



RS Global

ISSN 2413-1032



WORLD SCIENCE

Multidisciplinary Scientific Edition



RS Global

WORLD SCIENCE

№ 4(56)
Vol.3, April 2020

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws

All articles are published in open-access and licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0). Hence, authors retain copyright to the content of the articles. CC BY 4.0 License allows content to be copied, adapted, displayed, distributed, re-published or otherwise re-used for any purpose including for adaptation and commercial use provided the content is attributed. Detailed information at Creative Commons site: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Publisher –
RS Global Sp. z O.O.,

Warsaw, Poland

Numer KRS: 0000672864
REGON: 367026200
NIP: 5213776394

Publisher Office's address:
Dolna 17, lok. A_02
Warsaw, Poland,
00-773

Website: <https://rsglobal.pl/>
E-mail: editorial_office@rsglobal.pl
Tel: +4(822) 602 27 03

DOI: 10.31435/rsglobal_ws
OCLC Number: 1051262033
Publisher - RS Global Sp. z O.O.
Country – Poland
Format: Print and Electronic version
Frequency: monthly
Content type: Academic/Scholarly

CHIEF EDITOR

Laputyn Roman PhD in transport systems, Associate Professor, Department of Transport Systems and Road Safety, National Transport University, Ukraine

EDITORIAL BOARD:

Nobanee Haitham Associate Professor of Finance, Abu Dhabi University, United Arab Emirates

Almazari Ahmad Professor in Financial Management, King Saud University-Kingdom of Saudi Arabia, Saudi Arabia

Lina Anastassova Full Professor in Marketing, Burgas Free University, Bulgaria

Mikiashvili Nino Professor in Econometrics and Macroeconomics, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

Alkhawaldeh Abdullah Professor in Financial Philosophy, Hashemite University, Jordan

Mendebaev Toktamys Doctor of Technical Sciences, Professor, LLP "Scientific innovation center "Almas", Kazakhstan

Yakovenko Nataliya Professor, Doctor of Geography, Ivanovo State University, Shuya

Mazbayev Ordenbek Doctor of Geographical Sciences, Professor of Tourism, Eurasian National University named after L.N.Gumilev, Kazakhstan

Sentyabrev Nikolay Professor, Doctor of Sciences, Volgograd State Academy of Physical Education, Russia

Ustenova Gulbaram Director of Education Department of the Pharmacy, Doctor of Pharmaceutical Science, Kazakh National Medical University name of Asfendiyarov, Kazakhstan

Harlamova Julia Professor, Moscow State University of Railway Transport, Russia

Kalinina Irina Professor of Chair of Medicobiological Bases of Physical Culture and Sport, Dr. Sci.Biol., FGBOU VPO Sibirsky State University of Physical Culture and Sport, Russia

Imangazinov Sagit Director, Ph.D, Pavlodar affiliated branch "SMU of Semei city", Kazakhstan

Dukhanina Irina Professor of Finance and Investment Chair, Doctor of Sciences, Moscow State Medical Dental University by A. I. Evdokimov of the Ministry of health of the Russian Federation, Russian Federation

Orehowskyi Wadym Head of the Department of Social and Human Sciences, Economics and Law, Doctor of Historical Sciences, Chernivtsi Trade-Economic Institute Kyiv National Trade and Economic University, Ukraine

Peshcherov Georgy Professor, Moscow State Regional University, Russia

Mustafin Muafik Professor, Doctor of Veterinary Science, Kostanay State University named after A. Baitursynov

Ovsyanik Olga Professor, Doctor of Psychological Science, Moscow State Regional University, Russian Federation

Suprun Elina Professor, Doctor of Medicine, National University of Pharmacy, Ukraine

Kuzmenkov Sergey Professor at the Department of Physics and Didactics of Physics, Candidate of Physico-mathematical Sciences, Doctor of Pedagogic Sciences, Kherson State University

Safarov Mahmatali Doctor Technical Science, Professor Academician Academia Science Republic of Tajikistan, National Studies University "Moscow Power Institute" in Dushanbe

Omarova Vera Professor, Ph.D., Pavlodar State Pedagogical Institute, Kazakhstan

Koziar Mykola Head of the Department, Doctor of Pedagogical Sciences, National University of Water Management and Nature Resources Use, Ukraine

Tatarintseva Nina Professor, Southern Federal University, Russia

Sidorovich Marina Candidate of Biological Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kherson State University

Polyakova Victoria Candidate of Pedagogical Sciences, Vladimir Regional Institute for Educational Development Name L. I. Novikova, Russia

Issakova Sabira Professor, Doctor of Philology, The Aktyubinsk regional state university of K. Zhubanov, Kazakhstan

Kolesnikova Galina Professor, Taganrog Institute of Management and Economics, Russia

Utebaliyeva Gulnara Doctor of Philological Science, Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan

Uzilevsky Gennady Dr. of Science, Ph.D., Russian Academy of National Economy under the President of the Russian Federation, Russian Federation

Krokhmal Nataliia Professor, Ph.D. in Philosophy, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Chorny Oleksii D.Sc. (Eng.), Professor, Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

Pilipenko Oleg Head of Machine Design Fundamentals Department, Doctor of Technical Sciences, Chernigiv National Technological University, Ukraine

Nyyazbekova Kulanda Candidate of pedagogical sciences, Kazakhstan

Cheshmedzhieva Margarita Doctor of Law, South-West University "Neofit Rilski", Bulgaria

Svetlana Peneva MD, dental prosthetics, Medical University - Varna, Bulgaria

Rossikhin Vasilii Full dr., Doctor of Legal Sciences, National Law University named after Yaroslav the Wise, Ukraine

Pikhtirova Alina PhD in Veterinary science, Sumy national agrarian university, Ukraine

Temirbekova Sulukhan Dr. Sc. of Biology, Professor, Federal State Scientific Institution All-Russia Selection-Technological Institute of Horticulture and Nursery, Russian Federation

Tsybaliuk Vitalii Professor, Doctor of Medicine, The State Institution Romodanov Neurosurgery Institute National Academy of Medical Sciences of Ukraine

CONTENTS

PEDAGOGY

<i>O. Vysotska, S. Vysotska</i> SOME OBSERVATIONS ABOUT TEACHING MEDIA LITERACY.....	4
<i>Калерия Ковалёва, Эльвира Герасименко</i> ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	10
<i>Коваль Д. С.</i> МОНІТОРИНГ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ.....	19
<i>М. М. Прокопчук</i> ІЗ ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІЩАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	28

PHILOLOGY

<i>Коновал Інна Іванівна</i> ЕМОТИВНО-ОЦІННІ ВИМІРИ ОНІМНОГО ПРОСТОРУ В МОВОТВОРЧОСТІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА.....	33
--	----

PSYCHOLOGY

<i>Koval Hanna, Rosenberg Irina, Braslavsky Igor</i> ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ЛЕГІТИМІЗАЦІЇ АГРЕСИВНОСТІ У ПЕРІОД ЮНОСТІ.....	39
--	----

PEDAGOGY

SOME OBSERVATIONS ABOUT TEACHING MEDIA LITERACY

O. Vysotska,

Ph.D., Associate Professor, Ukraine, Kyiv Borys Grinchenko University

S. Vysotska,

Ph.D., Associate Professor, Ukraine, Kyiv Borys Grinchenko University

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30042020/7030

ARTICLE INFO

Received: 11 February 2020

Accepted: 08 April 2020

Published: 30 April 2020

KEYWORDS

competences, critical thinking, curriculum, disinformation, media literacy (ML), media education (ME), reflection cycle.

ABSTRACT

The article highlights the civic/ role of media education that should be taught at schools and universities as a tool for educating responsible and active citizens. It emphasizes that media literacy education should be addressed in primary-secondary-tertiary education level curricula and presents examples of successful teaching and learning practices in the West which are based on competence development approach and active critical engagement of students with media. The article offers for consideration some ways to address disinformation in the classroom, analyzes conditions that make successful implementation of effective media education as well as the challenges media education experiences in Ukraine.

Citation: O. Vysotska, S. Vysotska. (2020) Some Observations About Teaching Media Literacy. *World Science*. 4(56), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30042020/7030

Copyright: © 2020 O. Vysotska, S. Vysotska. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Introduction. Media literacy is recognized as one of the most essential skills for people living in modern information society. In the conditions of rapid advance of digital technology and the increasing role of the internet in disseminating information, it is urgent for citizens to be able to navigate the huge amount of media production without being drowned in it. Policy making documents of the European Union institutions initiated media literacy awareness campaign and have developed the conceptual background of media literacy education which is considered to be “part of the education for democratic citizenship” and “a particularly important tool in optimizing children’s and young people’s comprehension, critical thinking, citizenship, creativity and critical awareness of the media” [CE 2013:19-20].

It is widely recognized that today the internet is one the main media tools of communication and sources of information and knowledge. However, the flow of this unfiltered internet information that people have access to poses acute challenges as it may contain harmful, manipulative, misleading, propagandistic, offensive material or hate speech. The spread of propaganda, manipulation and “fake” floods the internet. Then it is quite logical to expect that people should be prepared to counteract them and be able to protect themselves as well as the security of the country, civility, democratic processes and values. Consequently, these challenges demand a response on the part of education and regard media literacy not only as a set of competences for students to develop, but also, in the dimension of agency, as a tool cultivating active forms of citizenship based on democratic values and attitudes [Erasmus +: 6].

Literature review and discussion. The Council of Europe developed a comprehensive resource for media teaching and learning, Reference Framework of Competences for Democratic Culture, which presents areas of competences relevant for a modern democratic society:

1) Values: valuing human dignity and human rights; valuing cultural diversity; valuing democracy, justice, fairness, equality and the rule of law.

2) Attitudes: openness to cultural otherness and to other beliefs; respect; civic mindedness; responsibility; self-efficacy; tolerance of ambiguity.

3) Skills: autonomous learning skills; analytical and critical thinking skills; skills of listening and observing; empathy; flexibility and adaptability; linguistic, communicative and plurilingual skills; co-operation skills; conflict-resolution skills.

4) Knowledge and critical understanding: of the self; of language and communication; of the world, politics, law, human rights, culture, cultures, religions, history, media, economies, environment, sustainability. [CE 2018a :15-23].

All of them are directly or indirectly related to media literacy education that is based on the system of values and attitudes and contributes to the development of knowledge and skills.

Thus, media literacy is understood as values, attitudes, skills, knowledge, and understanding that allow citizens to use media effectively and safely:

Media-literate people are able to exercise informed choices, understand the nature of content and services and take advantage of the full range of opportunities offered by new communications technologies” [CE 2013:14].

Media-literate people are able to deal adequately with all forms of media messages whether they are in the form of a written text, sound or image and should be able to:

- Use media technologies effectively to access, store, retrieve and share content to meet their individual and community needs and interests;
- Gain access to, and make informed choices about a wide range of media forms and content from different cultural and institutional sources;
- Understand how and why media content is produced;
- Analyze critically the techniques, languages and conventions used by the media, and the messages they convey;
- Use media creatively to express and communicate ideas, information and opinions;
- Identify, and avoid or challenge, media content and services that may be unsolicited, offensive or harmful;
- Make effective use of media in the exercise of their democratic rights and civic responsibilities” [Frau-Meigs & Torrent: 20-21].

In other words, as media experts sum up, media literacy education develops important competences – the 6 C’s: Comprehension, Critical Capacity, Creativity, Consumption, Citizenship and Cross-Cultural Communication [*Ib.*: 20-21].

Thus, Media Literacy classes help students develop critical reading skills, get insight into information for them to be able to see and understand “behind the visible”. It “fosters educational environments in which students can practice the skills of leadership, free and responsible self-expression, conflict resolution, and consensus building” [Akar-Vural :741-742]. Together with developing digital technology skills and, so-to-say, “bridging the digital divide”, the main rationales for promoting media education are civic participation, empowerment, protection from harmful content, informed decision-making, understanding social responsibility and one’s own identity, and, in the result, becoming political agents in a democratic society [CE 2013:8]. “Engaging in citizenship through digital technologies” is defined as “to participate in society through the use of public and private digital service and to seek opportunities for self-empowerment and for participatory citizenship through appropriate digital technologies” (Vuorikari *et al.*:8). Media literacy raises civic awareness and encourages increased participation in civil society [McDougall *et al.*: 16].

Media education practice is gaining momentum in Ukraine too, with more and more people understanding that it should become a part of every person’s general literacy. Recently there have appeared online courses, conferences and workshops on media education and media literacy which help people counteract bias, manipulation and propaganda in the war-torn Ukraine. The war in the country has lasted for 6 years. It was unleashed against Ukraine in 2014 and it is still going on, with the cost of 13 thousand Ukrainian killed, thousands of wounded and crippled, 1.5 IDPs, thousands of ruined houses, robbed and destroyed businesses, and one eighth of the territory occupied by the aggressor. However, there are people in the country, attacked by the aggressor, who do not even know that the war is going on and do not care; there are others who completely forget about victims and sacrifices and agree to making peace at all costs; they speak about the civil war in the east of Ukraine and accuse Ukraine itself in unleashing the war. The question arises why the enemy’s propaganda is so powerful and effective, why such things can happen in the country which has been independent for 30 years after the disintegration of the USSR.

It seems to be logical to connect the problem with the absence of media literacy and insufficient media education in Ukraine, where a number of citizens are unable to resist the powerful propaganda of the enemy which is a component of the war against Ukraine – the hybrid war. This new kind of war blends conventional war with other methods, such as fake news, diplomacy, lawfare and foreign electoral intervention to destabilize the opponent [Standish].

However, media education attracted attention in Ukraine, and in 2015-2016 an experiment of teaching media Literacy at some secondary schools was conducted in the country. The results were presented in the Analytical Report commissioned by Ukrainian Media Project (U-Media Program) and implemented by Internews Network Kyiv [Implementation 2016]. The report presents the main problems connected with teaching and learning media literacy as it was outlined by teachers participating in the experiment. The problems are as follows:

Lack of basic ME/ML course outlines for different grades

Limited number of school hours to teach ME/ML course

Lack of ME/ML textbooks for pupils and practical materials

Lack of modern equipment (multimedia) to teach ME/ML

Lack of control materials of ME/ML

Lack of interest and indifference of pupils

Lack of ME/ML teacher guides

School administration's lack of interest

Limited opportunity for sharing experience with other ME/ML teachers and organizations

State's indifference towards the experiment organization and content filling of the ME/ML teaching process in secondary schools

The opponents may argue and claim that Media Literacy has been taught at Ukrainian secondary schools as elements of Technology, Civil Education, IT, and some other subjects, but it is impossible to speak about a positive result of the process of Media Education teaching / learning – developed media literacy skills of the young generation.

As a rule, children and adolescents are prioritized when administering media education, and university students should not be aloof. However, the result of inadequate media education at school, former school students come to universities and declare that they are not interested in politics, in the state policy, in the situation at the front despite the fact that the defensive war is still going on, and every day defenders of the country are killed and wounded; students are not against going to the aggressor's country, watching aggressor's films, listening to aggressor's music, etc. They do not think that such behaviour is a kind of betrayal. Older people claim that there is no difference for them whether there is a monument to a Ukrainian hero or to the enemy in their city. It does not matter whether people around them are patriots of Ukraine or they support the enemy, whether the native language of the country is preserved or it is replaced by the aggressor's one.

Analyzing the experience of western countries in administering media education may help develop media literacy in Ukraine which will definitely strengthen citizenship and patriotism of Ukrainians and may answer a lot of questions the country is facing today. Moreover, media education will help solve lots of problems Ukrainian education system faces and should address:

teaching and learning practices that support the development of students' media literacy and facilitate their critical engagement with media; developing their ability of critical reading when deciphering media messages; cultivating active citizenship of students and ability to oppose disinformation; identifying media education literacy practices which are the most effective and suitable for different stages of education; promoting media literacy in the country and integrating media literacy in the curriculum; training for teachers who are involved in teaching the subject; administering and practicing formal education as well as out-of-class activities and national campaigns.

Today digital literacy skills of Ukrainian students are quite well developed. The overwhelming majority of them have smart phones, computers, access to the Internet, etc.; they widely use social networks, Instagram, various computer programs and applications. They are active international team gamers. In general, students possess developed technical skills required for that. However, they demonstrate low ability to reflect on the information obtained; the skills required for critical evaluation of this information, their awareness of biased information, fakes, and manipulation are definitely insufficient.

Other European countries experience challenges and problems in the area of media literacy education too. In 2014, the EMEDUS (European Media Literacy Education Study) project underlined that media education is left out of ITE (initial teacher education) in Europe [CE 2013:61], that there is

no formal teacher training in media education which remains to be at the “mercy of individual teachers” [Hartai:140]:

Teachers’ pedagogic expertise in these areas is dependent on their own interest in seeking out professional development and the availability of such training in their regions or nations. Most media literacy education training is provided as part of informal networks or as a feature of projects funded by non-governmental sources [Erasmus +: 61].

In more advanced in terms of media literacy European countries, media literacy skills are developed directly at schools as well during students’ free time. However, one of the most important features of media education is that it is included into school curricula though schools enjoy autonomy in making their decisions concerning media studies. Media education appears as a separate subject, or as media literacy interventions delivered in a fragmented, modular, or cross-curricular way being incorporated into teaching other subjects, with the latter predominating. It may be integrated into courses of teaching Mother Tongue, History, Geography, Civic and Citizenship Education or Science. However, as Frau-Meigs points out that teaching Media Literacy across the curriculum may deprive it of its focus: “an issue that is every teachers’ responsibility can quickly become nobody’s responsibility” [Frau-Meigs 2006:14].

In such English-speaking countries as the UK, Australia, Canada as well as in the Netherlands media education is well-established at secondary schools. They started teaching Media Studies, which is included into curricula from elementary school through higher education, in the middle of the 20th century [Akar-Vural; Belova and Eilks; Hobbs and Jensen]. Though, it is not taught as an independent mandatory subject in any European country, it is attached to Mother Tongue, Visual Arts, Civic and Citizenship Education, Social Studies, History or ICT. For example, in Germany, standards for media literacy for the primary and secondary school have been developed at the national level as long as in the 1990s. Media literacy as “the ability and the willingness to deal with media in an adequate, autonomous, creative and socially responsible way” (Tulodziecki: 49) is part of the curriculum though it is taught mostly as a non-compulsory course. In the Netherlands, Media Education as development of internet skills, critical understanding and reflective competences is implemented by enthusiasts at school level [Küter-Luks].

In one of the most advanced European countries as media education is concerned, the UK, Media Education is included into the mainstream curriculum. It is represented at the minimal level at primary school; at the secondary school there are media education specialist courses, available to students who are able to develop particular media literacy skills: enquiry, critical thinking, decision-making and analysis; knowledge and understanding of a range of important media issues; appreciation and critical understanding of the media and their role; and practical skills for creative media production [Department of Education]. The subject is taught mostly by language teachers, and medium literacy skills are assessed for getting the General Certificate of Secondary Education. Moreover, Media Studies and Film Studies courses are available at more than 100 higher education institutions.

Some European countries, for instance, the Czech Republic, Finland, and Spain focus mostly on developing digital literacy competences when dealing with media literacy [Erasmus +: 55]. Though, what is especially important for Ukraine, media literacy is not only about utilizing modern technology. It often happens that students master digital skills by themselves, asking peers for help, observing others. They can easily get necessary information. However, their ability to critically evaluate the information and internet sources is low, and they should be taught what to do with the information received, to read it critically, to reflect on it, to understand what is true and what is fake and manipulation. Students should be responsible for their positions and points of view and take into account opinions of others. For this purpose, the main focus in media literacy teaching and learning should be on developing specific media literacy competencies: on the basis of the application of the *Inquiry Cycle* (ask-investigate-create-discuss-reflect-ask again) – access to, analysis and evaluation, creation and reflection on the information [Casey and Bruce:80].

European experience evidences that the most effective results in media studies may be achieved with active learning and such forms of classroom activities as cooperative work, project work, drama activities, role plays, discussions, etc. Through the usage of pedagogical practices that teach students to doubt the information and to ask specific questions about it and media messages they received, questions that develop students’ active inquiry and critical thinking: the message author’s motives and purpose, the language employed, the socio-cultural context the message was created in, etc. [Hobbs & McGee]. The teacher directs the process of learning, asking questions which stimulate inquiry, promoting reflection and

critical thinking, and guiding discussion. Such activities may be employed if and when discussions of newspaper articles, films, TV shows, etc. have become a part of the classroom culture.

On the other hand, such activities place extra burden on teachers demanding from them to challenge students' values and beliefs directly that may cause strong resistance and defense on the part of students. Thus, their bias may be fortified. Students tend to believe information they get and do not consider alternative points of view. This may lead them into a filter bubble and cause "a backfire effect" – strong resistance on their part. Some recommendations to teachers who initiate and raise topics for discussions may be given and considered:

Find the facts before you come to any conclusion;

Be aware of today's propagandas associated with issues discussed and your own bias;

Be ready to provide credible explanation;

Help students get insight into the issue;

Demonstrate the necessity to triangulate and get information from a wide range of sources to analyze different opinions;

Behold your own reaction to conflict elements;

Guard against omnibus words; doubt your own opinions;

Withhold judgements if you feel that is required by the situation [Erasmus +: 45].

There are multiple initiatives and interesting forms and techniques in media education practices have been developed, for example, *Lie Detectors* organization which is active in Germany and Belgium. Its aim is to turn schoolchildren into "lie detectors", develop their reflective skills, critical thinking, and ability to analyze information in a deeper and critical way, to make informed choices and resist "the pressure of peers" [*Ibid*].

Some media educators practice the so-called "inoculation" method – "inoculation" of youth for fake news. It is like inoculation for a virus. "Students are exposed to a "weakened" form of the disinformation. When exposed to the disinformation at a later date, the inoculation will provide them with the necessary counter-arguments to dismiss the disinformation" [*Ibid*].

In the UK and the Netherlands students try their hand in creating fake news, playing an online simulation game that puts players in the shoes of manipulators and fake news developers, thus making them resistant to fakes and propaganda [*Op. Cit.*: 47]. Professional journalists may be involved in the teaching process.

Summing up and concluding, it is worth remarking that teaching English at school as well as at universities has huge potential in terms of teaching Media Literacy. Media literacy education may be successfully integrated into the course of Foreign Language teaching too and help raise students' awareness of the nature of information they receive as a foreign language command gives students an opportunity to get extra channels to exchange information, extra sources of getting information from and an opportunity to triangulate. Foreign language teachers themselves have always been among innovators, those who have a broader access to authentic information and, thus, those who have a broad outlook. They may and should play a greater role in turning consumers of information into critically-minded users of this information who are able to analyze it and understand bias and manipulation.

However, a lot depends on the position of authorities and policymakers of the country – the government and the Ministry of Education. If they think strategically, understand the role of critically thinking citizenry and are interested in developing and strengthening civil society in the country, they will provide adequate support to media educators with resources, equipment, finance, etc. If the leaders of the country want to stand the information aggression, win the hybrid war, and preserve the identity of the country, the following steps may be recommended:

- Teaching media literacy as a separate subject or a compulsory component of a number of other subjects; it should be included into curricula and syllabuses.
- Administration of proper control over the process of teaching media literacy.
- Dissemination of best practices based on active inquiry, collaborative learning, discussion-based learning, etc.
- Introduction of formal training for media education teachers.
- Arrangement of out-of-class activities not only for students, but for all layers of society.
- Creation of favourable and supporting school environment.

Moreover, one of the first and the most important steps in developing media literacy is raising awareness of disinformation and its misuse among society members.

REFERENCES

1. Akar-Vural, R. (2010). 'How Rural Schoolchildren and Teachers Read TV Dramas: A Case'. *Urban Education*, 45(5), 740–763. <https://doi.org/10.1177/0042085910377289>
2. Belova, N., & Eilks, I. (2015). 'Learning with and about Advertising in Chemistry Education with a Lesson Plan on Natural Cosmetics: A Case Study'. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(3), 578-588. <https://pubs.rsc.org/en/content/articlehtml/2015/rp/c5rp00035a>
3. Casey, L., & Bruce, B. C. (2011). 'The Practice Profile of Inquiry: Connecting Digital Literacy and Pedagogy'. *E-Learning and Digital Media*, 8(1), 76-85. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/elea.2011.8.1.76>
4. Council of Europe (2013). IRIS plus. Media Literacy. Volume 3, 80. Pdf
5. Council of Europe (2018a). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, concepts and model. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d> Pdf 85 p.
6. Council of Europe (2018b). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d> Pdf. 57 p.
7. Frau-Meigs D. & Torrent J. (2009) "Media Education Policy: Towards a Global Rationale", in Divina Frau-Meigs & Jordi Torrent, Eds. Divina Frau-Meigs & Jordi Torrent, "Media Education Policy: Towards a Global Rationale", in Divina Frau-Meigs & Jordi Torrent, Eds., Frau-Meigs, Divina, and Jordi Torrent. "Media education policy: towards a global rationale." *Comunicar*, vol. 16, no. 32, 2009, p. S15+. Pp. 15-21. https://pdfs.semanticscholar.org/93ec/d585f9a0fe210469aab4bcb6f4d71ef95d28.pdf?_ga=2.221726364.506624902.1584040774-279838261.1584040774
8. Frau-Meigs, D. (2006). *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149278> 185 p.
9. Erasmus + (2018). Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education. Analytical report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 91 p.
10. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AR2_Full_Report_With_identifiers_Teaching-Media-Literacy. Pdf
11. Hartai, L. (2014). 'Report on Formal Media Education in Europe' (WP3), European Media Literacy Education Study (EMEDUS), Lifelong Learning Programme. Available at: <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/02/Media-Education-in-European-Schools-2>. Pdf
12. Hobbs R. & A. Jensen (2009). The Past, Present, and Future of Media Education. The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education 1 (2009) 1-11. Available online at www.jmle.org
13. Hobbs, R., & McGee, S. (2014). 'Teaching about Propaganda: An Examination of the Historical Roots of Media Literacy'. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 56-66.
14. <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1207&context=jmle>
15. Küter-Luks, T., Heuvelman, A. & Peters, O. (2011). 'Making Dutch pupils' media conscious: preadolescents' self- assessment of possible media risks and the need for media education'. *Learning, Media and Technology*, 36(3), 295-313. <https://doi.org/10.1080/17439884.2010.549826>
16. Implementation of media education and media literacy courses in secondary schools in Ukraine. (2016). Analytical Report on the Results of Complex Study conducted during 2014-2016, commissioned by Ukrainian Media Project (U-Media Program) implemented by Internews Network Kyiv, 26p. <https://www.slideshare.net/umedia/media-education-in-ukrainian-schools-analytical-report-english-translation-2016>
17. McDougall, J., Livingstone, S. & Sefton-Green, J. (2014). 'Media and Information Education' in the UK: Report for Cost/ANR. http://eprints.lse.ac.uk/57103/1/Livingstone_media_information_literacy_2014_author. Pdf
18. Standish, Reid (2018-01-18). "Inside a European Center to Combat Russia's Hybrid Warfare". *Foreign Policy*. <https://foreignpolicy.com/2018/01/18/inside-a-european-center-to-combat-russias-hybrid-warfare/>
19. The National Curriculum in England: Key stages 3 and 4 framework documents: The secondary national curriculum programmes of study and attainment targets for key stages 3 and 4. | LAST UPDATE VERSION – December 23, 2019.106 p. Pdf.
20. Tulodziecki, G., & Grafe, S. (2012). 'Approaches to Learning with Media and Media Literacy Education-- Trends and Current Situation in Germany'. *Journal of Media Literacy Education*, 4(1), 44-60. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985678> Pdf
21. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S. & Van den Brande, G. (2016). 'DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens'. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. Doi:10.2791/11517. 40p. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201 Pdf

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Калерия Ковалёва,

*Канд. филол. наук, Доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации,
Харьковский национальный экономический университет имени Семёна Кузнецца, Украина,
Харьков*

Эльвира Герасименко,

*Ст. преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации,
Харьковский национальный экономический университет имени Семёна Кузнецца, Украина,
Харьков*

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30042020/7031

ARTICLE INFO

Received: 14 February 2020

Accepted: 10 April 2020

Published: 30 April 2020

KEYWORDS

motive,
intrinsic / extrinsic motivation,
anti-motivation,
motivating factors,
educational process.

ABSTRACT

The problems and the specifics of motivation during foreign languages teaching in higher educational establishments have been considered in the article. The importance of this problem solving is determined by the fact that educational motivation is a decisive factor of educational process efficiency. Motivation provides interest to learning activity, improves the work of all cognitive mechanisms and speech activity: memory, thinking, attention and also activates the linguistic unit memorization, which stimulates successful foreign language communication. The aim of our investigation is to analyse the nature, structure and approaches of the motivation formation, development and maintenance during foreign languages studying. The object of our investigation is the educational activity motivation, in particular foreign languages teaching. The subject of our investigation is the structure, components, mechanisms of effective functioning, conditions of motivational studying activity development. Different classifications of motivational factors have been considered and the main types of motives during a foreign language studying have been distinguished. The anti-motivation factors which affect the quality of the educational process have been also considered in the context of this work. As a result of investigation, it has been stated that the level of motivation increasing during a foreign language studying is possible only with the complex usage of these conditions.

Citation: Калерия Ковалёва, Эльвира Герасименко. (2020) Osobennosti Motivacii Obucheniya Inostrannym Yazykam. *World Science*. 4(56), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30042020/7031

Copyright: © 2020 Калерия Ковалёва, Эльвира Герасименко. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Введение. Проблема мотивации является одной из фундаментальных проблем современного образовательного процесса и доминирующих, в частности, в процессе обучения иностранному языку, так как знание иностранного языка – свидетельство уровня культуры и образования. Процесс глобализации в сфере высшего образования акцентирует внимание на мотивации в изучении иностранных языков, так как сфера их применения для современного человека значительно расширяется с увеличением международных связей, установлением культурных контактов, а также возможностью получения информации на иностранном языке. Формирование, развитие, повышение мотивации учебной деятельности, использование технологий обучения, основанных на понимании механизмов функционирования мотивационных составляющих, сможет существенно повысить эффективность учебного процесса и позволит достичь высокого уровня результатов – этим и определяется актуальность данного исследования.

Объектом исследования является мотивация учебной деятельности, в частности обучения иностранным языкам.

Предмет исследования: структура, составляющие, механизмы эффективного функционирования, условия развития мотивационной учебной деятельности.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию её сущности, природы, структуры, а также к методам её изучения. Проблема развития мотивации учебной деятельности рассматривалась в трудах Л. Божович, В. Боровского, В. Ведзинской, Н. Войтониса, В. Вундта, Э. Галажинского, Э. Зеера, И. Идинова, В. Ковалева, Е. Кузьмина, Н. Ланге, В. Мерлина, К. Платонова, К. Роджерса, С. Рубинштейна, П. Рудика, А. Смирнова, А. Степанова, Д. Узнадзе и др. В работах Р. Вайсмана и др. уделяется внимание профессиональной направленности обучения в вузах и на этой основе разрабатываются целевые установки студентов, фиксирующие, какую мотивацию воспитать у будущих специалистов. В работах К. Левина, А. Маслоу, Г. Олпорта и др. изучается мотивация самоактуализации человека.

Проблема мотивации изучения иностранных языков отражена в работах Э. Вертоградской, И. Зимней, С. Дороховой, Ю. Нефедовой, С. Хаврониной и других ученых. В них описываются мотивы изучения иностранных языков и основные мотивоформирующие факторы, рассматриваются методы повышения мотивации.

Однако в ситуации сокращения аудиторных часов, соответственно увеличения значимости самостоятельной работы студентов, и в связи с необходимостью перехода на дистанционную форму обучения проблема формирования и повышения мотивации остается по-прежнему актуальной и требует дальнейшего изучения.

В современных условиях развития многоуровневого, интегративного, многоступенчатого образования приоритетной задачей высших учебных заведений является возможность научить студента самостоятельно приобретать знания, способствующие личностному росту. Для того чтобы деятельность стала компонентом развития и саморазвития нужно постоянно совершенствовать мотивационную сторону личности. Мотивация является «запускным механизмом» (И. Зимняя, 1978) успешного обучения любым предметам, в частности, иностранным языкам. Формирование адекватной образовательной мотивации студентов существенно повышает успех профессиональной подготовки.

Целью нашего исследования является анализ сущности, структуры и подходов формирования мотивации учебной деятельности в условиях возросшей потребности быстрого и качественного обучения иностранному языку.

Результаты исследования. Впервые дефиниция «мотивация» появилась в статье А. Шопенгауэра «Четыре принципа достаточной причины» (1900–1910 г.г.), впоследствии этот термин прочно вошёл в психолого-педагогический обиход.

Современное состояние исследований мотивации характеризуется множеством концепций и теорий, разрозненностью теоретических представлений, выраженным терминологическим разнообразием. Так, мотивация понимается как совокупность факторов, детерминирующих, организующих и направляющих поведение человека (система потребностей, мотивов, целей, намерений, идеалов, убеждений и мн. др.) (К. Мадсен [K. Madsen, 1959]; Ж. Годфруа, 1992), как совокупность устойчивых мотивов, побуждений, которые определяют содержание, направленность и характер деятельности личности, её поведение» [10, с. 216], как вербальное поведение, направленное на выбор мотивов (суждений) для объяснения, обоснования реального трудового поведения (В. Адамчук, О. Ромашов, М. Сорокина, 2000).

Таким образом, исследователи выделяют два направления изучения мотивации: первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов, второе – как динамичное образование, как процесс, механизм. Но в обоих случаях мотивация выступает как вторичное по отношению к мотиву образование, явление, как процесс регуляции деятельности с помощью мотива.

Также нет единого сложившегося мнения в понимании соотношений между мотивацией и мотивом. Во многих работах эти два понятия используются как синонимы. В самом общем плане мотив (от франц. *motif* – побудительная причина, повод) – это «побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих её направленность»

[1, с. 237], «это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего» [5, с.18].

В соответствии с концепцией А. Н. Леонтьева (1971), которому принадлежит одна из наиболее оформленных теорий мотивации, мотивы рассматриваются как опредмеченные потребности, означающие то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, побуждающая её. Сущность мотивации А. Н. Леонтьев рассматривает как предмет, отвечающий данной потребности [11].

Мы, вслед за Т. О. Гордеевой, понимаем мотивацию учебной деятельности как системное образование, обеспечивающее побуждение, направленность и регуляцию выполнения учебной деятельности [3]. Таким образом, мотивация выполняет роль движущей силы академических достижений.

Под мотивом учебной деятельности мы понимаем все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, намерения, стимулы, чувство долга, интересы и т. д.

Учебная деятельность, как и любая другая, побуждается разного рода факторами (мотивами). Так, Г. Розенфельд, (G. Rosenfeld, 1973) выделил следующие контент-категории (факторы) мотивации учения:

1. Обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету.
2. Обучение без личных интересов и выгод.
3. Обучение для социальной идентификации.
4. Обучение ради успеха или из-за боязни неудач.
5. Обучение по принуждению или под давлением.
6. Обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах.
7. Обучение для достижения цели в обыденной жизни.
8. Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

Как видим, в данной классификации в подавляющем большинстве выделены факторы, отражающие окружающий мир, а не связанные непосредственно с личностью.

Тогда как А. Печников и Г. Мухина (А. Печников, Г. Мухина, 1996) ведущими учебными мотивами у студентов называют «профессиональные» и «личного престижа», менее значимы «прагматические» (получить диплом о высшем образовании) и «познавательные». Исследователи отмечают, что на разных курсах роль доминирующих мотивов меняется. На первом курсе ведущий мотив – «профессиональный», на втором – «личного престижа», на третьем и четвертом курсах – оба этих мотива, на четвертом – еще и «прагматический». На успешность обучения в большей степени влияли «профессиональный» и «познавательный» мотивы. «Прагматические» мотивы были в основном характерны для слабоуспевающих студентов.

В работе В. Молчановского и Л. Шипелевич выделены собственно учебные мотивы (связанные с содержанием учебного предмета и с процессом обучения) и внеучебные мотивы (широкие социальные мотивы, личные мотивы, отрицательные мотивы). На отрицательных мотивах мы остановимся ниже более подробно.

Многие исследователи условно подразделяют мотивацию учебной деятельности на внутреннюю и внешнюю, с точки зрения лежащих в их основе базовых потребностей. При этом важно отметить, что разделить мотивы четко на две группы представляется очень сложным.

Так, составляющими внутренней мотивации («мотивы смыслообразующие» по А. Леонтьеву, 1971) являются базовые потребности индивида в познании, саморазвитии, удовлетворении, удовольствии от процесса познания и достижения результата, энтузиазме и увлеченности учебным процессом. Внутренняя мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с самим предметом изучения – «я хочу знать изучаемый язык, чтобы читать, выражать свои мысли и вступать в коммуникацию с носителем данного языка» [3].

Внешняя мотивация («мотивы-стимулы» по А.Н. Леонтьеву, 1971) представляет собой «неоднородное образование, задаваемое двумя качественно разными типами учебных мотивов, одни из которых соответствуют удовлетворению базовых потребностей личности в самоуважении, уважении и признании значимыми другими, а другие являются результатом

фрустрации базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и принятии и оказывают негативное влияние на другие мотивационные переменные и непосредственно на успешность учебной деятельности ...» [3].

При обучении иностранным языкам мотивация приобретает совершенно иное значение, задействованы другие психологические образования, порождающие активность. Это обусловлено спецификой данного учебного предмета.

Важно отметить, что стратегической целью обучения иностранному языку является формирование вторичной языковой личности, в полной мере владеющей коммуникативной компетенцией как способностью решать коммуникативные задачи языковыми средствами на достаточно высоком уровне [16, с. 109]. В завершении учебного процесса студент способен вести коммуникативную деятельность средствами изучаемого языка. Именно благодаря наличию этой цели мотивация, как внутренняя, так и внешняя, приобретает определенный смысл. Задача преподавателя состоит в том, чтобы повысить мотивацию к овладению предметом, сделать так, чтобы интерес к нему был постоянным и устойчивым. Если обучающимся интересно на занятиях, если они ощущают необходимость того, что они изучают, то у них лучше работают все механизмы когнитивной и речевой деятельности: память, мышление, внимание. У обучающихся повышается работоспособность, они быстрее усваивают учебный материал. Это означает, что высокая мотивация является еще и важным фактором интенсификации обучения.

В своей работе О. Фомберг, Л. Печеникова, И. Луговскова выделяют следующие мотивы изучения иностранного языка:

1. общение как социально-культурная потребность человека;
2. долгосрочные планы, связанные с построением семьи или бизнеса;
3. профессиональная и образовательная ориентация;
4. любовь к языку и желание интеллектуального роста;
5. атмосфера благоприятного общения на занятии и любовь к своему преподавателю;
6. доступ к средствам массовой информации;
7. знание языка как основного средства межкультурного общения;
8. трудности, вызывающие напряженную работу познавательных сил;
9. получение положительной оценки как внешний, но необходимый фактор при оценивании знаний и умений студентов [12].

Канадские психологи Р. Гарднер и У. Ламберт выделили две группы мотивации обучения иностранному языку: интегративную и инструментальную.

Интегративная мотивация основана на получении новых знаний в рамках изучения иностранного языка, в процессе взаимодействия преподавателя и студентов, когда обучаемый хочет стать частью иноязычной культуры, овладеть иностранным языком, понимать его и свободно общаться с носителями языка, получить определённый статус в обществе. У студентов формируется долговременный интерес к иноязычной культуре, открываются возможности для саморазвития и самореализации. Это отражает внутреннюю мотивацию.

Инструментальная мотивация базируется на практической цели – получение диплома / сертификата, учёба в зарубежном вузе, получение более престижной работы, а также интерес к изучению иностранного языка под положительным воздействием педагога [4, с. 167], что соответствует внешней мотивации. На наш взгляд личностные качества преподавателя являются немаловажным мотивационным фактором. Так как умение создать благоприятный микроклимат в группе, атмосферу взаимоуважения и взаимопонимания, установление доверительных и дружеских отношений, индивидуальный подход к интересам и потребностям каждого студента, способствуют успешному развитию коммуникативных навыков. Результатом такой мотивации является успешное овладение иностранным языком.

Для успешного изучения иностранного языка необходимо, конечно же, наличие обоих видов мотивации.

При внешней мотивации на человека действуют те факторы, которые находятся в окружающем его мире, вне его личности. Этим факторам зачастую может служить общественное мнение, от которого, так или иначе, зависима любая личность. Нас мотивируют родители, педагоги; они побуждают нас к действиям, которые мы выполняем, чтобы получить награду или избежать наказания, когда обучение выполняется в силу давления родных, преподавателей. Соответственно, этот вид мотивации делится на позитивную и негативную. В первом случае человека мотивируют

тем, что он получит при выполнении этой работы какое-либо вознаграждение, похвалу. А во втором – отрицательными последствиями за невыполнение этой работы. Именно тем, ради чего мы совершаем то или иное действие, и отличается внешняя мотивация от внутренней. При втором виде мотивации человек совершает те действия, которые приносят ему личную пользу.

Внутренняя мотивация побуждает заниматься человека делом, не потому что он получит вознаграждение за проделанную работу, а потому что ему нравится этим заниматься, потому что он получает удовольствие от процесса или его результата. Факторы, действующие на человека, находятся внутри него; это его мысли и чувства. Эти виды мотивации по-разному влияют в той или иной ситуации, поэтому нельзя сказать какая мотивация сильнее. Эти виды мотивации идут раздельно, но именно с помощью внешней мотивации есть шанс натолкнуть личность на внутреннюю: внешняя мотивация к выполнению дела, изначально не привлекательного для определенного человека, может послужить толчком к развитию внутренней мотивации в связи с эмоциональной реакцией на достижения, оцененные извне [13, 874-877]. Формирование внутренней мотивации является необходимым условием успешной деятельности в любой сфере. Взаимодействие всех этих факторов формирования учебной мотивации оказывает влияние на характер учебной деятельности и ее результаты.

Исследователь А. Айтпаева выделяет наиболее эффективные методы стимулирования и мотивации при обучении, а именно, эмоциональные, социальные и познавательные методы.

Так, к эмоциональным методам автор относит:

1. поощрение/порицание (большой частью поощрение, поддержку, так как негативная оценка речевого действия слабого студента может привести к нежелательным реакциям с его стороны);
2. создание ярких наглядно-образных представлений (использование яркой, интересной наглядности, просмотр видеофильма, мнемонические фразы, карты);
3. создание ситуаций успеха (распределение заданий с учётом способностей студентов и их психологических и национальных особенностей);
4. свободный выбор заданий (предоставить возможность выбора для студентов).

К социальным методам относятся:

1. побуждение не отставать от сильного студента (формировать пары для работы «сильный + слабый студент»);
2. создание ситуаций взаимопомощи (студенты помогают друг другу с объяснением).

Познавательные методы включают:

1. учебно-познавательные игры (различные виды ролевых заданий);
2. создание проблемных ситуаций, использование механизма провокации (дискуссии, разработка проектов);
3. выполнение творческих заданий (работа над докладами и презентациями по разным темам, написание сочинений, самостоятельная подготовка к экскурсиям по городу и т.д.) [2].

Используя накопленный педагогический опыт, мы применяем на занятиях по иностранному языку следующие методы стимулирования учебной деятельности:

1. применение интерактивных методов преподавания (обучение в сотрудничестве, проблемное предъявление материала, решение проблемных дидактических задач, тематические дискуссии с использованием мозгового штурма, включение студентов в коммуникативные речевые ситуации, ролевые и деловые игры, устные и письменные учебно-дидактические игры, творческие конкурсы, конференции, олимпиады, использование кейс- и квест- методов, метод проектов);

2. использование информационных компьютерных технологий (материалы различных сайтов Интернета, сайт учебного заведения, компьютерные обучающие программы и игры, программы для создания интерактивных тестов и заданий, мультимедийные ресурсы: музыка, песни, стихи, фильмы, использование компьютерных программ для создания презентаций, слайд-шоу, видео, схем, анимации и т.д.)

3. использование приемов-стимулов, создающих условия для продуктивного овладения речевыми навыками: «разогрев» – подготовка к речи (фонетическая, лексико-грамматическая, интонационная зарядка, снежный ком, ассоциативный ряд), ментальные карты, рабочие листы, кластер, кроссенс, синквейн, тексты-каркасы, вербально-графический план, ассоциативное облако, инфографика, мемы, скрайбинг.

4. привлечение лингвострановедческого материала (моделирование учебных текстов и материалов страноведческого содержания, знакомство с культурой, мировоззрением,

ментальностью страны и народа изучаемого языка, национальными традициями, праздниками и обычаями, участие в них, проведение экскурсий);

5. использование межпредметных связей (проведение интегрированных и бинарных уроков, тематических занятий с привлечением представителей других учебных групп, курсов, факультетов или других учебных учреждений);

6. создание благоприятной атмосферы общения (поощрения, использование дополнительных средств общения (телефон, соцсети, чаты, почта и т.д.), дополнительные внеаудиторные занятия, направленные на развитие коммуникативных компетенций, расширение круга общения);

7. развитие навыков самостоятельной работы студентов (самоконтроль и самооценка, использование силлабуса, портфолио, индивидуальные консультации, смешанное обучение);

8. активная позиция преподавателя (обучение на собственном примере, творческий подход к работе, повышение уровня профессионализма (непрерывное образование), создание педагогических условий, способствующих формированию положительной мотивации, разработка и внедрение комплекса педагогических средств, способствующий развитию мотивации в изучении иностранного языка).

Существенным мотиватором в учебном процессе, а особенно при изучении иностранного языка, является преподаватель, роль которого трудно переоценить. Хотелось бы подробнее остановиться на данном факторе мотивации.

Ведущую роль в формировании общекультурных и общепрофессиональных компетенций будущего конкурентоспособного специалиста приобретают профессиональные и личностные качества преподавателя. На сегодняшний день актуальными профессиональными критериями являются наличие профильного образования, допустимый педагогический стаж, ученая степень (звание), наличие сертификата о повышении квалификации, публикационная активность (статьи ВАК, Web of Science, Scopus), научные изыскания, учебные пособия, монографии и другое.

Но помимо профессиональной компетенции преподаватель должен обладать определенным набором личностных качеств: трудолюбие, добросовестность, личная дисциплинированность, активность, креативность, артистизм, юмор, уважительное и толерантное отношение к коллегам и студентам, терпимость к критике и способность к самоанализу и самокритике.

Личностные качества формируют харизму, обаяние преподавателя. И благодаря этой харизме, а также профессионализму и любви к предмету, преподаватель способен мотивировать студентов к изучению своей дисциплины, причем эта мотивация, порой, оказывается сильнее мотивации от прагматической ценности самого изучаемого предмета. Ведь в условиях личностно-ориентированного подхода к организации процесса обучения, при использовании современных образовательных технологий роль преподавателя очень изменилась: он выступает как консультант и помощник, оказывающий психосоциальную, информационную и техническую поддержку, дающий методические рекомендации по работе с учебными материалами, выступает как посредник, передающий необходимую информацию. Одним словом, задача преподавателя не столько в том, чтобы транслировать готовые знания студенту, сколько в том, чтобы организовывать их самостоятельную образовательную деятельность, формировать их внутреннюю мотивацию к изучению дисциплины, способствовать совершенствованию личностных и профессиональных качеств будущих специалистов.

На занятиях по иностранному языку партнерские отношения особенно важны, так как основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной компетенции студентов, обучение практическому овладению иностранным языком; а основной формой приобщения обучающихся к коммуникации на иностранном языке выступает продуктивный диалог с преподавателем, выступающим своеобразным посредником между культурами. Научиться говорить на иностранном языке можно только общаясь, поэтому первоочередной задачей преподавателя иностранного языка (и при этом едва ли не самой сложной) является создание на занятии атмосферы общения.

Однако, все попытки преподавателя осуществить это будут безуспешными, если студента не интересует преподаватель как личность, как речевой партнер. Успешная реализация целевых установок обучения иностранному языку во многом зависит от уровня

профессионального мастерства преподавателя. Обладая всесторонними лингвистическими знаниями, хорошей методической подготовкой, преподаватель иностранного языка выступает в роли речевого партнера, способного передать свою влюбленность в язык, который он преподаёт, в культуру, которую этот язык представляет. Преподаватель должен быть способен создать такую атмосферу доверия и комфортности, которая способствовала бы раскрепощению обучающихся, преодолению языкового барьера, чувства неуверенности, появлению желания общаться, делиться своими мыслями. Следовательно, задача преподавателя – найти оптимальные варианты (мотивационные условия) для достижения поставленных целей в максимально благоприятной эмоциональной обстановке.

В контексте данного исследования считаем необходимым остановиться еще на одном немаловажном аспекте изучения феномена мотивация. На сегодняшний день основной акцент при исследовании данной категории делается на её положительной стороне. Однако «низкая или недостаточная мотивация учения может быть обусловлена не только несформированностью собственно мотивов учения, сколько сформированностью таких образований, которые имеют по отношению к ней «антимотивационную» направленность. В результате чего в структуре мотивационной сферы может формироваться достаточно сильный и устойчивый комплекс антимотивационных факторов» [7]. В этом случае под антимотивами понимается не недостаточный уровень развития каких-либо учебных мотивов, а высокий уровень иных мотивационных образований, которые препятствуют осуществлению учебной деятельности. При этом подобные мотивы не обязательно будут отрицательными. Например, увлечение спортом или общественной работой само по себе не имеет никакой отрицательной функции, а скорее наоборот. Но неправильно расставленные приоритеты могут мешать качественной и эффективной учебной деятельности. В то же время такие антимотивы как лень, отсутствие желания в отношении учебы, неприязнь к преподавателю или конфликты в коллективе несут абсолютно отрицательное содержание. Поэтому мы можем говорить об относительности оценки антимотивации, о сочетании в ней негативных и позитивных мотивов.

В настоящее время содержание понятия «антимотивация» остается достаточно общим, неопределенным, достаточно широким, а состав антимотивов – очень гетерогенным. По мнению Е.В. Карповой, антимотив – это не «не-мотив» (т. е. фактически отсутствие мотива); это – именно мотив, но как бы с «обратной направленностью», с «противоположным зарядом» по отношению к учебной деятельности [8]. Исследовательница предлагает, как нам кажется, оправдано, дифференцировать это понятие на антимотивы в узком и в широком смысле: на собственно антимотивы и на то, что может выступать в функции антимотивов. В узком смысле под антимотивами следует понимать те мотивационные факторы, которые имеют прямую негативную направленность по отношению к учебной деятельности. Это, например, убеждения о «ненужности» тех или иных учебных предметов и, соответственно, негативная мотивационная направленность по отношению к их усвоению. Состав антимотивов в широком смысле гораздо шире. Так, в функции антимотивов может выступать низкий уровень сформированности позитивных учебных мотивов, поскольку общий мотивационный потенциал учебной деятельности будет снижаться, а сами они по отношению к данному потенциалу будут играть именно негативную роль. Таковыми, например, могут быть динамические тенденции, которые возникают под влиянием негативных реакций на многочисленные внешние, принудительные, воздействия со стороны родителей, учителей, социальной микросреды, всей организации этой деятельности.

Каковы же основные факторы антимотивации, их содержание и частотность? Как нам кажется, единой однозначной классификации этого явления быть не может. Ведь эти факторы будут зависеть от многих, например, в какой аудитории (возраст, образование, профессия, социальный статус, семейное положение, национальность и др.) они будут выявляться, по отношению к какой учебной деятельности будет проводиться исследование и т.д. Так, в работах Н. Ивановой, Е. Минаевой, Ю. Козубай, Ю. Шмаковой, Л. Коробовой [6; 9; 14] были выделены 6 групп антимотивационных факторов, в каждую из которых вошли по 5 факторов, отнесённые либо к основным структурным компонентам образовательной среды:

1. пространственно-предметному (интерьер, эстетика, комфорт, методическое и техническое обеспечение учреждений образования);
2. психодидактическому (содержание и качество обучения (концепции, программы), методы и технологии обучения);

3. социальному (психологический комфорт во взаимоотношениях студент-студент, студент-преподаватель);

4. субъектному (личностные качества обучаемого), либо к микросреде (моральные и материальные семейные ценности) и макросреде (общество в целом: ценность образования, рейтинг профессии, заработная плата и т.д.).

Кроме того, исследования показали, что количественное и качественное соотношение антимотивационных факторов в разных средах меняется, но, как правило, наиболее значимыми являются факторы, связанные с психодидактическим и социальным компонентами. То есть на первый план выходят антимотивы, которые отражают качество получаемых знаний, например, однообразные, традиционные формы и методы проведения занятий, большой объем общих теоретических дисциплин и материала для самостоятельного изучения, недоступное объяснение материала; а также антимотивы, связанные с психологическими взаимоотношениями в группе, например, необъективность (предвзятость) преподавателей в оценке знаний студентов или отсутствие контакта, конфликты с преподавателями и соучениками. Факторы, связанные с макро- и микросредой оказались не столь важными, за исключением их материальной составляющей (необходимость зарабатывать деньги и низкая заработная плата будущей профессии).

Считаем необходимым подчеркнуть, что изучение проблемы антимотивации и содержания антимотивационных факторов, влияющих на качество образовательного процесса, поможет организовать обучение эффективно, используя приёмы мотивации и нивелируя факторы антимотивации.

Выводы. Таким образом, первоочередной задачей современного образовательного процесса является не только передача информации, но и мотивирование студентов на учебно-познавательный процесс, на самообразование, на обучение самостоятельной и регулярной работе. Следует учитывать, что при формировании мотивации играют роль разные аспекты, а именно: конкретная социально-политическая ситуация в стране изучения иностранного языка, особенности родного языка и родной культуры обучающихся, национальные лингводидактические традиции, национальная специфика мотивационной сферы личности, объективные факторы: возраст, пол, способность, эмоциональная устойчивость, современные педагогические технологии (ИКТ), количество учебных аудиторных часов (абсолютный переход на дистанционное обучение, связанный с форс-мажорными обстоятельствами в мире, оказался недостаточно эффективным для обучения в группах и применим в технологиях смешанного обучения), а также профессиональные и личностные качества преподавателя. Обучение языку – долгий, тернистый путь, в котором преподаватель является основным мотиватором.

Повышение уровня мотивации в процессе изучения иностранного языка возможно исключительно при комплексном использовании этих условий.

Перспективой нашего исследования является сравнительный анализ путей формирования мотивации изучения иностранного языка в разных странах мира, а также более глубокое исследование проблем антимотивации. Подобные исследования необходимы для определения наиболее качественных, эффективных и точных методов и приёмов мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Л., Щукин А. И. Словарь методических терминов: теория и практика преподавания языков. СПб., 1999. 471 с.
2. Айтаева А. С. Методы мотивации и стимулирования в преподавании РКИ: их роль и возможности. URL: <http://pps.kaznu.kz/ru/Main/FileShow2/15233/38/2/1/0/>.
3. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития. Автореф дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.07. М., 2013. 35 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/motivatsiya-uchebnoi-deyatelnosti-shkolnikov-i-studentov-struktura-mekhanizmy-usloviya-razvi/read>.
4. Данилова О. А., Конова Р. А., Дукин Д. В. Роль мотивации в изучении иностранных языков М.: АРКТИ, 2000. С. 167–169.
5. Зимняя И. А. А. Педагогическая психология. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
6. Иванова Н. В., Минаева Е. В., Козубай Ю. В. Проблема изучения антимотивации учебной деятельности у студентов педагогического университета. Вестник Минского университета. 2015. № 2. С. 67–74.
7. Карпова Е. В. Антимотивация в структуре учебной деятельности. Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: https://psyjournals.ru/education21/issue/54089_full.shtml
8. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: дис. ... д-ра. психол. наук. Ярославль, 2009.

9. Коробова Л. В. Иванова Н. В., Минаева Е. В. Средовой подход к диагностике антимотивации учебной деятельности у студентов педагогического вуза. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/121-18338>.
10. Кухаренко В. М., Березенська С. М., Бугайчук К. Л. та ін. Теорія та практика змішаного навчання. Монографія. Харків: Міськдрук, НТУ «ХП», 2016. 284 с.
11. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971. 40 с.
12. Фомберг О. А., Печеникова Л. Н., Луговская И. А. Мотивация студентов при изучении РКИ: проблемная ситуация и способы её решения. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/92894/16-Fomberg.pdf?sequence=1>.
13. Чуйко Т. А., Русскова Е. В. Виды работы, влияющей на мотивацию к изучению иностранного языка в неязыковом вузе. Молодой ученый. 2015. №7. С. 874–877. URL: <https://moluch.ru/archive/87/16941>.
14. Шмакова Ю. А., Иванова Н. В., Минаева Е. В. Проявления антимотивации учебной деятельности у студентов колледжа искусств. Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3. Ч. 2. С. 382–385. URL : <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35755>.
15. Шкиндр В. И. Проблема мотивации учебной деятельности студентов в условиях коммерциализации высшего профессионального образования. URL: <http://do.teleclinica.ru/184374>.
16. Щукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). М., 2012. С. 109.

МОНІТОРИНГ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

Коваль Д. С.,

Україна, Умань, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30042020/7032

ARTICLE INFO

Received: 19 February 2020

Accepted: 17 April 2020

Published: 30 April 2020

KEYWORDS

monitoring,
formation of legal culture,
future teachers of history and
jurisprudence,
professional training,
educational process,
special Secondary education (History),
Jurisprudence,
organizational and procedural
components.

ABSTRACT

The article monitors the process of forming the legal culture of future teachers of history and jurisprudence in professional training, which included analysis of the subjects taught in the educational program in the specialty Secondary Education (History). Jurisprudence, analysis of external and internal factors that influence the process of formation of legal culture. The causes of low formation of legal culture of future teachers of history and jurisprudence are established: low requirements for the process of its formation, legal units within the disciplines of professional training offered to study, presented in the standards of pedagogical specialties autonomously from the legal courses, lack of discretion plan, insufficient legal competence of teachers, which, due to the peculiarities of the content of the discipline, it is necessary to teach the norms of Ukrainian law, professional training of future teachers of history and jurisprudence does not correspond to the level of legal culture, which should be demonstrated by a specialist after graduation from higher education institution. The criteria for selecting the content and volume of legal information needed for future history and law teachers are highlighted.

Citation: Коваль Д. С. (2020) Monitorynh Protsehu Formuvannia Pravovoi Kultury Maibutnikh Uchyteliv Istorii ta Pravoznavstva u Fakhovii Pidhotovtsi. *World Science*. 4(56), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30042020/7032

Copyright: © 2020 Коваль Д. С. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Вступ. Моніторинг основних складових освітнього процесу входить в систему управління якістю підготовки майбутніх учителів історії і правознавства дозволяє ним управляти, визначати напрями його вдосконалення, підвищуючи ефективність підготовки в цілому.

Педагогічний моніторинг являє собою процес збору, зберігання, обробки і поширення інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне науково-обґрунтоване, діагностично-прогностичне стеження за станом і розвитком освітнього процесу з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх вирішення. На це звертають увагу ряд авторів В. Боричевський [2], В. Владимірова [3], В. Воднік [4], І. Галушак [5], О. Ганзенко [6], Т. Горохівська [7], Л. Грищенко [8], Р. Клунко [9], Д. Пріма [11], О. Рем [14], А. Теслюк [15], П. Янченко [17]. Науковці доводять, що моніторинг процесу формування правової культури як планомірне відстеження його стану здійснюється з урахуванням вимог безперервності збору даних процесів, оптимальності, об'єктивності, валідності, надійності, систематичності, діагностичності, інформативності, науковості застосовуваних критеріїв і висновків, наявності зворотного зв'язку для внесення коректив у відстежуваний процес.

Метою моніторингу виступає діагностика сформованості правової культури майбутніх учителів історії і правознавства та внесення коректив в процес їх фахової підготовки, що

включає діагностику, прогнозування та корекцію професійно-правового розвитку особистості і процесу фахової підготовки.

Моніторинг детермінується двома складовими: організаційною і процесуальною. Організаційний компонент моніторингу включає збір, зберігання, аналіз і інтерпретацію педагогічної інформації про досліджуваний процес; процесуальний компонент визначає цілі, зміст, методи і етапну організацію педагогічного моніторингу для виявлення конкретних результатів.

Моніторинг дозволяє судити про стан об'єкта в будь-який момент часу, виявляти характер змін за певний часовий період.

Суб'єктом моніторингу процесу формування правової культури майбутніх учителів історії та правознавства у фаховій підготовці виступають студенти спеціальності 014.03 Середня освіта (Історія). Правознавство та викладачі, які його забезпечують, а основними напрямками моніторингу є якість умов формування правової культури, якість реалізації освітнього стандарту з метою формування правової культури, якість результатів освіти.

З урахуванням сказаного в якості об'єктів моніторингу формування правової культури майбутніх учителів історії і правознавства виступають: відстеження труднощів у формуванні правової культури особистості; створення реального механізму формування правової культури; отримання інформації про сформованість правової культури; індивідуалізація діяльності з формування правової культури; виявлення і фіксація непередбачуваних, несподіваних відхилень у освітньому процесі.

П. Шахбанова пропонує до моніторингу включати різні форми його здійснення: стартову діагностику для корекції освітнього процесу, експрес діагностику з метою подальшого внесення коректив в освітню діяльність для побудови програм спостережень, проектування навчальних задач і ситуацій, фінішну діагностику, що визначає підготовленість студентів до професійної діяльності і ступеня розвитку специфічних професійних якостей [16, с.82].

Моніторинг процесу формування правової культури майбутнього вчителя історії і правознавства включає такі етапи:

- початково-діагностичний, спрямований на: визначення мети і завдань моніторингу; структурування показників правової культури майбутнього вчителя; підбір адекватних вимогам методик діагностики; проведення діагностики рівня правової культури майбутнього вчителя; кількісна та якісна обробка отриманих результатів і на їх основі вироблення педагогічного діагнозу;
- адаптаційний етап, який передбачає формування стійкої установки на отримання професійних знань і умінь; роботу кураторів і викладачів зі створення педагогічних умов для успішної адаптації студентів до освітнього процесу; встановлення і корекцію вихідних негативних тенденцій професійного становлення, що виникли в адаптаційний період у студентів; визначення вихідного індивідуального і групового рейтингу студентів;
- стабілізуючий етап передбачає стабілізацію проявів професійної та правової мотивації у навчальній діяльності і при проходженні педагогічної практики; попередню диференціацію професійних інтересів студентів; усунення можливих причин, що гальмують моніторинг формування правової культури майбутнього вчителя; визначення індивідуального і групового рейтингу студентів;
- перспективно-розвивальний етап передбачає прогнозування подальших тенденцій розвитку обстежуваного об'єкта; застосування методів і засобів, що дозволяють інтенсифікувати педагогічний процес; формування стійкої системи професійних знань і умінь; визначення індивідуального і групового рейтингу студентів;
- експертний етап передбачає визначення стійкості за професійним спрямуванням інтересів студентів; динаміки індивідуального і групового рейтингу впродовж усього періоду навчання.

Результати всіх видів рейтингу і аналіз навчальної документації, а також зміст роботи дозволили створити загальну картину освітнього процесу і рівень фахової підготовки та правової культури конкретного студента.

Отже, моніторинг є необхідною умовою реалізації процесу формування правової культури майбутнього вчителя історії і правознавства і являє собою лонгітудне дослідження стану педагогічного об'єкта, здійснюване протягом певного періоду часу. Основним механізмом визначення стану об'єкта на етапах педагогічного моніторингу виступає діагностика.

На основі вищезазначеного визначено завдання моніторингу: виявлення і фіксація ступеня сформованості правових знань, професійно-правових умінь, особистісно-правових аспектів у вчителів і студентів – першокурсників; визначення засобів педагогічної діагностики.

Результати дослідження. Вимоги суспільства до рівня фахової підготовки майбутнього вчителя історії і правознавства відображає Державний освітній стандарт та Освітня програма, що містить кваліфікаційну характеристику майбутнього вчителя історії і правознавства, зокрема до правових знань і вмінь.

Однак практика показує, що мінімальний рівень вимог не сприяє формуванню потреби педагогів у вдосконаленні правової культури. Аналіз змісту освітньої програми дозволяє стверджувати, що цей мінімум знижує мотивацію фахівця до побудови власної професійної діяльності відповідно до чинного законодавства.

Причина 1. Зазначені в стандартах з педагогічних спеціальностей вимоги до майбутніх учителів історії і правознавства орієнтовані, перш за все, на формування здатності студентів усвідомлювати необхідність дотримання прав і свобод учнів, передбачених законом.

Обмеженість такої вимоги обумовлює домінуюче сприйняття студентом тези про те, що учень має права і свободи. Така позиція знижує гостроту розуміння того, що суб'єктивні права завжди взаємопов'язані з юридичними обов'язками, якими наділяється будь-який учасник правовідносин, а невиконання або неналежне виконання цих обов'язків тягне за собою застосування юридичної відповідальності.

Переважне вивчення в правових дисциплінах змісту прав дитини не дозволяє студенту чітко виділити перелік видів її обов'язків обумовлених законом. Вивчення способів захисту прав дитини призводить до того, що забувається складність суб'єктного складу такого учасника правовідносин як учень. Дитина як учасник освітніх правовідносин в ряді випадків реалізує свої права і обов'язки через законних представників, а це породжує необхідність знання педагогом прав, свобод, обов'язків і видів відповідальності не тільки дитини (учня), а й її батьків (законних представників). Аналіз стандартів та освітньої програми показує, що вивчення прав, обов'язків, відповідальності і свобод такого учасника освітнього процесу, як батьки, в стандарті не передбачено.

Знання правового статусу учнів і їх законних прав неможливо продемонструвати на основі тієї мінімальної кількості нормативних правових актів, уявлення про які повинен демонструвати випускник-педагог після закінчення закладу освіти. Освітня програма передбачає обов'язкове знання випускниками мінімум одного закону України (Закон України «Про освіту») і одного міжнародного правового акта (Конвенція про права дитини).

Цілком зрозуміло, що жорстке обмеження кількості нормативних правових актів, які повинен знати майбутній учитель історії і правознавства не сприяє розширенню його правового кругозору. Мінімум правових знань практично не відображає системного розуміння права і не формує у студентів цілісного сприйняття освітнього законодавства як частини законодавства країни.

Отже, перша причина низької сформованості правової культури майбутніх учителів історії і правознавства - це занижені вимоги до процесу її формування.

Причина 2. Аналіз правових компетентностей за спеціальністю Середня освіта (Історія). Правознавство показує, що студенти освоюють їх не тільки в рамках правових дисциплін, а й в рамках дисциплін, які не належать до правових.

Кожна навчальна дисципліна здійснює свій внесок у формування системи правових знань, але ми розглядаємо лише основні з цих дисциплін.

Вивчення деякої загальної частини правової інформації частково розподілено між психолого-педагогічними, історичними та правовими дисциплінами. Дисципліни, що входять в ці цикли, дають правові знання та вміння, формують професійно-правові якості особистості, складові готовності майбутнього педагога до правового виховання учнів і правової самоосвіти. Правові дидактичні одиниці зосереджені в навчальних курсах за вибором. Навчальний план містить правові дидактичні одиниці, крім правових курсів в таких навчальних дисциплінах як: філософія, фізичне виховання, історія держави і права України, педагогіка, вікова фізіологія, шкільна гігієна, охорона праці та безпека життєдіяльності, теорія і методика навчання історії, історична географія України (таблиця 1).

Таблиця 1. Правові дидактичні одиниці в навчальних дисциплінах

Дисципліна	Правові дидактичні одиниці
Філософія	Мораль, справедливість, право (3 дидакт. одиниці)
Фізичне виховання	Законодавство України про фізичну культуру і спорт (1 дидакт. одиниця)
Історія держави і права України	Держава і право. Їх роль в житті суспільства. Норма права і нормативно-правові акти. Основні правові системи сучасності. Міжнародне право як особлива система права. Джерела українського права. Закон і підзаконні акти. Система українського права. Галузі права. Правопорушення і юридична відповідальність. Значення законності і правопорядку в сучасному суспільстві. Правова держава. Конституція України - основний закон держави. Система органів державної влади в Україні. Поняття цивільних правовідносин. Фізичні та юридичні особи. Право власності. Зобов'язання в цивільному праві і відповідальність за їх порушення. Право соціального забезпечення. Шлюбно-сімейні відносини. Взаємні права і обов'язки подружжя, батьків і дітей. Відповідальність з питань сімейного права. Трудовий договір (контракт). Трудова дисципліна та відповідальність за її порушення. Адміністративні правопорушення і адміністративна відповідальність. Поняття злочину. Кримінальна відповідальність за вчинення злочинів. Екологічне право. Особливості правового регулювання майбутньої професійної діяльності. Правові основи захисту державної таємниці. Законодавчі та нормативно-правові акти у сфері захисту інформації та державної таємниці (31 дидакт. одиниця)
Педагогіка	Управління освітніми системами. Основні види освітніх закладів. Підвищення кваліфікації та атестація працівників школи. Нормативно-правове забезпечення освіти. Законодавство в галузі освіти. Права дитини і форми її правового захисту в законодавстві України. Особливості правового забезпечення педагогічної діяльності. Нормативно-правові та організаційні основи діяльності освітніх закладів. Правове регулювання відносин в системі освіти і правовий статус учасників освітнього процесу. Основні правові акти міжнародного освітнього законодавства. Співвідношення українського і зарубіжних законодавств в галузі освіти. Нормативно-правове забезпечення модернізації педагогічної освіти в Україні (12 дидакт. одиниць)
Вікова фізіологія, шкільна гігієна	Гігієна освітнього процесу в школі. Гігієнічні основи режиму дня учнів. Гігієна трудового навчання і продуктивної праці учнів. Гігієнічні вимоги до планування шкільної будівлі, земельної ділянки (4 дидакт. одиниці)
Охорона праці та безпека життєдіяльності	Організація антитерористичних заходів в освітньому закладі. Захисні споруди цивільної оборони. Організація захисту населення в мирний і воєнний час. Організація цивільної оборони в освітніх закладах (4 дидакт. одиниці)
Теорія і методика навчання історії	Теоретичні основи держави і права. Етапи розвитку громадянського суспільства. Правові пам'ятки. Розвиток права в його різноманітті. Основні ідеї і принципи, зафіксованих в середині XX століття в Загальній декларації прав людини. Діяльність державних органів та закладів в політичному, господарському, культурному житті суспільства, в міжнародних відносинах (6 дидакт. одиниць)
Історична географія України	Природні, соціальні і економічні аспекти прав людини. Закон природи. Збереження навколишнього середовища, як в місцевому, так і глобальному масштабі. Взаємозв'язок прав людини, природи і суспільства в цілому (4 дидакт. одиниці)

Понад 30 понять, термінів, правових категорій пропонується до вивчення в навчальних дисциплінах, що не відносяться до правових. Вони жодним чином не пов'язані між собою і не спираються на знання студентами основ українського права.

Отже, причина друга полягає в тому, що пропоновані до вивчення правові дидактичні одиниці в рамках дисциплін фахової підготовки, представлені в стандартах з педагогічних спеціальностей автономно від правових курсів та пояснюється відсутністю окремої дисципліни «Правознавство» у навчальному плані.

Причина 3. Значна частина правових знань формуються в межах правових дисциплін, які є варіативними.

Будь-яка навчальна дисципліна являє собою систему знань, умінь, навичок, відібраних з певної галузі науки, виробничої діяльності для вивчення в освітньому закладі. Тому завданнями дисципліни повинно було б бути не розкриття ролі і формулювання завдань освіти в сучасному суспільстві, а формування знань студентів про особливості нормативного правового забезпечення галузі, розвиток у них умінь в порівнянні українського і міжнародного законодавства в галузі освіти, вдосконалення навичок систематизації, узагальнення, розробки нормативних документів (роботи з документами).

Побіжне знайомство з системою українського права, галузями права призводить до пасивного сприйняття законодавства країни, не сприяє формуванню потреби самоосвіти в галузі права.

Недолік фахової підготовки з питань правового статусу педагогічного працівника, учня, освітнього закладу, освітнього законодавства заповнюється за допомогою дисциплін цієї підготовки, зокрема педагогічних та методичних. Тим самим передбачається, що викладати їх повинні не юристи-правознавці, а викладачі педагогічних дисциплін, які не мають спеціальної правової підготовки.

Основний зміст фахової підготовки реалізується в дисциплінах «Теорія держави і права», «Конституційне право України», «Сімейне право України», «Адміністративне право України», «Кримінальне право України», «Методика навчання правознавства», «Цивільне і господарське право України», «Аграрне та екологічне право України», «Трудове право України», «Муніципальне право України», «Земельне право України», «Житлове право України», «Фінансове право України», «Право соціального забезпечення» та ін. У цих дисциплінах передбачено характеристику правовідносин, регульованих нормами різної галузевої приналежності, зокрема й тих, що виникають «всередині» освітнього процесу, пов'язані з його організацією і здійсненням; інші види правовідносин у сфері освіти, пов'язані з необхідністю матеріального, кадрового, фінансового та іншого забезпечення діяльності у досягненні освітніх цілей і завдань. Ці відносини регулюються нормами відповідних галузей права: трудового (прийм на роботу педагогічних працівників та укладання відповідних трудових договорів (контрактів), встановлення режиму робочого дня і відпочинку тощо); цивільного (встановлення організаційно-правових форм освітніх закладів, укладання господарських договорів, надання платних освітніх послуг, захист особистих немайнових прав тощо); адміністративного (управління і контроль, атестація педагогічних працівників, ліцензування та акредитація діяльності освітніх закладів тощо); фінансового (фінансове забезпечення діяльності освітніх закладів та ін.); соціального забезпечення (встановлення пільг, допомоги суб'єктам освітніх відносин тощо).

Ці дані показують, що рівень складності правових дидактичних одиниць пропонованих до вивчення в рамках зазначених дисциплін досить високий. Розкриття навіть однієї дидактичної правової одиниці вимагає знання всього українського законодавства, володіння міждисциплінарною підготовкою, наявності практичного досвіду роботи в галузі.

Вивчення правових дисциплін йде паралельно з вивченням педагогічних і історичних дисциплін, відбувається поетапне і паралельне оволодіння правовими, педагогічними і історичними знаннями, формуються особистісно-правові якості педагога і вміння правового характеру. Відбувається усвідомлення ролі та місця педагогічної діяльності в освітньому процесі. На основі органічного вбудовування правових знань в систему педагогічних і історичних знань відбувається їх взаємне насичення і збагачення, створюється фундамент для утворення системи, що дозволяє інтегрувати загальнопедагогічні, правові, історичні знання та вміння з подальшою реалізацією їх на практиці.

Однак згідно аналізованих освітніх стандартів зі спеціальності Середня освіта (Історія). Правознавство складні, з погляду правового забезпечення, дидактичні одиниці такі як: співвідношення зарубіжного і українського законодавства в галузі освіти, політика держави щодо забезпечення прав громадян на освіту, захист дитинства, підтримки інвалідів, правове регулювання сімейних відносин, комплексний підхід до визначення охоронно-гігієнічних заходів в освітніх закладах, передбачено до викладання викладачами, які не мають спеціальної правової підготовки. Імовірність того, що при поясненні сенсу юридичних конструкцій акценти будуть зміщені в бік корпоративної (педагогічної) етики, досить висока. Це відповідно не дозволяє сформулювати у студентів кваліфіковану стійку систему правових знань.

Отже, третя причина низької сформованості правової культури майбутніх учителів історії і правознавства полягає в недостатній правовій компетентності викладачів, яким в силу особливостей змісту навчальної дисципліни необхідно викладати норми українського законодавства.

Причина 4. Особливого значення набуває в даний час спеціальна правова підготовка вчителів історії і правознавства. Це продиктовано не тільки змінами змісту стандарту загальної середньої освіти, в якому предмет «Правознавство» включений до базового компоненту освіти, а й збільшеною потребою в фахівцях, що поєднують функції педагогічного працівника і юриста.

Аналіз стандарту за фахом спеціальністю Середня освіта (Історія). Правознавство показує, що базова фахова підготовка адекватна класичній підготовці фахівців за кваліфікацією «Юрист». Психолого-педагогічний блок циклу професійної підготовки включає традиційні для педагогічної освіти дисципліни: «Педагогіка», «Психологія», а блок фундаментальної підготовки циклу загальної підготовки доповнений дисциплінами, що визначають соціальну значимість зазначеної кваліфікації («Вікова фізіологія, шкільна гігієна», «Фізичне виховання», «Історія української культури», «Історія держави і права України»).

Традиційне розуміння галузі права, труднощі у визначенні предмета правового регулювання, формуванні понятійного апарату галузі освіти призводять до того, що в професійному юридичному середовищі питання про існування освітнього права, як галузі права поки дискусійне. Проте, динамічне оновлення, розвиток українського освітнього законодавства примушує багатьох дослідників визнавати, що в українській правовій системі формується самостійне «правове поле». Аналогічно вже визнаними галузями права є Житлове право України, Аграрне та екологічне право України. Цим пояснюється відсутність у навчальному плані дисципліни «Правознавство». Проте її матеріал знаходимо у дисципліні «Методика навчання правознавству», що дозволяє продовжити розвиток умінь і навичок з правової освіти. Ця дисципліна пропонується до вивчення студентам старших курсів, що дозволяє на прикладі конкретної галузі відпрацювати правові вміння і навички. Основний акцент зроблений на відпрацюванні загальних категорій: предмет і об'єкт, метод правового регулювання, правовідносини, правособ'єктність, правовий статус суб'єкта правовідносин, юридична відповідальність, юридична особа, законодавство, освітнє право як фундаментальна складова освіти, законодавчої та нормативної бази функціонування системи освіти України, організаційних основ і структури управління освітою, механізмів і процедур управління якістю освіти, а також формування у майбутніх педагогів знань і умінь для роботи в освітньому правовому просторі, морально-правове виховання учнів; розвиток правового статусу учня і педагога; надання допомоги в правовому регулюванні взаємодій освітнього закладу, сім'ї учня, органів управління освітою, громадськості.

У той же час педагогічна практика показує, що найбільші труднощі викликають спеціальні питання: правова безпека освітнього закладу, дисциплінарне розслідування, ліцензування, атестація, гарантії в сфері освіти, процесуальні взаємини, діловодство юридичної особи, вирішення конфліктних питань, нормативне планування ризиків в освіті, специфіка соціальної підтримки суб'єктів. Саме в цьому курсі необхідно передбачити правовий аналіз правовиховної діяльності педагога в школі. Зокрема мова йде про те, що іноді, не знаючи законодавства, вчитель, виконуючи обов'язки класного керівника, розмовляючи з батьками учнів з неблагополучних сімей, не може грамотно викласти їх обов'язки та відповідальність за належне виховання своїх дітей.

Порівняльний аналіз стандартів з педагогічних (неюридичних) і юридичних спеціальностей дозволяє зробити висновок про те, що вчитель історії і правознавства як юрист у сфері освіти не зможе надати правову допомогу своїм колегам, оскільки не володіє знаннями щодо таких

дидактичних одиниць як: державні стандарти щодо документування, гігієнічні основи харчування, санітарні норми на умови праці, загальні вимоги безпеки праці та виробничої санітарії та ін.

Отже, причина четверта полягає в тому, що правова підготовка майбутніх учителів історії і правознавства не відповідає тому рівню правової культури, який повинен демонструвати фахівець після закінчення закладу вищої освіти.

Аналіз дисциплін, що викладаються в рамках освітньої програми за спеціальністю Середня освіта (Історія). Правознавство показав, що в навчальному плані є достатня кількість дисциплін, які орієнтовані на формування правової культури. Однак при аналізі зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на процес формування правової культури встановлено, що традиційна підготовка майбутніх учителів історії і правознавства не володіє необхідною продуктивністю – молоді вчителі мають ряд проблем з використанням правового матеріалу в професійній діяльності, не володіють навичками саморозвитку і в цілому мають низьку правову культуру.

Проведений аналіз показав, що фахова підготовка майбутніх учителів історії і правознавства відірвана від практики педагогічної діяльності, носить в основному академічний, а не прикладний характер. Цей висновок визначив необхідність посилення фахової підготовки майбутніх учителів історії і правознавства у напрямі формування у них правової культури за рахунок інтеграції теорії і практики педагогічної діяльності.

На сьогоднішній день потребує перегляду як обов'язковий мінімум змісту основної освітньої програми фахової підготовки майбутніх педагогів, так і вимоги до правової освіченості (підготовленості) майбутнього педагога, в які необхідно додати також такі вимоги як: повинен мати сформовану систему ціннісно-правової орієнтації, високий рівень правосвідомості і правової культури; вміння здійснювати правове виховання учнів і усвідомлювати необхідність самостійного підвищення рівня своєї правової освіти.

Слід зазначити, що для студентів педагогічних ЗВО можливим є використання програм і навчальних посібників, складених для студентів юридичних закладів вищої освіти (А. Берлач [1], П. Рабінович [13], С. Тимченка [11]). Однак правова інформація і її обсяг для майбутніх учителів історії і правознавства повинні відображати специфіку і особливості саме педагогічного закладу освіти.

Виділені критерії з відбору правового змісту, принципи його розробки і особистий досвід автора у викладанні історичних і правових дисциплін дозволили виділити той обсяг правової інформації, який необхідний для майбутніх вчителів історії і правознавства.

Грунтуючись на роботах М. Мотехіної [10, с.73], яка пропонує здійснювати інтеграцію змісту правової і професійно-педагогічної освіти, виділяємо такі критерії відбору змісту фахової підготовки студентів у напрямі формування у них правової культури.

Критерій особистого статусу, громадянина України, професійної майбутньої діяльності, соціально-правового статусу студента, його правова діяльність і правове виховання. Підготовка студента до професійної діяльності повинна враховувати, ті життєві процеси, що реально відбуваються в суспільстві, особливо в законодавстві, зачіпають сферу вищої педагогічної освіти, задовольняють правові інтереси особистості.

Критерій включення в досліджуваний матеріал максимуму правових норм профілактичного характеру. Від впливу негативних явищ не застраховане жодне суспільство, ні особистість. Людина живе в суспільстві і, отже, не може не відчувати впливу негативних факторів життя. У зв'язку з цим в матеріалі, що є важливим для правової підготовки студентів, необхідна наявність норм права, які формують «імунітет» до правопорушень в будь-якому їх прояві.

Критерій стимулювання особистості до активної правоохоронної позиції. Він сприяє підвищенню захисних сил особистості, опірності її правопорушенням. Формується зріла громадянська позиція.

Тому необхідно стимулювати соціально-правову діяльність майбутніх педагогів. Ця діяльність закріплює отримані теоретичні знання, прищеплює професійно-правові вміння [10, с.74].

Величезну роль у формуванні у студентів системи правових знань відіграють міжпредметні зв'язки правових дисципліни з психолого-педагогічними і історичними дисциплінами. Важливу роль в процесі правового навчання студентів покликана зіграти система міжпредметних зв'язків курсів теорії держави і права, адміністративного, цивільного, трудового, екологічного, кримінального та сімейного права, які забезпечують спадкоємний зв'язок з першого по четвертий курс.

Аналіз змісту дисциплін фахової підготовки майбутніх учителів історії і правознавства вказує на необхідність введення системи спецсемінарів, які супроводжували б навчання студента протягом всього періоду підготовки у ЗВО і виконували б базову функцію при розкритті спеціальних правових питань в дисциплінах предметної підготовки.

Для формування цілісного сприйняття системи освіти України, для розвитку правового кругозору, розуміння складності правової взаємодії окремих інститутів системи освіти, пропонується ввести спецсемінари «Правова культура майбутнього вчителя історії і правознавства», «Основи правовиховної роботи в школі», Створення, оновлення та захист інформації відповідно до змін в законодавстві», рефлексивний спецсемінар.

Поглиблює і закріплює правові знання студентів правова та педагогічна практики. Їх основна мета – підготовка майбутніх вчителів історії та правознавства як організаторів правоохоронної роботи з учнями та представників з прав учнів при вирішенні конфліктних ситуацій.

За період правової практики майбутні вчителі історії та правознавства повинні навчитися: планувати правове виховання школярів; складати документацію з правових питань; підготувати доповіді, повідомлення, реферати, бесіди та лекції для правової пропаганди перед учнями та їх батьками, в трудових колективах; організації та проведення правових вечорів, рольових ігор, бесід за круглим столом, олімпіад; керувати шкільними правоохоронними загонами; використовувати правовий потенціал свого предмета для посилення ефективності правового виховання; провести і проаналізувати правовий захід; вміти взаємодіяти з правоохоронними органами та громадськими організаціями в правовому вихованні школярів; брати активну участь у правоохоронній діяльності.

Педагогічна практика майбутніх учителів історії і правознавства полягає у формуванні специфічних професійно-педагогічних умінь; вивченні особливостей пізнавальної діяльності учнів; обґрунтованому відборі і використанні різноманітних форм, методів і засобів навчання, методів виховання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів і їх колективу; практичному застосуванні і поглибленні знань, набутих в процесі теоретичного навчання; вихованні якостей соціально активної особистості.

Обидві практики спрямовані на формування навичок роботи з різними категоріями дітей та координацію зусиль школи, сім'ї, державних органів (органів управління освітою, органів місцевого самоврядування, комісій у справах неповнолітніх, відділень внутрішніх справ).

Висновки. Аналіз дисциплін, що викладаються в рамках освітньої програми за спеціальністю Середня освіта (Історія). Правознавство показав, що в навчальному плані є достатня кількість дисциплін, які орієнтовані на формування правової культури. Однак при аналізі зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на процес формування правової культури встановлено, що традиційна підготовка майбутніх учителів історії і правознавства не володіє необхідною продуктивністю – молоді вчителі мають ряд проблем з використанням правового матеріалу в професійній діяльності, не володіють навичками саморозвитку і в цілому мають низьку правову культуру.

Встановлені причини низької сформованості правової культури майбутніх учителів історії і правознавства: занижені вимоги до процесу її формування, пропонувані до вивчення правові дидактичні одиниці в рамках дисциплін фахової підготовки, представлені в стандартах з педагогічних спеціальностей автономно від правових курсів, відсутність окремої дисципліни «Правознавство» у навчальному плані, недостатня правова компетентність викладачів, яким в силу особливостей змісту навчальної дисципліни необхідно викладати норми українського законодавства, фахова підготовка майбутніх учителів історії і правознавства не відповідає тому рівню правової культури, який повинен демонструвати фахівець після закінчення закладу вищої освіти.

Виділені критерії відбору змісту і обсягу правової інформації, який необхідний для майбутніх вчителів історії і правознавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берлач А. І., Карпенко Д. О., Ковальський В. С. та ін. Правознавство: підручник / за ред. В. В. Копейчикова, А. М. Колодія. Київ: Юрінком Інтер, 2007. 752 с.
2. Боричевський В. Проблеми формування правової культури педагога. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, психологія*. 2009. № 1. С. 51–54.
3. Владимірова В. І. Теорія і практика формування правової культури майбутнього вчителя (педагогічно-правовий аспект 1917–2002 рр.). Кіровоград: [Б. в.], 2010. 252 с.

4. Воднік В. Д. Проблеми правового виховання і формування правової культури. *Правова культура і громадянське суспільство в Україні: стан і перспективи розвитку*: матеріали Міжнар. наук. конф. (Харків, 12 жовт. 2007 р.). Харків: Право, 2007. С. 15–16.
5. Галушак І. Є. Формування правової культури майбутніх економістів. *Основні напрями розвитку педагогічної науки*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Чернігів, 20–21 жовт. 2017 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 88–89.
6. Ганзенко О. О. Формування правової культури особи в умовах розбудови правової держави Україна: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. Київ, 2003. 20 с.
7. Горохівська Т. М. Формування світоглядної культури майбутніх вчителів історії у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Суми, 2009. 264 с.
8. Грищенко Л. В. Стан формування правової культури майбутніх учителів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2017. Вип. 15. С. 29–36.
9. Клунко Р. Ю. Формування правової культури майбутнього вчителя як елемент підготовки до професійної діяльності. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 3. С. 148–151.
10. Мотехина М. В. Правовая подготовка будущего учителя в учебном процессе педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тула, 2000. 223 с.
11. Правознавство: навч. посіб. / за ред. С. М. Тимченка, Т. О. Коломієць. 2-ге вид., стереотип. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 554 с.
12. Пріма Д. А. Формування правової культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу у процесі магістерської підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Черкаси, 2013. 20 с.
13. Рабінович П. М. Основи загальної теорії права та держави: навч. посіб. 9-те вид., перероб. Львів: Край, 2007. 192 с.
14. Рем О. Педагогічні умови формування правової культури педагога професійного навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6, Ч. 1. С. 68–73.
15. Теслюк А. С. Формування правової культури студентів – майбутніх учителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 1. С. 105–107.
16. Шахбанова П. Г. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной культуры будущего учителя права: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Махачкала, 2012. 210 с.
17. Янченко П. В. Формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2019. 20 с.

ІЗ ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

М. М. Прокопчук

доцент кафедри мовної підготовки

Україна, Київ, Інститут державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30042020/7033

ARTICLE INFO

Received: 20 February 2020

Accepted: 16 April 2020

Published: 30 April 2020

KEYWORDS

blended learning, English for Specific Purposes, foreign language professional competence, information and communication technology.

ABSTRACT

The article deals with the issue of blended learning adoption into teaching the second (master's degree) level in the field of expertise 281 'Public Administration' seekers English for Specific Purposes.

The foreign professional language new methodology introduction aims to solve the problem of qualitative compensation of learning content by the retrainees: the Civil Protection and Fire Safety professionals, air-communicators and firefighting radiotelephone operators as the result of a high level of classes missing caused by occupational necessity.

Citation: M. M. Prokopchuk. (2020) Blended Learning Approach to English for Specific Purpose: Practical Experience. *World Science*. 4(56), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30042020/7033

Copyright: © 2020 **M. M. Prokopchuk**. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Вступ. Ратифікація Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом спричинила зростання попиту на фахівців, які володіють іноземною мовою на рівні, що є достатнім для здійснення ефективної комунікації у професійному оточенні, здатні швидко адаптуватись до складних, непередбачуваних ситуацій та можуть використовувати нові, нестандартні стратегічні підходи для розв'язання професійних завдань.

На кафедрі мовної підготовки Інституту державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту (далі Інститут) переважну кількість слухачів складають фахівці сфери цивільного захисту, пожежної безпеки, публічного управління та адміністрування, диспетчери та радіотелефоністи пожежного зв'язку для яких володіння англійською мовою є необхідної умовою для здійснення посадових обов'язків.

Значне зростання обсягів інформації і прискорення циклу її відновлення при обмеженому терміні навчання, інтегрований характер підготовки фахівців різних підрозділів Державної служби України з надзвичайних ситуацій вимагають адаптації дидактичного і науково-методичного забезпечення навчального процесу, його предметного та процесуального аспектів до сучасних умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання створення ефективної методики навчання англійської мови за професійним спрямуванням (АМПС) із залученням новітніх технологій були в центрі уваги низки вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких особливої уваги заслуговують дослідження І. П. Биконі, Н. В. Морзе, З. К. Соломко, J. Stewart та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак актуальним залишається розробка покрокового запровадження змішаного навчання в умовах необхідності швидкої адаптації до умов вимушеного виконання професійних функціональних обов'язків в режимі дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Визначити переваги змішаного навчання над традиційними формами організації навчальної діяльності та описати методику запровадження змішаного

навчання на кафедрі мовної підготовки Інституту державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту в умовах вимушеного переходу до дистанційного навчання.

У 2019 – 2020 навчальному році з метою пошуків шляхів оптимізації навчання АМПС на кафедрі мовної підготовки Інституту було здійснено моніторинг відвідування за допомогою анкетування близько 100 слухачів мовних курсів.

Відповідно до отриманих даних, близько 80 % пропусків були спричинені виробничою необхідністю, 15 % занять було попущено через хворобу, 5 % – через недостатній рівень мотиваційної бази.

Враховуючи неможливість значної кількості слухачів бути присутніми на заняттях із мовної підготовки, спричинену виробничою необхідністю, 78 % слухачів висловили бажання спробувати поєднувати традиційні форми вивчення АМПС та роботу із навчальними англомовними платформами, мобільними додатками, веб-сервісами спочатку під керівництвом вчителя, що створює передумови для запровадження змішаного навчання з поступовим переходом до самостійного опанування АМПС.

Під змішаним навчанням (*blended learning*) розуміємо такий вид методики, коли відбувається поєднання он-лайн навчання, традиційного та самостійного навчання.

Повторне опитування слухачів, які розпочали вивчення АМПС із використанням навчальної платформи My English Lab (MEL), мобільного додатку QuizLet та Viber, дозволило виокремити додаткові переваги змішаного навчання у порівнянні із традиційним, а саме,

- ✓ вдосконалення умінь користуватися соціальними мережами, технологіями сучасного дистанційного навчання та більш швидке орієнтування в англомовному інформаційному просторі;
- ✓ врахування особистих потреби та специфіки професійної та навчальної діяльності слухачів (особисті вподобання, домінуючий тип навчального інтелекту, біоритмів активності);
- ✓ можливість повторення, повернення у разі необхідності до навчального матеріалу з метою його уточнення, закріплення, проміжного контролю;
- ✓ виховання вольових якостей особистості (самодисципліни, самоорганізованості);
- ✓ планування робочого дня для ефективного використання робочого та вільного часу;
- ✓ контроль часового простору та змісту навчання (внутрішня мотивація) та підвищення ефективності навчального процесу за рахунок можливостей навчальної програми (зовнішня мотивація);
- ✓ перехід від ролі пасивного об'єкту навчання до активного учасника та творця власного навчального простору;
- ✓ зростання рівня залученості слухачів до навчання як результат соціальної взаємодії засобами ІТ;
- ✓ зменшення матеріальних витрат на паперові носії змісту навчання;
- ✓ перехід від вчитель-орієнтованої до студент-орієнтованої моделі навчання.

Крім того, перехід до змішаного навчання дозволив:

- оновити змістовний, операційно-діяльнісний компоненти вивчення АМПС і вдосконалити його контрольний-регулятивний та стимулювально-мотиваційний компоненти [6, с. 365].
- задовольнити потреби слухачів у здійсненні комунікації в режимі викладач – студент, викладач – студенти, студент – студенти;
- надати освітні послуги тим слухачам, які відсутні через виконання службових обов'язків (чергування, участь у пошуково-рятувальних роботах, перебування за кордоном для участі в міжнародних місіях тощо);
- здійснити інтегративне формування іншомовної професійної компетентності (ІПК) разом із предметною інформаційною компетентністю (ПІК).

Під ІПК розуміємо комплексну якість особистості, набутою в процесі вивчення англійської мови, яка складається із лінгвістичних, комунікативних і соціокультурних знань, професійних умінь і особистих ставлень, базується на досвіді та проявляється у загальній здатності й готовності до успішної діяльності у іншомовному середовищі [2, с. 7].

Слід за Н.В. Морзе та А.Б. Кочаряном розглядаємо ІПК як здатність слухача застосовувати в конкретній життєвій, навчальній та дослідницькій ситуації, в тому числі проблемній, набуті знання, уміння, навички, способи діяльності щодо добору відповідних ІТ та

їх використання для пошуку необхідних даних, їх аналізу, організації, перетворення, зберігання, передавання з дотриманням етичних і правових норм та вирішення завдань предметної галузі [4, с. 33].

Ми погоджуємось з думкою J. Stewart, що для успішного впровадження змішаного навчання, по-перше, необхідні певні умови: по-перше, викладачі та слухачі повинні бути підготовлені до використання ІКТ у навчальному процесі, по-друге, має бути спеціальний технічний центр, що зможе надавати технічну підтримку, забезпечувати відповідну швидкість Інтернету [7].

На нашу думку, не менш важливим є наявність методичної та адміністративної підтримка навчального процесу, готовність як викладацького складу, так і керівництва навчального закладу гнучко та чутливо ставитись до викликів сучасності (глобального проникнення ІКТ у всі сфери людської діяльності) та нагальних потреб користувачів освітніх послуг (мати можливість самостійно опановувати матеріал у разі відсутності на занятті).

Імплементация змішаного навчання в Інституті проходила із дотриманням шести процедурних пунктів:

1) *лідерства*, яке має на меті сприйняття змішаного навчання усіма учасниками навчального процесу, з тим, щоб воно стало частиною філософії та культури навчального закладу;

2) *професійного розвитку* всіх учасників навчального процесу, що забезпечує виконання завдань, визначених дорожньою картою впровадження нової методики вивчення іноземної мови;

3) *реорганізація навчального процесу* при якому, викладачі та слухачі чітко розуміють напрямки реорганізації і є обізнаними щодо позитивних змін та кінцевих результатів навчальної діяльності;

4) *прийняття рішення придбати цифровий контент* для впровадження онлайн-ових та змішаних технологій навчання;

5) *розширення технологічної бази*, що передбачає наявність відповідної технологічної інфраструктури;

6) *безпосереднього здійснення навчальної діяльності*, в процесі організації якої використовуються:

- цифрові інтерактивні системи, що є засобами доставки навчального змісту, даних про успішність слухачів у режимі реального часу;
- системою управління навчанням;
- системи управління контентом;
- засоби інформування слухачів, що використовуються під час безпосереднього навчання, так і за межами навчальної аудиторії.

Інститутом було підписано договір про партнерство з міжнародною освітньою компанією Пірсон (Pearson) в галузі поліпшення якості іншомовної освіти в закладах вищої освіти України.

Відповідно, на території закладу були проведені презентаційна зустріч, практичний семінар та безпосереднє навчання користування навчальною платформою MEL для викладачів та слухачів мовних курсів Інституту.

Починаючи з жовтня 2019 – 2020 навчального року розпочато роботу двох пілотних груп за навчальними посібниками «Speak out» автора J. Wilson із доступом до інтерактивної навчальної платформи MEL.

Серед головних дидактичних функцій, що реалізуються при змішаному навчанні при активному залученні ІТ, виокремлюють:

• *пізнавальну*: використовуючи комп'ютерні технології та Інтернет слухачі отримують професійно важливі знання засобом АМПС;

• *розвиваючу*: робота слухачів із MEL крім активації лексичного, граматичного інструментарію, сприяє формуванню та розвитку фото-візуальних навичок, навичок нелінійного мислення, інформаційної гігієни, соціально-емоційних навичок спілкування тощо;

• *тренувальну*: слухачі мають можливість самостійно виконувати завдання, перевіряти свій рівень знань та умінь із певної теми у разі неможливості бути присутнім на занятті;

• *діагностичну*: викладач має змогу швидко здійснити контроль та з'ясувати рівень засвоєння навчальної теми слухачами;

•*комунікативну*: під час роботи слухачів з MEL, ведучи діалог із комп'ютером, студенти мають можливість здійснювати комунікацію із віртуальними носіями мови, долати мовний бар'єр, страх спілкування тощо [3].

Змістовний та операційно-діяльнісний компоненти навчання АМПС із залученням MEL реалізуються за допомогою:

1) *навчального мультимедійного контенту* (відео, аудіо, опції запису та прослуховування власного мовлення, оптимізованої системи вправ для формування мовних навичок та комунікативних умінь);

2) *перспективного планування занять* (викладач може гнучко використовувати запропонований контент, обирати необхідні складові предметного та процесуального аспектів навчання АМПС);

- *педагогічних інструментів контролю навчального процесу* в межах частини заняття / всього заняття / навчального модуля / навчального курсу, що, в свою чергу, передбачає гнучкість у добірї викладачем не лише змісту, форм навчання, але й і контролю, оскільки викладач має змогу:

- встановлювати темпоральні обмеження (час, передбачений на виконання конкретного завдання), кількість спроб виконання як для окремого студента, так і всієї групи;

- обирати завдання для роботи в класі та /або самостійного опанування;

- здійснювати постійний моніторинг за навчальною діяльністю слухачів;

- об'єктивну картину рівня сформованості ІПК слухачів;

3) *інструментів зв'язку*, що озброюють всіх учасників навчального процесу додатковими можливостями для комунікації як із групою, так і індивідуально (відправлення повідомлень, нагадувань про завдання для самостійного/домашнього виконання);

4) *палітри діагностичних інструментів*, яка акумулює інформацію про кількість часу, витраченого слухачем на виконання окремого завдання в межах кожного модуля, здійснюють оцінювання рівня сформованості мовних та мовленнєвих навичок, кількість зроблених спроб (помилки);

5) *вбудованих тестових завдань*, що дозволяють здійснювати поточний та кінцевий контроль рівнів навчальних досягнень студентів, результати якого можуть враховуватись при нарахуванні балів студентам як за роботу, виконану на платформі, так і за самостійну роботу;

6) *гнучкої системи вправ і завдань*, які допомагає оптимально розподіляти аудиторні години та години для самостійної роботи, надають студентам спеціальні навчальні засоби для формування умінь визначати власні цілі, ставити перед собою конкретні завдання, обирати шляхи і способи їх реалізації під час самостійної роботи,

7) *петлі зворотного зв'язку*, за рахунок роботи а) програмного забезпечення, яке перевіряє правильність виконання кожного завдання, надаючи підказки та посилання на навчальний матеріал, який потрібно повторити для успішного виконання завдання та б) викладача, що відправляє повідомлення студентам та нагадує про завдання, що необхідно виконати, встановлюючи кінцевий термін виконання та кількість можливих спроб, та реалізувати студент-орієнтовану модель навчання;

8) *можливості для вдосконалення навчальної автономії слухача*: MEL презентує інформацію про цілі та результати навчання як для окремої вправи, так і навчальних модулів.

Під *навчальною автономією* розуміємо навчання, що здійснюється за рахунок опосередкованого керування викладачем освітнім процесом з метою самостійного оволодіння слухачами іншомовною комунікативною компетентністю [1, с. 9].

В методиці навчання АМПС виокремлюють три рівні навчальної автономії студентів:

1) часткову автономію з внутрішнім самоконтролем та із зовнішнім автоматизованим контролем (викладач визначає мету, завдання, шляхи їхньої реалізації, контролює процес і результат виконання самостійної роботи);

2) напівавтономію (викладач визначає мету і завдання, надає студентам відносну свободу щодо добору шляхів, у тому числі й із запропонованих, та ходу виконання завдання, контролює його результат);

3) умовно повну автономію (передбачається самостійне визначення студентом рубіжних і кінцевих цілей з урахуванням програмних вимог та індивідуальних потреб; можливість

консультування за потреби з викладачем; самостійна реалізація поставлених завдань; самоконтроль і самокорекція, оцінювання результатів) [1, с. 10].

Відповідно до Національної рамки кваліфікацій у процесі опанування АМПС важливою складовою інтегральної компетентності є відповідальність та автономія, рівень володіння якої чітко регламентується при описі кожного кваліфікаційного рівня.

Наприклад, у разі оволодіння АМПС на рівні B2 це здатність продовжувати навчання із значним ступенем автономії, та, відповідно, для рівня C1 – із високий рівнем автономії.

Необхідно зауважити, що високий рівень автономії може бути досягнутим за умов:

а) вдосконалення навчально-стратегічної компетентності, яка базується на здатності особистості до автономного навчання, мовної усвідомленості та рефлексивної діяльності;

б) забезпеченні поступового підвищення рівня автономії від несамостійного до часткової автономії до умовно повної, яка співвідноситься з відносно гнучким видом управління навчально-пізнавальною діяльністю в процесі формування ІПК;

в) відповідальність за результати власного навчання, що передбачає бажання і здатність ініціювати власну діяльність навчання і керувати нею стосовно усіх її аспектів;

г) забезпечення творчого, проблемного характеру завдань до запропонованої системи вправ;

д) створення ситуацій, що викликають у слухачів бажання продемонструвати свої здібності;

е) забезпеченні відчуття успіху;

ж) інформування слухачів про результати їхніх досягнень у ході виконання запропонованої системи вправ для формування та вдосконалення ІПК [5, с. 222]

Висновки та пропозиції. В умовах інтегрованого характеру іншомовної підготовки фахівців різних підрозділів ДСНС, необхідності постійного оновлення дидактичного і науково-методичного забезпечення навчального процесу змішане навчання сприяє:

- 1) ефективному формуванню та вдосконаленню мовних і мовленнєвих навичок;
- 2) вдосконаленню навчальної автономії слухачів,
- 3) моніторингу за навчальною діяльністю слухачів, надаючи викладачеві можливість отримати об'єктивну картину набуття професійних навичок володіння іноземною мовою;
- 4) реалізації студент-орієнтованої моделі навчання;
- 5) залученню більш широкого контингенту співробітників ДСНС до вивчення АМПС;
- 6) переходу від репродуктивної діяльності до творчої і консультативної;
- 7) формуванню індивідуальних освітніх траєкторій для слухачів із різним пізнавальним потенціалом і типами мисленевих процесів;
- 8) створенню умов для ефективної самостійної роботи і самонавчання протягом життя співробітників ДСНС;
- 9) підвищенню рівня професійної мовної підготовки Державного Підприємства Мобільний Рятувальний Центр в системі ІНСАРАГ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биконя О. П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей / автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017.
2. Дивнич Г. А. Англomовна компетентність як чинник функціонування механізмів державного управління в умовах євроінтеграції України / автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. держ. упр. наук : 25.00.02. Чернівці, 2018.
3. Зубов А. В., Зубова И. И. Информационные технологии в лингвистике. М.: Академия, 2004.
4. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти // Інформаційні технології і засоби навчання. №5. 2014. С. 27–39.
5. Соломко З. К. Автономія як основа самостійної роботи з іноземної мови студентів немовних спеціальностей // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер.: Педагогіка та психологія. Вип. 21. 2012. С. 220–229.
6. Федоренко О. М. До питання про модель професійно-спрямованої іншомовної підготовки студентів юридичних спеціальностей // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. Вип. 111. 2013. С. 363–367.
7. Stewart, J. M. A blended e-learning approach to intercultural training // Industrial and Commercial Training. № 34(7). 2002. С. 269– 271.

PHILOLOGY

ЕМОТИВНО-ОЦІННІ ВИМІРИ ОНІМНОГО ПРОСТОРУ В МОВОТВОРЧОСТІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Коновал Інна Іванівна

Аспірантка кафедри української мови НДУ ім. Миколи Гоголя, Україна, м. Ніжин

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30042020/7034

ARTICLE INFO

Received: 11 February 2020

Accepted: 08 April 2020

Published: 30 April 2020

KEYWORDS

onomastics,
onyms,
onomastic space,
artistic and linguistic onomatology,
Alexander Dovzhenko's idiolect.

ABSTRACT

The article deals with theoretical problems of onomastics. The study was aimed to consider the development of linguistic science in diachrony. The difference between artistic and linguistic onomastics has been identified. The status of the onyms in the context of the artistic works has been determined. The part of the study was devoted to clarifying the tangential relations of onomastics with related disciplines. Theoretical and practical achievements in the field of onymia were analyzed. An attempt to structure the classification and description of all components of the onomatology filling in Alexander Dovzhenko's idiolect was made. It was revealed that the most used group of onyms are toponyms and anthroponyms with emotional and evaluative meanings.

Citation: Коновал І. І. (2020) Emotyvno-Otsinni Vymiry Onimnoho Prostoru v Movotvorchosti Oleksandra Dovzhenka. *World Science*. 4(56), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30042020/7034

Copyright: © 2020 Коновал І. І. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Вступ. Науковою передумовою виникнення художньої ономастики є літературне досягнення того чи іншого письменника, на базі творчості якого здійснюється аналіз та систематизація власних назв. Онім має статус художнього прийому в контексті художнього тексту й несе конкретне функціональне навантаження.

В античній літературі власні назви виконували не лише роль номінатива, а й виражального засобу, що вказує на вагому риси характеру номінованого об'єкта. Пізніше сформувались інтралінгвістичні передумови розвитку літературної ономастики. У другій половині XX століття було апробовано ряд важливих ідей, які лягли в основу нової лінгвістичної дисципліни. До них можна віднести уявлення про системність мови та знаковий характер власної назви, виокремлення в ній плану вираження та плану змісту. Під час визначення функціоналу оніма в тексті важливу роль відіграло розмежування мови й мовлення, бо тільки в мовній комунікації власний номінатив реалізує різноманітний семантичний потенціал.

Актуальність дослідження пов'язана з розвитком напрямків вивчення мови художньої літератури як специфічного й індивідуального феномена. Необхідність наукової праці визначається потребою детального вивчення ономастиконів українських авторів для з'ясування лінгвістичних компонентів письменницького ідіостилу та висвітлення проблеми функціонування всієї сукупності онімів та їх систематизація в мовотворчості Олександра Довженка. Процес систематизації власних назв в ідіолекті письменника раніше не проводився.

Об'єктом вивчення служить ономастична система в ідіолекті Олександра Довженка.

Предметом дослідження є імена вигаданих та реальних історичних персонажів, етноніми та географічні назви, згадані в мовотворчості Олександра Довженка.

Результати дослідження. Термін «ономастика» має грецьке походження, що в перекладі означає «мистецтво давати імена». Історія ономастики як лінгвістичної науки розпочалась в 1930 році. У цей час у Франції був проведений I міжнародний ономастичний конгрес [6, с. 347]. Витоки вітчизняної ономастики знаходять у праці О. Востокова «Задача любителям этимологии», присвяченій дослідженню топонімів. Мовознавець вивчав назви річок та озер, звертав увагу на закінчення гідронімів, які за його версією були ключем до встановлення найменувань проживаючих народів вздовж берегів тої чи іншої водойми. Простежував зв'язки етронімів та гідронімів на морфемному рівні [2].

Досліджувану науку не можна вважати виключно лінгвістичною. Для пояснення етимології власних назв необхідно зважати на тісний зв'язок з діалектологією, фольклором, історією, археологією та географією. У лінгвістичному контексті ономастика пов'язана з лексикологією, семантикою та етимологією.

Про розвиток науки на сучасному етапі свідчить укладання словників ономастичної термінології. У цій сфері працювали російські та українські лінгвісти: Н. Подольська, Є. Поспелов, О. Суперанська, О. Трубачов, Ю. Федосюк, І. Железняк, З. Рикова, І. Трійняк, Ю. Кругляк, В. Горпинич, М. Янко, В. Лучик.

Українська ономастика реалізована у вигляді монографій, статей, дисертаційних досліджень, словників та конференцій.

Результати аналізу онімії художнього тексту частково висвітлені в працях Л. Белея, О. Карпенко, Г. Лукаша, Л. Масенко, Т. Немировської та ін. Повноцінне вивчення літературного онімного простору можливе лише за умови аналізу його компонентів у межах цілого тексту як єдиної системи (а не розгляду окремих, на вибір, власних назв). Особливою мірою ця теза стосується поезії, де оніми, на відміну від прози й драматургії, переважно позасюжетні.

Дослідники більшою мірою акцентували увагу на висвітленні функцій апелятивної лексики. Поза розглядом залишився онімний компонент ідіостилю та структурування номінативного лексикону в загальну систему.

О. Карпенко розмежовує лінгвістичні оніми й літературно-художні власні назви. Лексеми першого типу є одиницею мови, інші належать до предмету мовлення. Наприклад, гідронім Дніпро на мовному рівні означає одну з найдовших європейських річок, а в контексті прозового чи поетичного мовлення письменників символізує велич і красу української природи [5].

Праці Л. Белея, М. Мельника та В. Калінкіна є одними з перших у галузі української літературної.

Письменницька трансформація онімів представлена у великій кількості можливих варіантів. Л. Белей такі новоутворення співвідносить з первинними літературно-художніми антропонімами і тлумачить їх як «авторські неологізми, більшою чи меншою мірою орієнтовані на загальнонаціональний антропонімічний узус» [2, с. 32]. Проте в цій групі доцільно розрізняти два принципово відмінні явища: 1) утворення справді нового оніма, okazіоналізму для позначення об'єкта, що раніше оніма не мав (чи мислився узагальнено); 2) повна або часткова заміна одного, вже існуючого оніма на інший. Цю групу лексем можна назвати онімними авторськими трансформаціями. Похідні новоутворень визначити можна з контексту або інтуїтивно за наявності прозорої семантики чи авторських коментарів [2, с. 34].

До методів когнітивного дослідження онімів відносять: 1) аналіз мовленнєвих актів за схемою від концепту до лексеми; 2) здійснення соціолінгвістичних експериментів для отримання асоціативних реакцій на онімічні каталізатори; 3) самоспостереження дослідника, спроба проникнути у внутрішнє ядро ментального лексикону, щоб з'ясувати функціональний потенціал власних назв [4, с. 76].

Оніми-концепти безпосередньо можна визначити в контекстуальному оточенні. Поза контекстом вони не існують.

Онімний простір як загальноономастичний термін вперше витлумачений у праці О. Суперанської «Общая теория имени собственного» [9], а згодом уточнений і доповнений цим же автором та Н. Подольською в колективній монографії «Теория и методика ономастических исследований» [11]. Мовознавці термін «онімний простір» дефінують як «суму власних назв, які використовують у мові певного народу для найменування реальних, гіпотетичних і фантастичних об'єктів» [11, с. 9] або як «організовану структуру, яка включає

оніми певного класу» [7, с. 94]. У «Словнику української ономастичної термінології» зазначено, що онімний простір «включає оніми конкретних моделей і типів» [8, с. 136].

В. Супрун поняття тлумачить як впорядковану ієрархізовану сукупність власних назв з наявністю системно-структурних відношень і зв'язків [10, с. 12], тобто в основу сформульованого вченим поняття покладено розуміння загальнолінгвістичного трактування поля як способу організації будь-якого лінгвального явища.

Ономастичні системи є групами власних назв, які мотивуються, визначаються та взаємно структуруються особливими уніфікованими конструкціями знання.

Мовотворчість Олександра Довженка з ономастичного погляду майже не вивчалась, проте контекстуальні власні назви розширюють дослідницьке поле. Ідіолект письменника є персоніфікованим – це пояснюється чітко вираженим антропоцентризмом. Персоніфікація простежується в онімному підході до найменування авторських текстів та кіносценаріїв: «Іван», «Мічурін», «Щорс», «Україна в огні», «Зачарована Десна», «Аероград», «Антарктида», «Прощай, Америко!», «Буковина, земля українська», «Тарас Бульба», «Битва за нашу Радянську Україну».

Умовно онімний простір ідіостилю Олександра Довженка можемо поділити на такі блоки, які можуть переплітатися між собою: історія та історична політика, наука, культура й мистецтво, естетика й кліматологія. У кожному розділі є підсистеми, які стосуються історичних персоналій, вигаданих персонажів чи образів-прототипів, назв геолокацій та етносів.

Розглянемо перший блок онімів, присвячений політиці та історії ближніх країн. Особливий акцент автор ставить на історичну постать Гітлера та політику його діяльності, напр.: *А Гітлер несе пустелю в університети, несе занепад у театри, в літературу, в мистецтво* [3, с. 6]. *Гітлер будує тюрми, будує концентраційні табори, будує казарми з метою перетворити весь світ у вимуштрувану німецьку казарму* [3, с. 6]. У контексті зображений метафоризований образ руйнівника, навколо якого сформований окремий етнос у вигляді метонімічного етноніма *німецька казарма*.

Ціла низка негативних відгуків, нарікань, гнівних окликів адресується злодіянням радянського ворога. Але Довженко проводить паралель між мирною країною Німеччиною, батьківщиною талановитих персоналій, та фашистською політикою, напр.: *Загине Гітлер. Загинуть разом з ним ті, хто принизив німецький народ звіриною бойнею перед людством. А Німеччина житиме* [3, с. 33]; *Чи загине Німеччина як держава, як народ після поразки? Не загине. Не може загинути великий німецький народ – народ Кранаха, Дюрера, Бетховена, Вагнера, Гете, Шіллера, Лейбніца, Канта, Гегеля, Гельмгольца* [3, с. 33]. Явище паралелізму свідчить про товариське ставлення до німецького народу як окремого етносу зі світовими культурними діячами в сфері філософії, літератури, музики, науки, та критику й зневажання дії фашистського режиму, напр.: *Не ототожнюйте гітлеризм з німецьким народом!* [3, с. 34].

Онімна паралель персоналій проходить на рівні міфологем: Понтій Пілат, який підписав смертельний вирок Ісусу Христу є прототипом Гітлера, засновником тоталітарної диктатури. У контексті риторичного заклик Довженко застосовує Шевченківський неологізм у формі дієслова наказового способу *борітеся*, напр.: *Отже, коли у Вас, офіцере, є хоч крапля любові до свого народу, коли ви не Пілат, що гордо умиває руки, а син народу, коли ви думаєте про життя народу, а не про його загибель, борітеся проти Гітлера!* [3, с. 33]. Автор використовує етнонім *фашист*, який є найбільш прибічним до згадуваного антропоніма, напр.: *Минуть роки, зникнуть безслідно фашисти, залишиться саме тільки слово «фашист», і буде воно найобразливішою лайкою, такою, як «кат» або «хам»* [3, с. 35]. Асоціативне порівняння членів нацистської партії з виконавцями смертної кари та особами грубої та різкої поведінки.

На фоні різко негативної оцінки Гітлерівської політики яскраво вирізняється прихильне ставлення митця до братніх народів, напр.: *Як билися славні батири-казахи за сестру свою Україну, про це проспівують народні акини Казахстану* [3, с. 34]. Уживання якісного прикметника в препозиції щодо означуваного етноніма прикладки підкреслює героїчні подвиги народу. *Батир Урсулай Джалгосбаєв сам знищив у цьому бою двадцять фашистів* [3, с. 35]. *А як відзначився казахський народний вчитель Джаксигалієв, як билися поранений колгоспник Джума Галієв, Канесов, Андіяєв, скільки вони поклали гітлерівців!* [3, с. 35]. Довженко відзначає статус та нетипові для українського лексикону імена та прізвища казахських героїв.

Особливе ставлення автор виявляє до Радянського Союзу як єдиного цілого, напр.: *Хай живе Радянська Західна Україна в сім'ї народів прекрасного і гордого великого Радянського Союзу!* [3, с. 7]. Образність висловлення підсилюється риторичними побажаннями у формі складеної конструкції наказового способу і градаційними ад'єктивами. Які належать до розряду якісних. *Робітничий клас Росії та України під керівництвом Комуністичної партії приніс українському народу визволення* [3, с. 9]; *Український народ Західної України за допомогою українського народу Радянської України, за допомогою великого російського народу і під керівництвом Комуністичної партії об'єднав українські землі* [3, с. 8]; *Українські селяни, українські низи вимагали від своїх старшин приєднання України до Росії, тому що історичні шляхи й історичні цілі російського та українського народів, як народів єдинокровних, завжди були й будуть єдиними* [3, с. 9]. Стилистичний прийом художнього паралелізму підкреслюються братні зв'язки сусідніх країн; у контексті вжиті історичні етноніми.

Цінність народу О. Довженко вбачає в трьох головних історичних основах – макротопонім *Радянський Союз* та двох макроетнонімів: *Радянська влада і Комуністична партія*, напр.: *Радянський Союз, Радянська влада і Комуністична партія виховали народ на основі – я вважаю, що це прекраснішим принципом, – на соціалістичній основі великої поваги до інших націй, глибокої поваги до іншого народу* [3, с. 11]. *Товариші громадяни великого Радянського Союзу, бійтесь національного розбрату, бо він, цей національний розбрат, затуманює наш розум, затуманює нашу душу, затуманює нашу голову* [3, с. 11]. Позитивна оцінка макротопоніма підсилюється емотивним якісним прикметником.

Градація оцінних об'єктиваторів з позитивним відтінком значення виражена в наступних прикладах: *Хай живе великий, прекрасний український народ Західної України, що злився в єдину сім'ю з усім радянським народом!* [3, с. 12]; *Хай живе і процвітає велика Комуністична партія, яка дала нам життя!* [с. 11]; *Хай живе і процвітає наш брат – російський народ!* [3, с. 12]. Підсилення оцінного ставлення здійснено побажальними лексичними структурами, вираженими часткою у сполученні з дієсловом для утворення аналітичної форми наказового способу.

Виняткове значення автор надає відомим історичним постатям, які зробили певний внесок у розвиток світової культури та мистецтва. В ідіолекті Олександра Довженка неодноразово згадувався антропонім *Ленін* з відтінком шанування та возвеличення: *Робітничий клас вийшов на світову арену і взяв у бувшій царській Росії владу в свої руки під керівництвом великого вождя народів – геніального Леніна* [3, с. 9]. Використано історичний антропонім у поєднанні з емотивно-оцінним якісним прикметником у значенні позитивного ставлення та топонім з емотивним вербалізатором історичного титулу країни. *Я радів і пишався, дивлячись, як красиво ви внесли своїм братам свою більшовицьку гідність, і розум, і освіту, і слова великого вчителя – Леніна* [3, с. 14]. Ад'єктивно-субстантивна сполука виконує роль паралелізму до історичного антропоніма. *Тут наш шановний професор Студинський намалював нам прекрасну картину Радянської України і всього Радянського Союзу* [3, с. 9]. Виділяємо емотивний вербалізатор позитивного ставлення у формі якісного прикметника в поєднанні з номінованим антропонімом за прізвищем та званням. *Усяка зовнішня пристойність має свою внутрішню моральну основу, – писав Гете* [3, с. 14]; *Живуть в народній душі великі імена Наливайка, Богдана Хмельницького, Богуна, Кривоноса, Трясила, Кармалюка і кличуть до бою за свободу, за життя України, за славу* [3, с. 22]. У контексті автор позитивно відгукується про відомих українських військових і державних діячів, полководців, отаманів, ватажків селянського руху. *Це заповів нам ясний геній слави, наш поет, художник і борець Тарас Шевченко* [3, с. 22]. О. Довженко номінує образ-прототип на ім'я, прізвище, соціальний статус з додаванням емотивних вербалізаторів власного ставлення до митця. *Виринають з сивизни століть і проходять гордою ходою перед нашими воїнами славні прадіди – Байда-Вишневецький, Дорошенко, Нечай, Богун, і Богдан, і славний Морозенко, і козаки Швачка та Голота – і кличуть до бою за Батьківщину. І Щорс, і богунці* [3, с. 24]. Численна кількість номінативів імен та прізвищ козацьких повстанців та їх підлеглих апелює до відомих давніх подій українського народу. *Тут наш шановний професор Студинський намалював нам прекрасну картину Радянської України і всього Радянського Союзу* [3, с. 9]. Емотивний вербалізатор позитивного ставлення у формі якісного прикметника в поєднанні з номінованим антропонімом за прізвищем та званням.

Слід відзначити чуттєво пізнавальний концепт О. Довженка та його ставлення до прекрасного на рівні природних ресурсів та людської діяльності в сфері будівництва, напр.: *У Каховці мене глибоко вразило видовище перетворення природи. Каховка – одне з наших чудових нових міст* [3, с. 177]. Виражене естетичне задоволення від масштабних новобудов. *На пологістому горбі, звідки розкриваються широкі панорами на степи, на далекі села, на старий Зелений Кут, серед вирубаних уже плавнів, на річки Підпільну, Скарбну і Чортомлик і на всю величезну чашу майбутнього моря* [3, с. 181]. Гідроніми мають давнє походження і різну етимологію, наприклад, Скарбна – це субстантивовані прикметник. За легендою XVIII століття вздовж узбережжя річки були заховані всі монети запорізької казни, звідки й пішла назва: скарб – Скарбна. З язичницьким культом пов'язане демонологічне походження гідроніма Чортомлик. Ойконім Зелений Кут виражений синтаксично нероздільною ад'єктивно-субстантивною словосполученням. *Ми будуватимемо греблі на Печорі, Вичегді та інших північних річках, щоб дати Волзі додатково приблизно 45-55 кубічних кілометрів води* [3, с. 321]. Акцент ставиться на цілеспрямоване будівництво в цілях розумної економії природного гідроресурсу. *У свій час, в 90-х роках минулого століття, ще Докучаєв, творець науки ґрунтознавства, говорив, що на Європу насувається з Середньої Азії пустеля через Нижню Волгу, через Південну Україну, Молдавію, на Угорщину тощо* [3, с. 321]. Контекст не передбачає висвітлення певної художньої цілі. Згадка реально існуючого антропоніма та перелік різновидових топонімів свідчить про обізнаність Олександра Довженка в сфері кліматології. Зазначений факт доводять наступні приклади: *Треба сказати, що в Берінговій протоці протягом півтора місяця на рік, починаючи з серпня, існує течія з півдня на північ* [3, с. 323]; *А тим часом Петропавловськ розташований на географічній широті Москви. Тільки на клімат впливають як течії, так і полюс холоду, який міститься не на Північному полюсі, а на кілька тисяч кілометрів на південний схід, приблизно в районі Верхоянська. Охотське море перестане бути генератором льодів, наш Далекий Схід одразу потепліє* [3, с. 323]. Широкий перелік макротопонімів, серед яких є ойконіми та гідроніми, емоційно нейтральний.

Цілий спектр емоцій викликають згадувані автором культурні митці, науковці та власні образи-персонажі, напр.: *Я ненавиджу фашизм і зневажаю його хоча б тому, що він служить цілям роз'єднання людства, а не цілям його об'єднання, - так говорив великий пролетарський письменник О.М. Горький* [3, с. 6]. У препозиції щодо складеного з ініціалів та прізвища антропоніма фігурує авторський коментар позитивно оцінного значення. *Ейзенштейн живе в світовому кіномистецтві «Броненосцем «Потьомкін», що приніс свого часу славу російському радянському кіномистецтву* [3, с. 321]. Засіб художнього пералелізму проводить аналогію між рівноцінно знаменитим кінорежисером і його кіношедевром.

О. Довженко у виступах та лекціях дає оцінку власним образам-персонажам, напр.: *Або ось Савка Троян. Здоровий чолов'яга, молодий, щирий, хоробрий* [3, с. 298]. В антропонімі спостерігаємо демінутивний суфікс -к-, який створює конотацію прихильності. Аугментативна номінація *чолов'яга* в розмовному контексті втрачає первинну семантику згрубілості й вживається в тому ж значенні, що й твірна лексема *чоловік* – людина, особа чоловічої статі. На передній план винесені лише позитивні риси характеру. *Або візьмемо Боженка. Я знав, що він був чоловік запальний, полум'яний революціонер, з високим благородним горінням, київський столяр, чоловік добрий, напівписьменний* [3, с. 298]. Вербалізаторами емотивно-оцінного ставлення до персонажа служать епітети в формі якісних прикметників та узгоджуваних ад'єктивно-субстантивних сполук. *Образ рідко створюється на основі якогось поодинокого враження. Так були створені образи Чичикова, Плюшкіна, Хлестакова, Чацького* [3, с. 397]. У контексті згадуються герої комедії «Ревізор», епічної поеми в прозі «Мертві душі» М. Гоголя та комедії О. Гриб'єдова.

Висновки. Отже, специфіка онімічного асоціативного поля Олександра Довженка має структурний характер. Аналіз онімів можливий лише в контексті. Більшою мірою автор зосереджувався на використанні антропонім з додатковою препозиційною та постпозиційною емотивною оцінкою. До цієї групи відносимо імена, прізвища та прізвиська історичних постатей, культурних діячів, науковців, селянських повстанців, художніх образів-персонажів. Авторський антропоцентризм має більш виразний характер у контексті емоційного поля. Позитивно та негативно оцінні коментарі додаються до топонімів та етнонімів, які фігурували в рамках важливих історичних подій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белей Л. Нова українська літературно-художня антропонімія: Проблеми теорії та історії. Ужгород, 2002. 175 с.
2. Востоков А. Задача любителям этимологии // Санкт-Петербургский Вестник. СПб.: 1812. Т. I. № 2.
3. Довженко О. Твори в п'яти томах / упор. Ю. Солнцева. Т.4. К.: Дніпро. 1984. 352 с.
4. Карпенко О. Когнітивна ономастика як новий напрямок вивчення власних назв // Восточноукраинский лингвистический сборник. Донецк: Юго-Восток, 2006. Вып. 10. С. 72-82.
5. Карпенко О. Онім у ментальному лексиконі: асоціативний метод визначення наявності чи відсутності // Мова. Одеса: Астропринт, 2005. № 10. С. 120-124.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл.ред. В. Ярцева. М.: Сов.энциклопедия, 1990. 685 с.
7. Подольская Н. Словарь русской ономастической терминологии. 2-е изд. М.: Наука, 1988. 192 с.
8. Словник української ономастичної термінології [Текст] / Уклад. Д. Бучко, Н. Ткачова. Харків: Ранок - НТ, 2012. 256 с.
9. Суперанская А. Общая теория имени собственного [Текст] / Отв. ред. А. Реформатский. Изд. 3-е, М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 368 с.
10. Супрун В. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал: Монография [Текст] / Волгоград: Перемена, 2000. 172 с.
11. Теория и методика ономастических исследований [Текст] / Отв. ред. А. Непокупный. М.: Наука, 1986. 256 с.

PSYCHOLOGY

ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ЛЕГІТИМІЗАЦІЇ АГРЕСИВНОСТІ У ПЕРІОД ЮНОСТІ

Koval Hanna,

Associate Professor, Odessa I.I. Mechnikov National University,

Department of Social and Applied Psychology, Faculty of Psychology and Social Work;

Rosenberg Irina,

Senior Lecturer, Odessa National Maritime University, Department of Physical Education and Sports,

Master of Sports in Table Tennis

Braslavsky Igor,

Senior Lecturer, Odessa National Maritime University, Department of Physical Education and Sports,

international master of sports in athletics

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30042020/7037

ARTICLE INFO

Received: 16 February 2020

Accepted: 12 April 2020

Published: 30 April 2020

KEYWORDS

aggression,
physical education,
legitimization,
students,
individual psychological features,
prevention,
heavy law enforcement.

ABSTRACT

According to the General Prosecutor's Office, in 2019-2020 in Ukraine, the total number of crimes decreased, but at the same time the number of some grave and especially grave ones increased, for which prison terms are provided up to life imprisonment. Law enforcers also note an increase in juvenile delinquency with a tendency to particular cruelty. Obviously, the types of these serious crimes are associated with the level of the general index of aggression of offenders. Considering, also, the high rate of relapse of crimes related to aggressive behavior, we should talk about the special relevance and acuteness of this socio-psychological problem. In the article, the authors cite research data on the legalization of aggressiveness, taking into account the individual psychological characteristics of the individual and mesofactors: joint physical culture and sports activities at the level of a close social environment. An analysis of the results of the study indicates that the main group of students engaged in physical education and sports sections during 4 years of study at a university demonstrates significantly lower indicators of psychological and psychological characteristics indicating potential aggressiveness than the control group of students who did not engage in physical education / sports during the specified period.

Citation: Koval Hanna, Rosenberg Irina, Braslavsky Igor. (2020) Fizkulturno-Sportyvna Diiialnist yak Faktor Lehitymizatsii Ahresyvnosti u Period Yunosti. *World Science*. 4(56), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30042020/7037

Copyright: © 2020 Koval Hanna, Rosenberg Irina, Braslavsky Igor. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Вступ. Соціально-економічні перетворення в Україні породили ряд негативних громадських трансформацій, що актуалізують деструктивні тенденції серед населення. За даними Генеральної прокуратури, у 2019 році в Україні істотно знизилася загальна кількість злочинів, але при цьому збільшилася кількість тяжких та особливо тяжких, за які передбачені тюремні терміни аж до довічного. Відповідно до Кримінального Кодексу України, до них відносяться: вбивства, зґвалтування, пограбування, розбій, тяжкі тілесні ушкодження. Правоохоронці констатують, також, зростання юнацької злочинності з тенденцією до особливої жорстокості.

Очевидно, що види цих тяжких злочинів пов'язані з високим рівнем загального індексу агресивності правопорушників. Враховуючи, також, високий рівень рецидиву злочинів, пов'язаних з агресивною поведінкою, слід говорити про особливу актуальність і гостроту цієї соціально-психологічної проблеми.

Тяжкі правопорушення, які зазвичай пов'язують з поняттями «агресія» і «агресивність», вже давно стали предметом суперечок серед тих, хто займається вивченням цього феномена, а їх профілактика та корекція досі є однією з серйозних і складно розв'язуваних проблем.

Аналіз спадкових та біологічних детермінант агресії представлено в роботах Л.М. Балабанової, І.О. Віденєєва, А.Ш. Коваль, М.А. Кузнецова, К. Лоренца, Д. Зільмана та ін.; психологічних детермінант – Л. Берковіц, Д. Долларда, Н. Міллера та ін. Вплив хімічних речовин на появу агресії досліджували Т. Румянцева, С. Тейлор, К. Леонард, Р. Шунтіх та ін. Взаємозалежність агресії та статі проаналізовано в працях таких вчених, як: Е. Бімен, Г. Берд, Г. Кларк, К. Мойер та ін.

Агресію як соціальний феномен і як специфічну поведінку досліджували як психологи, так і інші вітчизняні та зарубіжні фахівці – юристи, політологи, філософи, соціологи: О.М. Бандурка, Р. Берон, Є.В. Землянська, Є. Ільїн, А. Налгаджян, Д. Ольшанський, А. Реан, Д. Річардсон, Е. Фромм, С.І. Яковенко та ін. Аналіз наукових досліджень з проблеми дозволив зробити висновки про те, що термін «агресія» є досить загальним і позначає дію або намір, що має за мету нанесення шкоди іншій людині.

Термін «агресивність» є більш «вузьким». Велика психологічна енциклопедія трактує агресивність як стійку рису особистості; готовність до агресивної поведінки. Агресивність відноситься до групи біологічних факторів, що впливають на появу агресивності. Це спадково-характерологічні, резидуально-органічні фактори та індивідуальні особливості людини.

Спадково-характерологічні фактори є вродженими. До них належать вроджені інстинкти (наприклад, «потяг до смерті», З. Фрейд; інстинкт самозбереження, К. Лоренц) та генетична пам'ять. К. Юнг стверджував, що архетипи передаються з покоління в покоління не за рахунок культури, а за рахунок генетики, тобто накопичений досвід предків в боротьбі за виживання, мисливства, полювання та ін. передається сьогодиншньому поколінню на рівні генів і проявляється в формі захисної агресії. Сюди ж відносять особливості ЦНС, які закладені в людини генетично (прикладом може виступати тип ВНД: так, відомо, що сильний неврівноважений тип більш схильний до агресивної поведінки) [5].

Рівні агресивності визначаються як навчанням в процесі соціалізації, так і орієнтацією на культурно-соціальні норми, найважливіші з яких – норми соціальної відповідальності і норми відплати за акти агресії.

С.В. Березка соціальні фактори, які мають вплив на формування агресивності, підрозділяє на мікрофактори, мезофактори та макрофактори.

До групи «мікрофактори» належить вплив найближчого значимого оточення (референтної групи) – сім'ї, друзів; саме в найближчому оточенні людина переймає патерни поведінки, засвоює правила та норми, способи реагування та реакції на ті чи інші ситуації, і втому числі агресивні дії та вчинки.

До групи «мезофактори» вчений відносить вплив неблизького оточення (колективи в садках, школах, товариші), а також комп'ютерних ігор, засобів масової інформації та молодіжних течій в соціальних мережах.

Макрофактори передбачають вплив глобальних факторів на появу агресивної поведінки: соціально-політичні, економічні кризи в світі, війни, розвиток тероризму; ставлення суспільства до проявів агресії.

В окрему групу виділено «особистісний фактор» до якого відносяться індивідуальні психологічні особливості особистості. Наприклад: рівень сформованості самоконтролю (вміння контролювати власні емоції та дії, локус контролю); наявність вольових якостей (які забезпечують можливість прийняти рішення агресивної дії чи «не дії»), деяких особистісних рис (негативізм, злобність, впертість, ворожість, роздратованість, емоційна чуттєвість), особливості пережитого досвіду (наявність шаблонів реагування на події; пережите насилля; сформованості моральних поглядів та життєвих цінностей і т. д.), гендер (стать) [4].

Теоретичний аналіз стану проблеми агресивності демонструє наявність принципово різних підходів до розуміння сутності і природи агресії, що свідчить про багатоаспектність,

багатоплановість досліджуваного явища; про багатфакторну обумовленість агресії як поведінкового акту і агресивності як властивості особистості.

Найбільш продуктивним, на наш погляд, представляється підхід, що виходить із обумовленості агресивних проявів в особистісних характеристиках і поведінці соціально-психологічними причинами.

Існує велика кількість засобів що до профілактики та корекції агресивності.

У роботі «Агресія. Так зване зло», яка вже стала класичною, К. Лоренц стверджує, що агресивність була обумовлена процесом внутрішньовидового відбору, який тривав багато тисячоліть і надав серйозний вплив на наших предків. Вчений, також, розуміє агресію скоріше енергетично, як те, що накопичується і вимагає розрядки [9].

А. Гуттман стверджує, що вихід агресії в спорті сприяє зниженню агресивності і в інших сферах суспільного життя. Вчений констатує, що це не стосується уболівальників, які випускають свій гнів під час футбольних сутичок. Тобто катарсис від перегляду змагань не призводить до соціально прийнятних способів вираження деструктивних емоцій, які могли б в іншій ситуації довести до скоєння вбивства або згвалтування. Відносно ж самих спортсменів, автор підкреслює, що агресивність їх знижується, але це пояснює цей факт тим, що під час занять вони витрачають велику кількість. Проте, агресія знижується [6].

Дослідження спортивних психологів А.С. Ашкеназі та В.Л. Маріщука свідчить, що заняття спортом сприяє «переключення» негативної побутової агресивності в здорову «спортивну злість», причому займаються єдиноборствами менш агресивні, ніж футболісти і важкоатлети [2].

Ю.А. Антонян констатує, що всім відомі численні скандали з титулованими боксерами і футболістами, які «раптом» виявлялися у в'язниці за згвалтування, п'яні бійки, хуліганство і членушкодження [1]. Але ці дані, як стверджує Д.С. Шагако, є виключенням з правил: результати обстеження спортсменів різних видів спорту, рівня кваліфікації та молоді, що не займається спортом, не дають підстав говорити про більшу агресивність спортсменів. Більш того, відмінності по ряду показників агресивності свідчать про більш виражені прояви конкретних форм агресії у не спортсменів [1].

Однак дослідження соціальної легалізації агресивності, як властивості особистості, за допомогою фізкультурно-спортивної діяльності вкрай розрізнені та дискусійні. З нашої точки зору, легалізація агресивності - це визнання факту наявності агресивності суб'єкта і можливість його прояву в соціально-прийнятій формі. Виходячи з думки, що високий рівень агресивності у структурі особистості є одним з факторів ризику розвитку протиправної поведінки, актуальність роботи обумовлена необхідністю ранньої превенції та легалізації агресивності у осіб юнацького віку.

Результати дослідження. В дослідженні прийняли участь 64 студенти 4 курсів різних факультетів та інститутів Одеського Національного Морського університету. Основна вибірка складалася із 32 осіб юнацького віку, які на протязі майже 4 років регулярно відвідували спортивні секції настільного тенісу і легкої атлетики та 32 осіб юнацького віку, які ніколи не займалися спортом або фізкультурою. При формуванні вибірки використано:

- Вікова періодизація Д. Бромлея (Bromley, 1966). Науковець поділяє цикл «юність» на 2 стадії: старше шкільне дитинство (11-15 років) та пізня юність (15-21 рік).

- Вікова періодизація у рамках біологічного підходу. По даним Малої медичної енциклопедії до юнацького відноситься період з 16 до 20 років.

- Кримінальний кодекс України. У частині 1 ст. 22 ККУ прямо зазначено, що «кримінальний відповідальності підлягають особи, яким на момент вчинення злочину виповнилося шістнадцять років». Цей вік називають загальним віком кримінальної відповідальності.

Методи дослідження:

- Теоретичні: синтез та аналіз джерел з психологічної літератури.

- Психодіагностичні: методика багатфакторного дослідження особистості Р.Б. Кеттелла; багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» О.М. Маклакова і С.В. Черм'яніна; методика діагностики міжособистісних відносин Лірі; методика «Агресивна поведінка» (Є.П. Ільїн, П.О. Ковальов); Тест – опитувальник К. Томаса на поведінку в конфліктній ситуації.

- Методи описової математичної статистики та порівняльний аналіз.

Вибір психодіагностичних методик обумовлено соціально-психологічними якостями особистості, які діагностують ці методики, і які у сукупності можуть інтегрувати агресивність. При наявності такого фактора, як соціальна ситуація, сукупність цих якостей може стати тригером протиправної поведінки, що призводить до скоєння злочинів високого ступеня тяжкості і як моральним, так і прямим фізичним збитком для людини аж до летального результату.

Методика багатофакторного дослідження особистості Р.Б. Кеттелла використана для діагностики особистісних особливостей студентів за шкалами, які, на нашу думку, впливають на формування агресивності особистості [7].

Завдяки методиці "Адаптивність" О.М. Маклакова і С.В. Черм'яніна, оцінювались адаптаційні можливості особистості з урахуванням соціально-психологічних та деяких психофізіологічних характеристик, що відображають узагальнені особливості нервово-психічного та соціального розвитку: нервово-психічну стійкість, комунікативні здібності, моральну нормативність, особистісний адаптаційний потенціал [11].

За допомогою методики діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі досліджувалось уявлення суб'єкта про себе і ідеальне «Я» та особливості особистісних відносин по два чинникам домінування - підпорядкування і дружелюбність – агресивність [12].

За допомогою методики «Агресивна поведінка» Є. Ільїна, П.О. Ковальова оцінювалось стриманість – нестриманість досліджуваних та тип агресивної поведінки по наступним характеристикам: пряма вербальна агресія, непряма вербальна агресія, пряма фізична агресія, непряма фізична агресія [10].

За допомогою Тест – опитувальника К.Томаса оцінювались наступні стратегії поведінки у конфліктній ситуації: конкуренція (змагання), пристосування, компроміс, ухилення, співробітництво [13].

Аналіз вибірки студентів основної групи за методикою Р.Б. Кеттелла, демонструє наступний розподіл типів темпераменту досліджуваних: 17% представників холероїдної групи, 32% – сангвіноїдної групи, 39% – меланхолічної групи та 24% представників флегматоїдної групи. З урахуванням досліджень Є.В. Агаркова та ін., можна констатувати наступне: найбільш високі показники ворожості, як одного з чинників агресивності природно мають меланхоліки та холерики; найбільші показники безпосередньо агресивності мають, також, холерики та трохи менш – меланхоліки. Якості нервової системи обумовлюють показники негативізму, дратівливості, вербальної, фізичної і непрямой агресії у представників холероїдної групи, а підозрілість і образливість, дратівливість і почуття провини є якостями, які притаманні представникам меланхолічної групи. Розподіл типів темпераменту в основній вибірці демонструє наявність 12% представників холероїдної групи, 36% – сангвіноїдної групи, 44% – меланхолічної групи та 8% представників флегматоїдної групи. Таким чином, до ворожих та маючих агресивність типів в основній вибірці відносяться 56% студентів, до потенційно неагресивних – 54% студентів.

Розподіл типів темпераменту у контрольній вибірці демонструє 10% представників холероїдної групи, 35% – сангвіноїдної групи, 44% – меланхолічної групи та 11% представників флегматоїдної групи. Таким чином, до ворожих та маючих агресивність типів в контрольній вибірці відносяться 54% студентів, до потенційно неагресивних – 56% студентів.

Зниження індексу агресивності спостерігається в ряду: холеріки → меланхоліки → сангвініки → флегматики.

Товариськість – це міжособистісні стосунки, які базуються на єдності інтересів у спільній діяльності і передбачають духовну (ідейну) єдність та відповідний ступінь рівності. По Шкала «товариськості – замкненості» 59,9% студентів основної групи являються товариськими, охоче ідуть на контакт, легко встановлюють гарні відносини. У контрольній групі цей показник складає 39,7 % студентів.

Емоційна стабільність – це здатність людини до збереження стійкості психічних і психомоторних процесів, до підтримки професійної ефективності в умовах впливу емоційних факторів; здатність стримувати, не проявляти емоції, зберігати спокій і спокійно реагувати на несприятливі обставини. Результати за шкалами – «емоційна стабільність – емоційна не стабільність» демонструють досить високі показники емоційної стабільності, а саме 64,3% (31,3% – високий рівень та 33% середній рівень), що свідчить про урівноваженість

студентів. У контрольній вибірці емоційно стабільних студентів 49,1% (19% – високий рівень, 30,1% – середній рівень).

Стриманість або утримання - моральна якість, яка вважається невідступним та свідомим пануванням розуму над пристрастями й іншими недобрими поривами. Шкала «стриманість – експресивність», показує, що в основній групі 67,6% студентів набрали високий результат по стриманості (37,1% – високий рівень, 30,5% – середній рівень). У контрольній групі стриманість притаманна 44% досліджуваних (19% – високий рівень, 25% – середній).

Нормативна поведінка – вид поведінки, що відповідає соціальним нормам. Аналіз результатів по Шкалі «нормативність» демонструє, що 72% опитаних з основної групи отримали високий результат (23% – високий рівень та 51% – середній рівень), що свідчить про їх вихованість та уміння відповідати соціальним стандартам. У контрольній групі показник нормативності – 49% (9% – високий рівень, 40% – середній рівень).

Прямолінійність характеризується у бажанні людини висловлювати усі свої думки у чесній формі. Ця риса не є негативною, якщо людина прямолінійна в міру, якщо вона каже речі, які не зачіпають почуття інших людей. Але надмірна прямолінійність може бути ознакою вербальної агресивності. В основній групі по шкалі «прямолінійність – дипломатичність» ми спостерігаємо наступні дані: 59% опитуваних мають високий рівень дипломатичності (12% – високий рівень, 47% – середній рівень). У контрольній групі рівень прямолінійності перевищує рівень дипломатичності – відповідно, рівень дипломатичності складає 35,5% (8% – середній рівень, 27,5% – низький рівень).

Самоконтроль - це сукупність властивостей саморегуляції, пов'язана з усвідомленням особистістю самої себе. Даний блок надбудовується над усіма іншими блоками і здійснює над ними контроль: посилення або послаблення діяльності, корекцію дій і вчинків, передбачення і планування діяльності і т. д. Дані по шкалі «самоконтроль» показали, що 74,8% студентів основної групи мають достатньо високі показники (52% – високий рівень, 22,8% – середній рівень). У контрольній групі студентів показники самоконтролю знаходяться на середньому рівні – 49,1% (3% - високий рівень, 46,1% – середній рівень)

Психічна напруженість являє собою одну з форм цілісної психологічної реакції людини в екстремальних ситуаціях. Як і всякий стан, психічна напруженість є динамічним проявом всієї психології особистості в даний час або за певний часовий відрізок, особистісний динамічний феномен. Психічна напруженість за своїми основними психологічними ознаками цілісна, як цілісна психологія самої особистості. Вона структурна і багатокомпонентна, як і психологія особистості, і не може бути окремим процесом або деякою сумою елементів психіки. Вона включає в єдності і взаємозв'язках мотиваційні, пізнавальні, емоційні, вольові та психомоторні прояви. Характеристики психічної напруженості в різних ситуаціях несуть на собі відбиток об'єктивної специфічності цих ситуацій і індивідуалізованої специфічності реакції особистості на них. У внутрішніх характеристиках психічної напруженості багато більше специфічно-особистісного і специфічно-ситуативного ніж стандартного, енергетичного, що характерно для психологічного стресу. Результати по шкалі «розслабленість – напруженість» – демонструють, що 67% відсоток досліджуваних основної групи мають високий ступень розслабленості (18,9% - високий рівень, 48,1% – середній рівень). У контрольній групі 43% студенти мають середній рівень розслабленості (2% – високий рівень, 41% – середній рівень).

По шкалам «інтелект», «підпорядкованість – самоствердження», «сміливість – боязкість», «довірливість-підозрілість», «спокійність – тривожність», «практицизм – чуттєвість», «екстраверсія – інтроверсія, «консерватизм – радикалізм» в основній та контрольній групах достовірних відмінностей не виявлено.

Діагностику адаптаційних здібностей проведено за допомогою методики О.М. Маклакова і С.В. Черм'яніна. Адаптивність - це здатність системи пристосовуватися до різних умов навколишнього середовища. Багато авторів пов'язують це поняття з такими економічними ознаками, як гнучкість, ефективність, конкуренція, стійкість. Біли отримані наступні результати. В основній вибірці переважна кількість опитаних має високий та достатній рівень адаптивності – 31,3% та 55,6% (86,99%). Це свідчить, що ці студенти швидко адаптуються до незнайомих та стресових ситуацій, мають нервово-психічну стійкість на достатньому рівні та високу моральну нормативність. У контрольній групі студентів високий рівень мають 12,2% опитуваних, середній – 46,3% (58,5%). Можна припустити, що 41,5%

студентів контрольної групи важко адаптуються до нових умов, схильні до конфліктів та асоціальних вчинків. З урахуванням сучасних наукових даних о позитивної кореляції ступеню дезадаптації з рівнем особистісної агресивності, можна припустити можливість негативного життєвого сценарію з тенденцією к правопорушенням [8].

Діагностику міжособистісних відносин у студентів юнацького віку було проведено за допомогою методики Т. Лірі. В цілому діагностика дозволила охарактеризувати більшу частину вибірки студентів, як тих, що з готовністю ідуть на контакт, підтримання гарних взаємовідносин та позитивної атмосфери, являються товариськими з оточуючими. В основній групі по шкалі «Домінування» 88,2% мають помірний та високий рівень домінування (46% - помірний, 42,2% – високий). У контрольній групі, відповідно, 72% (41% – помірний, 31 – високий). Але екстремально високий рівень домінування у студентів основної групи має 3% студентів, а у контрольній – 9%. Така риса, як домінування, не є негативною сама по собі. Але за певних обставин призводить до проявів агресивності різного ступеню тяжкості у відношенні другої людини.

По шкалі «Дружелюбність» і основна, і контрольна вибірка студентів мають результати практично на одному рівні. В основній групі ці показники складають 69% (помірний рівень – 44,7%, високий рівень – 24,3%). У контрольній групі це показник склав 70% (помірний рівень – 43%, високий рівень – 27%). Це свідчить, що більшість респондентів с готовністю ідуть на контакт, підтримують гарні взаємовідносини та позитивну атмосферу, являються товариськими з оточуючими. Але у контрольній групі низький показник складає 21% досліджуваних проти 9% в основній групі.

Діагностику рівня стриманості у конфліктних ситуаціях було проведено за методикою Ільїна Є.П. та Ковальова П.А. «Агресивна поведінка». Студентам основної вибірки притаманний високий - 18% та помірний - 55,4% рівень стриманості у конфліктних ситуаціях (73,4%). Студентам контрольної вибірки притаманний високий – 7% та середній – 51% стриманості (58%). Проте у контрольній групі показники низького рівня значно вищі, ніж у контрольної, відповідно, 42% проти 27,4%. Звісно, низька стриманість у конфліктних ситуаціях може стати тригером агресивної та, можливо, протиправної поведінки.

Різниця між групами спостерігається, також, по показникам фізичної та вербальної агресії. По першому показнику у основній групі високий рівень схильності до фізичної агресії мають 18% студентів, у контрольній – 31%. До вербальної агресії схильні 21,4% досліджуваних основної групи та 43% студентів контрольної групи.

За методикою К. Томаса було виявлена різниця типів поведінки в конфліктних ситуаціях між досліджуваними представниками в обох групах. Отримані результати свідчать, що тип поведінки «співробітництво» мають 27% опитуваних основної групи та 15 контрольної. Ці студенти прагнуть долати труднощі через взаємодію з іншими, вони мають високий рівень дружелюбності. Слідуючи такому стилю, людина бере активну участь у вирішенні конфлікту, але при цьому намагається саме співробітничати з іншою людиною. Цей стиль вимагає складної та тривалої роботи, оскільки спочатку відкриваються потреби, інтереси всіх сторін конфлікту, а потім проходить активне їх обговорення. Для успішного використання стилю співробітництво необхідно витратити певний час на пошук прихованих інтересів іншої сторони.

Тип поведінки «компроміс» мають 22,4% опитуваних основної групи та 21% контрольної. Ці студенти адекватно реагують на конфліктні ситуації, стараються знайти загальне рішення, яке б задовольнило обидві сторони конфлікту. Використовуючи стиль компромісу, людина трохи поступається власними інтересами, щоб задовольнити їх в іншому. Інша сторона робить те саме. Такі дії можуть певною мірою нагадувати співробітництво. Однак компроміс досягається на більш поверхневому рівні порівняно зі співробітництвом. Компроміс часто є вдалим відступом чи навіть останньою можливістю прийти до певного рішення.

Тип поведінки «уникнення» мають 18% опитуваних основної групи та 22% контрольної. Для цього типу характерна як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей. Цей підхід реалізується тоді, коли людина не відстоює свої права, не співробітничает ні з ким для вирішення проблеми або просто ухиляється від конфлікту. Цей стиль можна використовувати цю тактику, коли вирішується не надто важливе питання або коли становище безвихідне. Не дивлячись на те, що багато хто вважає ухилення слабкістю, часто така «відстрочка» може стати шансом залагодити ситуацію.

Тип поведінки «конкуренція» мають 15,6% опитуваних основної групи та 26% контрольної. Ці студенти прагнуть добитися свого, інколи шкодячи іншим, думаючи тільки за своє «я». Людина, що використовує стиль конкуренції, дуже активна і намагається йти до вирішення конфлікту власним шляхом. Вона не надто зацікавлена у співробітництві з іншими людьми, натомість є здатною на вольові рішення. Згідно опису К. Томаса, вона намагається в першу чергу задовольнити власні інтереси за рахунок чужих, примушуючи інших людей приймати ваше вирішення проблеми. Задля досягнення мети вона використовує свої вольові якості.

Це може бути ефективним стилем в тому випадку, коли людина тримає в руках певну владу. Однак це не той стиль, який ефективно можна використовувати в спілкуванні між людьми.

Наведемо кілька прикладів випадків, коли можна використовувати стиль суперництва:

- підсумок є дуже важливим для людини;
- людина має певний авторитет для прийняття рішення і є очевидним, що це рішення є найкращим;

- коли немає іншого виходу;
- людина не може показати, що вона розгубилася.

Тип поведінки «пристосування» мають 17% опитуваних основної групи та 16% контрольної. Цей стиль означає те, що людина діє спільно з іншою людиною, не намагаючись відстоювати власні інтереси. Цей підхід можна використовувати, коли результат важливий для партнера та не дуже важливий для певної людини. Також стиль є корисним в тих ситуаціях, коли партнер має більшу владу. Поступаючись, погоджуючись або жертвуючи власними інтересами, людина може пом'якшити ситуацію.

Жоден стиль поведінки в конфліктних ситуаціях не добрий і не поганий поза контекстом соціальної ситуації. Ми можемо говорити тільки про його продуктивність/непродуктивність в поведінкових стратегіях особистості. Проте, такий стиль поведінки в конфлікті, як конкуренція (суперництво) в певних обставинах, безумовно може призвести до негативних наслідків: сварок, скандалів бійок і вбивств.

Висновки. 1. Проведений загальнотеоретичний аналіз поняття «агресія» дозволив встановити, що це системна поліфункціональна властивість, яка формується в процесі соціалізації людини і залежить від комплексної взаємодії різних відділів нервової системи, механізмів гормонального регулювання, зовнішніх подразників і засвоєних реакцій. Термін «агресія» є досить загальним і позначає дію або намір, що має за мету нанесення шкоди іншій людині. Агресивність трактується як стійка риса особистості; готовність до агресивної поведінки та відноситься до групи біологічних факторів, що впливають на її появу. Це спадково-характерологічні, резидуально-органічні фактори та індивідуальні особливості людини. Базовою підставою агресивності є біохімічні та нейрофізіологічні особливості функціонування організму. Вчені підкреслюють, що агресивність пов'язана в першу чергу з маскуліністю, яка в свою чергу, пов'язана з фізичним розвитком і тестостероном. Це так званий психогенний базис агресивності. У процесі соціалізації формується соціогенний базис, який може сприяти формуванню та реалізації агресивної поведінки. Все разом це створює «потенціал» агресивності.

Фізкультура і спорт, якщо розглядати їх як культурну практику, відображають загальну тенденцію сучасної культури (принаймні, тієї її частини, яку можна назвати європейською) на локалізацію та усунення насильства та проявів агресивності в середині спільноти. У вищій школі фізична культура є базовою галуззю освіти. Вона закладає основи фізичного і духовного здоров'я, на базі якого можливо різнобічний розвиток особистості, а також, може бути вирішальним фактором попередження і подолання агресивності та, як слідство, противоправної поведінки студентів юнацького віку.

2. Як демонструє аналіз результати дослідження, основна група студентів, які займалися у спортивних секціях на протязі 4 років, має суттєво нижчі показники особистісних якостей, які свідчать об агресивності та можуть стати тригером скоєння особливо тяжких злочинів, ніж контрольна група студентів, які не займалися фізкультурою/спортом на протязі навчання у ВНЗ. У основної та контрольної групах студентів кількість потенційно агресивних представників холероїдного та меланхолідного типу темпераменту практично однакові, що свідчить про однакову біологічну базу.

Представниці основної групи порівняно з представниками контрольної групи мають високі показники по наступним особистісним особливостям: товариськість, емоційна

стабільність, стриманість, нормативність, самоконтроль. Значно нижчі показники в основній групі зафіксовано по таким якостям особистості, як «прямолінійність» та «напруженість».

3. В основній вибірці переважна кількість опитаних має високий та достатній рівень адаптивності. Це свідчить, що ці студенти швидко адаптуються до незнайомих та стресових ситуацій, мають нервово-психічну стійкість на достатньому рівні та високу моральну нормативність. У контрольній групі трохи показники значно нижчі. Це свідчить, що студенти контрольної групи важче адаптуються до нових умов та мають особистісні особливості, які можуть спровокувати противоправні вчинки.

4. Виявлено, що представники основної групи мають набагато більш високі показники адаптації, дружелюбності та адекватні рівні домінування і стриманості у конфліктних ситуаціях. Досліджувані контрольної групи, в свою чергу, мають низьку стриманість у конфліктних ситуаціях та високий рівень схильності до вербальної та фізичної агресії. Безумовно, ці якості особистості є тригерами як агресивності, так і протиправної поведінки.

5. Аналіз стилю поведінки у конфліктних ситуаціях показав, що студентам основної групи більш притаманні такі стилі поведінки як співробітництво та компроміс. У контрольній групі це такі стилі поведінки, як конкуренція та, також, компроміс.

Таким чином, довготривалі заняття фізкультурою/спортом сприяють більшій гнучкості (керованості) агресивності, менш вираженим проявам імпульсивної, неконструктивної агресивності та легалізує її прояви в цілому. Пояснення цього факту вимагає подальших досліджень. Поки ж можна припустити, що наявність легалізованих, конструктивних форм агресивної поведінки як би «пом'якшують критерії запуску» мимовільних форм, які характерні для осіб, що здійснили тяжкі та особо тяжкі правопорушення.

Отримані дані дослідження фізкультурно-спортивної діяльності, як фактора легітимізації агресивності в період юності, можуть бути використані в ювенальній превенції, пенітенціарної психології, а також, вищими навчальними закладами при плануванні навчального процесу для формування фізкультурно-спортивного навантаження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонян Ю.М. Психология убийства / Ю.М. Антонян. - М.: Юрист, 1997. - 304 с
2. Ашкинази А. С., Маришук В.Л. и др. Сравнительная характеристика агрессии и агрессивности у единоборцев, спортсменов других специализаций и неспортсменов // Материалы 8-го Международного конгресса «Современный олимпийский спорт и спорт для всех». Т. 1. - Алма-Аты: Мин. обр. и науки Республики Казахстан, казахская академия спорта и туризма, 2004. С. 160-162.
3. Батаршев А. В. Диагностика пограничных психических расстройств личности и поведения. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004. – 320 с.
4. Березка С.В. Причина та види агресивної поведінки особистості. «Молодий вчений». - № 9 (49), 2017. с.85-89.
5. Валавко С.М., Аксенова Ю.Ю. Концепции агрессивного поведения детей дошкольного возраста: современный взгляд / Специальное образование - 2015. - № 2. С. 17-28. 4. Психология человеческой агрессивности: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. - Мн.: Харвест, 1999. - 656 с.
6. Гутман А. От ритуала к рекорду: Природа современного спорта / пер. с англ. под. ред. В. Нишукова. - М.: Изд-во Института Гайдара, 2016. - 304 с.
7. Выбойщик И.В., Шакурова З.А. Личностный многофакторный опросник Р. Кэттелла. Челябинск, Издательство ЮУрГУ, 2000. - 54 с.
8. Коваль Г.Ш. Сухарева В.А. Особливості духовної сфери засуджених за насильницькі злочини. Молодий вчений. №4 (68) квітень, 2019. С. 56-61
9. Лоренц К. Агрессия. Издательство «Римис», 2009. -352 с.
10. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. С. 142-146.
11. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Черманина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. / Ред. и сост. Райгородский Д.Я. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006.- С. 549-672.
12. Диагностика межличностных отношений ДМО Лири / Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. - Самара, 2001. С. 408-418.
13. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2т. - М., 2001. - Т.2. С. 69-77
14. Шагако Д.С. Агрессия и насилие в контексте социальных взаимодействий / Д.С. Шагако // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. - 2010. Вып. №1.

WORLD SCIENCE

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws

№ 4(56)
Vol.3, April 2020

MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC EDITION

Indexed by:



RS Global

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L



Academia.edu
share research

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

Google
scholar



**BIBLIOTEKA
NARODOWA**



CiteFactor
Academic Scientific Journals

Passed for printing 25.04.2020. Appearance 30.04.2020.

Typeface Times New Roman.

Circulation 300 copies.

RS Global Sp. z O.O., Warsaw, Poland, 2020

Numer KRS: 0000672864

REGON: 367026200

NIP: 5213776394

<https://rsglobal.pl/>