми цінуємо лише тому, що використовуємо його з користю, а не задля пустої хвальби. Визнання своєї бідності у нас ні для кого не є ганьбою, але більшу ганьбу ми бачимо в тому, що людина сама не намагається позбавитися її власною працею» [6, с. 244 - 245]. «Одні й ті ж самі люди у нас водночас бувають зайняті справами як приватними, так і суспільними. Так само й усі інші громадяни, незважаючи на те, що кожен зайнятий своїм ремеслом, також добре розбираються в політиці. Адже тільки ми визнали людину, яка не веде громадської діяльності, не благодійним обивателем. Словом, я стверджую, що наше місто є школою для всієї Еллади, і вважаю, що кожен з нас сам по собі може з легкістю й витонченістю проявити свою особистість у найрізноманітніших життєвих умовах», – стверджував Перикл [5, с. 246].

Так поступово формувався ідеал гармонійної людини. Якісно новими в цій моделі ідеалу було бажання вивчити творчий потенціал людини і вплив на розвиток цього потенціалу, прогресу, культурних досягнень.

На думку Ф. Ф. Зелінського – забутого нами нашого співвітчизника, всесвітньо відомого науковця, викладача й неперевершеного знавця античної культури – життя за загальноеллінським законом означало: вшановувати богів; жити в злагоді одне з одним; ховати загиблих на війні; поважати старших; вчитися страждати; піклуватися на війні про жінок та дітей; оберігати гостя, іноземця й посланця; дотримуватися одношлюбності; жити в постійній праці; не знущатися на прохачем поблизу вітваря [8]. Такі переконання традиційно передавалися із покоління в покоління в родинних античного світу, що згодом проявилось у загальновідомих прислів'ях, висловах, афоризмах, моральних та етичних нормах, педагогіці.

Кульмінаційною, на нашу думку, може бути клятва афінської молоді, яка йшла на охорону кордонів міст-держави (нагадаємо, що по завершенні військової служби в 21 рік юнаки ставали повноправними афінськими громадянами). «Я не осоромлю священної зброї і не покину того, хто стоїть поруч зі мною, хто б це не був. Я прийду на допомогу законам держави та святим службам – поодиночі чи разом з товаришами. Тим, хто прийде за мною, я передам свою батьківщину ще більш квітучою і кращою, ніж тоді, коли я її отримав, я слугуватиму й слухатимуся тих, хто в належний час стане суддями, я дотримуватимуся всіх прийнятих статутів, законів та інших правил, які прийме народ. Якщо хтось спробує знищити ці статути, я не дозволю цього, я дам відсіч сам або разом з товаришами. Я клянусь поважати і шанувати віру своїх предків» [10].

Висновки і перспективи. Ми розглядаємо виховання як соціальний інститут, у якому задіяні усі члени суспільства. Це процес формування й утвердження особистості під впливом «індикаторів» – самоосвіти, навчання,

виховання у родинному колі, засвоєння елементів культури, норм, цінностей та соціальних ролей, які є сутнісними для конкретного суспільства. При цьому слід враховувати, що самі ці норми й засоби не можуть бути встановлені простим проголошенням. Зрозуміло, що за певних умов, наприклад авторитарного тиску (страх перед покаранням, прагнення уникнути неприємностей тощо), їх можна зовнішньо прийняти, але таке сприйняття нерідко призводить до протилежних результатів, а то й до трагедій. Підтвердження цьому знаходимо в колишніх тоталітарних системах комуністичного виховання: усунення загрози покарання відразу зруйнувало зовнішню позолоту проголошуваних гасел і, здавалося б, справжні, глибоко усвідомлювані переконання й норми діяльності різко змінилися часом навіть на протилежні.

Так поняття законів було трансформовано через кілька епох, залишаючись при цьому головною святинєю всього античного світу, прийшовши у сьогодення.

Література

1. Балалаева Е. Ю. Биоэтика в контексте журналистского образования. *Журналистыка – 2018*. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/209080/1/5-8.pdf> (дата звернення: 01.08.2020)
2. Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики. Ч.1. Москва; Воронеж, 1996.
3. Букій Т. В. Особливості реалізації виховної функції багатодітною сім'єю. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. С. 26-33. URL: [https://zsp_2014_3_6%20\(3\).pdf](https://zsp_2014_3_6%20(3).pdf) (дата звернення: 01.08.2020)
4. Вакулик І. І. Духовно-моральне виховання сучасного покоління: від витоків формування світобачення до сьогодення.

Антропологічні виміри філософських досліджень. Дніпропетровськ. 2012. 136-144.

5. Вакулик І. І. Спілкування як екзистенція людського буття. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки»*. 2012. № 2 (4). 160-162.

6. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. *Избранные педагогические исследования*. М.: Педагогика, 1956.

7. Головатий М. Ф. Політична психологія. К.: МАУП, 2001.

8. Зелинский Ф. Ф. Древнегреческая религия. К.: СИНТО, 1993. URL: <http://psylib.org.ua/books/zelin01/index.htm> (дата звернення: 08.08.2020)

9. Зеньковский В. В. Психология детства. М.: Академия, 1996.

10. Ликург. Речь против Леократа. Фрагменты. Пер. Т. В. Прушакевич. *Вестник древнегреческой истории*. 1962. № 2. 75-89.

11. Лукашевич М. П. Соціалізація: виховні механізми і технології. К.: ІЗМН, 1998.

12. Майданюк І. З., Мельничук Т. Ф., Пузиренко Я. В., Вакулик І. І. Культура сім'ї та побуту. К.: ВПЦ НубіП України, 2012. 365.

References

1. Balalaieva, E. Yu. (2018). Bioetika v kontekste zhurnalistskogo obrazovaniya [Bioethics in the context of journalism education]. *Zhurnalistika – 2018* [Journalism - 2018]. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/209080/1/5-8.pdf>
2. Belukhin, D. A. (1996). *Osnovy lichnostno orientirovannoy pedagogiki. Ch.1* [Fundamentals of personality-oriented pedagogy. Part 1]. Moscow; Voronezh.
3. Bukiy, T. V. (2014). *Osoblyvosti realizatsii vykhovnoi funktsii*

bahatoditnoiu simieiu [Features of the implementation of the educational function of a large family]. Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia [Scientific notes of NDU named after M. Gogol]. 26-33. URL: [zsp_2014_3_6%20\(3\).pdf](http://zsp_2014_3_6%20(3).pdf)

4. Vakulyk, I. I. (2012). Dukhovno-moralne vykhovannia suchasnoho pokolinnia: vid vytokiv formuvannia svitobachennia do sohodennia [Spiritual and moral education of the modern generation: from the origins of worldview to the present]. Antropolohichni vymiry filosofskykh doslidzhen [Anthropological dimensions of philosophical research]. Dnipropetrovsk. 136-144 .

5. Vakulyk, I. I. (2012). Spilkuvannia yak ekzystentsiia liudskoho buttia [Communication as an existence of human being]. Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Filolohichni nauky» [Bulletin of Dnipropetrovsk Alfred Nobel University. Philological Studies], 2 (4), 160-162.

6. Vygotsky, L. S. (1956). Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkolnom vzdaste [The problem of learning and mental development in school pay]. Izbrannye pedagogicheskie issledovaniya [Selected

pedagogical research]. Moscow: Pedagogika.

7. Golovaty, M. F. (2001). Politychna psykholohiia [Political psychology]. Kyiv: MAUP.

8. Zelinskij, F. F. (1993). Drevnegrecheskaya religiya [Ancient Greek religion]. Kyiv: SINTO. URL: <http://psylib.org.ua/books/zelin01/index.htm>

9. Zenkovskij, V. V. (1996). Psihologiya detstva [Psychology of childhood]. Moscow: Akademiya.

10. Likurg. (1962). Rech protiv Leokrata. Fragmenty. Per. T. V. Prushakevich [Speech against Leocrat. Fragments]. Vestnik drevnegrecheskoj istorii [Bulletin of ancient Greek history]. № 2. 75-89.

11. Lukashevych, M. P. (1998). Sotsializatsiia: vykhovni mekhanizmy i tekhnolohii [Socialization: educational mechanisms and technologies]. Kyiv: IZMN, 1998.

12. Maydanyuk, I. Z., Melnychuk, T. F., Puzyrenko, Ya. V., Vakulyk, I. I., Mysyura, T. M. (2012). Kultura simi ta pobutu [Culture and family life]. Kyiv: NUBiP Ukraine Publishing House, 365.

EDUCATION AS A SOCIAL INSTITUTE: TO SOURCES**Vakulyk I. I.**

Abstract. *Over the past thirty years, the entire surrounding area of the USSR has watched as the dominant homogeneous culture of the Soviet era was gradually replaced by a large number of coexisting cultural and value worlds, ethical and psychological systems, and new orientations, and the transformation of old ideology. But the socio-political arena was left aside when the moral virtue inherent in the family circle was discussed, the archetypes of which date back to antiquity. The **aim** of the work is to present the process of education as an institution of social orientation, the origins of which are carved over time – from antiquity. The descriptive **method** of the studied phenomenon is used in the work. Education is considered as a social institution in which all members of society are involved. It is a process of formation and affirmation of personality under the influence of "indicators" – self-education, training, upbringing in a family circle, assimilation of elements of culture, norms, values and social roles that are essential for a particular society.*

Key words: *moral virtue, value orientations, education, society, oath, antiquity.*

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.020

УДК 378.017:34

Specific features of psychological and pedagogical advisory support for parents of the children with special educational needs in inclusive educational space

Demchenko I., *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Social Work and Rehabilitation Department*

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: irynadi67@gmail.com

Bilan V., *PhD in Education, Associate Professor at Special and Inclusive Education Department*

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

E-mail: valentinaandreevna72@gmail.com

Friauf N., *Master student at the Faculty of Humanities and Pedagogy*

E-mail: natasha.friauf@gmail.com

The article describes significant trends of school and family cooperation in inclusive education. Its success depends on qualitative psychological and pedagogical advisory support services for parents of the children with developmental disorders. It has been found that in the families, who bring up children with developmental disorders, there are specific mutual relations. It highlights the specific features of parents' perceiving of their urgent inner family situation that touches every family relation structures: emotional, cognitive and behavioral. The mental tension and emotional discomfort are identified to appear clearly in the sphere of emotional reaction of parents of the children with developmental disorders. The cognitive sphere is for perceiving of their family situation as a troubled. Behavioral sphere is characterized by active search for inner and outside psychological and pedagogical advisory support. The types of incorrect family upbringing caused by parents' deprecation of the fact they have children with developmental disorders (deprecation; hyper care; anxious and distrustful upbringing; non-interference) and its consequences are distinguished. We established that while providing psychological and pedagogical advisory support for parents of the children with developmental disorders it is impossible to be limited by urgent needs and enquiries. It is proved by the fact that every set consulting task is to be comprehended in advance and work on the changes of the present and future. Taking into account the efforts of the scholars to describe the issue, we may distinguish the proof of optimal conditions to provide qualitative psychological and pedagogical advisory support services for parents of the children with special educational needs in inclusive educational space may be perceived as a perspective of the further scientific search.

Ключові слова: inclusive education, psychological and pedagogical advisory support, children with special educational needs, parents of the children with developmental disorders.

Introduction. Present stage of the education of Ukraine development is characterized by the implementation of inclusive education. It will provide access to qualitative education for every child regardless of the health condition, social status, nationality or religion. In accordance with international and local directions (Convention on the Rights of the Child, Salamanca Statement, the

Laws of Ukraine 'On Education', 'On General Secondary Education', National Strategy of Creating a Barrier-free Space in Ukraine till 2030, etc.) the urgent purpose of the coeducation of children with/without special educational needs includes their complete integration into society, their possibility on a level with healthy peers perform social roles, perceive intellectually aesthetic society

values and master moral and ethical norms of human relations. Results of the process depend on skillfully organized psychological and pedagogical support not only the children but correlations of the school and parents.

Thus, today there appear appropriate conditions for theoretical and practical solving of the problems of correlation between the school and family in inclusive education. It is proved by substantial scientific statements on the correlation between the school and families of the children with special educational needs in inclusive educational space in the works of the following scientists: V. Bondar, M. Bevziuk, S. Yefimova, V. Zasenko, A. Kolupaieva, S. Myronova, T. Sak, V. Shevchenko, Z. Shevtsiv, A. Shevtsov, M. Sheremet, etc. In their works the authors describe important psychological and pedagogical support for parents of the children with developmental disorders. They may hesitate whether the method of their child studying is correct and appropriate at educational establishments with inclusive form of studying. The support may be directed on their children as well for psychological and social adaptation in children company. But theory and methodology of inclusive education lack necessary works on the problem of correlation between the school and family in inclusive educational space.

Aim and tasks: to describe specific features of psychological and pedagogical advisory support for parents of the children with special educational needs in inclusive educational space.

Research methods. In accordance with the research aim and tasks we used general scientific methods (analysis, comparison, generalization, systematization, and concretization) in order to teach the treatment level of the issue and determination of specific features of psychological and pedagogical advisory support for parents of the children with special educational needs in

inclusive educational space; in order to systematize the sources, the bibliographical search has been implemented.

Results. During the last several decades the development of social and inclusive education is known by its the search for new effective way to teach and provide social adaptation for children with developmental disorders. Studying the influence of unfavorable tendencies to worsen conditions of the children studying, educating and development in inclusive educational space, the researchers V. Hryhorenko, A. Kapska, O. Karabanova, S. Myronova and others often connect them with the disharmony of family relations and disorders in family education. It is her family where a child with specific development spends her time. Thus, here she is to receive absolute, generous and constant support and help. They are appropriate family conditions, where a child with developmental disorders exists, that promote inclusive educating in school to be effective. But it is necessary to remember that even in harmonious family parents need pedagogical help to perceive the life moral values and norms. They must be essential while communicating with every education participant in school and society.

The families of the children with developmental disorders comprise specific correlations. The American scholar U. Bronfenbrenner describes specific features of modern families and states that there appears the idea of 'estrangement' – is characterized by unfavorable family environment caused by emotional parents rejection of their child, low financial level, parents full employment, negative close environment perceiving of a child, lack of opportune medical attendance, etc. Gradually a child is getting rejected by the parents as he doesn't justify their hope and expectations, doesn't meet social requirements. Thus, he appears to be 'estranged' [11].

In his work the researcher M. Siaba underlines that some parents are not able to accept their child as the one with developmental disorders. They try to reject it, escape the reality. That worsens the situation. On the other hand, they lay the lifelong blame for the fact the child has been born disabled on themselves or the others. But that won't solve the problem and overcome the difficulties. Sometimes parents aren't capable adapt to the reality. They don't promote the child to become full value, and independent personality [6].

Thus, the reason for parents' inadequate attitude to the child lays in the lack of perceiving of true possibilities and abilities of the child with developmental disorders. Some parents lessen the perspectives of their children. Sometimes they don't realize what their child is capable for. By contraries the others overestimate the child's possibilities. In the families the parents are not able to up bring and educate a child properly. Later it influences the education, employment, the way they start their own families and the financial provision.

In the work 'Family-oriented Approach in the Context of Complex Psychological and Pedagogical Support for Children with Autism' I. Sukhina [5] supposes that if a child with developmental disorders lacks proper family background, his personal insufficient development escalates. Here the children appear to be burden for the family and society. The author distinguishes the following types of pathogenic family upbringing of the children with developmental disorders:

1. Rejection (emotional estrangement). It means onerous demands, strict regulation and control. A child isn't accepted the way she is. She is remade with either very strict control or out of control, including complete permissiveness. Rejection forms neurotic conflict in a child. Neurasthenia is found in the parents.

2. Hyper socializing upbringing (hyper care). The parents find the best features in a child and follow the instructions of 'perfect' upbringing, excluding child's needs. It also may be caused by the feeling of anxiety about the child's health, social status. It is resulted in fears, phobias of social meaning, obtrusive ideas. There appears the conflict between the desired and present. Parents attribute what the child must desire to that child. Here he is in the fear of his own parents. Parents try to put down the display of natural temper. Using this upbringing type, choleric children become pedantic, sanguine and phlegmatic children become anxious and melancholic children – insensible.

3. Egocentric upbringing (anxious and distrustful upbringing) is observed in the families where a child is an idol. It is characterized for the families with the only child. The child is imposed the idea he is of great value for everybody. It results in number of grudges the child has against the family and the world in general. The situation may cause hysteroid accentuation type of a personality.

4. Non-interference (complete upbringing ignorance in the family). Here the child is held neutral. School is the place to teach and form. The family performs the role of passive observer. Parents are full employed, with their own troubles and interests, thus neglect of children presence. The child is getting older as a positive, independent, but lacks active parental help, their sympathy and empathy.

Sympathy and parents understanding of their specific urgent inner family situation is connected with all structures of family relations: emotional, cognitive and behavioral. In the adults' sphere of emotional reaction the phenomena of mental tension, excessive anxiety and emotional discomfort are put in the forefront. The cognitive sphere is identified by understanding of the family situation as a

troubled in general and fatally false sometimes. In behavioral sphere parents are of active search for help. At first they try change something individually. Later they clearly understand that need outer professional psychological and pedagogical advisory support.

Though there exist obvious connection between the specific features of child's behavior and the system of inner family relations, the parents who apply to a specialist for help, at first meetings are limited by the account of such children. That leads to the situation that while consulting 'the reasons for applying that are sometimes deliberately concealed or often even partly comprehended, are easily and quick to be found. Thus, these reasons are of behavioral character, but off the properly child's problems. They are the problems of family relation in general' [7, c. 72].

If the contact is correct, the first meetings provide gradual outline important for the work reasons for applying for help.

Having provided psychological analysis of reasons for applying, K. Yahniuk described the types of this motivation, though of partly comprehension.

1. Unconscious motivational formula: 'The child is troubled because we are incompetent parents'. The motivation is visible in the text and covert sense of the parents account of them and the child.

2. Unconscious motivational formula: 'The child is troubled as our marital relationship'. The motivation is evident when starting with the information about children unnoticeably for them the parents shift to tell about their marital problems.

3. Unconscious motivational formula: 'The child is troubled because his mother (father) is worthless'. The motivation is proved by the utterance fragments, digression, special remarks, smiles and pauses.

4. 'Manipulative motives'. It appears when behind the pronounced motive to help a child and anxiety of his condition there appear clearly conscious attempts to change something in the life, accept real or psychological benefits [10, c. 54-55].

Data summarizing, which were received at the first meetings, concludes in poly motivation of the application to a specialist for help. In this context a psychologist works with a number of feelings, emotions, thoughts and estimations. In most cases they are reasoned adaptively to the situation and reflect true inner family situation.

Analysis of the families' condition at the first meetings with the specialist-adviser demonstrates the statues and emotions which were suffered by children, as well as family crises experienced by parents.

E. Eidemiller states that studying family status at the first stages of consulting may appear rather complicated and difficult because of the following reasons:

- family as a social and psychological system includes a number of relationships and interconnections. To form them personal specific features of family members, its social environment, customs, and traditions, social and economic conditions are of great value;

- there is no unified approach for family problems, unified understanding of its sense and structure. The existence of great number of schools, trends and tendencies with various approaches to the problems of family diagnostic and psychotherapy doesn't admit to work out a unified theory which may become a basic for family examining;

- the subject of family examining is the sphere of social life which is inclined for being influenced by social stereotypes and conceptions. It proves that every individual interprets the family relationships paying regard to personal family experience exclusively;

– many family events are not to be revealed for the adviser. It complicates determining clear reasons of the events [10, c. 280-281].

K. Rogers clarifies the following basic conditions for consulting: an individual feels tension as a result of contradicting inner desires or of the conflict between social demands and the demands of outer environment on the one hand, and individual needs on the other hand; he has the ability to cope with his everyday difficulties; he is capable to show the tension and conflicts verbally or with other means; he is intelligent enough to cope with his every day trouble; he is adult enough for independent conduct or young enough to keep a flexibility in adaptation[4].

Together with the above advisory criteria, we pay our attention to the conditions necessary for joint work with parents and a child. We support the idea that direct consulting of parents and a child is possible if the child's problem lays in parental-childish relationships; a child still depends on the family emotionally or by the territory; parent or a child need the support; a child is capable to express his emotions; a child doesn't have fundamental deflections.

While studying parental-childish relationships directly, we claim that disharmony of family relations and family upbringing creates unfavourable background for emotional development of the child and may become a source for the pre-neurological pathologically characterological radical (S. Avdieieva, N. Buhaets, O. Prodaniuk and others).

In accordance with modern views of advisory psychological and pedagogical work, the consulting aim lays in determining the knowledge with the description of systemic psychological support. It provides actualization of additional possibilities to solve a difficult every day problem.

In theory accordingly, including extension of methods for providing advisory support for parents of the

children with special educational needs, advisory psychological and pedagogical work include the following five basic questions to be answered: what does the process which appear between the individual in a difficult situation (the one who apply for support) and the person who provides it (adviser) stand for? what are the personal features, skills and instructions of an adviser? what the parents' fund, inner strength can be actualized while consulting? what specific features does the situation in parents' life impose on the consulting? what are the modes and techniques to be used by an advisor while providing support?

Setting the sample of advisory support for for parents of the children with special educational needs, an advisor is to pay an urgent attention to the prototype of future development of family and child relationships. The formed in psychology principal of the correction 'from the top → down' requires 'tomorrow of the development' to be centered. Its implementation means purposeful forming of new psychological features that are of personal characteristic of a child's age (active influence on the genesis and development of new psychological forms), as well as active formation of the aims to be reached in the nearest future according to the requirements of optimizing parental-childish relationships.

The above information makes it clear that while consulting on the problems of parental-childish relationships it is important not to be limited by urgent needs and inquires. Each of the set advisory tasks is to be interpreted in advance and to work on the future and present changes.

If parents' instructions and inquiries are inadequate, the adviser's conversation is to be presented in the way to prevent parents mangled perceiving of the specific development of a child and to perform attempts in

changing the upbringing stereotypes adopted by the parents previously.

The preliminary assessment of the situation has to lead to a short problem formation. It helps to identify consulting basic aims. Correspondingly while setting the aim the requirements are to be followed: the aim setting is a cooperation of an advisory and parents as it will help both sides understand the problem clearly; the forms aim has to meet the parents requirements, resources, possibilities of an advisor, as well as contractual obligation; the formed aim must determine accurate results and the final success of the consulting; properly identified aims set temporary frames and their deadlines, as well as suppose the realization obstacles and barriers.

Identifying the level of aim formation, W. Wales states, 'if the aims have been formed clearly and divided into accessible tasks, and if there are the condition for them to be reached, so they can be measured' [9, c. 132].

Here we talk about the key idea which combines almost all possible approaches in consulting - the desire to help a personality development via changing and transforming of the human 'I'.

In accordance with today views (O. Milieiko, N. Apetyk, R. Bandura, Y. Mushka, A. Spivakovska and others), the advisory support includes the following general tasks which combine different in content and trends methodological approaches: studying of parents psychological problems and sending support to solve them; studying of psychological regularities, mechanisms and effective ways of interpersonal cooperation between parents and children to create the base of effective and harmonious conversation with the environment; the development of parents' self-consciousness for the change or prevention of emotional disorders based on inner and behavioral changes.

Adaptation and integration of these tasks must be held not just like skills and abilities training, not like separate exercises to improve cooperation between an advisor and a client, a parent and a child, but like an integral intelligent activity that study and specifies interpretation and monitoring of psychological advisory support in the practice of an advisor. Here the aim lays in facilitation of solving of organizational and practical problems.

When the changes in relationships between parents and children appear, the advisor must take into consideration the fact that the results are of double nature. Firstly, they may be understood as a feedback. It proves the effectiveness of the work which is not to be interpreted for parents and children. Secondly, they may be new acting ways and behavioral forms, new purposes and plans, new relationships and emotions that are necessary to be delivered to parents and children comprehension.

The analyses of family state at the first meetings with teachers and psychologists, who accompany inclusive teaching of the children with special educational needs, promote identifying the states experienced by the children, as well as family crisis suffered by parents.

Studying of parental-childish relationship violation must be held consistently, implementing the following stages in succession:

1) analysis of the information that has been received during the first meeting with parents, as well as data from doctors, teachers or other people interested in the child's state;

2) talk with parents in order to get the information about the previous developmental stages of the child, his health, family relationships and the circumstances of social and everyday life;

3) information on the state of health (at the moment of examination);

4) monitoring of parental-childish

relationship while consulting;

5) experimental and psychological examining is a complex analysis of the obtained results.

Here it is important to establish the analysis of the results of child's productive activity (paintings, produce, and hobby objects); the result of specific features studying between the parents of children with special educational needs, their interests, hobbies.

In accordance with the general scheme of psychological monitoring, the received data are group in four chapters:

1. The information on the child's developmental case record and the state of his health.

2. The information about specific features of social environment, the child grows in (family, peers group in kindergarten, school or other attending establishments).

3. Specific features of parents behavior at the very moment of providing advisory support in the family.

4. Developmental differentiated characteristic of cognitive, emotional and personal spheres of parents and the child.

Based on the obtained data the specialists must determine developmental level of the child with special educational need, describe the sense of difficulties of parental-childish relationships, evaluate the level of their intensity, find out the factors for the difficulties, and describe developmental spheres to eliminate or reduce the problem acuteness.

In general while consulting, the parents of children with special educational needs follow the stages:

1) forming an apply to the advisory advisor, to themselves, environment; evaluation of one's feelings, thoughts, actions, responsibility share (parents answer, 'I'm not satisfied the things are');

2) analysis and discussion of alternatives, contract conducting, planning of the possible changes (parents answer, 'What I would be more

satisfied with were...');

3) working out the plan of actions, taking decisions, finding necessary information, teaching and exercising new skills and abilities (parents answer, 'To provide changes I need ...').

Having provided the consultation, an advisor must teach parents recognize the motives of child's behavior. O. Karabanova claims that may help parents better perceive their difficulties, and as a result – get over the consequences of upbringing [1, c. 7].

The work with family to apply psychological and pedagogical support include: the training of teaching staff to cooperate with the parents who has children with developmental disorders; providing psychological and pedagogical diagnostic of psycho-physical development of the children with special educational needs by parents agreement; introducing parents to the results of the diagnostic; studying of social conditions of the family the character of parental-childish relationships; introducing parents to the content of psychological and pedagogical and corrective support at an educational establishment; implementing consultation for parents to provide corrective and pedagogical support at home; involving parents in the realization of educational programme of child's teaching, educating and development; involving parents in the system of out-of-class activities; advancement of parents pedagogical competence, educating social tolerance [2].

In order to prevent negative appreciation of the child and form correct instructions in inclusive teaching children with special educational needs it is to the purpose before the academic year starts to provide the meeting with the parents of would-be first graders. At the meeting the management staff (in the person of the principal, deputies and a specialist of support service) presents the information of the specific features of educational process organization, of class forming,

out-of-class activities, cooperative trends between the school and the family.

Thus, from the very first school days parents get the information that in the same class there may study different children. The attention is paid to the class filling, availability of the specialists of psychological and pedagogical consultation, advantages of inclusive education. The meetings help to solve difficult problems of organizational period and avoid tense relationships between parents that may appear because of lack of information and misunderstanding of separate circumstances of inclusive educational process in school.

At the same time the following forms of the work with parents are proved: seminar-practical works, subject consultations; psychological trainings, 'school of humane parenting', talks (corporate, individual, group), the organization of trainings, business games, family visits, open days, demonstrative lessons for the child's family, working out of demonstration stands for parents, release of subject newspapers etc. [3, c. 98].

As a rule seminar-practical works are dedicated to a separate issue that may be interesting for parents. A seminar of the problem 'The Correction of People Aggressive Behavior', 'Psychological Corrective Work of Emotional Deviations', 'Measures to Prevent Neurological States and Neuroses' etc.

Usually subject consultations touch the issues of corrective technologies to be used by parents at home. At the consultations separate techniques to develop children's attention, visually image and verbally logical thinking, and variants for objects comparison are discussed. Parents are informed of the rules of active listening, possibilities for the development of children spatial representation while walking, help to organize the family life in the way to activate children's cognitive activity.

Psychological trainings are for the most interested parents, those who are conscious of the fact that to help a child is possible when you are changing as well. These trainings are to be held by qualified psychologists. They may be different in forms: contact-groups, personal development trainings, psychodrama groups, art therapy and others.

'School of humane parenting' combines all the above forms and is directed on the growth of parents' competence, social and pedagogical literacy of the family members, whose children are involved in inclusive education.

All the forms are based on the following principals: systematic organization, purposeful events planning, subject connection with parents' inquiries; registration of parents' social and psychological schemes to act and their correction while cooperating; presence of a separate doer and the specialist responsible for their organization.

That is important for teachers to form in parents the conception about their child as self-esteem personality who has his own specific ide of the environment, and needs love, favor, care and share. Thus, the main conditions of partnership between school and family are mutual trust. Educational institution is oriented on the open factor of educational process in inclusive classes. Parents are taught to help children while solving home assignments, control their own the child's emotional state, adapt the child with developmental disorders for the environment and prepare for independent life. As a result the parents form the real image of the child, positive micro climate appears in the family.

The work of teachers and specialists of psychological and pedagogical support of inclusive teaching of the children with special educational needs promotes their perception of the fact they are not to rely on the perfect

and miraculous specialists' help. Much depends on their activities, the possibility to perform with humanity, tolerant, competently, not stopping if difficulties, but to find reserves and open new opportunities for one selves and the child. Gradually parents conclude that it is of extra importance to make the child maximum adapted for present social conditions, develop independence, and prepare him to the independent self-sustained life. That is why the important factor of effective psychological and pedagogical support for parents of the children with developmental disorders is the level of their ability to estimate the real possibilities of the child and the way further he will be capable use the formed skills independently in the life and game, but not only at special classes.

Conclusions and prospects.

Therefore, the cooperation between teachers, psychologists and parents of the children in inclusive educational environment is of specific importance, because the base of the cooperation is the formation of the attitude to children as the community of future citizens. Nobody is excluded from there; every child is apprehended as a personality acquiring his specific developmental features, skills, abilities and interests.

Family upbringing of the children with special educational needs is found out to depend on psychological and emotional condition in the family and the

References

1. Karabanova O. A. Psihologia semeinyh otnosheniy: uchebn. posobie. Samara: SIOKPP, 2001. 122 s.

2. Myronova S. P. Robota fakhivtsiv iz simyamy, yaki vykhovuut ditei z osoblyvymy osvritnimy potrebamy. Aktualni pytannia korektsinoi osvity. Serii: Pedahohichni nauky. 2017. Vyp. 9. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/mironova-sp-robota-fahivciv-z-simjami-jaki-vihovujut-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html>

3. Poroshenko M. A. Inkluzivna

type of upbringing actions. These circumstances provoke further education, employment and life. We claim that regardless of the type of family upbringing and the relationships of the family that educate the child with developmental disorders, the child needs specific support of teachers and psychologists, because his specific developmental features make him different.

The specific feature of psychological and pedagogical support for the parents of children with special educational needs include: formation of trust cooperation; diagnostics of parental-childish relationships; psychological and pedagogical support for the parents of children with special educational needs using different organizational forms (seminar-practical works, subject consultations; psychological trainings, 'school of humane parenting', talks (corporate, individual, group), the organization of trainings, business games, family visits, open days, demonstrative lessons for the child's family, working out of demonstration stands for parents, release of subject newspapers etc).

The further study implies the formation of appropriate conditions for psychological and pedagogical support for the parents of children with special educational needs in inclusive space.

osvita : navchalnyi posibnuk / M. A. Poroshenko. – Kyiv: TOV «Ahenstvo «Ukraina», 2019. – 300 s.

4. Rodgers K. Konsultirovanie i psihoterapia. Noveishye podhody v oblasti prkticheskoi raboty: monografia. M.: Eksmo-Press, 2000. 302 s.

5. Sukhina I.V. Rodynno-orientovanyi pidkhid u konteksti kompleksnoi psykholoho-pedahohichnoi dopomohy ditiam z autyzmom. Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. – №5. – 2014. – S.182-192.

6. Siaba M. O. Rol s

7. imi u vykhovanni ditei z osoblyvymy potrebamy. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka. 2013. Vyp. 3. – S. 163-168. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp>

8. Talanov V. L., Malkina-Pykh I. G. Spravochnik prakticheskogo psihologa. SPb.: Soca; M.: EKSMO, 2004. 528 s.

9. Tychyna K.O. Osoblyvosti uiavlen pro mizhosobystisni simeini stosunky u ditei starshoho doskilnoho viku z tiazhkymy porushenniamy movlennia. Osoblyva dytyna: navchannia I vykhovannia. K.: «Pedahohichna

pressa». 2017. № 4 (84). S. 86–95.

10. Shevtsov A. H., Romanenko O. V., Khanzeruk L. O., Chebotariova O. V. Simia I dytyna v umovakh inlsuzyvnoi osvity. K.: Slovo, 2013. 112 s.

11. Yagnyuk K. V. Prinzyipy provedenia pervichnoi konsultazii. Zhurnal prakticheskoi psihologii I psihoanaliza. 2000. № 2. S. 142-158.

12. Bronfenbrenner U. The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer // Examining lives in context. Washington, DC, 1995. P. 599–609

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДОПОМОГИ БАТЬКАМ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Демченко І., Білан В., Фріауф Н.

У статті окреслено актуальність питань взаємодії школи та сім'ї в умовах інклюзивного навчання, успіх якої залежить від якісного надання послуг психолого-педагогічної підтримки батьків дітей з порушеннями в розвитку. Виявлено, що у сім'ях, які виховують дітей з відхиленнями в розвитку, існують особливі взаємини, зокрема зосереджено увагу на особливостях усвідомлення батьками своєї актуальної внутрішньосімейної ситуації, що пронизує всі структури сімейних взаємовідносин: емоційну, когнітивну і поведінкову. Визначено, що у сфері емоційного реагування в батьків дітей з порушеннями в розвитку рельєфно виступають явища психічної напруженості, підвищеної тривожності і емоційний дискомфорт. У когнітивній сфері найбільш виразно проявляється усвідомлення своєї сімейної ситуації в цілому як неблагополучної. Поведінкова сфера характеризується активним пошуком як внутрішньої так і зовнішньої психолого-педагогічної консультативної допомоги. Виокремлено типи неправильного сімейного виховання спричиненого неприйняттям батьками факту порушеного розвитку в їхніх дітей (неприйняття; гіперопіка; тривожно-недовірливе виховання; невтручання) та його наслідки. Визначено, що під час психолого-педагогічної консультативної допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами не можна обмежуватися терміновими потребами і запитами, адже кожне з поставлених завдань консультування має осмислюватися в перспективному контексті і працювати не тільки на зміну сьогодення, а й майбутнього. Оцінюючи зусилля науковців у висвітленні даної проблематики, зауважимо, що перспективою подальшого наукового пошуку постає проблема обґрунтування оптимальних умов для забезпечення якісної психолого-педагогічної консультативної допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

Ключові слова: інклюзивне навчання, психолого-педагогічне консультування, діти з особливими освітніми потребами, батьки дітей з порушеннями в психофізичному розвитку.

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.031

УДК 378. 147:502

**Аналіз сутності етичної компетентності майбутнього перекладача
ЛАШКУЛ В. А. , кандидат педагогічних наук, асистент,
Національний університет біоресурсів і природокористування України**

E-mail: Valery776@bigmir.net

ORCID 0000-0002-3709-3306

**ТИМОФЄЄВ В. А. , викладач першої категорії,
Київський державний коледж туризму та готельного господарства**

E-mail: uebersetzer4@gmail.com

ORCID 0000-0001-6977-6454

Анотація. У статті автори розкривають сутність феномену етичної компетентності майбутнього перекладача, оскільки виклики часу вимагають утвердження нових концептуальних тенденцій, пов'язаних з гуманізацією та гуманітаризацією освіти. Особливої актуальності ці тенденції набувають у гуманітарно-педагогічній освіті, зокрема у філології. Сучасна вища освіта не повинна ставити собі за мету лише формування необхідного обсягу професійних знань, умінь та навичок у майбутнього філолога-перекладача. Сьогодні вимагає, щоб інструментальна сфера особистості випускника філологічного факультету тісно поєднувалася з розвитком мотиваційно-ціннісної сфери, морально-етичними якостями, що в синтезі забезпечує ґрунтовну професійно-етичну підготовку фахівця.

Ключові слова: професія, переклад, компетенція, компетентність, філологія, етика, мораль, компетентнісний підхід, освіта.

Актуальність дослідження.

Важливу роль у формуванні моральної культури людини й суспільства має відігравати етичне просвітництво, що несе знання про моральні цінності, дає розуміння морального виміру поведінки особистості, дій соціальних суб'єктів, життя суспільства.

Освіта в Україні вважається одним із основних компонентів загальнолюдських цінностей, метою якої є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору» [10]. Тобто зміст державної української освіти передбачає всебічний та гармонійний розвиток людини як у патріотичному, трудовому, національному, правовому, так і в моральному та духовному аспектах. Отже, сучасна система

освіти в Україні передбачає підготовку спеціалістів з якісною професійною підготовкою та високими морально-духовними рисами.

Професійний переклад в Україні знаходиться зараз у процесі свого становлення. Не дивлячись на те, що існує багато перекладеної літератури, читачеві нерідко самому доводиться домислювати, що означає те чи інше речення-калька або українізоване слово з іноземною вимовою.

Переклад потрібно довіряти висококваліфікованим спеціалістам, які не лише володіють професійною компетентністю, але й етичною, тобто вміють виконувати переклад з огляду на моральний аспект цього виду діяльності.

З цього положення витікає напрям розв'язання проблеми – підготовка перекладачів-професіоналів з високими моральними якостями та усвідомленням

відповідальності за результати своєї діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Важливим кроком в дослідженні професійного перекладу як духовно-творчої діяльності, яка має свої специфічні особливості є роботи багатьох науковців.

Зокрема, у своїх роботах Н. М. Петренко [15] «Вступ до перекладознавства» окреслив шляхи вивчення перекладу на діяльній основі.

Про зв'язок перекладу з духовною діяльністю писали такі перекладознавці як А. Ф. Ширяев [20]. Автор вважає, що мовленнєва діяльність виступає діяльністю у сфері духовного виробництва. А письмовий (передусім художній) переклад, за визначенням А. В. Федорова [18], являє собою духовну діяльність.

М. П. Брандес висуває на перший план значимість перекладацької діяльності як суспільної діяльності «однієї з форм суспільної практики, що реалізується у двомовній комунікації» [5, с. 10], і визначає переклад як духовно-практичну діяльність, яка пов'язана з комунікативною діяльністю.

Концепцію про суспільне призначення перекладацької діяльності поділяють і розвивають перекладознавці Л. К. Латишев та А. Л. Семенов [12].

Переклад визнається авторами як суспільно-детерміноване явище, діяльність, мотив якого – традиційне суспільне замовлення на переклад – прописаний перекладачеві суспільством.

Мета дослідження – проаналізувати сутність феномену етичної компетентності майбутнього перекладача, оскільки успішність діяльності майбутнього фахівця перекладознавця, становлення його як професіонала прямо залежить від рівня його професійно-етичної підготовленості. Зважаючи на це,

реалії сьогодення вимагають активізації педагогічних досліджень, спрямованих на вивчення процесів формування та розвитку етичної компетентності у майбутніх перекладачів.

Результати. Діяльність можна трактувати як «специфічну людську форму активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої складає його цілеспрямована зміна та перетворення в інтересах людей». Будь-яка діяльність включає мету, засіб, результат і сам процес діяльності, і, відповідно, невід'ємною характеристикою діяльності є її усвідомлення. Якщо основою діяльності є свідомо формована мета, то основа самої мети лежить поза діяльністю, у сфері людської моралі.

Життя сучасної людини, як правило, розподіляється на загальну життєдіяльність та спеціалізовані види діяльності. До останніх відносять різноманітні види професійної та любительської діяльності [1, с. 440]. Розглянемо сутність професійної діяльності.

Професія – це рід трудової діяльності, який вимагає певної підготовки і є основним джерелом існування. «Професійна діяльність є окремим підвидом трудової діяльності, відмінна риса якої в тому, що це стійкий рід діяльності людини, який вимагає від неї певної кваліфікації (сукупності знань, умінь та навичок) і є для неї джерелом існування, що й стає для людини основним спонукаючим мотивом самої діяльності». Серед професійних видів діяльності виділяють перекладацьку.

Слово «переклад» належить до числа загальновідомих та загальноприйнятих, але має два термінологічних значення на позначення особливого виду людської діяльності та її результатів. [6, с. 5]

Уточнимо терміни «перекладацька діяльність» та «професійна перекладацька

діяльність», які часто вживаються як рівнозначні.

При тлумаченні перекладу з позицій лінгвістичної теорії «як міжмовного перетворення або трансформації тексту однією мовою у текст іншою мовою» [4, с. 6]. Перекладацькій діяльності надається статус особливого виду мовленнєвої діяльності, що полягає у тлумаченні та передачі отримуваної інформації.

Професійний переклад вимагає спеціальної підготовки не лише як особливий вид мовленнєво мисленнєвої діяльності, але й як складний, різнобічний та поліфункціональний вид міжкультурної комунікації, націленої на виявлення та тлумачення смислового змісту письмових та усних текстів, що створюються в одній культурі, й адаптацію їхнього змісту до сприйняття представниками іншої культури.

З точки зору професійної педагогіки перекладацьку діяльність можна охарактеризувати як роботу з пошуку, постановки та розв'язання перекладацьких задач та втілення результатів у міжкультурній комунікації в письмовій або усній формі.

Професійно-перекладацька діяльність спрямована на вироблення певного текстового продукту в усній або письмовій формі, за адекватності інформації якого перекладача несе повну відповідальність.

Перекладач у своїй діяльності підпорядковує власні інтереси суспільним, в чому виявляється морально-етична функція професії перекладача.

Український дослідник І. А. Зязюн зазначає, що професійна компетентність – це підвалина професійної майстерності, яка є «комплексом властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності» [9]. «Опанування компетентністю створює основу для

розвитку професіоналізму (продуктивних способів дій) і майстерності (гнучкості, пластичності, адаптивності до нових ситуацій)».

Суть професіоналізму складає органічний сплав високого рівня виконання професійних обов'язків з певними особистісними якостями. Професіоналізм – це висока готовність до виконання завдань професійної діяльності. Деякі дослідники Ягупов В. В. [21], Петренко Н. М. [16], характеризують професіоналізм як наявність у спеціаліста знань, умінь та навичок, що дозволяють йому виконувати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки та техніки. У визначенні професіоналізму підкреслюється професійна компетентність, моральність, ініціатива й майстерність як стійка властивість особистості та діяльності, а також як здатність до саморозвитку й самокорекції.

Професійна майстерність – це «високий і постійно удосконалюваний ступінь оволодіння конкретними видами діяльності». Класик педагогічної думки В. А. Сухомлинський [17], визначає професійну майстерність як володіння професійними знаннями, вміннями та навичками, які дозволяють спеціалісту успішно досліджувати робочу ситуацію (об'єкт та умови діяльності), формулювати професійні завдання виходячи із цієї ситуації, успішно розв'язувати їх відповідно до цілей, що стоять перед виробництвом.

Особливу увагу такі дослідники як Балл Г. О. [2], Петренко Н. М. [16] та Чужакин А. П., Палажченко П. Р. [19], звертають на морально-етичний компонент професійної майстерності перекладача. Скромність, тактовність, вміння триматися, зберігати таємницю – обов'язкова частина професійної поведінки перекладача. Таким чином, крім спеціальних знань, умінь та навичок, формування професійної майстерності перекладача передбачає

розвиток особливого типу особистості, який відповідатиме морально-етичним особливостям цієї професії.

Портрет типового перекладача-професіонала накреслено перекладознавцем Г. Е. Мірамом: «Інтелігентний, бездоганно ввічливий і коректний, з голосом гучним і приємного тону, всебічно освічений, з почуттям власної гідності та усвідомленням значущості своєї професії» [14 с. 331].

Професійну діяльність перекладача слід розглядати в аспекті компетентнісного підходу, котрий визначається як сукупність конкретних знань і навичок, здібностей, готовності до пізнання, оцінки підготовленості певного освітньо-кваліфікаційного рівня до професійної діяльності на основі наявності визначених компетентностей.

Науковці виділяють три складові компетентнісного підходу: компетенцію, компетентність, професійну компетентність.

Терміни «компетенція» та «компетентність» утворені від латинського *competentia*, що означає «узгодженість частин» [8, с. 167]. В українську мову поняття «компетенція» увійшло у двох значеннях:

1. Коло повноважень якогось органу чи посадової особи.

2. Проблема, про яку в когонебудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати [11 с. 373].

Отже, компетентною називають людину, яка добре обізнана з певної галузі, має знання, здібності та досвід, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь та ефективно діяти в ній.

Терміни «компетенція» та «компетентність» часто згадуються у програмних документах як мета навчання і вживаються як синонімічні. Проте між ними є суттєва різниця.

Компетенцію належить розуміти

як наперед задані вимоги до освітньої підготовки, сукупності знань, способів діяльності, кола повноважень, досвіду, якостей особистості; як складну інтегровану, багатоаспектну якість особистості. Компетентність – це уже існуюча якість, реальна демонстрація набутих знань і відповідних умінь та навичок людини як суб'єкта професійної діяльності, володіння нею відповідними компетенціями і здатність застосовувати їх у відповідних професійних ситуаціях. Відповідно, формування компетенцій відбувається засобами змісту освіти. Результатом учіння є компетентність.

Професійна компетентність виступає критерієм якості підготовки випускників вищого навчального закладу. У той же час професійною компетентністю називають індивідуально-психологічне утворення, яке включає досвід, знання, вміння, навички, особистісні якості якими повинен володіти спеціаліст та психологічну готовність.

Професійна компетентність перекладача включає сукупність професійно важливих якостей які зумовлюють готовність до перекладацької діяльності. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці перекладача зазначено, що професійний перекладач має знати: мови, що використовуються під час перекладу; методики перекладу; чинну систему координації перекладів; термінологію з певної тематики мовами, що використовуються для перекладу; повинен вміти працювати зі словниками, термінологічними стандартами, збірниками, довідниками; знати основи наукового і літературного редагування; граматику і стилістику мови. А що ж стосується етичного компоненту у перекладацькій діяльності.

Американський науковець Дж. Баумен [22] зазначає, що майже будь-яке рішення, котре приймає спеціаліст, має етичний характер.

Наприклад, вибір шляху розв'язання проблеми включає раціонально-моральне судження. Тому, для того щоб бути професійно компетентним, спеціаліст зобов'язаний володіти також і етичною компетентністю, щоби приносити користь людям, для яких він працює.

Звідси ми робимо висновок про тенденцію протиставляти етичну компетентність професійній. Наприклад, перекладач може бути висококваліфікованим професіоналом, але гордовитою, замкненою, нечесною особистістю. Або навпаки, низький професіоналізм сполучається в особистості спеціаліста з високими моральними якостями. Завданням професійної підготовки перекладача є гармонійне формування обох компетентностей.

У статті американських дослідників Дж. Чітхема та Дж. Чіверса «етична компетентність визначається як володіння відповідними особистими та професійними цінностями, а також вміння ефективно їх застосовувати у професійній діяльності. Якщо спеціаліст порушує моральні цінності, обов'язок та відповідальність, то він виявляє етичну некомпетентність і нездатність виконувати суспільне призначення своєї професії» [24].

Деякі науковці зазначають, «що поняття «етична компетентність» неоднозначне, оскільки вона, у свою чергу, відноситься до знань та вмінь, пов'язаних з етикою, яку спеціаліст мобілізує під час своїх стосунків з іншими людьми» [28].

Це у свою чергу передбачає формування двох складових (компетенцій) етичної компетентності – практичне судження (розмірковування) та діалог, або комунікативна діяльність, метою якої є спільне розв'язання етичних дилем. Практичне судження та діалог доповнюються етичною чутливістю, об'єктивним ставленням та нормативною базою професійної

етики» [28].

Британський дослідник А. Фрідмен пише, «що етична компетентність є здатністю спеціаліста виконувати свою професійну діяльність згідно з моральним кодексом поведінки. Як правило, це означає дії, які базуються на етичних принципах: що правильно і що неправильно з огляду на потреби клієнта. А. Фрідмен також підкреслює, що етична компетентність є тим елементом професійної компетентності, який необхідно включати до професійної підготовки спеціаліста» [25].

Т. Брітінг [23] зазначає, «що для розуміння етичної компетентності треба розглядати її як невербальне знання, яке не піддається кодифікації або словесному вираженню і здобувається через досвід та навчання». А. Т. Хоглунд робить висновок, «що етична компетентність – це не лише невербальне знання. Вона також не є теоретичним знанням. Оскільки невербальне знання не можна уявляти, то потрібен когнітивний процес, який забезпечує словесне вираження та усвідомлення етичних дилем та способів їхнього розв'язання або критичного аналізу дій» [26].

Отже, беручи до уваги викладені вище положення, етичну компетентність ми визначатимемо як здатність діяти згідно із особистим моральним кодексом та професійною відповідальністю. «Етична компетентність завжди постає у трьох психологічних вимірах – це моральне сприйняття, моральне судження і моральна поведінка. Вона включає якості, що базуються на системі загальних цінностей» [27].

Проаналізувавши науковий дискурс деяких етикознавців, ми можемо зробити такі важливі для нашого дослідження висновки. По-перше, сутність етичної компетентності у найзагальнішому

вигляді складають такі явища, як:

- знання про етичні норми поведінки;
- готовність брати на себе обов'язок та відповідальність;
- вміння розв'язувати етичні дилеми;
- моральне судження.

По-друге, ми згодні з поглядами науковців, що етична компетентність передбачає наявність сукупності психологічно-особистісних якостей: раціональність, емоційність, проникливість, інтуїція.

На основі осмислення наведених вище точок зору сформулюємо розуміння феномену етичної компетентності у ракурсі інтересу нашого дослідження. Етична компетентність перекладача – це характеристика суб'єкта перекладацької діяльності, яка визначається наявністю етичних професійно важливих якостей, а також сукупності професійних знань про етичні поняття та норми поведінки й вмінь свідомого застосування їх у перекладацькій практиці з метою розв'язання етичних проблем. Процес дотримання етичних норм та розв'язання складних етичних ситуацій під час професійної перекладацької діяльності ми будемо називати професійно-етичною діяльністю.

Висновки. Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури дозволяє нам зробити такі висновки щодо сутності етичного компоненту професійної діяльності перекладача.

По-перше, професія перекладача виконує важливу суспільну функцію. Перекладач у своїй професійній діяльності керується двома мотивами, які мають суто морально-етичний характер: внутрішнім, який спирається на моральну свідомість особистості, та зовнішнім, який базується на силі професійного кодексу спеціаліста.

По-друге, вивчення компонентів професійної компетентності перекладача вивело нас на системоутворюючий характер

особистісного компоненту, який, у свою чергу, розпадається на дві складові, одна з якої відноситься до морально-етичної сфери спеціаліста.

По-третє, розгляд досліджень у галузі професійної компетентності перекладача показав не вивченість аналізованої проблеми, але вказав на важливість її розв'язання для забезпечення належного рівня професійної діяльності перекладача.

По-четверте, ґрунтовний компонентний аналіз професійної компетентності спеціаліста дозволив нам визначити внутрішню структуру етичної компетентності, яка складатиметься із знань, умінь, навичок та особистісної характеристики, тобто тих персональних якостей, необхідних для забезпечення цієї компетентності.

Перераховані вище положення дають нам обґрунтовану підставу для виділення етичної складової професійної діяльності перекладача в самостійну значущу компетентність, необхідну для успішного виконання спеціалістом своїх професійних обов'язків та задоволення суспільних потреб.

Список використаних джерел

1. Балашов Л.Е. Философия. Москва: ИТК Дашков и К, 2003. 502 с.
2. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню (орієнтири психологічного аналізу) // Професійна освіта: Педагогіка і психологія: Україно-польський підручник. II ч. Київ: Чеснотухов, 2000. с. 217-231.
3. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 20 с
4. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Международные отношения, 1975. 240 с.

5. Брандес М.П. Стиль и перевод. М.: «Высшая школа», 1988. 126 с.
6. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Институт общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
7. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості : навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 196 с.
8. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. 7-е изд., стереотип. Москва: Русский язык, 2002. 846 с.
9. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф., та ін. ; за ред. І. А. Зязюн. Педагогічна майстерність [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/147648>.
10. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/106-0-12>.
11. Кунч З.Й. Універсальний словник української мови. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 848 с.
12. Латышев Л.К., Семенов А.Л. .Перевод: Теория, практика и методика преподавания: Учебник для студ. перевод. фак. высш. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 192 с.
13. Лозовий В.О., Панов М.І., Стасевська О.А. та ін.; за ред. В.О. Лозового. Етика: навч. посіб. Київ: Юрінком Інтер, 2005. 224 с.
14. Мирам Г.Э. Переводные картинки. Профессия переводчик. К.: Ника-Центр, Эльга, 2001. 336 с.
15. Петренко К.П., Чужакин А.П. Мир перевода. 4. Аудиокурс / 2-е изд. М.: Р. Валент, 2001. 40 с.
16. Петренко Н.М. Вступ до перекладознавства. Дніпропетр. ун-т економіки і права. Каф. англ. філол. та пер. Дніпропетровськ. 2002. 139с.
17. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. твори : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 1. 654 с.
18. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2002. 416 с.
19. Чужакин А.П. Палажченко П.Р. Мир перевода – 1. Introduction to Interpreting XXI. Протокол, поиск работы, корпоративная культура, 6-е изд. Доп / М.: «Р. Валент», 2004. 224 с.
20. Ширяев А.Ф. Синхронный перевод. Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. М.: Воениздат, 1979. 183 с.
21. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб.. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
22. Bowman J., Berman E.M., Wesy J.P., Bonzcek S.J. (1998). The professional edge. Washington D. C: International City: County Management Association, 159–164.
23. Brytting T. (2001). Att vara som Gud? – Moralisk kompetens i arbetslivet [To be like God? – Moral Competence in Work Life]. Malmo: Liber, 215 p.
24. Cheetham G., Chivers G. (1996). Towards a holistic model of professional competence // Journal of European Industrial Training. 20(5), 20-30.
25. Friedman A. (2007). Ethical Competence and Professional Associations. London: PARN, 112.
26. Høglung AT. (2005). Ingo latta val. Om riktlinjer och etisk kompetens vid prioriteringar i varden. En studie i empirisk etik. [No easy choices. On guidelines and ethical competence in priority setting in health care. A study in empirical ethics] // Uppsala Studies in Faiths and Ideologies. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, N 15., 112–121.
27. Jormsri P., Kunaviktikul W., Ketefians A. (2005). Moral competence in nursing practice. Nursing Ethics. Chaowalit. N 12(6),. 582-594.
28. Patenaude J. (2016). Le dialogue comme compétence éthique: Thèse de doctorat en philosophie. [Dialogue so as compétence ethics:

thesis from a doctorate in philosophy]. Québec, 324

References

1. Balashov L. E. *Filosofiya* [Philosophy]. Moscow: ITK Dashkov i K, 2003. 502 s.
2. Ball H.O. *Dukhovnist profesionala i pedahohichne spryannia yii stanovlenniu (oriientyry psikhologichnoho analizu) // Profesiina osvita: Pedahohika i psikhohiia: Ukraino-polskyi pidruchnyk. II ch* [Spirituality of a professional and pedagogical assistance to its formation (guidelines of psychological analysis) // Professional education: Pedagogy and psychology: Ukrainian-Polish textbook. Part II.]. Kyiv: Chesnotokhov, 2000. s. 217-231.
3. Barkasi V.V. *Formuvannia profesiinnoi kompetentnosti v maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov.* [Formation of professional competence in future foreign language teachers]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Odesa, 2004. 20 s.
4. Barkhudarov L.S. *Yazyk i perevod. Voprosy obshchey i chastnoy teorii perevoda* [Language and translation. Questions of general and particular theory of translation]. Moscow: Mezhdunarodnyye otnosheniya. 1975. 240 s.
5. Brandes M.P. *Stil i perevod* [Style and translation]. Moscow: «Vysshaya shkola». 1988. 126 s.
6. Vinogradov V.S. *Vvedeniye v perevodovedeniye (obshchiye i leksicheskiye voprosy)* [Introduction to translation studies (general and lexical issues)]. Moscow: Institut obshchego srednego obrazovaniya RAO. 2001. 224 s.
7. Vozniuk N.M. *Etyko-pedahohichni osnovy formuvannia osobystosti : navch. Posib* [Ethical and pedagogical bases of personality formation: textbook]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury, 2005. 196 s.
8. Dvoret'skiy I.Kh. *Latinsko-russkiy slovar* [Latin-Russian dictionary]. 7-e izd.. stereotip Moscow: Russkiy yazyk. 2002. 846 s.
9. Ziaziun I. A., Kramushchenko L. V., Kryvonos I. F., ta in. ; za red. I. A. Ziaziun. *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical skills]. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://www.twirpx.com/file/147648>.
10. *Zakon Ukrainy "Pro osvitu"* [Law of Ukraine "On Education"]. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
11. Kunch Z.I. *Universalnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Universal dictionary of the Ukrainian language]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 2005. 848 s.
12. Latyshev L.K., Semenov A.L. *Perevod: Teoriya, praktika i metodika prepodavaniya: Uchebnik dlya stud. perevod. fak. vyssh. ucheb. Zavedeniy* [Translation: Theory, practice and teaching methods: A textbook for students of translation. fac. of high schools]. Moscow: Izdatelskiy tsentr «Akademiya». 2005. 192 s.
13. Lozovyi V.O., Panov M.I., Stasevska O.A. ta in.; za red. V.O. Lozovoho. *Etyka: navch. posib* [Ethics: textbook]. Kyiv: Yurinkom Inter, 2005. 224 s
14. Miram G.E. *Perevodnyye kartinki. Profesiya perevodchik* [Transfer pictures. Profession translator]. Kyiv: Nika-Tsentr. Elga. 2001. 336 s
15. Petrenko K.P., Chuzhakin A.P. *Mir perevoda* [The world of translation]. 4. Audiokurs / 2-e izd. Moscow: R. Valent. 2001. 40 s.
16. Petrenko N.M. *Vstup do perekladoznavstva* [Introduction to translation studies]. Dnipropetr. un-t ekonomiky i prava. Kaf. anhl. filol. ta per. Dnipropetrovsk. 2002. 139s.
17. Sukhomlynskiy V.O. *Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosti // Vybr. tvory : v 5 t.* [Problems of education of a comprehensively developed personality]. Kyiv : Rad. shk., 1976. T. 1. 654 s.

18. Fedorov A.V. Osnovy obshchey teorii perevoda (lingvisticheskiye problemy) [Fundamentals of general translation theory (linguistic problems)]. SPb: Filologicheskiiy fakultet SpbGU. 2002. 416 s.

19. Chuzhakin A.P. Palazhchenko P.R. Mir perevoda [The world of translation]. – 1. Introduction to Interpreting XXI. Protokol. poisk raboty. korporativnaya kultura. 6-e izd. Dop / Moscow: «R. Valent». 2004. 224 s.

20. Shirayev A.F. Sinkhronnyy perevod. Deyatel'nost sinkhronnogo perevodchika i metodika prepodavaniya sinkhronnogo perevoda [Simultaneous translation. Activity of the simultaneous interpreter and methods of teaching simultaneous translation]. Moscow: Voenizdat. 1979. 183 s.

21. Yahupov V. V. Pedagogika : navch. Posib. [Pedagogy: textbook]. Kyiv: Lybid, 2002. 560 s.

22. Bowman J., Berman E.M., Wess J.P., Bonczek S.J. (1998). The professional edge. Washington D. C: International City: County Management Association, 159–164.

23. Brytting T. (2001). Att vara som Gud? – Moralisk kompetens i

arbetslivet [To be like God? – Moral Competence in Work Life]. Malmö: Liber, 215 p.

24. Cheetham G., Chivers G. (1996). Towards a holistic model of professional competence // Journal of European Industrial Training. 20(5), 20–30.

25. Friedman A. (2007). Ethical Competence and Professional Associations. London: PARN, 112.

26. Hoglund AT. (2005). Ingo latta val. Om riktlinjer och etisk kompetens vid prioriteringar i varden. En studie i empirisk etik. [No easy choices. On guidelines and ethical competence in priority setting in health care. A study in empirical ethics] // Uppsala Studies in Faiths and Ideologies. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, N 15., 112–121.

27. Jormsri P., Kunaviktikul W., Ketefians A. (2005). Moral competence in nursing practice. Nursing Ethics. Chaowalit. N 12(6), 582–594.

28. Patenaude J. (2016). Le dialogue comme compétence éthique: Thèse de doctorat en philosophie. [Dialogue so as compétence ethics: thesis from a doctorate in philosophy]. Québec, 324.

THE ESSENCE ANALYSIS OF ETHICAL TRANSLATOR'S COMPETENCE

Lashkul V. A., Timofeev V. A.

Abstract. *In this article the authors reveal the essence of the phenomenon of ethical competence of the future translator, because the challenges of nowadays require the approval of new conceptual trends related to the humanization of education. These tendencies become especially relevant in the humanities and pedagogical education, especially in philology. Modern higher education should not aim only at forming the necessary amount of professional knowledge, skills and abilities of the future philologist-translator or interpreter. It is required nowadays that the instrumental sphere of the personality of the graduate of the Faculty of Philology is closely combined with the development of motivational and value sphere, moral and ethical qualities, which in the synthesis provides a thorough professional and ethical training. **The purpose** of research is to analyze the essence of the phenomenon of ethical competence of the future translator, because the success of the future specialist – translator, his formation as a professional directly depends on the level of his professional and ethical training. In view of this, the realities of today require the intensification of pedagogical research aimed at studying the processes of formation and development of ethical competence in future translators. **Results of research.** Analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature allows us to draw the following conclusions about the essence of the ethical*

component of the professional activity of a translator. First, the profession of translator performs an important social function. The translator in his professional activity is guided by two motives that have a purely moral and ethical character: internal, which is based on the moral consciousness of the individual, and external, which is based on the strength of the professional code of the specialist. Secondly, the study of the components of the professional competence of the translator led us to the system-forming nature of the personal component, which, in turn, breaks down into two components, one of which relates to the moral and ethical sphere of the specialist. Third, the review of research in the field of professional competence of a translator showed the lack of study of the analyzed problem, but pointed out the importance of its solution to ensure the appropriate level of professional activity of the translator. Fourth, a thorough component analysis of the professional competence of a specialist allowed us to determine the internal structure of ethical competence, which will consist of knowledge, skills, abilities and personal characteristics, i.e. those personal qualities necessary to ensure this competence. The above principles give us a reasonable basis for allocating the ethical component of the professional activity of a translator into an independent significant competence necessary for the successful performance of a professional's professional duties and meeting public needs.

Keywords: *profession, translation, competence, competency, philology, ethics, morality, competence approach, education.*

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.041

УДК: 811.161.2'243:37.02

ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЕТЕРИНАРІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**СИРОТІН О. С.**, старший викладач*Національний університет біоресурсів і природокористування України*

Email: alxsirotin@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0160-3802>

Анотація. У статті схарактеризовано поняття професійно-термінологічної компетентності майбутніх ветеринарів та окреслено змістовий аспект її формування засобами англійської мови за професійним спрямуванням. Дослідження проведено на основі аналізу методичної літератури, синтезу теоретичних даних, практичного досвіду і вивчення текстових матеріалів і лексичних одиниць навчальних посібників з англійської мови за професійним спрямуванням студентів ОС «Ветеринарія». Розглянуто проблему відбору лексичних одиниць при навчанні англійській мові за професійним спрямуванням майбутніх ветеринарів. Проаналізовано принципи відбору мовного матеріалу, прийняті у вітчизняній і зарубіжній практиці. Зроблена спроба відбору лексичних одиниць на основі зарубіжного досвіду навчання англійській мові. В рамках інтеграційного підходу до оволодіння іноземною мовою за професійним спрямуванням виділяються чотири основні категорії лексичних одиниць: обов'язкові контекстні слова (Content Obligatory Vocabulary), сумісні слова (Content Compatible Vocabulary), словосполучення (Collocation), високочастотні слова (High Frequency Words). Відбір лексико-граматичних одиниць відповідно до наведеної класифікації дозволяє ефективно вибудовувати роботу над оволодінням англійської мови за професійним спрямуванням, приділяючи увагу різним категоріям мовного матеріалу в залежності від його місця і значущості в професійній комунікації.

Ключові слова: фахова термінологія, професійно-термінологічна компетентність; майбутні ветеринари, принципи відбору, мовний матеріал.

Актуальність дослідження.

Професійні компетенції випускників ЗВО являють собою складну систему спеціальних знань і умінь. Зростає потреба у фахівцях, які практично володіють іноземною мовою, зокрема високого рівня термінологічної компетентності потребують майбутні фахівці ветеринарної галузі. Оволодіння професійно орієнтованою англійською мовою студентами ОС «Ветеринарія» спрямовано на підготовку майбутніх фахівців до вирішення професійних завдань, участі в міжкультурній комунікації іноземною мовою, що передбачає достатнє володіння словником професійної лексики, а також вміннями оперувати мовним матеріалом. У

професійній діяльності фахівцям доводиться постійно стикатися з великою кількістю професійних термінів, які можуть бути представлені як в усному спілкуванні, так в різних джерелах інформації: Інтернет, професійні журнали, книги. І відповідно в освітньому просторі володіння термінологічною складовою специфічної професійної лексики представляється першочерговим завданням. Це робить актуальним дослідження процесів формування і розвитку термінологічних знань майбутніх фахівців ветеринарної медицини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню питань формування професійно-

термінологічної компетентності майбутніх фахівців присвячені наукові розвідки Л. Барановської, В. Борщовецької, Д. Бобової, Л. Вікторової, З. Гирич, Н. Голуб, Г. Онуфрієнка, І. Дроздова.

Проаналізувавши сучасну теорію і практику мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців, зазначимо, що проблема формування професійно-термінологічної компетентності студентів ОС «Ветеринарія» ще не була предметом окремого наукового дослідження.

Мета статті – схарактеризувати поняття професійно-термінологічної компетентності майбутніх ветеринарів та окреслити змістовий аспект її формування засобами англійської мови за професійним спрямуванням.

Матеріали і методи дослідження. Методами нашого дослідження є аналіз методичної літератури і синтез теоретичних даних та практичного досвіду, аналіз текстових матеріалів і лексичних одиниць навчальних посібників: «Англійська мова. Посібник для студентів біологічних та зооветеринарних спеціальностей» автори Безпаленко А. М., Сиротін О. С., Грабовська Т. О. [2], «Англійська мова. Зоонозні хвороби. Методичні рекомендації» автори Грабовська Т. О., Рожков Ю. Г. [4], «English for Veterinarians: навчальний посібник для підготовки студентів ОС «Бакалавр» за спеціальністю «Ветеринарна медицина» автор Мишак О. О. [6], словників: «Латинсько-українсько-російсько-англійський словник ветеринарно-медичних термінів» авторів Балалаєвої О. Ю. і Вакулик І. І. [1], Black's Veterinary Dictionary автор Edward B. [9].

Результати. Критерієм якості підготовки випускника вищої школи виступає професійна компетентність. Міжнародний департамент стандартів з навчання та освіти розглядає

поняття професійної компетентності як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу.

Під професійно-термінологічною компетенцією ми розуміємо здатність влучно та доцільно використовувати фахові терміни, знання з логіки висловлювань та структури формулювань, набуті вміння та навички граматично правильно будувати речення та власний діалог у ситуаціях професійного спілкування, спираючись на досвід, отриманий під час вивчення фахових дисциплін у вищому навчальному закладі, при цьому мотивуючи себе відповідністю обраному фаху та високими результатами в професійній діяльності і розуміючи, що запорукою успіху є постійне відпрацьовування навичок та саморозвиток особистості [7, с. 59].

Аналіз досліджуваної проблеми дозволяє стверджувати, що термінологічні знання повинні формуватися на загально-дидактичних принципах (комунікативності, науковості, систематичності, ситуативності, текстовідповідності, наочності, принцип зв'язку теорії з практикою, індивідуальному підході до студентів) і конкретизуватися специфічними принципами навчання (міждисциплінарності, модульності, креативності, індивідуальності, орієнтації на майбутню професійну діяльність) [3, с. 53].

Термінологічна лексика необхідна студентам насамперед при читанні спеціальних текстів за фахом у вищому закладі освіти з метою отримання професійної інформації, для ведення професійно-орієнтованої бесіди або дискусії із зарубіжними фахівцями, а також при написанні анотації, реферату чи повідомлення. Тому викладачу англійської мови для спеціальних цілей необхідно розуміти, які основні властивості термінологічної лексики, як семантизувати її значення у спеціальних текстах, за допомогою

яких вправ активізувати її подальше вживання в усному і писемному мовленні [7, с. 60].

Очевидно, що вивчення термінологічної лексики при викладанні іноземної мови професійного спрямування буде тим успішнішим й ефективнішим, чим краще зроблений вибір іншомовного фахового матеріалу, який залучається до навчального процесу [7, с. 61].

Відбір і систематизація мовного матеріалу в навчанні англійської мови реалізується на основі віднесення лексико-граматичних одиниць певного контексту комунікативного завдання до чотирьох основних категорій: обов'язкові контекстні слова (Content Obligatory Vocabulary), сумісні слова (Content Compatible Vocabulary), словосполучення (Collocation), високочастотні слова (High Frequency Words) [10].

В рамках дослідження аналіз і відбір лексико-граматичних одиниць англійської мови в галузі ветеринарії проходив відповідно до вище перелічених категорій на основі адаптованих текстів. Вихідним пунктом відбору виступали цілі оволодіння іноземною мовою майбутніми ветеринарами, тобто володіння мовним матеріалом студентами на виході, а саме, виявлення симптомів захворювання, визначення хвороби, призначення лікування, уявлення науково-дослідницького досвіду, рекомендації по годівлі, утриманню та розведенню тварин, проведення ветеринарно-санітарних заходів.

До обов'язкових слів галузі ветеринарії відносяться лексичні одиниці, необхідні для розуміння вихідного матеріалу і вирішенні комунікативних завдань при лікуванні різних видів тварин: класифікація хвороб, частини тіла, симптоми, лікування і контроль.

Класифікація хвороб представлена термінологічними одиницями:

1) інфекційні захворювання (infectious diseases); 2) ендокринні та метаболічні хвороби (endocrine and metabolic diseases); 3) гематологія, онкологія та імунологія (hematology, oncology and immunology); 4) захворювання шлунково-кишкового тракту (diseases of gastrointestinal tract); 5) дерматологічні захворювання (dermatological diseases); 6) кардіореспіраторні захворювання (cardiac and respiratory diseases); 7) захворювання сечовивідних шляхів (diseases of urinary ways); 8) неврологічні та скелетно-м'язові порушення (eurologic and musculoskeletal disorders); 9) захворювання репродуктивної системи (diseases of reproductive system); 10) офтальмологічні захворювання (ophthalmological diseases).

Назви хвороб: anthrax (сибірська виразка), blue tongue (інфекційна катаральна лихоманка овець «синій язик»), bird flu (пташиний грип), bovine spongiform encephalopathy (губкоподібна енцефалопатія великої рогатої худоби), brucellosis (бруцельоз), cholera (холера), cowpox (коров'яча віспа), foot-and-mouth disease (ящур), fowl cholera (пташина холера), mastitis (мастит), rabies (сказ), rickettsiosis (риккетсіоз), ringworm (стригучий лишай), salmonellosis (сальмонельоз), sheep pox (віспа овець), swine dysentery (дизентерія свиней), toxocarosis (токсокароз), tuberculosis (туберкульоз) vasculitis (васкуліт) і т. п.

Частини тіла: abdomen (черевна порожнина, живіт), back (спина), brisket (грудина), crops (круп), head (голова), hoof (копито), jaw (щелеп, рот, паща), muzzle (морда), shoulder (плече, лопатка, загривок), tail (хвіст), throat (горло), trunk (тулуб), udder (вим'я), органи: gallbladder (жовчний пузир), heart (серце), kidney (нирка), limb (кінцівка, частина тіла), liver (печінка), lung (легке), spinal cord (спинний

мозок), spleen (селезінка), stomach (шлунок) і інші.

Симптоми: abortion (аборт), cough (кашель), diarrhea (пронос), disorder (розлад), pain (біль, страждання), emaciation (виснаження), fractures (тріщина; надлом, злом; розрив), hemorrhage (крововилив, кровотеча), high temperature (висока температура), node (потовщення, наріст), swelling (пухлина), vomit (блювота), weight loss (втрата ваги) та інші.

Лікування і контроль: administration (призначення або застосування ліків), analytic study (порівняльне дослідження), eradication (викорінювання - знищення захворювання), clinical trials (клінічні випробування), disease control (контроль хвороби), medication (медикаментозне лікування), monitoring (моніторинг), observation (обсервація, спостереження), survey/surveying (обстеження), prevention (запобігання, попередження, профілактика), quarantine (карантин), segregation (ізоляція), therapeutic (ліки, лікувальний, терапевтичний), treatment (лікування), vaccination (вакцинація) і т. д.

До лексики галузі ветеринарії також відносяться сумісні слова, що включають числівники для позначення поголів'я тварин, дат початку хвороби, тривалості і т. д., процентного співвідношення кормового складу, а також назви лікарських препаратів при лікуванні тварин медикаментозним способом, географічні назви для вказівки по явища хвороби в певному регіоні, спалахи інфекційних хвороб [8].

Оволодіння професійною термінологією студентами передбачає знання характерних для англійської ветеринарної термінології скорочень, що пояснюється також все зростаючою потребою міжнародного співробітництва, в рамках якого

особливо значущим для подальшого розвитку суспільства, підтримки прогресу науки і техніки є міжкультурна комунікація фахівців в галузі ветеринарії.

До обов'язкових скорочень галузі ветеринарії, знання яких необхідні студентам для розуміння фахових текстів, відноситься літерна абрєвіація, представлена чотирма типами: 1) однозначні скорочення: E (encephalitis) – енцефаліт; R (rabies) – сказ, C (cough) - кашель, F (female) - самка, M (male) – самець; 2) двозначні скорочення: AB (antibiotic) - антибіотик, BP (blood pressure) - кров'яний тиск, BT (blood test) - аналіз крові; 3) тризначні скорочення: DJD (Degenerative joint disease) - дегенеративне захворювання суглобів; FRV (Feline rhinotracheitis virus) - вірус ринотрахеїту кішок; FUS (Feline urological syndrome) - урологічний синдром кішок, ANS (autonomic nervous system) - вегетативна нервова система, CVS (cardiovascular system) - серцево-судинна система, ARD – Acute renal disease (гостра хвороба нирок); 4) чотиризначні скорочення: AIDS (Acquired immunodeficiency virus) - вірус набутого імунodefіциту, TWBC (total white blood cells) - число білих кров'яних клітин, AIHA (autoimmune hemolytic anemia) - автоімунна гемолітична анемія.

Словосполучення: animal breeding (розведення тварин, селекція тварин), animal husbandry (тваринництво), cause disease (спричиняти хворобу), carrier host (господар-переносник збудника хвороби), productivity of livestock (продуктивність худоби), farm animals (сільськогосподарські тварини), morbidity rate (показник захворюваності), preventive measures (превентивні заходи), sanitary measure (санітарно-профілактичний захід), to take care of (піклуватися про когонебудь) та інші.

Висока частотність: прийменники (on, to the ..., of), складні прийменники (according to, in case of, in comparison with, in spite of, in view of), прислівники міри і ступеня (much, few, little, too, so, almost), прислівники способу дії (well, fast, quickly, quietly) та інші [10].

Висновки і перспективи. Отже, ми розглянули лише перший етап формування професійно-термінологічної компетентності студентів ОС «Ветеринарія», мета якого – відбір лексико-граматичних одиниць відповідно до наведеної класифікації, що дозволяє ефективно вибудовувати роботу над оволодінням англійської мови за професійним спрямуванням, приділяючи увагу різним категоріям мовного матеріалу в залежності від його місця і значущості в професійній комунікації. Подальше дослідження спрямуємо на принципи відбору професійно орієнтованих текстів з врахуванням специфіки ветеринарної спеціальності, що сприяє формуванню термінологічної компетентності, наявність якої відкриє студентам можливість для розвитку та досягнення професійного успіху.

Список використаних джерел

1. Балалаєва О. Ю., Вакулик І. І. Латинсько-українсько-російсько-англійський словник ветеринарно-медичних термінів. Київ: Фітосоціоцентр, 2013. 348 с.
2. Безпаленко А. М., Сиротін О. С., Грабовська Т. О. Англійська мова. Навчальний посібник для студентів біологічних та зооветеринарних спеціальностей. Київ : Видавничий центр НУБіП України, 2007. 170 с.
3. Власюк І. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх економістів. Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал. Львів, 2012. № 1. С. 50–58.
4. Грабовська, Т. О., Рожков, Ю. Г. Зоонозні хвороби. Методичні

рекомендації. Рівне: Волинські обереги, 2016. 96 с.

5. Лучкіна Л. Формування фахового словника в майбутніх учителів технічних спеціальностей. Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: «Педагогіка». 2002. № 3. С. 104–105.

6. Мишак О. О. English for Veterinarians: навчальний посібник для підготовки студентів ОС «Бакалавр» за спеціальністю «Ветеринарна медицина». Київ: Формат, 2017. 230 с.

7. Сиротін О. С. Формування у студентів агробіологічних спеціальностей професійно-термінологічної компетентності засобами іноземної мови. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти, 2016. Том 2, № 2. С. 59–64.

8. Тимкіна Ю. Ю. Англоязычные лексико-грамматические единицы области «Ветеринария». Балтийский гуманитарный журнал. Калининград: Ассоциация ПААС, 2019. 2 (19). С. 62–65.

9. Edward B. Black's Veterinary Dictionary. London: Bloomsbury, 2015. 514 p.

10. The British National Corpus, version 3 (BNC XML Edition). Distributed by Oxford University Computing Services on behalf of the BNC Consortium, 2007. URL: [http:// www.natcorp.ox.ac.uk/](http://www.natcorp.ox.ac.uk/)

References

1. Balalayeva, O. Yu., Vakulyk, I. I. (2013). Latyns'ko-ukrayins'ko-rosiys'ko-anhliys'kyu slovnyk veterynarno-medychnykh terminiv [Latin-Ukrainian-Russian-English dictionary of veterinary medical terms]. Kyiv: Fitosotsiotsentr. 348 p.
2. Bezpalenko, A. M., Syrotin, O. S., Hrabovs'ka, T. O. (2007). Anhliys'ka mova. Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv biolohichnykh ta zooveterynarnykh spetsial'nostey [English language. Textbook for students of biological and zooveterinary

specialties]. Kyiv: Vydavnychy tseñtr NUBiP Ukrayiny, 170 p.

3. Vlasyuk, I. (2012). Formuvannya profesiyno-terminolohichnoyi kompetentnosti maybutnikh ekonomistiv [Formation of professional-terminological competence of future economists]. Pedahohika i psykholohiya profesiynoyi osvity. Naukovo-metodychnyy zhurnal [Pedagogy and psychology of vocational education. Scientific and methodical journal]. Lviv. No. 1. 50–58.

4. Grabovska, T. O., Rozhkov, Yu. G. (2016). Zoonotic diseases. Guidelines. Rivne: Volyn charms, 96 p.

5. Luchkina, L. (2002). Formuvannya fakhovoho slovnyka v maybutnikh uchyteliv tekhnichnykh spetsial'nostey [Formation of a professional dictionary for future teachers of technical specialties]. Naukovi zapysky TDPU im. V. Hnatyuka. Seriya: «Pedahohika». No. 3. 104–105.

6. Myshak, O. O. (2017). English for Veterinarians: a textbook for the preparation of students of the Bachelor's degree in "Veterinary Medicine". Kyiv: Format, 230.

7. Syrotin, O. S. (2016). Formuvannya u studentiv ahrobiolohichnykh spetsial'nostey profesiyno-terminolohichnoyi kompetentnosti zasobamy inozemnoyi movy [Formation of students of agrobiological specialties of professional-terminological competence by means of a foreign language]. Actual problems of pedagogy, psychology and professional education, Vol. 2 (2). 59–64.

8. Timkina, Yu. Yu. (2017). Klassifikatsiya veterinarnoy terminologii v angliyskom yazyke [Classification of veterinary terminology in English]. Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological sciences. Questions of theory and practice]. Tambov: Gramota, 6(1), 72, 156-158.

9. Edward, B. (2015). Black's Veterinary Dictionary. London: Bloomsbury, 514 p.

10. The British National Corpus, version 3 (BNC XML Edition) (2007). Distributed by Oxford University Computing Services on behalf of the BNC Consortium. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

SUBSTANTIVE ASPECT OF FORMATION OF PROFESSIONAL-TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE IN FUTURE VETERINARIANS

Syrotin O. S.

Abstract. *The article characterizes the concept of professional-terminological competence of future veterinarians and outlines the semantic aspect of its formation by means of English for professional purposes. The study was conducted on the basis of analysis of methodological literature, synthesis of theoretical data, practical experience and study of text materials and lexical units of textbooks in English in the professional direction of students of OL "Veterinary. The author characterizes the concept of professional and terminological competence of future veterinarians and outlines the semantic aspect of its formation by means of English of the professional direction. The problem of selection of lexical units in teaching English in the professional direction of future veterinarians is considered. The principles of selection of language material, adopted in domestic and foreign practice, are analyzed. An attempt to select lexical units on the basis of foreign experience of learning English is made. Within the framework of the integration approach to mastering a foreign language for professional purposes, there are four main categories of lexical units: Content Obligatory Vocabulary, Content Compatible Vocabulary, phrases Collocation, High Frequency Words. Selection of lexical and grammatical units in accordance with the above classification allows you to effectively build work on mastering English in a professional direction, paying attention to different*

categories of language material depending on its place and importance in professional communication.

Key words: *professional terminology, professional-terminological competence; future veterinarians, selection principles, language material.*

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.053

УДК 123

НАВИЧКИ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СФЕРІ БУХГАЛТЕРСЬКОГО ОБЛІКУ**ПОВИСША К. П.**, студентка**СОПІВНИК Р. В.**, доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки*Національний університет біоресурсів і природокористування України**E-mail: kato_stud@ukr.net*

Анотація. Сучасному етапу підготовки майбутніх бухгалтерів притаманні вимоги щодо розвитку в них прагнення бути соціально активними та відповідальними, високого рівня комунікативності, критичності мислення та широти професійного світогляду, адже комунікативні навички фахівців сфери обліку є частиною інтелектуальної та навчальної освітніх складових їх професійної підготовки, саме тому, майбутнім обліковцям необхідно оволодіти відповідною базою знань, а потім перетворити отримані знання на уміння та навички.

Ключові слова: комунікація, спілкування, комунікаційні навички, комунікативна компетентність, бухгалтерський облік, бухгалтер.

Актуальність. Комунікативні навички не втрачають цінності в сучасному світі, де технології дозволяють отримувати будь-які знання через інтернет. Розвинена комунікабельність необхідна, щоб вести ефективні переговори, говорити перед аудиторією, знаходити спільну мову зі співрозмовником, вигідно продавати послугу чи товар. Професія бухгалтера вимагає від людини володіння відповідними особистісними якостями як базою для формування професіоналізму в цій галузі. Спілкування є необхідною умовою життя людей, завдяки комунікації людина може успішно взаємодіяти з людьми та самовиражатися.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема спілкування є об'єктом вивчення філософів, психологів та педагогів (О. Аршавська, О. Беляєв, М. Васильєва, М. Вашуленко, Л. Виготський, Н. Волкова, Д. Ельконін, М. Каган, В. Кан-Калик, І. Кон, О. Леонтьєв та ін.). Нами виокремлено праці із галузі професійного спілкування і з питань формування професійної комунікативної компетентності, і з проблем культури спілкування як у

суспільстві в цілому, так і в прикордонному відомстві зокрема. Цінними для розкриття змісту запропонованої теми публікації є праці таких вчених, як: Ф. Бацевич, В. Бебик, Г. Онуфрієнко, В. Різун, Н. Хамітов, Ф. Шарков та ін.

Мета. Дослідження та аналіз процесу розвитку комунікативних навичок майбутніх фахівців сфери бухгалтерського обліку.

Методи. Під час дослідження використовувалися такі методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему, з'ясування сучасного стану розробленості проблеми, методики діагностики.

Результати. Комунікація – найголовніше вміння в ХХ столітті. Сьогодні важко знайти сферу діяльності, яка б не потребувала навичок комунікації. Та й, власне, наше повсякденне життя наповнене спілкуванням, і від того, наскільки чітко і зрозуміло ми можемо доносити свою позицію й чути іншу людину, часто залежить кінцевий результат, реалізована мета комунікації.

Уміння ефективно спілкуватися – один із найголовніших чинників успіху в будь-якій сфері сучасного життя. Побудувати кар'єру, завести надійних друзів, влаштувати своє особисте життя, домогтися успіху і визнання неможливо без уміння ефективного спілкування.

Комунікативна компетентність є надійним фундаментом здорових міжособистісних стосунків і професійного успіху. Вдосконалення навичок міжособистісного спілкування може відкрити перед людиною нові можливості. Коли ми правильно і точно висловлюємо свої думки, наша позиція стає зрозумілою іншим людям. Тому, ймовірно, що нам вдасться досягти взаєморозуміння [4].

Розвивати навички комунікації надзвичайно важливо, адже часто ми запам'ятовуємо людину саме за манерою розмови, тембром голосу. Ці ж аспекти впливають на ефективність комунікації, зокрема, запам'ятовування озвученої інформації. Тобто, комунікація – це і про якість, і про оформлення звучання. Те, що ти говориш – залежить від когнітивних здібностей, а от те, як ти оформляєш свою комунікацію (звучання голосу, стиль, поведження з тембром) – цьому необхідно вчитись [2].

Комунікація виконує кілька важливих функцій для життя людей, зокрема, такі [1]:

1. Задоволення потреби у спілкуванні. Всі люди – соціальні істоти. Ми маємо потребу в інших людях так само, як у їжі, воді, даху над головою. Двоє людей можуть годинами обговорювати різні дрібниці, про які з часом навіть не згадають. Вони просто задовольняли базову потребу в людському спілкуванні.

2. Уточнення уявлення про себе. За допомогою комунікації ми дізнаємося, якими ми є та як люди реагують на нашу поведінку.

3. Демонстрування поваги до іншого. Зустрівши знайому людину, ми

говоримо: «Як справи?», «Що нового?», «Привіт!» тощо. В такий спосіб ми показуємо, що вирізняємо цю людину з-поміж інших, тобто демонструємо повагу. Якщо нічого не говорити – ризикуємо заслужити репутацію зверхньої і нетактовної людини.

4. Розбудова стосунків. Через спілкування ми не тільки знайомимося з іншими людьми, а і, що найважливіше, встановлюємо стосунки, які можуть розвиватись і поглиблюватись, або псуватись і заморожуватись.

5. Обмін інформацією. Частину інформації ми отримуємо через спостереження, читання, перегляд телевізора. Іншу частину – через пряме спілкування з людьми. Коли ми вирішуємо, що вдягнути або за кого голосувати на виборах, ми радимося з навколишніми. У таких випадках відбувається обмін повідомленнями, що включає передачу й отримання інформації.

6. Вплив на інших. Навряд чи знайдеться хоча б один день, коли б ми не спробували вплинути на чийсь поведінку – переконати друзів сходити в конкретний ресторан, змусити чоловіка кинути палити або умовити викладача поставити вам кращу оцінку [1].

Люди можуть передавати свої повідомлення словами, тобто вербально (усно або письмово) і без слів – невербально (за допомогою інтонації, сили голосу, темпу вимови, а також міміки, жестів, положення тіла).

Вербальна комунікація – процес двостороннього мовного обміну інформацією. Мова – це сукупність слів і систем для їх використання, загальних для людей одного і того самого мовного співтовариства.

Невербальна комунікація – обмін невербальними сигналами, що супроводжують мовні повідомлення. Зазвичай невербальні сигнали (засоби) однаково інтерпретуються в

цій культурі або цьому мовному співтоваристві.

До невербальних засобів спілкування належать: міміка обличчя, пози жести, рухи, а також так звана парамова – невербальне звучання повідомлень, манера передачі інформації. Наприклад, коли ми хочемо ефектно завершити промову або підкреслити значення своїх слів, ми доповнюємо наше словесне повідомлення інтонацією: надаємо своєму голосові певної висоти, гучності, темпу і тембру[6].

Ефективна комунікація – це обмін повідомленнями, під час якого співрозмовники демонструють взаємоповагу, і той, хто слухає, сприймає з повідомлення саме те, що

має на увазі мовець. Здається, що може бути простішим за спілкування: один говорить, а другий слухає. Однак цей процес не такий простий, адже нерідко трапляється, що зміст відправленого нами повідомлення не збігається з тим, що його отримує співрозмовник (рис. 1.1.).

Ми часто ображаємося, якщо хтось не розуміє наших бажань або мотивів наших вчинків. Проте насправді дві людини можуть подивитися той самий фільм, прочитати ту саму книжку й отримати від них протилежні враження. Якщо вони сперечаються між собою, то роблять це тому, що їхні внутрішні моделі реальності не зовсім однакові [3].

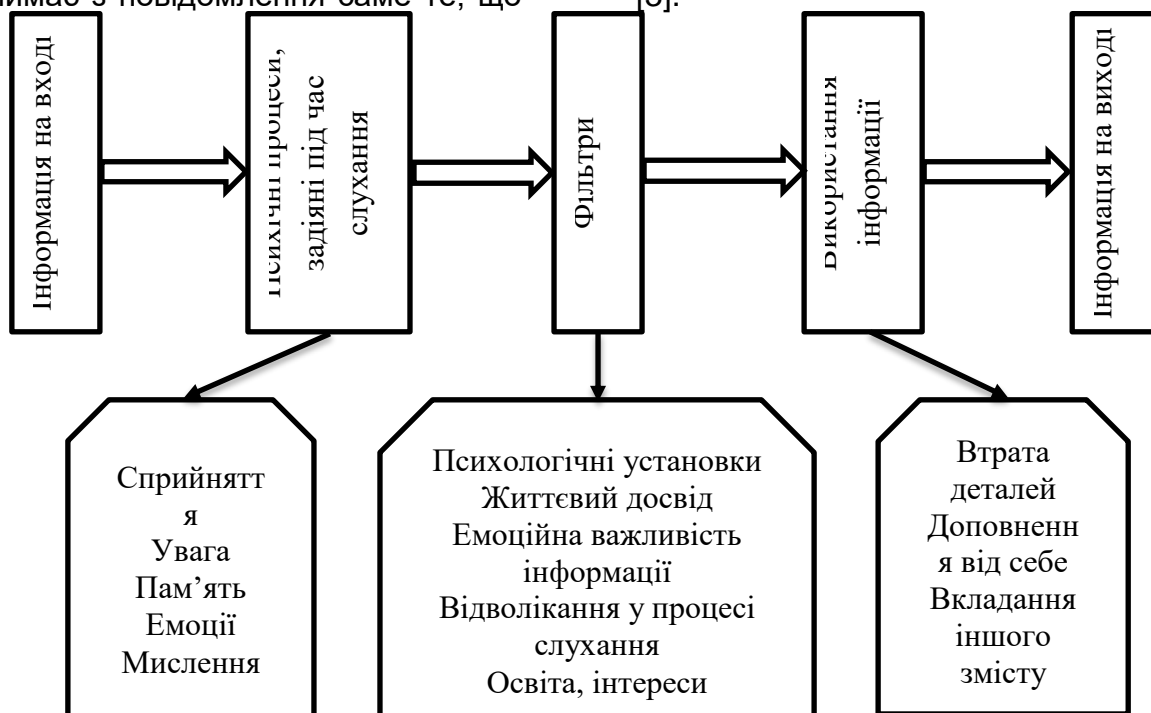


Рис. 1.1. Бар'єри у спілкуванні

Основою комунікацій є інформація. Це найважливіший ресурс, який дає змогу організаціям розвиватися, зміцнювати стратегічні позиції. В умовах поділу праці без своєчасного надходження інформації неможлива спільна робота. Без неї менеджер не може сформулювати цілі, оцінити ситуацію, визначити проблеми, підготувати і прийняти рішення і проконтролювати його

виконання, тобто належним чином здійснювати управлінські функції [7].

У сфері бухгалтерського обліку робота з інформацією займає 50–90 %. Це опрацювання документів, заплановані та незаплановані зустрічі, телефонні розмови, участь у нарадах та засіданнях тощо. Всі ці дії пов'язані з комунікаціями.

Метою комунікацій є розуміння і осмислення переданої інформації.

Часто інформація при передаванні може бути спотворена, що спричиняє неправильне розуміння її і, як наслідок, прийняття неправильного рішення. Тому ефективними є такі комунікації, за яких отримане повідомлення якомога ближче за значенням до первинного. Однак це ще не означає, що зміст повідомлення має однакове значення для всіх учасників комунікаційного процесу [8].

Бухгалтерська справа вимагає вміння поєднання різних вмінь та якостей, адже бухгалтер-професіонал повинен мати глибокі фахові знання, мислити критично та ефективно розпоряджатися своїм часом. Саме тому сучасний бухгалтер для ефективної комунікації з партнерами, керівництвом та працівниками підприємства повинен володіти такими рисами [5]:

✓ Чудово орієнтуватися у МСФЗ.

Міжнародні стандарти дають можливість бізнесу з усього світу розмовляти однією мовою. Періодично ця мова стає більш досконалою. Працювати у великій компанії без знання МСФЗ просто неможливо.

Крім того, їх відмінне знання дає можливість бухгалтеру перейти на новий рівень ремесла – потрапити до кола людей, що формують внутрішні стандарти компанії.

✓ Важливо розвивати управлінські навички.

Здати звіт до податкової – лише одна з цілей бухгалтерії. Ще одна, більш важлива – забезпечити менеджерів фінансовою інформацією, на основі якої ті прийматимуть управлінські рішення для розвитку бізнесу. Бухгалтер має вийти за межі податкового обліку, вміти аналізувати бізнес: його стан, причини такого стану, та показати керівництву компанії, як можна оптимізувати бізнес процесу.

✓ Критичне мислення потрібне кожному професійному бухгалтеру.

Бухгалтери минулого діяли лише відповідно до суворих правил та директив. Сучасні бухгалтери у своїй роботі можуть у певних випадках використовувати власне професійне судження. Та для того, щоб мати таке судження, потрібно вміти його формулювати. Тому для бухгалтера навичка критичного мислення – це саме *hard skills*.

✓ Іноземні мови – щоб орієнтуватись у сучасному обліку.

По-перше, сам факт вивчення мов гарно впливає на розумові здібності.

По-друге, добре знання англійської дозволяє читати оригінали МСФЗ та професійні міжнародні видання про бухгалтерський та управлінський облік.

✓ Одна з головних якостей – технологічна обізнаність.

Знання інструментів, якими користуються професіонали, наближає вас до їх рівня. Мова йде і про професійні бухгалтерські програми, і про інструменти аналітики, про CRM, інструменти продуктивності: таймтрекери, системи управління задачами і таке інше.

✓ Навички комунікації допоможуть покращувати бізнес-результати.

Бачите, що у колективі проблеми, та не здатні вирішити їх самостійно? Розумієте, звідки взялися неочікувані збитки? Знайшли можливість оптимізувати видатки? Чудово! Тепер цю інформацію треба донести до колег чи старших за посадою. Час, коли бухгалтер спілкувався лише з податковою, минув – тепер необхідно виходити на інший рівень та пояснювати свою позицію, можливо, навіть наполягати на своїй правоті або навчати інших чомусь новому.

✓ Тайм-менеджмент для підвищення ефективності.

Робота бухгалтера передбачає безперервність процесів, їх

періодичність, серйозну матеріальну відповідальність, постійні позапланові задачі, роботу з великим обсягом інформації. Це не та посада, на якій можна надовго поїхати у відпустку та відключити телефон. Довго працювати в таких умовах складно, і професійне вигорання – частий діагноз бухгалтерів.

Тому якщо ви не хочете з'їхати з глузду прямо на роботі, треба навчитися правильно розставляти пріоритети, навчитися казати «ні» несподіваним, але менш важливим завданням, вірно оцінювати час для виконання задач та перемикатися між ними.

✓ Знання мов програмування дозволить перебороти страх перед технологіями.

Успішний бізнес виникає тоді, коли вдало перетинаються експертизи у різних сферах. Вміння програмувати дає змогу не боятись того, що штучний інтелект замінить бухгалтерів, а очолити його прихід – створювати нові технології, використовуючи як перевагу власні знання з обліку.

✓ Юридична обізнаність необхідна для бухгалтера.

Під час роботи бухгалтер постійно має справу з законами, договорами, звітами та іншими юридичними документами, а також повинен знатися на суті операцій, а не лише їх зовнішній формі. Тому без вміння розуміти написані складною мовою документи та без навичок їх складання вижити у професії неможливо взагалі.

✓ Емоційний інтелект – ознака відмінного менеджера.

Кар'єрне зростання передбачає зростання відповідальності та нові обов'язки, в тому числі керівництво іншими людьми. Ефективний керівник – це не лише той, хто забезпечує виконання плану робіт. Не менш важливо і те, як він це робить. Можна бути тираном та залякати підлеглих, а можна мотивувати їх працювати

ефективно, допомагати їм покращити власні навички. В обох випадках у короткостроковій перспективі результати будуть високими, але у довгостроковій вони лише шкодять.

Ефективна комунікація не починається одразу з переконання, адже неможливо просто почитати про навички чи прослухати лекцію, щоб сформувані їх. Тому, ми пропонуємо працівникам у сфері бухгалтерського обліку декілька практичних вправ, які при комплексному підході і постійних тренуваннях допоможуть покращити комунікаційні вміння [7].

Вправи для розвитку комунікативних навичок

1. Вправа «Самопрезентація». Уявіть, що вам потрібно розповісти про себе за одну хвилину. Спробуйте виділити ключову інформацію про себе, яку ви хочете донести до інших і потренуйте це робити за такий короткий час.

2. Вправа «Генератор маячні». Прокидайтесь вранці і впродовж 2 хвилин красиво і авторитетно розповідайте вголос про буденні речі: наприклад, навіть люду потрібні олівці.

3. Вправа «Фрейм». Уявіть три рамки: 1) людина, яка просить, 2) людина, яка має владу, 3) людина, яка пропонує можливості. Спробуйте переконати в чомусь співрозмовника, приміряючи на себе по черзі кожен з цих ролей-рамок.

4. Вправа на тренування спостережливості «Одеська година». Упродовж дня або принаймні години будь-яке спілкування починайте з питання. Це корисна вправа, яка допоможе навчитися чути і розуміти співрозмовника, а не намагатися одразу його в чомусь переконати.

5. Вправа «Шерлок Холмс». Пригадайте людину, з якою ви нещодавно спілкувалися. Як вона була одягнена? Коли у неї день народження? Що її турбує? Інший варіант цієї вправи – спробуйте

вгадати думки співрозмовника, правильно зрозуміти його поведінку (наприклад, чому він весь час перевіряє свій смартфон). Тільки одразу перевірте своє припущення, прямо запитавши про це.

6. Вправа на формування довіри «Пошук спільного». Тут працює так званий принцип Мауглі: «Ми з тобою однієї крові». Люди починають симпатизувати тим, з ким знаходять щось спільне, – і це дозволяє уникати гострих дискусій.

7. Вправа на роботу з емоціями «Прес-конференція». Протягом хвилини розповідайте про себе або «продавайте» щось. Потім попросіть співрозмовника ставити вам гострі, провокативні запитання, а ви відповідайте максимально спокійно. Це дозволяє тренувати асертивність – вміння відстоювати свою точку зору ввічливо і з повагою до співрозмовника, не піддаючись емоціям та провокаціям.

8. Вправа на пошук «перемикача» і вдалої аргументації «Купив – продай». Згадайте товар вартістю понад 1000 гривень і спробуйте його продати. Зверніть увагу – ви фокусуєтесь лише на власних мотивах чи все-таки цікавитесь, чим цей товар буде корисний співрозмовнику? Бо краще, звісно, другий варіант [7].

Комунікація взагалі – обмін інформацією, який здійснюється заради досягнення спільних цілей. Саме тому, рекомендуємо бухгалтерам взяти на замітку такі поради:

1. Спілкування неможливе без встановлення контакту зі співрозмовником. Для цього продемонструйте співрозмовникові зацікавленість і готовність до розмови виразом обличчя і положенням тіла.

2. Слухайте активно: подавайте співрозмовникові сигнали, що ви слухаєте його уважно і намагаєтесь зрозуміти. Для цього час від часу

повторюйте своїми словами найбільш важливі висловлювання співрозмовника. Робіть це з позитивною або питальною інтонацією, робіть короткі зауваження на кшталт: «так, розумію», «точно», «цікаво», «чудово».

3. Будьте спостережливими, уважно стежте за емоціями, настроєм співрозмовника.

4. Не перебивайте співрозмовника, дайте йому можливість висловити свою думку до кінця. Саме думку, а не фразу чи пропозицію.

5. Щоб співрозмовник правильно зрозумів вашу основну думку, не захоплюйтеся загальними словами або занадто довгими фразами. Що конкретніше буде висловлена ідея, то простіше іншій людині зрозуміти її.

6. Під час розмови підтримуйте зоровий контакт зі співрозмовником, використовуйте адекватні невербальні сигнали, які можуть сказати співрозмовникові більше, ніж слова (жести, рухи, вираз обличчя, міміку тощо).

7. Говоріть достатньо голосно і чітко (це додає вашій мові впевненості) [4].

Висновки і перспективи. Отже, взаємодія працівників організації здійснюється із застосуванням різних видів комунікацій. Ефективна комунікація можлива тільки в тому випадку, коли її учасники керуються принципом співпраці й реалізують відповідну поведінку. Принцип співпраці передбачає, що учасник комунікації враховує не лише власні інтереси, але й інтереси інших учасників. Тому професіоналу, який хоче, щоб його кар'єра розвивалася, необхідно розуміти мотиви вчинків людей, що відрізняються, вміти приймати позицію, що відмінна від його власної, навчитися керувати власними емоціями та впливати на емоції інших.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник, 2-ге вид., доп. Київ: Академія, 2009. 376 с.
2. Бебик В.М. До проблеми: комунікація та її функції у суспільстві. Персонал, 2004. №3. С.28-33.
3. Прищак М.Д. Дискурс поняття «комунікація» в контексті формування сучасної парадигми освіти. Вісник Вінницького політехнічного інституту, 2010. С. 25-29.
4. Онуфрієнко Г. С. Навчальний тлумачний словник термінологіки теорії мовної комунікації для студентів економіко-гуманітарних спеціальностей денної та заочної форм навчання. Запоріжжя: ЗНТУ, 2009. 70 с.
5. Онуфрієнко Г.С. Основи теорії мовної комунікації: [прогр. навч. дисц. для студ.]. Запоріжжя: ЗНТУ, 2008. 20 с.
6. Різун В.В. Теорія масової комунікації. Київ: Просвіта, 2008. 260 с.
7. Хамітов Н.В. Комунікація. Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [веб-сайт] / гол. редкол.: І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2014.
8. Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации: [учебник для вузов]. Социальные отношения. Перспектива, 2003. 248 с

References

1. Batsevych F.S. (2009) *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky: pidruchnyk, 2-he vyd., dop.* Kyiv: Akademiia, 376 s.
2. Bebyk V.M. (2004) *Do problemy: komunikatsiia ta yii funktsii u suspilstvi.* Personal, №3. S.28-33.
3. Pryshchak M.D. (2010) *Dyskurs poniattia «komunikatsiia» v konteksti formuvannia suchasnoi paradyhmy osvity.* Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu, S. 25-29.
4. Onufriienko H. S. (2009) *Navchalnyi tлумачnyi slovnyk terminoleksyky teorii movnoi komunikatsii dlia studentiv ekonomiko-humanitarnykh spetsialnostei dennoi ta zaochnoi form navchannia.* Zaporizhzhia: ZNTU, 70 s.
5. Onufriienko H.S. (2008) *Osnovy teorii movnoi komunikatsii: [prohr. navch. dysts. dlia stud.].* Zaporizhzhia: ZNTU, 20 s.
6. Rizun V.V. (2008) *Teoriia masovoi komunikatsii.* Kyiv: Prosvita, 2008. 260 s.
7. Khamitov N.V. (2014) *Komunikatsiia.* Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy: elektronna versiia [veb-sait] / hol. redkol.: I.M. Dziuba, A.I. Zhukovskiy, M.H. Zhelezniak ta in.; NAN Ukrainy, NTSh. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy.
8. Sharkov F.Y. (2003) *Osnovy teorii kommunikatsii: [uchebnik dlia vuzov].* Sotsyalnyie otnosheniia. Perspektiva, 248 s.

SKILLS OF EFFECTIVE COMMUNICATION IN THE FIELD OF ACCOUNTING**Povyssha K. P., Sopivnyk R. V.**

Abstract. The current stage of training future accountants is characterized by the development of their desire to be socially active and responsible, high level of communication, critical thinking and breadth of professional outlook, because the communication skills of accounting professionals are part of intellectual and educational components of their training. accountants need to master the relevant knowledge base and then turn the acquired knowledge into skills and abilities.

Keywords: communication, communication, communication skills, communicative competence, accounting, accountant.

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.053

УДК 123

НАВИЧКИ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СФЕРІ БУХГАЛТЕРСЬКОГО ОБЛІКУ**ПОВИСША К. П.**, студентка**СОПІВНИК Р. В.**, доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки*Національний університет біоресурсів і природокористування України**E-mail: kato_stud@ukr.net*

Анотація. Сучасному етапу підготовки майбутніх бухгалтерів притаманні вимоги щодо розвитку в них прагнення бути соціально активними та відповідальними, високого рівня комунікативності, критичності мислення та широти професійного світогляду, адже комунікативні навички фахівців сфери обліку є частиною інтелектуальної та навчальної освітніх складових їх професійної підготовки, саме тому, майбутнім обліковцям необхідно оволодіти відповідною базою знань, а потім перетворити отримані знання на уміння та навички.

Ключові слова: комунікація, спілкування, комунікаційні навички, комунікативна компетентність, бухгалтерський облік, бухгалтер.

Актуальність. Комунікативні навички не втрачають цінності в сучасному світі, де технології дозволяють отримувати будь-які знання через інтернет. Розвинена комунікабельність необхідна, щоб вести ефективні переговори, говорити перед аудиторією, знаходити спільну мову зі співрозмовником, вигідно продавати послугу чи товар. Професія бухгалтера вимагає від людини володіння відповідними особистісними якостями як базою для формування професіоналізму в цій галузі. Спілкування є необхідною умовою життя людей, завдяки комунікації людина може успішно взаємодіяти з людьми та самовиражатися.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема спілкування є об'єктом вивчення філософів, психологів та педагогів (О. Аршавська, О. Беляєв, М. Васильєва, М. Вашуленко, Л. Виготський, Н. Волкова, Д. Ельконін, М. Каган, В. Кан-Калик, І. Кон, О. Леонтьєв та ін.). Нами виокремлено праці із галузі професійного спілкування і з питань формування професійної комунікативної компетентності, і з проблем культури спілкування як у

суспільстві в цілому, так і в прикордонному відомстві зокрема. Цінними для розкриття змісту запропонованої теми публікації є праці таких вчених, як: Ф. Бацевич, В. Бебик, Г. Онуфрієнко, В. Різун, Н. Хамітов, Ф. Шарков та ін.

Мета. Дослідження та аналіз процесу розвитку комунікативних навичок майбутніх фахівців сфери бухгалтерського обліку.

Методи. Під час дослідження використовувалися такі методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему, з'ясування сучасного стану розробленості проблеми, методики діагностики.

Результати. Комунікація – найголовніше вміння в ХХ столітті. Сьогодні важко знайти сферу діяльності, яка б не потребувала навичок комунікації. Та й, власне, наше повсякденне життя наповнене спілкуванням, і від того, наскільки чітко і зрозуміло ми можемо доносити свою позицію й чути іншу людину, часто залежить кінцевий результат, реалізована мета комунікації.

Уміння ефективно спілкуватися – один із найголовніших чинників успіху в будь-якій сфері сучасного життя. Побудувати кар'єру, завести надійних друзів, влаштувати своє особисте життя, домогтися успіху і визнання неможливо без уміння ефективного спілкування.

Комунікативна компетентність є надійним фундаментом здорових міжособистісних стосунків і професійного успіху. Вдосконалення навичок міжособистісного спілкування може відкрити перед людиною нові можливості. Коли ми правильно і точно висловлюємо свої думки, наша позиція стає зрозумілою іншим людям. Тому, ймовірно, що нам вдасться досягти взаєморозуміння [4].

Розвивати навички комунікації надзвичайно важливо, адже часто ми запам'ятовуємо людину саме за манерою розмови, тембром голосу. Ці ж аспекти впливають на ефективність комунікації, зокрема, запам'ятовування озвученої інформації. Тобто, комунікація – це і про якість, і про оформлення звучання. Те, що ти говориш – залежить від когнітивних здібностей, а от те, як ти оформляєш свою комунікацію (звучання голосу, стиль, поведження з тембром) – цьому необхідно вчитись [2].

Комунікація виконує кілька важливих функцій для життя людей, зокрема, такі [1]:

1. Задоволення потреби у спілкуванні. Всі люди – соціальні істоти. Ми маємо потребу в інших людях так само, як у їжі, воді, даху над головою. Двоє людей можуть годинами обговорювати різні дрібниці, про які з часом навіть не згадають. Вони просто задовольняли базову потребу в людському спілкуванні.

2. Уточнення уявлення про себе. За допомогою комунікації ми дізнаємося, якими ми є та як люди реагують на нашу поведінку.

3. Демонстрування поваги до іншого. Зустрівши знайому людину, ми

говоримо: «Як справи?», «Що нового?», «Привіт!» тощо. В такий спосіб ми показуємо, що вирізняємо цю людину з-поміж інших, тобто демонструємо повагу. Якщо нічого не говорити – ризикуємо заслужити репутацію зверхньої і нетактовної людини.

4. Розбудова стосунків. Через спілкування ми не тільки знайомимося з іншими людьми, а і, що найважливіше, встановлюємо стосунки, які можуть розвиватись і поглиблюватись, або псуватись і заморожуватись.

5. Обмін інформацією. Частину інформації ми отримуємо через спостереження, читання, перегляд телевізора. Іншу частину – через пряме спілкування з людьми. Коли ми вирішуємо, що вдягнути або за кого голосувати на виборах, ми радимося з навколишніми. У таких випадках відбувається обмін повідомленнями, що включає передачу й отримання інформації.

6. Вплив на інших. Навряд чи знайдеться хоча б один день, коли б ми не спробували вплинути на чийсь поведінку – переконати друзів сходити в конкретний ресторан, змусити чоловіка кинути палити або умовити викладача поставити вам кращу оцінку [1].

Люди можуть передавати свої повідомлення словами, тобто вербально (усно або письмово) і без слів – невербально (за допомогою інтонації, сили голосу, темпу вимови, а також міміки, жестів, положення тіла).

Вербальна комунікація – процес двостороннього мовного обміну інформацією. Мова – це сукупність слів і систем для їх використання, загальних для людей одного і того самого мовного співтовариства.

Невербальна комунікація – обмін невербальними сигналами, що супроводжують мовні повідомлення. Зазвичай невербальні сигнали (засоби) однаково інтерпретуються в

цій культурі або цьому мовному співтоваристві.

До невербальних засобів спілкування належать: міміка обличчя, пози жести, рухи, а також так звана парамова – невербальне звучання повідомлень, манера передачі інформації. Наприклад, коли ми хочемо ефектно завершити промову або підкреслити значення своїх слів, ми доповнюємо наше словесне повідомлення інтонацією: надаємо своєму голосові певної висоти, гучності, темпу і тембру[6].

Ефективна комунікація – це обмін повідомленнями, під час якого співрозмовники демонструють взаємоповагу, і той, хто слухає, сприймає з повідомлення саме те, що

має на увазі мовець. Здається, що може бути простішим за спілкування: один говорить, а другий слухає. Однак цей процес не такий простий, адже нерідко трапляється, що зміст відправленого нами повідомлення не збігається з тим, що його отримує співрозмовник (рис. 1.1.).

Ми часто ображаємося, якщо хтось не розуміє наших бажань або мотивів наших вчинків. Проте насправді дві людини можуть подивитися той самий фільм, прочитати ту саму книжку й отримати від них протилежні враження. Якщо вони сперечаються між собою, то роблять це тому, що їхні внутрішні моделі реальності не зовсім однакові [3].

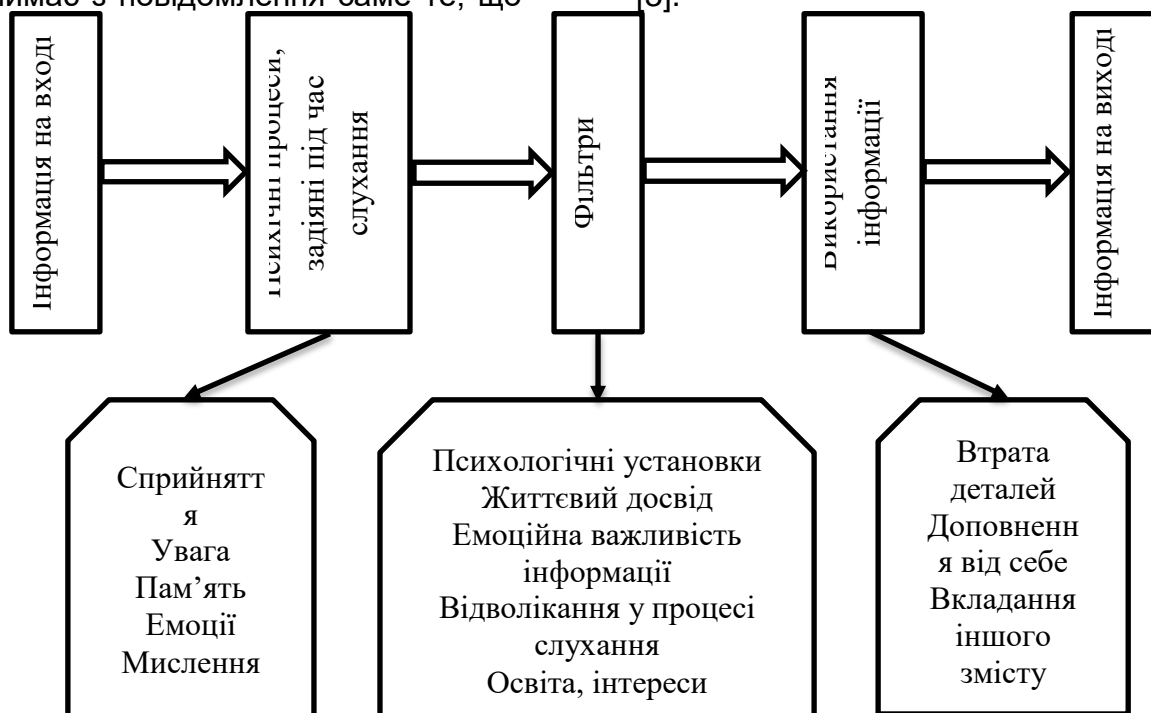


Рис. 1.1. Бар'єри у спілкуванні

Основою комунікацій є інформація. Це найважливіший ресурс, який дає змогу організаціям розвиватися, зміцнювати стратегічні позиції. В умовах поділу праці без своєчасного надходження інформації неможлива спільна робота. Без неї менеджер не може сформулювати цілі, оцінити ситуацію, визначити проблеми, підготувати і прийняти рішення і проконтролювати його

виконання, тобто належним чином здійснювати управлінські функції [7].

У сфері бухгалтерського обліку робота з інформацією займає 50–90 %. Це опрацювання документів, заплановані та незаплановані зустрічі, телефонні розмови, участь у нарадах та засіданнях тощо. Всі ці дії пов'язані з комунікаціями.

Метою комунікацій є розуміння і осмислення переданої інформації.

Часто інформація при передаванні може бути спотворена, що спричиняє неправильне розуміння її і, як наслідок, прийняття неправильного рішення. Тому ефективними є такі комунікації, за яких отримане повідомлення якомога ближче за значенням до первинного. Однак це ще не означає, що зміст повідомлення має однакове значення для всіх учасників комунікаційного процесу [8].

Бухгалтерська справа вимагає вміння поєднання різних вмінь та якостей, адже бухгалтер-професіонал повинен мати глибокі фахові знання, мислити критично та ефективно розпоряджатися своїм часом. Саме тому сучасний бухгалтер для ефективної комунікації з партнерами, керівництвом та працівниками підприємства повинен володіти такими рисами [5]:

✓ Чудово орієнтуватися у МСФЗ.

Міжнародні стандарти дають можливість бізнесу з усього світу розмовляти однією мовою. Періодично ця мова стає більш досконалою. Працювати у великій компанії без знання МСФЗ просто неможливо.

Крім того, їх відмінне знання дає можливість бухгалтеру перейти на новий рівень ремесла – потрапити до кола людей, що формують внутрішні стандарти компанії.

✓ Важливо розвивати управлінські навички.

Здати звіт до податкової – лише одна з цілей бухгалтерії. Ще одна, більш важлива – забезпечити менеджерів фінансовою інформацією, на основі якої ті прийматимуть управлінські рішення для розвитку бізнесу. Бухгалтер має вийти за межі податкового обліку, вміти аналізувати бізнес: його стан, причини такого стану, та показати керівництву компанії, як можна оптимізувати бізнес процесу.

✓ Критичне мислення потрібне кожному професійному бухгалтеру.

Бухгалтери минулого діяли лише відповідно до суворих правил та директив. Сучасні бухгалтери у своїй роботі можуть у певних випадках використовувати власне професійне судження. Та для того, щоб мати таке судження, потрібно вміти його формулювати. Тому для бухгалтера навичка критичного мислення – це саме *hard skills*.

✓ Іноземні мови – щоб орієнтуватись у сучасному обліку.

По-перше, сам факт вивчення мов гарно впливає на розумові здібності.

По-друге, добре знання англійської дозволяє читати оригінали МСФЗ та професійні міжнародні видання про бухгалтерський та управлінський облік.

✓ Одна з головних якостей – технологічна обізнаність.

Знання інструментів, якими користуються професіонали, наближає вас до їх рівня. Мова йде і про професійні бухгалтерські програми, і про інструменти аналітики, про CRM, інструменти продуктивності: таймтрекери, системи управління задачами і таке інше.

✓ Навички комунікації допоможуть покращувати бізнес-результати.

Бачите, що у колективі проблеми, та не здатні вирішити їх самостійно? Розумієте, звідки взялися неочікувані збитки? Знайшли можливість оптимізувати видатки? Чудово! Тепер цю інформацію треба донести до колег чи старших за посадою. Час, коли бухгалтер спілкувався лише з податковою, минув – тепер необхідно виходити на інший рівень та пояснювати свою позицію, можливо, навіть наполягати на своїй правоті або навчати інших чомусь новому.

✓ Тайм-менеджмент для підвищення ефективності.

Робота бухгалтера передбачає безперервність процесів, їх

періодичність, серйозну матеріальну відповідальність, постійні позапланові задачі, роботу з великим обсягом інформації. Це не та посада, на якій можна надовго поїхати у відпустку та відключити телефон. Довго працювати в таких умовах складно, і професійне вигорання – частий діагноз бухгалтерів.

Тому якщо ви не хочете з'їхати з глузду прямо на роботі, треба навчитися правильно розставляти пріоритети, навчитися казати «ні» несподіваним, але менш важливим завданням, вірно оцінювати час для виконання задач та перемикатися між ними.

✓ Знання мов програмування дозволить перебороти страх перед технологіями.

Успішний бізнес виникає тоді, коли вдало перетинаються експертизи у різних сферах. Вміння програмувати дає змогу не боятись того, що штучний інтелект замінить бухгалтерів, а очолити його прихід – створювати нові технології, використовуючи як перевагу власні знання з обліку.

✓ Юридична обізнаність необхідна для бухгалтера.

Під час роботи бухгалтер постійно має справу з законами, договорами, звітами та іншими юридичними документами, а також повинен знатися на суті операцій, а не лише їх зовнішній формі. Тому без вміння розуміти написані складною мовою документи та без навичок їх складання вижити у професії неможливо взагалі.

✓ Емоційний інтелект – ознака відмінного менеджера.

Кар'єрне зростання передбачає зростання відповідальності та нові обов'язки, в тому числі керівництво іншими людьми. Ефективний керівник – це не лише той, хто забезпечує виконання плану робіт. Не менш важливо і те, як він це робить. Можна бути тираном та залякати підлеглих, а можна мотивувати їх працювати

ефективно, допомагати їм покращити власні навички. В обох випадках у короткостроковій перспективі результати будуть високими, але у довгостроковій вони лише шкодять.

Ефективна комунікація не починається одразу з переконання, адже неможливо просто почитати про навички чи прослухати лекцію, щоб сформувати їх. Тому, ми пропонуємо працівникам у сфері бухгалтерського обліку декілька практичних вправ, які при комплексному підході і постійних тренуваннях допоможуть покращити комунікаційні вміння [7].

Вправи для розвитку комунікативних навичок

1. Вправа «Самопрезентація». Уявіть, що вам потрібно розповісти про себе за одну хвилину. Спробуйте виділити ключову інформацію про себе, яку ви хочете донести до інших і потренуйте це робити за такий короткий час.

2. Вправа «Генератор маячні». Прокидайтесь вранці і впродовж 2 хвилин красиво і авторитетно розповідайте вголос про буденні речі: наприклад, навіть люду потрібні олівці.

3. Вправа «Фрейм». Уявіть три рамки: 1) людина, яка просить, 2) людина, яка має владу, 3) людина, яка пропонує можливості. Спробуйте переконати в чомусь співрозмовника, приміряючи на себе по черзі кожен з цих ролей-рамок.

4. Вправа на тренування спостережливості «Одеська година». Упродовж дня або принаймні години будь-яке спілкування починайте з питання. Це корисна вправа, яка допоможе навчитися чути і розуміти співрозмовника, а не намагатися одразу його в чомусь переконати.

5. Вправа «Шерлок Холмс». Пригадайте людину, з якою ви нещодавно спілкувалися. Як вона була одягнена? Коли у неї день народження? Що її турбує? Інший варіант цієї вправи – спробуйте

вгадати думки співрозмовника, правильно зрозуміти його поведінку (наприклад, чому він весь час перевіряє свій смартфон). Тільки одразу перевірте своє припущення, прямо запитавши про це.

6. Вправа на формування довіри «Пошук спільного». Тут працює так званий принцип Мауглі: «Ми з тобою однієї крові». Люди починають симпатизувати тим, з ким знаходять щось спільне, – і це дозволяє уникати гострих дискусій.

7. Вправа на роботу з емоціями «Прес-конференція». Протягом хвилини розповідайте про себе або «продавайте» щось. Потім попросіть співрозмовника ставити вам гострі, провокативні запитання, а ви відповідайте максимально спокійно. Це дозволяє тренувати асертивність – вміння відстоювати свою точку зору ввічливо і з повагою до співрозмовника, не піддаючись емоціям та провокаціям.

8. Вправа на пошук «перемикача» і вдалої аргументації «Купив – продай». Згадайте товар вартістю понад 1000 гривень і спробуйте його продати. Зверніть увагу – ви фокусуєтесь лише на власних мотивах чи все-таки цікавитесь, чим цей товар буде корисний співрозмовнику? Бо краще, звісно, другий варіант [7].

Комунікація взагалі – обмін інформацією, який здійснюється заради досягнення спільних цілей. Саме тому, рекомендуємо бухгалтерам взяти на замітку такі поради:

1. Спілкування неможливе без встановлення контакту зі співрозмовником. Для цього продемонструйте співрозмовникові зацікавленість і готовність до розмови виразом обличчя і положенням тіла.

2. Слухайте активно: подавайте співрозмовникові сигнали, що ви слухаєте його уважно і намагаєтесь зрозуміти. Для цього час від часу

повторюйте своїми словами найбільш важливі висловлювання співрозмовника. Робіть це з позитивною або питальною інтонацією, робіть короткі зауваження на кшталт: «так, розумію», «точно», «цікаво», «чудово».

3. Будьте спостережливими, уважно стежте за емоціями, настроєм співрозмовника.

4. Не перебивайте співрозмовника, дайте йому можливість висловити свою думку до кінця. Саме думку, а не фразу чи пропозицію.

5. Щоб співрозмовник правильно зрозумів вашу основну думку, не захоплюйтеся загальними словами або занадто довгими фразами. Що конкретніше буде висловлена ідея, то простіше іншій людині зрозуміти її.

6. Під час розмови підтримуйте зоровий контакт зі співрозмовником, використовуйте адекватні невербальні сигнали, які можуть сказати співрозмовникові більше, ніж слова (жести, рухи, вираз обличчя, міміку тощо).

7. Говоріть достатньо голосно і чітко (це додає вашій мові впевненості) [4].

Висновки і перспективи. Отже, взаємодія працівників організації здійснюється із застосуванням різних видів комунікацій. Ефективна комунікація можлива тільки в тому випадку, коли її учасники керуються принципом співпраці й реалізують відповідну поведінку. Принцип співпраці передбачає, що учасник комунікації враховує не лише власні інтереси, але й інтереси інших учасників. Тому професіоналу, який хоче, щоб його кар'єра розвивалася, необхідно розуміти мотиви вчинків людей, що відрізняються, вміти приймати позицію, що відмінна від його власної, навчитися керувати власними емоціями та впливати на емоції інших.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник, 2-ге вид., доп. Київ: Академія, 2009. 376 с.
2. Бебик В.М. До проблеми: комунікація та її функції у суспільстві. Персонал, 2004. №3. С.28-33.
3. Прищак М.Д. Дискурс поняття «комунікація» в контексті формування сучасної парадигми освіти. Вісник Вінницького політехнічного інституту, 2010. С. 25-29.
4. Онуфрієнко Г. С. Навчальний тлумачний словник термінологіки теорії мовної комунікації для студентів економіко-гуманітарних спеціальностей денної та заочної форм навчання. Запоріжжя: ЗНТУ, 2009. 70 с.
5. Онуфрієнко Г.С. Основи теорії мовної комунікації: [прогр. навч. дисц. для студ.]. Запоріжжя: ЗНТУ, 2008. 20 с.
6. Різун В.В. Теорія масової комунікації. Київ: Просвіта, 2008. 260 с.
7. Хамітов Н.В. Комунікація. Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [веб-сайт] / гол. редкол.: І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2014.
8. Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации: [учебник для вузов]. Социальные отношения. Перспектива, 2003. 248 с

References

1. Batsevych F.S. (2009) *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky: pidruchnyk, 2-he vyd., dop.* Kyiv: Akademiia, 376 s.
2. Bebyk V.M. (2004) *Do problemy: komunikatsiia ta yii funktsii u suspilstvi.* Personal, №3. S.28-33.
3. Pryshchak M.D. (2010) *Dyskurs poniattia «komunikatsiia» v konteksti formuvannia suchasnoi paradyhmy osvity.* Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu, S. 25-29.
4. Onufriienko H. S. (2009) *Navchalnyi tлумachnyi slovnyk terminoleksyky teorii movnoi komunikatsii dlia studentiv ekonomiko-humanitarnykh spetsialnostei dennoi ta zaochnoi form navchannia.* Zaporizhzhia: ZNTU, 70 s.
5. Onufriienko H.S. (2008) *Osnovy teorii movnoi komunikatsii: [prohr. navch. dysts. dlia stud.].* Zaporizhzhia: ZNTU, 20 s.
6. Rizun V.V. (2008) *Teoriia masovoi komunikatsii.* Kyiv: Prosvita, 2008. 260 s.
7. Khamitov N.V. (2014) *Komunikatsiia.* Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy: elektronna versiia [veb-sait] / hol. redkol.: I.M. Dziuba, A.I. Zhukovskiy, M.H. Zhelezniak ta in.; NAN Ukrainy, NTSh. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy.
8. Sharkov F.Y. (2003) *Osnovy teorii kommunikatsii: [uchebnik dlia vuzov].* Sotsyalnyie otnosheniia. Perspektiva, 248 s.

SKILLS OF EFFECTIVE COMMUNICATION IN THE FIELD OF ACCOUNTING**Povyssha K. P., Sopivnyk R. V.**

Abstract. The current stage of training future accountants is characterized by the development of their desire to be socially active and responsible, high level of communication, critical thinking and breadth of professional outlook, because the communication skills of accounting professionals are part of intellectual and educational components of their training. accountants need to master the relevant knowledge base and then turn the acquired knowledge into skills and abilities.

Keywords: communication, communication, communication skills, communicative competence, accounting, accountant.

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.061

UDC 378.4:658.62.01=111

**THE ESSENCE AND SIGNIFICANCE OF BENCHMARKING IN STRATEGIC
PLANNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

KHRYSTIUK S. B., PhD in World History, Associate Professor,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: svitlana.khrystiuk@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4119-8562

Abstract. *The current study aims to analyze modern problematicity of the essence and significance of the benchmarking method in strategic planning in higher education institutions within Ukraine and world societies; to consider benchmarking as a systematic process of searching for the best pedagogical or educational practices; to implement innovative solutions, highly efficient educational procedures leading to higher productivity. For this purpose, history of benchmarking, its types and stages of implementation, as well as its advantages and disadvantages have been reviewed, and the subjects to which the benchmarking technique can be applied in educational organizations has been examined. It has highlighted that competition between business entities in education sector requires universities' constant improvement of their activities in all areas. The world's leading universities, associated with high quality education and research and traditionally top international rankings, are forced not to lose their high competitive position, but maintain their achievements and performance, and work ahead of the curve. The study states that the use of the benchmarking method in the competitive management mechanism at higher education institutions allows introducing the best experience, standards and working methods in providing education services, improving quality and efficiency, managing the professional development of academic staff, forming the new education concept, and assessing the leadership professionalism, but at the same time it has limitations.*

Key words: *benchmarking, higher education institutions, the best pedagogical and educational practices, improving performance, competition, to improve ranking positions.*

Introduction. The study of foreign experience in training highly qualified personnel in higher education institutions is one of the important areas of modern pedagogical science. The number of higher education institutions has been growing to accommodate the expansion of student numbers, and there are over 18,000 higher education institutions that offer at least a post-graduate degree or a four-year professional diploma in 180 countries [9].

Higher education institutions are also becoming more diverse: specializing in different levels of education, from short-cycle tertiary education to doctoral programmes; from traditionally academic-oriented to more professional programmes (including professional doctorates); from very subject-specialized to comprehensive institutions; from state, state supported,

private-run non-profit, to private for-profit institutions; and from open access to very selective institutions. Thus, higher education has economic, social, cultural and environmental impacts on the society at local, regional, national or global levels [17], [18].

Competition between business entities in education sector requires universities' constant improvement of their activities in all areas. The world's leading universities, associated with high quality education and research and traditionally top international rankings, are forced not to lose their high competitive position, but maintain their achievements and performance, and work ahead of the curve. For universities that are world leaders or aspiring to become such, a focus on innovation in all areas of activity is essential, which provide them with significant and unique

competitive advantages. For universities that are still trying to go international, it can be very useful to use such a tool, increasingly used in the corporate sector, but not sufficiently applied in the educational sphere, as benchmarking.

Therefore, the use of benchmarking method in the competitive management mechanism at higher education institutions allows introducing the best experience, standards and working methods in providing education services, improving quality and efficiency, managing the professional development of academic staff, forming the new education concept, and assessing the leadership professionalism, which ultimately leads to ensuring the sustainable development of educational institutions and achieving a given level of competitiveness. Furthermore, at present, higher education institution that provides educational services should be especially careful while developing its strategy. It's also worth noting that a significant number of Ukrainian higher education institutions are being sought new methods of promoting their curricula and trying to increase their competitiveness to strengthen their positions both at national and international levels.

The purpose of the study is to examine the essence and significance of benchmarking method in strategic planning in higher education institutions, considering it as a systematic process of searching for the best pedagogical or educational practice, making and implementing innovative solutions, highly efficient educational procedures leading to higher productivity. For this purpose, history of benchmarking, its types and stages of implementation, as well as advantages and disadvantages have been reviewed, and the subjects to which the benchmarking technique can be applied in educational organizations has been examined.

Methods of study. During the study, the following methods of cognition were used: data collection and sample, measures, synthesis, analysis, induction, deduction, comparative method. To solve the above-mentioned tasks, both the analysis and synthesis of scientific sources concerning the essence and significance of benchmarking method in strategic planning in higher education institutions has been applied.

Analysis of the latest studies and publications. The theoretical foundations of benchmarking as a holistic system, an integrated approach, a tool of the best practices, as well as practical concept in higher education are applied in fundamental works of foreign and domestic scholars, such as J. Alstete [3], R. Dattakumar, R. Jagadeesh [7], Khurram S. Bhutta, Faizul Huq [13], R. Camp [5], S. Cook [6], R. Epper [8], J. Nazarko, K. Kuzmicz, E. Szubzda-Prutis, J. Urban [15], M. Zairi [20], P. Leonard [21], P. Murphy [14], N. Vasilkova [19], Ye. Novykova [2], M. Kostyuk [1] and others. Foreign researchers: I. Thompson, N. Jackson [10], B. Karlöf, S. Östblom [11], J. Alstom, H. Lund, A. Schofield, D. Kempner [12], R. Farquard, K. Quartti and others study the peculiarities of benchmarking as a management tool in education.

Results. The essence of benchmarking lies in identifying the highest standards of excellence for products, services, or processes, and then making the improvements necessary to reach those standards that are commonly called "best practices". Benchmarking is neither just competitive analysis and number crunching, nor spying, espionage or stealing. It is a process to establish the ground for creative breakthroughs. It is a way to move away from tradition; the most effective vehicle to ensure continuous improvement is to focus on the basic processes that the organization runs and is a new and revolutionary perspective in benchmarking [13].

Benchmarking is often described as a systematic and continuous process aimed at implementing the best practices, a tool for improvement, achieved through comparison with other organizations [5], Zairi [20, 21], Cook [6] and Murphy [14]). Benchmarking is becoming a central instrument for improving the performance of higher education institutions. According to Epper [8] “if taken seriously and deployed properly, benchmarking can help colleges and universities position themselves for the new competitive environment that is at once mature and filled with potentials”. According to her, benchmarking starts with a self-examination and understanding of the institution’s different functions and internal procedures in order to be able to look for the best practices in other institutions and finally, adapting them to improve performance. Nazarko et al [15] identify learning as the most indispensable and important pillar of benchmarking, defining it as a continuum process that encompass both the identification of best practices and their adaptation. They also stress the importance of the creative adaptation of the best practices without copying and the continuity of the process.

It also worth noting that benchmarking has gone through the following evolutionary process in its development [2]:

- the first generation of benchmarking is interpreted as reengineering or retrospective analysis of the product;
- the second generation is competitive benchmarking that developed as a science in 1976 – 1986 thanks to the activities of the Xerox company;
- the third generation is process benchmarking, it develops in 1982-1986, when market leaders realize that it is easier to learn from enterprises outside

their sector or industry than by researching competitors;

- the fourth generation is strategic benchmarking, a systematic process aimed at evaluating alternatives, implementing strategies and improving performance characteristics based on the study of successful strategies of external partner enterprises;

- the fifth generation is global benchmarking, a future tool for organizing international exchanges, taking into account the culture and national characteristics of industrial engineering. The benchmarking process includes factors, research objects, basic rules of analysis, benchmarking stages, as well as approaches to training based on benchmarking.

Classification by UNESCO-CEPES [9] based on existing literature distinguish six types of benchmarking in the higher education sector [4]:

- internal benchmarking (comparing similar programmes in different components of one higher education institution);
- external competitive benchmarking (comparing performance in key areas based on institutions viewed as competitors);
- functional benchmarking (comparing single processes);
- trans-institutional benchmarking (across multiple institutions);
- implicit benchmarking (quasi-benchmarking looking at the production and publication of data/performance indicators which can be useful for meaningful cross-institutional comparative analysis; these are not voluntary but result from market pressures or coordinating agencies);
- generic benchmarking (looking at basic practice process or service) and process-based benchmarking (looking at processes by which results are achieved). The choice of particular type of benchmarking is defined by the

objectives of a university, its needs and requirements of an environment, available resources and potential for development, as well as by a possibility to implement this tool in a strategic management mechanism to ensure its competitiveness [19].

In the context of employing benchmarking method in strategic planning the Ukraine's higher education institutions have a promising opportunity to increase their own competitiveness through the following measures [1]:

- viewing its own functioning in the market from the outside and an objective analysis of its own shortcomings and advantages;
- researching the activities of other competing universities;
- using the competitors' successful experience in various areas (both in providing educational services and their promoting on the market);
- planning the further development of the university based on the competing universities' figures using a benchmarking study. Thus, the tools of benchmarking research include a system of streamlined strategies for further development of universities, analysis of competing universities and analysis of the educational services. Therefore, universities should focus on the use of innovative methods, forms and tools for managing all types of their own activities.

Thus, in the terms of constant global changes the education sector is influenced by considerable transformations: formation of the new knowledge-based education models; transition from basic education to lifelong one; emergence of significant competition between higher education institutions; dramatic changes in tastes, expectations of education subjects, etc. Thus, benchmarking as a systematic activity aimed at finding, evaluating and learning from the best practices of doing business can be beneficial, but it has limitations. Among the benchmarking

advantages, we can distinguish the ability to analyze own strengths and weaknesses objectively comparing with others, to determine strategic guidelines for own development in order to become a market leader, to generate original, fresh ideas on strategic planning in higher education institutions in both Ukrainian and foreign university-partners, to analyze the competitor's tactics and strategies as well as their performance. From this perspective, it seems to be essential for Ukrainian higher education institutions, striving to improve their international ranking positions, to use benchmarking in their strategic marketing research and strategic planning.

Список використаних джерел

1. Костюк М. К. Актуальність впровадження концепції бенчмаркінгу на ринку освітніх послуг України. *Траектория науки: Международный электронный научный журнал*. – 2016. – № 6(11).
2. Новикова Е. Н. Бенчмаркинг в образовании. Учеб. пособие для преподавателей, методистов и руководителей образовательных учреждений. – Ростов-на-Дону.: ГБПОУ РО «РКСИ», 2018. – 12 с.
3. Alstete J. (2008). Benchmarking in Higher Education: Adapting Best Practices to Improve Quality. ASHE-ERIC Higher Education Report series 95-5.
4. A Practical Guide: Benchmarking in European Higher Education (2008). European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU). URL: http://lllp.iugaza.edu.ps/Files_Uploads/634956737013680415.pdf
5. Camp R. C. (1994). Benchmarking: The Search for the Best Practices That Lead to Superior Performance. Milwaukee: ASQC Quality Press.
6. Cook S. (1995). Practical Benchmarking. London: Kogan Page.

7. Dattakumar R., Jagadeesh R. (2003). A review of literature on benchmarking. *Benchmarking: An International Journal*, 10(3). pp. 176-209.
8. Epper R. (1999). Benchmarking to Higher Education: Some Lesson from Experience. *Change*. November / December, 24-31.
9. International Association of Universities and UNESCO Information Centre on Higher Education (2016). *International Handbook of Universities 2017*. Palgrave Macmillan.
10. Jackson N. (2001). Benchmarking in UK Higher Education: an overview. *Quality Assurance in Education*. Vol. 9. Number 4. pp. 218-235.
11. Karlöf B., Östblom S. (1995). Benchmarking, A signpost to Excellence in Quality and Productivity (John Wiley and Sons).
12. Kempner D. E. (1993). The Pilot Years: The Growth of the NACUBO Benchmarking Project. *NACUBO Business Officer*, 27(6). pp. 21-31.
13. Khurram S. Bhutta, Faizul Huq (1999). Benchmarking ± best practices: an integrated approach. *Benchmarking: An International Journal*. Vol. 6. No. 3. pp. 254-268. # MCB University Press, 1463-5771.
14. Murphy P. S. (1995). Benchmarking Academic Research Output in Australia. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20. pp. 45-57.
15. Nazarko J., Kuzmicz K. A, Szubzda-Prutis E. and Urban J. (2009). The General Concept of Benchmarking and its Application in Higher Education in Europe. *Higher Education in Europe*, 34. Nos. 3–4. pp. 497-510.
16. OECD (2017). Benchmarking higher education system performance: Conceptual framework and data, Enhancing Higher Education System Performance. OECD. Paris. URL: <https://www.oecd.org/education/skills->
- [beyondschool/Benchmarking%20Report.pdf](https://www.oecd.org/education/skills-beyondschool/Benchmarking%20Report.pdf)
17. OECD (2013). *Commercializing Public Research: New Trends and Strategies*, OECD Publishing, Paris.
18. OECD (2007). *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*, OECD Publishing. Paris. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264034150-en>.
19. Thompson I., Cox A. (1997). Don't imitate, innovate. *Supply Management*, 40-3.
20. Vasilkova N. (2015). International benchmarking in higher education. *University Education*, 3. pp. 50-54.
21. Zairi M. (1994). *Measuring Performance for Business Results*. London: Chapman & Hall.
22. Zairi M., Leonard P. (1996). Origins of benchmarking and its meaning. In: *Practical Benchmarking: The Complete Guide*. Springer. Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-011-1284-0_3.

References

1. Kostiuk, M. K. (2016). Aktualnist vprovadzhennia kontseptsii benchmarkinhu na rynku osvithnikh posluh. [The urgency of implementing benchmarking concept in the Ukraine's educational services market]. *Traiektoriia nauky: Mizhnarodnyi elektronnyi naukovi zhurnal [The trajectory of science: International electronic scientific journal]*. No 6 (11).
2. Novikova Ye. N. Benchmarkinh v obrazovanii [Benchmarking in education]. Uchebnoie posobiie dlia prepodavateley, metodistov i rukovoditeley obrazovatelnykh uchrezhdeniy [A textbook for teachers, methodologists and heads of educational institutions]. Rostov-na-Donu. 12 p.
3. Alstete, J. (2008). *Benchmarking in Higher Education:*

Adapting Best Practices to Improve Quality. ASHE-ERIC Higher Education Report series 95-5.

4. A Practical Guide: Benchmarking in European Higher Education (2008). European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU). URL: http://lllp.iugaza.edu.ps/Files_Uploads/634956737013680415.pdf

5. Camp, R. C. (1994). Benchmarking: The Search for the Best Practices That Lead to Superior Performance. Milwaukee: ASQC Quality Press.

6. Cook, S. (1995). Practical Benchmarking. London: Kogan Page.

7. Dattakumar, R., Jagadeesh, R. (2003). A review of literature on benchmarking. *Benchmarking: An International Journal*, 10(3). pp. 176-209.

8. Epper, R. (1999). Benchmarking to Higher Education: Some Lesson from Experience. *Change*. November / December, 24-31.

9. International Association of Universities and UNESCO Information Centre on Higher Education (2016). International Handbook of Universities 2017. Palgrave Macmillan.

10. Jackson, N. (2001). Benchmarking in UK Higher Education: an overview. *Quality Assurance in Education*. Vol. 9. Number 4. pp. 218-235.

11. Karlöf, B., Östblom, S. (1995). Benchmarking, A signpost to Excellence in Quality and Productivity (John Wiley and Sons).

12. Kempner, D. E. (1993). The Pilot Years: The Growth of the NACUBO Benchmarking Project. *NACUBO Business Officer*, 27(6). pp. 21-31.

13. Khurram, S. Bhutta, Faizul, Huq. (1999). Benchmarking ± best practices: an integrated approach. *Benchmarking: An International Journal*.

Vol. 6. No. 3. pp. 254-268. # MCB University Press, 1463-5771.

14. Murphy, P. S. (1995). Benchmarking Academic Research Output in Australia. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20. pp. 45-57.

15. Nazarko, J., Kuzmicz, K. A., Szubzda-Prutis, E. and Urban, J. (2009). The General Concept of Benchmarking and its Application in Higher Education in Europe. *Higher Education in Europe*, 34. Nos. 3–4. pp. 497-510.

16. OECD (2017). Benchmarking higher education system performance: Conceptual framework and data, Enhancing Higher Education System Performance. OECD. Paris. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyondschool/Benchmarking%20Report.pdf>

17. OECD (2013). Commercializing Public Research: New Trends and Strategies, OECD Publishing, Paris.

18. Thompson, I., Cox, A. (1997). Don't imitate, innovate. *Supply Management*, 40-3.

19. OECD (2007). Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged, OECD Publishing. Paris. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264034150-en>.

20. Vasilkova, N. (2015). International benchmarking in higher education. *University Education*, 3. pp. 50-54.

21. Zairi, M. (1994). Measuring Performance for Business Results. London: Chapman & Hall.

22. Zairi, M., Leonard, P. (1996). Origins of benchmarking and its meaning. In: Practical Benchmarking: The Complete Guide. Springer. Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-011-1284-0_3.

СУТНІСТЬ ТА ВАЖЛИВІСТЬ БЕНЧМАРКІНГУ ДЛЯ СТРАТЕГІЧНОГО ПЛАНУВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Христюк С. Б.

Анотація. Дане дослідження присвячено аналізу сучасної проблематики поняття «сутності та важливості методу бенчмаркінгу для стратегічного планування у вищих навчальних закладах України та світу; бенчмаркінг розглядається як системний процес пошуку найкращих педагогічних та освітніх практик; впровадженню інноваційних рішень, аналізу вискоефективних освітніх процедур, які стимулюють зростання продуктивності праці. Для реалізації зазначеної мети було розглянуто метод бенчмаркінгу в еволюційній площині, подано його типологію та розкрито основні етапи впровадження, переваги та недоліки, техніку застосування в закладах освіти. В дослідженні наголошується, що, конкуренція між суб'єктами господарювання у сфері освіти вимагає від університетів постійного вдосконалення їх діяльності у всіх сферах. Провідні університети світу, які асоціюються з високоякісною освітою та науково-дослідною діяльністю та традиційно обіймають лідируючі позиції за міжнародними рейтингами, змушені не втрачати своїх високих конкурентних позицій, а зберегти свої досягнення та результативність та працювати на випередження. У дослідженні також зазначається, що використання методу бенчмаркінгу в конкурентному середовищі між вищими навчальними закладами дозволяє впроваджувати найкращий досвід, стандарти та методи роботи у наданні освітніх послуг, покращувати якість та ефективність, керувати професійним розвитком викладачів, формувати нові концепції освіти та оцінювати професіоналізм керівного складу, але в той же час він має певні обмеження.

Ключові слова: бенчмаркінг, вищі навчальні заклади, найкращі педагогічні та освітні практики, підвищення ефективності / успішності, конкуренція, покращення рейтингових позицій.

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.068

УДК 159.98

МОДЕЛЮВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГРОМАДСЬКОЇ ПІДТРИМКИ ОСВІТНІХ РЕФОРМ НА ОСНОВІ ВІДКРИТОСТІ СУДЖЕНЬ (OPEN-MINDEDNESS)

ЧУНІХІНА С. Л., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології спілкування

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

ORCID ID ID 0000-0002-0813-6741

Email: s.chunikhina@ispp.org.ua

Анотація. Актуальним завданням для України є забезпечення широкої громадської підтримки освітніх реформ. Метою статті є представлення структурної моделі розробки технології забезпечення громадської підтримки реформ у сфері загальної середньої освіти на основі відкритості суджень (open-mindedness). Відкритість суджень визначається як сукупність когнітивних та соціоемоційних умінь особистості, які обумовлюють її спроможність до гнучкого та адаптивного поведіння з новою інформацією та/або новим досвідом. На основі теоретичного та емпіричного етапів дослідження запропоновано модель та сценарій застосування технології формування громадської думки, яка враховує стадіальність процесу її формування – від аналізу інформації через рефлексивні процеси до синтезу. Виокремлено когнітивні (навички критичного мислення, вміння формувати об'ємне бачення проблеми на основі її сутнісних характеристик, структурований виклад позиції) та соціоемоційні (надання зворотного зв'язку, розв'язання конфліктів з орієнтацією на ціль, емоційна грамотність, емпатійне слухання) критерії ефективності.

Ключові слова: громадська думка, освітні інновації, відкритість суджень, технології формування громадської думки, суб'єкт

Актуальність. Процес реформування загальної середньої освіти України розпочався із прийняттям Закону України «Про освіту» від 23.05.1991 № 1060-XII, тобто ще до фактичного проголошення державної незалежності, і наразі триває. Загальний напрям реформування освіти за ці роки змінювався кілька разів, іноді досить кардинально. Вже згаданий закон протягом 1991-2017 років правився 46 разів, поки йому на зміну не був прийнятий Закон України «Про освіту» від 5.09.2017 № 2145-VIII, який законодавці теж почали активно змінювати – 10 разів за неповні 4 роки.

Інтенсивний нормотворчий процес в освітній сфері, обтяжений нестабільністю політичної та соціоекономічної ситуації в державі, неминуче позначається на

громадському сприйнятті реформаторських ініціатив [1]. Тому розробка технологій формування громадської думки щодо освітніх реформ має спиратися на певні методологічні застереження і орієнтуватися не на стільки на покращення ставлення до тих чи інших змін, спущених зверху, скільки на утворення настановлень щодо освіти як сфери застосування персональних зусиль кожного учасника освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове осмислення проблем формування, стабілізації чи, навпаки, змінності громадської думки наразі фокусуються на кількох ключових напрямках. По-перше, залишаючись здебільшого в межах класичної парадигми вивчення громадської думки як системи

настановлень, що мають трикомпонентну структуру (когніція, емоція, дія), сучасні дослідники активно шукають нові зв'язки між цими компонентами у різних комбінаціях. Зокрема, вивчаються механізми впливу локальних груп або груп інтересів на громадську думку щодо тих чи інших політичних рішень. По-друге, досліджується проблема множинності «громадських думок» на інтерсуб'єктивному і на інтрасуб'єктивному рівнях та пошуку напрямів консолідації громадської думки, причому консолідація розуміється не як уніфікація, а як приведення її до специфічного стану цілісності на основі цілісності всіх основних компонентів – когнітивного, емоційного та поведінкового [2]. Нарешті, актуальним напрямом вивчення громадської думки є дослідження відкритості суджень (open mindedness), тобто сприйнятливості індивідуальної та масової свідомості до нового або багатозначного досвіду. Відкритість суджень у найбільш узагальненому вигляді визначається

як готовність враховувати ідеї та думки, які є новими або відмінними від вже прийнятих особистістю як свої.

Наразі відкритість суджень досліджується як особистісна риса або чеснота, наявність або відсутність якої може бути предметом формуючих впливів на особистість педагогічного, психологічного або психотерапевтичного характеру у досить тривалій перспективі [9], або як певне вміння, яке можна сформулювати у досить компактний проміжок часу [4; 6-8; 10].

Отже, оскільки в сучасних умовах громадська думка має орієнтуватися не на трансляцію належного чи правильного ставлення до того чи іншого явища або утворення максимально точного, «об'єктивного» образу дійсності, а скоріше на розвиток вміння поводитися з інформацією, передусім – новою або такою, що постійно оновлюється, концепція відкритості суджень представляється досить перспективною основою для розробки технологій формування впливу.

Відкритість суджень (Open-Mindedness)		
Особистісна риса/ Чеснота	Вміння	
	Когнітивні	Соціально-емоційні
Толерантність до невизначеності (Doney & Weregrif)	Критичне мислення (Hawken)	Вміння надавати та отримувати зворотній зв'язок (Lord)
Асертивність (Doney & Weregrif)	Відкритий підхід до розв'язання задач (As'ari et al.)	Розв'язання конфліктів з орієнтацією на цілі (Tjosvold & Poon)
Відкритість новому досвіду (Peterson & Seligman)	Здатність до рефлексії (Lord)	Емпатичне слухання (Hawken)

Рис. 1 Сучасні підходи до вивчення відкритості суджень (Open-Mindedness)

Метою статті є представлення структурної моделі для розробки технології забезпечення громадської

підтримки реформ у сфері загальної середньої освіти на основі відкритості

суджень (open-mindedness) та визначення критеріїв її ефективності.

Методологія. Виходячи з теоретичного аналізу досліджень відкритості суджень, стисло викладеного на початку даної статті, та досвіду емпіричного вивчення відкритості суджень в контексті

сприймання громадськістю освітніх реформ в Україні [3], відкритість суджень визначається як сукупність когнітивних та соціоемоційних вмінь особистості, які обумовлюють її спроможність до гнучкого та адаптивного поведіння з новою інформацією та/або новим досвідом.

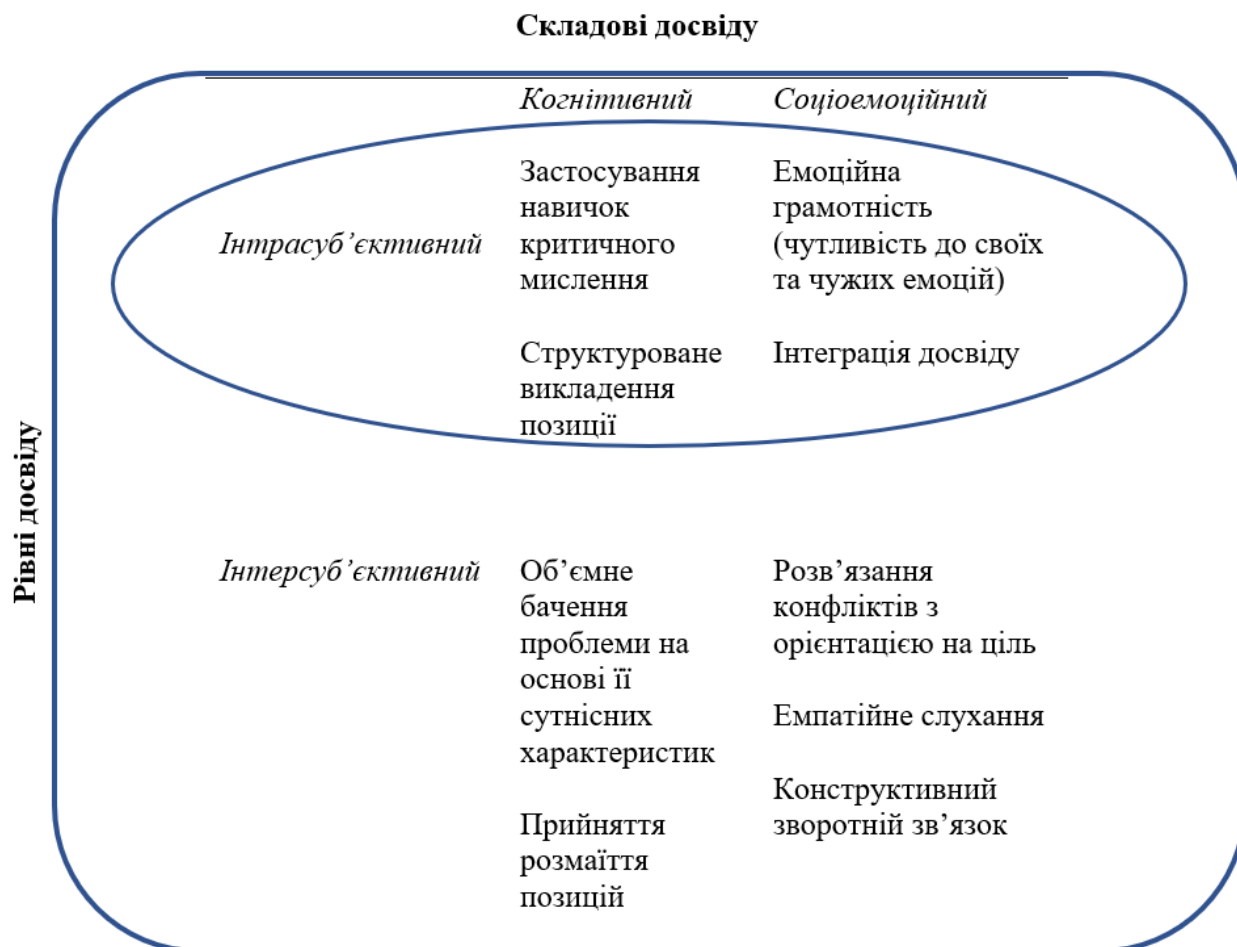


Рис. 2 Структурна модель розробки технологій формування громадської думки на основі відкритості суджень

Розроблення технології формування громадської думки в рамках підходу, заснованого на відкритості суджень, має ширші можливості щодо масштабування ефекту від їх застосування. В даному випадку масштабування може бути здійснене в неочевидному напрямі – не через розширення спільнот, яких необхідно залучати до формувального процесу, а навпаки, шляхом їх звуження до діад чи триад. Тобто йдеться про вплив, сфокусований, так би мовити, «не на всіх, а на кожному».

Даний підхід дає змогу певним чином організувати діалогічні формати обміну думками і ідеями, з метою їх подальшої консолідації в індивідуальній або суспільній свідомості.

Таким чином, структурну модель розробки технологій формування громадської думки на основі відкритості суджень, можна представити у вигляді, поданому на рис. 2. Як можна побачити, дана модель враховує дворівневість прояву та двокомпонентну структуру

відкритості суджень як комплексного вміння. Також модель дає змогу виокремити та описати критерії ефективності застосування технологій як сукупність наявних (сформованих) у суб'єктів громадської думки когнітивних та соціоемоційних компонентів комплексного вміння поводження із новою інформацією та/або новим досвідом.

Результати. В рамках Всеукраїнського експерименту «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій» (2016-2020 рр.), який був реалізований Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України, розроблено та здійснено апробацію одного з можливих сценаріїв застосування технології формування громадської думки на основі відкритості суджень та здійснено його попередню апробацію (див. Додаток). Апробація здійснювалася на базі Інституту соціальної та політичної психології НАПН України за участю студентів Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка, Київського національного економічного університету ім. В. Гетьмана, Київського Університету ім. Б. Грінченка (N=55) в рамках навчально-виробничої практики. Протягом лютого-травня 2021 року було проведено чотири раунди апробації, з них два у форматі очної дискусії (8 і 4 учасники) та два – в онлайн-форматі (6 і 37 учасників). Оцінка ефективності технології здійснювалася шляхом анкетування учасників у два етапи – до та після застосування технології. На першому етапі (до початку апробації) учасникам пропонувалося відповісти на питання Шкали активної відкритості суджень [5]. Також вони мали обрати один з восьми варіантів відповіді на питання «Що ви наразі відчуваєте у зв'язку з перспективою впровадження в Україні 12-річного шкільного навчання?»: страх (тривогу,

неспокій); відчай (розпач, безвихідь); сум (печаль, жалість); гнів (роздратування, злість); надію (сподівання на краще); впевненість, спокій; радість; важко відповісти. Крім того, учасникам пропонувалося завершити речення «12-річне шкільне навчання - це...». Другий етап анкетування здійснювався після завершення апробації за аналогічною схемою, однак замість шкали активної відкритості суджень учасникам пропонувалося відповісти на розроблену автором анкети самооцінки когнітивних та соціоемоційних аспектів ставлення до впровадження 12-річного навчання. Зокрема, учасникам було запропоновано оцінити за п'ятибальною шкалою (де 1 – зовсім малоймовірно, 5 – дуже імовірно) імовірність того, що у майбутньому при зустрічі з іншою точкою зору з важливого для них питання їм буде простіше припустити власну неправоту; визнати обґрунтованість протилежної точки зору; визнати рівноцінність різних точок зору на проблему; зрозуміти, які почуття лежать в основі різних точок зору; зрозуміти потреби, які люди висловлюють за допомогою аргументів; відокремлювати факти від оціночних суджень; ставити питання, які дають змогу краще зрозуміти позицію іншої людини; формувати більш об'ємне бачення проблеми; зберігати позитивне ставлення до людини, з позицією якої ви не погоджуєтесь; зберігати повагу до себе та іншої людини в ситуації конфлікту або суперечки. Необхідність розробки додаткового механізму вимірювання вмінь через самооцінку прогнозованої ймовірності їх застосування у майбутньому обумовлена низькою чутливістю Шкали активної відкритості суджень до формування вмінь, яке відбуваються в реальному часі.

Таблиця 1

Середні показники самооцінки розвитку когнітивних аспектів відкритості суджень

Оцініть імовірність того, що у майбутньому при зустрічі з іншою точкою зору з важливого для вас питання вам буде простіше (1 - зовсім малоімовірно; 5 - дуже імовірно, майже 100%)	Середня оцінка	Коеф. кореляції зі Шкалою активної відкритості суджень
Припустити власну неправоту	3,1	.470 p=.013
Визнати обґрунтованість протилежної точки зору	3,5	
Визнати рівноцінність різних точок зору на проблему	3,8	.502 p=.008
Зрозуміти, які почуття лежать в основі різних точок зору	4,0	
Зрозуміти потреби, які люди висловлюють за допомогою аргументів	3,8	
Відокремлювати факти від оціночних суджень	3,5	
Ставити питання, які дають змогу краще зрозуміти позицію іншої людини	4,0	
Формувати більш об'ємне бачення проблеми	3,7	
Зберігати позитивне ставлення до людини, з позицією якої ви не погоджуєтесь	3,8	
Зберігати повагу до себе та іншої людини в ситуації конфлікту або суперечки	4,1	

Як можна побачити з таблиці 1, після участі в апробації технології респонденти оцінюють ймовірність застосування вказаних вмінь як вищу за середню. Виявлено значущі кореляції Шкали активної відкритості суджень з двома шкалами авторської анкети: перша стосується імовірності припускати власну неправоту при зустрічі з іншою точкою зору, друга - імовірності визнавати рівноцінність різних точок зору на проблему. Ці змінні в цілому відповідають визначенню відкритості суджень, сформульованому Peterson & Seligman (2004).

Порівняльний аналіз самозвітів учасників апробації щодо їх емоційного ставлення до перспектив впровадження 12-річного навчання, даних до та після застосування технології, засвідчує помітне покращення сприймання цієї новації. Зокрема, до початку застосування технології 41% учасників відчували

радість, впевненість або надію, після таких учасників було вже 65%. Ще одним показником зміни ставлення до 12-річного навчання за результатами застосування технології на основі відкритості суджень дає підрахунок кількості слів, за допомогою яких учасники закінчували речення «12-річне навчання – це...». Якщо до початку апробації середня довжина фраз становила 3,2 слова, а найбільш типовим висловами були «невдала ідея», «не на часі», «не потрібно Україні», то після участі в дискусії за розробленим сценарієм учасникам, щоб завершити це речення, знадобилося вже в середньому 8,9 слів. Зокрема, були дані такі відповіді: «освітня реформа створена для того, щоб учні мали змогу обирати ті предмети, які їм цікаві»; «реформа, яка допоможе учням з раннього віку зосередитися на своїх сильних сторонах і зробити правильний вибір»; «можливість оптимізування

(збережено лексику оригіналу – С.Ч.) та покращення навчального процесу, розвантаження учнів та чудовий спосіб перейняття практики других країн». Використання більшої кількості слів для опису реформи корелює з більш позитивним ставленням до неї (.466, $r=.011$)

Перспективи подальших досліджень. Досвід попередньої апробації технологій, заснованих на відкритості суджень, у тому числі підсумкова рефлексія її учасників, показує перспективність застосування таких технологій для формування більш об'ємного, цілісного відображення в індивідуальній та груповій свідомості тієї чи іншої проблеми порівняно із попереднім, шаблонним, спрощеним чи фрагментованим її відображенням. Це відбувається завдяки аналізу учасниками структури своїх та чужих настановлень, набуття ними досвіду порозуміння на основі взаємного емпатійного слухання тощо. Даний підхід може застосовуватися як допоміжний (разом із методом фокус-груп) або самостійний інструмент діагностики конфліктних або суперечливих аспектів громадського ставлення до гострих соціальних питань, що є конче необхідним на етапах, які передують остаточному ухваленню управлінських рішень, з метою попередження політичних помилок, які часто є причиною розбалансування, розщеплення громадської думки.

Висновки. Ключовим напрямом сучасних досліджень громадської думки, окрім пошуку засобів формування більш точного відбиття у суспільній свідомості складної соціальної реальності, є розробка інструментів розвитку суспільних вмінь компетентного поведіння з інформацією, передусім – новою або такою, що постійно оновлюється. Особливо актуальним для України є забезпечення громадської підтримки

освітніх реформ враховуючи їх системний характер та загальносуспільну значущість.

Розробка технологій формування громадської думки на основі концепції відкритості суджень (open-mindedness), можуть стати перспективним напрямом забезпечення громадської підтримки реформ у сфері загальної середньої освіти. По-перше, такий підхід унеможливорює маніпулятивні або інші деструктивні впливи на суспільну свідомість оскільки він базується на суб'єкт-суб'єктному підході до вивчення громадської думки. По-друге, він дає змогу масштабувати технології за принципом «участі не всіх, а кожного», що робить їх універсальним інструментом монологічного, діалогічного або полілогічного спілкування. Нарешті, він актуалізує можливість ефективного супроводу процесів розробки і ухвалення політичних та управлінських рішень на основі роботи із більш точними і цілісними суспільними репрезентаціями тих чи інших проблем.

Список використаних джерел

1. Слюсаревський, М. (2016). Громадська думка з питань освіти: преференції, суперечності та перспективи збагачення. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*, 17(4-6), 48-61.
2. Фролов, П. Д. (2014). Громадська думка: критерії та моделі консолідації. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 34, 234-247.
3. Чуніхіна, С. (2020). Суспільне ставлення до освітніх реформ: дослідження проблеми відкрито стісуджень (open-mindedness). *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія»*, 1(11), 63-70.

[https://doi.org/10.17721/BSP.2020.1\(11\).12](https://doi.org/10.17721/BSP.2020.1(11).12)

4. As'ari, A.R., Kurniati, D., Abdullah, A.H., Muksar, M., & Sudirman, S. (2019). Impact of Infusing Truth Seeking and Open-Minded Behaviors on Mathematical Problem-Solving. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(4), 1019-1036. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.606031>

5. Baron, J., Scott, S., Fincher, K., & Emlen Metz, S. (2015). Why does the Cognitive Reflection Test (sometimes) predict utilitarian moral judgment (and other things)? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 4(3), 265–284. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2014.09.003>

6. Doney, J., Wegerif, R. (2017). *Measuring Open-Mindedness: An evaluation of the impact of our school dialogue programme on students' openmindedness and attitudes to others*. Tony Blair Institute for Global Change. 60. https://institute.global/sites/default/files/in-line-files/Measuring%20Open-mindedness_29.06.17.pdf

7. Hawken, J. (2019). Philosophical discussions with children: an opportunity for experiencing open-mindedness. *Childhood & Philosophy*, 15, 1–20. doi:10.12957/childphilo.2019.42982

8. Lord, M. (2015). Group learning capacity: The roles of open-mindedness and shared vision. *Frontiers in psychology*, 6, 150. 10.3389/fpsyg.2015.00150.

9. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.

10. Shearman, S.M., Levine, T. (2006). Dogmatism Updated: A Scale Revision and Validation. *Communication Quarterly*, 54(3), 275-291.

11. Tjosvold, Dean; Poon, Margaret (1998). *Dealing with scarce*

resources: openminded interaction for resolving budget conflicts. *Group & Organization Management*. 23 (3).

References

1. Slyusarevs'kyy, M. (2016). Hromads'ka dumka z pytan' osvity: preferentsiyi, superechnosti ta perspektyvy zbahachennya. *Vseukrayins'kyy naukovo-praktychnyy zhurnal «Dyrektor shkoly, litseyu, himnaziyi»*, 17(4-6), 48-61.

2. Frolov, P. D. (2014). Hromads'ka dumka: kryteriyi ta modeli konsolidatsiyi. *Naukovi studiyi iz sotsial'noyi ta politychnoyi psykholohiyi*, vyp. 34, 234-247.

3. Chunikhina, S. (2020). Suspil'ne stavlennya do osvity reform: doslidzhennya problemy vidkryto stisudzhen' (open-mindedness). *Visnyk Kyivsk'oho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriya «Psykholohiya»*, 1(11), 63-70. [https://doi.org/10.17721/BSP.2020.1\(11\).12](https://doi.org/10.17721/BSP.2020.1(11).12)

4. As'ari, A.R., Kurniati, D., Abdullah, A.H., Muksar, M., & Sudirman, S. (2019). Impact of Infusing Truth Seeking and Open-Minded Behaviors on Mathematical Problem-Solving. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(4), 1019-1036. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.606031>

5. Baron, J., Scott, S., Fincher, K., & Emlen Metz, S. (2015). Why does the Cognitive Reflection Test (sometimes) predict utilitarian moral judgment (and other things)? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 4(3), 265–284. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2014.09.003>

6. Doney, J., Wegerif, R. (2017). *Measuring Open-Mindedness: An evaluation of the impact of our school dialogue programme on students' openmindedness and attitudes to others*. Tony Blair Institute for Global Change. 60.

<https://institute.global/sites/default/files/in>

line-files/Measuring%20Open-mindedness_29.06.17.pdf

7. Hawken, J. (2019). Philosophical discussions with children: an opportunity for experiencing open-mindedness. *Childhood & Philosophy*, 15, 1–20. doi:10.12957/childphilo.2019.42982
8. Lord, M. (2015). Group learning capacity: The roles of open-mindedness and shared vision. *Frontiers in psychology*, 6, 150. 10.3389/fpsyg.2015.00150.
9. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
10. Shearman, S.M., Levine, T. (2006). Dogmatism Updated: A Scale Revision and Validation. *Communication Quarterly*, 54(3), 275-291.
11. Tjosvold, Dean; Poon, Margaret (1998). Dealing with scarce resources: openminded interaction for resolving budget conflicts. *Group & Organization Management*. 23 (3).

Додаток

*Сценарій застосування
технології формування громадської
думки
на основі відкритості суджень
щодо впровадження 12-річного
навчання*

Оптимальна кількість учасників:
2-20 осіб.

Модератор просить учасників розбитися на команди (від 2 до 5 учасників в кожній; у випадку наявності лише двох учасників дискусія проходить у форматі діалогу) та пропонує їм питання для обговорення.

Обговорення відбувається в чотири раунди.

1. Констатативний раунд

В першому раунді команди (окремі учасники) мають сформулювати свою позицію відповідно до структури:

- Що я знаю з цього приводу? (когнітивний компонент)
- Що я відчуваю з цього приводу? (емоційний компонент)
- Що я роблю/хочу/мушу робити з цього приводу? (поведінковий компонент)

Модератор просить команди завершити речення «12-річне навчання – це...», повідомити, які почуття у них викликає надане ними формулювання та намітити дії, які впливають/можуть впливати з цього.

Спікери команд по черзі викладають сформульовану позицію, після чого учасники другої команди можуть ставити уточнюючі запитання (запитання на розуміння).

2. Рефлексивний раунд

В другому раунді учасникам належить максимально точно відтворити позицію, висловлену іншою командою. По завершенню викладення команди надають зворотній зв'язок щодо почутого: наскільки повно було сприйнято і відтворено їхню позицію, які неточності або пробіли були допущені.

Для обговорення когнітивних аспектів настановлень модератор може запропонувати такі питання: які з викладених вами даних безспірні? які дані потребують уточнення? які дані не можуть бути перевірені? яких даних не вистачає? При обговоренні емоційних компонентів доречними є питання: з якими потребами пов'язані висловлені почуття? яку функцію (користь) для суспільства несуть ці почуття? Поведінкові компоненти можуть осмислюватися за допомогою питань: які дії викликають найбільше/найменше заперечень? хто може і має бути суб'єктом цих дій?

3. Аналітичний раунд

Команди знайомляться з офіційним прес-релізом (іншим інформаційним матеріалом офіційного походження) та обговорюють викладену інформацією за схемою:

- Які з моїх припущень збігаються з цією інформацією?
 - Які з моїх припущень суперечать цій інформації?
 - Що нового я дізналася(дізнався)?
 - Якої інформації мені не вистачає?
4. Синтетичний раунд

Команди мають знову згенерувати завершення речення «12-річне навчання – це...» на основі синтезу усієї інформації, яка була актуалізована під час роботи.

5. Підбиття підсумків
Наприкінці групової роботи учасники обмінюються враженнями щодо отриманого досвіду.

MODELING OF TECHNOLOGIES FOR PROVIDING PUBLIC SUPPORT FOR EDUCATIONAL REFORMS BASED ON OPEN-MINDEDNESS

Chunikhina S. L.

The key direction of modern public opinion research is to find ways to reflect a complex social reality in the public consciousness more accurately and develop tools for developing social skills of competent handling of information, especially new or constantly updated. In Ukraine, it is essential to provide public support for educational reforms, given their systemic nature and national significance. The article aims to present a structural model for technology development to provide public support for reforms in general secondary education based on open-mindedness and to determine the criteria for its effectiveness. *Open-mindedness* is defined as a set of cognitive and socio-emotional skills, which determine one's ability to flexibly and adaptively handle new information and new experiences. Based on theoretical and empirical stages of research, the principles of construction of technologies of formation of public opinion based on the open-mindedness are defined: the principle of equality and interactivity of subjects of public opinion; the principle of analytical and synthetic information processing; the principle of focusing on the completeness of experience. The author proposes the model and application scenario of public opinion forming technology, taking into account the two-level manifestation and two-component structure of open-mindedness as a complex skill and the stages of its formation – from information analysis through reflexive processes to its synthesis. The author describes cognitive (critical thinking skills, ability to form a three-dimensional vision of the problem based on its essential characteristics, structured presentation of the position) and socio-emotional (providing feedback, conflict resolution with a focus on the goal, emotional literacy, empathic listening) open-mindedness criteria.

Keywords: public opinion, educational innovations, open-mindedness, technologies of public opinion formation, subject

ПСИХОЛОГІЯ

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.077

УДК 373.013.77:316.362.31

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ: ЕМПІРИЧНИЙ ДОСВІД

АФАНАСЕНКО Л. А., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології,

АМЕЛІНА А. Р., студентка 2-го курсу ОС магістр спеціальності «Психологія»,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: lariro.afanasenko@gmail.com

Анотація. У статті наголошено актуальність проблеми проявів тривожних станів молодших школярів із неповних сімей. Розкрито сутність тривоги як емоційного стану (переживання емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням неблагополуччя) та особистісної властивості (підвищеної схильності почуватися занепокоєним за будь-яких життєвих ситуацій). Наведено результати дослідження тривожних станів молодших школярів із неповних сімей, які дозволили визначити найвищий рівень прояву тривожності у різних життєвих ситуаціях та виокремити домінуючі чинники її формування.

Ключові слова: тривожність, емоційний стан, неповна сім'я.

Актуальність дослідження. В умовах нестабільного сьогодення з його соціально-економічними негараздами, невпевненістю в завтрашньому дні, переживання світової пандемії коронавірусної інфекції COVID-19, ростом насилля у суспільстві все частіше розвиток дитини супроводжується переживаннями негативної модальності і, перш за все, високою тривожністю, що дегармонізує становлення особистості.

Проблема підвищеної тривожності дітей стає особливо актуальною в період вступу й адаптації дитини до школи, а тому пріоритетним виступає спільна діяльність навчального закладу і сім'ї з питань вирішення проблем їх навчання, виховання та розвитку. Саме сім'я є основним осередком виховання та формування особистості дитини, а тому неможливо не враховувати її специфічні соціальні обставини. За останні роки спостерігається тенденція до зростання розлучень, позашлюбних народжень, смертності населення, що

збільшує кількість неповних сімей та негативно впливає на особистість дитини. В неповній сім'ї значно частіше виявляються обмеженими відносини між матерями й дітьми. Дітям, звичайно, однаково цінні обое з батьків, вони відчують потребу в любові до них і рівною мірою мають потребу в ній і з їх боку. З погляду виховання почуттів і їх закріплення в особистості це надзвичайно важливо. Адже батько й мати у вихованні доповнюють один одного. Кожна людина, маючи свою індивідуальність, приносить із собою в сім'ю неповторне різноманіття почуттів і думок, інтересів і знань, дій і вчинків. І вся ця різноманітна сторона життя в сім'ї порушується при відсутності одного з батьків.

Тому, для подальшої розробки системи психологічного супроводу тривожних станів молодших школярів із неповних сімей необхідно з'ясувати особливості їх проявів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема тривожності розкрита в роботах таких вітчизняних науковців, як Ф. Б. Березін,

Л. І. Божович, А. І. Захаров,
 Н. В. Імедадзе, О. Б. Ковальова,
 В. Н. Мясичев, В. С. Мерлін,
 О. М. Прихожан, І. В. Хазратова,
 Ю. Л. Ханін, Т. А. Шабанова та інших.
 А в зарубіжній психології проблемою тривожності займалися такі вчені, як З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні, Е. Берн, Ч. Спілбергер, Р. Мей, К. Роджерс, Й. Лангмейер, Х. Хекхаузен та інші. Тривожність розглядають як негативне емоційне переживання, пов'язане з передчуттям небезпеки. У сучасній науці це поняття визначають як психічну властивість, індивідуальну психологічну особливість, що виявляється в схильності людини до переживання тривоги. За визначенням М. Неймарк «Тривожність – постійно або ситуативно проявляюча властивість людини приходити в стані неспокою відчувати страх і тривогу у специфічно соціальних ситуаціях» [2]. За визначенням Л. Петровської: «Тривожність є схильністю індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги; один з основних параметрів індивідуальних відмінностей» [3]. Високий рівень тривожності негативно впливає на адаптацію особистості, викликає негативні особистісні зміни, заважає всебічному розвитку особистості. Так, однією з найважливіших задач сучасної психології є пошук засобів роботи з тривожними дітьми молодшого шкільного віку із неповних сімей.

Постановка завдання. Метою дослідження є діагностування тривожних станів молодших школярів із неповних сімей, які дозволять визначити найвищий рівень прояву тривожності у різних життєвих ситуаціях та виокремити домінуючі чинники її формування.

Виклад основного матеріалу. Із метою вивчення тривожності молодших школярів із неповних сімей, нами було обрано 2 психодіагностичні методики, які були апробовані

науковцями на великих групах школярів, пройшли оцінку на валідність і дають змогу отримати інформацію про середні величини та закономірності розподілу показників, які вивчаються.

Емпіричне дослідження тривожності дітей молодшого шкільного віку із неповних сімей передбачає поетапне вирішення низки завдань. Тому проведене дослідження умовно можна поділити на дві частини.

На першому етапі нами було проведено аналіз психологічної літератури присвяченої проблемі тривожності дітей молодшого шкільного віку. Даний етап дав змогу сформулювати систему методик, необхідних для вивчення тривожності.

Наступний етап ми присвятили збору об'єктивних емпіричних даних. Він включив в саме діагностику тривожності дітей молодшого шкільного віку; з'ясування особливостей тривожності дітей із неповних сімей

Вибірку в нашому дослідженні склали учні молодшого шкільного віку Вишнівської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 2. В дослідженні брали участь 61 учень, з них: 39 (64 %) осіб із повних та 22 особи (36 %) – із неповних сімей. Вік дітей: 7–11 років.

Аналізуючи отримані результати дослідження за методикою виміру рівня тривожності Дж. Тейлора, було встановлено що найвищі показники серед учнів, які виховуються у неповних сім'ях має середній рівень тривожності із тенденцією до високого – 40,9 %, тоді, як майже половина дітей із повних сімей – 48,7 %, мають теж середній рівень тривожності але із тенденцією до низького. Цей же рівень (середній із тенденцією до низького) спостерігається у 31,8 % дітей із неповних сімей. У 30,8 % дітей із повних сімей простежується середній рівень тривожності із тенденцією до високого, що значно менше ніж у дітей із неповних сімей. Водночас високий рівень тривожності

спостерігається у 22,7 % дітей із неповних сімей, що вище порівняно із дітьми, які виховуються у повних сім'ях (15,4 %). Низький рівень тривожності майже на одному рівні як у дітей із

повних, так і у дітей із неповних сімей – 5,2 % та 4,6 % відповідно. Загальні результати дослідження методикою виміру рівня тривожності Дж. Тейлора наведенні у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Характеристика рівня тривожності учнів за методикою виміру рівня тривожності Дж. Тейлор в адаптації Т. А. Немчинова

Рівень тривожності	Респонденти (%)	
	Діти із повних сімей	Діти із неповних сімей
Високий	15,4	22,7
Середній (з тенденцією до високого)	30,8	40,9
Середній (з тенденцією до низького)	48,7	31,8
Низький	5,2	4,6

Дані показники характеризують загальну тривожність молодших школярів. Ми припускаємо, що їх тривожність може стосуватися навчання і стосунків у школі, може бути як прояв рис особистості. Але високий рівень тривожності може негативно впливати на успішність навчання, міжособистісні стосунки і становлення їх особистості.

Результати, отримані з використанням методики виміру рівня тривожності Дж. Тейлора, ми співставили з результатами отриманими за допомогою інших методик, передусім з методикою

оцінки рівня шкільної тривожності Філіпса.

Дана методика використовувалась нами для виявлення рівня тривожності молодших школярів у різних життєвих ситуаціях, що дало змогу детальніше з'ясувати ті сфери життєдіяльності дітей, на які слід звернути увагу вчителям, батькам та психологам школи.

За допомогою методики рівня шкільної тривожності Філіпса нами були отримані результати за восьми шкалами, результати дослідження наведенні у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Розподіл шкільної тривожності учнів молодших класів за методикою Філіпса (у %)

Шкали	Респонденти, %					
	Повна сім'я			Неповна сім'я		
	Середній рівень	Підвищений рівень	Високий рівень	Середній рівень	Підвищений рівень	Високий рівень
Загальна тривожність у школі	66,6	20,5	12,9	45,4	36,3	18,3
Переживання соціального стресу	58,9	28,2	12,9	50	18,1	31,9
Фрустрація потреби	75,3	20,5	4,2	45,4	36,3	18,3

досягнення успіху						
Страх самовираження	46,2	28,2	25,6	22,7	27,2	50,1
Страх ситуації перевірки знань	61,6	12,8	25,6	40,3	18,1	41,6
Страх не відповідати очікуванням оточення	48,7	28,2	23,1	36,3	31,8	31,9
Низька фізіологічна опірність стресу	69,2	25,6	5,2	54,5	18,1	27,4
Проблеми й страхи в стосунках з вчителем	74,3	15,9	9,8	36,3	27,2	36,5

Як свідчать отримані дані, великий відсоток респондентів з повних сімей, а саме 66,6%, має середній рівень загальної тривожності в школі. Тобто ці учні сам процес навчання не сприймають як такий, що травмує. У неповних сім'ях цей відсоток складає 45,4 %. Підвищений рівень тривожності спостерігається у 20,5 % та 36,3 % дітей із повних та неповних сімей відповідно. Високий рівень загальної тривожності спостерігається у 18,3 % респондентів з неповних сімей, в повних сім'ях – 12,9 %. Для цих учнів загальний емоційний стан, пов'язаний з різними формами їх залучення до шкільного життя, є негативним.

У повних сім'ях 58,9 % респондентів не переживають соціального стресу. Це свідчить про те, що їх стосунки з однолітками, соціальні контакти можна охарактеризувати як задовільні. У неповних сім'ях – 50 %. Також високий рівень за шкалою переживання соціального стресу в неповних сім'ях складає 31,9%, в повних сім'ях – лише 12,9%. Тобто емоційний стан цих школярів є напруженим і не сприяє

встановленню соціальних контактів. Це говорить про те, що в колективі для більшості учнів немає сприятливих умов для соціальних контактів, особливо з однолітками. Така ситуація, в свою чергу, може створювати «фундамент» для виникнення тривожності.

Порівняно невеликий відсоток (4,2 %) учнів молодших класів які виховуються у неповних сім'ях, відчуває фрустрацію потреби в досягненні успіху на високому рівні. Натомість, у неповних сім'ях цей показник складає 18,3 %. Несприятливий психологічний фон у цих сім'ях не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату. Не переживають фрустрації в досягненні успіху 75,3 % з повних сімей і 45,4 % з неповних.

Серед респондентів з неповних сімей страх самовираження на високому рівні в 50,1 % , в повних сім'ях цей показник майже вдвічі менший і складає 26,6 %. Ці школярі переживають сильні негативні емоції в ситуації, коли потрібно розкритися, показати себе, свої здібності іншим.

Без сумніву, цей показник впливає на успішність зазначених школярів, на їхні контакти з однолітками. 46,2 % респондентів з повних та 22,7 % з неповних сімей не мають психологічних труднощів з самовираженням та саморозкриттям. Такі школярі швидко заводять нові знайомства, порівняно з тими, хто відчуває тривожність у цій сфері.

Високі показники за шкалою «страх ситуації перевірки знань» мають 25,6 % респондентів з повних сімей. У респондентів з неповних сімей цей показник сягає 41,6 %. Тобто ці школярі дуже хвилюються в ситуації публічної перевірки знань, інших можливостей. Адже в разі невдачі може постраждати їхня самооцінка. Також саме очікування перевірки знань завдає цим учням значного психологічного дискомфорту. Не хвилюються з цього приводу, а саме ситуації перевірки знань, 61,6 % школярів із повних сімей. Серед респондентів із неповних сімей цей показний складає лише 40,3 %. Можливо це пов'язано з тим, що ці учні більш впевнені у власних знаннях та силах, ніж решта респондентів. Майже половина досліджуваних з повних сімей не відчуває страху не відповідати очікуванням оточення – 48,7%. Тобто бажання соціального схвалення не є провідним мотивом цих учнів. Вони більше орієнтовані на власну думку. Цей показник серед школярів, які виховуються в неповних сім'ях, складає 36,3 %.

Натомість, дуже переймаються (високий рівень) через можливість не відповідати очікуванням оточення 23,1 % учнів молодших класів з повних сімей та 31,9 % з неповних. Ці діти хвилюються з приводу того, на скільки престижно вони виглядають в очах своїх однокласників. У них яскраво виражене бажання соціального схвалення, прийняття себе оточенням. 5,2% респондентів з повних сімей мають низьку фізіологічну опірність стресу. Ці показники майже в 7 разів

вищі в респондентів з неповних сімей і складають 27,4 %. Високі показники цієї шкали свідчать про знижену пристосованість вищезазначених учнів до будь-яких ситуацій стресогенного характеру і, як наслідок, ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища. 69,2% досліджуваних з повних сімей мають середній рівень фізіологічної опірності стресу. У неповних сім'ях – 54,5 % учнів молодших класів.

Досить суттєвими виявилися показники за шкалою «проблеми і страхи в стосунках з учителем». Так, відсоток дітей з високим рівнем тривожності за цією шкалою повних сім'ях складає 9,8 %. Тобто в респондентів цієї вибірки присутнє сильне емоційне напруження при взаємодії з учителем, виникає страх перевірки знань та отриманої оцінки. Майже в 4 рази більший цей показник у досліджуваних з неповних сімей – 36,5 %. Натомість не відчувають страху й проблем у стосунках з учителями – 36,3 % дітей, які виховуються в неповних сім'ях. У повних сім'ях таких дітей вдвічі більше – 74,3 %.

Таким чином, результати свідчать, що високий рівень тривожності учнів молодших класів викликаний: недостатньою підготовкою до уроків, страхом проявляти свої можливості, зниженою самооцінкою, завищеними вимогами з боку вчителів та батьків, несприятливими обставинами в сім'ї, недостатньою увагою і підтримкою з боку батьків, недостатньою увагою вчителів і батьків до успіхів дитини.

Отже, результати дають можливість визначити високий рівень переживання соціального стресу дітей з неповних сімей, страх самовираження, страх оцінки оточуючих, відчуття неповноцінності, емоційне напруження, труднощі у встановленню соціальних контактів та є попереднім є підґрунтям для

подальшої розробки системи психологічного супроводу тривожних станів молодших школярів із неповних сімей.

Висновки. У результаті розрахунків нами було виявлено найвищий рівень тривожності молодших школярів із неповних сімей у різних життєвих ситуаціях: фрустрація потреби досягнення успіху; страх самовираження; страх не відповідати очікуванням оточення; низька фізіологічна опірність стресу; проблеми й страхи в стосунках з вчителем. Встановлено, що діти із повних сімей мають середній рівень розвитку тривожності з тенденцією до низького (48,7 %), в той час, як діти із неповних сімей (40,9 %), мають також середній рівень, але з тенденцією до високого.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку системи психологічного супроводу тривожних станів молодших школярів із неповних сімей.

FEATURES OF MANIFESTATIONS OF ANXIETY CONDITIONS OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN FROM INCOMPLETE FAMILIES: EMPIRICAL EXPERIENCE

Afanasenko L. A. , Amelina A. R.

Annotation. *In the article notes the relevance of the problem of manifestations of anxiety states in junior schoolchildren from single-parent families. The essence of anxiety as an emotional state (the experience of emotional discomfort associated with the expectation of trouble) and a personality trait (an increased tendency to feel safe in any life situations) is revealed. The results of the study of anxiety states in junior schoolchildren from single-parent families, which made it possible to determine the high level of manifestation of anxiety in various life situations and to highlight the dominant factors of its formation, are presented.*

Key words: *anxiety, emotional state, single-parent family.*

Список використаних джерел

1. Андреева Т. В. Семейная психология. СПб. : Речь, 2004. 244 с.
2. Неймарк М.З. Аффекты у детей и пути их преодоления. Советская педагогика. 1963. №5. с. 38-40.
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: МГУ, 1989. 216с.
4. Child Psychology and Development For Dummies. John Wiley & Sons. 2011. 388 p.

References

- Andreeva T. V. Semejnaya psihologiya. SPb. : Rech, 2004.
- Nejmark M.Z. Affekty u detej i puti ih preodoleniya. Sovetskaya pedagogika. 1963. №5. s. 38-40.
- Petrovskaya L.A. Kompetentnost v obshenii. M.: MGU, 1989. 216 s.
- Child Psychology and Development For Dummies. John Wiley & Sons. 2011. 388 r.

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.083

УДК 316:362:364.326

МАТЕРИНСТВО ТА КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ ТРАДИЦІЇ**НАКОНЕЧНА А. В.**, старший викладач кафедри соціальної роботи та реабілітації*Національний університет біоресурсів і природокористування України**E-mail: nakonechnaya.a.v@nubip.edu.ua***ORCID** 0000-0002-7251-6351

Анотація. В статті викладено цілісне бачення феномена материнства в контексті культурно-історичних традицій. Визначено, що материнство виступає як специфічний феномен сучасного життя, унікальний механізм фізичного і соціокультурного відтворення людини. Показаний взаємозв'язок материнства з розвитком культури. Описано, що спочатку для дитини культурний простір зосереджується навколо матері.

Ключові слова: материнство, феномен материнства, дитина, культурноісторичні традиції, соціокультура, звичаї, традиції, суспільство, людина.

Актуальність. Положення жінки в соціумі, її місце та роль в різноманітній системі суспільних відносин, завжди були пов'язані з материнством. Про це засвідчують багато чисельні образи жінок, зафіксовані і збережені у різноманітних формах матеріальної та духовної культури [1]. Сучасна концепція пренатального виховання почала розвиватися з утворенням «Всесвітньої організації національних асоціацій пренатального виховання» (ОМАЕР) та активності її президента А. Бертіна [3]. Одна з основних цілей ОМАЕР – просвіта подружніх пар в питаннях здорового материнства і батьківства та гармонійний розвиток дітей, які мають народитися [2]. Сьогодні спостерігається консервативний стереотип сприйняття жінки, її призначення. Науково-технічні, соціально-політичні перетворення призвели до підвищення освітнього та професійного рівнів жінок, зростанню їх ролі в усіх сферах громадського життя, та одночасно сприяли виникненню таких явищ, як криза сім'ї, девальвація материнства на соціальному та індивідуальному рівнях. Це призвело до маси проблем,

спорів, питань про те, що нас очікує у майбутньому, що буде з людством, як воно зможе вижити, як буде відтворюватися в фізичному і соціальному планах [1]. Описані підходи, не дивлячись на суттєві відмінності, поєднує те, що материнство розглядається та оцінюється як одна із соціальних функцій жінки, в той час як явно відчувається потреба в дослідженні материнства як якісної цілісності. Розглядаючи проблему з цих позицій, материнство виступає як одне з найбільш значущих явищ культури. З співчуттям можна констатувати, що материнство як тема дослідження в філософії, в соціальних та природничих науках не достатньо розроблена. За цим стоїть недостатня визначність поняття материнства, яке по своєму обсягу, змісту і значимості є фундаментальним для життя суспільства [10]. У зв'язку з цим зафіксоване зростання науково-дослідницького інтересу до жіночої проблематики, а також виникло багато концепцій та відповідно шляхів рішення жіночих проблем.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Дослідження материнства

в різних теоретичних напрямках показало широту вивчення даного питання. Кожний окремих напрям розглядає материнство в рамках своїх концепцій. Данні різних наук: археології, етнографії, історії мистецтва, релігії, філософії дають багатоаспектний матеріал для наукового аналізу зв'язку материнства з розвитком культури [1]. При всій різноманітності існуючих напрямків та концепцій їх можна звести до двох основних підходів [2]. Перший з них можна назвати традиційним чи патріархальним. В рамках такого підходу материнство розглядається з природно-біологічних позицій та представляється єдиною формою самореалізації жінки, призначене їй від природи. Версія природно-біологічного призначення жінки має давню історію. Мислителі минулого, починаючи з старовини та до ХХ століття, розглядали жінку як знаряддя продовження роду та вважали материнство головним призначенням жінки. Дуже цікавий погляд на материнство виразив К. Г. Юнг, запропонувавши цілий ряд архетипів материнства: від жінки, яка повністю втрачає себе і розчиняється в материнстві, проживаючи тим самим не своє життя, а життя своїх дітей, заважаючи при цьому їх власної самоідентичності, до жінки, холодної до материнства. К. Г. Юнг вважав, що «мати - перший світ дитини і останній світ дорослого» [12]. Англійський педіатр і психоаналітик Д. Віннікот, який ввів в психоаналіз нове поняття «досить хороша мати» знявши з жіночих плечей тягар непомірної відповідальності, яку повинна була відчувати кожна жінка, яка вирішила стати матір'ю (теорія об'єктних відносин) [6]. «Досить хороша», в розумінні Віннікота, це та мати, яка здатна відчувати малюка і адекватно задовольняти його первинні потреби,

що не привносить в цей процес своїх надмірних страхів або бажань. Д.Віннікот одним з перших описав той особливий стан злиття з дитиною, в якому знаходиться кожна молода мати. Цей стан є у будь-якої жінки, якщо вона довіряє своїм почуттям і тілу, не звертаючи уваги на привнесені ззовні директивні установки. Революційність ідей Д.Віннікота виявлялася в тому, що він дав жінці можливість не прагнути бути ідеальною, а рекомендував їй бути самою собою і віддатися своїм інстинктам [6]. Сучасність представляє нам унікальну можливість порівняльного аналізу різних типів культур, як традиційних з домінуванням матріархальних або патріархальних цінностей, так і біархатних, які відображають кардинальні зрушення в розвитку суспільства, в суспільній свідомості, що пов'язано з змінами положення жінки в соціумі.

Мета статті теоретично обґрунтувати вивчення проблеми материнства з позиції культурно-історичних традицій.

Методи. Аналіз, синтез, узагальнення, порівняння.

Результати. Безсумнівно, всебічне дослідження такого складного і унікального явища, як материнство, неможливо здійснити в рамках одного наукового напрямку, потрібні дослідження, міждисциплінарного характеру. Філософсько-культурологічний аналіз, дозволив по-перше, виявити соціокультурну роль материнства; по-друге, показати, що різні грані розгляду материнства диктуються саме культурою; по-третє, визначити, які форми сві домості можуть бути репрезентантами материнства як виразної якісної цілісності; в четвертих, обозначити в цілому дослідницьке поле проблеми материнства, яке представлено

різноманітними областями знань, показав специфіку їх розгляду та цілісного бачення феномена материнства [11]. В соціально-філософській літературі виділяють чотири основних напрямки в дослідженні вищевказаних проблем: патріархальне, економічне, демографічне та егалітарне [8]. З одного боку, будучи основною категорією свідомості, образ матері, включаючись в різні сукупності значень, символів суспільної свідомості, присвоюється суб'єктом, заломлюється через його систему цінностей і світогляд, отримуючи той чи інший зміст, задає відношення суб'єктів щодо реальності. З іншого боку, будучи інтегративним відображенням материнства як явища, характерного для конкретної соціокультурної реальності, і регулятором поведінки суб'єктів, образ матері накладає відбиток на реалізацію материнських функцій. Такий підхід, можливо здійснити на базі філософсько-культурологічного аналізу, який веде до теоретичного відтворення цілісного образу материнства як феномена культури [10]. У широкому спектрі проявів материнства кожна наука поглиблено вивчає свій аспект. В психологічних дослідженнях приділяють увагу психологічній готовності жінки до материнства, та форми девіантної поведінки матерів. В соціологічних дослідженнях описані оптимальні моделі відтворення населення. Фізіологів більш цікавлять соматичні зміни у вагітної жінки [5]. Але всім цим дослідженням, на наш погляд, не вистачає важливих компонентів: визначення духовної сутності материнства, моральних основ в його проявах, ідеалів материнства в тій чи іншій культурі, виявлення їх світоглядної, аксіологічної і моральної обумовленості [8]. На думку

І. Б. Добрякова для реалізації вказаних задач материнство потрібно розглядати з наступних основних позицій: – по-перше, в культурно-історичному контексті як специфічний механізм трансляції культури, необхідно приділити увагу особливостям розвитку суспільства, його зрілості, характеру взаємостосунків між статями, як певний символ, художній образ, вищу моральну цінність, втілення таких якостей, як любов, жертвовність, відповідальність;

- по-друге, з точки зору суспільства, розглянути механізм фізичного та соціального відтворення людини, форму розділення праці по статевим ознакам, визначаючим соціальний статус представників різних статей, різних груп жінок (тих у кого є діти, бездітних, заміжніх, незаміжніх); - по-третє, необхідно приділити увагу сім'ї, реалізації її основних функцій, проблеми батьківства, взаємостосунки різних поколінь, моделей сімейних відносин; - в четвертих, розвиток особистості жінки, який несе важливу соціальну функцію, період життя, форму самореалізації [7].

Новіші дослідження в різних областях науки створюють нові грані розгляду проблеми материнства, висуваючи на перший план саме соціокультурний аспект, роблячи нагальною необхідність спеціального розгляду материнства в плані його соціокультурної ролі і тих змін, які відбуваються в сім'ї, в суспільстві, в соціальному становищі жінки, її життєвому укладі, в її сімейних і позасімейних орієнтаціях [7]. Філософсько-культурологічний аналіз феномена материнства дозволяє визначити його соціокультурну значимість в процесі пошуку нової парадигми культури, вироблення біархатних орієнтирів її розвитку. В той

же час, як вказують А. І. Антонов і В. М. Медков становлення материнства як соціального інституту стало важливим етапом в історії людського суспільства [2]. Шанування і повагу жінки-матері, материнське благословення, материнські руки, материнська любов і відданість оспівані поетами, художниками, музикантами всіх часів і народів. У творах мистецтва, в народному фольклорі, піснях і казках, легендах і прислів'ях, навіть в назвах квітів (мати-й-мачуха) відбилосся розуміння материнства як найважливішої основи загальнокультурного розвитку. Досліджуючи сутність материнства, як культурологічної складової А. І. Антонов, В. М. Медков вказують, що важливим для розуміння соціокультурного феномену материнства, необхідно враховувати наступні напрями: - материнство як соціокультурний феномен імпліцитно містить в собі генезис всієї людської культури, всього суспільно-історичного, морального і сімейного досвіду людства; - сутність материнства може бути зрозуміла тільки в повному контексті всієї культури, причому не як її частина або сторона, а як її типологічна характеристика, яка виражається в певних параметрах: матриархальних цінностях, орієнтирах культури, що відображають систему спорідненості і відповідну їй організацію суспільства; - соціокультурна роль материнства полягає в тому, що вона виступає в якості основи міжпоколінної трансмісії культури, передачі базових цінностей культури, збереження її постфігуративних елементів, забезпечуючи тим самим її стійкість і стабільність; - материнство в соціокультурному плані пов'язано з більш архаїчними пластами культури; матрицентрізм характеризується центральним становищем жінки в

соціальній структурі та релігії, закріплюється в культурі єдиного жіночого божества; з поваленням материнського права починається формування патріархатної ідеології, що розглядає мати як тимчасове і несуттєве вмістилище дитини; - зміна соціального статусу материнства в сучасному українському суспільстві свідчить про невизнання і неусвідомлення материнства як унікально-тотальної соціальної діяльності, фундаментальної для життя суспільства, що призводить до формування ідеології антиматеринства, дітофобії, демографічній кризі; - у соціокультурному плані материнство несе в собі єдність біологічного і соціального, задається природно-статевим диморфізмом; материнська роль являє собою константу, що володіє міжкультурної універсальністю, в той час як роль батька більш рухлива і амбівалентна; - специфіка материнства як механізму соціалізації полягає в тому, що воно, формуючи соціально необхідні якості, перш за все, закладає фундамент культури, базових цінностей, створює життєво важливий культурний простір; у цьому сенсі материнство є унікальним механізмом соціокультурізації, тому незамінність материнства пов'язана з материнською любов'ю як його сутнісної характеристикою; - материнство є для жінки внутрішньо сутнісною детермі -нантою системи життєвих цінностей, найважливішою формою самореалізації [2].

Материнство як соціальний інститут створило особливе культурне середовище, нову соціальність культури "матріцентрізм". Найважливішим його результатом стала актуалізація, розгортання можливостей, закладених в людині природою, накопичення і освоєння

культурних цінностей, сама ідея окультурення людини, то, що зазвичай називають соціалізацією, соціокультурізацією.

Соціокультурізація - тому, що власне соціалізація - це акцент більшою мірою на розвиток соціальних якостей, підготовка до виконання соціальних ролей, засвоєння відповідних цінностей, а з материнством пов'язано, освоєння в цілому людської культури як соціальної якості людського буття, що характеризує перехід від тваринного стану до сфери свого людського буття. Таким чином ядром культури є ціннісні пріоритети, які передаються на початку життя від матері до дитини. Вони не оцінюються з точки зору "добре" або "погано", а існують як даність і є тими цеглинками, з яких згодом будується особистість. Ціннісні пріоритети задаються матір'ю, а потім коригуються суспільством, зберігаються і передаються з покоління в покоління. Коли суспільство переживає кризу, як це буває в періоди сильних соціальних потрясінь, ця тонка нитка культурної трансмісії рветься. У такі періоди чи не єдиним соціальним осередком, де зберігаються і передаються базові цінності, є ставлення «мати – дитина». Саме через жінку-матір передавалися і зберігалися моральні цінності, які затребувані на рівні суспільства, такі як гуманізм, милосердя, визнання цінності людського життя, співчуття слабким і знедоленим [11]. У наші дні соціальне життя України пронизане гострими, а часом і драматичними колізіями, відбувається крутий поворот в історичному розвитку країни, змінюється весь лад духовних цінностей народу, що збагатив світову культуру своїм унікальним досвідом. Сьогодні настав час подолати кризу, яка загрожує знищити нашу культуру, перервати потужний струм давніх

традицій, що забезпечували стійкість і виживання українського суспільства? І в цьому нам може допомогти звернення до таких неминущих цінностей, як відродження шанування і благоговіння перед матір'ю та любов до Батьківщини.

Висновки і перспективи.

1. Материнство, поряд з традицією і за допомогою неї, виступає одним з механізмів трансляції культурних цінностей. З материнством пов'язані багато культових обрядів і ритуалів, що зустрічаються практично у всіх народів світу, які знайшли своє відображення у фольклорі, міфологічних і релігійних уявленнях.

2. Зважаючи на виняткову значущість материнства для духовного відродження суспільства необхідно в сучасних умовах, збагачуючи колишні традиції, створювати нові. Йдеться мова про відновлення культури матері, поваги до материнської праці, вихованні почуття відданості і любові до матері. На це вказує весь багатовіковий досвід та культурно-історичні традиції людства.

3. Мати, що сидить біля колиски дитини, мріє про світ, про добро, про продовження життя. Поки жінки будуть народжувати дітей, продовжуючи традиції материнства, материнської любові, успадковані в безперервній зміні поколінь, у людства є надія на майбутнє. Люди повинні зберігати і оберігати почуття материнства, як одне з головних надбань людського роду, як символ, що визначає майбутнє.

Використана література

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. —М.: Аспект Пресс, 2001. – 284 с.

3. Андреева Н.И. Женщина и общество: социально-философский

аспект. Автореф. канд. дис. Ставрополь, 1994. - 23 с.

2. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. М.:Изд-во МГУ. 996.-304 с.

3. Бертін А. Виховання в утробі матері. М .: МНВО «Життя», 1992. 25 с.

4. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в XXI век. - М.: Политиздат, 1991,-413с.

5. Брутман В., Радионова М. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии, 1997. – № 6. – С. 38-47.

6. Винникот Д. Маленькие дети и их матери. – М., 1998.

7. Добряков І.Б. Перинатальна психологія. СПб .: Пітер, 2010. 272 с.

8. Кляйн М. Розвиток в психоаналізі. М .: Акад. проект, 2001. 320 с.

9. Мещерякова С. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии, 2000. – №5. – С. 18-27.

10. Проскурняк О. Чинники та етапи становлення материнства // Практична психологія та соціальна робота, 2007. – №3. – С. 13-16.

11. Филиппова Г. Материнство: сравнительно-психологический подход // Психологический журнал, 1999. – №5. – С. 81-88. 12. Юнг К.Г. Архетип і символ. М .: Ренесанс, 1991. 65 с.

MOTHERHOOD AND CULTURAL AND HISTORICAL TRADITIONS

Nakonechnaya A. V.

Abstract. *The problem of the relationship and interaction of motherhood with the development of culture became very serious and very significant. It requires consistent scientific research and philosophical generalization. The article presents a holistic vision of the phenomenon of motherhood in the context of culture. The motherhood considered from these positions acts as the specific phenomenon of our existence, the unique mechanism of physical and sociocultural reproduction of the person. In a sense, motherhood can be seen as a center that forms culture, because initially the cultural space for the child is concentrated around the mother.*

Key words: *motherhood, cultural and historical traditions, socioculture, customs, traditions, society, person.*

ФІЛОСОФІЯ

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.095

УДК 130.2 : 316.472.4

МАСОВА КУЛЬТУРА, СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ТА ПОДРУЖНЯ ГАРМОНІЯ

БЕЖНАР Г. П., кандидат філософських наук, доцент кафедри української філософії та культури

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ORCID ID 0000-0002-4516-352X

Email: beznar.anna@gmail.com

Анотація. Специфіка сучасного повсякденного життя проявляється у взаємодії масової культури з новими медіа-формами. Подібна взаємодія спричиняє багато соціальних та культурних проблем, однією з яких є благополуччя подружніх стосунків. Метою статті є дослідження потенційного впливу діджитального простору і соціальних мереж на подружні стосунки. Соціальні медіа пропонують різноманітний досвід для кожного користувача. Дослідники зауважують, що цей досвід значною мірою дає позитивні результати, що пояснює феномен зростання використання соціальних мереж у всьому світі. Проте, використання соціальних мереж має свої суттєві недоліки і може загрожувати подружній гармонії. Чинниками небезпеки є інформація, яка може викликати підозру та невпевненість у партнерах; надмірний контроль за партнерами в соціальних мережах, що руйнує почуття автономності та конфіденційності; надмірний час перебування у мережах та нав'язливі ознаки їх використання; розкриття конфіденційної інформації; недостатній контроль своєї конфіденційності; онлайн-адюльтери, що можуть спричинити розлучення; почуття нікчемності та невдоволення, що часто виникає в результаті порівняння справжньої реальності з онлайн-реальністю акторів комунікаційного процесу і призводить до фрустрації та депресії.

Ключові слова: масова культура; соціальні мережі; соціальні медіа; подружнє життя; задоволення шлюбом; подружня гармонія; психічне здоров'я; психологічне благополуччя.

Актуальність. З моменту нашого народження масова культура оточує нас і впливає на нас. Її визначають як переконання і практику, що об'єднує нас в певні групи [27]. Ми розуміємо один одного завдяки тому, що занурені в цю культуру. Ми зустрічаємося з масовою культурою протягом кожного дня і наша взаємодія з нею визначає наше сприйняття світу і самих себе. Ми спілкуємось і будуємо стосунки в рамках цієї культури. Відтак, вона формує певні норми і цінності, які інтеріоризуються споживачами культури. Зіткнення старих і нових норм призводить до розбіжностей

ціннісних диспозицій і може породжувати конфлікти [8; 17; 18].

Важливі наслідки для суспільства має взаємодія масової культури з новими медіа-формами. Саме в цьому і проявляється специфіка сучасного повсякденного життя. Це основний досвід, який ставить важливі питання про організацію, відносини та порядок культури. Мільйони людей у всьому світі долучаються до масової культури за допомогою нових медіа-форм. Взаємодія масової культури та нових медіа-форм спричиняє багато соціальних та культурних проблем, з якими ми стикаємось сьогодні: від

свободи слова до права на конфіденційність, від морально-етичних колізій до форм масової комунікації, від природи соціальних зв'язків до проблем сучасної сім'ї тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. Взаємодія масової культури та нових медіа-форм стає центральною у формуванні нашого повсякденного життя та упорядкуванні нашого рутинного досвіду. Дослідники роблять наголос на тому, що сьогодні майже неможливо осмислювати масову культуру поза її новою медіа-інфраструктурою. Так, Д. Бір підкреслює, що масову культуру, як і культуру загалом, необхідно розглядати в контексті нових медіа-форм [2]. У ґрунтовній праці «Understanding Media and Culture: An Introduction to Mass Communication» детально проаналізовано зміну культурного ландшафту медійними тенденціями і зворотній вплив культури на них [24]. К. Тусінскі Берг фокусує увагу на проблемах медіа-етики [22]. Велику зацікавленість викликає розвідка С. Тузела і Р. Хоббс «The Use of Social Media and Popular Culture to Advance Cross-Cultural Understanding» [23]. Автори зазначають, що соціальні медіа та діджитальні канали комунікації мають великий потенціал для розвитку інтелектуальної зацікавленості та пізнання людей і культур у всьому світі. З іншого боку, лунають голоси тих дослідників, які вбачають у новому діджитальному світі загрозу для традиційних цінностей, зокрема, сім'ї [1; 21].

Мета. Метою статті є дослідження потенційного впливу діджитального простору і соціальних мереж на подружні стосунки.

Методологічною основою дослідження виступили системний підхід до вивчення соціальних об'єктів, інтерпретаційна дослідницька парадигма, мультидисциплінарний

аналіз. В якості інформаційної бази дослідження виступили монографії, наукові статті, матеріали міжнародних науково-практичних конференцій, звіти, блоги. Пошук здійснювався за такими ключовими словами: масова культура, соціальні мережі, Інтернет, соціальні медіа, діджитальний простір, подружнє життя, психічне здоров'я, психологічне благополуччя, задоволення шлюбом.

Результати. Наше повсякденне життя невіддільне від Інтернету та соціальних мереж. Соціальні медіа є одним із результатів технологічних досягнень, які роблять суттєвий внесок у спілкування та соціалізацію. Сьогодні велика кількість людей має облікові записи у соціальних мережах, що дозволяє спілкуватися, взаємодіяти та налагоджувати стосунки з усім світом. Ця нова технологія набула широкого розповсюдження і стала щоденною необхідністю, способом життя, вона навіть підвищила рівень якості життя людини. Розвиток гаджетів та смартфонів дозволяє кожному отримувати доступ до інформації та взаємодіяти з будь-якою людиною в будь-який час.

Соціальні медіа пропонують різноманітний досвід для кожного користувача. Дослідники зауважують, що цей досвід значною мірою дає позитивні результати, що пояснює феномен зростання використання соціальних мереж у всьому світі. Однією з найпоширеніших причин перебування у соціальних мережах є підтримка зв'язків зі своїми друзями та членами сім'ї [13; 20; 25]. А. Семюел вважає, що використання соціальних мереж подружжям сприяє підтримці емоційного зв'язку у випадках, коли партнери не можуть спілкуватися офлайн [12].

На думку Г. Сайдман, використання соціальних мереж, таких як Facebook, має як переваги, так і недоліки. Facebook робить стосунки

доступнішими, надаючи інформацію про інтереси та захоплення потенційного партнера [14]. У випадку вже подружніх пар, Facebook дозволяє підтримувати теплі онлайн-стосунки, відпрацьовувати навички спілкування на відстані [5; 26]. Проте, існує і негативний бік використання соціальних мереж. Як підкреслює дослідниця, у випадку, коли пара визначає з ким він/вона є в стосунках, починаються розбіжності [14]. Для жінок цей статус означає ексклюзивність і серйозність намірів. Натомість чоловіки відносяться до цього не так серйозно. Такі розбіжності можуть спричинити дистрес і конфлікт, що призводить до невдоволення і навіть до розриву стосунків. Facebook може стати джерелом ревнощів і занепокоєння, оскільки інформація, представлена там, може викликати підозру та невпевненість у партнерах. Це призводить до посилення контролю за партерами, їхнім спілкуванням у Facebook, що руйнує почуття автономності та конфіденційності, а також негативно впливає на стабільність стосунків.

Надмірний час перебування у Facebook також може мати згубні наслідки для стосунків. Дослідження Р. Клейтона, А. Нагурні та Дж. Сміт яскраво продемонструвало, що високий рівень використання Facebook може негативно впливати на подружні стосунки, особливо в молодій сім'ї. Погіршення або розрив стосунків опосередковані конфліктом, пов'язаним з Facebook та дійсною або уявною емоційною та фізичною зрадою в діджитальному просторі [4]. Р. Елфінстон і П. Ноллер зазначають, що ті, хто демонструє нав'язливі ознаки використання Facebook, відчувають набагато вищий рівень ревнощів та невдоволення партнерськими стосунками, ніж ситуативні користувачі мережі [11].

Ще однією серйозною проблемою стало особистісне

розкриття у соціальних мережах. Як зазначають М. Відіантарі з колегами, Facebook може стати однією з причин розлучення, оскільки розкриває особисту інформацію, в тому числі про подружнє життя, для широкого загалу і створює можливості для Інтернет-зради [28]. Спілкування в соціальних мережах включає ризики щодо обміну конфіденційною інформацією. Конфіденційність у даному випадку можна визначити як «вибірковий контроль доступу до себе», або контроль міжособистісних кордонів [3].

З одного боку, розкриття себе в соціальних мережах є корисним з точки зору зміцнення стосунків, формування соціального капіталу та управління ідентичністю. З іншого боку, подібне саморозкриття приховує потенційну небезпеку, оскільки правила обміну інформацією відрізняються в процесі спілкування онлайн і офлайн. В онлайн-просторі учасники комунікаційного процесу потребують більшого контролю своєї конфіденційності, тому що інформація у соціальних мережах є постійною, повторюваною та доступною для пошуку. У контексті соціальних медіа конфлікт конфіденційності відбувається ширше і швидше, адже кожен може брати участь у розмові. На відміну від офлайн-спілкування, в якому особистою інформацією можна керувати за правилами, узгодженими між акторами спілкування, у діджитальному світі контроль над розкритою конфіденційною інформацією знаходиться в руках всіх, хто має до неї доступ. Після того, як інформацію буде розкрито, спроби зупинити її поширення будуть марними [29].

Секс, інтимність, доходи і конфлікти в сім'ї є найбільш конфіденційною інформацією, відтак її розкриття у соціальних мережах може призвести до небажаних наслідків. Так, дослідження показали, що розкриття домашніх конфліктів може

спричинити розлучення, оскільки це відкриває можливість для третьої сторони бути втягнуеною у конфлікт, що насправді лише погіршує ситуацію [28].

Інтернет-спілкування внесло зміни в сьгоднішні особистісні стосунки в контексті соціальних медіа. Новим викликом подружнім стосункам стала Інтернет-зрада, яка починається з онлайн-контакту і підтримується переважно за допомогою Інтернет-спілкування. Подібні позашлюбні зв'язки, особливо якщо вони супроводжуються інтенсивним особистим спілкуванням і включають емоційні аспекти, можуть призвести до розлучення. Як зазначає К. Хертлейн, «справа не тільки в тому, що ви спілкуєтесь з кимось в Інтернеті, але і в тому, що це має сексуальну або емоційну природу. З Інтернетом ми відходимо від фізичних уявлень про невірність і визнаємо емоційну невірність» [15, с. 48]. Сьогодні кожне третє розлучення починається з онлайн-адюльтеру [10]. Проте, необхідно враховувати той факт, що один Інтернет-адюльтер не є основним чинником розлучення, отже, потрібно брати до уваги й інші умови, які спонукають до цього [28].

Стосунки в діджитальному світі є приємнішими порівняно з реальним, в якому робота, домашні справи, фінансові проблеми суттєво впливають на рівень задоволеності подружнім життям. Як підкреслює К. Хертлейн, в Інтернеті ти можеш бути ким завгодно [15]. Профілі користувачів Інтернету відображають певну версію (часто ідеалізовану) офлайн-життя. У своїх профілях користувачі соціальних мереж виражають певні елементи самих себе, які вони хочуть продемонструвати іншим. Іншими словами, користувачі маніпулюють налаштуваннями свого профілю для створення онлайн-ідентичності [13]. Створюючи онлайн-ідентичності,

соціальні медіа також «пропонують» задоволення в емоційній, когнітивній, соціальній сферах життя користувачів [25]. Загалом, лише деякі з цих сфер повністю задовольняються в реальному житті, що призводить до відчуття незадоволення, неспокою, яке стимулює подальше використання соціальних медіа та сприяє тому, що користувач стає залежним від соціальних медіа або, принаймні, надмірно використовує їх, якщо його/її потреби не задовольняються в офлайн-ситуаціях.

Соціальні медіа часто виступають призмою, крізь яку користувачі порівнюють себе, свій статус, успіх і стосунки з іншими учасниками комунікативного процесу. Враховуючи те, що онлайн-ідентичність може не відображати реальних аспектів особистості та представляти ідеалізовану версію, люди порівнюють себе з іншими не на свою користь, що може призвести до фрустрації та депресії [7; 9; 19]. Дослідники встановили, що комплексний взаємозв'язок між соціальними мережами в Інтернеті та симптомами депресії пов'язаний із багатьма психологічними, соціальними, поведінковими та індивідуальними факторами [1]. Реальність зникає в соціальних мережах, тому що люди мають тенденцію презентувати бажані версії себе. Почуття нікчемності та невдоволення часто виникає в результаті порівняння нашої справжньої реальності з Інстаграм-реальністю наших віртуальних друзів. Помилкою є використання однієї й тієї ж шкали для вимірювання двох абсолютно різних «реальностей». А платою за помилку часто стають проблеми з психічним здоров'ям і психологічним благополуччям.

Висновки. Соціальні медіа є невід'ємною частиною повсякденного життя людей, вони грають суттєву роль у процесі соціалізації, не просто

віддзеркалюючи реальність, але формуючи свій власний простір, впливаючи на атитюди, преференції, систему цінностей користувачів та «оформлюючи» їхнє життя [6; 16]. Наслідки використання соціальних медіа в подружньому житті можуть бути як позитивними, так і негативними. Як зазначає Д. Адамсон, соціальні медіа – це не окремий і незалежний світ. Вони не «підтримують» стосунки, оскільки базуються на віртуальній реальності, яка за своєю природою не здатна забезпечувати діяльність, необхідну для того, щоб стосунки працювали [21]. Подружня гармонія залежить від людей і вимагає наполегливої праці в реальному, а не діджитальному, просторі.

References

1. Baker, D.A., & Algorta, G.P. (2016). The Relationship Between Online Social Networking And Depression; A Systematic Review of Quantitative Studies. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(11), <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0206>.
2. Beer, D. (2013). *Popular Culture and New Media: The Politics of Circulation*. Palgrave MacMillan, 198.
3. Chennamaneni, A., Taneja, A. (2015). Communication Privacy Management and Self-Disclosure on Social Media – A Case of Facebook. In: *Twenty-first Americas Conference on Information Systems*. Puerto Rico, 1-11.
4. Clayton, R. B., Nagurney, A., & Smith, J. R. (2013). Cheating, breakup, and divorce: Is Facebook use to blame? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(10), 717-720. doi:10.1089/cyber.2012.0424.
5. Dainton, M. (2013). Relationship maintenance on Facebook: Development of a measure, relationship to general maintenance, and relationship satisfaction. *College Student Journal*, 47(1), 113-121.
6. Danylova T.V. (2012). The Problem of Human Identity in Postmodern Worldview. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 2, 16-22.
7. Danylova, T. (2019). Moving Beyond The “Nature – Nurture” Dichotomy: A Holistic Approach to Mental Health. *Research Revolution. International Journal of Social Science & Management*, VII(6-7), 1-5.
8. Danylova, T., & Kats, L. (2019). “All Animals Are Equal, But Some Animals Are More Equal Than Others”: The Negative Impact of Gender Inequality on the Global Economy and Public Health. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 15, 101-110. doi: <https://doi.org/10.15802/ampr.v0i15.168842>
9. Danylova T. (2020). The Modern-Day Feminine Beauty Ideal, Mental Health, and Jungian Archetypes. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 3(1), 38-44. <http://doi.org/10.32437/mhgci.v3i1.99>
10. Effects of Social Media Use (and Misuse) on Marriages & Relationships. (2021). *McKinley Irvin. Family Law*. Retrieved from <https://www.mckinleyirvin.com/resources/digital-divorce-a-guide-for-social-media-digital/how-social-media-affects-marriage/>.
11. Elphinston, R. A., & Noller, P. (2011). Time to face it! Facebook intrusion and the implications for romantic jealousy and relationship satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(11), 631–635. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0318>.
12. Pan, J. (2012). How Social Media Helps Romantic Relationships Thrive. *Mashable*. Retrieved from <https://mashable.com/archive/new-social-media-love-rules#oqsKlZDUdqqw>.
13. Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., & Calvert, S. L. (2009). College students’ social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental*

Psychology, 30, 227-238.
doi:10.1016/j.appdev.2008.12.010.

14. Seidman, G. (2015). How Facebook Affects our Relationships. *Psychology Today*. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/close-encounters/201505/how-facebook-affects-our-relationships>.

15. Smith, B.L. (2011). Are Internet affairs different? *Monitor on Psychology*, 42(3), P. 48.

16. Storozhuk, S. & Hoian, I. (2016). The Impact of Virtual reality On Self-Actualization of Teenagers: Anthropological Dimension. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 9, 17-28.

17. Storozhuk, S. & Hoian, I. (2017). Gender Equality as a Modern Phenomenon. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 11, 71-83.

18. Storozhuk, S. & Hoian, I. (2017). Gender Existence: Correlation Between Equality and Identity. *Philosophy & Cosmology*, 18, 208-219.

19. Storozhuk, S., Hoian, I. & Fedyk, O. (2019). Conceptual Modern Gender Policy Challenges. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Philosophy*, 2, 15-23.

20. Subrahmanyam, K., Reich, S. M., Waechter, N., & Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 420-433. doi:10.1016/j.appdev.2008.07.003.

21. The Dangers of Social Media on Marriage and Family. (2017). *Northcentral University*. Retrieved from <https://www.ncu.edu/blog/dangers-social-media-marriage-and-family>.

22. Tusinski Berg, K. (2021). Lessons in Media Ethics: Popular Culture, Religion and Digital Media. *Journal of Media Ethics*, 36(3), 180-183.

23. Tuzel, S., & Hobbs, R. (2017). The Use of Social Media and Popular Culture to Advance Cross-Cultural Understanding. *Comunicar*, XXV(51), 63-72.

24. *Understanding Media and Culture: An Introduction to Mass Communication*. (2016). University of Minnesota, 736.

25. Wang, Z., Tchernev, J. M., & Solloway, T. (2012). A dynamic longitudinal examination of social media use, needs, and gratifications among college students. *Computers in Human Behavior*, 28, 1829-1839. doi:10.1016/j.chb.2012.05.001.

26. Weigel, D.J. (2008). A dyadic assessment of how couples indicate their commitment to each other. *Personal Relationships*, 15, 17-39.

27. Why Are We Influenced By Pop Culture? (2021). *Children's Museum. Indianapolis*. Retrieved from <https://www.childrensmuseum.org/blog/why-are-we-influenced-pop-culture>.

28. Widiartari, M., Pawito, Utari, P., & Nurhaemi, I.D.A. (2019). Social Media Effect on Divorce. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 339. *1st Annual International Conference on Social Sciences and Humanities (AICOSH 2019)*, 160-165.

29. Yuliarti, M.S., Anggreni, L.S., & Utari, P. (2018). Privacy and Social Media: Conceptual Review on Private Turbulence in Communication Privacy Management of Social Media. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 260, 199-202.

MASS CULTURE, SOCIAL NETWORKS AND MARITAL HARMONY

Bezhnar G. P.

The specificity of contemporary daily life is manifested in the interaction of mass culture with new media forms. Such interactions cause many social and cultural problems, one of which is marital well-being. The paper aims at studying the potential impact of digital space and social networks on marital relationship. The methodological basis of the

study is a systematic approach to the study of social objects, interpretive research paradigm, multidisciplinary analysis. Information base of the research are monographs, articles, conference proceedings, reports, blogs. The search was conducted using the following keywords: mass culture, social networks, Internet, social media, digital space, marital relationship, mental health, psychological well-being, marital satisfaction. Social media offers a diverse experience for each user. The researchers state that this experience is largely positive that explains the growing use of social networks around the world. However, the use of social networks has its significant drawbacks and can threaten marital harmony. Danger factors are information that can arouse suspicion and uncertainty in a relationship; excessive control over partners in social networks, which destroys the sense of autonomy and privacy; excessive time spent in networks and intrusive signs of their use; disclosure of private information; insufficient privacy control; online adulteries that can cause divorce; feelings of worthlessness and dissatisfaction, which often arise as a result of comparing the personal offline reality with the online reality of the actors of communication processes and leads to frustration and depression.

Key words: mass culture; social networks; social media; marital relationship; marital satisfaction; marital harmony; mental health; psychological well-being.

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.109

УДК 1(091):130.121:17.024.4

**SUBJECT FIELD OF EXPERIENCE INTENTIONALITY:
PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS**

GEIKO S. M., PhD, Associate Professor of the Department of Philosophy and International Communication at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: svt.geyko@gmail.com

LAUTA O. D., PhD, Associate Professor of the Department of Philosophy and International Communication at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: elena.lauta@gmail.com

Abstract. *The article is devoted to reveal of specifics of phenomenological approach to problem of experience understanding, especially its' intentional nature. It is established that phenomenological explication of experience reveals its' connection with problem of Another.*

Key words: *phenomenology, experience, reflexion, intentionality, Another, reduction, noema, apperception.*

Introduction. The transformation of the classical style of philosophizing led to a rethinking of the categorical apparatus. In particular, a new paradigm of understanding the concept of «experience» is being formed. If in classical rationalism it had an epistemological load, then in nonclassical philosophy new perspectives of its interpretation open up. Thus the phenomenological tradition of philosophizing, starting from the critique of naturalism and psychologism of previous philosophy, postulates the intentional nature of experience.

Analysis of recent researches and publications. Its founder E. Husserl, as well as R. Ingarden, B. Waldenfels, A. Schutz, and M. Merleau-Ponty worked on the problem of experience within this area.

Purpose. The task of our study is to identify the specifics of the phenomenological approach to the problem of understanding experience, in particular its intentional nature.

Methods. To identify the specifics of this basic concept and its structure, phenomenology offers a study of the inner layers of experience, which has gone through various types of phenomenological reductions and lost all apophantic features and psychological

interpretation. It would not be wrong to say that experience is the form of life that directly precedes, generates, and directs the process of cognition. Any knowledge comes from experience, and any knowledge is contained in experience. Accordingly, there are no ideal subjects. There is also no knowledge other than that which comes from experience. Experience is the highest kind of any knowledge. Without experience there is no science. But what is «experience»? This means sensory, «external» experience: vision, sensation, etc. As a last resort, another type of experience is recognized, namely the so-called «reflection» or, if you will, «internal» perception [3]. In this regard, B. Waldenfels notes: «Experience primarily means an event in which the «things themselves» are revealed, respectively. Experience means the process in which meaning is formed and articulated and in which things acquire structures and images» [1, 13-14].

Results. What is meant by phenomenology, which has its origins in Husserl? First of all, purely formally, this means a special way of considering philosophical problems, as well as a very special technique of linguistic presentation of the results obtained by such a way of relating to the world or

viewing the world, in the phenomenological method. R. Ingarden believes that not all people who have become phenomenologists use it in the same sense. There are different versions of this method – depending on the talent and mindset of the relevant phenomenologists.

But phenomenology can be considered in another sense, namely as a set of statements or as a system of theories that are the result of a phenomenological method of consideration. And in this case in the first place is the phenomenology of E. Husserl as a separate topic in itself, which differs in various essential respects from the phenomenology of M. Scheler, or from the so-called «Munich phenomenology» (A. Pfender, M. Geiger, D. Hildebrand, etc.), or, finally, from the philosophy of M. Heidegger. The big difference, in particular, is that young phenomenologists not only repeat what was said by the father of phenomenology, but also seek to use his method to move forward, and for this reason they do not accidentally come to results that differ from those which E. Husserl would like to see. In phenomenology. Husserl's notion of experience comes to the fore in the context of the problem of intentionality and the original phenomenological maxim: «Back to things themselves», which, according to the Polish philosopher R. Ingarden, can be interpreted: «Back to the original, direct experience!». «Experience» is a German word, «initially giving experience» is already a technical term, and it is difficult to say with sufficient precision what this «initial» should mean in the end. This initial, real experience confirms the «right» of certain cognitive outcomes; here the «right» to truth, to significance must derive its legal justification from the limit, originally giving contemplation. It is the source of significance or truth. This should simply be taken for granted. What is given from the beginning must be

accepted, says Husserl; there is nothing more to ask and especially nothing to doubt. That is, there is at least one area (objects that Husserl would later say that it is impossible to ask questions or doubt here in the sense that doubt is absurd. This is a source of knowledge, which will later be called «immanent perception») [3].

The first principle, which Husserl later called the «principle of all principles», and which he put forward, states: There is no knowledge without experience! What is felt in experience must first be comprehended in experience, and everything else must be obtained and developed from experience, the marginal grounds must be substantiated in experience. «Experience» was understood as nothing more than the possession of «feelings» that are causally generated by physical stimuli. But, on the other hand, what is specifically given in sensory perception, and at the same time cannot be identified with «feelings», was designated as something that comes from «experience» [3].

It is not surprising that the main categories of this concept are the obvious and self-giving, the detection of which involves intentional-constitutive analysis of consciousness. Waldenfels makes the following reasoning: «A pervasive event of experience is what Husserl calls intentionality. Regardless of the problematic preconditions of the doctrine of consciousness and the rather narrow data of language analysis, intentionality means that something appears to us as something, ie in a specific sense, a specific image, structure or rule» [1, 14]. Instead, the founder of the phenomenological doctrine himself defined intentionality as «the general theme of objectively adjusted phenomenology» [2, 183]. Analyzing experiences, Husserl pointed out that all of them are in some way relevant to intentionality, although not all of them can be considered truly endowed

with such a mode of being in the sense in which we speak of another indisputable aspect inherent in experience – its temporal dimension. Thus, according to Husserl, intentionality is that which reveals consciousness in a clear sense and justifies the characterization of the whole flow of experience as a whole as a certain unity of the flow of consciousness. Intentionality demonstrates a fundamental rethinking by phenomenology of the properties of experience and modes of perception, as a result of which it follows that any act of consciousness is always a perception of something, such as a thing. In this case, E. Husserl cites as examples of judgments that cover a certain state of affairs; assessment, which always assumes a certain value situation; desire, which undoubtedly relates to certain circumstances, etc. He states: «Action is directed to some action, behavior – to action, love - to what is beloved, joy - to joy» [2, 185]. At the same time, Husserl notes that there is a certain background as a variety of subjects, among which stands out this cognitively perceived fact. At the same time, Husserl draws attention to the experience of the background of relevance, what he calls the «trend» of taste, judgment, desire, etc. – at various stages of the more distant or closer background. It means that to feel pleasure, to desire, to appreciate something is possible in the specific sense of «realization» and it happens thanks to the Self which is «vital» in similar accomplishment (that is, for example, actually suffers in the moment of sorrow), however, can be so that all ways of consciousness of this kind already «suggest something», emerge in the «background», not yet realized. But according to its own essence, all irrelevancies of this kind, nevertheless, are «consciousness of something». However, as Husserl rightly points out, the concept of «consciousness of

something», despite the fact that it is supposedly self-evident, at the same time remains largely problematic and incomprehensible. Therefore, to clarify such a fundamental transcendental structure as an intentional act, the founder of phenomenology resorted to the analysis of noetic-noematic connection, distinguishing real and intentional components of experience, paying attention to the fundamental difference between these aspects, which allows to move from natural to phenomenological guidelines.

E. Husserl argues as follows: «Any intentional experience due to its noetic moments is a noetic experience; this means that its essence is to hide in itself something like «meaning», to hide even a multifaceted meaning and then, on the basis of such a meaning, to make other accomplishments, which thus become «meaningful» [2, 197]. An example of such a noetic moment according to Husserl is the orientation of the pure «I» is gaze to the object which is implied by the endowment of a certain meaning, and then to its grasping and fixation at a time when the gaze has already turned to other objects entering its field. perception; This also includes the activity of explication, mutual grasping, acceptance of various positions of faith, foresight, appreciation, and so on. Correlative noematic filling corresponds to such noetic filling of experience. Each perception has its own noem, on nothing – the meaning – that is, what is perceived as such. Similarly, any recollection carries in itself the recollection as such along with what is conscious in it; judgment, in turn, possesses as such what is in question, satisfaction with what it brings, and so on.

The noematic correlate, which in this case Husserl identifies with meaning, should be understood as immanently captured in the experience of perception, judgment, pleasure, that is, as it is offered to us by the experience itself. To

clarify this situation, the philosopher cites perhaps the most famous example from the «Ideas»: «It is obvious that perception and the accompanying pleasure are not the same as what is perceived and causes pleasure» [2, 199]. Analyzing the act of contemplation, the phenomenologist does not care whether something corresponds to him in the «very» reality, he does not say anything about the existence or non-existence of the perceived thing, but draws attention to the fact that even after the phenomenological reduction everything remains, so to speak as it was. Similarly, the pleasure obtained is the same, which is caused accordingly. Thus, phenomenological analysis involves immersion in the problems of essence, what is what is perceived as such, what essential moments it hides in itself, as a specific noema.

Examining the structure of the intentional act, Husserl also draws attention to the attentional shifts, which, although already presupposing the existence of a noetic nucleus and inherent in its various aspects, do not in themselves change the corresponding noematic content and, importantly, still modify the experience in as a whole both from the noetic, and from the noematic party. As Husserl notes in this regard: «Within this aggregate field of potential noes and corresponding noetic objects, we then look at some whole, for example, at a tree that is perceptually present, then at its individual parts and moments, then at something that is nearby, then on some complex relationship or event. Suddenly we pay attention to an object of recollection that suddenly «comes to mind» – instead of following the noes of perception, which in a holistic, albeit variously divided continuum, constitutes for us a constantly emerging world of things. Our view, through the noes of remembrance, passes into the world of memories, wanders in it, or then passes through

memories of other degrees, into purely fantastic worlds, and so on» [2, 205].

In general, in the phenomenological analysis of consciousness, at least four leading functions of intentionality can be distinguished, as S. Kosharny did: objectifying, identifying, connecting, and constitutive. In his view, the objectifying function of intentionality is that it sends phenomenal data, which are integral components of the flow of consciousness, to «intentional objects». They are usually accessible only by means of qualitative (sensory) data, and this function of intention presupposes their correlation with the object, which itself does not act as a part of the intentional act. Equally important is the identifying function of intentionality, which is to fix a variety of consecutive qualitative data on the same subject equivalents or poles of meaning. Without this property, the subject would have nothing but a variegated and intrinsically diverse variety of perceptions, a sequential flow of perceptions that are similar but never identical (that is, those that relate to the same subject). In this case, the intention performs the function of synthesis and identification of the conscious, through which various aspects, types, perspective shades of perception and temporal stages of awareness of the experience of the object are combined into a single whole, integrated into an identical semantic core, focusing on. In this case, we understand that each aspect of an identical object refers to the related parties, which form, so to speak, the semantic horizon of this object. For example, in the visual perception of something, the frontal view of the front of the object refers to its background, in addition to which, there is also the top and bottom, which is consistent due to the intentionality of a certain integrity. Thus begins the process of unfounded expectations for further intentional experiences, which may or may not be

realized in the future development of our experience, but which are clearly outlined in the current data.

Thus, Husserl recognizes the need to distinguish intentional acts, to distinguish them, characterizing two different ways of relation of expression to the substantive meaning implied in it, as well as to draw boundaries in these acts between simple intentions of meaning and their contemplative execution (meaning). In this case, we are talking about those acts of experiencing something, which, so to speak, blindly refer to intentional objects, when we just think about them and do not have a clear idea of what they look like, what they look like. In the second case we are dealing with acts of intentional experiences that fill the empty cognitive forms of such intentions with contemplative content, as happens, say, in imagination, fantasy, or in the same perception. As the researcher of Husserl S. Kosharny notes: purpose "[4, 49].

Husserl's reasoning about the intention and intentionality of consciousness can be summarized by describing a component of any conscious act responsible not only for referring to the intended object, but also for interpreting or revealing the meaning of these raw materials in such a way that the whole object appears for our consciousness, first, as the establishment of unity between the subject referents of several intentional acts, in which the same thing manifests itself in different aspects, sections and angles; secondly, as a connection in the subject-semantic unity of the various stages of the contemplative realization of the definite intention of consciousness; and thirdly, as an intentional constitution of the meaning of the object that is meant. Thus, the result of intentional analysis of the processes of our world consciousness is always to clarify the semantic picture of the world, the semantic structure of reality, the disclosure of objective meanings of life –

empirical phenomena of everyday life or theoretical idealizations and conceptual abstractions of science, material things or logical laws. cognition or relationships of cultural phenomena.

The problem of phenomenological understanding of experience intersects with the founder of phenomenology with the theme of the Other, which plays an extremely important role in modern phenomenology. For E. Husserl, it not only appeared as an opposition to accusations of solipsism, but also marked a new, somewhat different from «Ideas» approach and, accordingly, the transition from static (analysis of the structure of the intentional act) to dynamic phenomenology, and, consequently, to issues of the World of Life, historicity and factuality of experience. Despite the fact that all these problems were developed by Husserl in his latest works: «The Crisis of European Science and Transcendental Phenomenology» and «Experience and Judgment», nevertheless, the problem of the Other and the Experience of the Stranger, which served as the impetus for Merleau-Ponty, Sartre, Waldenfels, Schutz and many other philosophers, was violated in the famous Fifth Cartesian Meditation: «... I experience the world with its existing «others» and, according to the meaning of this experience, not as so to speak, my own synthetic product, but as an intersubjective world alien to me, existing for everyone and available to everyone in their objects» [5].

Husserl is primarily interested in whether the givenness of the Other Self differs from the way given by objects, because alter Egos are manifested within implicit and explicit intentions based on my transcendental Ego in the same way and in the same way as ordinary objects. 3-on this occasion, he notes: «For example, in experience, I know «others» as really existing, in the changing consistent varieties of experience, and I know them, on the one hand, as objects

of the world. In this case, they act not just as natural physical things, although, in some respects, as such as well. After all, they are known in experience and as those who control the natural lamas adjusted to them through the psyche ... On the other hand, I at the same time know them in experience as related to this world subjects, as subjects, who know this world in experience, and the same world that I know myself, and who know me as one who knows this world and the «others» existing in it [5].

However, who is this Other, and do Nature and the World, constituted in Ego, contain objectivity at all? According to Husserl, the way of giving the Other should be considered as the meaning of the «coordinated experience of the Stranger», and which is constituted not only in certain intentions, but also in syntheses, motivations. Synthesis is related in the system of Husserl's phenomenology to the unification of consciousness into a single stream, motivation within the knowledge of the world is a prerequisite or refusal at any stage of knowledge to accept the idea or knowledge of the final, and provoke the transition from one experience to another. from enlightened facts to their various shades.

Thus, using the above-mentioned properties of intentionality, synthesis, motivation, we can conclude that the «meaning of the Other» has both similarities with the given subject and differences. First of all, it is the psychophysical domination in the natural body that belongs to the Other, as well as the fact that he is similar to me in the acts of cognition and reflection. Another question arises: can the Other or the alter Ego be given to me in the same way that I am given to myself? After all, having said that the Other is really real, Husserl has already endowed him with a certain being, just as he has endowed a being with the actual «I». This problem refers us again to the «Ideas», where it was said that in the knowledge of things

such a direct given is the goal and in principle is achievable, although never absolutely (however, in a certain perspective). its achievement is the achievement of truth, which Husserl characterizes as obvious. As for other selves, the alter ego is not attainable in a way of direct or original self (which works in inner experience or self-perception). An important point in understanding Alter Ego is that Husserl emphasizes his role as «the subject of this world». Thus, the world itself is revealed together with the concept of Others, it is not predetermined, but opens in the process of cognition, which is always incomplete, motivates for further clarification. How the world of other selves differs from the world of objects, as Husserl writes as follows: Husserl emphasizes that apperception is not a conclusion in reasoning by analogy and is not a mental act at all, however, it intentionally refers us in the perception of a particular object to some the primary founding act, in which an object with a similar meaning was first constituted. In Husserl's view, even the things of this world that are not known to us are generally known in terms of their type: «We have seen something similar before, though not exactly this thing that is here. Thus, any everyday experience hides in its pre-predicative perception of the subject as having a similar meaning, based on the analogy of transferring the originally established subject meaning to a new case. In addition, the world of experience includes objects with spiritual predicates, which according to their own origin and meaning send us to the subjects, and often to «other» subjects and their active constitutive intentionality: such are all objects of culture (books, all possible devices and mechanisms, etc.), which, however, contain the meaning of the experience of this existence for everyone» [5].

Thus from these considerations follows an interesting idea of the duality of the intersubjective world, which, on the

one hand, for each acts as a world of its own subjective-relative experience, on the other hand, exists in relation to all subjects of cognition in experience and their world phenomena. According to Husserl, the Other Self is indeed united by some world, but it does not simply «exist in itself», but receives its being as a space between me and the Other, that is, it is the space of our physical and spiritual interaction in the fifth meditation in Husserl appears the problem of bodily intentionality, which manifests itself in the modes «I can» and «I do»); a space that is never complete and is always redefined based on the nature of that interaction. To clarify this thesis, it is necessary to generalize something. First of all, the Other is a necessary condition for the existence of the world, and it is a fact from which to proceed. The other does not lead me to himself (as was the case, for example, with Hegel) and is not one of the parties or manifestations of the already given and always existing existence of the world (which is characteristic of Plato's philosophy). The other is not defined in the same way as I am, but at the same time, as Husserl notes: «... The other points to myself; The other is my own reflection, and at the same time it does not turn out to be so, it is my own analogue, and, again, an analogue not in the usual sense of the word» [5].

Conclusion. Thus, the phenomenological tradition of philosophizing criticizes the epistemological understanding of experience that was formed in classical rationalism. Already the founder of the phenomenological direction E. Husserl departs from the understanding of experience as a set of sensations. Discovering the intentional nature of experience allows phenomenology to discover its rootedness in the living world. Phenomenological analysis of experience reveals the affinity of this problem with the theme of the Other. Because the experience of the Other

differs from the given of things, which allows a person to constitute the experience not only in certain intentions, but also in syntheses, motivations.

Список використаних джерел

1. Вальденфельс Б. Топографія Чужого. Студії до феноменології Чужого. (пер. з нім., післямова В. Кебуладзе). ППС, 2002, 2004. 206 с.
2. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Изд.: М.: Территория будущего, 2005. 464 с.
3. Ингарден. Р. Введение в феноменологию Эдмунда Гуссерля // (перевод А. Денежкина и В. Куренного). М.: Дом интеллектуальной книги, 1999.
4. Кошарний С. *О. Феноменологічна концепція філософії Е. Гуссерля: критичний аналіз.* К.: Український Центр духовної культури, 2015. С. 244–287.
5. Шпарага Олена. Феноменология опыта: опыт как «почва и горизонт» познания. URL: http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001_2/08_2_2001.htm

References

1. Val'denfel's B. (2002). Topografiya Chuzhogo. Studii k fenomenologii Chuzhogo. [Topographie eines anderen. Studien zur Phänomenologie des Fremden]. PPS. 206 s. [in Ukrainian]
2. Gusserl' E. (2005). Idei k chistoy fenomenologii i fenomenologicheskoy filosofii. [Ideen für reine Phänomenologie und phänomenologische Philosophie]. Territoriya budushchego. 464 [in Russian].
3. Ingarden. R. (1999). Vvedeniye v fenomenologiyu Edmunda Gusserlya. [Innforing in Edmund Husserls Fenomenologi]. Dom intellektual'noy knigi. [in Russian].

4. Kosharnyy S. (2015). Fenomenologichna kontseptsiya filosofiyi E. Husserlya: krytychnyy analiz. Ukrayins'kyu Tsentr dukhovnoyi kul'tury. S. 244–287.

5. Shparaga Yelena. Fenomenologiya opyta: opyt kak "pochva i gorizont". Retrieved from http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001_2/08_2_2001.htm [in Russian]

**ПРЕДМЕТНЕ ПОЛЕ ІНТЕНЦІОНАЛЬНОСТІ ДОСВІДУ:
ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ**

Гейко С. М., Лаута О. Д.

Стаття присвячена виявленню специфіки феноменологічного підходу до проблеми розуміння досвіду, зокрема його інтенціональної природи. Виявлено, що феноменологічна експлікація досвіду відкриває його зв'язок з проблемою Іншого. Трансформація класичного стилю філософування спричинила переосмислення категоріального апарату. Зокрема, формується нова парадигма розуміння поняття «досвід». Якщо в класичному раціоналізмі воно мало гносеологічне навантаження, то в некласичній філософії відкриваються нові перспективи його інтерпретації. Так феноменологічна традиція філософування, відштовхуючись від критики натуралізму та психологізму попередньої філософії постулює інтенціональну природу досвіду. Для виявлення специфіки цього засадничого поняття та його структури феноменологія пропонує дослідження внутрішніх пластів досвіду, який пройшов через різні види феноменологічних редуцій і позбавився всіх апофантичних рис та психологічного тлумачення. Досвід є тією формою життя, котра безпосередньо передує процесу пізнання, породжує та спрямовує його. Будь-яке знання, походить з досвіду, і будь-яке знання міститься в досвіді. Під феноменологією Е. Гусерля розуміється особливий спосіб розгляду філософських проблем, а також абсолютно особлива техніка мовного викладу результатів, які були отримані при такому способі ставлення до світу або розгляду світу, тобто феноменологічний метод.

Ключові слова: феноменологія, досвід, рефлексія, інтенціональність, Інший, редуція, ноєма, апперцепція.

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.117

УДК 159.9 : 316.472

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ**ДАНИЛОВА Т. В.**, кандидат філософських наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти*Інститут соціальної та політичної психології НАПН України*

ORCID ID 0000-0002-0297-9473

Email: danilova_tv@ukr.net**ГОЯН І. М.**, доктор філософських наук, професор, професор кафедри соціальної психології*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника*

ORCID ID 0000-0003-2548-0488

Email: ivigoian@gmail.com

Анотація. *Сьогодні психологія вступила в нову еру свого розвитку. Це безпосередньо пов'язано з таким феноменом як кіберпростір – той простір, в якому знайшов своє вираження діджитальний вимір життя сучасної людини. У контексті поширення нових технологій, яке охопило весь світ, виникла кіберпсихологія, що спрямована на розуміння психологічних процесів, пов'язаних з усіма аспектами та особливостями людської поведінки в кіберпросторі. З-поміж багатьох проблем, які постали перед кіберпсихологією, є і проблема впливу соціальних мереж на психічне здоров'я та психологічне благополуччя особистості. У статті зроблено спробу дослідити вплив соціальних мереж на психологічне функціонування особистості. Якщо одні дослідники підкреслюють позитивний вплив соціальних мереж на психологічне благополуччя людини, то інші наголошують на небезпеці кіберпростору. Дослідження, проведені останніми роками, свідчать про те, що тривале використання сайтів соціальних мереж може бути пов'язано з симптомами депресії, тривоги та стресу, самотністю, низькою самооцінкою. Оскільки соціальні мережі є відносно недавнім явищем, потенційний зв'язок між їх використанням та психічним здоров'ям і психологічним благополуччям ще не досліджено належним чином, і досі наукова спільнота не змогла повністю інтерпретувати отримані результати та дійти певного висновку. Взаємозв'язок між використанням соціальних мереж та психологічним функціонуванням не є простим і однозначним і залежить від багатьох факторів, таких як спосіб його використання, патерни комунікації, емоційний стан, супутні захворювання, самоусвідомлення, мотивація, цінності, атитюди та преференції. Сьогодні ми не можемо уникнути кіберпростору, в якому проходить значна частина нашого життя. Від нашого вміння ефективно взаємодіяти в ньому залежить здоров'я і благополуччя як окремого індивіда, так і суспільства в цілому.*

Ключові слова: *кіберпростір; кіберпсихологія; соціальні мережі; психологічне функціонування; психічне здоров'я; психологічне благополуччя; стрес, депресія, тривога.*

Актуальність. Сьогодні психологія вступила в нову еру свого розвитку. Це безпосередньо пов'язано з таким феноменом як кіберпростір – той простір, в якому знайшов своє вираження діджитальний вимір життя сучасної людини. Станом на січень

2021 року в усьому світі налічувалося 4,66 мільярда активних користувачів Інтернету, що складає 59,5 % населення планети. З них 92,6 % (4,32 мільярда) мають доступ до Інтернету за допомогою мобільних пристроїв [13]. Соціальні медіа перетворилися

на майданчик для обміну інформацією та ідеями, а нові технології суттєво вплинули на соціальну взаємодію, способи спілкування, навчання та патерни поведінки користувачів діджитального простору [23; 24]. Широкий доступ до інформації, що пов'язаний із завжди ввімкненими пристроями, які стали сприйматися як невід'ємна частина людського буття, призвів до того, що технології проникли у всі сфери життя, включаючи і приватну сферу. Стрімкий розвиток інформаційного простору призвів до більшої політичної участі, створення великої кількості особистих та професійних мереж і сплюснення ієрархічних структур у багатьох країнах світу. Як зазначає Т. Фрідман, у майбутньому шанси на успіх визначатимуться не громадянством і місцем проживання, а освітою, здібностями, завзятістю, винахідливістю та доступом до світової комунікаційної системи. Ця ситуація радикально змінить умови діяльності людей, які живуть на стику з «пласким світом» (світом, у якому панують горизонтальні структури, які більше відповідають моделі рівноправного співробітництва), відчувають його вплив і вже сьогодні можуть скористатися його перевагами [8]. Взагалі, способи, якими ми споживаємо інформацію та спілкуємося з іншими, докорінно змінилися [6].

У контексті поширення нових технологій, яке охопило весь світ, виникла кіберпсихологія, що спрямована на розуміння психологічних процесів, пов'язаних з усіма аспектами та особливостями людської поведінки в кіберпросторі [2]. Нова наука досліджує Інтернет-особистість та її поведінку; соціальні медіа та психологічне функціонування особистості; відео-ігри; телепсихологію; віртуальну реальність, штучний інтелект тощо [1]. 3-поміж багатьох проблем, які постали

перед кіберпсихологією, яка все ще перебуває в зародковому стані, є і проблема впливу соціальних мереж на психічне здоров'я та психологічне благополуччя особистості.

Аналіз досліджень і публікацій. Складна та динамічна взаємодія людей в соціальних мережах потребує ґрунтовного аналізу та глибокого розуміння. Вагомий внесок у дослідження зробили Б. Велман [30], Р. Л. Набі, А. Престін, Д. Со [17], Д. Коул [5], Е. Боерс [3], С. Брукс [4], Дж. Твендж [29]. Якщо одні дослідники підкреслюють позитивний вплив соціальних мереж на психологічне благополуччя людини, то інші наголошують на небезпеці кіберпростору. Численні соціальні контакти, групи за інтересами, обмін думками, самовираження в Інтернеті, де можливо презентувати свій ідеальний Я-образ – все це створило своєрідний простір, який став «домівкою» для мільярдів жителів планети Земля. Сподіваючись знайти тепло і затишок, користувачі нерідко стикаються там з демонами, такими як стрес, депресія, тривога, низька самооцінка, агресія, тобто з тим, чого вони намагалися уникнути в реальному світі. Неоднозначність впливу соціальних мереж на користувачів призвела до дискусій серед науковців.

Мета статті. У статті зроблено спробу дослідити вплив соціальних мереж на психологічне функціонування особистості.

Методологічна основа дослідження Був проведений широкий літературний огляд відповідних статей за період 2010-2020 рр. із використанням баз даних Google Scholar, PubMed, Scopus, Web of Science із такими ключовими словами: «кіберпростір; кіберпсихологія; віртуальна реальність; соціальні мережі; психічне здоров'я; психологічне благополуччя». Поряд з цим автори використовували

інтерпретативну дослідницьку парадигму та мультидисциплінарний аналіз.

Результати. Протягом останніх років стрімке розповсюдження соціальних мереж спричинило глибокі зміни у патернах спілкування та взаємодії людей, надаючи своїм користувачам доступ до унікальної платформи для обміну ідеями та зв'язку з усім світом. Це сприяло створенню «єдиного інформаційного поля», в якому кожен має можливість віднайти себе, реалізувати свій потенціал, розширити межі пізнання і комунікації. Безперечно, це надало багато переваг як окремим членам суспільства, так і світовій спільноті в цілому, але, як і все в світі, новий модус спілкування виявив і свій зворотний бік, який проявився у зростанні депресії, стресу, тривоги, зниженні самооцінки серед активних користувачів соціальних мереж. Дослідження, проведені останніми роками, свідчать про те, що тривале використання сайтів соціальних мереж, таких як Facebook, може бути пов'язано з симптомами депресії, тривоги та стресу. Так, І. Пантіч з колегами, зазначаючи, що часте використання Facebook та інших соціальних мереж призводить до певних поведінкових змін, які негативно впливають на психічне здоров'я, встановили взаємозв'язок між постійним перебуванням у соціальних мережах та зростанням рівня депресії [19]. У своєму дослідженні Дж. Твендж, Т. Джойнер, М. Роджерс і Дж. Мартін виявили, що час, витрачений на екранну активність, співвідноситься зі зростанням депресивних симптомів та ризиком самогубства, хоча позитивна кореляція між використанням соціальних мереж і психічними розладами є суттєвою лише для дівчат [29].

Е. Боєрс і колеги наголошують на тому, що надмірне використання

підлітками соціальних мереж і телебачення може посилити симптоми депресії [3]. С. Брукс виявив, що часте використання соціальних мереж призводить до «нижчої ефективності виконання завдання, а також до вищого рівня техностресу та меншого щастя» [4, с. 26]. Хоча здається, що соціальні мережі можуть задовольнити потребу людини в соціальних зв'язках, дослідження Е. Кросса і колег свідчить про те, що використання Facebook може підірвати відчуття благополуччя у молодих людей [14]. Л. Лін з колегами погоджуються з тим, що широке використання соціальних медіа посилює депресію, особливо серед молоді [15].

М. Хант, Р. Маркс, Л. Ліпсон і Дж. Янг встановили, що обмеження використання соціальних медіа до 30 хвилин на добу може зменшити самотність і депресію і призвести до значного покращення психологічного благополуччя [11]. Дж. Янг зазначає: «Якщо ви використовуєте менше соціальних медіа, ви насправді менш депресивні та менш самотні; це означає, що зменшення використання соціальних медіа викликає якісну зміну у вашому благополуччі» [9].

Дослідники підкреслюють і вплив соціальних мереж на поширення негативного образу тіла, особливо серед жінок [7]. Жінки, які не відповідають вимогам стандартів, нав'язаних соціальними медіа, вважають себе неповноцінними, страждають від соціальної тривоги, стресу і нерівності [25]. Вплив візуальних засобів масової інформації, що зображують ідеалізовані обличчя і тіла, призводить до спотворення власного образу [10]. Акцент на новому глобалізованому і гомогенізованому ідеалі краси супроводжується підвищенням рівня незадоволеності своїм тілом як серед жінок, так і чоловіків [7; 26], що тягне за собою дисфункціональну харчову поведінку, дистрес, депресію, низьку

самооцінку [20]. Дослідження М. Тіггерман і колег яскраво продемонстрували потужний соціокультурний вплив кіберпростору на життя молодих жінок [27], а також зв'язок між активним користуванням Інтернетом, особливо соціальними мережами, і зростаючою незадоволеністю своїм тілом серед дівчат-підлітків [28].

Порівняння себе з іншими користувачами соціальних мереж корелює зі зниженням самооцінки і, у свою чергу, посиленням симптомів депресії [3]. Постійне порівнювання себе, своєї зовнішності, способу життя, рівня доходів, роботи і відпочинку з ідеалізованими Інтернет-образами інших користувачів може викликати заздрість, що спричиняє депресію. Е. Тандок підкреслює, що ми не можемо уникнути соціальних порівнянь, оскільки завдяки порівнянню ми розуміємо нашу власну соціальну ідентичність, «але цей процес порівняння може призвести до того, що ми відчуємо себе пригніченими, коли побачимо, що хтось має більше ресурсів, аніж ми» [21]. На думку Е. Чонга, порівняння себе з іншими в Інтернеті має двоякий ефект, оскільки люди сприймають лише хороші сторони інших і в результаті можуть відчувати себе неповноцінними: «Коли ми бачимо хороші сторони інших людей, ми відчуваємо тиск і хочемо бути багатшими, красивішими, успішнішими та мати більше послідовників» [21]. Це змушує користувачів представляти найкращу версію себе, особливо коли вони бачать, що інші так ведуть життя, яке здається ідеальним.

Сьогодні багато людей знаходяться в депресії, викликаній конфліктами з іншими, скороченням штату чи серйозною хворобою, а надмірне використання соціальних мереж виступає загальним фактором, який посилює цей негативний стан.

Постійні користувачі соціальних медіа найчастіше піддаються впливу поганих новин, оскільки новини, пов'язані зі стихійними лихами, терористичними актами, політичними кризами, смертями завжди в топі. Це негативно впливає на психічне здоров'я, що призводить до розвитку підвищеної тривожності та симптомів депресії. Дослідження, опубліковане в 2018 році, виявило, що використання мережі Facebook перед сном підвищує вірогідність розвитку великого депресивного розладу на 6 % і зменшує суб'єктивну оцінку рівня щастя на 9 % [16].

А. Альдао зазначає, що подібна ситуація замикає нас у «порочному колі негативу». Цикл продовжується, тому що наш розум налаштований шукати загрози. «Чим більше часу ми витрачаємо на «прокручування», чим більше ми знаходимо цих небезпек, чим більше ми втягуємось у них, тим більше хвилюємося» [18]. Подібні тенденції є тривожними, тому що крізь цю призму світ виявляється дуже похмурих місцем, яке змушує споживачів негативної інформації постійно відчувати себе у небезпеці.

Оскільки соціальні мережі є відносно недавнім явищем, потенційний зв'язок між їх використанням та психічним здоров'ям і психологічним благополуччям ще не досліджено належним чином. Більшість розвідок було опубліковано протягом останніх кількох років, і досі наукова спільнота не змогла повністю інтерпретувати отримані результати та дійти певного висновку. Так, Л. Желенчик, Й. Ейкхоф і М. Морено зазначають: «Ми не знайшли доказів, які підтримують зв'язок між використанням сайтів соціальних мереж та клінічною депресією. Консультації пацієнтів або батьків щодо ризику «Депресії Facebook» можуть бути передчасними» [12, с. 130]. Дослідження Е. Сібрук, М. Керн і Н. Рікард свідчить про зниження

рівня депресії та тривоги, відчуття меншої самотності, підвищення самооцінки та задоволеності життям при використанні соціальних мереж за умови позитивної взаємодії, соціальної підтримки та соціального зв'язку, в той час як негативна взаємодія та соціальні порівняння пов'язані з більш високими рівнями депресії та тривоги [22]. Лонгітудне дослідження Д. Коула та його колег показало, що використання Twitter у контексті соціальної підтримки може зменшити рівень депресії. Зокрема, більша кількість контактів і висока активність у соціальній мережі Twitter є особливо корисними для людей, які обмежені в особистому спілкуванні. Дослідники зазначають, що використання соціальних мереж має більші переваги для людей з меншою соціальною підтримкою [5]. Отже, ми потребуємо подальших досліджень для з'ясування впливу соціальних мереж на психічне здоров'я і психологічне благополуччя.

Висновки. Взаємозв'язок між використанням соціальних мереж та психологічним функціонуванням не є простим і однозначним і залежить від багатьох факторів, таких як спосіб його використання, патерни комунікації, емоційний стан, супутні захворювання, самоусвідомлення, мотивація, цінності, атитюди та преференції. Сьогодні ми не можемо уникнути кіберпростору, в якому проходить значна частина нашого життя. Від нашого вміння ефективно взаємодіяти в ньому залежить здоров'я і благополуччя як окремого індивіда, так і суспільства в цілому.

References

1. Ancis, J.R. (2020). The Age of Cyberpsychology: An Overview. *Technology, Mind, and Behavior*, 1(1). DOI: 10.1037/tmb0000009.
2. Attrill-Smith, A., Fullwood, C., Keep, M., Kuss, D.J. (Eds.). (2019). *The Oxford Handbook of Cyberpsychology*. Oxford University Press, 784 p.

3. Boers, E., Afzali, M.H., Newton, N., Concord, P. (2019). Association of Screen Time and Depression in Adolescence. *JAMA Pediatrics*, 173(9), 853-859. doi:10.1001/jamapediatrics.2019.1759.

4. Brooks, S. (2015). Does personal social media usage affect efficiency and well-being? *Computers in Human Behavior*, 46, 26-37.

5. Cole, D.A., Nick, E.A., Varga, G., Smith, D., et al. (2019). Are aspects of Twitter use associated with reduced depressive symptoms? The moderating role of in-person social support. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 22(11), 692-699.

6. Danylova T.V. (2012). The Problem of Human Identity in Postmodern Worldview. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 2, 16-22.

7. Danylova, T. (2020). The Modern-Day Feminine Beauty Ideal, Mental Health, and Jungian Archetypes. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 3(1), 38-44. DOI: <http://doi.org/10.32437/mhgci.v3i1.99>.

8. Friedman, T.L. (2005). *The World is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*. Farrar, Straus and Giroux, 488p.

9. Gary Gulman's 'The Great Depresh', Social Media Influence: You Can Make Joke on Depression without Insulting. (2019). *The Science Times*. Retrieved from <https://www.sciencetimes.com/articles/24079/20191016/gary-gulmans-the-great-depress-you-can-make-joke-on-depression-without-insulting.htm>.

10. Grabe, S., Ward, L. M., & Hyde, J. S. (2011). The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological Bulletin*, 134(3), 460-476.

11. Hunt, M.G., Marx, R., Lipson, C., Young, J. (2018). No More FOMO: Limiting Social Media Decreases Loneliness and Depression. *Journal of*

Social and Clinical Psychology, 37(10), 751-768.

12. Jelenchick, L.A., Eickhoff, J.C., Moreno, M.A. (2013). "Facebook depression?" Social networking site use and depression in older adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 52(1), 128-130. doi: 10.1016/j.jadohealth.2012.05.008.

13. Johnson, J. (2021). Global digital population as of January 2021. *Statista*. Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/>.

14. Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Perk, et al. (2013). Facebook Use Predicts Declines in Subjective Well-Being in Young Adults. *PLOS ONE*, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069841>.

15. Lin, L.Y., Sidani, J.E., Shensa, A., Radovic, A., et al. (2016). Association Between Social Media Use And Depression Among U.S. Young Adults. *Depression and Anxiety*, 33(4), 323-331. Doi: 10.1002/da.22466.

16. Lyall, L.M., Wyse, C.A., Graham, N., Ferguson, A., et al. (2018). Association of disrupted circadian rhythmicity with mood disorders, subjective wellbeing, and cognitive function: A cross-sectional study of 91 105 participants from the UK Biobank. *Lancet Psychiatry*, 5(6), 507-514.

17. Nabi, R.L., Prestin, A., So, J. (2013). Facebook Friends with (Health) Benefits? Exploring Social Network Site and Perceptions of Social Support, Stress, and Well-Being. *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, 16(10), 721-727.

18. Nittle, N. (2021). How Does Social Media Play a Role in Depression? *Very Well Mind*. Retrieved from <https://www.verywellmind.com/social-media-and-depression-5085354#citation-2>.

19. Pantic, I., Damjanovic, A., Todorovic, J., Topalovic, D., et al. (2012).

Association between online social networking and depression in high school students: behavioral physiology viewpoint. *Psychiatria Danubina*, 24(1), 90-93.

20. Paxton, S., Neumark-Sztainer, D., Hannan, P. J., & Eisenberg, M. E. (2006). Body dissatisfaction prospectively predicts depressive mood and low self-esteem in adolescent girls and boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 539-549.

21. Qing, A. (2021). Risk of depression grows with more time spent on Facebook: NTU study. *The Straits Times*. Singapore. Retrieved from <https://www.straitstimes.com/singapore/risk-of-depression-grows-with-more-time-spent-on-facebook-ntu-study>.

22. Seabrook, E.M., Kern, M.L., Rickard, N.S. (2016). Social Networking Sites, Depression, and Anxiety: A Systematic Review. *JMIR Mental Health*, 3(4), e50.

23. Smith, A., Anderson, M. (2018). Social Media Use in 2018. *Pew Research Center*. Retrieved from https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/2018/02/PI_2018_03.01_Social-Media_FINAL.pdf.

24. Storozhuk, S.V., & Goyan, Y.N. (2016). The Impact of Virtual reality on Self-Actualization of Teenagers: Anthropological Dimension. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 9, 17-28. <https://doi.org/10.15802/ampr2016/72119>

25. Strahan, E.J., Wilson, A.E., Cressman, K.E., & Buote, V.M. (2006). Comparing to perfection: How cultural norms for appearance affect social comparisons and self-image. *Body Image*, 3(3), 211-227.

26. Tiggemann, M. (2004). Body image across the adult life span: Stability and change. *Body Image*, 1, 29-41.

27. Tiggemann, M., & Miller, J. (2010). The Internet and adolescent girls'

weight satisfaction and drive for thinness. *Sex Roles: A Journal of Research*, 63(1-2), 79–90. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9789-z>.

28. Tiggemann, M., & Slater, A. (2013). NetGirls: The Internet, Facebook and body image concern in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 46(6), 630- 633.

29. Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2017). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, 6, 3–17.

30. Wellman, B. (2001). Computer Networks as Social Networks. *Science*, 293(5537), 2031-2034.

THE INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKS ON PSYCHOLOGICAL FUNCTIONING OF AN INDIVIDUAL: PROBLEM STATEMENT

Danylova T., Hoian I.

Nowadays, psychology has entered a new era of its development. This is directly related to a phenomenon of cyberspace, the space in which the digital dimension of modern human life is manifested. Within the context of the development of new technologies around the world, cyberpsychology has emerged. It aims to understand the psychological processes associated with all aspects and features of human behavior in cyberspace. Cyberpsychology is faced with many challenges, and the impact of social media on mental health and psychological well-being is among them. The article attempts to investigate the influence of social networks on psychological functioning of an individual. While some researchers emphasize the positive impact of social networks on psychological well-being, others are focused on the dangers of cyberspace. Recent study suggests that long-term use of social networking sites may be associated with symptoms of depression, anxiety, stress, loneliness, and low self-esteem. As far as social networks are a relatively new phenomenon, the potential link between their use and mental health and psychological well-being has not yet been properly explored, and the scientific community has not yet been able to fully interpret the results and reach a definite conclusion. The relationship between the use of social networks and psychological functioning is not that simple and unambiguous; it depends on many factors, such as the way to use it, communication patterns, emotional state, comorbidities, self-awareness, motivation, values, attitudes, and preferences. Today, we cannot avoid cyberspace, thus, the health and well-being of both the individual and society depend on our ability to interact effectively within it.

Keywords: cyberspace; cyberpsychology; social networks; psychological functioning; mental health; psychological well-being; stress, depression, anxiety.

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.124

УДК 323.111

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ПОЛІТИЧНІ ДЖЕРЕЛА ЕТНОКУЛЬТУРНОГО РОЗКОЛУ В УКРАЇНІ**СТОРОЖУК С. В.**, доктор філософських наук, професор кафедри української філософії та культури*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

ORCID 0000-0002-7947-6268

E-mail: svitlanastorozuk@gmail.com

Анотація. В статті висвітлено соціокультурні та політичні джерела сучасного етнокультурного розколу України та показано, що історично сформований культурний розкол українського суспільства зумовлений географічними та політичними чинниками був помітно знівельований в процесі радянської асиміляційної політики, проте не був повністю подоланий через незначну індустріалізацію українського села та західноукраїнських регіонів. У висліді цього, українське населення виявилось помереженим кількома роздільними смугами, що й сприяло поглибленню культурного розколу з іншими, промислово розвиненими, проте деєтнізованими українськими регіонами. Відсутність етнічної єдності українства та активна позиція національних менших у регіонах з великою кількістю етнічно споріднених груп, за відсутності виваженої національної політики стали головними причинами етнокультурного розколу в Україні. Подолання останнього можливе в процесі поступового запровадження загальноцивілізаційних принципів громадянського суспільства та формування економічних, соціальних та духовних умов для розвитку як окремої особистості, так і цілої спільноти. Лише тоді, коли буде подолані перманентна економічна криза, а наука, освіта й культура, трансльовані засобами національної мови, будуть підняті до рівня державних цінностей, не маргіналізуючи при цьому націєтворче значення мов міжнаціонального спілкування, українське суспільство перетвориться в націю.

Ключові слова: нація, етнічна нація, етнічний розкол, деєтнізація, голодомор.

Постановка проблеми.

Економічна, політична та мілітарна криза сучасної України, тримає в перманентному напруженні не тільки загаль українського суспільства, а й привертає увагу міжнародної спільноти. Така ситуація істотно ускладнюється непереборним бажанням українського політичного істеблїшменту уникнути відповідальності за хибні та безперспективні рішення громадянської політики, а з іншого – за знецінення соціогуманітарної науки, кращі представники якої, починаючи з кінця XIX – початку XX ст., звертали увагу на ментальні та етнопсихологічні відмінності різних українських регіонів.

Вони сформувалися в результаті історичних, соціокультурних та світоглядних колізій становлення сучасної української нації та держави, а тому мають бути враховані в процесі розбудови та консолідації української держави.

Ступінь наукової розробки проблеми. Ґрунтовне і всебічне дослідження світоглядних, соціокультурних та історичних передумов сучасного етнокультурного та політичного розколу в Україні є важливою передумовою формування ефективної національної політики та розбудови держави. Утім, це не призвело до зростання наукового зацікавлення до цієї проблематики, ні

в період зародження української державності на початку ХХ ст., ні в період її розбудови на початку ХХІ ст. Як не прикро, але українська суспільно-політична думка вже більше століття користується настановами «народницької доби» (І. Лисяк-Рудинський), кращі представники якої – М. Костомаров, В. Антонович, О. Лазаревський, Б. Грінченко, П. Грабовський, Т. Шевченко, М. Старицький та ін., – конституювали українську історію у вигляді серії стихійних народних бунтів у боротьбі за громадську свободу та право на вільне користування власною землею. І тісному зв'язку з апофеозом народу, стояв і культ української мови, що у єдності своїй сприяло утвердженню ідеї етнічної відрубності українського народу, на тлі якої й відбулося становлення української нації. Діяльність та світоглядні настанови народників мали потужний націєтворчий потенціал та сприяли суспільній консолідації у ХІХ ст., утім у сучасному глобалізованому світі їхні об'єднувальні можливості викликають значний сумнів.

Попри цілковиту закономірність та перспективність етнічних програм консолідації українського народу в ХІХ ст., їх обмеженість українські науковці усвідомили вже на початку ХХ ст. Тут доречно задати М. Міхновського, В. Липинського, М. Грушевського та багато інших видатних представників тогочасного українства, які, загалом визнаючи важливе консолідуюче значення етнічного субстрату, обстоювали пріоритет «територіального патріотизму» в процесі українського націє- та державотворення. «...Україна, – писав М. Грушевський, – не тільки для Українців, а для всіх, хто живе на Україні, а живучи, любить її, а люблячи, хоче працювати для добра краю і його людності, служити їй...» [5, с. 106]. Ця ідея, через своєрідність національного відродження

підросійської України у ХІХ ст., залишалася чужою значній частині тогочасної національної еліти, що, усупереч прагненню М. Грушевського «обома руками черпати з тих культурних і національних засобів, які приготувала їй Галичина» [4, с. 448], продовжувало поглиблювати світоглядний розкол українського суспільства.

Істотних змін ані у громадянській політиці, ані в теоретичних конструктах спрямованих на її оптимізацію не відбулося й зі здобуттям Україною незалежності в кінці ХХ ст. Українські політики, заручившись підтримкою науковців, продовжили розвивати та впроваджувати концепт «етнічної української нації», попри цілком справедливій застороги О. Субтельного щодо існування стійкої історично сформованої лінії культурного розмежування України. Зокрема, у роботі «Україна: історія» (1988), вчений аргументовано показав, що в різних географічних регіонах України у ХХ ст. проживають люди, які, в результаті різноманітних колізій історичного та соціокультурного розвитку, дещо різняться світоглядом, політичними прагненнями, відмінностями культури та особливостями мови [13, с. 424, 434, 453]. На нашу думку, саме це стало однією з важливих передумов постановня трьох «сепаратистських» центрів (Донбас, Закарпаття і Крим), здатних помітно розхитати громадянську єдність українства та стабільність держави.

Попри обґрунтованість та виваженість зауважень О. Субтельного та багатьох інших українських вчених щодо істотних культурних та ментальних відмінностей населення різних українських регіонів, їхні історичні узагальнення та застороги тлумачилися як наукове теоретизування, що не має

безпосереднього стосунку до дійсності. Певним чином це зумовлено науковими узагальненнями зробленими багатьма видатними істориками, серед яких насамперед хотілося б згадати І. Лисяка-Рудницького. В широковідомих сьогодні «Історичних есе» вчений неодноразово торкався питання історичного «триподілу» України на Наддніпрянщину, Галичину та Закарпаття, поміж тим наголошуючи, що їхні культурні відмінності повністю знівельовалися покладеному в основу громадянської політики СРСР загалом та, зокрема, УРСР, етнічного принципу [8, с. 458].

Висновки І. Лисяка-Рудницького мали важливе, проте не головне значення у запровадженні етнічного принципу після проголошення незалежності у 1991 році. Головною причиною збереження етнічних програм громадянської консолідації став тісний світоглядний зв'язок українства з радянською минувиною. На наш погляд, саме він став основною причиною легковажного ставлення українських політиків та інтелектуалів кінця ХХ ст. до висловлених С. Гантінгтоном ще й 1996 році застережень щодо можливого політичного розколу України по «лінії розлому», яка ділить її територію на православну східну й уніатську західну частини [14, с. 42, 257]. Не оминув своєю увагою американський дослідник і кримського питання, розвиток якого, на думку дослідника, може відбуватися за досить різними сценаріями.

Висловлені С. Гантінгтоном застереги щодо історично сформованого культурного та цивілізаційного розколу України були цілком суголосні представленим у міфологізованій опозиції «Львів – Донецьк» ідеям відомого українського публіциста М. Рябчука. На думку дослідника, після проголошення української незалежності й до нашого

часу в Україні розвиваються і протистоять одні одній дві національні програми – етнокультурна і пострадянська, що яскраво проявляється в опозиції Львова та Донецька. Саме вони сьогодні представляють «два різні світи, дві різні цивілізації», «два географічні, ідеологічні, мовно-культурні полюси». Населення східного та західного регіону України, згідно з переконаннями М. Рябчука, сповідує «принципово непримиренні й непоєднувані між собою історичні міти та наративи, бачать не тільки минуле, а й майбутнє краю цілком інакше» [11, с. 335]. З огляду на це, сьогодні є всі підстави говорити про «дві України», тобто про два основні й, що важливо, українські проекти культурного та геополітичного самовизначення, що, на наш погляд, стає вагомою перешкодою на шляху громадянської консолідації.

Мета. Зважаючи на неоднозначність наявних сьогодні підходів до проблеми етнокультурного розколу в Україні, вважаємо за доцільне висвітлити засадничі історичні колізії становлення української нації та виявити причини етнокультурного розколу сучасної України для переорієнтації політики у сфері громадянства та подолання деструктивних інтенцій спекулятивних політичних програм.

Методологія дослідження базується на принципах історизму, об'єктивності, міждисциплінарності. При проведенні дослідження були застосовані герменевтичний, культурно-історичний, історико-логічний, трансдисциплінарний методи.

Основна частина. На наш погляд, політичні події та мілітарна криза ХХІ ст., яскраво продемонстрували відсутність в Україні національної, а з нею й культурної єдності. Це підтверджують й історичні, етнопсихологічні та

культурологічні розвідки ХХ століття, де аналізуються, як мінімум, дві історично, ментально і культурно утворені частини – Лівобережна і Правобережна України, – вони розвивалися в різних культурних середовищах і входили до складу різних імперій. Разом з тим, ми, погоджуючись з твердженнями М. Шлемкевича, переконані, що цей поділ радше культурно-політичний, аніж географічний, оскільки «використання географічних критеріїв у різні історичні періоди неоднакове. Скажімо, Волинь, Підляшшя, Полісся до першої світової війни належали до Східної України, а в міжвоєнний період входили у духовно-політичний засяг Львова» [2, с. 344]. До того ж вважаємо, що Східною Україною доцільно називати території та регіони, що стоять «у духовно-політичному засягу Києва. Західною Україною називатимемо те, що духовно і політично оглядається на Львів» [15, с. 24].

Відзначимо, що відмінності між двома частинами України М. Шлемкевич простежує вже у княжі та козацькі часи. Зокрема, вчений переконаний, що київські князі у своїй політичній діяльності керувалися ірраціональними мотивами, й зокрема, власними амбіціями, що мало сприяло державотворчому процесу. На противагу до київських князів, король Данило вів вперту реалістичну боротьбу «без вітхнених романтичних первнів». У козацьку добу виразником такої реалістичної політики був П. Конашевич-Сагайдачний, шляхтич галицької, самбірсько-перемишльської землі. «Він, – на думку вченого, – дав здоровій і молодій, стихійній потузі Запоріжжя ясну, розумну ідею, зв'язуючи її з київською інтелігенцією. Він, раціональний організатор запорізької військової сили, у своїй обережності не рішався кинути її в боротьбу проти Польщі й ціле своє життя пив кумис, подаваний йому

польською рукою. Коли ж його наслідники, під тиском настроїв стихії, зважились на ту війну, вони заплатили за це розгромом тієї сили і своїми головами» [15, с. 26]. Фактично, політика П. Сагайдачного – це західноукраїнський, галицький раціоналізм, який протистоїть східноукраїнському романтизмові.

Образ Б. Хмельницького, на думку М. Шлемкевича, зовсім інакший. Його шлях до гетьманства – це «не шлях свідомого і розумного зусилля, але шлях раптових пробуджень, несподіваних вітхнень, чудесних осяянь» [15, с. 31]. Саме тому, в його постаті зберігається «щось бароково-стихийне, щось із потужності та внутрішнього, ще не збагненого багатства української душі» [15, с. 31-32].

Причиною таких значних психологічних відмінностей населення двох українських регіонів, М. Шлемкевич вбачає у географічних відмінностях краю, а з ними й умов життя. Непевний і небезпечний степ притягував «зважливіші та своєвільніші шари населення», а в далекій від степу Галичині та лісистій околиці Волині можна було знайти спокій [2, с. 344]. І саме це, на думку українського вченого, стало передумовою формування двох основних ментальних типів українства.

Нездоланна світоглядна прірва між двома культурно-політичними регіонами України, що сформувалася ще у княжі часи й проявлялася протягом усієї української історії почала швидко нівелюватися після Другої світової війни, коли майже всі західноукраїнські землі були прилучені до СРСР. Панівний режим, як цілком справедливо наголошує М. Шлемкевич, прагнув за будь-яку ціну «осхіднячити» Західну Україну [2, с. 348]. Водночас відбувається і зустрічний процес – «огаличання» Східної України, йде «взаємне наближення, уподібнення уладу життя

і уладу духу» [3, с. 348]. Соборність охопила українців не лише географічно і державно-політично, але й психологічно.

Загалом визнаючи правомірність зроблених дослідником висновків, на наш погляд, все ж не варто ігнорувати ряд знакових етапів асиміляторської діяльності радянської влади. Першим і головним чинником формування монолітної української спільноти, ще до залучення західноукраїнських земель, стали, по-перше, антирелігійна кампанія 20-30-х рр., яка супроводжувалася насадженням атеїзму та матеріалізму – вони витісняли релігію, як головний чинник етнічного самовизначення простонароддя, тим самим руйнуючи етнічний фундамент та культурні відмінності України; по-друге, важливе значення мала й колективізація – вона зруйнувала традиційний український календар польових робіт та відірвала селянина від головної цінності – землі. Третім і найбільш потужним актом спрямованим на руйнування етнокультурної та ментальної своєрідності українського народу став голодомор 1932–33-го рр. Як відомо, його офіційною причиною стала примусова і репресивна для українських селян радянська політика хлібозаготівлі. Утім були для цього й глибші причини – індивідуалізований та консервативний уклад життя українського селянства гальмував та протистояв розбудові «нового колективізованого суспільства». Саме тому, зауважує Й. Бродський, було прийнято рішення вирвати з коренем усі «пережитки» минулого, що й намагалися зробити більшовики з моменту їх приходу до влади [10].

Наші зауваги повністю підтверджує постанова Ради народних комісарів СРСР від 25 жовтня 1933 року «Про переселення на Україну 21 тисячі сімей колгоспників». Реалізуючи поставлене завдання радянська влада почала масово переселяти до

Донецької, Луганської, Дніпропетровської, Запорізької й Харківської областей колгоспників з Росії, а до Одеської, Миколаївської та Херсонської областей – із Білорусі та Росії [7]. Нерідко переселенці «були поставлені у значно кращі умови, ніж те місцеве населення, що залишилося після Голодомору. Люди два роки страждали від недоїдання, останні 9 місяців просто вмирали від голоду. Але їм не тільки не надавали допомоги, їх зобов'язували відремонтувати хати померлих для приїжджих. Крім того, вони мали виділити із вирощеного врожаю стільки зерна, скільки переселенці залишили у себе в коморах вдома. Навіть, згідно з документами, забезпечити столами і табуретками» [7]. Вагоме асиміляторське значення мала й культурна політика спрямована на покращення життя переселенців – російські газети, дозвілля та оздоровлення дітей, відкриття російськомовних дитсадків та російських класів у школах – все це, у єдності своїй, було вагомим чинником деетнізації зумовленої голодом та поступовою деетнізацією українського народу.

Свідома руйнація етнічної культури, а з нею і внутрішньої єдності українців у 30-ті рр. ХХ ст., істотно полегшила формування цілком «нового» типу українця – колгоспника-атеїста, в якого немає ані власної історії, ані мови, ані традиції, ані звичаїв – усі вказані елементи «нової радянської культури» накидалися ззовні, формуючи підвалини для постановня «нової» надетнічної спільноти – «радянський народ». Цілеспрямована та послідовна політика деетнізації східно- та південноукраїнських регіонів поглибила етнокультурні та ментально відмінності населення Східної та Західної України. Утім, на думку М. Шлемкевича, ця досить різка опозиція українських Сходу та Заходу,

була повністю нівельована після другої світової війни, новою хвилею асиміляторської політики радянської влади.

Справді, сперечатися з вищезгаданою думкою М. Шлемкевича, не просто, між тим не варто залишати поза увагою зауваги та свідчення І. Дзюби. У роботі «Інтернаціоналізм чи русифікація» [6] вчений засвідчує, що у 60-ті рр. XX ст. радянська влада намагалася знівельювати всі можливі прояви національної (та етнічної) відсепарованості народів. «Усупереч економічним і культурним інтересам України, – пише І. Дзюба, – всупереч нормальному глуздові, випускників українських вищів і технікумів відсилати на роботу до Ленінграда і Новосибірська, а звідти слати на Україну тамтешніх випускників того самого профілю» [6]. Це істотно поглиблювало й поширювало відмінності не тільки між деетнізованими й зрусифікованими містами великих промислових регіонів та українським селом, а й значною кількістю західноукраїнських міст, які не вирізнялися високим рівнем індустріалізації, а тому політика пролетарської русифікації тут проявлялася значно менше.

Не можна ігнорувати й того, що значна частина території Правобережної України, це мало придатні для широкого промислового виробництва чи сільського господарства райони болотистого Полісся та Карпатських гір. Відсутність великих промислових осередків на цій території, з одного боку, та зосередження великої кількості населення у віддалених від адміністративних центрів селах, з іншого боку, – стали важливими чинниками збереження етнічної ідентичності українського народу, що також сприяло поглибленню етнокультурного розколу з іншими, промислово розвиненими, проте

деетнізованими українськими регіонами.

Згадані нами, та багато інших політичних рішень радянської влади стали причиною відсутності етнічної єдності українства у часи відновлення української незалежності (1991 р.). Не змусили на себе чекати й політичні розбіжності, спричинені активністю національних меншин. І проблема тут не так у наявності національних меншин в Україні (національні меншини є важливим елементом більшості європейських націй, крім того, їх націєтворчий та державотворчий вплив не завжди деструктивний), як у своєрідності їхнього впливу на державотворчі процеси. Насамперед необхідно згадати про ускладнення міжнаціональних відносин у регіонах з великою кількістю етнічно споріднених національних меншин [12, с. 260–262]. Приміром практично до 2014 року етноконфліктним регіоном залишалася Автономна Республіка Крим, періодично спостерігалися невеликі міжнаціональні конфлікти в Одеській та Закарпатській областях. Цікаво, що навіть у періоди, коли міжетнічні конфлікти досягали апогею свого розвитку, держава, ігноруючи напруження, продовжувала культивувати концепт «етнічної нації», «України для українців», поглиблюючи тим самим національне протистояння окремих регіонів, або ж дивилася на них як на «нешкідливий вияв провінційних почуттів» (І. Лисяк-Рудницький).

Наше зауваження повністю підтверджується не тільки наявною сьогодні мілітарною кризою в Східних областях України, а й багатьма іншими історичними подіями. Тут доцільно нагадати про ініційоване владою Угорщини у 1992 році створення «тимчасового уряду Підкарпатської Русі», чи прийняте на Європейському конгресі русинів у 2008 р. рішення про створення на базі Закарпатської

області автономної республіки Підкарпатська Русь. Нагадаємо, що офіційна українська влада навіть сьогодні не визнає русинів окремою національністю [9], що, за відсутності продуманої громадянської політики, може призвести до появи нового сепаратистського центру в Україні.

Відзначимо, що етнополітичні конфлікти в Україні активізуються щоразу в результаті зовнішньополітичних чинників – національні меншини використовують у якості інструменту, який дає можливість забезпечити домінування іноземного економічного, політичного, культурного тощо впливу. Попри це, видається, що не варто ігнорувати того, що здавалося б єдиний національний організм сьогодні залишається помереженим чи навіть почленованим багатьма роздільними смугами, особливо внаслідок грубого зовнішнього втручання, а з іншого – внутрішніми закономірностями розвитку етносу.

Висновки. Великі етнографічні зміни, які відбулися протягом ХХ ст. в результаті, по-перше, свідомо організованої та спрямованої на деетнізацію індустріальних регіонів України, трудової міграції українського населення, по-друге, геноциду українців у 1932–33 рр., по-третє, русифікації, зумовили руйнування етнічної єдності українського народу. Внаслідок цього, культивування етнічного принципу в процесі розбудови нації та держави, ігноруючи та ущемляючи права національних меншин, сприяє дезінтеграції українського суспільства. Подолання останньої можливе лише основі впровадження загальноцивілізаційних принципів громадянського суспільства та формування економічних, соціальних та духовних умов для розвитку як окремої особистості, так і цілої спільноти. Лише тоді, коли буде подолані перманентна економічна криза, а наука, освіта й культура,

трансльовані засобами національної мови, будуть підняті до рівня державних цінностей, не маргіналізуючи при цьому націєтворче значення мов міжнародного спілкування, українське суспільство перетвориться в націю. Інакше кажучи, консолідація української нації можлива лише за умови формування нових світоглядних цінностей. Серед них: патріотизм, демократія, соціальна справедливість. Видається, що сепаратистські настрої зникнуть лише тоді, коли українці навчаться дотримуватися права, поважати духовність і культурні потреби громадян України.

Література

1. Hovan I., Storozhuk S., Fedyk O., Kryvda N. Worldview and ideological priorities of modern society: ukrainian and euro-atlantic context. *Ideology and Education in Post-Soviet Countries*. № 2 (13), 2019, Pp. 255–272.
2. Гринів О. Українська націологія: від другої світової війни до відродження держави. Історичні нариси. Львів: Світ, 2004. 590, [1] с.
3. Гринів О. Українська націологія: між двома світовими війнами. Історичні нариси, Львів: Світ, 2008. 430 [1] с.
4. Грушевський М. Галичина і Україна. Націоналізм: антологія. Київ: Смолоскип, 2000. С. 447-452.
5. Грушевський М. Хто такі українці й чого вони хочуть. К.: Т-во «Знання в Україні», 1991. 240 с.
6. Дзюба І. М. Інтернаціоналізм чи русифікація? 1998. URL: <http://litopys.org.ua/idzuba/dz.htm>
7. Зануда А., Дорош С. Розкриття архівів: як після Голодомору на Донбас переселяли росіян. 2015. URL: http://www.bbc.com/ukrainian/society/2015/06/150522_holodomor_donbass_russia_az
8. Лисяк-Рудницький І., (1994). Радянська Україна з історичної перспективи. Лисяк-Рудницький І.

Історичні есе : в 2 т. Київ: Основи, 1994. Т.2. С. 457-469.

9. Луцишин Г. Особливості сучасних збройних конфліктів в умовах глобалізації. *Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку*. 2014. Вип. 26. С. 128-133.

10. Пайпс Р. Русская революция. 2005. URL: http://krotov.info/libr_min/16_p/ay/ps_41.htm

11. Рябчук М. Дві України: реальні межі, віртуальні війни. Київ: Критика, 2003. 335 с.

12. Сторожук С. Нація: історія і теорія проблеми (історико-філософський вимір). Київ: Вадекс, 2013. 319 с.

13. Субтельний О. Україна: історія. Київ: Либідь, 1991. 512 с.

14. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. 603, [5] с.

15. Шлемкевич М. Галичанство. Львів: За вільну Україну, 1997, 120 с.

References

1. Hoyan I., Storozhuk S., Fedyk O., Kryvda N. (2019). Worldview and ideological priorities of modern society: ukrainian and euro-atlantic context. *Ideology and Education in Post-Soviet Countries*, 2 (13). 255-272.

2. Hryniv O. (2004). *Ukrainska natsiolohiia: vid druhoi svitovoi viiny do vidrodzhennia derzhavy. Istorychni narysy* [Ukrainian nationalism: from the Second World War to the revival of the state. Historical essays]. Lviv, Svit, 590.

3. Hryniv O. (2008). *Ukrainska natsiolohiia: mizh dvoma svitovymy viinamy. Istorychni narysy* [Ukrainian nationalism: between the two world wars. Historical essays]. Lviv, Svit. 430.

4. Hrushevskiy M. (2000). *Halychyna i Ukraina* [Galicia and Ukraine]. *Natsionalizm: antolohiia* [Nationalism. Anthology]. Kyiv, Smoloskyp. Pp. 447-452.

5. Hrushevskiy M. (1991). *Khto taki ukraintsi y choho vony khochut* [Who

are Ukrainians and what do they want]. Kyiv, Znannia v Ukraini. 240.

6. Dziuba I. M. (1998). *Internatsionalizm chy rusyfikatsiia?* [Internationalism or Russification?] Available at: <http://litopys.org.ua/idzuba/dz.htm>

7. Zanuda A., Dorosh S. (2015). *Rozkryttia arkhiviv: yak pislia Holodomoru na Donbas pereselialy rosiian.* [Opening of archives: how Russians were relocated to Donbass after the Holodomor]. Available at: http://www.bbc.com/ukrainian/society/2015/06/150522_holodomor_donbass_russia_az

8. Lysiak-Rudnytskyi I., (1994). *Radianska Ukraina z istorychnoi perspektyvy* [Soviet Ukraine from a historical perspective.]. Lysiak-Rudnytskyi I. *Istorychni ese : v 2 t.* [Historical essays: in 2 vols]. Kyiv: Osnovy, 1994. Т.2. S. 457-469.

9. Lutsyshyn H. *Osoblyvosti suchasnykh zbroynykh konfliktiv v umovakh hlobalizatsii* [Features of modern armed conflicts in the context of globalization.]. *Ukrainska natsionalna ideia: realii ta perspektyvy rozvytku* [Ukrainian national idea: realities and prospects of development.]. 2014. Vyp. 26. S. 128-133.

10. Payps R. (2005). *Russkaya revolyutsiya* [Russian revolution.]. Available at: http://krotov.info/libr_min/16_p/ay/ps_41.htm

11. Riabchuk M. (2003). *Dvi Ukrainy: realni mezhi, virtualni viiny* [Two Ukraines: real borders, virtual wars]. Kyiv, Krytyka. 335.

12. Storozhuk S. (2013). *Natsiia: istoriia i teoriia problemy (istoryko-filosofskyi vymir)* [Nation: history and theory of the problem (historical and philosophical dimension)]. Kyiv, Vadeks. 319.

13. Subtelnyi O. (1991). *Ukraina: istoriia* [Ukraine: history]. Kyiv, Lybid. 512.

14. Hantington S. (2003).
Stolknovenie tsivilizatsiy [Clash of
civilizations]. Moscow, Izdatelstvo AST.
603, [5].

15. Shlemkevych M. (1997).
Halychanstvo [Galicia.]. Lviv, Za vilnu
Ukrainu. 120.

SOCIO-CULTURAL AND POLITICAL SOURCES OF ETHNOCULTURAL SPLIT IN UKRAINE

Storozhuk S. V.

The article examines the socio-cultural and political sources of the modern ethnocultural division of Ukraine and shows that the historically formed cultural division of Ukrainian society due to geographical and political factors was significantly leveled in the Soviet assimilation policy, but was not completely overcome due to slight industrialization of Ukrainian villages and west. As a result, the Ukrainian population was divided into several separate strips, which contributed to the deepening of the cultural divide with other, industrially developed, but de-ethnicized Ukrainian regions. The lack of ethnic unity of Ukrainians and the active position of national minorities in regions with a large number of ethnically related groups, in the absence of a balanced national policy, have become the main causes of ethnocultural division in Ukraine. Overcoming the latter is possible in the process of gradual introduction of general civilizational principles of civil society and the formation of economic, social and spiritual conditions for the development of both the individual and the community. Only when the permanent economic crisis is overcome and science, education and culture broadcast by the national language are raised to the level of state values, without marginalizing the nation-building significance of the languages of interethnic communication, Ukrainian society will become a nation.

Key words: nation, ethnic nation, ethnic division, de-ethnization, famine.

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.133

УДК 168.5

ГНОСЕОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА ЯК ПРЕДМЕТ МЕТАФІЗИЧНОГО ДИСКУРСУ**ЧЕКАЛЬ Л. А.**, кандидат філософських наук

доцент кафедри соціальної роботи та реабілітації

Національний університет біоресурсів і природокористування УкраїниL_chekal@nubip.edu.ua

ORCID:0000-0002-3081-3876

Анотація. Подано аналіз гносеологічних метафізичних дискурсів в їх генезі: від часів античної філософської думки, де і містяться витoki проблематики, - до епістемологічних напрямів ХХ сторіччя. Розглянуто особливості метафізики як гносеології, яка розгортає інтерпретації процесу пізнання в контексті певних меж і можливостей у співвідношенні «людина – світ». Окреслена специфіка метафізичних підходів до проблеми істини. Процес пізнання тлумачиться як специфічний різновид духовної діяльності індивіда, а знання розглядається як інформація про світ, яка існує у формі певної реальності – ідеального конструкту дійсності. Пізнання та знання різняться одне від іншого як процес і результат. Гносеологію маєм мислити як чисельні спроби відповісти на фундаційне питання: яким є світ? Чи він є таким, як я його сприймаю, чи він є іншим, і до його сутності я потрапити не спроможний?

Ключові слова: пізнання, знання, гносеологія, епістемологія, метафізика, раціональне, емпіричне, істина, сутність, агностицизм, детермінізм.

Актуальність теми (Introduction). Гносеологічна проблематика, яка виникла й посіла чільне місце у метафізиці ще за часів античності, є вічною. Протягом тисячоліть інтерес до епістемологічних дискурсів не згасає, він лише підживлюється науковими відкриттями і раціональними особливостями креативної людської свідомості. А тому і в наукових дослідженнях сучасних мислителів присутні різнобічні та багатовимірні гносеологічні дискурси. Нові соціально-історичні та інноваційно-технологічні реалії висувають нові наративи, відкидаючи застарілі. Це актуалізує уяви про певні релятивні ознаки пізнавального процесу, який постає як нескінченне просування шляхом пошуку абсолютної істини. Остання ж може бути такою лише для певного проміжку історичного чи наукового часу і, таким чином, - для певного рівня знань. Актуальність виявляється і в розгляді питань щодо специфіки індивідуальної свідомості та самосвідомості, щодо розкриття механізмів тих процесів, завдяки яким свідомістю індивіда формується

адекватна картина світу. Сучасний етап розвитку епістемології вимагає осмислення нових проблем, висунутих науковим пізнанням. Йдеться і про широке залучення штучного інтелекту, стрімкий розвиток інформаційних технологій, а також про ті якісні трансформації, яких зазнає ІТ-простір в цілому. Отже, дана проблематика видається актуальною як в теоретичному аспекті - виявлення передумов пізнавальної діяльності, - так і в контексті формування засад гносеологічної толерантності та націленості на конструктивні епістемологічні дискурси

Аналіз останніх досліджень (Analysis of recent researches and publications). Сучасні епістемологічні концепції значною мірою породжені гносеологічними дискурсами постпозитивізму, аналітичної філософії, постструктуралізму, герменевтики, еволюційної та генетичної епістемології. А найвизначніші представники зазначених течій є К. Поппер, І. Лакатос, Т. Кун, С. Тулмін, Дж. Остін, Р. Карнап, Ж. Лакан, Ж. Дерріда,

Ж. Дельоз, Х. Гадамер, Ю. Габермас, Ж. Піаже.

Інші зарубіжні науковці, до числа яких відносять Д. Блура, Р. Коллінза, К. Кнорр-Цетини, Б. Латура, С. Фуллера, Е. Голдмена, залучили до суто гносеологічних контекстів – соціальні аспекти. Серед українських науковців – це П. Гайденко, Л. Губерський, С. Кримський, В. Лук'янець, М. Попович та інші. Засадничими для сучасної епістемології можна вважати дослідження Дж. Мейєра, Б. Роуена, П. Дж Дімаджіо, У. Пауелла. Є сучасні періодичні видання, присвячені даній проблематиці. Це такі журнали, як «Episteme» (Великобританія), «Science in Context» (Ізраїль - США), «Epistemological studies in Philosophy».

Мета дослідження (Purpose).

Проблематика епістемології і філософії свідомості не тільки відіграє головну роль в теоретичних дослідженнях, а й набула виняткового практичного значення сьогодні. Мета статті - дослідити специфіку гносеологічних дискурсів в генезі, виявити основні елементи епістемологічної парадигми, проаналізувати специфіку пізнавальних процесів в різних метафізичних концепціях, співставити їх з неklasичними, що в цілому може сприяти розширенню горизонтів філософії та методології науки.

Методи дослідження. (Methods)

Дослідження спирається на системний, компаративістський підхід до розв'язання поставлених проблем. Використання структурно-аналітичного підходу сприяло окресленню базисних елементів інтерпретативної діяльності в гносеологічних дискурсах. Історико-філософська ретроспекція дозволила позначити проблемне поле і специфіку епістемології як самостійної сфери філософських досліджень, а також визначити перспективи та основні напрямки її подальшого розвитку.

Результати (Results).

Визначено, що шлях формування

гносеології та методології пізнання відрізняється багатогранністю поглядів і підходів. При цьому спростовувались, або ж збагачувались новими здобутками ті концепції й методи, які виявлялись непереконливими у процесі філософського освоєння дійсності. Напрацьовувались та залучались нові інструменти пізнання реальності з урахуванням специфіки об'єкта та предмета дослідження. А ефективність такої діяльності залежить від низки інтелектуальних та соціальних умов, наявності механізмів залучення знання до конкретної практичної сфери. Висновки статті можна використати для поглибленого вивчення сучасних тенденцій розвитку науки та освіти.

Виклад основного матеріалу. (Discussion).

Гносеологічна проблематика, яка виникла й посіла чільне місце у метафізиці ще за часів античності, є вічною. Протягом тисячоліть інтерес до епістемологічних дискурсів не згасає, він лише підживлюється науковими відкриттями і раціональними особливостями креативної людської свідомості. Людину завжди зачаровувала глибина питання про те, якими є світ, реальність: чи такими, як я їх сприймаю і мислю, - чи вони є тією трансцендентністю, до якої я ніколи й не потраплю?

Певні дискурси щодо концептуалізації гносеологічної проблематики були присутні вже у давньоіндійських школах. При цьому такі спроби здійснювались у контексті східної парадигми філософування. Приміром, буддистські уяви про «ковдру Майї», що приховує від нашого сприйняття справжню реальність. Західна, класична традиція в філософії має свої витоки у вченнях мислителів Давньої Греції. Йдеться передусім про думки елейців: Парменіда та Зенона. Ще у V сторіччі до Р.Х. у їхній онтології вже помітні паростки головного гносеологічного питання: «яким є реальне буття, світ»? На це питання Парменід відповідає: «Буття є

мислимим». Таким чином мислитель започаткував раціоналістичну традицію в гносеології. У той самий час небуттям у Парменіда вбачається даний нам в усьому спектрі наших відчуттів багатовимірний та багатоякісний плинний потік світу речей. Саме про цю емпіричну мінливість, яку неможливо зупинити й зафіксувати мисленням, Геракліт промовляв: «Panta rei!».

Отже, агностичні сумніви й дилеми щодо можливості пізнати світ, яким він є, існували ще як у давньо-східних вченнях, так і в поглядах засновників західної парадигми філософування. Антична метафізика була переважно онтологічною, але гносеологічний оптимізм, притаманний їй, був зумовлений саме мірою онтологічності та раціоналізму в концепціях давніх греків. І тут необхідно наголосити на вченнях класиків античності: Сократа, Платона та Аристотеля. Але, очевидно, їхні дискурси були б неможливими без об'єктивістського підґрунтя Парменіда, так само, як і без суб'єктивізму Протагора та інших софістів.

Гносеологічний дискурс номіналістів та реалістів у середньовічній схоластиці сягав своїм корінням ще III-IV століть, коли в християнській теології стверджувався й тлумачився Символ віри, догмат про святу Трійцю – іпостасі триєдиного Бога. Парадоксальні спроби раціонального обґрунтування сходження святого Духа від Бога-отця (чи «і Сина також») та бого-людської (чи людино-божогої) природи Ісуса, які здійснювались у аріанській та несторіанській ересях, - трансформувались в питання про першорядність в пізнанні універсалій (загального, божого) чи - одиничних речей (людського) у схоластичній гносеології. На передуванні в процесі пізнання одиничних речей наголошували І. Росцелін та В. Оккам. Визначальну роль універсалій в пізнанні

акцентували А. Кентерберійський та Т. Аквінський.

Метафізика як гносеологія здійснює аналіз процесу пізнання у контексті певних меж і можливостей у взаємовідношенні «людина-світ». Вічне питання «що є істина?» стосується передусім не конкретних аспектів пізнавального підходу до світу, які пов'язані з вирішенням окремих позицій людського існування, - йдеться про принципову спроможність свідомості людини пізнати світ, його сутність. Це – нездоланне прагнення отримати відповідь на питання: «яким є світ?»; «чи збігається структура світу зі структурою мислення про нього і, якщо збігається, - то якою мірою?». Будь-які метафізичні конструкти щодо світу та буття суттєво детермінуються гносеологічним дискурсом. Але виокремлення гносеологічної проблематики як такої є характерним вже для доби Нового часу. Тоді особливо актуальним стає усвідомлення процесу осягнення навколишнього світу за допомогою отриманих й нагромаджених знань щодо нього. Формуються уяви про свідомість та знання. Пізнання та знання співставляються як процес і результат. А залучення понять об'єкта і суб'єкта пізнання призводить до виникнення широкого кола гносеологічних дискурсів. При цьому в контексті проблеми самопізнання, коли об'єктом пізнання стає сама свідомість, яка пізнає, - тоді дана опозиція зникає, розчиняється у тотожності суб'єкта і об'єкта.

Емпіричні концепції у гносеології були висунуті англійцями XVII століття Ф. Беконом, Т. Гоббсом, Дж. Локком, Дж. Берклі. Можна вважати, що їхні теоретичні доробки значною мірою були зумовлені середньовічним номіналізмом, хоча спирались вони не на теологію, а на наукові практики. Першим про емпіризм та про експериментальну науку заявив Ф. Бекон у своєму «знання – є сила».

На його думку, наука, що досліджує мислення та пізнання, - є ключем до усіх інших наук, бо має в собі розумове знаряддя, яке надає розумні вказівки, або ж попереджає щодо помилок розуму – «примар». Важливим засобом їх подолання він вважав надійний метод-органон, інструмент пізнання, який треба постійно застосовувати до предмета науки. Таким методом є індукція. Він ближчий до природи речей. У цьому контексті Бекон розглядає три шляхи пізнання: шляхи павука, мурахи і бджоли. При цьому очевидним є надання Беконом пріоритету дослідному пізнанню.

Т. Гоббс додав механістичності процесу пізнання й картині світу в цілому, а Дж. Локк абсолютизував значення чуттів у процесі пізнання. Його «*tabula rasa*» позначила сенсуалістичний дискурс у гносеології. Торкаючись концепції Дж. Берклі, не можемо обминути його “*esse est percipi*” як суб’єктивістсько-реляційний внесок у різнобарв’я гносеологічних дискурсів Нового часу.

Отже, емпірики вважали, що основою пізнання є досвід, а чуттєві форми визначають результати отриманої інформації. Порівняно з логічними формами чуття більш достовірні, тоді як логічне мислення за певних обставин може спрямовувати пізнання у хибний бік. При цьому раціоналісти ж вважали, що органи чуттів, натомість, надають лише поверхове, ілюзорне знання, а наукову істину можна встановити лише спираючись на дії розуму - логічний аналіз. Так, гносеологія Р. Декарта ґрунтується на переконанні в універсалізмі потужного людського розуму, який має силу мислити, понятійно бачити сутність речей. Для побудови храму нової раціональної культури потрібен чистий будівельний майданчик: спочатку необхідно розчистити ґрунт від традиційної культури. І цю роботу Р. Декарт доручає методологічному сумніву: усе є

сумнівним, - безсумнівним є лише факт самого сумніву. Такий сумнів для Декарта є не порожнім, а навіть конструктивним та всезагальним. А за допомогою дедуктивного методу на суд розуму висувуються усі загальноновизнані істини. Саме розум, озброєний таким знаряддям мислення як дедукція та інтуїція, спроможний досягнути в усіх сферах знань повної достовірності. При цьому до усього достовірного знання мають бути застосовані способи дослідження, що ефективно працюють в математиці. Мислення, на думку Декарта, має бути чітким і прозорим, щоб розкласти кожен проблему на її складові і методично переходити від доведеного до недоведеного, не залишаючи прогалин у логічному ланцюгу. Таким чином Р. Декарт протиставив свій дискурс індуктивній методології Ф. Бекона.

І. Кант, засновуючи німецьку класичну традицію в філософії, спробував поєднати гносеологічний дискурс із дослідженням особливостей та специфіки розмежованих ним сфер природи й культури. Він вважав, що об’єкт як такий існує лише у формах діяльності суб’єкта. У головному питанні своєї гносеологічної концепції («Що я можу знати?») – про межі та джерела пізнання – І. Кант подає свій погляд на можливості апіорних форм споглядання, апіорних форм розсудку та синтетичних суджень. Останні відкривають нове знання у трьох головних видах знань: математиці, теоретичному природознавстві та метафізиці. Йдеться про можливість пізнання істинно суцього. У цьому контексті Кант досліджує три головні сходи пізнання: чуттєвість, розсудок і розум. При цьому логікою розсудку він вважає формальну логіку, яка використовує аналіз, а логікою розуму – трансцендентальну, головним прийомом якої є синтез. За допомогою синтезу і відбувається формування нових понять.

I. Кант розглядає категорії як основні логічні форми мислення, які є апіорними формами розсудку і загальними схемами діяльності суб'єкта. Вони впорядковують дослідні дані, детерміновані апіорними формами споглядання. Щодо діяльності розуму, - то тут Кант подає вчення про антиномії. Коли розум намагається вийти за межі чуттєвого досвіду й пізнати «речі-в-собі», він нашттовхується на антиномії чистого розуму. Йдеться про можливість виникнення підчас міркувань двох суперечливих, але однаково переконливих суджень, на кшталт «світ конечний – світ нескінченний», або «душа смертна – душа безсмертна». Отже, розум не є всесильним і універсальним.

Г. В. Ф. Гегель зазначав, що неможливо зрозуміти предмет, не усвідомивши особливостей попереднього шляху розвитку. Джерело розвитку він вбачає у взаємодії протилежностей. Саме суперечності і є джерелом усякого руху, а також - вихідним принципом пізнання. В гегелевській гносеології Абсолютний Дух пізнає себе через свою протилежність – Природу, водночас заперечуючи свою сутність. А далі, на рівні людської свідомості, яка шляхом пізнання наближається до божественних істин, - він знаходить тотожність із собою і повертається до себе. Тут Гегель певним чином відновлює фіхтеанську пульсацію «Я - не-Я», рухаючись від тези до антитези і до синтеза.

За умов сучасного філософського плюралізму очевидним є прагнення мислителів до синтезу найплідніших гносеологічних дискурсів, розроблених попередніми напрямками й течіями. При цьому кількість гносеологічних концепцій, спрямованих на дослідження наукового знання, є переважаючим порівняно з позанауковими пізнавальними дискурсами. У першому випадку йдеться про сайєнтичні течії, що розвинулись у руслі певного

продовження метафізичного дискурсу. Це постпозитивізм (філософія науки), аналітична філософія, структуралізм, постструктуралізм, еволюційна епістемологія. У другому випадку – це антисайєнтичні течії: екзистенціалізм, герменевтика, феноменологія, персоналізм, релігійно-філософські напрями.

Постпозитивізм – сучасна форма позитивістської філософії, що прийшла на зміну логічному позитивізму. Її презентували К. Поппер, Т. Кун, І. Лакатош, П. Фейєрабанд, С. Тулмін та ін. Якщо логічний позитивізм переймався здебільшого структурою вже сформованого знання, досліджував його з позицій символічної логіки, то предметом постпозитивістської гносеології є розвиток знання у його цілісності. Аналіз механізмів нагромадження й зміни знання він здійснює на ґрунті історії науки, а не її результатів, зафіксованих у певних формальних мовних засобах. Цим зумовлене прагнення діалектично розглянути пізнавальний процес як ідею зростання, розвитку знання. Це стосується передусім К. Поппера та його послідовників. Окрім того, тут присутнє намагання обстоювати думку про єдність «нормального плину» подій в науці та наукових революцій, якісних стрибків у науковій парадигмі. Йдеться про праці Т. Куна. Також тут обстоюються тези про взаємопроникнення, переходи емпіричного та теоретичного, теорії й практики.

Представники постпозитивізму довели, що «чистих фактів», які б не торкались будь-яких концептуальних висновків (як вважали логічні позитивісти), не існує. Наукові факти завжди є теоретично заангажованими. До того ж, вони вказали на те, що відкриття нового знання та його обґрунтування – це єдиний процес. Виникнення та розвиток нової наукової теорії водночас є її обґрунтуванням.

Аналітична філософія охоплює широкий спектр гносеологічних ідей, поданих у працях Б. Рассела, Л. Вітгенштейна, В. Куайна, Дж. Остіна, Р. Карнапа та ін. Гносеологічна проблематика у метафізичному дискурсі розгортається тут у сфері мови на основі аналізу мовних засобів та суджень. Представники цієї течії наголошують на важливій ролі аналізу в пізнавальній діяльності та намагаються застосувати його для перетворення метафізики на коректне й аргументоване знання. При цьому відбувається певне розмивання меж між методологічною й логіко-гносеологічною проблематикою з одного боку, - та суто науковою – з іншого.

Значну увагу представники сучасної аналітичної філософії приділяють таким проблемам, як співвідношення концептуальних засобів та реальності; перетворення аналізу з мети гносеологічної діяльності на одне з її пізнавальних знарядь. Поняття «аналіз» розширюється, його сферою застосування та предметом стає будь-яка проблематика.

Структуралізм та постструктуралізм спрямували свою увагу на метафізичне та в цілому – гуманітарне знання. Саме дослідженням структури такого знання переймалися структуралісти Ж. Лакан та К. Леві-Строс. А постструктуралісти Ж. Дерріда та Ж. Дельоз намагались усвідомити структуру та усе «позаструктурне» у знанні в контексті їх генези. Обидва підходи цікавились специфікою та методами гуманітарного знання, загальними механізмами його функціонування, його відмінностями від природничого знання, єдністю синхронного та діахронного у пізнанні мови, літератури, мистецтва, моди та інших соціокультурних феноменів.

Структуралісти вважали, що у дослідженні зазначених явищ структура є об'єктивнішою, важливішою та передреує генезі, історії. Щодо

постструктуралістів, – то вони намагались виявити та проаналізувати парадокси, які виникають в процесі пізнання людини й суспільства за допомогою мовних структур. При цьому вони були переконані, що метод, об'єктивність, науковість не мають значення та не є метою пізнавального процесу, який неможливий без суб'єкта з його уявою, бажаннями та іншими особистісними якостями, без яких неможливе пізнання. А тому суб'єкт у постструктуралістів не є носієм та апологетом знання у його понятійно-концептуальній формі. Він є митцем, чаклуном і дитиною одночасно, бо прагне за будь-яких умов відкрити реальність, дістатись істинного буття.

Герменевтика спрямовує свої зусилля на дослідження специфіки гуманітарного знання, способів його здобуття та відмінностей від природознавства. Представники герменевтики – Г. Гадамер, Ю. Хабермас, М. Гайдегер, П. Рікьор - намагаються виявити спільне та відмінне у пізнанні та розумінні. Так, на думку Г. Гадамера, науково-теоретичне освоєння світу є лише однією з позицій буття людини. А спосіб пізнання, пов'язаний з поняттями «наука» й «науковий метод», не є єдиним чи універсальним. Істина пізнається не тільки й не стільки за допомогою наукового методу. Найважливішими способами її розкриття є філософія, мистецтво, література та історія. Г. Гадамер наголошував, що герменевтика центральним дискурсом має розуміння та інтерпретацію, які і є її метою. І це диво розуміння є як універсальним аспектом метафізики, так і способом існування людини, яка пізнає, оцінює та діє. Такий універсальний спосіб оволодіння світом невід'ємний від саморозуміння інтерпретатора. За своєю суттю розуміння є пошуком сенсу. Як розуміння світу, так і порозуміння між людьми відбувається у площині мови, яка є специфічною реальністю.

Г. Гадамер всіляко підкреслював діалогічний характер герменевтики як логіки питання й відповіді, спираючись на гегелівську раціоналістичну діалектику.

Еволюційна епістемологія прагне висвітлити генезу та етапи розвитку пізнання, його форм та методів у контексті еволюції природи, а також намагається створити узагальнену теорію розвитку науки, поєднуючи при цьому раціоналізм та ірраціоналізм, когнітивне та соціальне, природничі та гуманітарні науки. Ця течія присутня у постпозитивістських моделях парадигмального аналізу наукового знання К. Поппера, Т. Куна та С. Тулміна. Найпліднішим її варіантом є генетична епістемологія Ж. Піаже. Вона ґрунтується на принципі розширення інваріантності знання суб'єкта про об'єкт під впливом змін в умовах досвіду. За Ж. Піаже, епістемологія – це теорія достовірного знання, яка завжди є процесом, а не станом. Головним її завданням є визначення шляху, яким пізнання дістанеться реальності та зв'язків між суб'єктом і об'єктом. При цьому суб'єкт, що пізнає, не може не керуватись певними методологічними нормами й регулятивами. І одним з головних правил генетичної епістемології є «правило співробітництва», згідно якого, досліджуючи, як зростає людське знання, ми маємо вдаватись до поєднання та співробітництва

представників метафізики, філософської антропології, психології, логіки, математики, кібернетики та інших наук.

Список літератури

1. Гегель Г.В.Ф. Наука логіки. Том 2. Москва: Мысль, 1971. 248 с.
2. Кант І. Рефлексії до критики чистого розуму. Переклад з німецької: І. Бурковський. Київ: Юніверс, 2004. 464 с.
3. Причепій Є. М., Черній А. М., Чекаль Л. А. Філософія. Підручник. Вид. 3-тє. Київ: Академвидав, 2009. 592 с.
4. Фихте Й. Г. Философские произведения. Москва: Академический проект, Гаудеамус, 2013. 504 с.
5. Хайдеггер М. Время и Бытие. Москва: Республика, 1993. 447 с.

List of references

1. Hehel' H.V.F. Nauka lohyky. Tom 2. Moskva: Mysl', 1971. 248 s.
2. Kant I. Refleksiyi do krytyky chystoho rozumu. Pereklad z nimets'koyi: I. Burkovs'kyu. Kyiv: Yunivers, 2004. 464 s.
3. Khaydehher M. Vremya y Bytye. Moskva: Respublyka, 1993. 447 s.
4. Prychepiy YE. M., Cherniy A. M., Chekal' L. A. Filosofiya. Pidruchnyk. Vyd. 3-tye. Kyiv: Akademvydav, 2009. 592 s.
5. Fykhte Y. H. Fylosofskye poyzvedenyya. Moskva: Akademychesky proekt, Haudeamus, 2013. 504 s.

GNOSEOLOGICAL PROBLEM AS A SUBJECT OF THE METAPHYSICAL DISCOURSE

Chekal L. A.

Abstract. *The study focuses on the analysis of epistemological metaphysical discourses in their genesis: from the times of ancient philosophical thought, which contains the origins of the issue, to the epistemological explorations of the twentieth century. The author reviews the features of metaphysics as epistemology that expands interpretations of the cognition process in the context of limits and opportunities within the relationship between a human and the world. The article also outlines the specifics of metaphysical approaches to the problem of truth. The process of cognition can be interpreted as a specific kind of spiritual activity of an individual. Knowledge can be defined as an information about the world that exists in a form of a certain reality - the ideal construct of existence. Cognition and knowledge differ one from another as the former is a process and*

the latter is a result. We should think of epistemology as numerous attempts to answer the fundamental question: what is the world really like? Is it such as we perceive it, or is it so different that we are not capable to comprehend its essence?

Key words: *cognition, knowledge, epistemology, metaphysics, rational, empirical, truth, essence, agnosticism, determinism.*

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.048

UDC 371.315:811.111'255

APPLICATION OF CORPUS TECHNOLOGIES IN TEACHING SPECIALIZED TRANSLATION

STRILETS V. V., PhD in Pedagogy,

Associate Professor of the Department of Foreign Philology and Translation

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

Email: valentynastrilets@nubip.edu.ua

ORCID ID: 0000-0003-0806-0289

Abstract. *Corpus technologies (corpora of English and Ukrainian texts and tools for their processing) represent modern specialized discourse and facilitate searching for and comparing different units of translation, which makes them a useful tool for both practicing and trainee translators. The purpose of this article is to determine the role and place of corpus technologies in teaching specialized translation on the example of the oil and gas industry. Comparative and parallel text corpora are characterized. The paper reveals methods of applying mono- and bilingual comparative and parallel corpora and corpus managers for acquiring knowledge about genre-stylistic features of texts; developing skills to distinguish a term and determine its collocation profile and semantic preference; analyze translation techniques; translate collocations, complex noun constructions, verbal phrases, and abbreviations. Examples of relevant exercises and tasks that should be performed at the translation training stage are given. Further research should be aimed at integrating corpus-based tasks into the translation practice stage involving the implementation of a translation project.*

Key words: *corpus technologies, comparative corpora, parallel corpora, specialized translation, trainee translators.*

Introduction. Specialized discourse presented in texts of various genres is constantly evolving, keeping pace with scientific and technological progress and, accordingly, is supplemented with new concepts that find verbal representation through new terms. Dictionaries, even electronic ones, do not always respond to their emergence in time. These terms are widely represented in arrays of texts – corpora in both source and target language. Monolingual text corpora demonstrate the use of lexical units in context, collocation patterns, syntactic structures, represent background and subject area (extra-linguistic) information, and serve models of texts of certain genres (instructions, patents, company websites, articles, technical advertisements, etc.) representing the textual conventions practicing and trainee translators must be familiar with. In addition to the above features,

bilingual parallel corpora show the solution of translation problems through the use of a variety of translation techniques and transformations. Corpus management tools allow users to quickly find and compare different units of translation. Thus, corpus technologies (corpora of English and Ukrainian texts and corpus managers) are valuable tools for both practicing and trainee translators of specialized discourse. The latter should gain the declarative and procedural knowledge and appropriate skills to use corpus technology to solve translation problems.

Analysis of recent studies.

Corpus technology application in teaching specialized translation has been a research subject in a number of latest publications. S. Frerot [2] and F. Zanettin [8] have outlined the basics of corpus-based methods in the translator training process. S. Sharoff, B. Babych and A. Hartley [6] have proposed a tool (a

kind of corpus manager), which, operating in comparable corpora of English and Russian politics-related texts, finds in the target language equivalents for source language phrases lacking exact dictionary matches. C. I. López-Rodríguez [5] has described the exploitation of online monolingual and multilingual corpora for translating medical texts from English into Spanish through the lens of conventionality and creativity. R. Loock [4] has conducted quantitative and qualitative analysis of comparable electronic corpora consisting of British and American press texts translated from English into French by three different machine translation tools and original French press texts to show the quality of machine translation output and human added value needed during post-editing. E. Symseridou [7] has examined the use of the Web as a Mega Corpus that can be read directly with Google and as a means for constructing corpora automatically with the help of the WebBootCat software. The author's research is based on medical texts in the English-Greek and French-Greek language pairs. J. Braga Riera and N. Maroto [1] have studied how English-Spanish parallel corpora can be used in translation methodology through the analysis of students' translation competences. N. Kübler, A. Mestivier and M. Pecman [3] have presented their empirical study which shows how corpus linguistics techniques can be used in teaching specialized translation, in particular, identifying the most common trainee translators' errors; observing a term's specificities; finding an appropriate support verb (make, do, happen, lead); translating collocations and complex noun phrases; becoming familiar with the genre.

The above analysis demonstrates research findings based on different subject areas, pairs of languages, types of corpora and corpus managers. However, the question of exploiting parallel and comparable corpora in

teaching the oil and gas industry related translation has not been reflected in the literature sources.

The purpose of the article is to determine the role and place of corpus technologies in teaching specialized translation on the example of the oil and gas industry.

Methods and materials.

Research methods include the analysis of corpus-related research findings to specify corpus types, their potential and possible methods of exploiting in teaching specialized translation; the synthesis of teaching techniques in a new academic setting focused on oil and gas subject area to elaborate appropriate tasks and exercises necessary for developing translation skills at the translation training phase. The paper refers to the following types of material: Do-It-Yourself (DIY) comparable corpora of original English and Ukrainian texts compiled from Internet resources (Britannica, oil and gas company websites and journals) and DIY parallel corpora in English and Ukrainian oil and gas related source texts in English and their Ukrainian translations performed by university instructors and Master students involved in translation projects; the same types of texts processed and produced by Master students when undertaking practical training and preparing diploma papers; extracts from monolingual (Ludwig.guru) and bilingual (Reverso Context) corpus-based concordances.

Results. The typology of text corpora is diverse as it is based on different criteria. In this paper we focus on comparable and parallel types. The former refer to sets of oil and gas related texts in English and Ukrainian which share common features. The latter include original texts in English / Ukrainian and their translation in Ukrainian / English.

Prior to elaborating the phases of teaching specialized translation we have concretized stages and steps making up

practicing translators' workflow they follow when dealing with specialized discourse and specified instances requiring corpus technology application which are as follows: source text analysis, in particular its genre characteristics; information and terminology search; target text production; editing. In the academic setting the full-scale translation project can be carried out after trainee translators acquire necessary declarative and procedural knowledge and develop appropriate skills, which suggests splitting the academic hours allotted for "Translation and Interpreting Practice" course into two phases: translation training and translation practice. In this article we'll show the application of the above mentioned corpus types in the first phase.

From the "Web as a Corpus" perspective we consider the Internet the primary source for using corpus-based approach when raising trainee translators' awareness of a particular genre (instruction, patent, company website, academic article, technical advertisement, etc.) features; developing their skills to distinguish a subject area term and determine its collocation profile and semantic preference as it contains a wealth of subject area (in our case – oil and gas industry) texts and reference sources which are constantly updated and easily accessed. Typing a particular term in the Google search engine results in an immediate display of matches in the Google search result page where a term appears in bold in natural context. Applying this simple technique trainee translators don't need to use any special corpus processing software as the way of search result presentation is similar to that offered by concordances. For example, when dealing with "cable-tool drilling" term, the first match we can see in the Google search page is a definition provided by Oilfield Glossary: "a method of drilling whereby an impact tool or bit, suspended in the well from a steel cable,

is dropped repeatedly on the bottom of the hole to crush the rock"; the second match is academic.ru translation into Russian which should be translated into Ukrainian as *ударно-канатне буріння*. Having skipped irrelevant (or partly relevant) matches referring to cable-tool drilling in making water wells, we go to the Britannica article entitled "Cable tooling" which demonstrate the term's application in the encyclopedia section related to oil well drilling and then we proceed to studying the web-page from "Oilfield team" – a website of an oilfield workers community, – which, firstly, provides the term's synonym – percussion drilling – and, secondly, its definition, an article on its modern-day application (which is an additional source of subject matter knowledge), and immediate surrounding presented by such word combinations as "repeated strikes for cable-tool drilling", "cable tool drilling rig", "applications for cable-tool drilling" etc. The describes technique based on applying the Internet-based monolingual comparable corpora can be implemented through the following task instructions: 1) Search the Internet for a definition of cable-tool drilling"; 2) Surf the Internet to find synonyms of "cable-tool drilling"; 3) Look through the Google result page matches and highlight those which are relevant / irrelevant to your search; 4) Search the Internet for word combinations comprising "cable tool" etc.

Dealing with collocations – commonly used word combinations – is another difficulty trainee translators frequently encounter. This issue mainly refers to translating specialized texts from Ukrainian into English. When creating the target texts students may have doubts whether a particular collocation, which seems to be semantically acceptable and grammatically correct, sounds natural in English texts belonging to a certain genre. Referring to monolingual resource Ludwig.guru containing extracts from the authentic media (Encyclopedia

Britannica, BBC, The Guardian, The New York Times - Science / Tech, Research Policy, Science Magazine, The Economist, Independent, etc.) can help to solve this translation problem. Thus, “perform drilling operations” has proved to be a commonly used phrase as evidenced by at least 5 text fragments from Forbs, Petroleum Science, Huffington Post, Journal of Loss Prevention in the Process Industries, and Planetary and Space Science, in which it is used both in Active and Passive Voice.

When translating complex noun constructions, verbal phrases, and abbreviations trainee translators can make use of the following corpus-based resources: 1) parallel text extracts provided by Reverso Context resource and 2) the linguistic material provided by DIY bilingual parallel corpora, which we suggest compiling from the English / Ukrainian source texts and corresponding Ukrainian / English target texts created by university instructors and Master students involved in translation projects; the same types of texts processed and produced by Master students when undertaking practical training and preparing diploma papers. For example, typing the query “petroleum production” in the search field of Reverso Context result in a number of English-Russian parallel text fragments containing “petroleum production” in the left-hand English section and “добыча нефти” in the right-hand Russian one. This example also demonstrates the resource’s drawback that is lack of the Ukrainian version, due to which trainee translators have to perform additional translation from Russian into Ukrainian or vice versa.

The above mentioned resources are also useful for analyzing translations techniques and transformations applied by both professional and high performance trainee translators. The appropriate tasks can be as follows: 1) Look through the source and target texts and find the instances of addition /

omission / transposition / substitution. Explain the reasons for their application. 2) Look through the source and target texts, identify lexical transformations and comment on their application.

Conclusions. The study conducted in this paper has shown possible applications of comparable and parallel corpora in teaching English-Ukrainian oil and gas area related translation at the translation training phase. Further research should be aimed at integrating corpus-based tasks into the translation practice stage involving the implementation of a translation project.

References

1. Braga Riera, J., Maroto, N. (2019). Using bilingual parallel corpora in translation methodology: an analysis of students’ translation competences in the UCMA-MUST corpus (English-Spanish). *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics XXIV*: 39 – 58. doi: 10.7203/QF.24.16298.
2. Frerot, S. (2016.). Corpora and corpus technology for translation purposes in professional and academic environments: major achievements and new perspectives. *Cadernos de Tradução*, 36 (1), 36 – 61. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-79682016000500036 (access date: 25.10.202)
3. Kübler, N., Mestivier, A., Pecman, M. (2018). Teaching specialised translation through corpus linguistics: translation quality assessment and methodology evaluation and enhancement by experimental approach. *Meta*, 63(3), 807–825. URL: <https://doi.org/10.7202/1060174ar>.
4. Loock, R. (2020). No more rage against the machine: how the corpus-based identification of machine-translationese can lead to student empowerment. *The Journal of Specialized Translation*, 34. URL: https://www.jostrans.org/issue34/art_loock.php.

5. López-Rodríguez, C. I. (2016). Using corpora in scientific and technical translation training: resources to identify conventionality and promote creativity. *Cadernos de Tradução*, 36 (1), 88 – 120. URL: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36nesp1p88>.

6. Sharoff, S., Babych, B., Hartley, A. (2006). Using Comparable Corpora to Solve Problems Difficult for Human Translators. *ACL 2006, 21st International Conference on Computational Linguistics and 44th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, Proceedings of the Conference*, Sydney, Australia, 17-

21 July 2006. URL: https://www.researchgate.net/publication/220875185_Using_Comparable_Corpora_to_Solve_Problems_Difficult_for_Human_Translators.

7. Symseridou, E. (2018). The web as a corpus and for building corpora in the teaching of specialised translation: the example of texts in healthcare. *FITISPOS International Journal*. 5 (1), 60 – 82. URL: <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2018.5.1.160>.

8. Zanettin, F. (2002). Corpora in translation practice. URL: https://www.academia.edu/30887110/Corpora_in_translation_practice.

ЗАСТОСУВАННЯ КОРПУСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ГАЛУЗЕВОГО ПЕРЕКЛАДУ

Стрілець В. В.

Анотація. Корпусні технології (корпуси англо- й україномовних текстів та інструменти для їх опрацювання) репрезентують сучасний фаховий дискурс та дозволяють швидко знаходити й зіставляти різні одиниці перекладу, що робить їх цінними засобами як для письмового перекладача-практика, так і майбутнього перекладача. Мета цієї статті – визначити роль і місце корпусних технологій у навчанні письмового галузевого перекладу на прикладі нафтогазової галузі. Охарактеризовано зіставні й паралельні корпуси текстів. Розкрито способи застосування моно- й білінгвальних зіставних і паралельних корпусів та корпус-менеджерів для набуття знань про жанрово-стилістичні особливості текстів; розвиток умінь виокремлювати термін і з'ясувати його колокаційний профіль та семантичну преференцію; аналізувати застосовані автором перекладацькі прийоми; перекладати колокації, складні іменникові конструкції, дієслівні словосполучення, абрєвіатури. Наведено приклади відповідних вправ і завдань, які доцільно виконувати у циклі занять тренування в перекладі. Окреслено перспективу подальших наукових пошуків, які слід спрямувати на інтеграцію завдань із застосуванням корпусних технологій у цикл занять із практики в перекладі, які передбачають виконання перекладацького проекту.

Ключові слова: корпусні технології, зіставні корпуси, паралельні корпуси, галузевий переклад, майбутні перекладачі.

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.089

УДК 37.015.3:364.62-057.36

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПРЕС-ДІАГНОСТИКИ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ЗАХОДІВ ДЕКОМПРЕСІЇ

Роман А. А., магістр 1 р. н., спеціальність «Соціальна робота»
Національний університет біоресурсів і природокористування України

ORCID ID 0000-0003-3178-2183

e-mail: artemroman4312@gmail.com

Тверезовська Н. Т., доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації

Національний університет біоресурсів і природокористування України

ORCID ID 0000-0002-0672-9308

e-mail: tverezovskaya@nubip.edu.ua

Анотація. У статті розкрито первинну соціально-психологічну реабілітацію (декомпресію) як у пункті постійної дислокації, так і на етапі маршу підрозділу з району проведення ООС. Наведено індивідуальний план військовослужбовця у процесі проведення декомпресії, а також етапи, що передують даній реабілітації. Увага приділена посттравматичному стресовому розладу як необхідній інформації для прийняття командиром рішення про проведення декомпресії у певному підрозділі.

Ключові слова: професіоналізм, декомпресія, військовослужбовці, інформація, експрес-діагностика, Збройні сили України, посттравматичний стресовий розлад.

Актуальність. Один із найскладніших періодів нашої держави – збройне протистояння в зоні ООС. Це позначається й на суспільстві, в якому відбуваються трансформації у духовно-моральній, соціально-політичній, економічній сферах життя. Не стали виключенням і Збройні Сили України (ЗСУ). Одним із важливіших напрямів її розвитку виступає формування особистості військовослужбовця, що полягає у сформованості комплексу його якостей, котрі відповідають вимогам військової праці. Зміст професіоналізму виступає, по-перше, соціально-правовою регламентацією військової служби; по друге – екстремальними умовами виконання обов'язків; по третє – колективним характером і безпосередньою взаємодією військовослужбовців у процесі діяльності та спілкуванні. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців виступає «обов'язковою складовою заходів з

відновлення бойової готовності (боездатності) військових частин (підрозділів)» [3, с. 4], що передбачає 100% охоплення особового складу підрозділу.

Ґрунтовні наукові праці з декомпресії військовослужбовців в Україні почали з'являтися після 2014 року. Так, практичними навичками роботи із гострими стресовими реакціями, посттравматичними розладами, розладами адаптації володіла критично мала кількість фахівців. Проте, починаючи з Революції гідності, більшість навантаження на себе взяли соціальні працівники та психологи, працюючи в зоні бойових дій волонтерами.

Аналіз досліджень і публікацій. Досвід позитивної соціально-психологічної реабілітації у збройних силах (ЗС) країн НАТО нині застосовує наша армія. Явище «декомпресії» (первинна реабілітація) досліджується як закордонними (Н. Грінберг, Н. Джонс, Е. де Соєр,

С. Уесселі, М. Фелтон, Х. Хьюз досліджують особовий склад після розгортання у межах проблем психічного здоров'я), так і вітчизняними дослідниками (А. Беспалько розкриває досвід використання психологічної декомпресії в збройних силах країн НАТО; О. Білінов, О. Вернік виявили прояви ознак посттравматичних стресових розладів у військовослужбовців на досвіді Бундесверу; С. Васильєв звертається до проблеми превенції дезадаптаційних проявів у військовослужбовців внаслідок перебування в зоні бойових дій; В. Мороз досліджує заходи декомпресії військовослужбовців в ході їх відновлення після участі у бойових діях; особливості психоемоційного стану військовослужбовців під час виконання бойових завдань розкривають у своїх працях Б. Опальчук, В. Овод; у соціальному просторі психологічні наслідки посттравматичного стресового розладу досліджують Х. Сайко, І. Сулятицький тощо).

Мета. Розкрити особливості проведення експрес-діагностики у процесі виконання заходів декомпресії.

Методи. Відбір літературних джерел виконано у пошукових системах Google Scholar і PubMed за ключовими словами «декомпресія», «військовослужбовці», «посттравматичний стресовий розлад», (українською, російською, англійською мовами) протягом десяти років (2012–2022 рр.).

Результати. Травматичний стресовий досвід залишає глибокий психічний слід у кожного військовослужбовця, що у подальшому викликає негативні наслідки бойової травматизації. Це у свою чергу призводить до порушення як психологічного здоров'я, так і соціально-психологічної адаптації.

Подоланню негативних впливів сприяє проведення соціально-психологічного розвантаження військовослужбовців, яке включає: «аналіз виконаного завдання, початкову допомогу командира (defusing), рекапітуляцію стресової події (debriefing), процес повернення (декомпресію) та, безпосередньо, психологічну реабілітацію (комплекс заходів, що здійснюються з метою збереження, відновлення або компенсації порушених психічних функцій військовослужбовців)» [3; с. 5-6].

Згідно п. 2.11 Наказу Міністерства оборони України «Про затвердження Інструкції з організації психологічної декомпресії військовослужбовців Збройних Сил України», «Мінімальна тривалість проведення заходів психологічної декомпресії становить три доби. Рішення на їх продовження приймається старшим робочої групи та доводиться до командира військової частини. Максимальна тривалість психологічної декомпресії – до семи діб» [3; с. 4]. Відповідно до Інструкції п. 2.2 «До складу робочої групи забороняється включати військовослужбовців, які разом з особовим складом виконували завдання в екстремальних (бойових) умовах» [3; с. 3].

Вважаємо ґрунтовним і повним визначенням поняття «психологічної декомпресії», наведеного Інструкції, яка трактує її як «комплекс психологічних та медико-психологічних заходів, які здійснюються після виведення військової частини (підрозділу) з району виконання завдань за призначенням для відновлення психофізіологічного стану та реадaptaції військовослужбовців» [3; с. 1]. Отже, відновлення боєздатності військової частини включає первинну соціально-психологічну реабілітацію, що здійснюється «як у пункті постійної дислокації. Так і на етапі маршу

підрозділу з району проведення ООС до пунктів постійної дислокації» [1, с. 152]. Проведення декомпресії безпосередньо залежить від рішення командира та здійснюється на «третьому місці», тобто такому розташуванні, котре «дозволяє військовослужбовцям зробити перерву між перебуванням у зоні розгортання (ведення бойових дій) та відпусткою» [1, с. 405]. З метою проведення «реабілітаційної програми декомпресії відбираються, насамперед, ті підрозділи (повний склад), де були випадки психотравмуючих ситуацій, а серед особового складу критичними виступають показники, отримані за допомогою психодіагностичних методик, що рекомендовані для використання на цьому етапі службової діяльності» [2, с. 62]. Під час прийняття командиром рішення про проведення декомпресії у певному підрозділі, враховується така інформація: «кількість втрат (бойових та небойових); кількість правопорушень; смерть, загибель, травмування, поранення; перебування в умовах ізоляції (полоні, заручники, оточення); робота із залишками тіл людини, або надання першої домедичної допомоги; тривале перебування в екстремальних (бойових) умовах; знаходження під обстрілом противника; застосування зброї для поразки живої сили противника; військовослужбовці мають ознаки психічної травми, психічної дезадаптації, ознак психічних розладів; військовослужбовці включені до складу групи посиленої психологічної уваги на підставі соціально-демографічних даних і результатів спостереження» [3, с. 3].

Зазначену інформацію можна віднести до посттравматичного стресового розладу (ПТСР), який вважається єдиним серйозним психічним розладом через його частоту, хронічний характер та інвалідність, котру викликає у

повсякденному житті. ПТСР відомий ще з античних часів, досліджувався військовими психіатрами, ранніми психоаналітиками, проте нині його актуальність незаперечна через велику кількість подій, таких як стихійні лиха, катастрофи чи збройні протистояння, що сталися останнім часом в Україні та за її межами. Цей розлад характеризується 4-ма основними аспектами: повторним переживанням, уникненням, надмірним збудженням та когнітивними порушеннями, розладами настрою. Дуже часто порушується сон, часто трапляються супутні захворювання. Також частим є суїцидальний ризик. Отже, ПТСР є частим, стійким, інвалідним наслідком травмуючих подій. З метою швидкої первинної діагностики стресових розладів в осіб, які знаходилися в екстремальних умовах, а також дефіциту часу пропонуємо застосувати Опитувальник для первинного скринінгу ПТСР. На сьогодні нам відомі експрес-опитувальники, які містять 4, 7 та 17 питань. Перша методика первинного скринінгу ймовірних ознак гострого ПТСР (Primary Care PTSD Screen PC-PTSD) містить чотири питання. Другий експрес-опитувальник ПТСР складається з семи питань. І нарешті, третій містить 17 питань. На наш погляд, опитувальник, який складається з семи питань найоптимальніший. Так, військовослужбовцю необхідно відповісти «так» чи «ні» про «ступінь уникнення від нагадувань про травматичну подію, втрати інтересу до діяльності, будувати плани на майбутнє та ін.» [4, с. 53]. В кінці опитувальника наголошено, «що чотири і більше позитивних відповідей вказують на ймовірність ПТСР» [4, с. 53].

Командир військової частини (підрозділу) несе повну відповідальність за організацію й

проведення заходів декомпресії підлеглого особового складу. «План проведення психологічної декомпресії, з урахуванням загального плану відновлення боєздатності військової частини, складається старшим робочої групи з урахуванням особливостей виконання завдань та обставин перебування військової частини (підрозділу) в екстремальних (бойових) умовах і погоджується командиром військової частини. За результатами роботи до плану можуть вноситися відповідні зміни» [3, с. 4]. «Планові відпустки надаються особовому складу тільки після проведення заходів медичного обстеження та декомпресії» [3, с. 4].

Умовно експрес діагностику можна поділити на три етапи. Так, перший етап включає огляд медичними працівниками ЗСУ військовослужбовців. За потреби військовослужбовці можуть бути направлені «на консультацію до відповідних лікарів. За наявності ознак розладу психіки та поведінки, скарг, негативних результатів психологічного вивчення військовослужбовці направляються на позачерговий огляд до лікаря-психіатра для вирішення питання необхідності стаціонарного обстеження та лікування в лікувальних закладах психоневрологічного (наркологічного) профілю» [3, с. 4]. До заходів декомпресії не залучаються члени сімей військовослужбовців і представники громадських організацій. Отримана та узагальнена інформація за результатами проведеної роботи (програма «декомпресія») має шифр «для службового користування», забороняється її розповсюдження відповідно до захисту персональних даних і вона не передається третім особам. Також підлягає забороненню й проведення психологічної реабілітації за рахунок відпустки та вихідних (надаються військовослужбовцям після

повернення до пунктів постійної дислокації).

Другий етап передбачає складання психологом індивідуального (групового) плану за результатами психологічної діагностики. Індивідуальний план складається у двох примірниках підписується двома особами: безпосередньо військовослужбовцем, який включений до програми декомпресії та психологом. Індивідуальний план повинен відображати: основні завдання психокорекційної роботи; інформацію про бажані результати; орієнтовну кількість годин для послуг з психологічної реабілітації, послідовність її проведення.

З урахуванням побажань військовослужбовця індивідуальний план може змінюватися в тому випадку, якщо побажання не суперечать правилам внутрішнього розпорядку та вимогам законодавства.

Заключний – третій – етап включає психологічний висновок-прогноз, заснований на результатах проведення заходів. У висновку вказується дані про військовослужбовця, а саме: прізвище, ім'я, по батькові отримувача соціально-психологічних послуг, стать, дата народження, також період і місце проходження соціально-психологічної реабілітації. Обов'язково вказується в якій мірі виконано індивідуальний план, а також досягнення або навпаки, не досягнення мети соціально-психологічної реабілітації. Якщо індивідуальний план не виконано, вказуються причини, а також рекомендації щодо подальшого соціально-психологічного супроводу та подальшої психологічної реабілітації Головним виступає, зазвичай висновок, який за результатами проміжної діагностики проглядає в учасника програми позитивної динаміки. Конкретно вказується спостереження психолога, а також результати діагностики. У разі потреби

в подальшій психологічній роботі пропонуються відповідні рекомендації.

Протипоказаннями щодо проведення декомпресії виступають гострі захворювання та важкі психічні розлади у військовослужбовців.

З метою виявлення у військовослужбовців ознак бойового стресу та в подальшому якісного проведення заходів психологічного супроводу й допомоги здійснюється діагностування поточного психологічного стану військовослужбовців за психодіагностичним методом, який може включати низку діагностичних методик, а саме: 1) тест самооцінки рівня стресу Л. Рідера; 2) опитувальник для первинного скринінгу ПТСР; 3) скорочена шкала тривоги, депресії та ПТСР; 4) опитувальник респондента про стан здоров'я (PHQ-9); 4) тест «Самооцінка конфліктності» В. Ратнікова; 5) тест на оцінку агресивності у взаєминах А. Ассінгера; 6) шкала тривожності Дж. Тейлора, адаптація М. Пейсахова; 7) анкета оцінки суїцидального ризику П. Юнацкевіча та ін.

Висновки і перспективи. Отже, первинна соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців виступає поступовим «переключення механізмів реагування в екстремальних (бойових) умовах до мирних умов життєдіяльності; стабілізації психоемоційного стану, профілактиці розвитку психогенних розладів» [3, с. 2]. Перспективи подальших розвідок убачаємо у здійсненні дослідження інноваційних технологій соціально-педагогічної реабілітації з сім'ями (дружина, діти та ін.) військовослужбовців, які брали участь у бойових діях.

Список використаних джерел

1. Бриндіков Ю.Л. Теорія та практика реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій в системі соціальних служб: дис. доктора педагогічних наук:

13.00.05. Хмельницький, Тернопіль. 2018. 559 с.

2. Комар З. Військова психологія. Підручник для підготовки військових психологів. Загреб – Київ: COREIntegra, 2016. С. 65-70.

3. Про затвердження Інструкції з організації психологічної декомпресії військовослужбовців Збройних Сил України. *Наказ Міністерства оборони України* від 27 грудня 2018 року № 462. URL: <https://dovidnykmpz.info/wp-content/uploads/2018/12/Nakaz-HSH-462-27.12.2018-Dekompresiiia-Instruktsiia.pdf>

4. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад. *Наказ Міністерства охорони здоров'я України* від 23.02.2016 № 121. URL: https://dec.gov.ua/wp-content/uploads/images/dodatki/2016_121_PTSR/2016_121_YKPM_D_PTSR.pdf?fbclid=IwAR067yDcA17RTxq67qO3m5jk6gnQmaS5HAe49cy0WzBggEciVhmd_hTg7k

References

1. Bryndikov Yu.L. Teoriia ta praktyka reabilitatsii viiskovosluzhbovtiv – uchastnykiv boiovykh dii v systemi sotsialnykh sluzhb: dys. doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.05. Khmelnytskyi, Ternopil. 2018. 559 s.

2. Komar Z. Viiskova psykhohiia. Pidruchnyk dlia pidhotovky viiskovykh psykhohiv. Zahreb – Kyiv: COREIntegra, 2016. S. 65-70.

3. Pro zatverdzhennia Instruktsii z orhanizatsii psykhohichnoi dekompresii viiskovosluzhbovtiv Zbroinykh Syl Ukrainy. Nakaz Ministerstva oborony Ukrainy vid 27 hrudnia 2018 roku № 462. URL: <https://dovidnykmpz.info/wp-content/uploads/2018/12/Nakaz-HSH-462-27.12.2018-Dekompresiiia-Instruktsiia.pdf>

4. Unifikovanyi klinichnyi protokol pervynnoi, vtorynnoi (spetsializovanoi) ta tretynnoi (vysokospetsializovanoi) medychnoi dopomohy. Reaktsiia na vazhkyi stres ta rozlady adaptatsii. Posttravmatychnyi

stresovyi rozlad. Nakaz Ministerstva
okhorony zdorovia Ukrainy vid 23.02.2016
№ 121. URL: [https://dec.gov.ua/wp-
content/uploads/images/dodatki/2016_121](https://dec.gov.ua/wp-content/uploads/images/dodatki/2016_121)

[PTSR/2016_121_YKPM_D_PTSR.pdf?fbclid=IwAR067yDcA17RTxg67qO3m5jk6gnQmaS5HAe49cy0WzBggEciVhmhD_hTg7k](#)

FEATURES OF EXPRESS DIAGNOSTICS DURING DECOMPRESSION MEASURES

Roman A. A., Tverezovska N. T.

Annotation. The article reveals the primary socio-psychological rehabilitation (decompression) both at the point of permanent deployment and at the stage of the unit's march from the JFO area. An individual plan of a serviceman in the process of decompression, as well as the stages preceding this rehabilitation, is given. Attention is paid to post-traumatic stress disorder as the necessary information for the commander to make a decision to conduct decompression in a particular unit.

Key words: professionalism, decompression, military personnel, information, express diagnostics, Armed Forces of Ukraine, post-traumatic stress disorder.

ПЕДАГОГІКА

DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.008

УДК 378:811.124

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

БАЛАЛАЄВА О. Ю., кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри журналістики та мовної комунікації

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: olena.balalaeva@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2675-5554

Анотація. В інформаційному суспільстві особливого значення набуває інформаційний супровід соціально значущих процесів і видів діяльності, з-поміж яких одним із найважливіших є навчання. Пріоритетними векторами розвитку освітніх систем багатьох держав є підвищення доступності якісної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства та кожного його громадянина, забезпечення особистісного розвитку людини відповідно до її індивідуальних потреб на основі навчання впродовж життя. Принциповим стає забезпечення не просто вільного доступу до освітніх ресурсів, а якості інформаційного середовища. Водночас наявні електронні ресурси потребують ґрунтовного науково-педагогічного аналізу, що і зумовило актуальність цього дослідження. Мета статті – проаналізувати дидактичний потенціал електронних освітніх ресурсів як складової інформаційного забезпечення навчання впродовж життя. Сучасні тенденції розвитку неперервної освіти стимулюють зацікавленість щодо вибору оптимальних ресурсів не лише з боку педагогів, а і студентів, споживачів відкритого освітнього контенту. Можливості електронних ресурсів дозволяють забезпечити реалізацію дидактичних принципів на якісно новому рівні, водночас збільшуючи дидактичні ризики. Дидактичний ризик інтерпретуємо як передбачувану характеристику потенційної ситуації у навчанні, що може виникнути під час використання інноваційного засобу і мати негативний вплив на освітній процес (негативний вплив трактуємо як дію, що не призводить до позитивних зрушень у навченості студента чи розвитку його особистості). У статті висвітлено ризики використання електронних освітніх ресурсів, пов'язані з основними дидактичними принципами (науковості, доступності, наочності тощо). Пошук шляхів мінімізації таких ризиків становить перспективний напрям подальших наукових досліджень.

Ключові слова: електронний освітній ресурс, неперервна освіта, дидактичний потенціал, дидактичний принцип, дидактичний ризик

Актуальність. Освіта впродовж життя є однією з характерних ознак сучасного суспільства. У концептосфері неперервної освіти, яку визначають як структуровану сукупність (систему) концептів, що репрезентують цілісне уявлення про освіту протягом життя, до базових концептів відносять такі: суб'єкти освітнього процесу; освітній простір як

специфічно організоване середовище, що допускає варіативність шляхів навчання протягом життя; етапи освіти, що реалізуються на конкретних відрізках життя; освітні інститути та види навчання (формального, неформального, інформального) та критерії якості освіти [3].

Водночас, як зауважує І. Колесникова, завдяки ІКТ кожен

потенційно здатний формувати навколо себе необхідний для (само)освіти простір, проте принциповим стає забезпечення не просто вільного доступу до освітніх ресурсів, а якості інформаційного середовища, готовності особистості до позиції грамотного споживача відкритого освітнього контенту. Чимало науковців звертає увагу на те, що якість електронних ресурсів, що виконують функцію такого контенту, потребує науково-педагогічного аналізу та оцінки [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не зважаючи на велику кількість публікацій, присвячених проектуванню, використанню та оцінюванню якості електронних освітніх ресурсів [1; 5, 7; 8-10], у дослідженнях увагу акцентують здебільшого на перевагах таких ресурсів, які, на думку деяких учених, можуть замінити не лише більшість засобів навчання, а й викладача. Недоліки ЕОР позиціонують як незначні, поодинокі, притаманні конкретним ЕОР. Для зниження можливих негативних впливів на освітній процес потрібен ретельний аналіз дидактичного потенціалу ЕОР, як позитивних так і негативних аспектів їх використання.

Мета статті – проаналізувати дидактичний потенціал електронних освітніх ресурсів (ЕОР) як складової інформаційного забезпечення навчання впродовж життя. У дослідженні застосовано **методи** аналізу наукових джерел, порівняння, узагальнення та систематизації.

Результати. Згідно з чинним Положенням про електронні освітні ресурси, під ЕОР розуміють засоби навчання на цифрових носіях будь-якого типу або розміщені в інформаційно-телекомунікаційних системах, які відтворюються за допомогою електронних технічних засобів і застосовуються в освітньому процесі.

ЕОР створюються для забезпечення модернізації освітнього процесу, надання рівного доступу учасникам освітнього процесу незалежно від місця проживання та форми навчання [6].

Науковці зазначають, що потенціал ЕОР наразі використовують не повністю. Для їх ефективної реалізації варто враховувати низку факторів: психолого-педагогічних, дизайн-ергономічних, санітарно-гігієнічних і технологічних. Використання ЕОР, створених з порушенням дизайн-ергономічних та санітарно-гігієнічних вимог, становить ризик для фізичного та психічного здоров'я користувачів. Ергономічні вимоги до ЕОР обумовлюють необхідність враховувати вікові та індивідуальні особливості користувачів, різні типи мислення та організації нервової діяльності, закономірності відновлення інтелектуальної та емоційної працездатності. Не менш серйозна небезпека криється у педагогічно невиправданому використанні можливостей інформаційних технологій. За словами І. Роберт, це більш поширене явище, ніж порушення гігієнічних вимог [7].

На думку О. Данилюка, відображення дійсності у віртуальному просторі у всій її складності обертається невпорядкованістю і навіть хаотичністю контенту, що є платою за свободу доступу до інформації. Принцип відображення також повністю визначає відносини між реальною освітою та освітою, якою вона наразі є в інтернеті. Остання, з педагогічної точки зору, копіює першу; дистанційні освітні програми відтворюють зміст очних, їхні безперечні переваги – дешевизна, доступність, вибір зручного часу навчання, широкі можливості самоконтролю і навіть використання аудіовізуальних та мультимедійних ресурсів – не впливають принципово

на зміст, методи та результати навчання [2].

Розглянемо найпоширеніші випадки виникнення ризиків реалізації дидактичних принципів та відповідних вимог до ЕОР. Дидактичний ризик інтерпретуємо як передбачувану характеристику потенційної ситуації у навчанні, що може виникнути під час використання інноваційного засобу і мати негативний вплив на освітній процес (негативний вплив трактуємо як дію, що не призводить до позитивних зрушень у навченості студента чи розвитку його особистості) [1].

Вимога науковості означає насамперед достатню глибину та коректність викладу змісту навчального матеріалу з урахуванням останніх наукових досягнень. Водночас ЕОР часто виглядають як спрощені популяризовані посібники. Некомпетентність розробників ЕОР може призвести до іншої крайності – перенасичення навчального матеріалу науковими відомостями, тобто при формальному дотриманні вимоги науковості ризику піддають дидактичний принцип доступності, який у традиційній дидактиці розглядається як відповідність обсягу та складності навчального матеріалу реальним можливостям того, хто навчається, в зоні найближчого розвитку. До дидактичних ризиків реалізації принципу доступності належить невідповідність навчального матеріалу віковим та індивідуальним особливостям суб'єктів освітнього процесу в широкому діапазоні – від надмірного спрощення до зайвого ускладнення. Свідома примітивізація подання навчального матеріалу (схематичність, перевантаженість ігровими моментами, знижена стилістика), яку нерідко позиціонують як новий рівень доступності, може призвести до небажаних результатів – формування неправильних установок щодо самого процесу навчання,

спотворення уявлень про методи наукового пізнання.

Неприпустимим є також надмірна ускладненість і перевантаженість матеріалу. Гіпертекстова структура уможливує посилання на різні за рівнем складності наукові джерела – від монографій та наукових статей до енциклопедій та дисертацій. На наш погляд, посилання на такі джерела в основному тексті ЕОР не виправдані, оскільки ускладнюють розуміння користувачами основного матеріалу, більш коректно віднести такі посилання до окремого переліку джерел.

Отже, вимога доступності передбачає врахування характеристик як об'єктивних (рівня складності навчального матеріалу, можливостей ЕОР), так і суб'єктивних (рівня підготовки користувачів, їх вікових та індивідуальних особливостей). Прагнення розширити спектр дидактичних можливостей ЕОР призводить до порушення цілісності викладання, безсистемності. Збільшення обсягу інформації через гіперпосилання на інші джерела ускладнює сприйняття навчального матеріалу, зловживання як зовнішніми, а й внутрішніми гіперлінками відволікає від основного русла подачі матеріалу, порушує логічну послідовність його викладання. Для запобігання таким ризикам необхідно дотримуватись послідовності викладу матеріалу та враховувати цільове призначення ЕОР. Автори повинні брати до уваги ретроспективні та перспективні зв'язки навчального матеріалу з метою забезпечення наступності в оволодінні знаннями.

Завдяки гіпертекстовій структурі ЕОР надають користувачеві можливість вибору траєкторії навчання, управління перебігом подій, що водночас значно збільшує ризики реалізації принципу активності та свідомості навчання. Передача студенту відповідальності за перебіг

освітнього процесу може виявитися надмірною з педагогічної точки зору, створюючи надто великий простір для активних самостійних дій. Для зменшення цих ризиків важливим є вибір оптимального способу управління діяльністю студента для кожного конкретного ЕОР, залежно від його призначення, функцій, цільової аудиторії.

Вимога міцності засвоєння знання як результату навчання передбачає забезпечення усвідомленого засвоєння студентом змісту, внутрішньої логіки та структури навчального матеріалу, що досягається здійсненням самоконтролю та самокорекції, тестуванням успішності навчання. Дидактичні ризики реалізації принципу міцності знань обумовлені неможливістю адекватної оцінки міцності засвоєння навчального матеріалу за допомогою ЕОР. Програмні засоби, як правило, орієнтовані на типові відповіді у стандартних ситуаціях; враховують результат, а не процес розв'язання; не дають змоги оцінити нетривіальний погляд на проблему. Ще одним аспектом виникнення дидактичних ризиків під час формування фундаментальних знань за допомогою ЕОР є призвичаювання студентів до детермінації їхніх навчальних дій за допомогою систем підказок, різних навчальних впливів. Надмірна допомога, гарантована підтримка навчальних дій та операцій, легкий доступ до інформації позбавляють студентів необхідності глибоко осмислювати та міцно запам'ятовувати навчальний матеріал.

Ризики реалізації принципу наочності є найбільш передбачуваними і згадуються в роботах багатьох сучасних науковців, які неодноразово звертали увагу на зловживання наочною, заміну змістового плану ілюстративними матеріалами, ефектними техніками. Надмірність ілюстративного

компонента розсіює увагу студентів, відволікає від спостереження за логікою розгортання змісту. Дослідники зазначають, що спроби досягти зацікавленості за допомогою надмірного використання засобів мультиплікації та ігрових прийомів не досягають бажаної мети, передусім внаслідок «ефекту контрасту», коли студент, знайомий з динамічними комп'ютерними іграми та тренажерами, очікує такої ж динаміки від навчальної програми. Прагнення зробити ЕОР яскравим та ефектним нерідко призводить до протилежного ефекту – ускладнює сприйняття та розуміння інформації. Часто в ЕОР використовують готові ілюстративні матеріали з різних баз даних, внаслідок чого в посібнику представлені різні за технікою, якістю виконання та призначенням малюнки, фото, відеофрагменти.

Учені вважають, що сучасне розуміння принципу наочності у використанні ЕОР створює значні дидактичні передумови успіхів у навчанні через емоційне включення, гностичність, наочність процесу сприйняття інформації, дозовану мультимодальність навчальних дій, які стимулюють довільну увагу та використовують сугестивне запам'ятовування [5].

І. Роберт говорить про синергізм педагогічного впливу інформаційних технологій як результат комбінованої дії його складових, внаслідок чого забезпечується педагогічний вплив пролонгованого характеру, орієнтований на ініціювання процесів розвитку певних видів мислення (наочно-образного, наочно-дієвого, творчого), а також пам'яті, уваги, спостережливості; формування реакції на непередбачені ситуації; зняття психологічних бар'єрів і комплексів тощо [7].

Інші дослідники вважають, що шкода від застосування в освіті мультимедійних засобів набагато очевидніша за користь, адже

шкідливим є будь-яке використання наочних матеріалів, яке заміщає власне роботу уяви та думки студентів. Як зазначає Ю. Н. Афанасьєв, зловживання наочною цілком здатне культивувати «комікс-мислення» – небезпечну форму маніпуляції свідомістю. Наочність часто ініціює не інтелект, а емоції і тому є зручним засобом нав'язування оцінок ззовні, тоді як завдання освіти – надати цю роботу самим студентам [8]. Тому важливим аспектом, крім якості електронних освітніх ресурсів, є готовність особистості до позиції грамотного споживача відкритого освітнього контенту.

Висновки. Сучасні тенденції розвитку неперервної освіти стимулюють зацікавленість щодо вибору оптимальних ресурсів не лише з боку педагогів, а і студентів, споживачів відкритого освітнього контенту. Можливості електронних освітніх ресурсів дозволяють забезпечити реалізацію дидактичних принципів на якісно новому рівні, водночас збільшуючи дидактичні ризики. Пошук шляхів мінімізації таких ризиків становить перспективний напрям подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Балалаєва О.Ю. Проектування електронних посібників з латинської мови для вищих аграрних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.10. Київ, 2016. 269 с.
2. Данилюк А.Я. Создание всемирной образовательной сети. Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 1(17). URL: <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=3424>
3. Концептосфера непрерывного образования: опыт лингво-педагогического исследования / И. Колесникова и др. Петрозаводск: ПетрГУ, 2016. Ч1. 137 с.
4. Колесникова И. А. Непрерывное образование как

феномен XXI века: новые ракурсы исследования. Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 1. URL: <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=1941>

5. Мадзігон В. М., Дорошенко Ю. О., Лапінський В.В. Педагогічні аспекти створення і використання електронних засобів навчання. Проблеми сучасного підручника. 2003. Вип. 4. С. 70–82.

6. Про внесення змін до Положення про електронні освітні ресурси: наказ Міністерства освіти і науки від 25.05.2019 р. № 749. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0666-19#n2>

7. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: РАО, 2010. 140 с.

8. Через формы к смыслам: о новой университетской образовательной модели / под ред. Афанасьева Ю.Н. М.: РГГУ, 2006. 224 с.

9. Balalaieva O. Yu. Facet classification of e-learning tools. Information Technologies and Learning Tools. 2013. Vol. 38, no 6. P. 41–52.

10. Balalaieva O. Structural and organizational procedural characteristics of electronic educational resources design. Information Technologies and Learning Tools. 2016. Vol. 54, no 4, P. 108-118. <http://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=1941>.

References

1. Balalaieva, O. Yu. (2016). Proektuvannia elektronnykh posibnykiv z latynskoi movy dlia vyshchyykh agrarnyykh navchalnykh zakladiv [Design of Electronic Textbooks in Latin Language for Higher Agricultural Educational Institutions]. Candate's thesis.
2. Danilyuk, A.Ya. (2017). Sozdanie vseмирnoj obrazovatel'noj seti

[Creation of Global Educational Net]. Lifelong Education: the XXI century [Непрерывное образование: XXI век], no 1(17). Retrieved from: <https://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=3424>

3. Kolesnikova, I. A. (Ed.) (2016). *Konceptosfera nepreryvnogo obrazovaniya: opyt lingvo-pedagogicheskogo issledovaniya*, Petrozavodsk: PetrGU.

4. Kolesnikova, I. A. (2013). *Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования [Lifelong education in the 21st century: new research perspectives]*. Lifelong Education: the XXI century [Непрерывное образование: XXI век], no 1. Retrieved from: <https://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=1941>

5. Madzihon, V., Doroshenko, Y., Lapinskyi, V. (2003). *Pedahohichni aspekty stvorennia i vykorystannia elektronnykh zasobiv navchannia [Pedagogical aspects of creation and use of electronic learning tools]*. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 4, 70.

6. *Pro vnesennia zmin do Polozhennia pro elektronni osvichni resursy: nakaz Ministerstva osvity i nauky vid 25.05.2019 r. № 749*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0666-19#n2>

7. Robert, I.V. (2010). *Sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispolzovaniya [Modern information technologies in education: didactic problems; prospects of use.]*. Moscow: RAO.

8. Afanasyev, Yu. N. (Ed.) (2006). *Through forms to meanings: on a new university educational model*: RGGU, 2006.224 p.

9. Balalaieva, O. Yu. (2013) *Facet classification of e-learning tools. Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 38, no 6, 41–52.

10. Balalaieva, O. (2016). *Structural and organizational procedural characteristics of electronic educational resources design. Information Technologies and Learning Tools*, 54(4), 108-118.

DIDACTIC POTENTIAL OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN THE SYSTEM OF LIFELONG LEARNING

Balalaieva O. Yu.

Abstract. *In the information society, information support of socially significant processes and kinds of activity, among which education is one of the most important, acquires special significance. Priority vectors of development of educational systems of many countries are to increase the availability of quality education in accordance with the requirements of innovative sustainable development of society and each of its citizens, ensuring personal development in accordance with individual needs through lifelong learning. Ensuring not just free access to educational resources, but the quality of the information environment becomes extremely important. At the same time, the available electronic resources that perform the function of such content require a thorough scientific and pedagogical analysis, which determined the relevance of this paper. The purpose of the article is to analyze the didactic potential of electronic educational resources as a component of information support of lifelong learning. Current trends in the development of continuing education stimulate interest in choosing the optimal resources not only from teachers but also students as consumers of open educational content. Scholars note that the potential of electronic educational resources has not been fully realized. For more efficient use of resources, a number of factors should be taken into account: psychological and pedagogical, ergonomic, sanitary and hygienic, technological etc. To reduce the possible negative effects on the educational process the careful analysis of the didactic potential of electronic educational resources, both positive and negative aspects of their use is required. The possibilities of electronic resources allow to ensure the*

implementation of didactic principles at a qualitatively new level, while increasing didactic risks. Didactic risk is interpreted as a predictable characteristic of a potential learning situation that may arise when using an innovative tool and have a negative impact on the educational process (negative impact is interpreted as an action that does not lead to positive changes in student learning or personality development). The article highlights the risks of using electronic educational resources associated with the fundamental didactic principles). Finding ways to minimize such risks is a promising area for further research.

Key words: *electronic educational resource, lifelong learning, didactic potential, didactic principle, didactic risk*