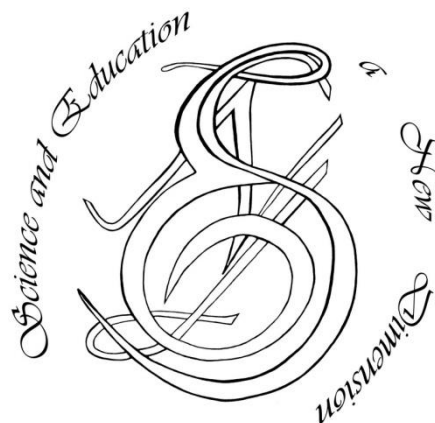


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY  
AND  
PSYCHOLOGY



**p-ISSN 2308-5258**

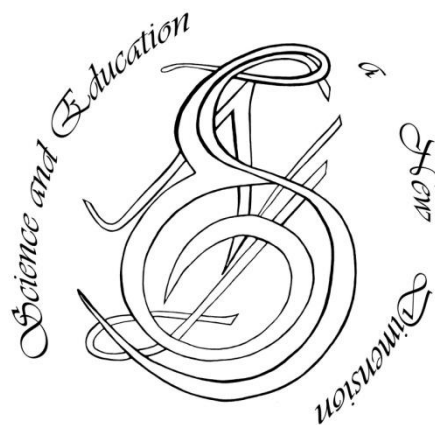
**e-ISSN 2308-1996**

VI(74), Issue 180, 2018 Nov.

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

**<https://DOI.ORG/10.31174/SEND-PP2018-180VI74>**

## **Pedagogy and Psychology**



Editorial board

**Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos**

**Honorary Senior Editor:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Vasil Milloushev**, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

**Veselin Kostov Vasilev**, Doctor of Psychology, Professor and Head of the department of Psychology Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

**Vladimir I. Karasik**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

**Volodimir Lizogub**, Doctor of Science in Biology, Head of the department of anatomy and physiology of humans and animals, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

**Zinaida A. Kharitonchik**, Doctor of Science in Philology, Department of General Linguistics, Minsk State Linguistic University, Belarus

**Zoltán Poór**, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Managing editor:

**Barkáts N.**

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

BUDAPEST, 2015

**Statement:**

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and co-authors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts, each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

**THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:**

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87; ICV 2016: 73.35

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

## CONTENT

<b>PEDAGOGY.....</b>	<b>7</b>
Артикуляционная диспраксия у детей с нарушениями речи: логопедический и медицинский аспекты <i>Н. М. Бабич.....</i>	<b>7</b>
Психолого-педагогічні аспекти формування креативності старшокласників в процесі навчання історії <i>І. В. Бондар.....</i>	<b>12</b>
Диференційований підхід при вивченні невизначеного інтеграла <i>М. В. Босовський, А. В. Тимошенко.....</i>	<b>16</b>
Актуалізація групової взаємодії майбутніх аграріїв під час вивчення іноземної мови <i>Т. М. Фоменко.....</i>	<b>19</b>
Kalocagathia on national values (historical context of value education) <i>Н. Holos.....</i>	<b>23</b>
Мотивація абітурієнтів при виборі професії як чинник ефективності освітньої діяльності ВНЗ <i>С. А. Ісаєнко.....</i>	<b>27</b>
Досвід впровадження компетентнісного підходу при вивченні студентами медичної хімії <i>Н. С. Хопта.....</i>	<b>31</b>
Динамика показателей физической подготовленности студентов под влиянием занятий оздоровительным фитнесом <i>Н. А. Кулик, В. В. Ворона, М. О. Лянной.....</i>	<b>34</b>
Трансформація основних напрямків розвитку шкільної освіти (український контекст і європейський досвід) <i>М. М'яковський.....</i>	<b>37</b>
Прогностичні перспективи та порівняльний аналіз організаційних засад функціонування загальноосвітніх навчальних закладів у великій британії та Україні <i>С. М. Кондратюк, Н. М. Павлуценко, О. В. Шаповалова, А. В. Вертель.....</i>	<b>41</b>
Trends in international student mobility: the case of France <i>І. Silivanova.....</i>	<b>45</b>
Історіографія становлення державного контролю за діяльністю закладів дошкільної освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) <i>Ю. О. Соловей.....</i>	<b>48</b>
Comparative Analysis of the Level of Formation of Professional Reliability of Future and Active Teachers of Physical Education <i>О. О. Solyk.....</i>	<b>54</b>
A Principled Pragmatic Approach to Teaching Foreign Language Grammar at Tertiary Schools <i>О. В. Tarnopolsky, О. V. Monastyrna, P. W. Bradbeer.....</i>	<b>57</b>
Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії у закладах вищої освіти <i>М. О. Томашевська.....</i>	<b>61</b>
Formation of new value orientations for the “third age” people in ukraine in the process of their foreign language training <i>Л. V. Viktorova, V. A. Krupka.....</i>	<b>66</b>

Методичні особливості розв’язування задач з математики підвищеної складності з використанням властивостей і графіків елементарних функцій <i>I. В. Житарюк, В. М. Лучко, В. С. Лучко</i> .....	70
<b>PSYCHOLOGY</b> .....	74
Peculiarities of development future psychologists’ conflict competency <i>I. Biletska, L. Kotlova, K. Marchuk</i> .....	74
Особистісні та професійно важливі якості майбутнього психолога <i>Т. В. Кобилянська</i> .....	78
Емоційно-вольова сфера у структурі іміджу працівників закладу вищої освіти <i>М. С. Корольчук, Н. С. Чернега</i> .....	81

## PEDAGOGY

### Артикуляционная диспраксия у детей с нарушениями речи: логопедический и медицинский аспекты

Н. М. Бабич

Киевский университет имени Бориса Гринченка Институт человека Украина  
Corresponding author. E-mail: natalia.logoped@gmail.com

Paper received 11.10.18; Accepted for publication 18.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-01>

**Аннотация.** В работе рассмотрены отдельные вопросы, касающиеся активизации речевой моторики у детей старшего дошкольного возраста с артикуляционной диспраксией. Несмотря на то, что количество детей с нарушениями оральной мускулатуры с каждым годом увеличивается и обычной артикуляционной гимнастики недостаточно, возникает необходимость привлечения современных технологий из других наук, в частности ортодонтии, которые можно использовать в логопедической практике. Представлены основные причины нарушений звукопроизношения у детей и перспективы применения миогимнастики, как инновационной техники логокоррекции. Статья подчеркивает возможность и целесообразность использования описанной техники в работе со старшими дошкольниками с артикуляционной диспраксией.

**Ключевые слова:** моторика; артикуляционная моторика; артикуляционная диспраксия; онтогенез; миогимнастика; дети с нарушениями речи.

Умение общаться – одно из условий успешной реализации и адаптации ребенка в социуме. Социокультурные условия нашей жизни предъявляют высокие требования к качеству устной речи. Она не является врожденной функцией организма, а формируется в процессе развития ребенка и осуществляется системой органов артикуляционного аппарата, которые тесно взаимосвязаны и взаимозависимы. Ученые подчеркивают, что речевое развитие ребенка в значительной степени зависит от условий жизни и воспитания, состояния его здоровья, речевого окружения, внимания со стороны взрослых. Наиболее благоприятным для овладения родным языком является дошкольный возраст [4].

Звукопроизношение – один из сложных двигательных навыков, которым ребенок овладевает в детстве. При этом он выполняет много различных артикуляционных и мимических движений мышцами речевого аппарата. Точность, сила и дифференцированность этих движений развиваются у ребенка постепенно. Поэтому одним из условий для правильного формирования звукопроизношения является достаточное развитие речевой моторики и умение правильно воспроизводить необходимые артикуляционные уклады, включающие сложный комплекс движений осуществляемый речевым аппаратом [1].

Речевой аппарат человека условно принято делить на два отдела: центральный (воспринимающий и двигательный) и периферический, к которому относятся органы дыхания, голосообразования и артикуляции. Процесс звукопроизношения осуществляется энергетическим (дыхательным), генераторным (голособразующим), резонаторным (звукообразующим) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы. Для того чтобы этот процесс был полноценным, необходимы максимально точные артикуляционные движения, которые возможны при условии нормального функционирования органов дыхательного и голосообразующего отделов, отсутствие нарушений строения и подвижности органов артикуляционного отдела, а также при сохраненной их иннервации (Д. Гамова, Б. Гриншпун, М. Пискунов и др.) [2].

Учитывая выделенные аспекты, особое внимание при изучении описанного вопроса уделяется оценке состояния органов зубочелюстной системы, ротовой и носовой полости, выявление нарушений физиологического и речевого дыхания, голосообразующих функций. Полнота кинестетических ощущений, поступающих от мышц этих органов к центральной нервной системе, влияет на развитие двигательных зон коры головного мозга.

Поэтому видим целесообразным рассмотреть ряд аспектов медицинского и логопедического характера, которые свидетельствуют об актуальности затронутой нами проблемы в работе с детьми с речевыми нарушениями для современной логопедии. Это позволит проанализировать указанные нарушения комплексно и понять их этиологию.

Проблеме развития артикуляционной моторики, как основы для овладения правильным звукопроизношением, посвящены труды ученых М. Хватцева, Ф. Рау, А. Правдиной, М. Фомичевой и др. Физиологи И. Сеченов и И. Павлов придавали большое значение мышечным ощущениям, которые возникают во время артикуляции. Так И. Павлов отмечал, что «речь – это, прежде всего, мышечные ощущения, которые идут от речевых органов в кору головного мозга». Результатом деятельности мозга является моторная организация речи, а именно отбор движений, необходимых для произношения тех или иных звукосочетаний, их последовательность, построение программы, по которой должны действовать мышцы артикуляционного аппарата [3].

По мнению ортодонтов Г. Варавы, С. Криштаб, К. Стрелковского одной из причин неправильного произношения звуков являются выраженные нарушения в строении органов речевого аппарата. К ним относят: зубочелюстные патологии: мезиальный прикус (прогения), дистальный прикус (прогнатия), перекрестный, открытый или глубокий прикус; слишком большой или слишком маленький язык; короткая подъязычная связка (или так называемая уздечка языка), щель верхней губы, твердого и мягкого неба (ринолалия). При описанных нарушениях звуки чаще всего произносятся искаженно или заменяются другими. Эта особенность в звучании

часто бывает заметной, поскольку ребенок начинает употреблять звуки-заменители, которые звучат нечисто, с призвуком свиста, шепелявости, что сразу обращает на себя внимание [4].

В работах В. Окушко, Л. Ильиной-Маркосян отмечается иная причина, когда органические или функциональные расстройства нервно-мышечного аппарата челюстно-лицевой области, которые проявились в детском возрасте, отрицательно сказывались на формировании зубочелюстной системы и становятся причиной развития аномального прикуса, нарушения роста челюстей и деформации зубных рядов [1; 6].

Следовательно, можно предположить, что деформации строения органов артикуляции (в частности, зубочелюстные аномалии) являются лишь механическими факторами, которые нарушают формирование фонетической стороны речи и действуют на общем фоне нарушения минерального обмена в тканях (костной, мышечной, нервной), что свидетельствует о неблагополучии организма.

Ряд ортодонтот (Т. Попруженко, Т. Терехова) говорят о появлении деформаций строения органов артикуляции и речевых расстройств, которые обусловлены патологией во время родов, когда могут наблюдаться повреждения, как нервной системы, так и костно-мышечного аппарата челюстно-лицевой области лица новорожденного. Помимо ранее перечисленных этиологических факторов А. Ахмедов, В. Дымшиц, А. Погодина, считают одной из причин развития деформации зубочелюстной системы искусственное вскармливание, при котором нарушается процесс сосания, что обеспечивает на ранних этапах жизни ребенка нормальное формирование костно-мышечной системы челюстно-лицевой области и ее двигательных функций [6].

Л. Камышева, Т. Сашенкова, Л. Теблочева отмечали, что часто патологии развития зубочелюстной системы могут возникать из-за нарушений носового дыхания, что обусловлено заболеваниями органов дыхания и проявляются в недостаточной или полной непроходимости носовых ходов. При нормальном носовом дыхании во время вдоха в полости рта образуется давление, а в момент выдоха – равномерное расслабление. В результате такого уравновешенного чередования давления и расслабления развивается нормальная форма челюсти. Во время ротового дыхания эти условия нарушаются, и верхняя челюсть формируется при постоянном сжатии, что приводит к образованию различных патологий в ее строении [1].

В исследованиях ряда ученых (Б. Байжанов, Л. Грекова, В. Дымшиц, С. Зуфаров, В. Куроедов, Г. Масловой, Л. Чучалин) вредным привычкам отводится значительная роль в появлении зубочелюстных аномалий, что наблюдаются у детей и подростков вследствие соматических и инфекционных заболеваний, стрессовых и тяжелых семейных ситуаций (алкоголизма родителей, развода, смерти близких).

Проблемами исправления нарушений прикуса у детей и взрослых в ортодонтии занимается орофациальная миофункциональная терапия (ОМТ). Данный вид терапии направлен на перестройку искаженных мышечных стандартов и установку новых правильных мышечных паттернов, которые также устраняют при этом вредные привычки, если таковые имеются [11].

Данный вид терапии включает упражнения, направленные на развитие кинетической организации артикуляционной моторики. Общие упражнения, направленные на формирование статической и динамической координации артикуляционных движений; специфические упражнения, направленные на формирование отдельных элементов артикуляционных укладов различных звуков речи и упражнения, которые нацелены на совершенствование кинестетической организации артикуляционной моторики. Все это дает основания утверждать о сходстве вышеупомянутого вида терапии с работой логопеда над артикуляционной моторикой, следовательно, может применяться как вид работы в логопедической практике.

Основные направления ОМТ при логокоррекционном воздействии на детей с нарушениями звукопроизношения должны заключаться в активизации развития артикуляционной моторики, нормализации речевого дыхания, формировании отдельных элементов артикуляционных укладов различных звуков речи и одновременно координировать выполнение движений мышцами артикуляционных органов. Все это будет способствовать развитию кинестетического праксиса, в том числе организации артикуляционной моторики, и параллельно оказывать положительное терапевтическое влияние как на ортодонтическое лечение, так и на логопедическую работу по формированию правильного звукопроизношения.

Подытоживая выше сказанное, можно утверждать, что технику ОМТ целесообразно комплексно использовать при ортодонтическом лечении детей с нарушениями артикуляционного уклада различного генеза, в сочетании с логокоррекционной работой, которая направлена на преодоление трудностей звукопроизношения у дошкольников с нарушениями речи разных нозологий.

Логопедический аспект предполагает рассмотрение этиологии нарушений, связанных не только с нарушениями строения артикуляционных органов, а обусловленных и другими факторами. Поэтому, целесообразно уточнить использование термина «анатомические нарушения органов артикуляции» в специальной литературе.

В специальной педагогической литературе этот термин подразумевает органические нарушения костного и мышечного строения подвижных и неподвижных органов звукообразующего отдела периферического аппарата речи: верхней и нижней челюстей с расположенными на них зубами и альвеолярными отростками, твердого и мягкого неба, языка и губ (органов, образующих ротовую полость, или так называемый ротовой резонатор), а также носовой полости и носоглотки. Анатомические аномалии могут затруднять не только процесс артикуляции звуков речи, но и функцию жевания и глотания (как следствие, переваривание) и дыхательную функцию. В то же время, при нарушении функции некоторых подвижных органов артикуляции (языка, губ), обусловленных, например, недостаточной иннервацией периферического аппарата, могут наблюдаться привычные патологические позы этих артикуляционных органов: просовывание языка между зубами в состоянии покоя, а также во время процессов жевания, глотания и речи; нарушение тонуса губной мускулатуры, вследствие чего наблюдается недостаточное давление на зубы со стороны губ, необходимое для нормального формирования зубных рядов. Эти патологические позы могут также



оказать негативное влияние на развитие зубочелюстной системы ребенка [2].

Проблемам развития артикуляционной моторики как основы для овладения правильным звукопроизношением, посвящены труды таких ученых: С. Коноплястой, А. Правдиной, Ф. Рау, М. Фомичевой, М. Хватцева, М. Шеремет и др. Ученые подчеркивают, что речевое развитие ребенка во многом зависит от условий жизни и воспитания, состояния его здоровья, от речевого окружения, внимания со стороны взрослых.

Л. Выготский, М. Жинкин, А. Леонтьев, А. Лурия, Л. Парамонова, отмечают, что овладение устной речью ребенком происходит в течение дошкольного периода и формирования звукопроизношения осуществляется при тесном взаимодействии процессов развития артикуляционной базы речи (речевой системы средств произношения фонетических единиц) и перцептивной (языковой системы средств восприятия фонетических единиц). Становление фонетического компонента речи в норме завершается в старшем дошкольном возрасте. К этому моменту у ребенка должен быть пропорционально сформирован артикуляционный аппарат, а также достаточно развиты фонематическое процессы и артикуляционная моторика (В. Бельтюков, А. Гвоздев, М. Жинкин, Р. Левина, В. Орфинская, Н. Швачкин и др.) [4].

Большая роль в формировании звукопроизношения принадлежит четкой, точной, скоординированной работе артикуляционных органов, их способности к быстрому и плавному переключению с одного движения на другое, а также удерживанию заданной артикуляционной позы, которая обеспечивается артикуляционной моторикой. Стойкие нарушения в произношении звуков могут быть причиной недостаточной подвижности органов артикуляции (парезы мышц губ и отдельных мышечных групп языка: его кончика, боковых краев или спинки).

Проведенный теоретический анализ литературных источников показал большую заинтересованность, как медицинской, так и педагогической отрасли к проблеме формирования артикуляционного праксиса у детей дошкольного возраста. Следует отметить, что важным является развитие не только речи целом, но и весомой ее составляющей – артикуляционной моторики, которая играет важную роль в формировании правильного звукопроизношения. Ведь успешная и согласованная работа артикуляционных органов обеспечивает точное и четкое произношение звуков. Рассмотренные логопедический и медицинский аспекты особенностей строения артикуляционного аппарата позволили проанализировать указанные нарушения комплексно и определить их взаимозависимость. Медицинский аспект включал изучение влияния органических или функциональных расстройств нервно-мышечного аппарата челюстно-лицевой области, которые возникают в детском возрасте и влияют на формирование зубочелюстной системы, что приводит к нарушениям прикуса. Логопедический – предусматривал выявление основных причин нарушения звукопроизношения, особенностей развития речевого дыхания, согласованной работы всех органов артикуляционного аппарата (языка, губ, челюстей, неба). Сочетание этих двух аспектов свидетельствует о том, что нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста тесно связаны с недоразвитием или

недостаточной работой артикуляционной моторики, что говорит об артикуляционной диспраксии.

Данная категория расстройств звукопроизношения как самостоятельное явление изучена недостаточно и включается или в рамки дислалии, или в круг дизартрии (Б. Гриншпун, Г. Гуровец, С. Маевская, Э. Сизова, Э. Макарова). Е. Мاستюкова выделяет три разновидности описанного симптомокомплекса, который она именует «корковой дизартрией»: с преобладанием нарушенной артикуляции переднеязычных согласных, с преимущественным нарушением шипящих и аффрикатов, сопровождающихся активным поиском артикуляционного уклада (автор связывает это с кинестетической апраксией), с нарушением артикуляции аффрикатов и расщеплением их, заменой целевых звуков на смычные. Иного мнения И. Панченко, она выделяет «фонетико-апраксическую форму» звуковых расстройств у детей с детским церебральным параличом. В работе Е. Собонович (1981), которая посвящена моторной алалии, автор выделяет симптомокомплекс – артикуляционная апраксия, но не описывает его [5].

Важным являются исследования М. Morley, где автор расстройства данного типа называет «developmental articulatory dyspraxia (DAD)» – артикуляционная диспраксия развития. В то же время существовала иная позиция К. Yoss, F. Darley, которые дали другое название описанному симптомокомплексу, а именно – «developmental apraxia of speech (DAS)» или «developmental verbal apraxia (DVD)» – вербальная или «речевая апраксия развития» [7; 10].

По мнению А. Корнева использование вышеупомянутых терминов – «артикуляционная диспраксия развития» и «вербальная диспраксия развития» – позволило развести две разные клинические подгруппы детей. Позже стали применять последние из двух приведенных выше терминов. Критерии диагностики DAS в описании D.M. Aram., F. Darley, J. Kwiatkowski, L.D. Shriberg, K. Yoss весьма неопределенны и включают как артикуляционные нарушения, так и те, которые относятся к фонологическим явлениям. С другой стороны, указанные авторы выделяют легкие формы диспраксии развития, обозначая их как «состояние незрелого артикуляционного праксиса» (immature articulatory praxis — IAP), которые напоминают функциональную дислалию [5; 8; 9].

Итак, подводя итоги междисциплинарного анализа этиологии артикуляционных нарушений у детей дошкольного возраста, можем говорить об артикуляционной диспраксии. Это самостоятельное расстройство, которое характеризуется нарушением только звуковой стороны речи.

А. Корнев определяет артикуляционную диспраксию как состояние избирательного нарушения формирования исключительно произносительной стороны речи, основным механизмом которой, является незрелость или аномальное формирование артикуляционного праксиса. При этом элементарные формы моторных функций артикуляционного аппарата сохранены (подвижность, мышечный тонус, сократительные способности). Автором было осуществлено специальное клинико-нейропсихологическое исследование детей 5,5 – 8 лет, в результате которого А. Корневым было выделено три симптомокомплекса, которые удовлетворялись вышеприведенным критериям выделенного синдрома как

самостоятельной единицы. Анализ распределения звуковых ошибок, их качества и ряд дополнительных экспериментальных данных позволили идентифицировать эти симптомокомплексы как синдромы, имеющие разные нейropsихологические механизмы: «синдром дисфонетической артикуляторной диспраксии», «синдром дисфонологической артикуляторной диспраксии» и «синдром динамической артикуляторной диспраксии». Наиболее приемлимыми и отражающим ведущий механизм расстройств А. Корневым предлагается термин, весьма близкий к тому, который используется в международной практике (developmental articulatory dyspraxia, DAD) – «синдром артикуляционной диспраксии» с указанием его клинического варианта (дисфонетического, дисфонологического, динамического или смешанного) [5].

В рамках изучения вопроса артикуляционной диспраксии нами было проведено исследование артикуляционного праксиса двух групп детей старшего дошкольного возраста в двух детских учреждениях общеобразовательного типа. Первую группу (50 человек) составляли дети с нарушениями только звукопроизношения, вторую группу (50 человек) – дети без нарушений речевого развития. Сравнительный анализ основных показателей состояния сформированности артикуляционного праксиса и расчета статистического t-критерия Стьюдента продемонстрировало существенные различия между выборками. Выяснено, что практически по всем параметрам оценки констатировано существенное преобладание среднего (43% -30%) и низкого (20% -28%) уровня состояния сформированности артикуляционного праксиса у детей с нарушением звукопроизношения. Это свидетельствует о наличии у них трудностей в воспроизведении правильных артикуляционных укладов, недостаточной силе и точности артикуляционных движений и т.д.

На основе корреляционного анализа межфункциональных связей всех артикуляционных органов с помощью расчета статистического коэффициента Пирсона определены тесные взаимосвязи между двигательными функциями губ и языка, орального праксиса и динамической активности артикуляционного аппарата. Это обусловлено тем, что все артикуляционные органы взаимосвязаны, и если отстает какая-то одна из их функций, автоматически отстает другая, ведь в норме все эти органы работают как единая система.

Анализ результатов проведенного исследования состояния артикуляционного праксиса у детей общеобразовательных дошкольных учреждений свидетельствует, что у детей с нарушениями произносительной стороны речи в старшем дошкольном возрасте констатировали незрелость артикуляционной моторики и нарушения в формировании артикуляционного праксиса при сохранности у них элементарных форм моторных функций. Это свидетельствует о наличии у данной группы детей артикуляционной диспраксии.

Подводя итоги проведенного исследования отметим, что актуальным стал вопрос активизации артикуляционного праксиса у детей старшего дошкольного возраста с артикуляционной диспраксией путем объединения ортодонтического и логопедического воздействия, направленного не только на его нормализацию, но и на совершенствование функционирования артикуляционной мускулатуры совместно с формированием правильно звукопроизношения при различных нарушениях речи.

Анализ научной и практической базы ортодонтии и логопедии позволил констатировать необходимость исследований в области применения миогимнастики в логопедической практике. Основные направления миогимнастики при логокоррекционном воздействии на детей с нарушениями звукопроизношения заключались в активизации развития артикуляционной моторики, нормализации речевого дыхания, формировании отдельных элементов артикуляционных укладов различных звуков речи, на одновременном координированном выполнении движений мышцами артикуляционных органов [11].

Учитывая результаты нашего исследования, а именно тот аспект, что у детей с артикуляционной диспраксией определены трудности звукопроизношения, связанные с состоянием артикуляционного праксиса, нами было разработано 10 комплексов миогимнастики, которые базировались на ортодонтических компонентах.

Формирующий эксперимент осуществлялся на базе дошкольных общеобразовательных учреждений. Выборку составили две группы детей старшего дошкольного возраста с артикуляционной диспраксией: контрольная группа (25 детей); экспериментальная группа (25 детей).

В процессе проведения эксперимента у детей описанных групп предполагалось активизировать:

- 1) двигательную активность языка, челюстей, губ, мягкого неба и динамическую активность артикуляционного аппарата;
- 2) длительность удержания артикуляционной позы; быстрое и точное выполнение артикуляционных движений;
- 3) правильное речевое дыхание;
- 4) правильную речевую осанку.

Комплексы состояли из трех типов упражнений: упражнения на развитие дыхания, формирование артикуляции и формирования правильной осанки. Упражнений на развитие дыхания были направлены на обучение детей правильно дышать носом, развивать умение контролировать силу выдоха (то слабее, то сильнее), устранить ротовое дыхание. Ведь правильное дыхание способствует не только улучшению речи, но и развитию дыхательной мускулатуры, особенно мышц, которые обеспечивают глубокий выдох.

Упражнения на формирование артикуляционного праксиса способствовали развитию подвижности органов речевого аппарата, осуществлению полного объема движений артикуляционных органов необходимых для правильного произношения звуков, а также умению быстро переключаться с одного артикуляционного уклада на другой, укреплению мышц речевого аппарата и активизации их активности.

Особое место в комплексах миогимнастики занимали упражнения, направленные на формирование правильной осанки, развитие общей моторики, ощущения положения тела, удерживание определенной позы, устранение боязни прикосновения к друг другу, движений всем телом, удерживание осанки с закрытым ртом и правильному дыханию.

Важно, что каждое упражнение было направлено на основные группы мышц артикуляционного аппарата, в частности: двигательную функцию языка, губ, челюсти, мягкого неба, мимических мышц, а также силу выдоха. Благодаря игровой основе и наглядным материалам дети охотно выполняли задания.

Обобщая результаты формирующего исследования, следует отметить, что в обеих группах произошли позитивные изменения в подвижности губ, в частности в экспериментальной группе этот показатель выше – 92%, чем в контрольной группе. Если принимать во внимание первичное исследование, видим, что результаты экспериментальной группы улучшились на 46%. Это указывает на целенаправленное воздействие миогимнастики на мышцы губ и развитие их активности.

При первичном исследовании двигательной функции языка в обеих группах только 20% детей смогли без трудностей и дополнительной помощи выполнить задания на высоком уровне, тогда как результаты после формирующего эксперимента показывают значительные расхождения. В экспериментальной группе произошло улучшение до 88%, тогда как в контрольной группе этот показатель лишь 52%. То есть констатируем, что и классическая артикуляционная гимнастика дает положительную динамику, однако ее влияние именно на активизацию речевой моторики не значительно.

Улучшение произошло и в двигательной функции челюсти, при исследовании силы выдоха и двигательной функции мягкого неба. В экспериментальной группе улучшение наблюдается от 80% до 98%, а в контрольной, показатель значительно меньше – от 72% до 92%. Значительные изменения произошли и в динамической организации речевого аппарата с 32% до 92% в экспериментальной группе, и до 76% в контрольной группе. Что указывает на повышение активности артикуляцион-

ной моторики, умения детей без труда выполнять предложенные упражнения.

Динамика изменений в положительную сторону наблюдалась в мимической мускулатуре до 88% в экспериментальной группе, и до 76% в контрольной, состояние орального праксиса также изменилось в лучшую сторону до 98%, а в контрольной только до 52%.

Таким образом, апробация разработанных комплексов миогимнастики для активизации артикуляционного праксиса у детей с артикуляционной диспраксией в экспериментальной группе подтвердила их эффективность. Это свидетельствует о том, что миогимнастика в логопедической практике является достаточно мощным средством активизации речевой моторики, поскольку влияет на различные группы мышц челюстно-лицевого аппарата. Благодаря комплексному воздействию все группы мышц начинают работать правильно и соответственно формируются правильные артикуляционные паттерны, что способствует формированию правильного произношения самостоятельно или ускоряет процесс логокоррекционного воздействия.

Вопросы применения описанной техники миогимнастики говорит о необходимости проведения дальнейших научных и экспериментальных исследований по вопросам сочетания ортодонтического и логопедического воздействия, направленного не только на нормализацию артикуляционного праксиса, но и на совершенствование функционирования артикуляционной мускулатуры совместно с формированием правильного звукопроизношения при разных видах нарушений речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Головкин Н.В. Эстетичні особливості будови обличчя в дітей із зубощелепними аномаліями III класу за Е. Енглема та порушенням носового дихання за даними фотометрії // Український стоматологічний альманах, 2015. № 2, С.55-59
2. Григоренко Н.Ю., Цыбульский С.А. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с незначительными аномалиями органов артикуляции: учебно-методическое пособие. М.: Книголюб, 2005. 144 с.
3. Дем'яненко С.Д. Роль психологічних та психолінгвістичних поглядів О.О. Потебні про внутрішню форму слова в мовно-понятійній роботі зі старшими дошкільниками // Психолінгвістика. Вип. 7. 2011. С. 18– 25.
4. Загнітко А.П., Домрачева І.Р. Основи мовленнєвої діяльності. Донецьк, Український культурологічний центр, 2001. 56 с.
5. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с: ил.
6. Попруженко Т.В., Терехова Т.Н. Профилактика основных стоматологических заболеваний. М.: МЕДпресс-информ, 2009. 464 с.
7. Darley F.L., Aronson A.E. and Brown J.R. Motor Speech Disorders, W.B. Saunders Co., London., 1975.
8. Milloy N.R. The assessment and identification of developmental articulatory dyspraxia and its effect on phonological development', unpublished Ph.D. thesis, Leicester Polytechnic, 1985.
9. Milloy N.R. and Morgan-Barry R. Developmental neurological disorders, in Developmental speech disorders (ed. P. Grunwell), Churchill Livingstone, Edinburgh, 1990.
10. Morley M.E. The Development and Disorders of Speech in Childhood, 3rd edn, Churchill Livingstone, Edinburgh, 1972.
11. Parra D, Macedo A. Historia de la Motricidad Orofacial en Latinoamérica. In: Susanibar F, Parra D, Dioses A. (Coord.). Motricidad Orofacial: Fundamentos basados en evidencias. Madrid, EOS, 2013.

#### REFERENCES

1. Golovko, N.V. Aesthetic features of the structure of the faces in children with dental and facial anomalies in 1 class by Englem and impaired nasal breathing according to photometry // Ukrainian Dental Almanac, 2015. No. 2, P.55-59
2. Grigorenko, N. Yu., Tsybul'skii S. A. Diagnosis and correction of sound pronunciation disorders in children with mild abnormalities of articulation. Moscow, Knigoliub, 2015, 143 p.
3. Demianenko, S.D. Role of psychological and psycholinguistic views of O.O.Potebnia about inner form of the word in language and notional work with elder pre-schoolchildren// Psycholinguistics, 2011. №7, P. 18 – 25.
4. Zagnitko, A. P., Dormacheva, I. R. Basics of Speech Activity. Donetsk: Ukrainskyi kulturologichnyi tsentr, 2001. 56 p.
5. Kornev, A. N. Fundamentals of logophilia of childhood: clinical and psychological aspects. – SPb.: Speech. 2006. – 380 p.
6. Popruzenko, T. V., Terekhova T. N. Prevention of major dental diseases-M.:Medpress-inform,2009. – 464p.

#### Articulation dyspraxia in children with speech disorders: speech therapy and medical aspects

N. M. Babych

**Abstract.** The paper deals with separate issues concerning the activation of articulatory dyspraxia. At given the fact that the number of such children increases every year and the usual articulation gymnastics is not enough, there is a need for the use of modern technologies from other sciences, in particular orthodontics, which can be used in speech therapy practice. The main causes of disturbances in sounding in children and the prospects of using myogymnastics as an innovative remedy for logocorrection are presented. This article emphasizes the possibility and expediency of its use in working with children with articulatory dyspraxia.

**Keywords:** motor skills; articulation motility; articulatory dyspraxia; ontogenesis; myogymnastics; children with speech disorders.

## Психолого-педагогічні аспекти формування креативності старшокласників в процесі навчання історії

І. В. Бондар

Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, Україна  
Corresponding autor.E-mail: centuarea16@ukr.net

Paper received 14.09.18; Accepted for publication 22.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-02>

**Анотація.** Робота присвячена проблем формування креативності старшокласників у процесі навчання історії. У статті проведено аналіз психолого-педагогічних досліджень сутності креативності, механізмів прояву креативності, закономірностей її формування. Креативність розуміється як потенціал, внутрішній ресурс особистості школяра, його готовність до творчої діяльності. На основі проведеного аналізу визначено домінуючі ознаки процесу формування креативності: мотиваційна, інтелектуальна, волева, емоційна. Автор вказує на необхідність створення креативного освітнього середовища.

**Ключові слова:** креативність, старшокласники, творча діяльність, творчі завдання.

**Вступ.** Реалії розвитку сучасного суспільства формують запит на особистість відкриту до змін, що продукує раціональні рішення різноманітних проблем, здатної до саморозвитку і самонавчання в умовах глобальних змін. Успішність особистості в умовах життєвих викликів безпосередньо залежить від креативності, яка забезпечує їй мобільність, самоорганізацію, адаптацію до змін. Це вимагає і змін в усталеній системі освіти, пошуку нових підходів до організації освітнього процесу, отже його переорієнтацію на формування креативної особистості.

**Огляд публікацій з теми.** Креативність особистості є особливим феноменом наукового аналізу, складність дослідження якого полягає у тому, що вона виступає предметом вивчення багатьох наук, зокрема філософії, психології, соціології, психолінгвістики, а також педагогіки. Не зважаючи на це проблематика креативності залишається актуальною та недостатньо розробленою. У зарубіжних і вітчизняних дослідженнях активно розробляється сутність означеного поняття, понятійний апарат, механізми прояву креативності, закономірності її розвитку.

Психологічні аспекти проблеми формування креативності досліджувалися в контексті: загальної теорії творчих здібностей та обдарованості (Д.Богоявленская, В.Дружинін, Р.Кеттелл, А.Матюшкін, В.Моляко, Я.Пономарьов, Б.Теплов, К.Спірмен, Л.Терстоун та інші); творчого потенціалу (А.Матюшкін, В.Моляко та інші); креативного інтелекту (Дж.Гілфорд, Е.Торренс, Б.Теплов, В.Дружинін, М.Холодная та інші); розвитку творчого мислення (Л.Виготський, І.Лернер, С.Рубінштейн та інші); самоактуалізації особистості (А.Адлер, А.Маслоу, К.Роджерс) тощо.

Різнорічність думок щодо поняття «креативність» і теорій креативності привели до неоднозначності тлумачення цього терміна.

**Мета** нашої наукової розвідки полягає у уточненні психолого-педагогічних аспектів формування креативності старшокласників у процесі вивчення шільних курсів історії. Проведення дослідження дозволить нам виявити фактори, що впливають на ефективність цього процесу та відповідно спрогнозувати корекційні заходи щодо уникнення труднощів у реалізації завдань формування креативності старшокласників.

**Виклад матеріалу дослідження.** Увійшовши у психологічну науку це поняття розглядалося як функція інтелекту - дивергентне мислення (Дж.Гілфорд), а рівень розвитку інтелекту утотожнювався з рівнем розвитку креативності. Згодом, вчені, в широкому розумінні, стали визначати креативність як здатність до творчості, а саме характеристики та процеси, що активізують творчу продуктивність - креативність (Е.Фромм). Значна частина дослідників розглядає креативність як особистісну якість: як дивергентне мислення (Дж.Гілфорд, Е.де Боно, О.Тіхоміров); як інтелектуальну активність (Д.Богоявленская); як інтегровану якість особистості, творчий потенціал (А.Матюшкін, Я.Пономарьов, Н.Хазратова); як глибинну особистісну властивість індивіда (В.Дружинін). А.Маслоу розглядає креативність як універсальну характеристику людини і стверджує, що вона є однією з характеристик самоактуалізації [10]. Згідно Е.Фромма, креативність – це здатність дивувати і пізнавати, відшукувати рішення в нестандартних ситуаціях, спрямованість на нове і, що особливо важливо, вміння глибоко усвідомлювати власний досвід [8]. На думку С.Медніка креативна особистість не тільки пропонує велику кількість нових ідей, але й здатна критично їх оцінювати, вибирати найбільш раціональну і таку, що відповідає поставленій меті [11]. К.Роджерс креативною називає особистість, що вільно висловлює свої почуття, думки, здатна на незалежні вчинки [12]. Вирізняється, з-поміж інших, підхід за якого креативність, з одного боку, реалізується в процесі творчості та є її мотиваційною основою (як суб'єктна детермінанта творчості), а з іншого, розвивається і формується в залежності від особливостей і умов протікання творчості (як об'єктивна її детермінанта). Отже, креативність – це детермінанта творчого процесу (В.Козленко) [4]. Р.Стернберг називає креативною особистість, що здатна йти на розумний ризик, готова долати перешкоди, має внутрішню мотивацію, толерантність до невизначеності, готовність протистояти думці оточуючих. Автор стверджує, що значно підвищити рівень креативності можливо за умов створення творчого середовища. Мотивація ж може компенсувати його відсутність і, головне, значно підвищити рівень креативності можливо в умовах взаємодії інтелекту та мотивації [13]. Отже, вчені

розглядають креативність як багатофакторний феномен.

У сучасних зарубіжних та вітчизняних дослідженнях креативність розглядається як умова саморозвитку на когнітивному, вольовому, моральному та поведінковому рівні, потенціал, внутрішній ресурс, життєтворча динамічна спрямованість особистості, що забезпечує їй здатність до творчості, саморозвитку, успішної самореалізації у всіх сферах життєдіяльності (А.Адлер, Г.Балл, П.Вайнцвайг, А.Іванченко, Д.Леонт'єв, С.Максименко, А.Маслоу, Р.Мей, В.Моляко, Г.Оллпорт, Н. Пов'якель, М.Пікерінг, К.Роджерс, Г.Титаренко та інші). Отже, креативність не можна тлумачити ні як набір деяких задатків, ні як сукупність певних здібностей, бо такий підхід зводить креативність до другорядного, малозмістовного поняття не вказує ні на природу, ні на сутність даного феномену. Аналіз досліджень вказує, що креативність пов'язана практично з усіма рисами особистості, може виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому або її окремі сторони, продукти діяльності в процесі їх створення.

Підсумовуючи, зазначимо, що креативність є інтегрована особистісна якість, суб'єктивна детермінанта творчих проявів у навчальній діяльності.

З огляду на вище сказане, сформулюємо власну точку зору на суть досліджуваного феномену. Ми вважаємо, що креативність - це динамічна особистісна характеристика інтегрованого характеру, яка визначає здатність до творчості та є умовою самореалізації особистості. Креативність пов'язана практично з усіма рисами особистості та проявляється на різних рівнях (несвідомому, свідомому) як в індивідуальній діяльності, так і в соціально-рольовому плані. Креативність - особистісно значима якість, основою якої є самоактуалізація, рефлексія та суб'єктивна самооцінка.

Багаторічні напрацювання в галузі дослідження креативності дають підстави для побудови теоретичних положень відносно її розвитку. Вчені стверджують, що розвиток креативності має наступний механізм: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища та наслідування формується система мотивів, особистісних рис (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації) та загальна обдарованість перетворюється в актуальну креативність (синтез обдарованості та певної структури обдарованості) [3]. Також підтверджена гіпотеза, що для розвитку креативності є сприятливими нерегламентована атмосфера, демократичні відносини та приклади творчої особистості для наслідування. В.Дружинін визначає характерні риси середовища, в якому креативність актуалізується: невизначеність (стимулює пошук власних рішень), багатоваріантність (різноманіття можливостей для знаходження рішень, предметно-інформаційна забезпеченість), наявність зразків творчої поведінки та її результатів. Креативність є властивістю, для формування якої необхідно: відсутність регламентації предметної активності, зразка регламентованої поведінки; наявність позитивного зразка творчої поведінки; створення умов, за яких відбувається наслідування творчої поведінки та блокуватимуться прояви агресивної та деструктивної поведінки; соці-

льне схвалення, заохочення творчої поведінки [3, с.219]. Е.Торенс виділяє п'ять принципів, якими повинен керуватися вчитель, для заохочення креативних проявів учнів: з повагою відноситися до незвичних питань; з повагою відноситися до незвичних ідей; показати дітям, що їх ідеї мають цінність; надати можливість для самоосвіти і заохочувати самостійність у навчанні; надати час, протягом якого їх ніхто не буде оцінювати, критикувати, що дасть змогу дитині вільно формулювати свої ідеї [14]. На наш погляд, ці дослідження окреслюють теоретичні передумови формування креативності у процесі навчання. У науковій літературі активно пропагують заохочення проявів індивідуальності учнів, розвиток їх інтуїції й уяви, рефлексії, стимулювання позитивних емоцій, внутрішньої мотивації тощо. Вище означене, вказує на необхідність створення освітнього середовища, що проектує розкриття креативності. Численні психолого-педагогічні дослідження креативності свідчать, що творча діяльність та її результати напряду залежать від створення відповідних умов, на сам перед, творчого збагаченого середовища (В.Дружинін, О.Морозов, Д.Чернілевський та інші). Як доводять численні дослідження, освітнє середовище повинно характеризуватися вільною доброзичливою атмосферою, свободою та своєрідністю самовираження особистості, повнотою та різноманітністю інформації.

Психологічні дослідження стали основою теоретичного моделювання процесу формування креативності у педагогіці. Розробка теоретичних основ формування креативності відбувалася у наступних напрямках: у контексті модернізації змісту освіти (М.Скаткін, І.Лернер, В.Краєвський та інші), зокрема, концепції креативної домінанти змісту освіти (В.Краєвський); організація продуктивної учбової діяльності (Дж.Дьюї, М.Кларін, Є.Полат); розвиток творчого мислення (В.Давидов, Д.Єльконін, І.Лернер); розвиток творчих здібностей (М.Скаткін, С.Сисоєва); евристичної діяльності (А.Хуторской); теорії рішення винахідницьких задач (Г.Альтшуллер, І.Верткін), дослідження творчої особистості, особистісного потенціалу вчителя (Н.Вішнякова, Е.Лузік, А.Морозов, С.Сисоєва, В.Риндак, Д. Чернілевській та інші). Проблема здатності до творчої діяльності підіймалася у працях українських та російських методистів, присвячених проблемам навчання історії (К.Баханов, Л.Бюрзова, В.Комаров, О.Мокрогуз, О.Пометун, С.Терно, К.Умбрашко та інші) але у зв'язку з дослідженням питань: зростання пізнавального інтересу, розвитку історичного мислення, формуванні умінь, що забезпечують набуття досвіду творчої діяльності тощо. Більшість авторів вказують на важливість набуття школярами досвіду творчої діяльності як ключового фактору їх успішності у навчанні та утвердження статусу учня як самостійного суб'єкту навчальної діяльності.

Як засвідчує аналіз психолого-педагогічної літератури склалося два підходи до розуміння процесу формування креативності. Перший, стверджує, що креативність не може розвиватись відокремлено від інших якостей особистості, котрі посилюють її прояви. Незважаючи на очевидну вагомість, такий підхід є дещо однобоким. Другий підхід розглядає креативність як

синтез творчої активності, готовності до саморозвитку та здатності до самореалізації. На наш погляд, такий підхід враховує індивідуальні, вікові особливості учнів та передбачає комплексне вирішення завдань формування креативності. Досить широко у психолого-педагогічній літературі розроблялось питання формування креативності дітей дошкільного й молодшого шкільного віку (Ю.Гільбух, В. Дружинін, В.Моляко, О.Матюшкін, Н.Хазратова та інші), однак у педагогіці існує брак наукових розвідок таких досліджень у більш старшому, підлітковому віці. У цей період психіка учня знаходиться в стадії активного формування. Більшість вчених вважають цей вік піковим у розвитку творчих здібностей та пошукової активності. Старшокласників вирізняє інтенсивний розвиток логічного мислення, підвищена пізнавальна активність, поява нових мотивів навчання - це визначальним чином впливає на пізнавальні процеси та інтелект у цілому та створює передумови самостійної творчої діяльності учнів. Суттєві зрушення відбуваються і в розвитку самосвідомості старшокласника, відбувається активне становлення особистості.

Зазначимо, що у процесі навчання виявляється певний діалектичний взаємозв'язок між змістом, що вивчається, і розвитком особистості учня: зміст, який підлягає засвоєнню, з одного боку, вимагає високого рівня розумової діяльності, а з іншого, - спрямований на їх розвиток. Ефективність цього процесу, на наш погляд, великою мірою залежить від організаційних форм і методів навчання та, особливо, від творчого спрямування на розвиток креативного потенціалу. Такий підхід набуває особливої актуальності у процесі вивчення шкільного курсу історії. Адже історична освіта покликана внести значний вклад у формування особистості школярів через долучення до загальнолюдських цінностей, поза як є основою культурного і морального вдосконалення. Така роль шкільної історичної освіти впливає з універсальності історії як науки, об'єктом вивчення якої є різноманітність фактів, які мали місце на всьому життєвому шляху людства. Вивчення окремих історичних проблем, зіставлення різних поглядів на поворотні події історії покликані сприяти активізації самостійності мислення, творчій діяльності учнів. Усе зазначене в комплексі є базою формування креативності старшокласників у процесі вивчення історії.

Психолого-педагогічними дослідженнями, у яких розроблялася творча діяльність та методики розвитку здібностей школярів, необхідних для її здійснення, доведено ефективність застосування проблемних (творчих) завдань у процесі розвитку творчих здібностей учнів та формування їх креативності.

У науковій літературі ми знаходимо визначення поняття «творче завдання» як специфічної форми організації навчального матеріалу, за допомогою якої педагог створює творчу ситуацію, прямо чи опосередковано задає мету, умови та вимоги до початкової діяльності, в процесі якої учні активно оволодівають знаннями та вміннями, розвивають особистісні якості [1]. Творчі задачі є джерелом, що стимулюють розумову діяльність, спрямовану на самостійне оволодіння знаннями. Однак, у психолого - педагогічних дослідженнях відсутнє однозначне тлумачення поняття

«творче завдання». Так, І.Лернер ознакою творчого завдання вважає її пізнавальну цінність: творчим або проблемним завданням є самостійне рішення, що спрямоване на отримання нових знань [5]. В.Моляко творчою - визначає задачу, яка цілком є новою, незнайомою для суб'єкта або містить значну новизну та передбачає значні розумові зусилля, спеціальний пошук, знаходження нового способу її рішення [6]. У дослідженнях В.Андрєєва, Ю.Львової, В.Паламарчук, М.Скаткіна, А.Хуторського знаходимо розуміння творчого завдання як такого, що забезпечує оволодіння учнями вміннями здійснювати творчу діяльність та передбачають продукування нових ідей. Нам імпонує позиція С.Сисоєвої, яка визначає творчу задачу (навчально-творчу) як форму організації змісту навчального матеріалу, що передбачає діяльність учня в два етапи: формулювання проблеми та її розв'язок. Авторка вказує на необхідність, в залежності від рівня розвитку творчих можливостей учнів, створювати як репродуктивні, так і власне творчі ситуації, а тому інші навчальні задачі теж можуть бути спрямовані на розвиток творчих можливостей учнів [7].

Узагальнюючи, зазначимо, що характерною рисою творчого завдання є його унікальність, суб'єктивність, неможливість однозначного його рішення, що полягає в протиріччі між ресурсами нагромадженого суб'єктом досвіду та унікальністю умов завдання. Під час виконання цих завдань передбачають наступні процедури творчої діяльності: самостійне перенесення знань і умінь, що були вже засвоєні раніше, в нову ситуацію; бачення нової проблеми у звичайній ситуації; бачення нової функції об'єкта; пошук альтернативи рішення або способу рішення; комбінування відомих способів рішення у новій ситуації. Отже, творчі завдання - це різноманітні за змістом і обсягом види самостійної навчальної роботи, які виконуються учнями за вказівкою вчителя і вимагають створення оригінальних задумів та нових ідей, для виконання яких потрібно скласти нові правила розв'язку, в результаті чого створюються об'єктивно чи суб'єктивно нові продукти діяльності. Практичну цінність для нас становить дослідження В.Моляко, суть якого полягає у детальному розгляді структури процесу розв'язування творчих завдань та методики навчання шляхів їх розв'язку, як важливої форми підготовки учнів до творчості та набуття учнями досвіду творчої діяльності. Автор вбачає вектор розв'язку від ситуативного застосування засобів діяльності до стратегічної організації мислення; від матеріалізації задуму, розробленого іншими, до самостійної постановки проблеми; від суб'єктивної новизни продуктів до об'єктивної. [6]. Згідно В.Моляко, у ситуації розв'язку творчих завдань основу успіху становить вибір стратегії розв'язку - утворення, що тісно пов'язане із тим сенсом, який вкладають у поняття „креативність”.

**Висновки.** Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що формування креативності повинно здійснюватися на основі системи спеціальних завдань (проблемних задач), у яких прописано інструментарій та конкретизовано навчально-виховну ситуацію, а також означений процес активізується за умов використання ігрових методів навчання, особливо ситуативно-рольові ігри та групової дискусії, що спря-

мовані на розширення самосвідомості, вивільнення творчого потенціалу індивідуальності, активізацію інтелектуальних здібностей людини, посилення її творчих можливостей.

У результаті проведення аналізу психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемам креативності ми визначили наступні домінуючі ознаки процесу формування креативності: мотиваційна (усвідомлення потреби у творчості), інтелектуальна (оригінальність мислення, імпровізація, уміння презентувати свої ідеї), вольова (самостійність, наполегливість), емоційна (позитивне налаштування на творчий процес, позитивне творче середовище).

Вище означене свідчить, що формування креативності старшокласників вимагає створення креативного освітнього середовища, що можливо за дотримання наступних педагогічних умов: стимулювання суб'єкт-суб'єктних відносини вчителів та учнів, що проявляються у демократичному стилі спілкування та атмосфери співробітництва (спільне визначення мети,

завдань та результатів уроку, спільний пошук нових ідей, обговорення шляхів розв'язку завдань), оптимістичній спрямованості, емоційного піднесення, особистісного підходу до учнів; спрямованість методів навчання на діалогову комунікацію; забезпечення позитивної мотивації; забезпеченні активної ролі учнів у навчальному процесі; активізація рефлексивної позиції старшокласників.

На сучасному етапі вивчення означених проблем нам видається перспективною робота по систематизації напрацювань, пов'язаних із вивченням креативного потенціалу особистості та здійснення наукового синтезу численних розробок науково-практичних шкіл з метою створення психолого-педагогічного підґрунтя впровадженню нових освітніх технологій, спрямованих на вирішення проблем формування особистості, готової до творчої діяльності, яка вирізняється можливостями і здатністю здійснювати цю діяльність та самостійно оцінювати її результати.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988. – 78 с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность и творчество. – Ростов, 1982. – 185с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей.– СПб.: Питер Ком, 1999-368 с.
4. Козленко В.Н. Проблема креативности личности // Психология творчества / Под ред. А.Л.Пономарева. - М.: Наука, 1990. - с. 131 - 148.
5. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
6. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. - К: Рад. шк., 1983. - 94 с.
7. Сисоева С.О. Основы педагогической творчості вчителя: Навчальний посібник, - К.: ІСДОУ, 1994,- 112 с.
8. Fromm E. The creative altitude / Creativity and cultivation: H. Anderson (Ed.). - № 7.: Harper Row, 1959.
9. Guilford J.P. A psychometric approach to creativity. University of Southern California, 1986.
10. Maslow A. The farther reaches of human nature. – N.Y. etc.: Penguin books, 1976. – 407 p.
11. Mednich S.A. The associative basis of the creative process // Psychol. Review. 1969. № 2. P. 220-232.
12. Rogers C.R. Forward a theory of creativity. A way of being. – Boston, 1961.
13. Sternberg R. General intellectual ability // Human abilities by R. Sternberg. 1985. P. 5-31.
14. Torrance E. P. Guiding creative talent-Englewood Cliffs. N.Y.; Prentice-Hall, 1962.

#### REFERENCES

1. Andreev V.I. Dialectics of education and self-education of creative personality. Kazan,1988.-78p.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Intellectual activity and creativity. - Rostov, 1982. - 185c.
3. Drugynin V. N. Psychology of general capabilities.-SPb.: Piter Com, 1999-368 p.
4. Kozlenko V.N. Problem of creativity of personality // Psychologiya tvorststva / A.L. Ponomarev. - M.: Nauka, 1990. - p. 131 - 148.
5. Lerner I.Ya. Development of thinking students in the process of educating of history : Manual for
6. Molyako V. A. Psychology of decision by the schoolchildren of creative tasks.-K : Rad. shk., 1983. - 94 p.
7. Sysoyeva S.O. Bases of pedagogical work of teacher: train aid, - K.: ISDOU, 1994, - 112p.
8. Fromm E. The creative altitude / Creativity and cultivation: H. Anderson (Ed.). - № 7.: Harper Row, 1959.
9. Guilford J.P. A psychometric approach to creativity. University of Southern California, 1986.
10. Maslow A. The farther reaches of human nature. – N.Y. etc.: Penguin books, 1976. – 407 p.
11. Mednich S.A. The associative basis of the creative process // Psychol. Review. 1969. № 2. P. 220-232.
12. Rogers C.R. Forward a theory of creativity. A way of being. – Boston, 1961.
13. Sternberg R. General intellectual ability // Human abilities by R. Sternberg. 1985. P. 5-31.
14. Torrance E. P. Guiding creative talent-Englewood Cliffs. N.Y.; Prentice-Hall, 1962.

#### Psychological and pedagogical aspects of forming of creativity of senior pupils in the history studying

I. V. Bondar

**Abstract.** In the article, some problems of modern education such as the development of creative in the process of education are examined. The author determines the psychological and pedagogical aspects of forming of creativity. Creative is considered to be the potential, internal human resources, the ability to create. On the basis of the conducted analysis certainly dominant signs of process of forming of creativity: motivational, intellectual, volitional, emotional. The author specifies of the necessity of creation of creative educational environment.

**Keywords:** *creativity, creative activity, senior pupils, creative tasks.*

## Диференційований підхід при вивченні невизначеного інтеграла

М. В. Босовський, А. В. Тимошенко\*

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

\*Corresponding author. E-mail: alina.tymoshenko@ukr.net

Paper received 18.10.18; Accepted for publication 24.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-03>

**Анотація.** Статтю присвячено проблемі вивчення вищої математики студентами непрофільних спеціальностей. На основі аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел визначено особливості вивчення невизначених інтегралів та їх властивостей у вищих навчальних закладах. Обґрунтовано основні компоненти диференційованого підходу вивчення методу безпосереднього інтегрування.

**Ключові слова:** невизначений інтеграл, метод безпосереднього інтегрування, властивості невизначеного інтеграла.

**Вступ.** Поняття інтеграла пронизує всю сучасну математику. І не тільки це – в науках фізичного і технічного циклів знаходять застосування різні варіації інтеграла. Варто розкрити будь-яку книгу, що відноситься до точних наук, як зустрінеться знак інтеграла і пропозиції, включаючи слово «інтеграл». Більш того, останнім часом увійшли до ужитку такі терміни, як, наприклад, «інтегральна схема», «економічна інтеграція», які прямого відношення до інтеграла не мають, але смислове навантаження зберігають і знаходять широке розповсюдження в літературі і розмовній мові.

Знання методів розв'язування інтегралів, вміння правильного вибору методу і ефективного його використання є важливим елементом математичної освіти взагалі та фахової підготовки не тільки студентів фізико-математичних факультетів, а й фахівців інженерного профілю.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Початки інтегральних методів простежуються в працях Архімеда, що користувався ними при вирішенні багатьох геометричних завдань і доказі теорем. У книгах по історії математики відповідні розділи так і називаються – «Інтегральні методи Архімеда». Вдосконалення методів Архімеда і створення інтегрального числення, його розвиток здійснювалися в роботах Кеплера, Кавальєрі, Торрічеллі, Паскаля, Ферма, Валліса, Роберваля, Барроу, Ньютона, Лейбніца, братів Якоба і Йоганна Бернуллі [1] (І. Бернуллі належить термін «інтегральне числення»; він перший прочитав, курс лекцій з інтегрального числення для маркіза Лоппітала), Ейлера, Коші, Рімана [1].

Відкриття Ньютона і Лейбніца зробило переворот в математиці. Якщо раніше вона була доступна лише вузькому колу фахівців, які розв'язували кожне окреме завдання придуманими ними методами, то після створення алгоритму диференціального і інтегрального числення, застосовного до широкого кола завдань, математика стала інструментом в руках людей, що займаються різними дослідженнями, але що не володіють достатньо глибокими математичними знаннями.

Після знаменного часу Ньютона і Лейбніца [2] розвиток ідеї інтеграла пішов в двох напрямках: інтеграл, що трактувався як межа деякої суми, певний інтеграл, набував досконалих і всеосяжних форм, знаходив все більше і більше застосування при вирішенні задач самої математики, в якій він склався, механіки, фізи-

ки, проник в технічні науки і став інструментом, необхідним у всіх галузях природних наук; інтеграл як сімейство первісних, невизначених інтегралів, своїм розвитком викликав виникнення абсолютно нового розділу аналізу – методів інтегрування функцій, а це у свою чергу було зв'язано з появою функцій, не відомих раніше, – клас інтегрованих функцій весь час поповнювався; найважливіше застосування невизначеного інтеграла відноситься до інтегрування диференціальних рівнянь, складових могутнього апарату багатьох наук.

**Мета статті.** Розглянути теоретичні та практичні питанням диференційованого підходу формування підготовчого матеріалу під час вивчення невизначеного інтегралу.

**Матеріали і методи.** У диференціальному численні розв'язується задача: по даній функції  $f(x)$  знайти її похідну (або диференціал). Інтегральне числення вирішує зворотню задачу: знайти функцію  $F(x)$ , знаючи її похідну  $F'(x) = f(x)$  (або диференціал). Шукаючи функцію  $F(x)$  називають первісною функції  $f(x)$ .

Функція  $F(x)$  називається первісною функції  $f(x)$  на інтервалі  $(a;b)$ , якщо для будь-кого  $x \in (a;b)$  виконується рівність  $F'(x) = f(x)$  (або  $dF(x) = f(x)dx$ ).

Очевидно, що первісними будуть також будь-які функції  $F(x) = \frac{x^3}{3} + C$ , де  $C$  – стала, оскільки

$$F'(x) = \left( \frac{x^3}{3} + C \right)' = x^2 = f(x), \quad (x \in \mathbb{R}).$$

Якщо функція  $F(x)$  є первісною функції  $f(x)$  на  $(a;b)$ , то множина всіх первісних для  $f(x)$  задається формулою  $F(x) + C$ , де  $C$  – стала.

Функція  $F(x) + C$  є первісною  $f(x)$ . Дійсно  $(F(x) + C)' = F'(x) = f(x)$ .



Нехай  $\Phi(x)$  - деяка інша, відмінна від  $F(x)$ , первісна функції  $f(x)$ , тобто  $\Phi'(x) = f(x)$ . Тоді для будь-якого  $x \in (a; b)$  маємо

$$(\Phi(x) - F(x))' = \Phi'(x) - F'(x) = f(x) - f(x) = 0.$$

Отже,  $\Phi(x) = F(x) + C$ .

Множина всіх первісних функцій  $F(x) + C$  для  $f(x)$  називається невизначеним інтегралом від функції  $f(x)$  і позначається символом  $\int f(x)dx$ .

Таким чином, за означенням  $\int f(x)dx = F(x) + C$ .

Тут  $f(x)$  називається підінтегральною функцією,  $f(x)dx$  - підінтегральним виразом,  $x$  - змінною інтеграції,  $\int$  - знак невизначеного інтеграла.

Операція знаходження невизначеного інтеграла від функції називається інтегруванням цієї функції.

Визначимо ряд властивостей невизначеного інтеграла, виходячи з його визначення.

1. Диференціал від невизначеного інтеграла, рівний підінтегральному виразу, а похідна невизначеного інтеграла рівна підінтегральній функції:

$$d\left(\int f(x)dx\right) = f(x)dx, \quad \left(\int f(x)dx\right)' = f(x).$$

Завдяки цій властивості правильність інтеграції перевіряється диференціюванням. Наприклад, рівність  $\int (3x^2 + 4)dx = x^3 + 4x + C$  правильна, оскільки  $(x^3 + 4x + C)' = 3x^2 + 4$ .

2. Невизначений інтеграл від диференціала деякої функції рівний сумі цієї функції і довільної сталої:  $\int dF(x) = F(x) + C$ .

$$du = d(u + a), \quad a - \text{число}$$

$$du = \frac{1}{a} d(au), \quad a \neq 0 - \text{число}$$

$$u \cdot du = \frac{1}{2} d(u^2),$$

$$\cos u du = d(\sin u)$$

$$\sin u du = -d(\cos u),$$

$$\frac{1}{u} du = d(\ln u),$$

$$\frac{1}{\cos^2 u} du = d(\tan u)$$

Взагалі,  $f'(u)du = d(f(u))$ , ця формула дуже часто використовується при обчисленні інтегралів.

Приклади:

$$1) \int \frac{dx}{x+3} = \int \frac{d(x+3)}{x+3} = \ln|x+3| + C;$$

$$2) \int (3x-1)^{24} dx = \frac{1}{3} \int (3x-1)^{24} d(3x-1) = \frac{1}{3} \cdot \frac{(3x-1)^{25}}{25} + C;$$

$$3) \int \operatorname{ctg}^2 x dx = \int \frac{1 - \sin^2 x}{\sin^2 x} dx = \int \left( \frac{1}{\sin^2 x} - 1 \right) dx = \int \frac{1}{\sin^2 x} dx - \int dx = -\operatorname{ctg} x - x + C;$$

$$4) \int \frac{dx}{\sqrt{4-3x^2}} = \frac{1}{\sqrt{3}} \int \frac{d(\sqrt{3}x)}{\sqrt{(2)^2 - (\sqrt{3}x)^2}} = \frac{1}{\sqrt{3}} \arcsin \frac{\sqrt{3}x}{2} + C;$$

3. Сталій множник можна виносити за знак інтеграла:  $\int af(x)dx = a \int f(x)dx$ ,  $a \neq 0$  - стала.

4. Невизначений інтеграл від алгебраїчної суми скінченного числа неперервних функцій рівний алгебраїчній сумі інтегралів від складових функцій:  $\int (f(x) \pm g(x))dx = \int f(x)dx \pm \int g(x)dx$ .

5. (Інваріантність формули інтеграції). Якщо  $\int f(x)dx = F(x) + C$ , то і  $\int f(u)du = F(u) + C$ , де  $u = \varphi(x)$  - довільна функція, що має неперервну похідну.

Таким чином, формула для невизначеного інтеграла залишається справедливою незалежно від того, чи є змінна інтеграції незалежною змінною або будь-якою функцією від неї, що має неперервну похідну.

Так, з формули  $\int x^2 dx = \frac{x^3}{3} + C$  шляхом заміни  $x$

на  $u$  ( $u = \varphi(x)$ ) одержуємо  $\int u^2 du = \frac{u^3}{3} + C$ .

В інтегральному численні немає простих і універсальних правил пошуку первісних від елементарних функцій, як в диференціальному численні. Методи знаходження первісних (тобто інтеграції функції) зводяться до вказівки прийомів, що приводять даний (шуканий) інтеграл до табличного. Отже, необхідно знати табличні інтегралі і уміти їх розпізнавати.

Метод інтегрування, при якому даний інтеграл шляхом тотожних перетворень підінтегральної функції (або виразу) і застосування властивостей невизначеного інтеграла зводиться до одного або декількох табличних інтегралів, називається безпосереднім інтегруванням.

При зведенні даного інтеграла до табличного часто використовуються наступні перетворення диференціала (операція «приведення під знак диференціала»):

$$5) \int \sin^2 6x dx = \frac{1}{2} \int (1 - \cos 12x) dx = \frac{1}{2} \int dx - \frac{1}{2} \int \cos 12x dx = \frac{1}{2} x - \frac{1}{2} \int \cos 12x d(12x) \cdot \frac{1}{12} = \frac{1}{2} x - \frac{1}{24} \sin 12x + C \quad [3];$$

$$6) \int \frac{dx}{(x-1)(x+2)} = -\frac{1}{3} \int \frac{(x-1) - (x+2)}{(x-1)(x+2)} dx = -\frac{1}{3} \int \frac{(x-1)}{(x-1)(x+2)} dx + \frac{1}{3} \int \frac{(x+2)}{(x-1)(x+2)} dx = -\frac{1}{3} \int \frac{d(x+2)}{(x+2)} + \frac{1}{3} \int \frac{d(x-1)}{(x-1)} = -\frac{1}{3} \ln|x+2| + \frac{1}{3} \ln|x-1| + C;$$

$$7) \int \operatorname{tg} u du = \int \frac{\sin u}{\cos u} du = -\int \frac{d(\cos u)}{\cos u} = -\ln|\cos u| + C;$$

$$8) \int \frac{du}{\sin u} = \int \frac{\cos^2 \frac{u}{2} + \sin^2 \frac{u}{2}}{2 \sin \frac{u}{2} \cos \frac{u}{2}} du = \int \frac{\cos^2 \frac{u}{2}}{2 \sin \frac{u}{2} \cos \frac{u}{2}} du + \int \frac{\sin^2 \frac{u}{2}}{2 \sin \frac{u}{2} \cos \frac{u}{2}} du = \int \operatorname{ctg} \frac{u}{2} d\left(\frac{u}{2}\right) + \int \operatorname{tg} \frac{u}{2} d\left(\frac{u}{2}\right) = \ln \left| \sin \frac{u}{2} \right| - \ln \left| \cos \frac{u}{2} \right| + C = \ln \left| \frac{\sin \frac{u}{2}}{\cos \frac{u}{2}} \right| + C = \ln \left| \operatorname{tg} \frac{u}{2} \right| + C;$$

$$9) \int \frac{\sin x dx}{1 + 3 \cos x} = \int \frac{d(-\cos x)}{1 + 3 \cos x} = -\frac{1}{3} \int \frac{d(\cos x)}{1 + 3 \cos x} = -\frac{1}{3} \int \frac{d(1 + 3 \cos x)}{1 + 3 \cos x} = -\frac{1}{3} \ln|1 + 3 \cos x| + C.$$

Як бачимо, обчислення інтегралів іноді вимагає деякої винахідливості, так би мовити, «індивідуального підходу до кожної підінтегральної функції».

Відповідні навички отримуються в результаті значного числа вправ.

Завдання. Обчислити інтеграли методом безпосереднього інтегрування:

$$\int (6x + 2)^5 dx$$

$$\int \frac{1}{5x^2 + 9} dx$$

$$\int \sqrt{x} dx$$

$$\int \frac{x}{2x^2 + 8} dx$$

$$\int \frac{1}{36 - 9x^2} dx$$

$$\int x(3x^2 + 2)^4 dx$$

$$\int (5x + 3)^8 dx$$

$$\int \frac{x}{6x^2 + 7} dx$$

**Висновки.** Отже, на основі аналізу теоретичних джерел, була розроблена система вправ для покращення засвоєння матеріалу студентами вищих навчальних закладів, які мають різний рівень знань.

Відповідні навички отримуються в результаті значного числа вправ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. История отечественной математики. Киев, 1967. Т. 2, 616 с.
2. Никифоровский В. А. Путь к интегралу. М., 1985. 192 с.
3. Кузнецов Л. А. Сборник заданий по высшей математике (типовые расчеты): учеб. пособие для вузов. М., 1983. 175с.

#### REFERENCES

1. History of domestic mathematics. Kiev: Nauka (1967)
2. Nikiforovsky V. A. (1985). The path to the integral. Moscow: Naukova dumka.
3. Kuznetsov L. A. (1983). The collection of tasks in higher mathematics (model calculations): study guide for universities. Moscow: Vysshaya shkola.

#### A differentiated approach to the study the indefinite integral

**M. V. Bosovskyi, A. V. Tymoshenko**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of studying of higher mathematics by the students of non-core specialties. On the basis of the analysis, generalization and systematization of scientific sources, the peculiarities of the study of indefinite integrals and their properties in higher educational institutions have been determined. The main components of the differentiated approach to studying the method of direct integration have been substantiated.

**Keywords:** the indefinite integral, the method of direct integration, the properties of an indefinite integral.

## Актуалізація групової взаємодії майбутніх аграріїв під час вивчення іноземної мови

Т. М. Фоменко

Сумський національний аграрний університет  
Corresponding author. E-mail: taniafomenko75@gmail.com

Paper received 19.10.18; Accepted for publication 25.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-04>

**Анотація.** У статті проаналізовано погляди науковців щодо проблеми групової взаємодії майбутніх фахівців. Розглянуто особливості використання групової взаємодії на заняттях з іноземної мови. Охарактеризовано дидактичні можливості кейс-методу і методу дискусії щодо актуалізації групової взаємодії майбутніх аграріїв у процесі вивчення іноземної мови. Встановлено, що використання зазначених інтерактивних методів сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, удосконалює соціально значущі та професійні якості майбутніх аграріїв (вміння аналізувати, працювати в команді, критично мислити, відстоювати свій погляд тощо).

**Ключові слова:** *групова взаємодія, майбутні аграрії, інтерактивні методи, співробітництво, вивчення іноземної мови*

**Вступ.** Сучасний етап соціально-економічного розвитку України вимагає значного підвищення кадрового потенціалу країни на основі інновацій у системі вищої освіти, важливим складником якої є підвищення якості професійної підготовки майбутніх аграріїв. Безумовно, рівень підготовки майбутніх аграріїв повинен відповідати сучасним вимогам ринку праці та роботодавців. Агропромисловий комплекс має потребу у фахівцях, які володіють необхідними компетенціями для виконання функцій у професійній діяльності, зі знанням іноземної мови, що сприяє підвищенню їхньої мобільності та конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці. Розвиток контактів із закордонними партнерами щодо постачання сільськогосподарської техніки, посівного матеріалу та добрив, участь у міжнародних бізнес-проектах вимагає від майбутніх аграріїв не лише якісної іншомовної підготовки, але й уміння співпрацювати, налагоджувати взаємодію тощо.

Актуальність проблеми групової взаємодії аграріїв у професійній діяльності зумовлена тим, що сільськогосподарська праця має колективний характер і її продуктивність залежить від скоординованості зусиль багатьох фахівців аграрної галузі. У зв'язку з цим окрім фахових компетентностей у майбутніх аграріїв потрібно формувати загальні компетентності, серед яких виокремлюють: здатність спілкуватися державною та іноземною мовами, працювати в команді тощо [5]. Отже, перед викладачами аграрних вишів постає завдання з підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування; організації, здійснення й налагодження продуктивної та скоординованої колективної діяльності, тобто до взаємодії у професійній діяльності, що можливе у процесі вивчення іноземної мови.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Зростання останнім часом інтересу до дослідження групової взаємодії майбутніх фахівців зумовлено розширенням комунікативної сфери, появою нових форм контактів, розширенням можливостей безпосередньої й опосередкованої (дистанційної, віртуальної тощо) спільної діяльності. Групову взаємодію як засіб підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців репрезентовано в студіях таких вчених, як В. Гришин (організація самостійної роботи студентів у процесі групової взаємодії), Т. Круковська (готовність студентів

до групової взаємодії у процесі вирішення навчальних загальнотехнічних задач) [3], О. Саркісова (групова взаємодія як умова ефективної професійної підготовки майбутніх викладачів економіки), Г. Шаповал (активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ на основі групової взаємодії) [10].

Протягом останніх років у працях вітчизняних дослідників висвітлювалися різні аспекти професійної підготовки майбутніх аграріїв, як-от: формування професійно-термінологічної компетентності (Л. Вікторова), формування професійної мобільності (Н. Кожемякіна), культурологічна підготовка (Н. Костриця), формування готовності до реалізації міжнародних фахових програм (І. Ляшенко), формування гуманістичної спрямованості (Н. Нерух), підготовка до професійного спілкування в іншомовному середовищі (Ю. Ніколаєнко), підготовка до управлінської діяльності (В. Свистун), формування професійної спрямованості (Л. Сподін), професійна підготовка на засадах компетентнісного підходу (С. Штангей) тощо.

Водночас аналіз стану розробки різних аспектів означеної проблеми засвідчив недостатнє дослідження питань, що пов'язані з актуалізацією групової взаємодії майбутніх аграріїв у процесі вивчення іноземної мови.

**Мета статті** – проаналізувати шляхи актуалізації групової взаємодії майбутніх аграріїв під час вивчення іноземної мови.

**Матеріали та методи.** Для досягнення мети дослідження були використані такі загальнонаукові методи, як аналіз педагогічних джерел з проблеми дослідження; узагальнення і синтез наукового знання щодо шляхів актуалізації групової взаємодії майбутніх фахівців.

**Результати та їх обговорення.** Процес входження майбутнього фахівця у соціум, його професійна адаптація відбувається через взаємодію з іншими. Особистість не може формуватися поза суспільством, поза соціальною взаємодією. Упродовж свого життя людина функціонує в різних соціальних групах, які забезпечують умови для самореалізації її як особистості. Безперечно, розвиток майбутнього фахівця як особистості «залежить від характеру взаємодії з іншими людьми, яка забезпечує його активність і контроль над власною поведінкою, що узгоджується із соціальними

нормами, ролями, соціальними установками партнерів із взаємодії» [9, с. 284].

Існують декілька підходів до трактування поняття «взаємодія». Так, у соціальному контексті взаємодія розглядається як здійснення дій, спрямованих на виникнення відповідної реакції з боку партнера. Особливість взаємодії полягає в тому, що людина виступає як суспільна, активна істота. Л. Орбан-Лембрик визначає взаємодію як взаємозалежний обмін діями, організацію людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності [6].

У психології під взаємодією розуміється і інтерактивний аспект спілкування, і діяльність індивіда, і вид активності загалом. Розглядаючи взаємодію як інтерактивний аспект спілкування, Г. Андреева визначає останню умовним терміном, що позначає характеристику тих компонентів спілкування, які пов'язані із взаємодією людей, із організацією їхніх спільних дій («обмін діями»), що дозволяють партнерам реалізувати (спланувати) спільну для них діяльність [1].

Прихильники ідеї єдності діяльності та спілкування (Д. Ельконін, І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.) розглядають взаємодію як організацію взаємопов'язаних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності. Спілкування розуміється як сукупність зв'язків і взаємовпливів суб'єктів, що виникають у процесі їхньої спільної діяльності в умовах безперервного обміну інформацією. Досягнення мети у спільній діяльності неможливе без спілкування; водночас результативність взаємодії суттєво залежить від комунікативних здібностей суб'єктів.

У педагогіці зміст взаємодії пов'язують зі спілкуванням у різних сферах життя, результатом спільної діяльності, розвитком діалогу між сторонами взаємодії, конкретними вміннями діяти в різних ситуаціях, співробітництвом з іншими. Як зазначає А. Мудрик, в основі взаємодії лежить співробітництво як спосіб інтеграції наукового знання і практичних умінь у процесі спільної діяльності, що є відправним пунктом соціального життя людей [4]. Учений акцентує увагу не лише на результаті взаємодії людей один із одним, але й на процесі, розглядаючи взаємодію як діалог, який вимагає терпимості до ідей, незначних недоліків партнера, вміння слухати тощо. Так, у процесі діалогу студенти вчать слухати один одного, приймати іншу точку зору, поступатися, знаходити аргументи тощо.

Готовність і вміння вести діалог, вступати в співробітництво є найважливішими складовими навчання. Тому організація взаємодії в освітньому процесі і як діяльність, і як результат навчання є одним із напрямів сучасної освітньої науки і практики. Особливої уваги заслуговує роль малих груп, що організовуються в освітньому процесі з метою взаємодії.

В освітньому процесі групова взаємодія співвідноситься з такими поняттями, як «групова робота», «форма організації навчальної діяльності», «групова організація навчання», «групова навчально-пізнавальна діяльність», «спільна навчальна діяльність» тощо.

Дослідниця А. Шаповал розглядає групову взаємодію як спосіб організації навчання, при якому студенти активно та інтенсивно спілкуються один із одним, обмінюючись інформацією, та як тип соціальних взаємовідношень студентів, що складаються в процесі

спільної навчально-пізнавальної діяльності. На її погляд, включення окремого студента в групову взаємодію дозволяє студентам проявити себе в системі стійких і активних міжособистісних зв'язків, що опосередковуються змістом, цінностями та сенсом спільної навчально-пізнавальної діяльності [10].

Групова взаємодія, відповідно до погляду Т. Круковської, проявляється у поєднанні потреб «для себе» і «для інших» в умовах взаємовпливу мотивів, цілей і змісту соціально значущої діяльності. Застосування технології групової взаємодії, на думку дослідниці, сприяє розвитку особистісних якостей, а саме: приймати цілі групової взаємодії, ідентифікувати їх з особистими цілями; узгоджувати розподільні та суміщені функції, тобто вибудовувати у суворій послідовності порядок їх виконання за певною програмою, що враховує діяльність кожного учасника; приймати позицію іншого як рівноправну зі своєю особистою позицією; встановлювати взаємозв'язок у групових діях, що дозволяє використовувати набуті знання, навички та вміння у процесі прийняття групового рішення [3].

Найважливішими напрямками формування групової взаємодії студентів є створення сприятливого соціально-психологічного клімату, атмосфери творчості. Так, освітній процес вишу, у ході якого майбутні фахівці набувають соціальні навички, напрацьовують основи комунікативної діяльності, розвивають здібності до творчого пошуку рішень, актуалізують свій особистий досвід, має створювати сприятливі умови для організації групової взаємодії.

На думку В. Сластьоніна, вивчення саме гуманітарних дисциплін передбачає наявність найважливіших індивідуальних процесуальних характеристик (різноманітність знань і умінь, самостійність, творчий потенціал, унікальність), які стимулюють прагнення до взаємодії, співпраці, спілкування [8]. Вважаємо, що вивчення гуманітарних дисциплін, зокрема іноземної мови, майбутніми аграріями має бути спрямоване на формування в них професійно значущих якостей, що сприяють здійсненню ефективної комунікації, формуванню вмінь взаємодії у процесі здійснення професійних завдань.

Слід зазначити, що результативність та ефективність вирішення професійних завдань залежать не лише від індивідуальних якостей і вмінь фахівця, але й від його готовності до взаємодії, вміння включатися у спільну діяльність на рівні партнерства, співробітництва, співтворчості. Гуманітарна освіта сприяє формуванню готовності майбутнього фахівця до взаємодії з іншими в процесі обміну цінностями, способами діяльності та шляхами самореалізації. Отже, викладачам гуманітарних дисциплін необхідно володіти технологіями навчання, що передбачають активне залучення діяльності студента до структури процесів саморозвитку.

Щодо ефективних організаційних форм навчання, що сприяють взаємодії майбутніх аграріїв у процесі вивчення іноземної мови, вважаємо за необхідне використовувати інтерактивні методи, оскільки сучасний освітній процес у виші характеризується широким застосуванням зазначених методів.

Інтерактивність (від англ. «interaction» – взаємодія) у навчанні розглядають як взаємодію учасників освітнього

процесу, перебування у режимі бесіди, діалогу, спільної діяльності. Інтерактивні методи ґрунтуються на таких принципах, як взаємодія, активність, опора на груповий досвід, наявність зворотнього зв'язку. Основним завданням використання інтерактивних методів є «занурення студентів у реальну атмосферу співробітництва задля вирішення проблемних ситуацій і формування професійних навичок і якостей майбутнього фахівця» [2]. Так, студенти тренують соціальні навички, необхідні для конструювання взаємодії у системі діяльності.

Основною формою інтерактивних методів є діалог (полілог), тобто багатостороння комунікація. Організація діалогічного спілкування зумовлює взаєморозуміння, взаємодію, спільне вирішення завдань під час вивчення іноземної мови. У процесі багатосторонньої комунікації студенти отримують можливість ділитися своїми думками, враженнями в межах певної теми, розповісти про власні висновки й вислухати думки інших учасників навчального процесу [7]. Організаційні форми, що засновані на спілкуванні, діалозі, зіставленні різних поглядів, сприяють формуванню толерантності, поважного ставлення до іншої думки, розуміння важливості існування різних підходів, сприйняття різномудства всередині групи.

Охарактеризуємо основні інтерактивні методи навчання щодо актуалізації групової взаємодії майбутніх аграріїв у процесі вивчення іноземної мови.

Наприклад, кейс-метод (або аналіз конкретних ситуацій). В основі методу «кейс-стаді» (від англ. «case» – ситуація, випадок) лежить опис конкретної професійної діяльності, тобто моделюється професійний процес у реальних умовах відповідно до змісту навчання. Групі студентів пропонується проаналізувати конкретний випадок, що описує реальні події (ситуацію). Після ознайомлення з кейсом студенти обговорюють його в малих групах, визначають теоретичні передумови конфлікту, відповідають на питання. Зазначений інтерактивний метод характеризується колективною пізнавальною діяльністю, яка передбачає різноманітні прийоми: «мозковий штурм», обмін думками, обговорення, міжособистісну взаємодію, що зумовлює активну комунікацію. Навчання у співробітництві, робота в команді, колективні способи навчальної роботи забезпечують вимушену пізнавальну активність і високий рівень навчальної комунікації студентів. Сама ця стратегія сприяє формуванню у майбутніх фахівців комунікативного досвіду, досвіду співпраці, узгодження інтересів і позицій, спільного прийняття рішень тощо.

Метод кейсів може успішно використовуватися на заняттях з іноземної мови, оскільки є комплексним і містить всі види мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння та письмо. Змістом кейсів можуть бути різноманітні тексти професійного спрямування, статті з газет, журналів, відео- й аудіоматеріали тощо. Проте результат застосування кейс-методу залежить не лише від матеріалу кейсу, але й від бажання та можливостей у студентів щодо ведення комунікації.

Використання кейс-методу при вивченні іноземної мови передбачає створення атмосфери реальної практики вирішення конкретних професійних завдань; формулювання єдиної мети, принципів групової роботи зі створення оптимального рішення. Ця освітня

технологія дає студентам можливість поставити себе на місце фахівця, який зіткнувся з необхідністю прийняття рішення.

Вирішуючі ситуаційні завдання, майбутні аграрії напружують власний досвід, необхідний для майбутньої професійної діяльності. Цей досвід є важливим, оскільки зазвичай більшість професійних завдань у аграрній галузі вимагає взаємодії з іншими людьми. Отже, у навчальному кейсі майбутні аграрії набувають таких професійних навичок: вчать розподіляти завдання, налагоджувати спілкування (співпрацювати), приймати обґрунтовані рішення, нести спільну відповідальність за їх виконання й кінцевий результат.

Дискусії в малих групах також є ефективним методом при актуалізації взаємодії майбутніх аграріїв під час вивчення іноземної мови. Дискусії належать до комунікативних вправ, які містять розгорнутий обмін думками, повідомленнями, враженнями, оцінками судженнями. Дискусійна форма спілкування дозволяє органічно інтегрувати знання студентів із різних галузей при вирішенні проблеми, дає можливість застосовувати у момент мовлення сформовані мовні засоби, необхідні для вираження думок.

Дискусія передбачає обговорення спірної теми, зіткнення поглядів, а також більшу самостійність учасників комунікативного процесу. Взаємодія у дискусії будується не просто на послідовних висловленнях, а на змістовно спрямованій самоорганізації – тобто зверненні студентів один до одного для поглибленого й різнобічного обговорення ідей, точок зору. Технологія навчання у дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності студентів: дискусія сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, поглиблює знання з даної проблеми.

Саме інтерактивна природа дискусії сприяє формуванню необхідних майбутньому аграрію вмінь: чітко формулювати думку, висловлювати власну точку зору, аналізувати інформацію, відбирати необхідні факти, вибудовувати їх у логічній послідовності, дискутувати й відстоювати власну позицію, висувати аргументи й контраргументи. У процесі дискусії формується професійна культура майбутніх аграріїв, критичне мислення майбутнього фахівця, розвивається толерантність. Обговорення проблемних питань сприяє формуванню у студентів уміння установлювати міжособистісні зв'язки. Майбутні аграрії набувають уміння толерантно ставитися до інших учасників взаємодії; проявляти терпимість до думок, поведінки інших; поважати думку опонента, прагнути зрозуміти його; виявляти стриманість і самокритичність, уміння з гідністю визнавати недоліки своєї аргументації.

Отже, використання методу дискусії під час вивчення іноземної мови сприяє активізації пізнавальної діяльності майбутніх аграріїв, засвоєнню досвіду групової взаємодії, а також розвитку толерантності, комунікативних умінь.

**Висновки.** Професійна підготовка майбутніх аграріїв має враховувати необхідність формування готовності студентів до групової взаємодії. Організація навчальної діяльності майбутніх аграріїв під час вивчення іноземної мови на основі групової взаємодії дозволяє розвивати у студентів вміння включатися у спільну діяльність на рівні партнерства, співробітництва, співтворчості. У

результаті дослідження визначено ефективні методи навчання щодо актуалізації групової взаємодії майбутніх аграріїв у процесі вивчення іноземної мови. Так, охарактеризовано особливості використання кейс-методу і методу дискусії. Встановлено, що використання

зазначених інтерактивних методів сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, удосконалює соціально значущі та професійні якості майбутніх аграріїв (вміння аналізувати, працювати в команді, критично мислити, відстоювати свій погляд тощо).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс, 2001. 376 с.
2. Качалова Т. Г. Использование интерактивных технологий обучения при формировании социальной компетентности студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 2 (73). Ч. II. С. 101–104.
3. Круковская Т. Ю. Формирование готовности студентов к групповому взаимодействию в процессе решения учебных общетехнических задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. Ю. Круковская. Барнаул, 2006. 23 с.
4. Мудрик А. В. Коллектив, общение, личность. Москва: АПН СССР, 1983. 149 с.
5. Наказ Міністерства освіти і науки України від 04.10.18 № 1069 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 201 «Агрономія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти».
6. Орбан-Лембрик Л. Социальная психология: посібник. К.: Академвидав, 2003. 448 с.
7. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / за ред. О. І. Пометун. К.: Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.
8. Слостенин В. А. Основные тенденции развития современной образовательной политики в Российской Федерации // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 20–28.
9. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
10. Шаповал А. И. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вузов на основе группового взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. И. Шаповал. Магнитогорск, 2005. 23 с.

#### REFERENCES

1. Andreeva, G. M. Social psychology: a textbook for higher educational institutions. Moscow: The Aspect of Press, 2001. 376 p.
2. Kachalova, T. G. The use of interactive learning technologies in the formation of the social competence of students // Actual problems of the humanities and natural sciences. 2015. No. 2 (73). Part II. P. 101–104.
3. Krukovskaya, T. Yu. Formation of students' readiness for group interaction in the process of solving educational general technical problems: abstract. dis. ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.08 / T. Yu. Krukovskaya. Barnaul, 2006. 23 p.
4. Mudrik, A. V. Collective, communication, personality. Moscow: APS of the USSR, 1983. 149 p.
5. The Order of the Ministry of Science and Science of Ukraine dated 04.10.18 No. 1069 "On Approval of the Standard of Higher Education in the specialty 201 "Agronomy" for the first (bachelor) level of higher education". URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5bb624d3795f5100284534.pdf>.
6. Orban-Lembrik, L. Social psychology: manual. K.: Academic Edition, 2003. 448 p.
7. Pometun, O. I. Pyrozhenko, L. V. Contemporary lesson. Interactive Learning Technologies: science.-method. manual / ed. O. I. Pometun. K.: Publishing House A.S.K., 2004. 192 p.
8. Slastenin, V. A. Main trends in the development of modern educational policy in the Russian Federation // Pedagogical education and science. 2005. No. 3. P. 20–28.
9. Modern pedagogy dictionary / comp. E. S. Rapatsevich. Minsk: The Modern Word, 2001. 928 p.
10. Shapoval, A. I. Activation of educational and cognitive activity of university students on the basis of group interaction: abstract. dis. ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.08 / A. I. Shapoval. Magnitogorsk, 2005. 23 p.

#### Actualization of Group Interaction of Future Agrarians During Foreign Language Study

T. M. Fomenko

**Abstract.** The article deals with the analysis of the views of scientists on the problem of group interaction of future specialists. Group interaction is considered as a means to increase the effectiveness of professional training of future specialists. The actuality of the problem of group interaction of agrarians in their professional activities is due to the fact that agricultural work is collective in nature and its productivity depends on the coordination of efforts of many specialists in the agrarian sector. The professional training of future agrarians should take into account the need to form students' readiness for group interaction. Organization of educational activities of future agrarians during foreign language study on the basis of group interaction allows students to develop their ability to be engaged into common activities at the level of partnership, cooperation and co-creation. As a result of the study, effective teaching methods have been identified in order to update the group interaction of future agrarians in the process of learning foreign language. So the features of use of group interaction in foreign language classes are highlighted as well. The didactic possibilities of the case-method and the method of discussion on actualization of group interaction of future agrarians during the process of foreign language study are also described. It is established that the use of these interactive methods facilitates the activation of cognitive activity of students, improves socially important and professional qualities of future agrarians (ability to analyze, work in a team, think critically, defend one's own view etc.).

**Keywords:** group interaction, future agrarians, interactive methods, cooperation, foreign language study.

## Kalocagathia on national values (historical context of value education)

H. Holos

Kyiv National Linguistic University, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: golos.anna@gmail.com

Paper received 19.09.18; Accepted for publication 28.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-05>

**Abstract.** The national value education in Ukraine currently goes about a set of values, attitudes, behaviours and competencies that a society aspires to transmit to its upcoming generation (National value education curriculum (2004). Its content holds Ukraine educators' special interest for several reasons. Firstly, despite officially presented, National value education curriculum at the majority of schools is not used as statutory guidance. That consequently leads to conclusion about no unified school quality standards for value education to fulfill. Secondly, due to 2016 school reform 'Nova Ukrainka shkola' (New Ukrainian school), lots of educators' and scholars' concerns are related to triad 'parents – school – community' cooperation which implementation is sufficiently influenced by reminiscences from previous paradigm from one hand (e.g. learning outcomes at schools remain as priority; class-room discussions lack contemporary relevant issues for youth; extra curriculum activities in comparison to Western countries are artificial, as well as insufficient; authoritarian classroom management still prevails), and the objective antinomy within Ukraine population from other (e.g. poor social status of a teacher, societal problems such as corruption, nepotism, migrant intensification among youth, do have strong negative influence on new generation outlook). As far as recent Ukrainian education system is on its molding stage and value education content is its starting point for discussion, elapsed experience of school value education development in western countries, where educational 'know-hows' occurred progressively, makes a particular interest.

**Keywords:** *upbringing, value education, character education, moral education, vyhovannia, the content of value education.*

**Introduction.** Although education as a social institution is as old as a history of humankind, the idea of intentional value education theorizing has been relatively new. In fact, the main turnover in education worldwide – on values – has been a result of the variety of person interdisciplinary studies reconsidered in the course of 20<sup>th</sup> century. They gave the comprehension that neither exquisite manners, nor good education, although these are also meaningful, but moral adequacy in acts, interaction and attitudes is what indeed needed for wellbeing. Much more it becomes relevant in times of blurred norms and propaganda we face today, when person's clear self-determination is obligatory. In this light, contemporary schooling and value education as its integral part require not only strictly static knowledge of descriptive and normative nature, but tend to be promotive and reflective, involving learners to feel, care and experience.

Needless to say, that 'value mode' in the 21<sup>st</sup> century classroom obviously differs from what and how it was in the past. Despite the varieties of its interchangeable names and approaches offered by educators-theorists, contemporary value education is intentionally organized under the logo 'kalocagathia on nation values'. When educational contents comprise 'wholesome core', universal, national values and criteria of morality with the stress on appropriate interactions (i.e. ideas, emotions and volition impulses exchange).

For better understanding novelties in educational practice, this article is aimed to explore the genesis of value education from the maximum generalizing point.

**Historical background of value education development.** Historically, upbringing as a multifaceted phenomenon that coordinates human development has passed a number of milestones. From simple mastery of a younger generation to intentional joint activity of different institutions. Each era broadcasted its socio-positive descriptors which increased over time or weakened, directly affecting morals, ideology and, consequently, the content of value education (in broad sense) by variety of its international, previous and modern terms (moral education, character

education, PSHE, value education etc., vyhovannia (recent term in Ukraine). Simply put, knowledge of previous generations was reconsidered, certain traditions were preserved or vice versa – rejected. The same relates to present day schooling that is searching the ways for pro-social youth's becoming in the 21<sup>st</sup> century.

Undoubtedly, Classical Greek paideia (education, child rearing) laid a symbolic ground for Western value education curriculum.

Having borrowed lots from previous (Babylonian, Phoenician, Egyptian) cultures, ancient Greeks managed to form their own original systems with Athens and Sparta on its first rank. Despite social regime that assumed education of some [4, p.18] and obvious variations in childrearing approaches (the Athenians placed the intellectual improvement on an extreme, whereas Lacedaemonian's lifestyle was laborious [16, p. 256], both systems were oriented toward 'kalocagathia' or what is recognized today as well-round education. Denoting integration of aesthetic 'kalos', beautiful and ethical 'agathos', good, in classic world this concept was given a great weight, distinguishing person's status and background. Intellectual refinement, either athletics and sporting activities were considered equally cherished in male rearing (female did not receive formal education, except Sparta) alongside with aspiration for beauty that the Greeks found in arts. Notably, when it came about music that at that time also covered drama, lyrics and dancing. As Plato said, 'without converse to Muses... a soul becomes weak, deaf and blind leaving a man to be ignorant, rude, without grace or politeness' [4, p.29]. But besides philosophy of 'harmony and symmetry' in education the Greeks also put great importance on knowing civic rights and responsibilities. That was carried out in Athenian ephebia and much more vividly in Spartan agoge.

Surpassing all other Greek poleis by the law-abiding nature of its citizens – 'laws and intentionally instituted poverty by Lycurgus were stronger than kings' [12 p. 70], [16, p. 256] – Sparta embodied a model of an ideal city-state for all others with accordingly constituted educa-

tional content. With no defensive walls around the polis, the Lacedaemonians (inhabitants of Sparta) represented its 'walls' [5, p.76], hence, educational emphasis was placed on solid sense, character building, and surely military skills.

With the Roman expansion the sophisticated Greek classical traditions became Latinians' trophy, who eagerly adopted a lot of ideas and skills from Greeks. Over the time, although, the Greek idealism in educational content swiftly declines. Mainly due to utilitarian life approach of Romans. As an example it is illustrated in 'Satyricon' [13], where Echion – the old clothes dealer, expresses a desire to teach his son the law or the craft, because 'it (law) has bread and butter'. Another example is Roman politician Cicero, who in his younger years was dubbed as 'Greek', 'scholar' (Cicero was fluent in Greek) [15]. That proves Romans' inferior attitude towards Greek educational standards and focus primarily on practical applications.

Thus, deistic world perception, citizenship qualities, harmonious development of privileged class individual with further utilitarian life approach in Roman society were decisive factors in Greek-Roman society that determined the content of youth's upbringing.

After the fall of Rome new impulses of upbringing strengthen the medieval religious mono pedagogy. As a consequence of Romans' persecution of believers, antique values were notably denied at the early transitional period. It is no surprise that antique attachment to scholarship and education gradually began degenerating and was left soon in oblivion. The educational process (referred to as informal) coincided with a spiritual mission and was conducted in the form of non-institutionalized apprenticeship. The knighthood implied a boy preceding training as a page or armor bearer, the clergy required a preceding service at the monastery with learning religious practices and doctrines, a craft suggested artisan apprenticeship. Hence, education in Middle Ages was limited by theological dogma, was practically oriented, defined by corporate pedagogical subculture i.e. peasant, chivalrous, church, city, etc. [9, p. 197]. The limitations were also applied for certain characters traits. Particularly, it was only aristocracy who could be attributed with nobility, courage, courtesy. Whereas commonly desired today qualities as ambition, critical thinking, independence were atypical, without any value at all. These qualities were not only difficult to realize but also to express [6, p.12].

The breakthrough restrictions that for centuries concealed the desire to observe and study the world occurred in the Renaissance. The time when medieval consciousness was awakened by heliocentric theory, antique works renewal, Arabic philosophy with its close materialistic position, the rise of literature in vernacular and many more novelties. Correspondingly, innovation that contributed to society modernization reshaped people's view on upbringing. That resulted in emergence of 'human manufacture' concept. Theory of such matter was put forward namely by humanists, who initiated discussions of well-rounded education: V. da Feltre offered daring for his times secular advance in curriculum such as swimming, dancing, fencing and horse riding. Erasmus comprehended the sufficiency of teaching manners and etiquette: 'the child should be educated in piety'. And...: 'the basis of

polite behavior is moral principles'. Montaigne demanded to place effort in education on child judgment – 'to form sound and sensible mind' [4, p. 97-100]. Finally, Comenius who incorporated kalacogathia on Christian virtues in 'Magna Didactica' became a cornerstone in the whole Western pedagogy history.

Another remarkable phenomenon in the Renaissance that drastically influenced education debates was the emergence of subjectivism. For instance, derived from medieval 'taxes/ duties', the term 'character' began to correlate in the 12<sup>th</sup> century with the individual trait, denoting morality [8, p.206].

Thus, advances in the Renaissance initiated theoretical utopia for value education based on religious and secular motives. Although the idea of well-rounded education was welcomed with enthusiasm, it was not enough to implement it into practice due to 'immature' mass perception of a child as a sort of material to work with: *tabula rasa*, wax, blank sheet [2, p. 199]. Upbringing literally meant disciplining. Moreover, little was done in practice to advocate or physically save a child, especially when it went about the poor.

Two centuries later, the humanists' educational thought was expanded in more radical way by the Enlightenment philosophers and educators (R. Descartes, J.J. Rousseau, D. Diderot, F. Voltaire, I. Kant, J. Pestalozzi, A. Diesterweg) who laid the stress on 'liberal, national, secular, egalitarian, progressive values and ideas' [17, p.3.]. Among prominent influential works dedicated to upbringing, undoubtedly, J.J. Rousseau's treatises. He set the idea of natural education and individual sensibility of child, laying the foundation for child-centered education further. Rousseau's view was shared and refined by other philosophers and educators who put into practice the idea of proactive schooling (e.g. self-government, gymnastics, work, excursions in schools of philanthropists'; Tolsoy's peasant school), the concept of culture conformity (A. Diesterweg's 'man is my first name, the German is the last'), J. Herbart's idea of personal potential and civic attitudes; J. Dewey's problem-based learning.

As in the Renaissance, the enrichment of the psychological thesaurus (namely, by the introspective terms: apathy, loneliness, sensitivity, boredom, selfishness, despair, sentimentalism, sensibility) at that time also widened educational polemics in terms of positive, supportive learning [8, p. 206].

Thus, the intellectual and cultural movement in Western Europe during the Enlightenment achieved 'victory of pragmatism over dogmatism' with the institutionalized schooling as a result. A step forward was attained by formal integration of upbringing into education, supplemented with proto modern concepts and values, common in contemporary western pedagogical systems (nation-state idea, secularism, the idea of growth etc.).

The beginning of the XX century that coincided with acute social confrontation in Europe (the World Wars) was marked with attention to value theory (H. Lotze, F. Nietzsche, W. Windelband, H. Rickert etc.). It cast some doubt upon essential life principles assessing human deeds such as humanism, civilization, culture [7, p.289]. The relationship between education and other fields of study at that time became close, defining a new type – education of anthropocentric type with emphases on a



‘child – society – values’ triad. As Y. Korchak [10, p.20] noted, ‘the state demands patriotism, the church demands faith, the employer demands honesty, but it is all humility .... education without a child in it does not exist’.

In the post-war time significant contribution to pedagogical theory and practice was done by psychologists (K. Rogers, G. Allport, A. Maslow, F. Dalton, D. WinnikotO. Lazursky, L. Vygotsky, B. Ananiev, B. Myasishchev, O. Leontiev, O. Zaporozhets, L. Bozhovich, etc.) who added the experimental method, reinforced by pragmatism and optimism, stimulus-reaction on a cultural basis [1, p. 23]. A large part of the research in the context of child development fell on humanistic psychology (A. Maslow, C. Rogers, G. Allport) that defined ‘interpersonal interactions’, ‘facilitation’, ‘attitudes’, ‘self-actualization’ as its main concepts. As a result, a new direction of pedagogy – humanistic pedagogy was founded.

In this direction the global pedagogy with common problems and values moved in post-industrial period, when the systems theory was established and fixed. Accordingly, new interdisciplinary background complicated the content of value education as integrative part of schooling, shifting the emphasis on learners socialization and enculturation [7, p. 289]. Since early 90’s intentional value education under variety of its names spread through many countries. The educational content in many countries comprise of civic, moral, cultural, religious, environmental etc. values to think about, to experience and to be engaged with [11]. What has actually been a determine guideline in modern democratic societies recently.

**A perspective from Ukraine.** To avoid ambiguity in this paper, we incline to the use the term value education as equivalent to Ukrainian ‘vyhovannia’, as it reflects the most precisely the essence of activities and intentions provided in modern Ukraine school.

Contrary to Western countries, where educational projects occurred coherently, Ukraine education system went through a number of socio-political barriers (historically at different times there were politically and culturally different governments – Lithuanian, Polish, and Russian) that considerably influenced the overall Ukraine educational policy and, in turn, the Ukraine national educational ideal. In fact, ‘national’ (language, culture, Ukraine intellectuals) in Soviet schools used to be correlated either with nationalistic, something/someone to stay away from, either minor or rustical. This vision was deeply engraved in Soviet learners’ consciousness coming close with communist propoganda, then-appropriate school childrearing approaches (use of guilt, criticizing), imperative russification of the Ukrainians due to which Ukrainian pedagogue for a long time remained forcibly deprived of its cultural fundamentals. Hopefully, without any prospects on its own land, Ukrainian educational projects were developed in diaspora (I. Ohiyenko, H. Vashchenko, S. Siropolko, E. Zhars’kyy). It is no surprisingly, that since 1991 Ukraine independence, theorists’ interest to national educational ideal issue, its genesis (first formulated by H. Vaschenko) with global trends taken into account was reemerged.

In the early 2000s to innovative educational projects that comprehend the maintenance of Ukraine education as a system, one should include ‘the Ukrainian ideal’ and

‘the Values Code of Contemporary Ukrainian Education and development (by Omelian Vishnevsky), ‘the National value education curriculum for children and adolescence’ (collective works under supervision of Ph.D. Ivan Bekh) and derivated from that ‘Basic guidelines for value education (grades 1-11)’. In these agenda value education has been defined as a system of interiorized values and qualities of the growing generation, which are manifested in precious attitude of learners to society, state, people, environment, work, the Self. ‘Precious attitude’ is attached to supportive, caring, emotionally positive disposition. Since 2004 National curriculum, attitudinal approach in Ukrainian research papers has been fixed, still dominating in papers of the last decade.

With the beginning of new educational reform (‘Nova Ukraiska shkola’) in 2016 intended to improve past practices, schools in Ukraine today have the task to form, to mediate, and firmly establish democratic values and norms in their students. Values education is not taught as a specific subject, it is integrated with social studies, physical education, humanities; and it is also expressed in the informal curriculum.

The following trends in Ministry of education documents regarding schooling and value education are being monitored: the establishment of value pluralism, stress on competencies and character traits development (is not new idea in Ukrainian pedagogy (K. Ushinsky and H.Vashchenko publications on character education), school encouragement in programs design [18].

Unfortunately, despite the school extra curriculum activities are much enjoyed by nearly all the students, value education is still viewed by majority of parents and learners as a low status study. Among factors that significantly affect value education at schools are: artificial school climate, social pathology toleration (bullying, social inequalities); the lack of relevant class-room discussions; minor attention to arts, music, sports; poor school-community cooperation.

**Conclusion.** Despite views on teaching ethics and morals at different times were variable, relying on different dominants, in the 21<sup>st</sup> century theories on value education tend to be neither monistic, nor deterministic. What emphasized is interaction of biological, social and psychological components in person’s development and real practices vs abstract-ideological theory [3, p.58].

Considering multinational, multicultural, and mobile world we live in, it is clear that contemporary value education is more that rules to know and terms to clarify, it extrapolates beyond classroom with a diverse range of values to experience and act upon. Undoubtedly, crucial role and responsibility is allotted to all stakeholders – learners, parents, community and the state, as all of them are the ‘wheels of the same vehicle’.

With the regard to new education reform undergoing in Ukraine, we believe, one should not neglect in the name of rationality the educational ‘achievements’ (either new, or the best) in truly democratic societies, where youth prosocial school activities, practices and strategies are resourceful and successfully applied on sound basis. We consider theoretical and practical research in this direction, as necessary.

#### REFERENCES

1. Allport, G. (1968). Selected essays. Boston: Beacon.
2. Ariers, P. (1999). L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Paris, 1975 (1<sup>re</sup> éd. 1960)
3. Berkowitz, M.W. (2002). The science of character education. In W. Damon (Ed.), Bringing in a new era in character education. Stanford CA: Hoover Institution Press.
4. Compayre, G. (1898) The history of pedagogy. Boston D.C.: Heath and company.
5. Goldsmith, O. (1836). Pinnock's Improved edition of Dr. Goldsmith's History of Greece. Key and Biddle.
6. Greenblatt, S. (2011). The Swerve: How the World Became Modern. New York: W. W. Norton.
7. Kagan, M. (1996). Filosofiya kul'turi [The philosophy of culture ]. Sankt-Peterburg, Russia: Sankt-Peterburgskiy universitet.
8. Kon, I. (1978). Otkrytiye "ya" ["Self" discover]. Moscow, Russia: Politizdat.
9. Kon, I. (2017). Malchik – otets muzhchiny [A boy is a father of a man]. Moscow, Russia: AST.
10. Korchak, Y. (2016). Yak l'ubyty dytynu [How to love a child]. Harkiv, Ukraine: Klub simeinogo dozvillya.
11. Lickona, T. (1993). The Return of Character Education. Educational Leadership 51 (3). Available online: [www.ascd.org/readingroom/edlead/9311/lickona.html](http://www.ascd.org/readingroom/edlead/9311/lickona.html).
12. Petraki, A. (2010) Reflections of Antiquity in the Greek Education of the 20th Century. Social change review, vol. 8, Issue 1, June 2010. DOI: 10.1515/scr-2016-0007
13. Petronius, A. (1913). Satyrikon. Retrieved from: <http://data.perseus.org/citations/urn:cts:latinLit:phi0972.phi001.perseus-eng1:45>
14. Plato. (1969). Republic. Retrieved from: <http://data.perseus.org/citations/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg030.perseus-eng1:3.393e>
15. Plutarkh. (1919). Cicero. Retrieved from: <https://archive.org/stream/plutarchslives07plut#page/82/mode/2up>
16. Rollin, M. (1834). Ancient history of the Egyptians, Carthaginians, Assyrians, Babylonians, Medes and Persians, Grecians and Macedonians. London: Printed for Thomas Tegg and Son, Cheapside.
17. Zafirovski, M. (2011) The Enlightenment and Its Effects on Modern Society By Milan. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-44-19-73-87-0
18. Official website of Ministry of Education and Science of Ukraine: <https://mon.gov.ua>

## Мотивація абітурієнтів при виборі професії як чинник ефективності освітньої діяльності ВНЗ

С. А. Ісаєнко

Державний університет інфраструктури та технологій (Україна, м. Київ)  
Corresponding author. E-mail: svit.isaienko@gmail.com; isaenko\_SV@ukr.net

Paper received 07.10.18; Accepted for publication 15.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-06>

**Анотація.** Питання формування професіонала надзвичайно актуальні у XXI столітті. У статті аналізується ступінь усвідомленості професійного самовизначення абітурієнтів і його вплив на формування особистості майбутніх фахівців. Авторка вважає, що одним із головних завдань системи вищої освіти є наразі цілеспрямована робота щодо формування особистості майбутніх фахівців із обов'язковим урахуванням їхнього більш пізнього включення у процес професійної підготовки.

**Ключові слова:** свідомий професійний вибір, мотивація, особистість майбутнього фахівця, педагогічний вплив, ефективна освітня діяльність.

*Вступ.* Загальновідомо, що основним завданням системи вищої освіти будь-якої країни є підготовка висококваліфікованих фахівців для народного господарства. Проте, світові глобалізаційні процеси трансформують це завдання-мінімум у найактуальніші виклики, які постають перед вищою школою. Це – підготовка не просто фахівця, здатного забезпечити стале функціонування галузі, а конкурентоспроможного професіонала, який забезпечить швидкий розвиток економіки країни та перебування її серед провідних економік світу. Одна із проблем у реалізації такого завдання для системи вищої освіти України постає уже на етапі проведення вступної кампанії: найбільш популярні професії серед вступників не є найбільш затребуваними для економіки країни. За результатами вступу 2017 року найпопулярнішими спеціальностями серед вступників в Україні стали «Філологія», «Право», «Менеджмент», «Медицина», «Комп'ютерні науки», «Туризм», «Середня освіта», «Психологія», «Економіка», «Інженерія програмного забезпечення» [1]. Під час вступної кампанії 2018 року збільшено держзамовлення на вчителів, фахівців із ІТ, аграрних та природничих наук, математики та статистики [2]. Однак, статистика вступної кампанії 2018 року свідчить, що найбільш популярними серед абітурієнтів залишалися право, філологія, середня освіта, менеджмент та медицина [3]. Вибір професії – чи не головний вибір у житті людини, який для кожного окремого індивіда часто означає вибір власної долі. Не буде перебільшенням сказати, що вибір майбутньої професії – це та точка, в якій перетинаються інтереси особистості та суспільства, де можливе та необхідне поєднання особистих і загальносуспільних інтересів. Ступінь усвідомленості та розуміння мотивів власного професійного вибору студента впливає на його ставлення до навчальної діяльності та на стиль навчання студента, а, отже, на ефективність опанування майбутньої професії, на якість підготовки випускника ВНЗ до майбутньої професійної діяльності, на результативність роботи ВНЗ й ефективність усієї системи вищої освіти [4]. За нашим переконанням, зазначене вище свідчить про значущість дослідження ступеня усвідомленості професійного вибору для забезпечення ефективної освітньої діяльності ВНЗ.

*Метою* даної статті є аналіз мотивів вибору професії сучасними абітурієнтами та впливу такої мотивації на ефективність освітньої діяльності вищого навчального

закладу.

*Короткий огляд публікацій за темою.* Формуванню та розкриттю окремих сторін особистості студента у процесі підготовки висококваліфікованого фахівця присвячені дослідження багатьох провідних вітчизняних та іноземних учених. Психологічні та психофізичні особливості студентів вивчали Б.Г. Ананьєв [5], І.С. Кон [6], В.Т. Лісовський [7], В.В. Рибалка [8] та ін. Особливу увагу вивченню психофізичного розвитку студентів, його проявів в умовах індивідуальної і колективної діяльності приділяв Б.Г. Ананьєв [5]. Розвиток Б.Г. Ананьєвим діагностики психофізіологічних функцій, станів і властивостей особистості надає сучасним педагогам інформацію про можливість всебічного вивчення діяльності та розвитку студентів, а також «чинників і умов, які визначають продуктивність і успішність їхньої діяльності, залежність від розвитку та вплив на розвиток, вплив на структурутворення людини» [5, с. 26]. На думку Б.Г. Ананьєва, у вищому навчальному закладі відбувається «перетворення мотивації, усієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, та інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, з іншого» [5, с. 7].

Серед наукових досліджень, присвячених вивченню соціально-психологічного портрету студентства певний інтерес викликає робота Л.Я. Рубіної [9]. Специфічними рисами студентства, детермінованими особливостями життєдіяльності, характером навчання і ставленням до своєї професійної підготовки, Л. Рубіна вважала свідоме орієнтування студентів на отримання вищої освіти та високої професійної підготовки. За даними, які радянська соціолог наводить у своїй роботі «Советское студенчество. Социологический очерк», половина студентів приймає рішення про вступ до вищого навчального закладу за три-чотири роки до вступу, біля третини – за рік і менше. Стосовно вибору певної спеціальності, а отже, і конкретного вищого навчального закладу, то, за її ж даними, більшість студентів (близько 60,00 %) визначаються лише за рік чи менше до вступу. Ті, хто обрав спеціальність за три-чотири роки до вступу, складають лише одну четверту частину опитаних [9, с. 84–86]. Дані, отримані в науковому дослідженні Л. Рубіної, базуються на аналізі особливостей студентства другої половини минулого століття. Однак, твердження Л. Рубіної про те, що «професійна орієнтація студентства відбувається пізніше, від-

повідно, вона є менш стабільною і може в майбутньому привести до розчарування в обраній професії. До того ж таке професійне самовизначення відбивається на ставленні студентів до навчання, зниженні якості професійної підготовки» [9, с. 86–87], залишається актуальним дотепер. Висловимо власне переконання, що у навчально-виховній роботі вишу та в процесі формування професіоналів цю особливість студентства не можна ігнорувати.

*Результати та їх обговорення.* Наше дослідження, проведене на базі Державного економіко-технологічного університету транспорту ще в 2001–2005 рр., засвідчило наявність подібних проблем серед першокурсників [цит. за 10]. Так, менше однієї п'ятої частини студентів приймали рішення про вступ до вищого навчального закладу більше, ніж за рік до вступу. Відсоток студентів, які вирішили вступити до вищого навчального закладу за рік до вступу, коливався у ці роки від 33,30 % до 73,60 %, а відсоток студентів, які остаточно визначилися менш, ніж за рік до вступу, був значним і коливався від 18,40 % до 51,00 % [Там само]. У 2010 р., щоб виявити зміни у ставленні до свого професійного вибору та проаналізувати їхню динаміку, ми провели аналогічне опитування серед першокурсників НУХТ (64 особи) та ДЕТУТ (79 осіб). Це опитування показало, що у 2010 р. переважна більшість першокурсників визначилася, де отримувати вищу освіту, приблизно за два роки до закінчення школи – 59,38 % (студенти НУХТ) і 46,94 % (вступники ДЕТУТ). За рік до вступної кампанії із майбутнім вишем визначилися 31,25 % студентів НУХТ і 30,61 % студентів, які вступили до ДЕТУТ. Зіставляючи отримані дані із даними 2001–2005 рр., ми зробили висновок, що абітурієнти 2010 р. характеризувалися загалом більш серйозним ставленням до професійного самовизначення, проте констатувати наявність високого ступеня свідомості професійного самовизначення серед студентства було некоректним [11].

Актуалізація проблеми забезпечення економіки України висококваліфікованими фахівцями (в тому числі й інженерами) спонукала нас звернутися до попереднього досвіду і провести аналогічне описанням вище опитування вступників 2018 року на спеціальності інженерно-технічного профілю. Загалом в опитуванні узяли участь 86 студентів першого року навчання Державного університету інфраструктури та технологій (м. Київ). За нашими даними 30,23 % вступників визначилися із майбутньою професією більше, ніж за два роки до вступу. За два роки до вступу у своєму виборі вищого навчального закладу визначилися 37,21 % вступників. І менше, ніж за рік до вступу свій вибір зробили 32,56 % респондентів.

Важливою передумовою формування особистості професіонала є мотивація професійного самовизначення, оскільки саме мотивація впливає на ставлення студентів до навчання (читай – до опанування своєї професії). Мотивація вибору студентами спеціальності завжди була неоднорідною. Так, за даними вже цитованого дослідження Л. Рубіної, більшість студентів (64,80 %) свій вибір професії пояснили її відповідністю своїм здібностям, майже 50,00 % – указали на можливість отримати «цікаву роботу» [9, с. 87–89]. Проте серед причин вибору вищого навчального закла-

ду зазначалися і такі: «відсутність інших варіантів», «наближеність інституту до місця проживання», «наявність гуртожитку», які авторка соціологічного дослідження визначає як випадкові фактори вибору навчального закладу [Там само].

Результати дослідження, проведеного нами у 2001–2005 рр., свідчать, що недостатньо свідомо здійснили вибір своєї майбутньої професії від 50,00 % до 80,00 % студентів [10, с. 72]. Упродовж 2001–2005 рр. частина студентів, які зробили вибір майбутньої професії свідомо, коливалася від 5,20 % до 20,50 % (мотивом їхнього професійного самовизначення є бажання «бути інженером»), переважно свідомим, на нашу думку, був вибір професії у студентів, частина яких складала від 16,90 % до 34,20 % (мотив – «бажання мати вищу (технічну) освіту»). Байдужість до обраної професії виявили менш, ніж 0,50 % студентів (від 0,30 % до 0,45 %) [10, с. 73–74]. У 2010 р. проведене нами опитування показало наступне: 1) 35,94 % першокурсників НУХТ (економічний профіль) і 41,78 % студентів, які вступили до ДЕТУТ (інженерно-технічні спеціальності), назвали мотивом вибору ВНЗ «бажання отримати престижну професію»; 2) другим за значущістю мотивом вибору ВНЗ у студентів було «бажання отримати вищу освіту»; 3) третім в ієрархії мотивів вибору ВНЗ студенти НУХТ указали «бажання заробляти справжні гроші» (9,38 %), а студенти ДЕТУТ – «бажання стати інженером» (13,92 %); 4) «бажання заробляти справжні гроші» займає четверте місце за значущістю в ієрархії мотивів вибору ВНЗ у студентів ДЕТУТ (10,13 %), для студентів НУХТ це – «бажання батьків, щоб я тут навчався» (6,25 %) і «бажання мати нових друзів» (6,25 %) [11, с. 392–401].

Проводячи обробку результатів опитування першокурсників 2018 р., усі відповіді були нами об'єднані у декілька груп залежно від узагальнюючої характеристики відповіді. Так, мотив вибору вищого навчального закладу та профілю майбутньої професійної діяльності – «бажання бути інженером» (20,93 %), на нашу думку, можна вважати виявом свідомого професійного самовизначення студентів. Сюди ж ми віднесли відповідь респондента «бажання мати улюблену професію» (1,16 %), подану як власний варіант. Мотив «бажання мати вищу освіту» (32,56 %) ми вважаємо свідченням переважно свідомого вибору професії (сприйняття вищої освіти як цінності, безперечно, є позитивним, але чи бачать ці студенти себе інженерами в майбутньому?). Мотиви «бажання мати престижну професію» (25,58 %), «бажання мати розповсюджену професію» (2,33 %) і «бажання заробляти справжні гроші» (6,98 %) ми відносимо до недостатньо свідомого самовизначення, здійсненого на основі суб'єктивних критеріїв вибору майбутньої професії. Мотиви «бажання батьків, щоб я тут навчався» (3,49 %), «бажання мати нових друзів» (0 %) чи «бажання уникнути служби в армії» (6,98 %) є свідченням відсутності свідомого вибору професії, оскільки цей вибір базується на потребі вирішення власних психологічних і соціальних проблем. Відповіді на кшталт «мені однаково, де вчитися» або «у мене не було іншого вибору» ми, як і у попередніх дослідженнях, вважали показником відсутності свідомого вибору професії.

У таблиці 1 представлено результати проведених у

різні періоди опитування серед студентів-першокурсників у відсотках від загальної кількості

опитаних, що ілюструє ступінь усвідомленості свого професійного самовизначення сучасними студентами.

**Таблиця 1.** Ступінь усвідомленості студентами свого професійного самовизначення

№		Часові межі дослідження		
		2001-2005 рр.	2010 р.	2018 р.
		Кількість респондентів (у %)		
		325 (ДЕТУТ)	79 (ДЕТУТ)	86 (ДУІТ)
1	свідомий вибір професії	5,20–20,50 %	13,92 %	22,09 %
2	переважно свідомий вибір професії	16,90–34,20 %	17,72 %	32,56 %
3	недостатньо свідомий вибір професії	50,00–80,00 %	54,44 %	34,88 %
4	відсутність свідомого вибору професії	0,30–0,45 %	6,33 %	10,47 %

Загалом, можна стверджувати, що кількість вступників до вишів із мотивацією свідомого та переважно свідомого вибору професії у 2018 р. значно збільшилася порівняно із попередніми роками. Певну тривогу викликає паралельне збільшення частки абітурієнтів, що байдуже ставляться до обраної професії чи обраного вищого навчального закладу. Однак, як свідчать цифри, більшість студентів усе ще здійснює вибір своєї майбутньої професії недостатньо свідомо, а отже, об'єктивно не включається у навчально-виховний процес одразу після вступу до вищого навчального закладу. Цілеспрямоване і систематичне проведення проф-орієнтаційної роботи у школі, безперечно, забезпечувало б утворення особистісно-значущого сенсу вибору професії, певну професійну спрямованість, готовність до активної діяльності щодо формування власної професійної компетентності та культури. Але порадиником щодо вибору майбутньої професії (за даними наших педагогічних інтерв'ювань) найчастіше стають батьки, родичі, друзі та знайомі, які послуговуються фінансово-економічними та власними індивідуально-світоглядними аргументами. Додатковим підтвердженням цієї тези ми вважаємо переважаючий показник (47,2 %) мотиву «бажання заробляти справжні гроші» серед респондентів – вступників на спеціальності, пов'язані з комп'ютерними науками та застосуванням у різних галузях економіки ІТ технологій.

**Висновки.** Дослідження мотивації абітурієнтів щодо ступеня свідомого вибору професії, проведені нами у різні часові періоди, носять власне не соціологічно-репрезентативний характер, а виявляють характерні для абітурієнтського загалу панівні тенденції. Однак, виявлення таких тенденцій, їхній аналіз та пошук шля-

хів подолання їхніх негативних впливів є надзвичайно актуальними і на сьогоднішньому етапі розвитку системи вищої освіти України. Спираючись на викладене вище можна сформулювати такі висновки:

1. За сучасних умов розвитку суспільства як ніколи раніше актуальним є питання формування особистості фахівців, у якій поєднуються високий професіоналізм, інтелігентність, соціальна зрілість і творчий пошук. Але на практиці аналіз якості підготовки майбутніх спеціалістів у вишах України свідчить, що багатьом з них бракує самостійності, ініціативи, винахідливості, уміння творчо підходити до складних проблемних ситуацій у нових умовах господарювання.

2. Такий стан справ, на нашу думку, складається і через недостатню увагу в системі освіти України до рівня умотивованості та ступеня усвідомленості професійного самовизначення молодого людини. У цьому контексті для забезпечення результативності роботи ВНЗ необхідні переосмислення змісту та методів освіти та виховання сучасного спеціаліста, його професійної компетентності та культури, розробка і послідовна реалізація гуманістичної концепції викладання. Головним завданням вищої школи залишається пошук і використання таких ефективних, дійових і активних форм, методів, принципів навчально-виховного впливу, які б максимально враховували вимоги сучасного етапу розвитку суспільства щодо рівня професійної підготовки та особистості фахівця, органічно вписувались у нову модель вищої школи, сприяли б інтеграції вищу, виробництва та науки. Адже саме це – постійно діючий чинник ефективності освітньої діяльності вищого навчального закладу.

#### ЛІТЕРАТУРА

- ТОП-10 найпопулярніших професій серед вступників в Україні [Електронний ресурс]. URL: <https://www.5.ua/suspilstvo/top10-naipopuliarnishykh-profesii-sered-vstupnykiv-v-ukraini-infohrafika-155068.html> (дата звернення 18.09.2018). Назва з екрану.
- Вступна кампанія 2018: найбільш затребувані спеціальності [Електронний ресурс]. URL: <https://fakty.com.ua/ua/ukraine/20180711-vstupna-kampaniya-2018-najbilsh-zatrebuvani-spetsialnosti/> (дата звернення 18.09.2018). Назва з екрану.
- Вступна кампанія в Україні: названі найпопулярніші професії у 2018 році [Електронний ресурс]. URL: <https://www.obozrevatel.com/ukr/city/events/vstupna-kampaniya-v-ukraini-nazvani-najpopulyarnishi-profesii-u-2018-rotsi.htm> (дата звернення 18.09.2018). Назва з екрану.
- Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества. Казань, 1988. 236 с.
- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., Педагогика, 1977. 371 с.
- Кон И. С. Юность как социальная проблема. М., 1973. С. 22–51.
- Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. Л., 1974. 184 с.
- Рыбалко В. В. Психологическая структура способностей личности к научно-техническому творчеству. К., 1990. 17 с.
- Рубина Л. Я. Советское студенчество: социологический очерк. М., Мысль, 1981. 207 с.
- С. Ісаєнко Формування професійної культури у студентів інженерних спеціальностей. Актуальність, потенціал, педагогічні технології. Saarbrücken, LAP Lambert Academic Publishing, 2017. 236 с.
- Климова О.В., Ісаєнко С.А. Свідоме професійне самовизначення у контексті формування особистості майбутнього фахівця. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Вип. 155, ч. 2. К., 2010. 502 с.

#### REFERENCES

1. TOP-10 most popular professions among entrance candidates in Ukraine [Electronic resource]. URL: <https://www.5.ua/suspilstvo/top10-naipopuliarnishykh-profesii-sered-vstupnykiv-v-ukraini-infohrafika-155068.html>. Title from screen.
2. Entrance campaign 2018: the most required specialties [Electronic resource]. URL: <https://fakty.com.ua/ua/ukraine/20180711-vstupna-kampaniya-2018-najbilsh-zatrebuvani-spetsialnosti/>. Title from screen.
3. Entrance campaign in Ukraine: most popular professions in 2018 named [Electronic resource]. URL: <https://www.obozrevatel.com/ukr/city/events/vstupna-kampaniya-v-ukraini-nazvani-najpopulyarnishi-profesii-u-2018-rotsi.htm>. Title from screen.
4. Andreev V. Dialectics of education and self-education of a creative personality: fundamentals of creativeness pedagogy. Kazan, 1988. 236 s.
5. Ananiev B. On the problems of modern human sciences. M., Pedagogika, 1977. 371 s.
6. Kon I. Youth as a social problem. M., 1973. S. 22–51.
7. Lisovskyi V. & Dmitriev A. Personality of a student. Leningrad, 1974. 184 s.
8. Rybalko V. Psychological structure of a personality abilities to scientific and technical creativeness. K., 1990. 17 s.
9. Rubina L. Soviet studentship: sociological essay. M., Mysl, 1981. 207 s.
10. Isaienko S. Formation of professional culture in students of engineering. Topicality, potential, pedagogical technologies. Saarbrücken, LAP Lambert Academic Publishing, 2017. 236 s.
11. Klymova O. & Isaienko S. Conscious professional self-determination in the context of future specialists' personality forming. Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu biorekursiv ta pryrodokorystuvannia Ukrainy. Vyp. 155, ch. 2. K., 2010. 502 s.

#### Profession choice motives of entrance candidates' as a factor of efficient educational activities of a higher education institution

S. A. Isaienko

**Abstract.** The issues of specialists' forming still keep being of high topicality in the XXI c. In the article the problem of future specialists' personality forming in the present conditions of higher professional education system development in Ukraine has been analyzed. The author considers the work aimed at future specialists' personality forming to be one of the main tasks of professional education system.

**Keywords:** *conscious professional choice, motivation, future specialists' personality, pedagogical influence, efficient educational activities.*

## Досвід впровадження компетентнісного підходу при вивченні студентами медичної хімії

Н. С. Хопта

Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ, Україна  
Corresponding author. E-mail: khortanadia@gmail.com

Paper received 16.10.18; Accepted for publication 22.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-07>

**Анотація.** Останні роки до студентських аудиторій приходять першокурсники, які мають достатній рівень теоретичних знань з хімії, оскільки вони пройшли незалежну атестацію з предмету у вигляді ЗНО. Однак, теоретичні знання їм часто не вдається успішно застосувати в нових умовах навчання, для вирішення конкретних практичних завдань при вивченні професійно спрямованого курсу медичної хімії. Тому перехід до інноваційних технологій, зокрема, застосування компетентнісного підходу при вивченні предмету допомагає долати ці труднощі. Також гостро постає проблема зростання розриву між великим обсягом призначених до вивчення знань та можливістю студентів до їх ґрунтовного засвоєння і застосування, тобто формування відповідних компетенцій із предмету. Підвищення ефективності навчання можна досягти залученням студентів до самостійної навчально-дослідницької діяльності, мета якої – розвиток розумових здібностей, реалізація творчого потенціалу, озброєння майбутніх фахівців уміннями і навичками самостійно здобувати знання, вирішуючи завдання, які постають перед ними. При вивченні предмету «Медична хімія» застосовують різні форми навчання, зокрема і такі, що носять дослідницький характер, сприяють розвитку спеціальних компетенцій. При цьому важливою є роль викладача, оскільки він організовує і спрямовує самостійну роботу студентів, допомагає і корегує за потреби їх дії.

**Ключові слова:** медична хімія, компетентнісний підхід, студенти медичного вузу, самостійна науково-дослідна робота.

**Вступ.** Головним завданням системи медичної освіти була і залишається якість підготовки лікарів на усіх етапах становлення спеціаліста [1, с. 37]. Міжнародні стандарти в медичній освіті, які були прийняті Всесвітньою організацією охорони здоров'я та Всесвітньою медичною асоціацією, серед різних вимог до сучасних медичних навчальних програм зазначають, що необхідно формувати у студентів не тільки наукові знання, а і критичне мислення; інтенсивно навчати практичних навичок у реальних умовах [2]. У Законі України “Про вищу освіту” визначаються основні напрямки реформування медичної освіти згідно із стратегічною метою – привести підготовку спеціалістів до міжнародних освітніх стандартів [3]. У Національній доктрині розвитку освіти зазначається про орієнтацію освіти на підготовку конкурентоспроможних на європейському та світовому ринках праці спеціалістів, які матимуть необхідні для цього знання, навички та компетенції. У зв'язку з цим, основною вимогою до вищих медичних навчальних закладів України є впровадження нових підходів, які забезпечать якісну професійну підготовку майбутніх лікарів. Таким підходом є компетентнісно-орієнтоване навчання, яке у широкому розумінні полягає в засвоєнні майбутніми спеціалістами теоретичних знань і використання цих знань для вирішення конкретних практичних завдань, які виникають у професійній діяльності [3, 4, 5].

**Мета** – узагальнення досвіду колективу кафедри біологічної та медичної хімії імені академіка Г. О. Бабенка Івано-Франківського національного медичного університету з впровадження компетентнісного підходу при вивченні студентами-першокурсниками предмету “Медична хімія”.

**Основна частина.** Останні роки до студентських аудиторій приходять першокурсники, які мають достатній (а значна частина навіть високий) рівень теоретичних знань з хімії, оскільки вони пройшли незалежну атестацію з предмету у вигляді зовнішнього незалежного оцінювання. Однак, достатні чи навіть добрі теоретичні знання їм часто не вдається успішно застосувати в нових умовах навчання, для вирішення конкретних практичних завдань при вивченні професійно спрямованого курсу медичної хімії. Проблема відірваності теоретичних знань та їх практичного використання для вирішення нестандартних задач і проблемних ситуацій є типовою для тради-

ційної освіти, яка була панівною ще до недавнього часу. Тому перехід до інноваційних технологій, зокрема, застосування компетентнісного підходу при вивченні предмету допомагає долати ці труднощі. Загальною визначеною є поділ компетенцій на загальні та професійні (спеціальні). Загальні компетенції – це ті, які необхідні для успішної діяльності у будь-якій сфері, наприклад, вміння працювати з літературою, інформаційними джерелами, логічно і чітко формулювати свою думку, узагальнювати, виокремлювати головне, здатність працювати в групах, тощо. Як зазначає програма з дисципліни, предметом вивчення «Медичної хімії» є озброєння студента медика знаннями, необхідними для розуміння функцій окремих систем організму, взаємодії організму із навколишнім середовищем, а також вміннями використовувати різноманітні кількісні розрахунки для аналізу тих чи інших процесів [6].

Метою викладання навчальної дисципліни «Медична хімія» є формування у студентів знань про основні типи хімічної рівноваги для формування цілісного фізико-хімічного підходу до вивчення процесів життєдіяльності організму. Студенти повинні вміти застосовувати хімічні методи кількісного та якісного аналізу, вміти класифікувати хімічні властивості та перетворення біонеорганічних речовин в процесі життєдіяльності організму. Основними завданнями при вивченні дисципліни «Медична хімія» в медичному університеті є створення фундаментальної наукової бази майбутніх лікарів у розумінні ними загальних фізико-хімічних закономірностей, що лежать в основі процесів життєдіяльності людини [6].

Дисципліна повинна забезпечити набуття студентами інтегральної компетентності: здатності розв'язувати типові та складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень. Також передбачається розвиток загальних компетенцій, зокрема, здатності застосовувати знання в практичних ситуаціях, до вибору стратегії спілкування; здатність працювати в команді; навички міжособистісної взаємодії, навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, здатність вчитися і бути сучасно навченим; здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт, визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків, тощо. Важливою є спеціальна (фахова, предметна) компетенція

– здатність до оцінювання результатів лабораторних та інструментальних досліджень [6].

З перших занять, вивчаючи біологічну роль біогенних елементів в організмі людини, першокурсники виконують завдання самостійної позааудиторної роботи, які передбачають опрацювання значного за обсягом матеріалу, пошуку інформації у наукових джерелах, що сприяє розвитку загальних компетенцій. Одночасно, на кожному практичному занятті студенти у групах виконують лабораторні роботи, які мають навчальний або дослідницький характер, сприяють розвитку спеціальних компетенцій. Зокрема, виробляють навички роботи із лабораторним посудом та обладнанням, практично навчаються шляхом титрування визначати концентрацію розчинів, кислотність шлункового соку людини. Після таких експериментальних досліджень студенти вивчають склад шлункового соку в нормі та за умов патологій, їх цікавить як впливають окремі компоненти на рН шлункового соку, які методи застосовують для визначення кислотності та за яких умов проводять визначення, а також як інтерпретувати результати досліджень за різними методиками. Здобувши достатній рівень практичних навичок у виконанні лабораторних робіт, студенти отримують завдання дослідити буферну ємність та рН буферів, що дозволяє глибше, на молекулярному рівні розуміти кислотно-основний стан крові, механізми функціонування біохімічних буферних систем організму, явища ацидозу та алкалозу. На наступних заняттях студенти експериментально *in vitro* моделюють осмотичні процеси, коагуляцію колоїдних розчинів різними електролітами, стабілізацію емульсій гідروفільними та гідрофобними емульгаторами – подібні процеси відбуваються в організмі та будуть вивчатися пізніше у курсі фізіології, патофізіології. Перші наочні уявлення про захисну дію білків та інших антикоагулянтів, про умови утворення колоїдів та будову міцел, про кінетичні закономірності ферментативних процесів, про хелатні комплекси та їх будову і властивості, про різні за природою та ефективністю адсорбенти студенти отримують, виконуючи експеримент і формуючи початки спеціальних компетенцій, які поглиблюються на наступних курсах.

Важливою компетенцією лікаря є вміння аналізувати біохімічні показники гомеостазу організму, розуміти спосіб їх подачі та методи визначення. Початки формування її відбуваються, коли студент виконує визначення катіонів, аніонів з допомогою якісних реакцій, хроматографічних методів; визначає рН розчину потенціометрично, іншим методом; користуєтесь термодинамічними даними складає харчовий раціон для людей із різними енерговитратами. При цьому важко переоцінити роль викладача [7], оскільки саме він організовує і спрямовує самостійну роботу студентів, допомагає і корегує за потреби їх дії.

Іншим важливим етапом у реалізації компетентнісного підходу є обговорення із студентами результатів виконаних ними лабораторних досліджень. Студенти-першокурсники охоче виконують експериментальні роботи, із задоволенням відпрацьовують практичні навички роботи із лабораторним обладнанням. Однак проблемою багатьох із них, особливо у перші місяці навчання, є обґрунтоване пояснення виконаного дослідження на основі теоретичних знань. На перших заняттях аналіз та узагальнення викликають труднощі у більшості студентів, їм важко теоретично обґрунтувати отримані результати, адже звертають увагу лише на ті явища чи зміни,

які спостерігали в експерименті. Поступово, у діалозі з викладачем, доповнюючи один одного, студенти навчаються глибше проникати у суть проблеми, застосовувати набуті теоретичні знання для пояснення результатів експерименту. Саме так формується критичне мислення, спостережливість, вміння аналізувати і узагальнювати, що сприяє успішному оволодінню матеріалом.

Підвищення ефективності навчання можна досягти залученням студентів до самостійної навчально-дослідницької діяльності (СНДД), мета якої – розвиток розумових здібностей, реалізація творчого потенціалу, озброєння майбутніх фахівців уміннями і навичками самостійно здобувати знання, вирішуючи нові, проблемні завдання, які постають перед ними. СНДД студентів у рамках вивчення медичної хімії охоплює різні форми навчання: виконання лабораторних робіт та пояснення експерименту на основі здобутих теоретичних знань шляхом самостійного пошуку, розв’язування ситуаційних задач на занятті, вирішення завдань, що містять елементи проблемного пошуку, нетипових задач, реферування наукової літератури та підготовка повідомлень з конкретної теми, тощо. Для багатьох студентів першого курсу характерний початковий (емпірично-інтуїтивний) рівень СНДД, на якому студент здобуває навички опрацьовувати наукову літературу та робити самостійні висновки. Однак, окремі студенти проявляють достатній (дослідницько-логічний) рівень СНДД, у них сформована потреба до наукового пошуку, інтерес до предмету, вони володіють достатніми знаннями, щоб виконувати досить складні завдання. Тому роль викладача [7, 8] полягає в умінні врахувати особливості та вибрати оптимальні для кожного студента види СНДД, поєднувати індивідуальні та групові форми роботи, бути організатором систематичної самостійної пошукової роботи студентів.

Для активізації СНДД студентів з медичної хімії викладачами кафедри біологічної та медичної хімії імені академіка Г. Бабенка Івано-Франківського національного медичного університету розроблено Робочі зошити, які допомагають студентам медичного та стоматологічного факультетів організувати і систематизувати свою самостійну роботу з предметів, які викладаються на кафедрі. Індивідуальні робочі зошити друкуються у типографії університету, у них систематизовано завдання різного ступеня складності: від простих репродуктивних (тести II та III рівня складності) до складних розрахункових, ситуаційних та проблемних задач, які потребують логічного мислення та додаткового пошуку інформації [8]. Також до кожної теми наведено методики виконання лабораторних робіт, які студенти будуть самостійно виконувати на занятті. До кожної експериментальної роботи наведено ряд запитань, які спонукають студента до наукового пошуку, до застосування теоретичних знань для пояснення виконаного дослідження. Під час самостійної позааудиторної роботи, підготовки до заняття студенти, керуючись завданнями Робочого зошита, мають змогу глибше опрацювати теоретичні положення відповідної теми, шукаючи відповідь на проблемні та нестандартні запитання і завдання.

Досвід показує, що студенти-першокурсники охоче виконують експериментальні роботи, із задоволенням відпрацьовують практичні навички роботи із лабораторним обладнанням як на практичному занятті, так і в процесі підготовки до заняття. Однак проблемою багатьох із них, особливо у перші місяці навчання, є обґрунтоване пояснення виконаного дослідження на основі здобутих



теоретичних знань. Застосування системи завдань для самостійної позааудиторної роботи, які наведено в робочих зошитах, за умов систематичного і сумлінного виконання їх студентом, поступово покращує і прискорює формування знань, умінь та навичок із медичної хімії, формує загальні компетенції майбутнього фахівця і закладає основи розвитку спеціальних компетенцій медика. Студент розвиває своє мислення, ініціативність та здобуває вміння застосовувати теоретичні знання на практиці.

Самостійна позааудиторна та науково-дослідна робота студентів оцінюється на кожному занятті шляхом захисту протоколів виконаних досліджень, а також у кінці модуля як результат виконаної індивідуальної роботи. Оцінюючи самостійну позааудиторну та аудиторну роботу кожного студента у кінці заняття, застосовуємо такі критерії до оцінки: якість знань (повнота, глибина, конкретність, чіткість, тощо); здобуті та відпрацьовані практичні навички при виконанні експерименту; вміння аналізувати, порівнювати, виокремлювати суттєве у розглянутому на занятті матеріалі, а також встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати. Індивідуальна

робота оцінюється максимальною кількістю балів, якщо студент виконав під керівництвом викладача наукове дослідження і доповів про результати на студентській науково-практичній конференції, працює в студентському науковому гуртку або був переможцем чи учасником Всеукраїнській олімпіаді з медичної хімії, яка відбувається щорічно. Досвід показує [8], що студенти, які досягають відмінних і добрих результатів за рейтинговими показниками з предмету, в майбутньому досягають хороших результатів і з інших предметів. Загальні і спеціальні компетенції, які активно почали формуватися у них ще з першого року навчання, у наступні роки активно розвиваються, стаючи добрим підґрунтям що забезпечує їх подальше успішне навчання та професійне формування.

**Висновок.** Отже, реалізація компетентнісного підходу при викладанні медичної хімії розвиває базові компетенції студентів медичного та стоматологічного факультетів, необхідні для подальшого успішного навчання та формування конкурентоспроможних на європейському та світовому ринках праці фахівців, які матимуть необхідні для цього знання, навички та компетенції.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Олексіна Н. О. Медична освіта: відповіді на виклики сучасності / Н. О. Олексіна, О. П. Волосовець, Ю. С. П'ятницький // Медична освіта. – 2018. – № 2 (78). – С. 36-40.
2. Clinical simulation: importance to the integral medicine educational mission / P. E. Ogden, L. S. Cobbs, M. R. Howell [et al.] // Am. J. Med. – 2007. No – 120 (9). – P. 820-824.
3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 року № 1556-VII, Ст. 1728. // Офіційний вісник України. – 2014. – № 63 (15 серпня). – С. 7.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
5. Компетентнісний підхід у підготовці студентів-медиків / М. М. Рожко, Г. М. Ерстенюк, В. В. Капечук [та ін.] // Матеріали XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю "Актуальні питання якості медичної освіти". – Медична освіта. – 2016. – № 2. – С. 102-106.
6. Медична хімія. Примірна програма навчальної дисципліни підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я». Київ. 2018 рік.
7. Сучасні підходи до формування високопрофесійного викладача в Івано-Франківському національному медичному університеті / М. М. Рожко, Г. М. Ерстенюк, В. В. Капечук [та ін.] // Матеріали XV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю "Актуальні питання вищої медичної освіти в Україні", м. Тернопіль, 17-18 травня 2018. – ТДМУ «Укрмедкнига». – С. 45-47.
8. Хопта Н. С. Досвід впровадження вивчення основ мікроелементології студентами медичного вузу / Н. С. Хопта // Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю "Актуальні питання сучасної мікроелементології", м. Київ, 4-5 жовтня 2018. – С. 12-13.

#### REFERENCES

1. Oleksina N. O. Medical education: answers to modern challenges / N. O. Oleksina, O.P. Volosovets, Yu. S. Pyatnynskyi // Medical education. – 2018. – No 2 (78). – P. 36-40.
2. Clinical simulation: importance to the integral medicine educational mission / P. E. Ogden, L. S. Cobbs, M. R. Howell [et al.] // Am. J. Med. – 2007. No – 120 (9). – P. 820-824.
3. About higher education: Law of Ukraine dated 01.07.2014 № 1556-VII, Art. 1728. // Official bulletin of Ukraine. – 2014 – No. 63 (August 15). – P. 7.
4. Competency Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives / General Editor O. V. Ovcharuk. – K.: C.I.S., 2004. – 112 p.
5. Competence approach in training of medical students / M. M. Rozhko, A. M. Erstenyuk, V. V. Kapetchuk,
6. Medical chemistry. An exemplary curriculum for the training of specialists of the second (master's) level of higher education in the field of knowledge 22 "Health". Kiev. 2018.
7. Modern approaches to the formation of a highly professional instructors at Ivano-Frankivsk National Medical University / M. M. Rozhko, H. M. Yersteniuk, V. V. Kapetchuk [et al.] // Materials of the XV All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation "Topical the issue of higher medical education in Ukraine", Ternopil, May 17-18, 2018. – "Ukrmedkniga" TDMU. – P. 45-47.
8. Khopta N. S. Experience in introducing the study of the basics of microelementology by students of the medical university / N. S. Khopta // Materials of the scientific and practical conference with international participation "Actual problems of modern microelementology", Kyiv, October 4-5, 2018. – P. 12-13.

#### Experience in introducing a competency approach in the study of medical chemistry

N. S. Khopta

**Abstract.** In recent years, new students come to the students' classrooms who had a sufficient level of theoretical knowledge of chemistry, since they have passed an independent certification of the subject in the form of external testing. However, they can not successfully apply theoretical knowledge in the new learning environment, to solve specific practical problems when studying a professionally oriented course of medical chemistry. Therefore, the transition to innovative technologies, in particular, the application of a competent approach in studying the subject helps to overcome these difficulties. Also, the problem of increasing the gap between the large volume of knowledge intended to study and the ability of students to thoroughly assimilate and apply them, that is, the formation of appropriate competences from the subject, is also acute. Increasing the effectiveness of learning can be achieved by involving students in independent educational and research activities, the purpose of which is the development of mental abilities, the realization of creative potential, the equipping of future specialists with the skills and abilities to independently acquire knowledge, solving the tasks that face them. When studying the subject "Medical Chemistry" we use different forms of training, which are of a research nature, promote the development of special competences. In this case, the role of the teacher is important, as he organizes and directs the independent work of students, helps and adjusts, if necessary, their actions.

**Keywords:** Medical Chemistry, Competency approach, Students of medical college, Independent Research work.

## Динамика показателей физической подготовленности студентов под влиянием занятий оздоровительным фитнесом

Н. А. Кулик, В. В. Ворона, М. О. Лянной

Сумской государственный педагогический университет имени А. С. Макаренко  
Учебно-научный институт физической культуры, г. Сумы, Украина  
Corresponding author. E-mail: nikh2003@ukr.net

Paper received 18.10.18; Accepted for publication 25.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-08>

**Аннотация.** В статье проанализированы данные относительно оценки физической подготовленности студентов, в течение учебного года посещавших секционные занятия по оздоровительному фитнесу. На основании результатов тестирования охарактеризована динамика физических качеств студентов и подтверждено повышение уровня их физической подготовленности. Проведенное исследование свидетельствует о том, что секционные занятия с оздоровительного фитнеса для студентов положительно влияют на развития физических качеств и повышения физической подготовленности

**Ключевые слова:** физическая культура, физическое воспитание, физическая подготовленность, физические качества, физические упражнения, студенты, оздоровительный фитнес, секционные занятия.

**Введение.** В современном мире с его тенденцией к урбанизации человек испытывает меньшие физические нагрузки, вследствие чего его мышечная система работает не в полную силу, что негативно отражается на функционировании других систем организма [1; 10]. В этой связи особое значение приобретает физическая культура, которая оказывает позитивное воздействие на жизненно важные качества индивида, полученные им в виде задатков, передающихся генетически и развивающихся на протяжении жизни под влиянием воспитания, деятельности и окружающей среды [2; 5; 9]. Физическая культура основывается на целесообразной двигательной активности в форме физических упражнений, позволяющих укреплять здоровье, формировать необходимые умения и навыки, расширять двигательные представления и повышать работоспособность [3; 6]. Оптимальная двигательная активность является необходимой предпосылкой гармоничного развития личности.

Физическое воспитание – это организованная часть общего процесса воспитания, социально-педагогический процесс, направленный на улучшение здоровья, развитие функций человеческого организма и форм тела благодаря физическим упражнениям, закаливанию, гигиене труда и быта. Стратегической целью физического воспитания является формирование физической культуры личности – важнейшей составляющей ее общей культуры, способствующей реализации биологического и духовного потенциала.

Уровень физической подготовленности определяется состоянием вегетативных функций организма, степенью развития физических качеств и форм тела, а также совокупностью двигательных умений и навыков, которыми овладел человек. Процесс, направленный на совершенствование физической подготовленности, называется физической подготовкой.

**Связь исследования с научными программами, планами, темами.** Исследование осуществлено в русле комплексной научно-исследовательской темы кафедры теории и методики физической культуры Учебно-научного института физической культуры Сумского государственного педагогического университета имени А. С. Макаренко «Теоретические и методические основы физкультурного образования раз-

личных групп населения» на 2016 – 2020 годы (номер государственной регистрации 0116U0009000).

**Краткий обзор публикаций по теме.** На сегодняшний день одним из первоочередных заданий в сфере оздоровительной физической культуры является модернизация содержания физкультурно-оздоровительных занятий и оздоровительных программ для различных категорий населения [2; 7; 8].

Обучение студентов в вузе направлено на изменения в сознании, приобретение умений и навыков в форме опыта многоплановых видов деятельности и поведения, а также развитие способностей и личностных качеств. В то же время вследствие значительных учебных нагрузок у большинства студентов отмечается недостаточная двигательная активность, обуславливающая появление гипокинезии, которая в свою очередь может вызвать ряд серьезных изменений в организме [4; 10]. Статистические данные неумолимо свидетельствуют о том, что прогрессирующий дефицит двигательной активности у студенческой молодежи оказывает негативное влияние на состояние здоровья, уровень физического развития и физической подготовленности [1; 6; 10], провоцируя различные заболевания.

Исследованию физической подготовленности студентов и разработке эффективных методов ее повышения свои работы посвятили В. В. Филипов (2010), А. О. Твеллина (2012), О. О. Бойко (2012) и др. Интерес к проблеме определения уровня физической подготовленности и темпов прироста ее показателей в период обучения засвидетельствовали Т. Е. Криводуд, Н. А. Кулик, Н. Д. Шошур (2010), В. И. Романова (2010), Ю. М. Вихляев (2012), О. О. Биличенко (2014) и др.

Одним из актуальных путей оптимизации двигательной активности студентов может быть включение в вузовскую программу по физическому воспитанию секционных занятий по популярным среди современной молодежи видам спорта [3; 4; 8; 9]. В нашем исследовании освещена динамика показателей физической подготовленности студентов, которые занимаются в секции оздоровительного фитнеса.

**Цель исследования** – рассмотреть динамику показателей физической подготовленности студентов под

влиянием секционных занятий оздоровительным фитнесом.

**Задачи исследования:**

1. Определить исходный уровень физической подготовленности студентов.
2. Исследовать влияние секционных занятий по оздоровительному фитнесу на уровень физической подготовленности студентов.

**Методы исследования:**

1. Анализ научно-методической литературы.
2. Педагогический эксперимент.
3. Педагогическое тестирование уровня развития физических качеств.
4. Методы математической статистики.

**Организация исследования.** В исследовании, экспериментальная часть которого проводилась на базе Сумского государственного педагогического университета имени А. С.Макаренко, приняли участие 15 студенток 1–4 курсов, занимавшихся в секции оздоровительного фитнеса два раза в неделю в течение учебного года. Продолжительность занятий составляла 80 мин.

Для определения уровня физической подготовленности нами были избраны тесты на:

- скорость – бег на 30 м с высокого старта (с);
- взрывную силу ног – прыжок в длину с места (см);
- гибкость – наклон туловища вперед из положения сидя (см);
- динамическую силу рук – отжимание от гимнастической скамьи (количество раз);
- динамическую силу туловища – пресс за 15 с (количество раз);
- ловкость – челночный бег 4 x 9 м (с);
- выносливость – 12-тиминутный тест Купера;
- координацию – тест «Фламинго» (количество попыток за 1 мин.).

**Результаты исследования и их обсуждение.** Показатели уровня физической подготовленности студентов в начале и в конце учебного года представлены в таблице 1. Результаты исследования физической подготовленности студентов, которые занимались в секции оздоровительного фитнеса, подтверждают статистически значимые ( $p < 0,05$ ) изменения, зафиксированные во время испытаний. Приведенные данные позволяют говорить о позитивной динамике всех контрольных тестов.

**Таблица 1.** Показатели физической подготовленности студентов экспериментальной группы в начале и в конце педагогического эксперимента, n = 15

Виды тестирования	Показатели		Прирост результата, %	Т ( $p > 0,5$ )
	до эксперимента	после эксперимента		
Бег на 30 м с высокого старта (с)	6,8 ± 0,05	6,3 ± 0,05	7,9 %	< 0,05
Прыжок в длину с места (см)	150,49 ± 0,42	153,80 ± 0,51	2,2 %	< 0,05
Наклон туловища вперед из положения сидя (см)	6,33 ± 0,07	7,01 ± 0,05	10,7 %	< 0,05
Отжимание от гимнастической скамьи (количество раз)	8,1 ± 0,2	13,3 ± 0,45	64,2 %	< 0,05
Пресс за 15 с (количество раз)	12,6 ± 0,48	17,2 ± 0,63	36,5 %	< 0,05
Челночный бег 4 x 9 м (с)	12,95 ± 0,08	12,92 ± 0,06	0,2 %	> 0,05
12-тиминутный тест Купера	2566 ± 0,52	2593 ± 0,56	1,05 %	< 0,05
Тест «Фламинго» (количество попыток за 1 мин.)	8,1 ± 2,1	7,9 ± 2,3	2,5 %	< 0,05

Как свидетельствуют полученные результаты, лучшая динамика показателей наблюдается в таких испытаниях: «отжимание от гимнастической скамьи (количество раз)» – 5,2 раз, что составляет 64,2 %, и «пресс за 15 с (количество раз)» – 4,6 раза, то есть 36,5 %. Также произошли существенно достоверные изменения в тестах «наклон туловища вперед из положения сидя (см)» – на 0,56 см с приростом 10,7 % и «бег на 30 м с высокого старта (с)» – 0,5 с с приростом 7,9 %. За время эксперимента незначительный прирост показателей отмечен в таких тестах: «тест «Фламинго» (количество попыток за 1 мин.)» – 0,2 попытки (прирост 2,5 %); «прыжок в длину с места (см)» – 3,31 см (прирост 2,2 %); «12-тиминутный

тест Купера» – 27 (прирост 1,05 %). Наименьший прирост – 0,2 % – зафиксирован при выполнении теста «челночный бег 4 x 9 м (с)» – 0,03 с.

**Выводы.** Анализ результатов исследования свидетельствует о том, что занятия в секции оздоровительного фитнеса оказывают положительное влияние на развитие физических качеств студентов I – IV курсов и способствуют улучшению их физической подготовленности.

**Перспективы дальнейших исследований** связаны с разработкой методики индивидуальных и самостоятельных занятий по оздоровительному фитнесу с целью повышения физической подготовленности студентов.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Благий О. Аналіз захворюваності студентів гуманітарних ВНЗ / О. Благий, С. Захаріна // Теорія і методика фізичного виховання і спорту, 2006. № 4, 8–11.
2. Венгерова Н. Н. Педагогические технологии фитнес-индустрии для сохранения здоровья женщин зрелого возраста : [монография] / Н. Н. Венгерова СПб. : Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, 2011. 251 с.
3. Вихляев Ю. М. Організаційно-методичне забезпечення секційної форми навчального процесу з фізичного виховання : [навч.-метод. посібник] / Ю. М. Вихляев. Вінниця : ФОП Рогальська І. О., 2012. 81 с.
4. Зайцева Г. А. Оздоровительная аэробика в высших учебных заведениях / Г. А. Зайцева, О. А. Медведева. М. : Физкультура и спорт, 2007. 104 с.
5. Корносенко О. К. Роль фітнесу в системі оздоровчої фізичної культури [Електронний ресурс] / О. К. Корносенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт, 2013. Вип. 112 (3). С. 228–232. – Режим досту-

- пу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPN\\_2013\\_112\(3\)\\_59.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPN_2013_112(3)_59.pdf).
6. Криводуд Т. Є. До вивчення рівня фізичної підготовленості студентів 1 курсу денного відділення СумДПУ ім. А. С. Макаренка за результатами контрольних нормативів / Т. Є. Криводуд, Н. А. Кулик, Н. Д. Шошура // Слобожанський науково-спортивний вісник : наук.-теор. журнал. ХДАФК, Харків, 2010. № 4. С. 20–23.
  7. Луковська О. Л. Індивідуальний підбір виду фітнесу в оздоровчому тренуванні / О. Л. Луковська, С. В. Гіркина // Фізична культура. Спорт і реабілітація в закладах освіти : зб. наук. праць. Рівне : РДГУ, 2004. Вип. 2. С. 107–111.
  8. Носко М. О. Організація занять з фізичного виховання студентів з розділу : спортивні ігри (волейбол) /
  - М. О. Носко, О. А. Архипов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), 2015. Вип. 3 (1). С. 257–265.
  9. Романова В. І. Методика підвищення фізичної підготовленості студенток вищих навчальних закладів на основі різних режимів рухової активності : [метод. посібник] / В. І. Романова, В. А. Леонова, Рівне : МEGУ, 2010. 76 с.
  10. Томенко О. А. Рівень соматичного здоров'я і рухової активності студентів вищих навчальних закладів / О. А. Томенко, С. А. Лазоренко // Слобожанський науково-спортивний вісник : наук.-теор. журнал. ХДАФК, Харків, 2010. № 2. С. 17–20.

#### REFERENCES

1. Blagiy O. The analysis of students' morbidity of humanitarian higher educational establishments / O. Blagoy, E. Zakharin // The theory and methods of physical education and sports, 2006. No. 4, P. 8 - 11.
2. Vengerova N. N. Pedagogical technologies of the fitness industry to preserve the women health of mature age: [monograph] / N. N. Vengerova // SPb. : Nat. state un-t nat. culture, sport and health them. PF Lesgaft, 2011. 251 p.
3. Vyhlyayev Yu. M. Organizational and methodological provision of the sectional form of physical education process [tutorial manual] / Yu. M. Vykhyayev. - Vinnytsya: FOP Rogalskaya I.O., 2012. 81 p.
4. Zaitseva G. A. Improving aerobics in higher educational institutions / G. A. Zaitseva, O. A. Medvedeva. M. : Physical Culture and Sports, 2007. 104 p.
5. Kornosenko O. K. The role of fitness in the system of recreational physical culture [Electronic resource]. Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. - Series: Pedagogical sciences. Physical education and sports, 2013, Issue 112 (3). P. 228-232. - Access mode: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPN\\_2013\\_112\(3\)\\_59.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPN_2013_112(3)_59.pdf).
6. Krivodud T. E. To the study of freshmen physical preparedness level of the day department of Sumy State Pedagogical University named after. A. S. Makarenko by the results of control norms / T. E. Kryvodud, N. A. Kulik, N. D. Shoshura // Slobozhanskyi Scientific and Sport Bulletin: Science-Theory. magazine. KhDAFK, Kharkiv, 2010. No. 4. P. 20 - 23.
7. Lukovska O. L. Individual selection of fitness type in the health training / O. L. Lukovskaya, S.V.Girkinina // Physical Culture. Sports and rehabilitation in educational institutions: Sob. scientific works. Rivne: RDU, 2004. Vip. 2. P. 107 - 111.
8. Nosko M.O. Organization of students' physical education at the section: sports games (volleyball) / M.O.Nosko, OA A. Arkhipov // Scientific journal of NP Drahomanov NPU. Series 15: Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports), 2015. Whip 3 (1). P. 257-265.
9. Romanov V. I. Teaching methods of students of the higher educational establishments based on different schools on the main regimes of physical activities: [methodical manual] / V. I. Romanov, V. A. Leonov. Rivne: MEGU, 2010. 176 p.
10. Tomenko, O. A. The level of students' somatic health and motor activity of higher educational institutions / O. A. Tomenko, S. A. Lazaorenko // Slobozhanskyi Scientific and Sport Bulletin: Science-Theory. magazine. KDAFK, Kharkiv, 2010. No. 2. P. 17 - 20.

#### The indicators dynamics of students' physical preparation under the health fitness classes influence

N. A. Kulik, V. V. Vorona, M. O. Lyannyo

**Abstract.** The attached data assessments of students' physical preparation, who during the educational year attended sectional classes of health fitness, are presented in the article. A comparative analysis of physical fitness indicators using tests was carried out and the changes dynamics under the health fitness classes influence was characterized. The study suggests that sectional exercises with health fitness for students have a positive effect on the physical qualities development and physical preparation increase.

**Keywords:** Physical culture, health fitness, students, physical upbringing, physical preparation, physical qualities, physical exercises, sectional classes.

## Трансформація основних напрямків розвитку шкільної освіти (український контекст і європейський досвід)

М. М'яковський

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка  
Corresponding author. E-mail: mmj2003@ukr.net

Paper received 24.09.18; Accepted for publication 04.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-09>

**Анотація.** Окреслено і проаналізовано основні тенденції реформування шкільної освіти в Україні, трансформацію існуючої системи оцінки освітніх результатів, моделі розвитку освіти, «старі» інструменти як фактор протидії інноваційному контексту змін, міжнародну практику реформування шкільної освіти. Визначені стратегічні цілі розвитку загальної освіти в країнах Європейського Союзу у найближчій перспективі й узагальнено інноваційний розвиток шкільної освіти з орієнтацією на розвиток умов навчання та вдосконалення освітніх практик і партнерства. Акцентовано увагу на головні тренди реформ системи шкільної освіти у країнах Європи.

**Ключові слова:** шкільна освіта, освітні реформи, модернізація, трансформація, інновація.

Шкільні, освітні реформи завжди реалізують дві групи завдань: політичні, соціально-економічні – приведення системи освіти у відповідність із загальною логікою суспільних перетворень, з новими тенденціями суспільного розвитку і педагогічні – приведення освітньої системи у відповідність з внутрішньою логікою і закономірностями її власного розвитку.

В останні роки в розвинених країнах світу відбувається очевидний перехід до плавного, інноваційного типу реформування систем освіти, коли ці системи включають механізми постійного оновлення, коли введення інновацій стає предметом систематичної і цілеспрямованої діяльності, а самі нововведення виступають як провідний чинник розвитку освіти. Орієнтація на такий шлях оновлення системи освіти – одне з найважливіших умов успішності шкільних реформ.

Вітчизняні дослідники (М. Авраменко, Л. Гриневич, Г. Єгоров, П. Кряжев, Ю. Кучер, О. Локшина, Л. Ляшенко, О. Матвієнко, Б. Мельниченко, Л. Пуховська, А. Сбруєва) звертали на проблему реформаторського руху в європейському вимірі з метою виявлення важелів та чинників, які сприяють просуванню освітніх реформ.

Отже, для висвітлення проблеми реформи шкільної освіти в Україні, беручи до уваги західноєвропейський контекст реформування цієї галузі, на нашу думку, варто окреслити і проаналізувати такі основні питання:

- трансформацію існуючої системи оцінки освітніх результатів;
- яка модель розвитку освіти повинна превалювати – «наздоганяюча» чи «стимулююча»;
- які «старі» інструменти реалізації слугують фактором протидії інноваційному контексту змін;
- міжнародну практику реформування шкільної освіти.

Завдяки аналізу чинних факторів можна якомога краще підійти до висвітлення питання трансформації основних напрямків розвитку шкільної освіти. **Метою** статті є аналіз основних стратегій освітніх реформ в Україні та тенденцій й досвіду реформування шкільної освіти в західноєвропейському освітньому середовищі, а **завданням** – виявлення основних факторів,

які при потребі, можна екстраполювати на освітній процес в Україні.

Найважливішими викликами, що стоять перед сучасною системою шкільної освіти, є:

- «ресурсне стиснення фінансів»,
- інфраструктурне зрушення (що включає збільшення зносу інфраструктури, розвиток недержавного сектора та ін.),
- проблема стандартизації освіти,
- проблема оновлення педагогічних кадрів,
- трансформація існуючої системи оцінки освітніх результатів,
- питання виявлення і підтримки талановитих дітей.

Однак на цьому проблемному полі існують безперечні досягнення в системі української шкільної освіти, серед яких закон про освіту, система підготовки педагогічних кадрів дошкільних освітніх організацій і початкової школи.

Отже, належить зробити стратегічний вибір між моделями системи освіти, кожна з яких пов'язана зі своїм набором ризиків. При «стимулюючій» моделі системи освіти робиться ставка на інноваційну освіту, яке розвиває економіку, суспільство, країну. В такому випадку формування нової шкільної інфраструктури відбувається на тлі зростання ризиків соціальної напруженості через «шокові» заходи, зростання витрат, підвищення опору змінам і зростання невизначеності.

При виборі, так би мовити, «наздоганяючої» моделі розвитку шкільної освіти ставка робиться на перетворення існуючої шкільної інфраструктури, що має на меті спільні рішення для всіх шкіл країни. При цьому ризики інерційних перетворень школи пов'язані, перш за все, з «широкомасштабними» перетвореннями імітаційного характеру, інтуїтивним вибором інструментів реалізації та низько ефективними рішеннями. Шкільна система освіти в Україні знаходиться радше в рамках наздоганяючої моделі розвитку.

Тому особливий інтерес представляють створювані в країнах Європейського Союзу системи інноваційного розвитку школи, під якими мається на увазі насамперед національна і регіональна підтримка шкільних інновацій, засновані на спільній роботі та практиках всіх зацікавлених сторін.

Одним з таких трендів розвитку сучасної школи є фокус на дослідницьку діяльність школярів, так звана STEM- освіта (Science, Technology, Engineering, Math), яка активно розвивається в низці країн.

Аналіз реформ української школи показав, що ключовим викликом для системи освіти є швидкість змін, що відбуваються. Цей виклик робить істотний тиск на шкільну систему із найрізноманітніших напрямів:

- в школу починають приходити діти, які функціонально грамотніше своїх вчителів (в інформаційних технологіях, мережеві взаємодії, іноземних мовах й ін.);

- з'являються нові онлайн-курси, що змінюють освітній простір, «витісняючи» вчителя;

- розвивається неформальна й інформальна (тобто та, що відбувається за межами стандартного освітнього середовища) освіта;

- в систему освіти «входять» зовнішні стейкхолдери (бізнес-структури, некомерційні організації, мережеві спільноти тощо).

При всьому різноманітті батьківських потреб і неоднорідності позиції професійної спільноти школи досить однорідні з інституційної точки зору. Об'єктивна суперечність полягає в тому, що, з одного боку, суспільство, звично, позитивно сприймає консервативні тенденції в реформуванні шкіл, а з іншого – необхідність інновацій мало в кого викликає сумніви. Тому принциповим є питання про вибір моделі стратегічного розвитку школи.

При «стимулюючій» моделі системи освіти ставку роблять на інноваційну освіту, економіку, суспільство і країну, які розвиваються. В такому випадку формування нової шкільної інфраструктури відбувається на тлі зростання ризиків соціальної напруженості через «шокові» заходи, зростання витрат, підвищення опору змінам і зростання невизначеності. При виборі так званої «наздоганяючої» моделі розвитку шкільної освіти ставка робиться на перетворення існуючої шкільної інфраструктури, що має на меті спільні рішення для всіх шкіл країни. При цьому ризики інерційних перетворень школи пов'язані, насамперед, з «широкомасштабними» перетвореннями з імітаційними змінами, інтуїтивним вибором інструментів реалізації та низькоефективними рішеннями. Отже, шкільна система освіти в Україні знаходиться радше в рамках «наздоганяючої» моделі розвитку.

Як було сказано вище, реформування української шкільної системи освіти проходить в умовах достатньої нормативно-правової бази, проте при реалізації реформ використовуються «старі» інструменти, що нівелюють інноваційний контекст.

При зростанні чисельності учнів у системі загальної освіти і реструктуризації шкіл в ситуації «ресурсного стиснення» лише в обмеженій мірі проводиться оцінка ефективності витрачання бюджетних коштів і соціально-економічних ризиків.

На тлі «інфраструктурного зсуву», високого ступеня зносу шкільної інфраструктури і зростаючих фінансових потреб шкіл рівень і темпи розвитку недержавного сектора системи загальної освіти, залучення бізнес-структур (в тому числі розвиток форм приватно-державного партнерства) залишаються невисоки-

ми.

Введення державного освітнього стандарту загальної освіти в систему, що характеризується «старим» змістом освіти, методів і технологій навчання, освітніх програм, формує «інноваційний бар'єр», при якому інноваційні підходи стикаються з традиційними механізмами реалізації і поступаються їм.

Оновлення вчительського складу шкіл сповільнюється, зберігається архаїчність моделі педагогічної освіти, а механізми суспільного поступу і прийняття рішень щодо формування національної системи вчительського зростання і системи підвищення професійного рівня педагогічних працівників загальноосвітніх організацій залишаються недостатньо розробленими.

Традиційний механізм виявлення талановитих дітей та молоді в умовах нового змісту і технологій навчання, трансформації школи, зміни запитів учнів вимагає трансформації в індивідуалізації, самостійності, відкритості та мобільності освіти.

Однак на цьому проблемному полі існують безперечні досягнення в системі української шкільної освіти. Серед достоїнств системи необхідно виділити прогресивний закон про освіту, один з найсучасніших державних освітніх стандартів загальної освіти, унікальну систему підготовки педагогічних кадрів *дошкільних освітніх організацій і початкової школи*.

Таким чином, шкільна освіта в Україні характеризується цілим комплексом різноспрямованих тенденцій. Досвід показує, що навіть і в цій ситуації вони будуть так чи інакше розвиватися. Але їх взаємодія і можливі результати – питання, що вимагає самостійного детального аналізу.

Реформування систем освіти в країнах світу обумовлено як внутрішніми (зумовлені трансформацією сфери освіти), так і зовнішніми викликами (специфіка задіяних інструментів, принципи, підходи і сценарії розвитку), які характерні також і для шкільної освіти.

Основні виклики системи загальної освіти:

1. часовий розрив між розвитком освітніх реформ і появою їх наслідків (загалом результати реформування освіти простежуються через 8-14 років)
2. змінився політичний контекст, який орієнтує систему управління освітою на ефективність
3. загальноєвропейська тенденція – реструктуризація шкільної мережі
4. розширення відповідальності як школи, керівництва (на всіх рівнях), так і вчителів за освітній результат
5. тенденція до великої автономії шкіл
6. залучення зацікавлених сторін, які стимулюють інновації.

Процес оновлення «шкільної системи» пов'язаний з комплексним підходом, який включає не лише оновлення ресурсів школи, своєчасну реакцію на зміни соціо-економічного середовища, в якому функціонує школа, але й який передбачає наявність позитивного іміджу інновацій в школі.

Ефективна система інноваційного розвитку школи – це національна і регіональна підтримка шкільних інновацій, заснована на спільній роботі і практиках всіх зацікавлених сторін. Зовнішня оцінка шкіл в ряді країн (Франція, Литва, Польща, Великобританія та ін.) пов'язана більшою мірою не з визначенням «слаб-

ких місць» в діяльності школи, а з підтримкою, підвищенням статусу успішних інноваційних практик в школі.

Під інноваціями в шкільній освіті розуміються не зміни заради змін, а як чітке бачення якісної освіти, сприяння учням у розвитку їх здібностей, розробка нових підходів до організації школи, викладання і навчання.

Країнами ЄС визначені стратегічні цілі розвитку загальної освіти до 2020 р.:

- в системі дошкільної освіти – збільшення охоплення дітей (у віці від 4 років) дошкільною освітою з 94,3% до 95%,

- в системі шкільної освіти – зниження неуспішності (частка 15-річних, які не досягли базового рівня PISA з читання, математики і природознавства по країнах ОЕСР з читання (17,8%), математики (22,1%) і природознавства (16,6%) до 15% [3].

Найважливішим трендом в освітній сфері країн Європи є процес формування національних стратегій моніторингу реформ системи освіти, що враховують національні особливості.

Моніторинг ефективності реформування систем освіти країн ЄС базується на кількісних і якісних оцінках заходів державної політики, орієнтованих як на розширення співпраці, так на зростання конкурентоспроможності кожної з країн на ринку освітніх послуг.

Інноваційний розвиток шкільної освіти орієнтований на розвиток умов навчання (як реальних, так і віртуальних) і вдосконалення практик і партнерств. Інновації шкільної освіти:

- спрямовані на забезпечення якісною освітою всіх учнів і пов'язані з впровадженням процесів або практик, які довели свою ефективність в інших країнах;

- відіграють вирішальну роль у створенні можливостей школи для розвитку і вдосконалення;

- зазвичай, різнорівневі (включаючи управління шкільною системою, а також самою школою) і не обмежуються аудиторними заняттями.

За даними соціологічного дослідження в 2008 році, в середньому в Європі 2/3 вчителів середньої школи вважали, що шкільна середовище, в якому працює вчитель, не підтримує інновації або активно перешкоджає їм, але до 2016 року цей показник знизився на 65% [4].

Роль вчителя в оновленні шкільного середовища незаперечна. Там, де в школах учителям надається можливість брати активну участь у прийнятті шкільних рішень, педагогічна культура, спільна відповідальність вчителів за питання шкільного життя значно вища. Вчителі, які брали активну участь в ухваленні шкільних рішень, заявили, що вони задоволені своєю професією (93,6%) на відміну від тих, хто не знайшов ці умови в своїх школах (81,1%) [1].

Загалом міжнародні дослідження вказують на порівняно низький рівень співпраці в школі, оскільки це вимагає істотних змін в культурі професійних стосунків.

У країнах ЄС як і раніше висока кількість вчителів, які не займаються професійним розвитком. У 2015 році в середньому 15% вчителів з країн ЄС заявили, що вони не брали участі протягом попереднього року

в формах професійного розвитку; тільки один вчитель з трьох бере участь в мережевому співтоваристві вчителів. На думку більшості європейських вчителів, механізми зворотного зв'язку мало впливають на кар'єрне зростання (67%) і фінансове становище (78,9%). Близько половини вчителів вважають, що більшість експертиз проводиться тільки для адміністративного контролю і не відображають реального стану в школі.

Вчителі та керівники шкіл відіграють важливу роль для інновацій на рівні школи. Очікується, що вони, як професіоналами, здатні до інновацій у своїй повсякденній практиці, і в той же час є агентами змін в інтересах розвитку школи. За останні десятиліття спостерігається збільшення діапазону інноваційних педагогічних практик в системі початкової та середньої освіти.

Високий рівень педагогічного складу за умови достатньої автономії школи може підтримувати потенціал освітніх інновацій співробітників. Крім того, високий ступінь участі в прийнятті рішень, що стосуються розвитку школи, може дати вчителям можливість для підтримки інновацій в школі.

Спробуймо окреслити головні тренди у блиц-огляді реформи систем шкільної освіти у країнах Європи:

**Австрія.** З 2015 р запущений процес реформування освіти. Результати навчання школярів вище середнього значення по країнах ЄС. Разом з тим національні та міжнародні тести свідчать про нестачу формування у школярів базових навичок. Спостерігаються посилення впливу чинників соціально-економічного розвитку та процесів зовнішньої міграції на результати освіти. Додаткові ресурси для системи шкільної освіти формуються за рахунок податків. Країна реалізує заходи державної політики щодо забезпечення інтеграції біженців в систему шкільної освіти. При недостатності коштів та зростанні чисельності учнів стратегічні цілі шкільної освіти, відображені в плані розвитку освіти на 2016-2021 роки, вимагають додаткового фінансування.

**Великобританія.** Основні завдання системи шкільної освіти пов'язані з підвищенням рівня базових навичок 15-річних (з особливим акцентом на математику) і розширенням доступу до вищої освіти для учнів з малозабезпечених верств. Незважаючи на відмінності від загальноєвропейських підходів, система освіти Великобританії досягла значних успіхів в сферах, які контролюються в рамках програм професійного навчання і підготовки-2020. На відміну від інших країн ЄС, у Великобританії діє початкова школа для дітей у віці від чотирьох років і старше.

**Німеччина.** Спостерігається зростання різноманітних форм шкільного навчання (формальне, неформальне, інформальне), які сприяють зростанню

результативності освіти в школі, який зачіпає і результати навчання «соціально незахищених» груп населення. Стратегія розвитку шкіл орієнтована на науку, технології, інженерію і математичні дисципліни. Інтеграція в систему шкільної освіти великого числа біженців є серйозною проблемою, оскільки всередині цієї когорти висока частка тих, хто не володіє первинними освітніми навичками в читанні, письмі, математиці. Разом з тим спостерігається активний розвиток допрофесійної та початкової професійної

освіти в школі. Існуюча дуальна система навчання розвиває механізми залучення школярів в окремі галузи.

**Фінляндія.** Для консолідації ресурсів фінансово-бюджетної сфери урядом сформульовані шість основних освітніх проєктів, що визначають стратегію розвитку освіти країни до 2025 року. Освітні результати 15-річних школярів як і раніше одні з кращих серед країн ЄС, однак останнім часом спостерігається зниження показників у всіх групах. Навчальні програми модернізуються на всіх рівнях освіти, а процес реформування спрямований на підвищення ефективності та актуальності шкільної освіти.

Як свідчить історичний досвід реформ, в тому числі і шкільних, є щонайменше шість основних умов, що забезпечують їх життєздатність і перспективність:

*по-перше:* будь-яка реформа тільки тоді перспективна, коли вона проводиться системно, охоплює весь комплекс проблем. У нашому випадку – від філософії, права і економіки освіти до її змісту та технології навчання і виховання. Спроби схопити лише «основну ланку» – ілюзорні.

*по-друге:* будь-яка реформа тільки тоді результативна, коли вона спрямована на виріст, на випередження. Коли вона відкриває, а не закриває або обмежує простір розвитку.

*по-третьє:* не мало важлива передумова успішності будь-якої реформи – її здатність до розвитку, самокорекції, саморегулювання в часі і в реформованому просторі. Абсолютизація цілей, засобів, методів реформи, її нездатність адаптуватися до мінливих умов буття ведуть, в кращому випадку, до її гальмування, в гіршому – до обвалу, поразки.

*по-четверте:* успішність реформи значною мірою зумовлюється її цілеспрямованістю, вибором реперних точок розвитку. Однак недостатньо спиратися тільки на експериментальні майданчики, «осередки»

оновлення освіти. Необхідно створювати механізми і середовище для дифузії інновацій, запускаючи одночасно важелі підтримки відстаючих ланок системи освіти.

по-п'яте: будь-яка реформа тільки тоді життєздатна, коли вона опирається не лише на волю «верхів», а й ,перш за все, на потребу «низів». Коли в її основі повинна бути установка не на командне і одномоментне дійство, а на тривалу творчу роботу, на плекання змін, на стимулювання та розв'язання місцевих ініціатив.

Все живе росте знизу. Невдачі більшості шкільних реформ були обумовлені насамперед тим, що вони конструювалися «нагорі», а потім «спускалися» вниз, що вони були націлені на впровадження, а не на вирощування. Але якісні зміни в освіті відбуваються лише тоді, коли в них виникає потреба, коли школа усвідомлює цю потребу і отримує можливість її реалізувати.

Сенс діяльності тих, хто береться розробляти і проводити освітню реформу – не в тому, щоб диктувати, що, де, коли і як варто робити, які зміни виробляти і які нововведення впроваджувати, а в тому, щоб створити умови і можливості для оновлення та розвитку школи, освіти. Умови і можливості, при яких школа, педагогічні колективи змогли б проявити і реалізувати свою потребу в оновленні, вибрати свою власну траєкторію розвитку.

І, нарешті, *шосте:* будь-який рух передбачає етапність. І будь-яка реформа буде приречена на провал, якщо вона перевищує ступінь міцності матеріалу, який реформують або надмірно випереджає зону найближчого розвитку суспільної свідомості. Цей момент має не тільки політичний, але і глибокий етичний сенс. Збалансованість цілей і можливостей освітньої, як і будь-якої іншої реформи, – неодмінна умова і гарантія її успішного проведення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Associations with job satisfaction and school satisfaction both presented in European Commission / EACEA / Eurydice (2015), <http://eacea.ec.europa.eu>
2. European Commission (2016)
3. Eurostat, European Union Labor Force Survey, 2015
4. <http://www.oecdilibrary.org/education>

#### Transformation of the basic headings of school education development (Ukrainian context and European experience)

M. Miaskovskyi

**Abstract.** This article outlines and analyzes the main tendencies of school education reform in Ukraine, transformation of the existing system of education results evaluation, model of development of education, "old" instruments as a factor of counteraction to the innovative context of changes and international practice of school education reformation. The undeniable achievements in the system of Ukrainian school education are pointed out and the key challenges of the modern education system are clarified.

**Keywords:** school education, educational reforms, modernization, transformation, innovation.



## Прогностичні перспективи та порівняльний аналіз організаційних засад функціонування загальноосвітніх навчальних закладів у великій британії та Україні

С. М. Кондратюк, Н. М. Павлушенко, О. В. Шаповалова, А. В. Вертель

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка  
Corresponding author. E-mail: olgashap95@mail.ru

Paper received 15.09.18; Accepted for publication 24.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-10>

**Анотація.** У статті здійснено порівняльний аналіз організаційних засад функціонування загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії та України. Конкретизовані обов'язкові етапи навчання у школах України та Великої Британії, які впливають на процес становлення і розвиток середньої освіти.

**Ключові слова.** Організаційні засади, навчальні заклади, педагогічний процес, моніторинг знань, національний курикулум, централізація-децентралізація управління шкільною освітою, навчально-методичне забезпечення.

**Постановка проблеми.** На початку 90-х років ХХ століття у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») було відзначено необхідність вивчення зарубіжних досягнень у сфері освіти для прискорення розвитку української освіти і науки [1, с. 39–57]. У Національній доктрині розвитку освіти інтеграція української освіти до європейського та світового освітнього просторів визначена одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, а у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні зазначено, що запозичений міжнародний досвід має бути гармонізованим з кращими українськими національними традиціями [2, с. 6].

**Аналіз актуальних досліджень** засвідчив, що вивчення шкільної освіти країн Європи та світу є надзвичайно актуальним для України. До цієї проблеми все частіше звертаються українські науковці, зокрема, такі, як: Н. Балацька, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Мілютіна, Н. Мороз, А. Сбруєва, Р. Сойчук та ін.

Деякі аспекти організації шкільної освіти у контексті глобалізаційних процесів в освіті під впливом соціально-економічних чинників розглянуто в докторських дослідженнях українських компаративістів. Зокрема, в докторській дисертації О. Локшина «Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу» досліджує організацію шкільної освіти Великої Британії через призму вивчення змісту шкільної освіти британських шкіл [3].

У докторській дисертації А. Сбруєвої «Тенденції реформування середньої освіти розвинених (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)» (2004 р.) організація педагогічного процесу у британських школах проаналізована в контексті стандарторієнтованої стратегії освітніх реформ, які сприяли вдосконаленню якості навчання та виховання, а також покращенню рівня управління та фінансування шкіл Великої Британії.

Значний доробок у дослідженні різних аспектів шкільної освіти Великої Британії здійснено також українськими науковцями у кандидатських дисертаціях. Так, Н. Балацька у кандидатській дисертації «Професійна орієнтація учнів у сучасних середніх школах Англії» (2004 р.) характеризує організацію педагогічного процесу в школах Англії в контексті професійної підготовки учнів у середніх школах [4].

Український компаративіст О. Мілютіна у кандидатському дослідженні «Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії» (2008 р.) розглядає організацію шкільного педагогічного процесу у британських школах через призму реалізації полікультурної освіти в чотирьох територіальних одиницях країни.

Попри існуючі напрацювання, організація педагогічного процесу в школах Великої Британії не стала предметом окремого аналізу. Зокрема, відсутні цілісні дослідження цілей, завдань, принципів, форм і методів організації британського шкільного педагогічного процесу, що є надзвичайно актуальним, з огляду на декларовані нашою державою євроінтеграційні наміри.

**Мета статті** – здійснити порівняльний аналіз організаційних засад функціонування загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії та України. Конкретизувати обов'язкові етапи навчання у школах України та Великої Британії, які впливають на процес становлення і розвиток середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** За роки незалежності України в галузі освітнього законодавства було прийнято низку законів та урядових постанов, які стали підставою для розроблення та впровадження сучасного змісту освіти: закони України «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», Постанови Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», Закон «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої і дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» № 6518, що скасував перехід на 12-річну освіту тощо. Законом «Про загальну середню освіту» було передбачено розробку стандартів початкової, базової та повної середньої освіти [5, с. 103–126].

Освітні цілі, відображені в освітніх документах та стандартах, передбачають, що зміст та організація навчання і виховання має ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, системності, інтегрованості, єдності навчання й виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. Так, наприклад, початкова освіта спрямована на всебічний розвиток молодших

учнів і повноцінне оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності «через формування в учнів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, бажання та вміння вчитись... Діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань» [6, с. 163–213].

Спрямованість української школи на виявлення і розвиток творчого потенціалу всіх учасників навчально-виховного процесу визначено у найважливіших документах, які було створено за роки незалежності. Суттєве реформування системи освіти визначається Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») (1992), законом «Про освіту» (1996), законом «Про загальну середню освіту» (1999), «Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті» (2002) та пріоритетними положеннями Болонської декларації. Важливим кроком у вдосконаленні освіченості українського населення було встановлення 12-річного терміну навчання в загальноосвітній школі, яке було скасоване у 2010 році. За роки незалежності не вдалося створити умови для переходу до 12-річного терміну навчання для здобуття повної загальної середньої освіти, що відповідало б провідним світовим і європейським тенденціям, зокрема, британським.

Сьогодні також можна відзначити неповне забезпечення рівного доступу всіх громадян України до якісної освіти, хоча тенденція до егалітаризації (забезпечення рівності прав учнів на освіту) є провідною як для українських, так і для британських шкіл. Проте, варто відзначити, що у британських школах ця проблема розв'язується більш наполегливо, ніж в українських.

Актуальним для шкіл України і Великої Британії є поєднання загальноосвітньої та професійно-спрямованої підготовки учнів у старшій середній школі. І якщо британські школи мають значний досвід у організації профільного навчання для школярів, то для українських середніх загальноосвітніх навчальних закладів профілізація старшої школи є принципово новим кроком. Впродовж останніх років створено значну частину навчально-методичного забезпечення профільного навчання, а також тривають теоретичні та практичні пошуки раціональних моделей і форм такого навчання. Іде боротьба за відповідність здобутої шкільної освіти ринковим вимогам [2, с. 42].

Сьогодні існує нагальна необхідність дослідити питання централізації- децентралізації управління шкільною освітою в Україні, що має здійснюватися в умовах дефіциту бюджетних коштів на її утримання і передбачати подальше зменшення кількості центральних органів виконавчої влади, структурних підрозділів окремих підсистем освіти, з одного боку, і надання автономії окремим її підсистемам, структурним підрозділам – з іншого. Зростає роль громадсько-державного управління шкільною освітою, що зумовлює визначення її цілей та окремих функцій. Досить високими темпами розвивається інформаційно-аналітична система управління освітою у середніх загальноосвітніх закладах (автоматизація, розробка програмно-технологічних комплексів, інформаційних баз, технічний та програмний супровід Інтернет-серверів для учасників навчально-виховного процесу тощо). У Великій Британії відбувається поєднання і збалансування дії централізаційно-

децентралізаційних механізмів тому досвід цієї країни може бути досить корисним для українських шкіл.

Сьогодні спостерігається посилення стандартизованих вимог до якості шкільного педагогічного процесу як у британських, так і в українських школах. І у Великій Британії і в Україні розгорнуто роботу з передбаченого законодавством перегляду державного стандарту загальної середньої освіти. В Україні затверджено нову редакцію освітнього стандарту для початкової школи, яка відрізняється певним розвантаженням змісту навчання, посиленням уваги до природничої, інформативної та іншомовної складових, а також акцентованим діяльнісно-практичним його спрямуванням, чіткішим визначенням результатів навчальної діяльності і критеріїв їх виявлення. В кінці 2011 року прийнята нова редакція освітнього стандарту для основної і старшої школи, однак вона не розв'язала проблеми перевантаження освіти. [2, с. 43].

Нині пріоритетними для України є такі напрями змін в освітній політиці:

- забезпечити доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти;
- подовжити навчання учнів у школі до 18-річного віку;
- відокремити освіту від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- переглянути та вдосконалити зміст загальної середньої освіти;
- забезпечити ефективну реалізацію ідеї профільного навчання в старшій школі;
- здійснити інформатизацію навчально-виховного процесу;
- оптимізувати мережі загальноосвітніх навчальних закладів.

До спільних тенденцій вдосконалення організації педагогічного процесу в українських та британських школах ми відносимо такі:

- подовження обов'язкового шкільного віку;
- егалітаризація (рівність прав учнів на освіту);
- поєднання і збалансування дії централізаційно-децентралізаційних механізмів дії управління освітою;
- посилення стандартизованих вимог до якості педагогічного процесу.

Педагогічний процес в українських школах організований на основі державного стандарту навчання, базового навчального плану та навчальних програм, а в британських школах роботу шкіл унормовує національний курикулум. В обох країнах зазначені документи адаптуються до потреб шкіл, а кожна школа має власний план розвитку. Але в Великій Британії спостерігається чіткіше вироблення цілей навчання в школах, ніж в Україні. Крім того, варто взяти до уваги наявність територіальних відмінностей у Сполученому Королівстві, що спонукало до створення освітньої законодавчої бази з урахуванням соціальних та географічних відмінностей між територіальними одиницями Великої Британії.

Для послідовного проведення державної політики в сфері загальної середньої освіти в Україні створені відповідні державні органи управління: Міністерство освіти і науки, міністерства і відомства, яким підпорядковані заклади загальної середньої освіти, управління освіти

обласних державних адміністрацій, відділи освіти районних (міських) державних адміністрацій [7, с. 540]. Керівництво загальноосвітнім навчальним закладом здійснює директор. Колегіальним органом управління загальноосвітнім навчальним закладом є педагогічна рада, повноваження якої визначаються Положенням про загальноосвітні навчальні заклади. Органом громадського самоврядування загальноосвітнього навчального закладу є загальні збори (конференція) колективу загальноосвітнього навчального закладу. У загальноосвітніх навчальних закладах можуть функціонувати методичні об'єднання, що охоплюють учасників навчально-виховного процесу та спеціалістів певного професійного спрямування. На відміну від України, британське управління школами відбувається на національному та регіональному рівнях, з урахуванням відмінностей в управлінні освітою у різних територіальних одиницях Великої Британії. Для британської моделі організації педагогічного процесу характерним є принцип територіальних відмінностей, оскільки країна складається з чотирьох територіальних одиниць, які мають власні відмінності в організації педагогічного процесу.

Важливо відзначити, що для сучасного стану системи управління освітою в Україні характерний процес децентралізації, тобто передача функцій і повноважень від вищих органів управління нижчим, хоча раніше, до періоду здобуття Україною незалежності, система управління освітою була централізованою. Велика Британія пішла шляхом посилення децентралізованого управління освітою, хоча зараз країна прагне змінити форму управління шкільною освітою на централізаційно-децентралізаційну і посилити таким чином вимоги до дотримання державного стандарту навчання та виховання учнів.

Фінансування системи шкільної освіти в Україні відбувається таким чином: Міністерство освіти і науки України виділяє кошти обласним держадміністраціям, які в свою чергу, розподіляють кошти на районні держадміністрації, а далі – кошти розподіляються на районний методкабінет, або на школи чи позашкільні навчально-виховні заклади. Більшість британських шкіл отримує пряме фінансування від уряду, а місцеві органи управління освітою не мають таких потужних фінансових повноважень, як раніше.

Законом України «Про загальну середню освіту» визначено, що термін навчання в Україні для здобуття повної загальної середньої освіти у загальноосвітніх навчальних закладах I–III ступенів становить 11 років:

- у загальноосвітніх навчальних закладах I ступеня – 4 роки;
- у загальноосвітніх навчальних закладах II ступеня – 5 років;
- у загальноосвітніх навчальних закладах III ступеня – 2 роки [8, с. 559].

Педагогічний процес в українських школах здійснюється за груповою та індивідуальною формами навчання. Кількість учнів у класі може варіюватися від 5 до 30 осіб. Базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів визначає структуру та зміст загальної середньої освіти через інваріантну і варіативну складові, які встановлюють погодинне та змістове співвідношення між освітніми галузями (циклами навчальних предметів), гранично допустиме навчальне навантаження учнів

та загальнорічну кількість навчальних годин.

У Великій Британії обов'язкове навчання учнів (від 5 до 16 років) включає в себе два етапи: початковий та середній. Навчальний план (як і навчальна програма) має назву курикулум, він відображає зміст шкільної освіти, шляхи його реалізації та основні вимоги до підготовки учнів у школах. З метою кращого уявлення подаємо результати порівняння етапів навчання в Україні і Великої Британії у вигляді таблиці:

**Обов'язкові етапи навчання в школах України та Великої Британії**

Назва країни	Обов'язкові етапи навчання
Україна	I ступінь – 4 роки навчання (учням 6–10 років) II ступінь – 5 років навчання (учням 10–15 років) III ступінь – 2 роки навчання (учням 15–17 років)
Велика Британія	1 ключовий етап – 2 роки навчання (учням 5–7 років) 2 ключовий етап – 4 роки навчання (учням 7–11 років) 3 ключовий етап – 3 роки навчання (учням 11–14 років) 4 ключовий етап – 2 роки навчання (учням 14–16 років)

Важливого значення в українських школах набуває сьогодні реалізація демократичної педагогіки, відповідно до положень якої учитель та учень працюють на демократичних партнерських засадах. Велика Британія має тут деякі переваги. Адже в британських школах досвід демократичних та рівноправних відносин між суб'єктами педагогічного процесу (вчителями, учнями, батьками, представниками соціальних служб) є більш тривалим. Вчитель та учень працюють як суб'єкти педагогічного процесу, передаючи один одному власний досвід. Наразі українські школи інтенсивно працюють над виробленням та вкоріненням демократичних та рівноправних відносин між суб'єктами навчання. Крім того, у Великій Британії надається фінансова підтримка прагненням демократичних відносин (відбувається фінансування різноманітних програм, спрямованих на демократизацію освіти), а в Україні належна фінансова підтримка таких програм відсутня [8, с. 560].

Сьогодні вдосконалення потребує моніторинг знань учнів українських шкіл. Запроваджуючи 12-бальну систему оцінювання, Міністерство освіти і науки не мало сумніву в необхідності цих невідкладних і, без перебільшення, революційних змін, оскільки колишня чотирибальна система не забезпечувала достатньо об'єктивного оцінювання, слабо стимулювала учнів. 12-бальна система оцінювання дає змогу проводити оцінювання в чотирьох якісних вимірах: низький, середній, добрий, високий, розподіляючи кожний із них на три рівні. 12-бальна система оцінювання в поєднанні з дієвим тематичним обліком знань і державною атестацією є ефективною. Тематичний облік знань повинен бути основною формою атестації учня впродовж навчального року [9, с. 71]. Вичерпала себе і система випускних іспитів в Україні. З 2008 року відбувається незалежне тестування учнів з визначених предметів, в разі проходження якого, вони отримують сертифікат, який дає їм право вступати до вищих навчальних закладів.

Мета зовнішнього незалежного оцінювання: забезпечення реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до якісної освіти, здійснення контролю за дотриманням Державного стандарту базової і повної середньої освіти й аналізу стану системи освіти, прогнозування її розвитку. В Україні не створено всеосяжної державної системи моніторингу загальної середньої освіти. Нині немає достатньої кількості даних про стан шкільної освіти в країні, а це не дає змогу виробити стратегії поліпшення її якості. Зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень учнів, зорієнтоване на вступ до вищої школи, не стало органічною складовою навчального процесу в школі. В умовах орієнтації української освіти на європейські педагогічні стандарти особливого значення набуває розроблення та впровадження нових підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів. Британські школи, зокрема, мають високий рівень відповідальності за дотриманням стандартів навчання.

Увага до моніторингу якості освіти постійно зростає як з боку Міністерства освіти і науки України, так і нау-

ковців та вчителів. Зроблені суттєві кроки щодо реалізації пріоритетних завдань зовнішнього тестування випускників середніх шкіл та абітурієнтів.

**Висновки.** Таким чином, аналіз структурних, змістових і методичних засад реалізації педагогічного процесу у британських школах дав змогу визначити їх особливості порівняно з організацією педагогічного процесу в середніх загальноосвітніх закладах України та визначити перспективні для запозичення елементи британського педагогічного досвіду.

Отже, зіставляючи досвід організації педагогічного процесу в школах України і Великої Британії, ми дійшли висновку, що тут присутні спільні і відмінні тенденції. Унікальність британського досвіду полягає в тому, що в країні забезпечений належний рівень фінансування освіти, також рівний доступ громадян до якісної освіти. В Британії краще реалізована ідея профільного навчання в старшій школі, а також збалансовані гуманітарна, природничо-математична, технологічна складові шкільної освіти тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») // Книга керівника навчально-виховного закладу : довід.-метод. видання / упорядк. : Б. М. Терещук, В. В. Скиба. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 39–57.
2. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) / Нац. акад. пед. наук України; [авт.: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.
3. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Локшина. – К., 2011. – 40 с.
4. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англослов'янських країн в контексті глобалізації: (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Сбруєва Аліна Анатоліївна. – К., 2005. – 462 с.
5. Закон України «Про загальну середню освіту» від 7 грудня 2000 року № 2120 // Освіта України : нормативно-правові документи. – Л. : Міленіум. – С. 103–126.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти // Освіта України : нормативно-правові документи. – Л. : Міленіум. – С. 163–213.
7. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 4-е вид., доповн. – К. : Либідь, 2003. – 615 с.
8. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 28. – С. 558–561.
9. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

#### REFERENCES

1. About the State National Program "Education" ("Ukraine XXI Century") // The book of the head of the educational institution: the proof-method. editions / editors: B. M. Tereshchuk, V. V. Skyba. - X.: TORSING PLUS, 2005. - P. 39-57.
2. National report on the state and prospects for the development of education in Ukraine (second edition) / National. acad. ped Sciences of Ukraine; [author: V.P. Andrushchenko, I.D. Bech, M.I. Burda, and others.
3. Lokshina OI Trends in the development of the content of school education in the countries of the European Union: author's abstract. dis for obtaining sciences. degree doc. ped Sciences: special 13.00.01 "General pedagogics and history of pedagogy" / O. I. Lokshina. - K., 2011. - 40 p.
4. Sbrueva A., Trends in the Reform of Secondary Education in Advanced English-speaking Countries in the Context of Globalization: (90th Century XX - Early 21st Century): diss. ... doc. ped Sciences: 13.00.01 / Srobuva Alina Anatolievna. - K., 2005. - 462 pp.
5. Law of Ukraine "On General Secondary Education" dated December 7, 2000, No. 2120 // Education of Ukraine: normative and legal documents. - L.: Millennium. - P. 103-126.
6. State standard of elementary general education // Education of Ukraine: normative and legal documents. - L.: Millennium. - P. 163-213.
7. Moiseyuk N. E. Pedagogy: textbook / N. E. Moiseyuk. - 4th form, supplement - K.: Lybid, 2003. - 615 p.
8. The Law of Ukraine "On General Secondary Education" / Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine. - 1999. - No. 28. - P. 558-561.
9. Kremin VG Education and Science in Ukraine - Innovative Aspects: Strategy. Realization. Results / VG Kremen. - K.: Diploma, 2005. - 448 p.

#### Prognostic perspectives and comparative analysis of organizational functions of generalized educational institutions in the great Britain and Ukraine

S. M. Kondratyuk, N. M. Pavlushenko, O. V. Shapovalova, A. V. Vertel

**Abstract.** The article presents a comparative analysis of the institutional foundations of the functioning of secondary schools of Great Britain and Ukraine. Specified mandatory step in schools of Ukraine and the United Kingdom, which affect the process of formation and development of secondary education.

**Keywords:** Organizational foundations, educational institutions, the pedagogical process monitoring knowledge of National Curriculum, the centralization-decentralization of school management, training and methodological support.

## Trends in international student mobility: the case of France

I. Silivanova

Postgraduate student, teacher at The Department of Indo-European Languages, The National University of Ostroh Academy, Ostroh, Ukraine

Corresponding author. E-mail: silivanova.ilona@gmail.com

Paper received 08.10.18; Accepted for publication 15.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-11>

**Abstract.** International student mobility is becoming an integral part of many higher education establishments around the world and France is no exception. The aim of this research report is to provide a thorough understanding of the trends related to international student mobility in France. The article provides an overview of international student mobility in the context of major policy reforms as well as gives an in-depth analysis of international enrollment trends in France with a focus on emerging practices in recruitment and selection.

**Keywords:** *international student mobility, academic mobility, trends, international student, higher education, France.*

Academic mobility is a growing phenomenon in the contemporary world, which has received increased attention both in terms of policy and research over the last decade. International student mobility of the 21st century is largely impacted and shaped by globalization, internationalization and Europeanisation of tertiary education [0, p. 10]. Higher education responds to challenges of Europeanisation, internationalization and globalization by introducing newer forms of mobility, internationalisation of curricula, opening of branch offices, signature of the mutual recognition agreements between universities, improvement of quality assurance and evaluation [0, p. 46]. All the above-mentioned trends can be easily traced in higher education policies in Europe, and in particular, France.

Academic mobility in the context of Europeanization, internationalization and globalization of higher education was considered by a number of French and foreign researchers, such as N. Stromquist (2002), U. Teichler (2003), M. Kelo (2006), J. Knight (2007), V. Naidoo (2006), N. Varghese (2008), etc [0, p. 257]. Different national reports regarding international students in France were carried out in order to analyse the implementation of Bologna reforms, to make suggestions and to develop strategies for the increase of academic mobility in France. Among them Patrick Weil's report in 1997, Albert Prévost's, Bernard Dufourg's, Alain Claeys' reports in 1999, Eric Flitti's report in 2000 and Elie Cohen in 2001 which encourage the French government to simplify visa application procedure and selection criteria to participate in mobility programs, to adopt the charter advocating international students' rights and finally to organize international student support services [0, p. 31].

France is the country with an excellent academic reputation and is the fourth most popular study destination in the world. International students continue their upward path in French universities and already reached 325 000 in 2017/2018. However, the latest statistics from Campus France show that while the total number of international students in France grow, the French market share has dropped from 9,3% in 2005 to 6,7% in 2015 [0, p. 30]. While the UN predicts a global stagnation of the international flow of mobile students by 2025, there is a clear need to reaffirm the attractiveness of France on the global mobility market. Hence, the aim of the article is to look at the current and future trends related to international student mobility in France.

Pierre Buhler, a former French diplomat, an associate professor at Sciences Po, Paris in his report entitled «Proposals for the university mobility policy» states that since 1998 numerous articles devoted to the topic of incoming

student mobility express the growing discontent over the government's efforts to make France more attractive for international students. Such complaints if to say so, can be grouped into three categories: quality of reception, absence of competitive selection for international students and scholarship policies.

The problems raised by Pierre Buhler, encouraged the Government of the French Republic to begin the process of strategic planning in higher education and the search of new directions for the international activities of French universities. Moreover, the formation of priority areas of international academic mobility in France was also influenced by the following global trends: • the massification of higher education; • the formation of knowledge society based on lifelong learning; • the diversity of the society needs, and accordingly, the diverse requirements for the content, volume, forms and methods of teaching in the higher education system; • demographic decline (increasing proportions of elderly compared with the proportion of the student population and, as a consequence, the necessity to take into account the needs of older age groups in educational policy; • high migration rates of skilled labour («brain drain»).

Thus, the above-mentioned factors helped to identify three interrelated trends in international academic mobility in France: 1. the increase in the number of international students; 2. the creation of education hubs for international and French mobile students; 3. the introduction of a new financing model.

To respond effectively to these trends the government of France has identified the main vectors of state policy in the field of international education for the nearest future, namely: sustainability and increasing accessibility to higher education; quality assurance in tertiary education; long-term financial efficiency in the higher education sector.

A significant increase in the number of international mobile students can undoubtedly be achieved by simplified procedures for obtaining a residence permit. According to research director at the CNRS and a member of the Aix-Marseille University Garcia-Peñalosa Cecilia and Professor at Sciences Po's Department of Economics Wasmer Étienne, the application for a long-term visa must be processed along with the application for a temporary residence permit. These changes have already begun to take place. The Law on the Rights of Foreigners in France of March 7, 2016 simplifies the administrative procedures for issuing a temporary residence permit for students. From January 1, 2017 foreign nationals no longer have to submit a medical certificate issued by the French Office for Immigration and Integration (OFII) in support of their application for a residence

permit [0]. What is more, students who have already resided in France for at least 12 months have the opportunity to obtain a residence permit with the duration which would correspond to the length of a student's course of study (for a period from 2 to 4 years). Previously, foreign students with a long-term visa were required to annually confirm their right to stay in France's local authorities (Préfecture) and the OFII.

Access to work certainly influences the image and the attractiveness of France on the international scale. From the point of view of mobile students, work option is a major factor affecting destination choice. France's Labor rules allows students, irrespective of their year of study, to work part-time or even full-time on the condition that the total number of working hours per year does not exceed 964 hours. In spite of this advantage, there is an urgent need to introduce labor innovations, namely simplify the procedure for obtaining work permits. Moreover, electronic submission of the work permit application would become a real innovation especially in major university towns [0, p. 207]. In order to avoid misuse of the student visa for the purpose of employment, the Department for employment of foreign nationals under the French Ministry of Labor should have the right to refuse the renewal of a temporary work permit in case of students' poor academic performance. Following the example of Belgium, an additional measure should also be a consistency check of the students' studying and working schedules.

The intensive orientation of French universities to mobility organized under Cooperation and Bilateral Agreements signed with higher education institutions abroad can also be the guarantee of a gradual increase in the number of inbound internationally mobile students. Such conventions are the most effective means of assuring the level of student knowledge and his/her academic achievements. Furthermore, the agreements guarantee the existence of student's career plan and condition the return of those who are not invited to work in France to their country of origin, especially in the context of development assistance policies. On the contrary, if the mobility is individual it is the responsibility of International Relations Office to check the students' academic performance as well as the existence of career plan which matches France's labour market needs [0, p. 206].

A boost in the attractiveness of scientific and technical activities as well as creation of favorable conditions for research and innovation are essential prerequisites for the development of student mobility in France. A sharp decline in the number of internationally mobile students in academic science has become a commonplace phenomenon over the last few years. According to Doctor of Economics, lecturer at the University of Paris-XI and co-author of the report "Students and Researchers in 2020: Goals of International Mobility and Attractiveness" Mohamed Harfi, it is possible to restore previous popularity by introducing educational innovations in the university curriculum, namely mentoring system [0, p. 202]. The purpose of mentoring is to accelerate the process of freshers' adaptation, improve their learning and further educational possibilities.

An increase in the number of inbound internationally mobile students of technical specialties and, consequently, the growth in number of foreign scientific and technical personnel in the labor market may also be due to the weakening of selection criteria. According to Claude Mathieu, co-author of the report "Students and Researchers in 2020: Goals of International Mobility and Attractiveness", the level of proficien-

cy in a foreign language should not be the main selection criterion for students willing to study scientific and technical disciplines: "If B2-level certificate is a prerequisite to study social-humanitarian disciplines, then such a criterion should not be key for the students at the departments of science and technology." After all, the fluency in French can be the result of their academic mobility to France [0, p. 206]. The additional step taken in this direction should concern informing students about employment opportunities in the domain of science and technology after graduation. Creation of the alumni associations for internationally mobile students that complete their master's or doctoral degrees in particular French university can help achieve this objective. Such alumni associations can compete for an educational subvention by offering projects. The projects can deal with information and communication technologies [0, p. 203].

According to Jane Knight, professor at the Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto, states that formation and development of international educational hubs is the key trend in international higher education in recent years. Educational hubs signify the move of transnational education beyond its borders, with a new emphasis on research, knowledge and innovation [0, p. 39]. In her view, the transformation of the country, in particular France, into the international educational hub, is preceded by the systematic work to unite the efforts of many local and foreign actors, namely universities, students, research centers and specialists in the development of education and the knowledge industry [0, p. 28].

The main reason for the formation of hubs in France is a rapid decrease in the total score of the national higher education institutions in the world ranking, in particular, Shanghai rating. In order to improve its international standing, in 2015 the French government invested 7.5 billion euros in the University of Paris-Saclay, with the aim to turn it into a leading continental university. The University of Paris-Saclay has already united 19 universities in France and offers around 190 international masters degrees for the internationally mobile students under the age of 30. If to follow its strategic development plan, the university will unite 10, 000 scientists and 70, 000 students by 2025 [0, p. 12].

The desire of the French government to turn the University of Paris-Saclay into Student Education Hub is explained not only by the need to improve the position of higher education institutions in the ranking. An explanation of the reasons was made in Jane Knight's book "International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models". Possibility to increase economic indicators, improve the quality of education, attract the top-quality skilled workers, ameliorate geopolitical status, become the center for scientific and educational innovation predominate among the prerequisites for the creation of educational hubs [0]. Knight emphasizes that there is no one-size-fits-all approach to creating an education hub, therefore, the needs of a given country should be taken into account [0, p. 91]. However, it will take time to verify whether the education hubs become initiatives with strategic goals and real investment that will enhance the reputation of the country, its competitiveness and geopolitical status in the region and beyond, or just a short-lived trend [0, p. 39].

Another trend in the international academic mobility of students without which it is impossible to explain further educational development in France is introduction of a new higher education funding model. According to French schol-

ars Cecilia García-Peñalosa and Étienne Wasmer, French universities can become more accessible and enhance their prestige on the international level by increasing financial efficiency in the field of higher education. In the short term, the registration fee for non-EU students may be set by the university in accordance with the quality of educational services offered.

The main peculiarity of French university financing is that it was and remains almost entirely government-funded. Each year, the government of France spends an average of 10,000 euros per student. However, the student must pay the admission fee, which is fixed by the French Ministry of Higher Education. Thus, in the academic year 2017/18, the enrollment fee at the license level is 184 euros, master's level - 256 euros and doctorate's level - 391 euros. However, at private universities, the tuition fee is usually significantly higher. In general, according to the OECD Education Indicators 2014, France's spending on tertiary education amounts to more than 6% of GDP in a country where the share of private funding does not exceed 20% (as opposed to 30% in OECD countries and 62% in the USA) Consequently, taking into account the fact that national and international students pay the same one-time payment, the Government of France finances the education of individuals who in no way contribute to its state growth [0, p. 1-6], [1].

One possible solution to this problem could be the creation of a European-based compensation system for the country that serves as an educational services provider. If countries enter into the bilateral cooperation in the field of higher education, it should be agreed that under the terms the country importing education services must pay a fixed fee to the country exporting these services. As a result, 75% of the costs spent by the French government will be covered by the country importing mobile youth. Such reimbursement system can be considered fair as it encourages countries to attract international students while creating good admission conditions. At the same time, the reorientation of European countries' budgets towards investment in human capital does not exclude the possibility of privately funded universities [0, p. 9].

As for non-EU international students, on the example of the UK, France should suspend funding their studies. Tuition fees paid by non-EU international students can be used by the university to improve the quality of teaching and admission conditions of international students, thereby enhancing its attractiveness. Moreover, this money can be used to fund highly qualified and motivated international students from outside the EU. The implementation of such a policy does not mean that non-European students will receive a different education. Its goal is international students' full participation in existing programs and reduction of the tax burden in France [0, p.11].

The material presented in this article allows us to state that international academic mobility is a growing phenomenon, which incites both government and higher education institutions to modify their recruitment strategies to attract more internationally mobile students. To remain competitive on the global scale the Government of France has already started to introduce less strict changes to the laws governing residence and work permits. As for French universities, their priority tasks are introduction of mentoring system, creation of the alumni associations for former mobile students, weakening of selection criteria for students willing to study scientific and technical disciplines, orientation on student mobility organised within the framework of bilateral agreements.

The formation and development of international educational hubs is also among the key trends that will accompany international academic mobility in future. The University of Paris-Saclay, which is considered to be the first educational hub in France, is aimed at increase of economic indicators, improvement in the quality of education, attraction of the top-quality skilled workers and international students to France.

The launch of a new financing model is the last trend analysed in the article. With the aim to reduce tax burden on the residents and attract more self-funded students we might observe the introduction of tuition fees for non-EU students in France in the nearest future. But some unintended consequences that can result from its implementation still need to be well studied.

#### REFERENCES

1. Campus France. Chiffres-Clés, avril 2018. Retrieved 25 September 2018 from URL <http://adem.public.lu/fr/publications/adem/2018/Chiffres-cles-avril-2018/Chiffres-Cles-ADEM-Avril-2018.pdf>
2. Coulon Alain, Paivandi Saeed. Les étudiants étrangers en France: l'état des savoirs. Rapport pour L'Observatoire de la Vie Étudiante, mars 2003. 52 p.
3. Dima, M.A. Handbook on Research on Trends in European Higher Education. Convergence, Editor, Editura IGI Global, USA, 2014. 516 pages.
4. García-Peñalosa C., Wasmer É. Préparer la France à la mobilité internationale croissante des talents // Note du conseil d'analyse économique, 2016. - N 31. P. 1-12.
5. Harfi Mohamed, Mathieu Claude Etudiants et chercheurs à l'horizon 2020: Enjeux de la mobilité internationale et de l'attractivité de la France. Paris, Commissariat général du plan, Septembre 2005. 249 pages.
6. International Trends in Higher Education 2015. University of Oxford, 2015. 25 pages.
7. Karl Waheed Advocates. The implementation of the law of 7 March 2016 on the rights of foreigners in France. Circulars of 2 November 2016. Retrieved 25 September 2018 from URL: <https://karlwaheed.fr/en/the-implementation-of-the-law-of-7-march-2016-on-the-rights-of-foreigners-in-france-circulars-of-2-november-2016-provisions-applicable-as-of-1-november-2016-and-1-january-2017/>
8. Knight, Jane. Higher education in turmoil : the changing world of internationalization. Rotterdam : Sense Publishers, 2008. 241 pages.
9. Knight, Jane. International education hubs: student, talent, knowledge-innovation models. Dordrecht, Springer, 2014, 251 pp.
10. Laura M. Portnoi , Sylvia S. Bagley. Critical Perspectives on Global Competition in Higher Education: New Directions for Higher Education, Number 168. Jossey-Bass, Dec 2014. 112 p.
11. Mok, K. H., & Yu, K. M. (Eds.). (2014). Internationalization of higher education in East Asia: Trends of student mobility and impact on education governance. New York: Routledge, 2014. 251 pages.
12. Sakhieva, R. G., Semenova, L. V., Muskhanova, I. V., Yakhyaeva, A. Kh., Iskhakova, R. R., Makarova, E. V. & Shafigullina, L. Sh.. Academic mobility of high school students: concept, principles, structural components and stages of implementation. Journal of Sustainable Development, 8 (3), 2015. p. 256-262.
13. Teichler, Ulrich. International Student Mobility in Europe in the Context of the Bologna Process. Journal of International Education and Leadership, volume 2, issue1, Spring 2012. 13 pages

## Історіографія становлення державного контролю за діяльністю закладів дошкільної освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття)

Ю. О. Соловей

Кафедра дошкільної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
м. Черкаси, Україна

Corresponding author. E-mail: solovey\_yula@ukr.net

Paper received 01.10.18.; Accepted for publication 08.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-12>

**Анотація.** У вступі вказаний об'єкт дослідження – державний контроль за діяльністю закладів дошкільної освіти. Визначені основні етапи становлення та розвитку державного контролю за діяльністю закладів дошкільної освіти в Україні. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні історичних етапів становлення державного контролю за діяльністю закладів дошкільної освіти в Україні. В основній частині схарактеризовано історичну складову розвитку системи державного контролю в контексті розвитку галузі дошкільної освіти. Проведений огляд та аналіз інформативних джерел і наказів Міністерства освіти і науки України. Розглянуто основні закони України, якими регламентуються органи управління освітою для здійснення державного контролю за роботою закладів дошкільної освіти. Описано основні періоди розвитку та занепаду державного контролю. Визначено етапи становлення й розвитку державного контролю за системою дошкільної освіти в Україні другої половини XX століття. Досліджено розвиток державного контролю початку XXI століття та виокремлено етапи його становлення. Доведено, що початок XXI століття вважається періодом утвердження державного контролю як закономірної невід'ємної одиниці освітнього процесу.

**Ключові слова:** державний контроль, дошкільна освіта, заклад дошкільної освіти, етап, історичний період, управління.

**Вступ.** Дошкільний вік вважається найважливішим у загальному розвитку особистості дитини та дитини як майбутнього громадянина країни. Як зазначає Л. Пісоцька [20], дошкільна освіта – фундамент, на якому базується вся подальша освіта. Це є незаперечною істиною, яку слід урахувувати у своїй діяльності владним структурам як освітянського, так і державного управління, від найнижчого до найвищого рівнів [20, с. 1].

Дошкільний навчальний заклад є одним із соціальних інститутів в якому відбувається цілеспрямований розвиток, навчання й виховання дитини у період дошкільного дитинства. Тому вкрай важливим є контроль над здійснюваною дошкільними установами діяльністю.

Державний контроль за діяльністю закладів дошкільної освіти вважається дієвим аспектом управління, що забезпечує систематичну перевірку діяльності закладів дошкільної освіти як структурного підрозділу для визнання спроможності здійснювати освітню діяльність та регламентується законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про основні засади державного нагляду (контролю) у сфері господарської діяльності»; положення про дошкільний навчальний заклад; наказ Міністерства освіти і науки України (МОН) «Про затвердження Порядку державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів»; «Про затвердження «Інструкції про ділову документацію в дошкільних закладах»; «Про затвердження «Примірного положення про порядок звітування керівників дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів перед педагогічним колективом та громадськістю»; листів МОН України «Щодо створення у навчальних закладах груп (центрів розвитку) для дітей дошкільного віку»; «Щодо збереження посад фахівців з дошкільної освіти при обласних, районних, міських органах управління освітою»; «Щодо збереження в мережі дошкільних навчальних закладів»; «Щодо окремих питань державної атестації та рейтингового оцінювання»; «Щодо процедури ліцензування фізичних осіб – підприємців у сфері дошкільної освіти»; «Щодо атестації педагогічних працівників ЗДО, які працюють не за фахом»; «Про забезпечення в штатних розписах управлінь (відділів) освіти відділів (секторів) з питань дошкільної освіти» та іншими

документами.

В Україні державний контроль здійснюється МОН України, центральними органами виконавчої влади, яким підпорядковані заклади дошкільної освіти, Державною інспекцією навчальних закладів, районними державними адміністраціями та підпорядкованими їм органами управління освітою, органами місцевого самоврядування [9, с. 18].

**Короткий огляд публікацій за темою.** В історіографічних джерелах проблему становлення державного контролю за діяльністю закладів дошкільної освіти в Україні розглядають такі науковці як, О. Андрійко, А. Гуз, Т. Десятов, З. Канівець, Т. Куценко, А. Панченко, Л. Пісоцька, А. Петров, В. Шпак. Контроль на різних рівнях державного управління в системі освіти досліджують С. Васильєва, Л. Даниленко, Д. Дейкун, П. Дроб'язко, О. Зайченко, Л. Калініна, Є. Красяков, С. Крисюк, М. Поташнік, Є. Хриков, Г. Шамова та інші вчені. Наукові розвідки проблеми становлення та розвитку системи дошкільної освіти здійснюють Л. Артемова, О. Бондар, З. Борисова, О. Венгловська, Т. Головань, О. Донченко, В. Котирло, К. Крутій, Т. Куліш, З. Нагачевська, Т. Пантюк, О. Проскура, Т. Слободянюк, Т. Степанова, І. Улюкаєва, Т. Фімінова та ін.

**Мета статті** – схарактеризувати історичні етапи становлення державного контролю за діяльністю закладів дошкільної освіти в Україні.

**Результати та їх обговорення.** У своєму історичному розвитку система дошкільної освіти має значний досвід становлення, відродження, стабільного розвитку і модернізації, що узгоджується з різними етапами розвитку суспільства, тому історичну складову розвитку державного контролю за діяльністю закладів дошкільної освіти, слід розглядати в історичному аспекті розвитку дошкільних установ.

Ретроспективний аналіз становлення системи дошкільної освіти в Україні показує, що динаміка її розвитку містить декілька етапів. Зокрема, дослідниками визначено, що середина XIX ст. – до початку XX ст. є етапом зародження дошкільного виховання і появи перших суспільних закладів для дітей, оскільки дошкільне виховання має глибокі історико-соціальні корені.

Аналіз довідкових джерел виявив, що наприкінці



XVIII – початку XIX століття в Європі виникає ідея створення «школи для найменших». Першим творцем такої школи був відомий педагог XIX століття Роберт Оуен (1816 р., Шотландія). Натомість, німецький педагог Фрідріх Фребель відкрив власну школу (1837 р.), яку назвав дитячим садочком – «кіндергартен» [2, с. 4]. В Україні ж, один із перших спеціальних дошкільних навчальних закладів було засновано у 1858 р. з ініціативи дружини редактора газети «Киевские губернские новости» О. Чернишової, а протягом 1882–1889 рр. у Києві починає діяти приватний садок К. Безменової [21, с. 95].

Система дошкільного виховання починає повноцінно розвиватися з кінця XIX століття. Саме тоді з ініціативи приватних осіб були створені умови для розвитку дошкільних установ. У той час, уряд не цікавився проблемами галузі дошкільної освіти, а всі пропозиції з покращення системи дошкільної освіти, нажаль, ігнорувалися. Заклади дошкільної освіти навіть не мали державного фінансування (фінансування здійснювалося за рахунок батьків або ж благодійної допомоги). Підтвердженням цього є наукові напрацювання вченої Л. Пісоцької [19], яка зауважує, що виникнення перших дитячих садків припадає на 60-ті роки XIX ст. за ініціативи приватних осіб, благодійних і філантропічних організацій [19, с. 550].

Підсумовуючи зазначене, доцільно наголосити на тому, що у XIX ст. державного контролю за діяльністю закладів дошкільної освіти як такого не існує, а держава взагалі не цікавиться діяльністю дошкільних установ. Як наслідок – уповільнення розвитку галузі дошкільного виховання.

Якщо звернутися до історії другої половини XX ст. – прослідкуємо поступове відродження дошкільного виховання в Україні. Протягом 1950-1960 рр. ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР видають ряд постанов (найважливішою вважається постанова «Про подальші заходи допомоги жінкам-матерям, працюючим на підприємствах і в закладах»), які повинні були виконуватися міністерством, які на той час уже опікувалися безпосередньо дошкільними закладами, здійснювали їх ревізію та спрямовували свою роботу на створення сталої системи контролю за дошкільною освітою [1, с. 335].

Стимулюючим чинником розвитку мережі дошкільних закладів у 60-х роках було проведення місцевих, республіканських і всесоюзних оглядів дошкільних закладів, участь дошкільних закладів у Виставках досягнень народного господарства СРСР і УРСР. Перший громадський огляд дошкільних закладів України було проведено у травні-червні 1960 року [11, с. 246]. Під час оглядів і підбиття підсумків велика увага звертається на матеріально-технічне забезпечення, план побудови ЗДО (згідно з новими архітектурними проектами дитячих садків), забезпечення навчально-виховного процесу дидактичними матеріалами, а також на склад працівників дошкільних закладах, які повинні бути зі спеціальною педагогічною освітою.

У 1969 р. постановою Ради Міністрів СРСР від 7 січня затверджено Положення про Міністерство освіти СРСР, у якому чітко окреслено основні його завдання, які стосуються контролю, управління та сприяння розвитку дошкільного виховання: подальший розвиток і вдосконалення системи дошкільного виховання, мережі дитячих дошкільних закладів; організація й удосконалення системи підготовки і підвищення кваліфікації вихователів; оснащення дитячих дошкільних закладів обладнанням і навчально-наочними посібниками [25, с. 9].

Протягом 70-80-х рр. XX століття набуває чинності положення про інспектора-методиста з дошкільного виховання, у якому розкриваються його управлінські та контролюючі обов'язки, а саме на нього покладається відповідальність за здійснення державного контролю за виконанням дошкільними установами й органами народної освіти партійно-урядових постанов і рішень у галузі освіти, основ законодавства про народну освіту. Інспектор мав організовувати реалізацію рішень і рекомендацій як центральних, так і місцевих державно-громадських органів народної освіти, проводити аналіз багатогранної діяльності дошкільних закладів. Він не тільки контролює, а й надає практичну допомогу педагогам і керівникам дошкільних установ в усуненні недоліків, у вивченні й поширенні передового педагогічного досвіду, упровадженні у практику досягнень психолого-педагогічної науки. Увага інспектора-методиста спрямовується, насамперед, на вдосконалення стилю внутрішнього управління [5, с. 10–11].

Слід зауважити, що важливим кроком реформування дошкільного виховання в 70-х роках стає реорганізація мережі малокомплектних дошкільних установ. У ряді областей вводяться в дію нові приміщення дитячих садків. На відділи народної освіти покладається контроль із питань забезпечення дітей місцями в дошкільних установах на території їхнього проживання. При районних відділах освіти створюють спеціальні комітети, які регулюють обмін путівками в дошкільні заклади між відомствами, надають місця в дитячі садки дітям із багатодітних сімей, працюючих і молодих матерів [17, с. 5–7].

Посилена увага до організації освітньої роботи в закладах дошкільної освіти та керівництво роботою педагогічних кадрів також припадає на 70-ті роки XX ст., коли органи державної влади посилено займаються вивченням поняття управління у галузі дошкільного виховання та спільно з республіканським навчально-методичним кабінетом і кабінетом гри та іграшки щорічно розробляють план контролю, керівництва і надання методичної допомоги дошкільним закладам [3, с. 27].

Так, у 1972 році Міністерство освіти УРСР затверджує нові типові штати дитячих дошкільних закладів. У цей час простежується обмеження управлінських дій керівництва дошкільної установи стосовно підбору кадрів [18, с. 37].

Варто відзначити, що 80-ті роки, в літературних джерелах, окреслені етапом значного розвитку державного управління та, відповідно, основної функції управління – державного контролю за діяльністю закладів дошкільної освіти. У 1980-х роках в областях починають функціонувати обласні відділи, а в районах – районні відділи народної освіти. Дані відділи включають у себе роботу інспекторів із системи дошкільного виховання, сприяють повноцінному розвитку дошкільних установ. Констатуємо, що система управління та контролю за дошкільними установами за 1980 роки піднімається на більш високий рівень і набуває стабільного характеру.

Водночас, 90-ті роки минулого століття вирізняються соціальними та економічними змінами в українському суспільстві, критичним серед яких є падіння народжуваності, що «сприяло» зменшенню кількості дитячих дошкільних закладів і поступовій депрофесіоналізації кадрів [12, с. 6]. Такі події погіршили стан розвитку системи дошкільної освіти, у зв'язку з цим протягом 1991–2000 рр. у регіонах держави припиняють функціонування 7,3 тис. закладів дошкільної освіти (ЗДО). Проте, не-

зважаючи на таку ситуацію, в Україні відбувається становлення національної системи законодавства в галузі дошкільної освіти, у якому враховуються, аналізуються, акумулюються найкращі надбання попередніх років у справі навчання й виховання дітей дошкільного віку [20, с. 1].

У 1993 році була затверджена Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), яка була спрямована на забезпечення розвитку освіти як пріоритетного засобу розбудови Української Держави. Головна мета програми – формування стратегії розвитку дошкільної освіти в Україні, а також створення системи безперервного навчання і національного виховання, досягнення високих освітніх рівнів, постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального і культурного потенціалу як найвищої цінності нації [15, с. 18].

Також, у цей історичний період переходу від командно-адміністративної до ринково-орієнтованої системи управління економікою й дошкільною освітою стара система управління дошкільною освітою показує свою повну неспроможність, на відміну від системи управління загальною середньою освітою, яка виявилася більш стійкою. Це свідчить про необхідність розроблення нових підходів до управління й державно-громадського контролю розвитком дошкільної освіти в державі в цілому та в кожному регіоні зокрема. Незважаючи на те, що вищий законодавчий орган України Верховна Рада приймає Закони України «Про освіту» (1991 р., 1996 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), у яких дошкільна освіта визначена як первинна обов'язкова ланка у структурі загальної системи освіти, її розвиток від цього не поліпшується. Щоб забезпечити розвиток дошкільної освіти, її законодавчий статус повинен бути підкріплений адекватним рівнем розвитку системи управління цією галуззю [20, с. 13–14].

Слід зазначити, що у 1995 році стан закладів дошкільної освіти покращується. В Україні вже функціонують 22,3 тис. дошкільних закладів, де виховується 1,7 млн. дітей. Сім'я може вибирати дошкільний заклад з урахуванням особистісних якостей, природних задатків, стану психічного і фізичного здоров'я дітей. Відкриваються різні за змістом і профілем роботи типи закладів дошкільної освіти [7, с. 22].

Упродовж 1997 р. чисельність ЗДО зменшується на 1,7 тисячі. Такий стан із дошкільним вихованням боляче відбивається на розвитку системи дошкільної освіти. Державний контроль за дошкільною освітою в ці роки практично не здійснюється, але все ж держава намагається опосередковано контролювати діяльність ЗДО [8, с. 2].

1998 рік відзначається прийняттям Базового компоненту дошкільної освіти України, в якому проголошується впровадження у практику особистісно-орієнтованих технологій. Виконання вимог Базового компоненту дошкільної освіти мають забезпечувати заклади дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форм власності, а відповідальність за здобуття дітьми дошкільної освіти покладено на їхніх батьків і навчальні заклади, де вони утримуються. Відтак, успішна життєдіяльність ЗДО у нових умовах покладається на керівний апарат у галузі дошкільної освіти, а це можливо лише тоді, коли директор виконує свої управлінські функції, що ґрунтуються на науковій основі [22, с. 87].

Педагогічні дослідження, що припадають на початок XXI ст., активізують інтерес учених до пошуку наукових ресурсів для стійкого розвитку системи дошкільної освіти та управління нею. При цьому основна увага приділяється виявленню потенційних можливостей процесів, забезпеченню умов модернізації змісту і структури дошкільної освіти та управління нею [10, с. 8].

До прикладу, науковець Л. Денякіна [6, с. 40] зауважує, що для ефективного функціонування системи закладів дошкільної освіти, необхідно внести зміни в управління ними, а саме актуальності має набути розподіл відповідальності, створення таких умов для діяльності педагогічного працівника, забезпечення такого рівня мотивації, які передбачають вибір руху від рутинного в бік творчого та новаторського ставлення до власної діяльності [4, с. 6].

Як стверджує вчена О. Липовецька [13], упродовж останніх 10–15 років державно-громадське управління системою освіти в Україні на регіональному рівні здійснюється через старі структури, які що не адаптовані до перехідних умов і сучасного ринку освітніх послуг. При цьому в процесі державного управління системою освіти на регіональному рівні не повністю враховується регіональна специфіка, а місцеві органи самоврядування зазвичай відмежовані від процесу управління й контролю, зокрема. Крім того, законодавчо не встановлено участь органів місцевого самоврядування в удосконаленні закладів дошкільної освіти і комплексів. При цьому важливим є те, що, у процесі зміщення акцентів управління з державного на громадське виявляється потужний стимул розвитку, послідовної гармонізації державно-громадського управління й контролю в галузі дошкільної освіти [13, с. 248].

Порівняно з 90-ми роками минулого століття, коли ЗДО масово закривалися, початок XXI століття вирізняється тим, що органи державного управління поступово уповільнюють цей процес і навпаки, намагаються відкривати все більше й більше ЗДО різних типів та здійснювати контроль за їхньою роботою.

У контексті зазначеного вище, слід зауважити, що нині процес управління в галузі дошкільної освіти значно ускладнюється, адже численні завдання, що поставлені різноманітними державними установами і громадськістю, до цього часу ще не систематизовані й не впроваджені [21, с. 9].

Протягом 2001–2002 рр. Міністерством освіти і науки України видано наказ «Про затвердження Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів», у якому розписано порядок державної атестації дошкільних закладів та аргументовано основні завдання й принципи проведення атестації (2001 р.) [23], також Президентом України було затверджено Національну доктрину розвитку освіти, до якої включено спеціальний розділ, що присвячений управлінню й контролю за освітою (2002 р.) [14].

Стає зрозуміло, що саме у 2001 році відбувається правове закріплення системи, поліпшення співпраці контролюючих органів, формування правових гарантій ефективності державного контролю, а також затвердження норм утручання держави в діяльність освітніх установ.

У 2004 році МОН України затверджує зміни до порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних і позашкільних навчальних закладів, але змін, які б стосувалися контролю за діяльністю дошкільної освіти, тут

не прослідковується [24].

2005 рік відзначається виданням наказу «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні»; 2008 р. – наказ «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні»; 2010 р. – наказ «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні», «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників»; 2011 р. – наказ «Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти» (визначено механізм організації та проведення моніторингу якості дошкільної освіти); 2012 р. – оприлюднення Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, де окремим питанням винесено пункт про модернізацію системи управління та контролю освітою, у якому велику увагу приділено інноваційним стратегіям, створенню сучасних систем освітніх проєктів і моніторингу, розвитку моделі державно-громадського управління, посилення ролі та взаємодії всіх суб'єктів освітньої політики, у якій особистість, суспільство й держава стають рівноправними суб'єктами і партнерами [16]; 2015 р. – наказ «Про затвердження порядку державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних закладів», у якому описуються основні положення стосовно державного контролю за діяльністю навчальних закладів, у тому числі дошкільних установ різних типів і правила поведіння атестаційної комісії у стінах освітніх установ.

У цілому ж слід зауважити, що процес державного

контролю за діяльністю закладів дошкільної освіти України пройшов ряд випробувань і на початку XXI століття утвердився як закономірна невід'ємна одиниця освітнього процесу без якої не можуть провадити діяльність дошкільні установи.

Проведений у ході дослідження огляд і вивчення інформативних джерел і наказів МОН України дозволяє стверджувати, що піднесений розвиток державного контролю за діяльністю закладів дошкільної освіти в Україні припадає на початок нового тисячоліття й триває до нині. Починаючи з 2001 року органи державної влади посилюють увагу до різних типів ЗДО і безпосередньо контролюють їхню діяльність.

Отже, у контексті зазначеного вище нами було визначено такі етапи становлення й розвитку державного контролю за системою дошкільної освіти в Україні другої половини XX століття:

I етап (1943–1959 рр.) – відбудова системи дошкільної освіти (1943 р.) (розширення мережі дитячих закладів і покращення їх роботи (1945 р.), розроблення програм для дітей дошкільного віку (1959 р.).

II етап (1960–1969 рр.) – становлення системи громадського огляду дошкільних закладів України (зародження державного контролю за діяльністю ЗДО різних типів (1960 р.), розроблення перших нормативно-правових документів, що регламентують діяльність Міністерства освіти СРСР з управління й контролю за дошкільними установами різних типів (1969 р.).

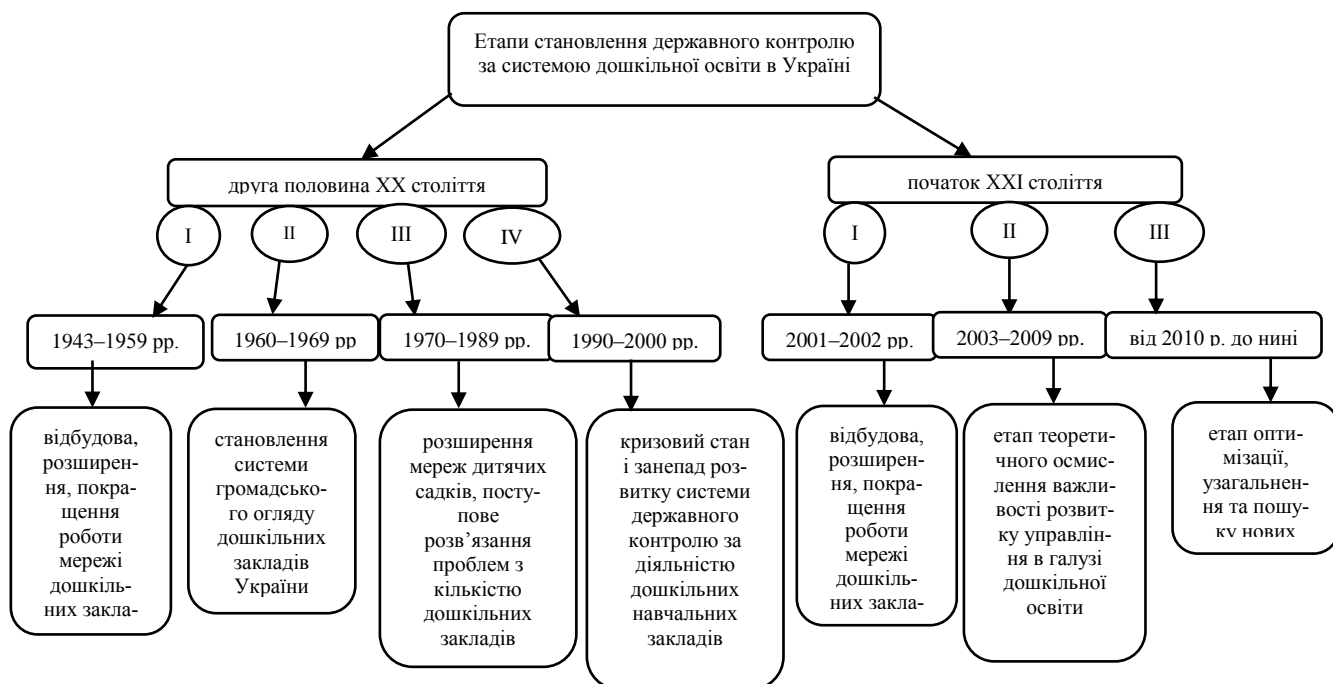


Рис. 1. Етапи становлення державного контролю за системою дошкільної освіти в Україні.

III етап (1970–1989 рр.) – розширення мереж дитячих садків, поступове розв'язання проблем з кількістю дошкільних закладів (реорганізація дошкільних установ (1970 р.), право відділу народної освіти контролювати діяльність закладів дошкільної освіти (1978–1979 рр.), упровадження положення про інспектора-методиста з дошкільного виховання (1980 р.), піднесення рівня розвитку державного контролю за діяльністю ЗДО (1989 р.).

IV етап (1990–2000 рр.) – кризовий стан і занепад розвитку системи державного контролю за діяльністю закладів дошкільної освіти (1990–1992 р.) (пошук нових управлінських підходів (1993–2000 рр.).

Також, нами виділено етапи розвитку державного контролю початку XXI століття:

I етап (2001–2002 рр.) – відродження дошкільної освіти як такої, що має свої права та обов'язки, зародження безпосереднього державного контролю за діяльністю ЗДО різних типів і форм власності (затверджено наказ про порядок державної атестації);

II етап (2003–2009 рр.) – етап посиленої уваги до розвитку управління в галузі дошкільної освіти;

III етап (від 2010 р. до наших днів) – етап оптимізації, узагальнення, пошуку нових ідей, посилення розвитку системи управління та державно-громадського контролю.

лю закладами дошкільної освіти.

Для ліпшої загальної візуалізації поетапного становлення державного контролю за системою дошкільної освіти в Україні можна звернутися до наступної схеми.

**Висновки.** Отже, система розвитку державного контролю за діяльністю закладів дошкільної освіти другої половини ХХ – початку ХХІ століття має свої злети та падіння. Ця система, то стрімко розвивається, то зазнає регресивних змін. Варто відзначити, що процес становлення державного контролю за діяльністю закладів до-

шкільної освіти України у своєму розвитку пройшов ряд випробувань і на початку ХХІ століття утвердився як закономірна невід’ємна одиниця освітнього процесу без якої не можуть проводити діяльність дошкільні установи.

Серед перспектив подальшого дослідження даної проблеми виокремлюємо роботу з детального вивчення зарубіжного досвіду становлення державного контролю за діяльністю закладів дошкільної освіти у теорії та практиці управління освітою.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абакумов А. А. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сборник документов 1917–1973 гг. / А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
2. Амеліна Ю. Коли було створено перший дитячий садочок? / Ю. Амеліна // Прес-центр. – 2009. – № 11. – С. 4.
3. Венжик Л. Ф. Общественное дошкольное воспитание в Украинской ССР / Л. Ф. Венжик // Дошкольное воспитание. – 1978. – № 5. – С. 27.
4. Гуз А. А. Система контроля в дошкольном учреждении учебно-методическое пособие / А. А. Гуз. – Минск, 2010. – 178 с.
5. Дейкун Д. І. Організація праці інспектора-методиста / Д. І. Дейкун, П. І. Дроб’язко. – Київ : Рад. шк., 1990. – 176 с.
6. Денякина Л. М. Руководство коллективом на демократических основах / Л. М. Денякина // Управление дошкольным образовательным учреждением : научно-практический журнал. – 2012. – № 8. – С. 40–47/
7. Доповідна записка: про стан та перспективи розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1995. – № 11. – С. 22.
8. Згуровський М. З. Про стан дошкільної, середньої, професійно-технічної освіти у 1997 році та завдання щодо подальшого розвитку в 1998 році / М. З. Згуровський // Освіта України. – 1998. – 25 березня. – С. 2
9. Кабінет Міністрів України «Положення про дошкільний навчальний заклад № 305 від 12 березня 2003 р.» // Все для вчителя. – 2011. – № 25–27. – С. 17–18/
10. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія / Л. М. Калініна. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 159 с.
11. Коваленко Є. І. Тенденції розвитку дошкільного виховання в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. / Є. І. Коваленко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя : психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 1. – С. 245–246
12. Кононко О. Л. Діагностика сектору дошкільної освіти в Україні: звіт за результатами комплексного дослідження / О. Л. Кононко, А. С. Зайченко. – Київ: Відродження, 2013. – 145 с.
13. Липовецька О. Зарубіжний досвід управління освітою регіону / О. Липовецька // Вісник національної академії державного управління при Президенті України. – 2013. – № 1. – С. 248
14. Луначек В. Е. Развитие теории управления образованием в Украине и мире в новейший период (после 1991 г.) [Электронный ресурс] / В. Е. Луначек // Актуальные проблемы государственного управления. – 2014. – Режим доступа до ресурсу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdy\\_2014\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdy_2014_1_3).
15. Мазуркевич О. Освіта 21 століття: воскресіння нетлінного, відродження заповітного / О. Мазуркевич // Рідна школа. – 1994. – № 7. – С. 18
16. Новый тлумачний словник української мови / за ред. В. В. Яременка. – Київ : Аконт, 1999. – Т. 2. – 910 с.
17. Онаць О. Взаємозв’язок стилю поведінки керівника і ефективності управління на громадсько-державних засадах / О. Онаць // Рідна школа. – 2012. – № 8–9. – С. 46.
18. Пісоцька Л. С. Організація системи управління в контексті розвитку дошкільної освіти / Л. С. Пісоцька // Педагогічний дискурс. – 2010. – № 8. – С. 180.
19. Пісоцька Л. С. Соціально-педагогічні умови управління розвитком дошкільної освіти в регіоні : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Пісоцька Л. С. – К., 2004. – 20 с.
20. Пісоцька Л. С. Сучасні методи управління в контексті діяльності керівника дошкільного навчального закладу / Л. С. Пісоцька // Тірська школа українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 64.
21. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник / Т. І. Поніманська. – Київ : Академвидав. – 2006. – 455 с.
22. Поташник М. М. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / М. М. Поташник. – М. : Педагогическое общество, 2000. – 448 с.
23. Про затвердження Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів : Наказ № 658 від 16.08.2004 [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступа до ресурсу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0678-01>.
24. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників: Наказ № 930 від 06.10.2010 [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступа до ресурсу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10/page>.
25. Український педагогічний словник / за ред. С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

#### REFERENCES

1. Abakumov A. A., Kuzin N. P., Puzirev F. I., Litvinov L. F. Public education in the USSR. Comprehensive school: a collection of documents of 1917–1973 [*Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naiia shkola : sbornik dokumentov 1917–1973*], Moscow: Pedagogy, 1974, 560 p.
2. Amelina Yu. When was the first kindergarten created? [*Kogda byl sozdan pervyi detskii sad?*] Press-center, 2009, No. 11, p. 4.
3. Venzhik L. F. Public pre-school education in the Ukrainian SSR. Preschool education [*Obshchestvennoe doshkol'noe vospitanie v Ukrainskoi SSR*], 1978, No 5, p. 27.
4. Guz A. A. Control system in a pre-school: educational-methodical manual [*Sistema kontrolia v doshkol'nom uchrezhdenii: uchebno-metodicheskoe posobie*], Minsk, 2010, 178 p.
5. Deikun D. I., Drobyazko P. I. Organization of labor of the inspector-methodologist [*Organizatsiia truda inspektora-metodista*], Kiev: Radianska School, 1990, 176 p.
6. Denyakina L. M. Management of the team on a democratic basis [*Rukovodstvo kollektivom na demokraticeskikh osnovakh*]. Management of a pre-school educational institution: a scientific and practical journal, 2012, No. 8, pp. 40–47.
7. Memorandum: on the state and prospects for the development of public preschool education in Ukraine [*Dokladnaia zapiska: o sostoianii i perspektivakh razvitiia obshchestvennogo doshkol'nogo vospitaniia v Ukrainie*]. Information collection of the Ministry of Education of Ukraine, 1995, No. 11, p. 22.
8. Zgurovsky M. S. On the state of preschool, secondary, vocational education in 1997 and tasks for further development in 1998 [*O sostoianii doshkol'nogo, srednego, professional'no-tekhnicheskogo obrazovaniia v 1997 godu i zadachi po dal'neishemu razvitiuu v 1998 godu*]. Education of Ukraine, 1998, 25 March, p. 2.
9. The Cabinet of Ministers of Ukraine "Regulations on pre-school educational institutions. № 305 from March 12, 2003" [*Polozheniia o doshkol'nom uchebnom zavedenii № 305 ot 12 marta 2003*]. All for the teacher, 2011, No. 25–27, pp. 17–18.

10. Kalinina L.N. Theoretical and Applied Aspects of Forming the Information Culture of the Head of the General Educational Institution: monograph [Teoretiko-prikladnye aspekty formirovaniia informatsionnoi kul'tury rukovoditel'ia obshcheobrazovatel'nogo uchebnogo zavedeniia: monografiia], Kiev: Pedagogical thought, 2012, 159 p.
11. Kovalenko E. I. Tendencies of the development of preschool education in Ukraine in the second half of the XX - beginning of the XXI century [Tendentsii razvitiia doshkol'nogo vospitaniia v Ukraine vo vtoroi polovine KhKh – nachale XXI veka], Scientific Notes of the NSU. Gogol: psychological and pedagogical sciences, 2014, No. 1, pp. 245-246.
12. Kononko A. L., Zaichenko A. S. Diagnostics of the pre-school education sector in Ukraine: report on the results of a comprehensive study [Diagnostika sektora doshkol'nogo obrazovaniia v Ukraine: otchet po rezul'tatam kompleksnogo issledovaniia], Kiev: Revival, 2013, 145 p.
13. Lipovetsky A. Foreign experience of education management in the region [Zarubezhnyi opyt upravleniia obrazovaniem regiona], Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine, 2013, No. 1, p. 248.
14. Lunyachek V. E. Development of the theory of education management in Ukraine and the world in the newest period (after 1991) [Razvitie teorii upravleniia obrazovaniem v Ukraine i mire v noveishii period (posle 1991 g.)], Actual problems of public administration, 2014 [Electronic resource].
15. Mazurkevich A. Education of the 21st century: Sunday of the imperishable, the revival of the cherished [Obrazovanie 21 veka: voskresen'e netlenного, vrozozhdenie zavetnogo], Elementary School, 1994, No. 7, p. 18.
16. New Dictionary of the Ukrainian language [Novyi tolkovyi slovar' ukrainskogo iazyka]; Ed. V. V. Yaremenko. Kiev: Aconite, 1999, part 2, 910 p.
17. Onats A. The relationship between the style of conduct of the leader and the effectiveness of management on public-state principles [Vzaimosviaz' stilia povedeniia rukovoditel'ia i effektivnosti upravleniia na obshchestvenno-gosudarstvennykh nachalakh], Elementary School, 2012, No. 8-9, p. 46.
18. Pesotskaya L. S. The organization of the management system in the context of the development of preschool education [Organizatsiia systemy upravleniia v kontekste razvitiia doshkol'nogo obrazovaniia], Pedagogical discourse, 2010, No. 8, p. 180.
19. Pesotskaya L. S. Socio-pedagogical conditions for the management of the development of preschool education in the region [Sotsial'no-pedagogicheskie uslovia upravleniia razvitiem doshkol'nogo obrazovaniia v regione]. Kiev, 2004, 20 p.
20. Pesotskaya L. S. Modern management methods in the context of the activity of the head of preschool educational institution [Sovremennye metody upravleniia v kontekste deiatel'nosti rukovoditel'ia doshkol'nogo uchebnogo zavedeniia], Mountain school of Ukrainian Carpathians, 2013, No. 8-9, p. 64.
21. Ponimanska T. I. Preschool pedagogy: a textbook [Doshkol'naia pedagogika: uchebnoe posobie]. Kiev: Academademavad, 2006, 455 p.
22. Potashnik, M. M. Quality Management of Education: Practical-Oriented Monograph and Methodical Manual [Upravlenie kachestvom obrazovaniia: praktikoorientovannaia monografiia i metodicheskoe posobie], Moscow: Pedagogical Society, 2000, 448 p.
23. On approval of the Order of state attestation of general educational, preschool and out-of-school educational institutions: Order No. 658 of 16.08.2004 [Ob utverzhdenii Poriadka gosudarstvennoi attestatsii obshcheobrazovatel'nykh, doshkol'nykh i vneshkol'nykh uchebnykh zavedenii: Prikaz № 658 ot 16.08.2004], Official website of the Verkhovna Rada of Ukraine [Electronic resource].
24. On approval of the Model Provision on attestation of pedagogical workers: Order No. 930 of 06.10.2010 [Ob utverzhdenii Tipovogo polozheniia ob attestatsii pedagogicheskikh rabotnikov: Prikaz № 930 ot 06.10.2010], The official website of the Verkhovna Rada of Ukraine [Electronic resource].
25. Ukrainian Pedagogical Dictionary [Ukrainskii pedagogicheskii slovar']; Ed. S. V. Goncharenko. Kiev: Education, 1997, 376 p.

#### **Historiography of the formation of state control over the activity of preschool educational institutions in Ukraine (the second half of the XX – beginning of the XXI century)**

**Yu. O. Solovey**

**Abstract.** The object of the research is determined in the introduction being the state control over activity of preschool educational institutions. The main stages of the formation and development of state control over the activity of preschool educational institutions in Ukraine are determined. The purpose of the study is to substantiate the historical stages in the formation of state control over the activities of pre-school educational institutions in Ukraine. In the main part, the historical component of the development of state control system in the context of pre-school education development is characterized. The conducted review and analysis of informative sources and orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine. The main laws of Ukraine are considered, which regulate the education management bodies for exercising state control over the work of pre-school institutions. The main periods of development and decline of state control are described. The stages of formation and development of state control over the system of preschool education in Ukraine in the second half of the 20th century are determined. The development of state control at the beginning of the 21st century has been studied, and the stages of its formation have been singled out. The beginning of the 21st century is known to be the period of state control approval as a regular integral part of the educational process.

**Keywords:** state control, preschool education, pre-school educational institution, stage, historical period, management.

# Comparative Analysis of the Level of Formation of Professional Reliability of Future and Active Teachers of Physical Education

O. O. Soltyk

Khmelnitskyi National University  
Corresponding author. E-mail: Soltyk\_sasha@i.ua

Paper received 11.10.18; Accepted for publication 16.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-13>

**Annotation.** Formation of professional reliability is viewed as a new trend in improvement of professional training of future teachers of physical education. Comparative analysis of the level of formation of professional competence of future and active teachers of physical education has been done. Availability of significant differences between indices of professional reliability with students and active teachers of physical education has been revealed. The most significant differences have been revealed by the indices that characterize faultlessness, efficiency, and self-devotion of professional reliability of future teachers of physical education. Primary trends of making an impact on the educational process with the purpose of formation of professional reliability of future teachers of physical culture have been pointed out.

**Keywords:** *Professional reliability, teacher of physical education*

**Introduction.** The problem of providing quality training of future teachers of physical education is one of the most important in present-day education. Successful tackling of educational tasks in youth's health protection, organization of motor activity, support of high level of development of motor skills, improvement of body's adaptation and functional reserves is primarily stipulated by the level of teacher's training, quality of formation of professional competences, teacher's individual qualities etc. Current state of human life characterized by decrease in youth's motor activity, deterioration of health caused by society mass informatization, all-round implementation of automated machines in various spheres of life etc. only increases the role and significance of profession of a teacher of physical education. At the same time, tackling the problem of professional training of future teachers of physical education must be based on existing realia taking into account present-day tendencies of higher education, include modern approaches and trends in improvement of quality of professional training. We consider formation of professional reliability of future teachers of physical education in the process of education in higher educational establishments to be one of the perspective trends in improvement of quality of professional training.

**Brief survey of related references.** Despite extensive use of the notion of reliability in various spheres of human life, in the sphere of education reliability remains little-studied and insufficiently researched. Rare scientific papers do not give complete idea on the process of formation of professional reliability of future teachers. Profession of a teacher of physical education is even less studied.

Among popular papers, research by O. Osadchuk should be mentioned. In these papers, the author analyses teacher's professional reliability as an integral feature that comprises personal, subjective, and individual characteristics [2]. It is the combination of these features and use of mechanisms of self-regulation that help a teacher to successfully realize pedagogical functions under changing conditions of educational environment. D. Romanov proposes to view teacher's professional reliability through stability and resistance to burnout and other negative factors that influence professional activity [4].

Some researchers consider teacher's reliability to be a guarantee of gaining students and parents' trust [10]. Thus,

they consider a teacher to be liable if he or she rarely comes late or misses classes. In other works, reliability along with responsibility is viewed as a component of teacher's professionalism. Characteristic features of reliability include consistent execution of professional tasks and duties; punctual and responsible work with papers etc. [6] Reliability is also related to high level teacher's efficiency that manifests itself in teacher's efforts to educate students more successfully and efficiently [8].

At the same time, it should be noted that the majority of foreign scientists primarily focus on teacher's assessment activity when studying teacher's reliability. Accordingly, teacher's reliability is characterized by how accurate a grade was given.

Thus, the author [5] emphasizes that it is inaccurate assessment that primarily causes decrease of teacher's reliability. Among factors that influence on assessment accuracy, not only sex, social and financial status, efforts and behavior have negative influence, but also frequent use of verbal sets of criteria that have certain degree of subjective interpretation.

Increasing trust to teacher's assessment, support of quality of teacher's solutions, and elaboration of efficient models of assessment at various stages of education are important in the sphere of education [1]. Other research papers [9] indicate that one of important ways to improve reliability of assessment in teacher's activity is finishing specific courses, learning how to administer test. This allows teachers to elaborate tests better that have higher level of reliability and probability of assessment.

To improve reliability of assessment, other researchers [3] propose expand testing field and formulate test questions more thoroughly. Use of clear instructions and standard administrative procedures promote better assessment.

Finishing talking about the issue of training educators, namely teachers of physical education, we must point out available interest of many researchers. However, the problem of formation of reliability in the process of training of teachers of physical training has not been adequately discussed.

**The aim** of our work is analyze the level of formation of professional reliability of active and future teachers of physical education who study in higher educational establishments.

**Materials and methods.** Teachers of physical education from comprehensive schools and students with the respective major took part in the experiment. Analysis of class videos, analysis of teachers' documentation (lesson plan), timekeeping, pulse metrics, methods of mathematical statistics were used in the research along with pedagogical survey.

**Results and discussion.** Examination of the level of formation of professional reliability of future teachers of physical education was preceded by detailed analysis of the issue of reliability, formation of the concept of research, formulation of personal definition of the notion of reliability of a teacher of physical education. According to our view, professional reliability of future teachers of physical education is based on teacher's activity, which is characterized by faultlessness, efficiency and self-devotion under influence of changeable conditions professional and pedagogical environment throughout an entire lesson in physical education [7]. According to the definition, quantitative basis of professional reliability is characterized by six indices. Content of a lesson and deviation from lesson plan indicate on faultlessness. Motor and general densities of a lesson characterize efficiency of professional activity. Verbal and functional components indicate on self-devotion of a teacher during a lesson.

Deviation from a lesson plan was determined by viewing lesson videos and comparing it to the lesson plan. Differences in the use of various physical exercises, discrepancy of balancing arising during a lesson characterized faultlessness. We also considered boring lessons with use of monotonous physical exercises to be a fault. Accordingly, we estimated the index of lesson's content by the number of various physical exercises used by a teacher during a lesson.

To determine motor and general density of a lesson, we use the method of timekeeping. Calculating of time when students had no motor activity, figuring wasted time during a lesson allowed to determine the value of motor and gen-

eral density of a lesson.

We defined self-devotion of a teacher of physical education by its two components – functional and verbal. Verbal self-devotion was characterized by the number of words uttered by a teacher during a lesson. Functional self-devotion was defined with the help of pulse meter. With its help, we considered the difference between teacher's heart beats during a lesson and his/her pulse at rest. It is this difference that characterized functional value, that physiological waste, due to which a teacher was able to conduct a lesson.

According to our definition, a teacher of physical education who uses a variety of physical exercises, sticks to the lesson plan, gives students much important information during a lesson, being active, moving a lot, showing physical exercise, is professionally reliable. Moreover, a reliable teacher's lesson in physical education has good values of general density and appropriate level of motor density.

To check the level of formation of professional reliability, we have done a stating experiment, during which 244 students and 107 teachers of physical education took part. Apart from the values showing the level of manifestation of indices of professional reliability of active and future teachers of physical education, we focused on finding differences between students and teachers.

Comparison of these results and search for significant discrepancies sets necessary ground for further research of important aspects and components of professional training that must be influence more extensively with the purpose of formation of professional reliability of future teachers of physical education. To do it, we used on of the methods of mathematical statistics – Student's t-criterion. Capacity of Student's t-criterion to do run statistical check of two samples with regard to equality of average values enable us to compare the degree of discrepancy of various indices between students and teachers that characterize professional reliability. The results of calculations are presented in table 1.

**Table 1.** Indices of discrepancies between the results of professional reliability of students and teachers of physical education by Student's t-criterion.

Index	Students			Teachers			t-criterion
	M <sub>1</sub>	σ <sub>1</sub>	N <sub>1</sub>	M <sub>2</sub>	σ <sub>2</sub>	N <sub>2</sub>	
Deviation from the lesson plan (%)	41,69	8,17	244	20,84	4,69	107	24,664
Lesson content (number of exercises)	24,33	4,16	244	30,14	5,76	107	9,413
General density of the lesson (%)	73,78	8,37	244	84,10	8,11	107	10,734
Motor density of the lesson (%)	29,16	9,48	244	61,26	8,11	107	30,47
Verbal self-devotion (number of words)	1425,3	371	244	1803	309,8	107	9,214
Functional self-devotion (ΔЧСС)	61	9,1	244	33,57	7,44	107	27,414

Given the number of participants in the experiment, degree of freedom and limit values of Student's t-criterion ( $t_{cr}=1,96$  at  $p=0,05$ ;  $t_{cr}=2,58$  at  $p=0,01$ ) have been defined.

As we see, the results show slight discrepancy of the level of formation of reliability of future and active teachers of physical education. By all indices that characterize professional reliability, we have revealed differences at the  $d=0.01$  level. Let us analyze them.

It should be emphasized that the most lagging aspect of professional reliability of future teachers of physical education is motor density of a lesson (29.16%). Unlike students, teachers manage to build, organize, and conduct a lesson better than students do, in order for students to have dense motor activity. The students had most problems with sup-

porting motor density while increasing the number of students during the lesson.

By other index, functional self-devotion, some significant differences have also been revealed. However, higher values are peculiar to students (61 blows in 1 minute). Compared to students, teachers of physical education distribute their motor activity more rationally. Selection of a good location during a lesson, decrease of switching places, and preference to explanation of educational material significantly limits functional waste of teachers.

Also, significant difference in the results of formation of professional reliability has been revealed by another index – deviation from the lesson plan (41.69% with students; 20.84% with teachers). Given the fact that the results of

deviation from lesson plan are influenced by many factors of educational process, we have extensive opportunities to improve the level of professional training with purpose of formation of professional reliability of a future teacher of physical education.

A slightly lower, compared to previous indices of professional reliability, but also significant, are other indices. Namely, students use smaller number of physical exercises during a lesson (24.33 exercises). At the same time, they use fewer words (1425.3), which indicates on a lag in the work of verbal apparatus. Lower values have also been revealed in general density of a lesson (73.78% - students; 84.10% - teachers), which proves significant waste of time by students, when their students were engaged in motor activity and did not receive educational material.

The analysis of differences between formation of professional reliability of students and teachers allows to specify basic aspects and trends of professional training that must be focused on, and to introduce more significant changes to educational process. Such priority trends may include improvement of professional training with purpose of improvement of motor density during a lesson and decrease of deviation from the lesson plan. At the same time, given high level of functional self-devotion of future teachers of physical education, we assume there is no need to stimulate students for more motion actions and activity during a lesson. Moreover, students must try to avoid confusing motions that do not bear have educational information and are primarily caused by lack of experience, imperfect tech-

nique, excessive anxiety etc.

Specific actions aimed at improvement of verbal self-devotion that characterizes devotion must also be implemented in educational process of training of future teachers of physical education. Formation of the ability to bigger number of physical exercises by teachers of physical education during a lesson must have positive impact on the improvement of quality of professional training, which is reflected in lower number of faults, less wasted time, better organization of educational students' activity during lessons of physical education. As a result, it will help future teachers of physical education improve both level of professional reliability and quality of professional activity as a whole.

**Conclusions.** Comparative analysis of indices of the level of formation of professional reliability of future and active teachers of physical education allowed revealing significant discrepancies between indices that characterize reliability. The biggest lag with future teachers is related to indices of professional reliability of deviation from the lesson plan and to values of motor density. At the same time, index of functional self-devotion showed bigger workload of students' cardiovascular system.

The discrepancies of the formation of professional reliability of future teachers of physical education open up new trends that must be influenced during organization of educational process aimed at training of highly-qualified specialists.

#### REFERENCES

1. Catharine Parkes and Sarah Maughan. Methods for Ensuring Reliability of Teacher Assessments. Tuesday 2 June 2009, at The Royal Institute of British Architects.
2. Osadchuk O. L. (2007) Model of professional reliability of a teacher // Vysheye obrazovaniye segodnya, № 5, 64-66.
3. Reliability Concerns for Classroom Summative Assessment (Blog), by Naiku. May 25, 2011, Available at: <http://www.naiku.net/blog/reliability-concerns-for-classroom-summativeassessment>. Retrieved March 7, 2012.
4. Romanov D.A. (2014) Teacher's professional reliability. Nauka. Tekhnika. Tekhnologii. № 2. 83-85.
5. Sandra Johnson. On the reliability of high-stakes teacher assessment. Journal Research Papers in Education. Volume 28, 2013 - Issue 1: The Reliability of Public Examinations.
6. Shon, Christopher K., "Teacher Professionalism." (2006). Faculty Publications and Presentations. Paper 46.
7. Solytk O. Definition and Substantiation of Components, Criteria, and Indices of Professional Reliability of Teacher of Physical Education / O.O. Solytk // Obriyi. – № 2(45), 2017. P. 74-80.
8. Teh Pei Ling, Zaidatol Akmaliah Lope Pihie, Soaib Asimirin, & Foo Say Fooi. The Validity and Reliability of Teacher Efficacy Revisited in Malaysia Secondary Schools. / Journal of Studies in Education ISSN 2162-6952 2015, Vol. 5, No. 1. P. 27-35.
9. Validity and reliability of teacher-made tests: Case study of year 11 physics in Nyahururu District of Kenya. African Educational Research Journal Vol. 2(2), pp. 61-71, May 2014 ISSN: 2354-2160 Full Length Research Paper.
10. <http://education.cu-portland.edu/blog/principals-office/reliability-teachers-trust/>



## A Principled Pragmatic Approach to Teaching Foreign Language Grammar at Tertiary Schools

O. B. Tarnopolsky, O. V. Monastyrna, P. W. Bradbeer

Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine

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

Paper received 15.10.18; Accepted for publication 22.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-14>

**Abstract.** The article discusses the issue of improving the efficiency of developing tertiary students' grammar skills in foreign language courses taught at institutions of higher learning. It is argued that this efficiency is believed to be achieved through introducing B. Kumaravadivelu's principled pragmatic approach. Such an approach is implemented by way of rationally combining the elements from different, often mutually contradictory, methods from the stock of those that have been developed in the history of foreign language teaching. The practice of using just such an approach at different stages of working on the new grammar material in foreign language classes at higher schools is analyzed.

**Keywords:** tertiary schools, foreign language teaching, teaching grammar, principled pragmatism.

**Introduction.** Teaching foreign language grammar (including teaching it to students in tertiary education) traditionally remains a controversial issue. From totally denying the necessity of teaching grammar and even not recognizing its existence [7] to stating the necessity of teaching grammar only implicitly and denying the rationality of explicit form-focused instruction [5], to recognizing the obligatory nature of such form-focusing but emphasizing the requirement of training grammatical structures only in communication-oriented learning activities [2], to admitting the possibility of combining those activities with form-focused non-communicative exercises [3] and even to traditional approaches where the exercises of the latter type dominate – such is the range of different views on the issue under discussion. The time has come to try and combine those different and often opposing approaches, extracting from each of them what can be efficiently used for a given group of students in the given conditions of their teaching and learning with the given goals of such teaching and learning. This combination can be achieved on the basis of B. Kumaravadivelu's principled pragmatism [6]. The author claims that we are now living in the *post-method era* and there can be no single method or approach to teaching foreign languages which is good for all conditions. Teachers themselves should select from all the methods developed during all the history of their development those that, regardless of their theoretical foundations, are (or, at least, seem to be) the best suited to their particular conditions of teaching and learning, the particular teaching/learning goals, and the particular group of students. This is what is called *pragmatism*. But such pragmatism must be *principled*, i.e. (according to B. Kumaravadivelu [6]) provide for: 1) maximizing learning opportunities; 2) minimizing perceptual mismatches; 3) facilitating negotiated interaction; 4) promoting learner autonomy; 5) fostering language awareness; 6) activating intuitive heuristics; 7) contextualizing linguistic input; 8) integrating language skills; 9) ensuring social relevance, and 10) raising cultural consciousness. That entails the absolute requirement that everything selected by the teacher from different teaching/learning methods cannot be in conflict with any of the principles listed above.

What is written in this article is an attempt to substantiate and implement the outlined principled pragmatic approach in teaching foreign language grammar in foreign

language courses at tertiary schools so as to try and finally solve the controversy mentioned at the beginning of the preceding paragraph, at least, in what concerns foreign language instruction in higher education.

**The review of publications on the topic of the article.** The most traditional and well known approach to teaching grammar (at whatever educational institutions) includes the stages of: 1) the teacher giving examples of some new grammatical structure in the text being read or listened to by the students; 2) explicit explanation of that structure to students by the teacher who formulates the rule; 3) the students doing a number of non-communicative form-focused exercises with the aim of making the use of the grammatical structure being learned automatic and subconscious; 4) trying to transfer the skill of automatically and subconsciously using that grammatical structure into communication (communicative learning activities) [1]. This approach has always been unsuccessful because the transfer of skills developed in form-focused exercises into communication hardly ever occurs since the gap between the two types of activities is too broad – all the more so since the communicative learning activities are insufficiently used in the approach under consideration.

As the reaction to the failure of the approach discussed above to ensure the development of students' genuinely communicative grammar skills, the following approach was based on elimination of non-communicative form-focused exercises, replacing them with communication-oriented or provisionally communicative exercises [2]. They were also based on numerous repetitions of one and the same grammatical structure (to achieve its automatic use) but in the conditions that imitated the basic parameters of human communication, such as the communicative intention and communicative situation, which provided for the transfer of the developed skills into communicative learning activities and genuine target language communication. The disadvantage of that approach was found in students' grammar skills, which though being quite adapted to genuine communication, yet falling short in accuracy in comparison with the first approach.

One of the Western approaches called the "*Lexical Approach*" [7] totally denied the necessity of teaching grammar, not even recognizing its actual existence but reiterating that any language is the systematized assort-

ment of “lexical chunks” and that language instruction should give students opportunities of acquiring those “chunks” without trying to learn the grammatical structures underlying them.

This approach has never been broadly recognized and applied in teaching practice, but much broader recognition and practical application has been gained by the approach which admits the necessity of forming learners’ grammar skills but only implicitly, through abundant “comprehensible input” in the target language to which students are constantly exposed and from which they subconsciously acquire both the understanding of how that language functions grammatically and the relevant skills [5].

The latter approach was developed for teaching English as a second language, i.e. the target language that international students acquire while learning it in an English-speaking country, where they are permanently and totally “immersed” in the comprehensible input delivered to them in that language. But even when considering language training in such conditions, some authors do not agree with the idea of only implicit (subconscious) grammar skill acquisition [8]. They emphasize the necessity of learners’ *consciousness-raising* as to the grammatical structure of the language by way of giving students opportunities of having their attention focused on new grammatical structures and deducing, under the guidance of the teacher, their meanings and formal characteristics from numerous examples supplied to them.

In the conditions of foreign language teaching and learning, such as exist at Ukrainian tertiary schools, the idea of learners’ totally implicit (subconscious) grammar skill acquisition seems to be utterly preposterous since a sufficient amount of comprehensible input required for subconscious acquisition not only cannot be ensured but cannot even be closely approached. Therefore, the choice remains to be made only between the first and the second approaches indicated above, though some authors suggest that a certain combination of them is possible by way of introducing into the second approach a limited number of non-communicative form-focused exercises for improving the learners’ grammatical accuracy in communication [3]. Such an introduction should be limited indeed, so as not to compromise in any way the absolute dominance of communication-oriented or provisionally communicative grammar exercises used within the framework of the approach. However, even that combination has not led to achieving the level of development of learners’ grammar skills that would make those skills completely communicative, on the one hand, and sufficiently grammatically accurate, on the other.

We believe that the solution can be found in uniting the elements not from only two but from all the five existing methodological approaches discussed above by way of following B. Kumaravadivelu’s principled pragmatic approach [6] in the manner discussed below.

**The aim** of this article is to discuss the practical ways of achieving the principled and pragmatic unification of the elements from the five mentioned approaches into one single and harmonized pragmatic approach to teaching foreign language (English) grammar to tertiary students in Ukraine.

**The methods and materials** used by us were:

**Methods:** analysis of relevant professional literature; theoretical development of the principled pragmatic approach to teaching students grammar skills; practical development of the approach by way of elaborating the coursebooks for teaching English for professional purposes which practically embody the theoretically substantiated approach; introducing the four developed coursebooks into the teaching/learning process in university courses of English; observing the practical teaching/learning process based on the developed coursebooks to watch for the improvement or lack of improvement of students’ grammar skills; analyzing the results and the coursebooks in question in terms of the extent of their correspondence to the ten principles of principled pragmatism formulated by B. Kumaravadivelu [6].

**Materials:** relevant professional literature and the four developed coursebooks for teaching English for professional purposes. The coursebooks were designed: for future economists and businesspeople; psychologists; pedagogues, and managers of the tourism and hospitality industry.

**Results and their discussion.** The approach to teaching grammar skills was based on dividing all the grammatical structures to be taught into three major categories:

1. Grammatical structures that do not need to be taught as grammar but rather as *lexical chunks* (see the third of the five approaches discussed above) by making students memorize them involuntarily through constant repetition in speech reception and speech production within the framework of communicative learning activities in reading, listening, speaking, and writing. When teaching English at tertiary schools, such structures may include structures with “*let*”, irregular forms of adjectives and adverbs (*good-better-the best, far-further-the furthest*), a number of participial structures, and others.

2. Grammatical structures that may be taught only implicitly but not explicitly (see the fourth of the approaches cited in the *Review of publications*). This is achieved by making students frequently encounter relevant grammatical structures when reading and listening in the target language, so that gradually, but promptly enough, learners subconsciously realize the meanings and formal characteristics of such structures and, equally subconsciously, start using them in their own speech production as the result of their repeated perceptions of the written and oral utterances of others. A good example is the *Past Continuous Tense* in English. If students have learned the *Present Continuous Tense* well and have developed effective skills of freely using this tense in their own speech and understanding it in the speech of others, the *Past Continuous Tense* may be quite easily implicitly acquired through frequent exposures.

3. Grammatical structures that need explicit learning activities for their acquisition by Ukrainian students (like the *Present Continuous Tense* or regular forms of English adjectives and adverbs degrees of comparison). For such grammatical structures the developed approach foresees a four-stage procedure of organizing teaching and learning.

The four stages of that procedure include:

1. Presentation involving the focus of learners’ attention on the meanings and forms of grammatical structures being learned;

2. Developing the skills of using and understanding the grammatical structures being learned in oral speech –with learners’ attention being focused on those structures;

3. Transferring those skills into written speech to be fluently used and understood there – again, with learners’ attention being focused on the grammatical structures being learned;

4. Improving and completing the development of such skills in speaking, listening, reading, and writing without any focusing of learners’ attention on grammatical structures.

*Presentation.* This stage begins with the demonstration by the teacher of the grammatical structure to be learned by the students and continues towards helping them understand its meaning and formal characteristics. Demonstration is implemented in communicative contexts only – when students read or listen to coherent and cohesive meaningful texts where the grammatical structure in question is encountered a number of times (other methods of communication-oriented demonstrations are possible – like using for it video materials, pictures, showing and commenting on actions being done, etc.). During and after the process of demonstration, the students’ attention is focused on the grammatical structure to be learned and, under the guidance of the teacher, they try to guess its meaning and formal characteristics through the examples of use. In this way, the consciousness-raising procedure as advocated by the fourth approach discussed in the *Review of publications* is implemented. However, if that procedure fails (the students do not manage to understand the grammatical structure by way of deducing for themselves its meaningful and formal characteristics from numerous examples), the teacher gives the learners explicit explanations and formulates the grammar rule for them. Thus, the elements of the first, most traditional, approach cited in the *Review of publications* can be used in combination with the consciousness-raising approach.

*Developing learners’ skills of using and understanding the grammatical structures being learned in oral speech.* This stage starts with students orally doing one or two non-communicative grammar exercises such as changing the tense of the verb-predicate or transforming sentences from the affirmative into the interrogative form, etc. The necessity of introducing a very limited number of such non-communicative exercises immediately after learners realize the meaningful and formal characteristics of the grammatical structure being learned was proved by a special experimental study where it was shown that this ensures the prophylaxis of grammar mistakes in further target language communication [4]. The shortest possible period of non-communicative learning activities is followed by a long period of training the grammatical structure through numerous oral repetitions of it in communication-oriented or provisionally communicative exercises that imitate in oral speech the basic parameters of human communication, such as communicative intentions and communicative situations. An example of such an exercise done with the help of a computer or an audio device can be as follows (the grammatical structure being trained is *Past Simple question forms*):

The instruction to students: *Your provisional interlocutor-the speaker will be telling you how he spent his last summer vacation at the seaside in Odessa. Since you also*

*plan to go there for your vacation, in the pauses after his statements ask him questions using the prompts given to you.*

Speaker: *Last summer I spent my holidays at the seaside in Odessa.*

The prompt for students: *When?*

The expected students’ question: *When did you spend your vacation there?*

The speaker’s answer: *In July. I spent two weeks there.*

The prompt for students: *to stay at a sanatorium or to rent a room?*

The expected students’ question: *Did you stay at a sanatorium or did you rent a room?*

Speaker: *I rented a room, etc.*

Such an exercise is a clear-cut case of training grammar skills in the conditions imitating some basic parameters of communication so as to make it easy to transfer such skills into genuine communication.

In general, at this stage the combination of three approaches discussed in the *Review of publications* can be observed: the first, the second, and the fifth.

The combination of those three approaches continues into the third stage of work on grammar materials – the stage of *transferring the grammar skills under development into the written speech to be fluently used and understood there*. In principle, at this stage the same two types of exercises are used as at the preceding stage (non-communicative and provisionally communicative ones) with the difference that they are all done in writing for achieving the required transfer. Another difference lies in the broader use of non-communicative exercises, especially in students’ out-of-class work, because, when done in writing, such exercises contribute much to reinforcing the grammar skills already developed at the preceding stage but needing further reinforcement.

The last stage, *improving and completing the development of grammar skills in speaking, listening, reading, and writing*, is not, in fact, teaching grammar. It is teaching speaking, listening, reading, and writing skills in purely communicative learning activities. But when doing such activities, students subconsciously and involuntarily not only reinforce but also improve and complete the development of grammar skills formed at the preceding stages. Here we return to the implicit grammar learning advocated by the followers of the third approach outlined in the *Review of publications*.

In this way, the approach suggested by us combines and harmonizes the elements from all the five existing approaches. That this harmony has really been achieved is demonstrated by two of its manifestations. The first is that the practical experience of using the developed course-books (see above) in classes of English at Alfred Nobel University in Dnipro, Ukraine, has clearly demonstrated the considerable improvement of students’ grammar skills, in comparison with the more traditional ways of learning grammar, and the greater facility of students for acquiring those skills. Certainly, this statement can be considered only as a preliminary one because there remains an absolute requirement that it should be proved in a special experimental study. But until such a study is organized, even the manifestations of the indicated advantages in the practical teaching/learning process as

observed by practical teachers are a testimony of the benefits of the suggested pragmatic approach.

The second manifestation is more substantial since even from the given description of the suggested approach it can be seen how well it matches B. Kumaravadivelu's [6] ten principles underlying practical introduction of principled pragmatism into any aspect of foreign language teaching and learning. Those principles, listed in the *Introduction* to this article, first include *maximizing learning opportunities* which the suggested approach definitely achieves due to the fact that it presupposes a very broad range of ways of learning grammar. The same concerns the principle of *minimizing perceptual mismatches* (the second principle). Such mismatches mean the discrepancies between the teacher's intentions and the student's interpretations of those intentions, so that those discrepancies can cause the learning outcomes unexpected and undesirable for both sides. The discrepancies in question are hardly possible when using our approach because: 1) the students are to a great extent autonomous in working on new grammar materials (cf. B. Kumaravadivelu's fourth principle of *promoting learner autonomy* [6]) and the teacher plays the role of a facilitator, e.g. explaining some grammar rule explicitly only if learners fail to deduce it themselves at the presentation stage. They are autonomous at the exercising stages too, and this approach also envisages learners' interaction among themselves both when exercising and when trying to deduce the meanings and formal characteristics of new grammatical structures from the meaningful contexts in which they are demonstrated at the presentation stage (the principle of *facilitating negotiated interaction*). Moreover, such meaningful contexts used at the presentation and exercising stages (when doing communication-oriented and purely communicative learning activities) not only *contextualize the linguistic input* (the seventh of B. Kumaravadivelu's principles [6]). If the context is taken from the target culture and social life, as it should be, the principles

of *ensuring social relevance* and *raising cultural consciousness* are implemented. The fact that learners mostly autonomously try and achieve understanding and their own consciousness-raising in what concerns the meanings and forms of new grammatical structures *activates their intuitive heuristics* and *fosters language awareness* (the fifth and the sixth of B. Kumaravadivelu's principles [6]). Finally, the transition from oral training of grammar material to its training in written exercises and other written learning activities contributes to *integrating language skills* (the eighth principle).

Thus, it can be safely asserted that the suggested approach is a good example of and fully lies within the domain of *the principled pragmatism paradigm*.

**Conclusion.** What is said in this article demonstrates the possibility of introducing B. Kumaravadivelu's principled pragmatic approach into teaching even separate aspects (grammar in our case) of a given foreign language in courses of that language at tertiary schools. The principled pragmatism in such instruction is achieved through harmoniously combining elements from different approaches developed in foreign language teaching theory and practice to create a new single approach uniting the advantages of those approaches from which separate elements have been borrowed. The harmony of such unification can be attained by strictly adapting the functioning of the new unified approach to the ten principles that constitute the essence of the principled pragmatism. The preliminary practical success of the approach suggested in the article (this success is still in need of being double-checked in a special experimental study) gives grounds to hope that all foreign language teaching at tertiary schools can be reconstructed on the basis of the principled pragmatism, thus uniting the advantages of all the existing approaches, which often seem to oppose one another, and eliminating that opposition by welding them into a harmonious unity.

#### REFERENCES

1. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. Москва: Просвещение, 1967.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. Москва: Просвещение, 1985.
3. Склярченко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь // Іноземні мови, 1999. №3, С. 3-7.
4. Тарнопольский О.Б. Профилактика грамматических ошибок в экспрессивной устной речи // Иностранные языки в высшей школе. Москва: Высшая школа, 1987. Вып. 20. С. 72-79.
5. Krashen, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd., 1981.
6. Kumaravadivelu, B. Beyond Methods: Macrostrategies in Language Teaching. New Haven and London: Yale University Press, 2003.
7. Lewis, M. The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward. Hove: Language Teaching Publication, 1996.
8. Rutherford, W.E. Second Language Grammar Learning and Teaching. London and New York: Longman, 1987.

#### REFERENCES

1. The General Methodology of Foreign Language Teaching at Secondary Schools / Ed. by A.A. Mirolyubov, I.V. Rakhmanov, V.S. Tsetlin. Moscow: Prosvescheniye, 1967.
2. Passov, E.I. The Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking. Moscow: Prosvescheniye, 1985.
3. Sklyarenko, N.K. Contemporary requirements to exercises for developing foreign language skills // Inozemny Movy, 1999. No.3, P. 3-7.
4. Tarnopolsky, O.B. Prophylaxis of grammar mistakes in expressive oral speech // Inostrannyye Yaziki v Vyshey Shkole. Moscow: Vysshaya Shkola, 1987. Is. 20. P. 72-79.
5. Krashen, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd., 1981.
6. Kumaravadivelu, B. Beyond Methods: Macrostrategies in Language Teaching. New Haven and London: Yale University Press, 2003.
7. Lewis, M. The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward. Hove: Language Teaching Publication, 1996.
8. Rutherford, W.E. Second Language Grammar Learning and Teaching. London and New York: Longman, 1987.

## Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії у закладах вищої освіти

М. О. Томашевська

Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна  
Corresponding author. E-mail: mtomashevaska@ukr.net

Paper received 17.10.18; Accepted for publication 24.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-15>

**Анотація.** У статті проаналізовано дефініції «компонент», «критерій», «показник». Визначено структуру готовності майбутніх викладачів до професійної взаємодії за певними критеріями, що слугуватимуть своєрідними мітками між усіма чинниками досліджуваного феномену. Конкретизовано сутність та зміст компонентів готовності майбутніх педагогів до професійної взаємодії в системі «викладач-студент» (мотиваційний, когнітивно-комунікативний, професійно-рефлексивний). Критеріями кожного компоненту готовності є: наявність ціннісних орієнтацій, мотивів необхідних для ефективної професійної співпраці (взаємодії), необхідність сукупності ґрунтовних знань, комунікативних умінь, навичок, що забезпечать високий рівень готовності майбутніх викладачів до професійної взаємодії, об'єктивна самооцінка та самоаналіз спільної професійної кооперації студентів і викладачів в освітньому процесі закладу вищої освіти (ЗВО).

**Ключові слова:** готовність, компоненти, критерії, показники, рівні готовності, професійна взаємодія.

**Вступ.** Стратегічним напрямом розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. визначено розвиток наукової інноваційної діяльності в освітній галузі, яка сприятиме підвищенню якості освіти і базуватиметься на інноваційній основі.

На сучасному етапі розвитку суспільства інноваційна освіта, яка є домінуючою тенденцією в усьому світі, виступає альтернативою традиційній парадигмі освіти і повинна відповідати вимогам безперервності, фундаментальності, універсальності, гуманізації та демократизму.

Національна стратегія розвитку освіти передбачає вивчення, узагальнення та впровадження оптимального світового досвіду підготовки педагогічних кадрів, що сприятиме інтеграції нашої держави в загальноєвропейський освітній простір. Саме тому, сучасний педагог повинен відповідати вимогам сьогодення, бути готовим до професійної комунікації, взаємодії на різних рівнях, має усвідомити необхідність знань теорії та методології педагогічної інноватики, її значення у розвитку сучасної освіти.

**Короткий огляд публікацій по темі.** Вивченню структури готовності майбутніх викладачів до професійної взаємодії присвячено роботи А. Деркач, О. Дишко, О. Коробкової, С. Поплавської, О. Яковлевої та інших науковців.

Вони акцентують увагу на тому, що як багатомірне та багатоконцентне явище, готовність до професійної взаємодії має складну структуру.

Цінними для нашого дослідження є праці науковця О. Дишко, який у структурі вищезазначеної готовності виокремлює такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (позитивне ставлення до взаємодії, прагнення до взаємодії, прийняття суб'єкта взаємодії як партнера у вирішенні проблем, прагнення зрозуміти ситуацію та поведінку колеги, прагнення віднаходити у партнера позитивні якості та орієнтуватися на них у налагодженні співпраці); когнітивно-операційний (знання про взаємодію, форми її організації, прагнення до самопізнання та саморозвитку, вміння спілкуватися, рефлексивні вміння); особистісний (автономність, інтегральність, адекватна самооцінка, емпатійні здібності, соціальний інтелект); регуляційний (емо-

ційна стійкість, урівноваженість, здатність до саморегуляції та самоорганізації, цілеспрямованість) [4].

О. Яковлева готовність до професійної взаємодії розглядає як єдність компонентів: когнітивного (спрямованість на взаємодію, система знань професійну взаємодію, її ефективну організацію, знання про способи оцінювання суб'єктної взаємодії і уявлення про образ професії), поведінкового (володіння комунікативними і організаторськими вміннями у взаємодії і рефлексивні вміння) й емоційного (володіння емпатією, емоційно ціннісним ставленням до учня, взаємодії з ним, педагогічної діяльності в цілому, здатністю до глибокого проникнення в суб'єктивний світ інших, адаптацією суб'єктивного сприйняття до сприйняття іншої людини з метою досягнення більшого розуміння) [14].

О. Коробкова зазначає, що готовність майбутніх педагогів до особистісно орієнтованої професійної взаємодії складається з двох базових компонентів: діяльнісного і психологічного. Структура діяльнісного готовності складається з комунікативних, поведінкових і гностичних умінь, а психологічного – з організаційно-особистісного, мотиваційно-ціннісного, когнітивно-оцінного, емоційно-чуттєвого та соціально-перцептивного компонентів, що є динамічними утвореннями [10].

У даному контексті виникає необхідність обґрунтування структури готовності майбутніх викладачів до професійної взаємодії в освітньому середовищі.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та конкретизації сутності та змістового наповнення компонентів, критеріїв, показників та рівнів, які відображають сформованість готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії у системі «викладач-студент».

**Матеріали і методи.** Для того, щоб визначити критерії із системи оцінки рівня готовності майбутніх викладачів, необхідно чітко визначити поняття «критерії» та «показники».

Тому, важливим для нашого дослідження є ідеї В. Монахова, з якими ми цілком погоджуємось, що критерії є сукупністю основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідності

якості. Показник, будучи компонентом критерію, є конкретним і типовим проявом однієї з суттєвих сторін, на підставі якого можна визнати наявність якості, визначати рівень розвитку. Для того щоб відповідати своєму призначенню показник має розкривати сутність відповідної якості за кожним критерієм. [14].

Слушною є думка професора Н. Кузьміної, яка вважає, що критерії – це основна ознака, за якою одне рішення обирається із більшості можливих [11].

За коротким термінологічним словником І. Дичківської «критерій – це показник, що характеризує властивість (якість) об'єкта, оцінювання якого можливе за одним із способів вимірювання або за експертним методом» [6, с. 344].

Критерії і показники якості навчальної діяльності – сукупність ознак, на основі яких здійснюється оцінювання умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям [5].

На основі попереднього аналізу та відповідно до мети нашого дослідження, під критеріями ефективності підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії ми розуміємо сукупність ознак, які характеризують конкретний аспект професійної підготовки. Відповідно, показники вимірювання ефективності підготовки майбутніх викладачів до професійної взаємодії – «це кількісні та якісні характеристики сформованості ознак, які вивчаються та вимірюються».

Отже, критерій – це ознака, за допомогою якої відбувається оцінка, визначення та класифікація певних якостей.

Показники – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознак об'єкта, який вивчається, тобто ступінь сформованості того або іншого критерію.

Дослідники роблять акцент на тому, що критерії повинні визначатись за допомогою сукупності специфічних ознак, які відображають усі структурні компоненти, а також відображати динаміку вимірюваної якості у часі. Водночас в енциклопедичній літературі критерії та показники якості навчальної діяльності окреслено як сукупність ознак, на основі яких здійснюється оцінювання умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям [5].

Критерій розглядаємо як ознаку, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація певного стану розвитку особистості та спеціально організованих навчання і виховання. Тобто критерій – це суттєва ознака, на підставі якої розрізняється рівень розвитку особистості магістра залежно від змісту педагогічного впливу. Процес формування фахової готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти розглядався як складна система, тому критеріями визначено як ті, що віддзеркалюють певний стан розвитку, так і ті, що діагностують результат педагогічного впливу на особистість.

Тому, у нашому дослідженні, рівневі критеріальні характеристики компонентів охоплювали щонайменше дві сторони процесу формування готовності – розвиток якостей, знань, умінь, навичок, спрямованих на формування особистості майбутнього викладача як професіонала, і процесуально-дійову – якості, знання,

уміння та навички педагога, спрямовані на забезпечення освітнього процесу студентів.

За підсумками аналізу та узагальнення праць дослідників зазначимо, що, незважаючи на відмінності у поглядах на структуру готовності до професійної взаємодії, більшість авторів акцентують увагу на таких її компонентах: мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний.

**Результати і їх обговорення.** На підставі проведеного аналізу нами виокремлено такі структурні компоненти готовності майбутніх педагогів до професійної взаємодії: *мотиваційний, когнітивно-комунікативний, професійно-рефлексивний.*

Варто зазначити, що лише у сукупності дані компоненти можуть забезпечити високий рівень готовності майбутніх викладачів до професійної взаємодії, що розглядається нами і як один із чинників підвищення якості освітнього процесу у ЗВО.

У дослідженні нами розроблено відповідні критерії та їх показники за кожним компонентом, обґрунтовано рівні їх сформованості.

**Мотиваційний компонент.** Визначає професійно-педагогічну спрямованість особистості й утворює основу для реалізації інших її структурних компонентів. Його зміст включає наявність потреби у прояві особистісних якостей, умінь, компетентностей щодо професії викладача, глибоку усвідомленість суспільної значущості обраної професії та бажання досягти результативності, інтерес до діяльності саме викладача ЗВО.

Важливими аспектами мотиваційного компонента виступають: інтерес до професії, задоволеність своїм вибором, установкою на оволодіння професією (орієнтація на роботу в системі освіти, установка на науково-дослідницьку роботу, на суспільно корисну та організаційно-управлінську діяльність; орієнтація на себе як на особистість).

Сформувати в студента мотиваційну сферу – означає виробити в нього систему цінностей, виховати потребу в суспільно-корисній діяльності, в набутті нових знань та вмінь, розкрити особистісний смисл учіння, коли він усвідомлює не тільки об'єктивне, а й суб'єктивне значення цього процесу, тобто усвідомлює, як учіння допоможе йому визначити своє місце в житті суспільства і досягнути суспільно-корисних цілей [13, с. 67].

На думку І. Малафійка, мотиви характеризують тенденції, спрямованість діяльності людини, її ставлення до тієї чи іншої справи, життєву значущість справи для неї. Від мотивів навчальної діяльності залежить, чим є для школяра сама навчальна діяльність, «що він засвоює, що бере з неї» [12, с. 84]. Науковець наголошує, що вирішальна роль у формуванні позитивного ставлення до навчання належить освітньому процесу, його змісту, методам, усій організації як індивідуальної, так і колективної навчальної діяльності студентів. Ми також притримуємось такої думки, та вважаємо, що саме від професіоналізму викладача залежить успіх освітнього процесу, а, отже, і вироблення в студентів стійкої та позитивної мотивації до навчання.

Мотивація є складним чинником впливу на поведінку особистості, який розкривається в якості потреб,

інтересів, цілей, ідеалів, що безпосередньо детермінують діяльність людини.

Отже, мотивація розуміється як сукупність, система різнорідних чинників, яка генерує поведінку та діяльність особистості. Виходячи з цього, необхідно погодитись із висновком учених про те, що мотивація навчання займає провідне місце серед чинників, які визначають ефективність освітнього процесу [3].

Мета мотивації – зосередити увагу студентів на проблемі і викликати інтерес до обговорюваної теми. Суб'єкт навчання має бути налаштований на ефективний процес навчання, мати в ньому особисту зацікавленість, усвідомлювати що та навіщо він робитиме. Без виникнення цих внутрішніх основ – не може бути ефективного пізнання.

**Мотиваційний компонент** викладачів і студентів:

1) зумовлений позитивною мотивацією досягнення успіху у майбутній педагогічній діяльності;

2) визначає систему відносин «студент-викладач» до мотиваційної активної спрямованості на професію і взаємодію в різноманітних формах на заняттях;

3) включає в себе мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, стимулює творчий прояв особистості в майбутній професії; передбачає наявність інтересу до майбутньої професійної діяльності;

4) викладач спонукає до професійно-педагогічної діяльності, розкриваючи цінність викладацької праці, а студент приймає позитивну установку на взаємодію з викладачем в системі професійних відносин і усвідомлює сенс педагогічної діяльності.

Виходячи з цього, критеріями сформованості даного компонента є – освоєння цінностей і мотивів, ціннісне ставлення до професійної навчальної співпраці (взаємодії), задоволення від професійного педагогічного спілкування.

Базуючись на виокремлених показниках визначено три *рівні* готовності майбутніх викладачів до професійної взаємодії.

*Високий.* Студенти-магістранти мають чітко виражену потребу в оволодінні майстерністю професійної педагогічної взаємодії в системі «викладач-майбутній викладач», стійкий пізнавальний інтерес до педагогічних інновацій як результату усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності, прагнення до розвитку та самовдосконалення, наполегливість у досягненні своїх цілей.

*Достатній рівень* характеризується усвідомленням важливості, соціальної значущості професійної діяльності викладача педагогіки, певною потребою у майстерному здійсненні професійної взаємодії; проте вони потребують спонукання до постановки особистих цілей, самоосвіти, ситуативного бажання самовдосконалитися; мотивація до професійного розвитку та успіху в навчально-пізнавальній діяльності невисока.

*Низький рівень.* Студенти мають епізодичні потреби в набутті знань щодо професійної взаємодії, проте бажання виникають під впливом обставин, щоб отримати схвалення, мати повагу з боку оточуючих; вони постійно потребують спонукання до постановки особистих цілей, саморозвитку особистісних якостей, самоосвіти; слабо виражене прагнення до успіху в навчально-пізнавальній діяльності.

**Когнітивно-комунікативний компонент** включає в себе сформованість знань, умінь, навичок з наукової та педагогічної діяльності, розвиток аналітичного мислення та творчий підхід до справи [8].

За О. Козачком, когнітивний критерій – це рівень засвоєння майбутнім фахівцем набутих професійних знань. Показниками когнітивного критерію виступають: оволодіння професійно-значимими знаннями (фундаментальними, управлінськими, спеціальними, психолого-педагогічними, науково-методичними, предметними, технологічними, проєктувальними) [9].

Готовності до професійної взаємодії викладача і студента:

1) характеризує знання форм, видів, засобів і способів комунікації, її ролі в педагогічній професійній діяльності; вміння інтерпретувати інформацію і використовувати її різні види, що дозволяє ефективно здійснювати професійну комунікацію і досягати поставленої мети, тобто вирішувати професійні завдання;

2) включає вміння ясно і чітко висловлювати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну і емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати і підтримувати діалог;

3) зумовлений новими педагогічними умовами навчання у ЗВО, структурою освітнього процесу;

4) забезпечує адекватну взаємодію викладачів і студентів, формування нових якостей взаємодії особистостей (вміння вислухати співрозмовника, коректність у відносинах, здатність вирішувати конфлікти, прояв поваги до співрозмовника, здатність використовувати різні комунікативні засоби в різних ситуаціях).

Критеріями сформованості даного компонента є – комунікативні вміння і навички, знання основ професійної взаємодії.

Рівні сформованості когнітивно-комунікативного компонента:

*Високий рівень.* Студенти мають глибокі, ґрунтовні знання з професійно орієнтованих дисциплін, володіють сучасними інноваційними формами, методами та засобами організації освітнього процесу; магістранти мають стійке сформоване бачення розвитку педагогічного процесу у вищій шляхом професійної взаємодії.

*Достатній рівень* характеризуються частковою сформованістю знань професійно орієнтованих дисциплін, які вивчаються в межах галузі, спеціальності та освітньої програми магістратури, але не відзначаються глибиною, володіють традиційними методами, формами та засобами організації освітнього процесу.

*Низький рівень* характеризується суперечливістю і не систематизованістю вище зазначених знань, відсутністю систематизованого бачення та розвитку освітнього процесу у ЗВО шляхом професійної взаємодії викладача та студента-магістранта як чинник підвищення якості навчання.

**Професійно-рефлексивний компонент.** Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад), роздум про свій внутрішній стан, самоспостереження, самопізнання, самоаналіз [1]; „процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів”, фундаментальна

здатність свідомої істоти бути у відносинах з власною свідомістю, мисленням, умовами і способами здійснення життєдіяльності [7]; своєрідний процес дзеркального відображення, уміння зрозуміти хід думок співрозмовника.

Готовність до професійної взаємодії викладачів і студентів проявляється:

- 1) в здатності до самоаналізу професійної діяльності;
- 2) щодо системи «викладач-студент-магістрант» для досягнення позитивної та результативної професійної взаємодії між ними;
- 3) рефлексивний компонент є основою розвитку професійних рефлексивних якостей (ініціативність, спрямованість на співпрацю (взаємодію), таких як самооцінка, самопізнання, самоконтроль.

Критеріями сформованості даного компонента є – самооцінка, самоаналіз. Відповідно, проявами реакції студентів на взаємодію з викладачем у процесі навчання є:

- інтерес до власної діяльності, бажання спілкуватися в студентській групі;
- не байдужість до якості та засобу досягнення мети;
- у своїй діяльності шукають сенс, активно беруть участь в освітньому процесі ЗВО;
- відчуття впевненості в своїх силах, успіху у власній діяльності;
- несуть відповідальність за свої вчинки, беруть участь в аналізі вчинків інших;
- активізація пізнавальних механізмів соціального порівняння, ідентифікації з професією.

*Високий рівень* характеризується розвинутими рефлексивними здібностями, що виявляється у здатності до самопізнання, аналізу власної діяльності; аналізу

та оцінки діяльності інших; здатності адекватно оцінювати власну діяльність; здатності планувати подальші дії відповідно до одержаних результатів; здатності здійснювати наукову діяльність на професійному рівні та прагнення до професійного самовдосконалення.

*Середній рівень* професійно-рефлексивної готовності характеризується середнім рівнем розвитку педагогічної рефлексії майбутнього викладача; може, але не хоче адекватно проаналізувати власну діяльність та діяльність інших. Частково здатний здійснювати педагогічну діяльність викладача ЗВО та частково прагне до професійного самовдосконалення.

*Низький рівень* професійно-рефлексивної готовності характеризується низьким рівнем розвитку педагогічної рефлексії майбутнього викладача. Абсолютно нема відчуття впевненості в своїх силах, успіху у власній педагогічній діяльності, що в свою чергу призводить до неспроможності здійснювати педагогічну діяльність викладача ЗВО, відсутнє прагнення займатися самоосвітою.

**Висновки.** Таким чином, сформованість взаємопов'язаних компонентів, готовність майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії визначає успішність професійної взаємодії викладачів і студентів і є позитивним чинником підвищення якості навчання у закладах вищої освіти. Нами визначена структура готовності майбутніх педагогів до професійної взаємодії, компоненти якої об'єднані (інтегровані) між собою внутрішніми зв'язками. Вони виступають критеріями для низки педагогічних умов формування готовності майбутніх викладачів до професійної взаємодії, що і є перспективами наших подальших наукових пошуків.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия : Мультимедиа энциклопедия. – М., 2000. – 1170 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка : Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волокова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
3. Дишко О.Л. Формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олеся Леонідівна Дишко. – Луцьк : ПВНЗ «АКАДЕМІЯ РЕКРЕАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ПРАВА», 2016. – 230 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Євтух М. Б. Технологія інноваційної педагогічної освіти : монографія / М.Б. Євтух, А.С. Нісімчук. – Луцьк : Твердиня, 2011. – 453 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2005. – 713 с.
7. Карпенко Є. М. Критерії та показники рівня сформованості інформаційних аналітичних умінь майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки / Є. М. Карпенко // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2011. – № (224). – С. 159-170.
8. Козачок О.М. Критерії та рівні сформованості професійної спрямованості студентів технічних ВНЗ в процесі вивчення інженерної графіки / О.М. Козачок, А.О. Козачок // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. – Харків : НТУ «ХПІ», 2015. – Вип. 43 (47). – С. 231 – 236.
9. Коробкова О.М. Развитие готовности будущих педагогов к личностно ориентированному профессиональному взаимодействию: дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.13 / Коробкова Ольга Михайловна. – М. : Московский институт открытого образования, 2006. – 223 с.
10. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. –Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 211 с.
11. Малафійк І.В. Дидактика. Навчальний посібник для студентів та вчителів / І.В.Малафійк. – Рівне : РДГУ, 2004. – 470 с.
12. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И.Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
13. Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогических технологий / В.М. Монахов // Педагогика. – 1997. – № 6. – С.26-31.
14. Яковлева Е.В. Формирование у будущих учителей начальных классов готовности к взаимодействию с родителями обучающихся // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=20656> (дата обращения: 14.12.2015).



## REFERENCES

1. The Big Encyclopedia of Cyril and Methodius: Multimedia Encyclopedia. - Moscow, 2000. - 1170 p.
2. Volkova N.P. Pedagogy: A Manual for Students of Higher Educational Institutions / H.II. Volokova - K.: Publishing Center "Academy", 2001. - 576 p p.
3. Dishko O.L. Formation of readiness of bachelors from tourism to professional interaction with consumers of tourist services: diss. Candidate ped Sciences: 13.00.04 / Olesya Leonidovna Dyshko. - Lutsk: PvnZ "ACADEMY OF RECRUITMENT TECHNOLOGIES AND RIGHTS", 2016 - 230 p.
4. Encyclopedia of Education / Acad. Ped. Sciences of Ukraine; chief ed. V.G. Kremen. - K.: Yurincom Inter, 2008. - 1040 p.
5. Evtukh M. B. Technology of Innovative Pedagogical Education: Monograph / MB Yevtukh, AS Nisimchuk - Lutsk: Tverdinya, 2011. - 453 c.
6. Rubinstein S. L. Fundamentals of General Psychology / S. L. Rubinstein. - St. Petersburg : Peter, 2005. - 713 p.
7. Karpenko YM, Criteria and indicators of the formation of informational analytical skills of future teachers of foreign languages in the process of professional training / E. M. Karpenko // Bulletin of the LNU them. T. Shevchenko. - 2011. - No. (224). - P. 159-170.
8. Kozachok O.M. Criteria and levels of formation of professional orientation of students of technical universities in the process of studying engineering graphics / O.M. Kozachok, A.O. Kozachok // Problems and prospects of formation of the national humanitarian and technical elite: Sb. sciences pp. - Kharkiv: NTU "KhPI", 2015. - Vip. 43 (47). - P. 231-236.
9. Korobkova O.M. Development of readiness of future teachers for personalized professional interaction: diss. ... Candidate psychologist Sciences: 19.00.13 / Korobkova Olga Mikhailovna. - Moscow: Moscow Institute of Open Education, 2006. - 223 p.
10. Kuzmina N.V. Methods of research of pedagogical activity / NV Kuzmin. -L : Publishing House, 1970 - 211 pp.
11. Malafiiik IV Didactics. A manual for students and teachers / IV Malafiiik. - Rivne: RDU, 2004 - 470 p.
12. Mashbits E.I. Psychological and pedagogical problems of computerization of teaching / E.I.Mashbits. - M.: Pedagogics, 1988. - 192 p.
13. Monakhov VM Axiomatic approach to the design of pedagogical technologies / VM Monakhov // Pedagogics. - 1997. - No. 6. - P.26-31.
14. Yakovleva E.V. The formation of future teachers of the initial classes of readiness for interaction with parents of students // Modern problems of science and education. - 2015. - No. 4 [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.scienceeducation.ru/en/article/view?id=20656> (referral date: 14.12.2015). AND THE RIGHT ", 2016. - 230 p.

### **Components, criteria, indicators and levels of readiness of future teachers of pedagogical disciplines to professional interaction of higher education institutions**

**M. O. Tomashevskya**

**Abstract.** The definitions of "component", "criterion", "indicator" are analysed in the article. The structure of readiness of future teachers to professional interaction according to certain criteria is determined, which will serve as unique bridges between all factors of the studied phenomenon. The essence and content of the components of readiness of future teachers for professional interaction in the system "teacher-student" (motivational, cognitive-communicative, professionally reflexive) are specified. The criteria for each component of readiness are: availability of value orientations, motives necessary for effective professional cooperation (interaction), the need for a set of solid knowledge, communicative skills, skills that will ensure a high level of readiness of future teachers for professional interaction, objective self-esteem and introspection of joint professional co-operation students and lecturers in the educational process of higher education institution.

**Keywords:** *readiness, components, criteria, indicators, readiness levels, professional interaction.*

## Formation of new value orientations for the “third age” people in Ukraine in the process of their foreign language training

L. V. Viktorova\*, V. A. Krupka

Department of Social Work and Information Technologies in Education, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

\*Corresponding author. E-mail: viktorova17@ukr.net

Paper received 29.09.18; Accepted for publication 05.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-16>

**Abstract.** The article deals with the problem of formation of new values for the elderly people, learning foreign languages in the “third age” universities. Understanding the population ageing problem and its consequences contributes to the research in the area of social work, social welfare and development of social pedagogical, economic and legal instruments of their solution due to continuous increase of elderly population in Ukraine and labor migration of employable population abroad. Research in the area of elderly people’s values sets forth one of the most important tasks for social pedagogy because age changes of elderly population, causing disruption of adaptation capabilities, are very significant for the Ukrainian society. Development of the elderly people’s system of social welfare is not considered only the achievement of intergenerational society tradition but also that of civilization progress. It also identifies prospects for the future development of the country. Increase of elderly people in Ukraine puts forward an important issue of the society responsibility for the formation of their values as well as for the formation and development of communicative qualities in the process of globalization.

**Keywords:** values of elderly population, adaptation, communicative competence, communication, foreign language training, social welfare.

**Research problem.** Contemporary Ukrainian society gradually moves towards the values of the European civilization making an attempt to solve problems caused by demographic and social changes as well as changes in personality strength of the elderly population. By defining personality change as the basic value, the Ukrainian society should solve personality problems of elderly people’s isolation. Often there occurs elderly people’s self-isolation, volunteer decrease of activeness. Attempts to find an equivalent replacement for the former activity are not always successful that leads to such negative emotions as loneliness, indifference, and skepticism about life. At the same time, an elderly person is not able to get rid of his or her social nature and need to realize his or her ego in the social activity and in the society, particularly, through the willingness to be valued by others. A controversy between willingness to continue realization of oneself and social practices, and limitation of human activity, comes to the forth. In their turn, modern youth should learn to live in “the society of the third age people”. Harmonic use of elderly people’s experience and professionalism in the society creation, uncontroversial intergenerational transmission of values and intercultural communication are the preconditions for the improvement of relations between representatives of different generations.

**Analysis of latest researches and publications.** Elderly people’s values as a subject of social pedagogical research look very promising. Changes in the age composition of population put a lot of social pedagogic issues at the society and pedagogy, in particularly, those of the value grounds for the social welfare of elderly people because without knowing the priority bases of social development one is not able to understand the place of this large group of citizens in the society, peculiarities of their roles in the families and society. Understanding value bases of social, professional and group dynamics of the elderly population is not less significant. It determines, in many cases, their active social life position. Moreover, understanding values of personality social development allows identifying peculiarities of socialization at the elderly age. In their studying of value orientations of elderly

people, scholars of the Taras Shevchenko National University identify the structure, psychological peculiarities and factors of their establishment by using psychological testing. The scholars have established controversies distinctive for the elderly age between activity motivation (represented by the significance of value orientations) and operations (indicating their availability). According to the theory of D. Elkonin, it leads to the personality crisis. Thus, an explanation for the “pension age crisis”, caused by cessation of professional activity has been found [*Hiba! A hivatkozási forrás nem található.*].

O. Piontkivska, researching elderly people involved in social activity, considers their participation in volunteer movements, charity and social projects in order to influence existing social relations or social situation etc. The scholar defines elderly people’s social activity as an indicator of their successful adaptation to the new status after retirement and as one of the ways of their self-realization [2].

Analyzing psychological peculiarities of elderly people’s values, M. Didora substantiates factors of their personality development or degrading, empirically singles out and characterizes three types of elderly people’s personalities: optimistic, harmonic-realistic, and pessimistic [3].

V. Kuzmich, analyzing age peculiarities of elderly people, notes that a person gets more vulnerable with age, requiring more delicate and respectful attitude. In his opinion, the tasks of social services must include not only support of emotional comfort but also assistance in developing positive strategy of emotional ageing. The scientist recommends influencing elderly people’s understanding their way of life, considers changes within the structure of elderly people’s self-consciousness: no claim for recognition and name, as well as vague sex identification [5].

Taking into consideration theoretical and experimental data from the research of elderly people’s values, Kh. Porseva introduces the program of social and psychological aid. Its use will contribute to the immortalization as a form social value personalization in the subsequent gen-

erations, further personality development of pensioners, formation of ego-integration, self-determination and self-improvement of their personality, increase of the life span [9].

The research object of O. Karpinska includes theoretical aspects of developing certain values hierarchy for elderly people, their connection with physiological, psychological, personality and sociocultural levels of life. The scholar considers that health as a value is a sufficiently significant criterion of their further development. Among significant instrumental values for the elderly people's values the dominating ones are such as honesty and personality development. It should be noted that the orientation for the future for elderly people is not less important than that for the youth. [4].

N. Khalins, the Russian scientist along with elderly people's value orientations studies their ideas and views on value orientations of other distinguished people. Making conclusions about similarity of one's own value orientations with those of the elderly people's, the researcher draws attention to the main differences in the ranks of the selected values. [11].

**Aim of the publication (article).** The aim of the article is to single out the role of social institutions in the formation of new value orientations for the elderly people in the process of foreign language training

**Basic research material.** Modern problems of social work include social isolation of elderly people that is particularly important in case of considerable increase of elderly and old people in the composition of Ukrainian society. For instance, in Ukraine the general number of pensioners grows. If we look back in 1959, the Ukrainians over 60 years old made in overall only 11%, while in 2001 they made 21%, and from 2036 they will make 28% by the estimates of the Institute of demographic research So, the number of pensioners increases and that of young people goes down. At the same rate, already from 2032 the number of Ukrainians aged from 20 to 60 will go down in comparison to those over 60 [10].

The problem of isolation of elderly individuals from active social life is connected with the limitation of his/her life space and scope of social activity. As the consequence, we can observe the deprivation of the Ukrainian society from socially active professional team members and actual elderly people's refusal from the implementation of their potential.

The problem of social isolation is particularly acute for the transitional society such as Ukrainian as the desire to get an access to the values of developed European countries is contrary to the trend in degrading Ukrainian economy.

Psychological perception of old age is usually associated with the considerable decrease in the welfare level and major social deprivation of elderly people's social group. However, in the opinion of O. Pionkowska it is not the right way to perceive elderly people as those passively waiting for the end of life and having no meaningful role in the society. This period can be a full-fledged stage of the personality development, time for the continuation of his/her social activeness [7]

The main factor provoking formation and support of elderly people's isolation is the problem of employment: in most cases the society does not regard an opportunity to use specialists' experience accumulated through life time, i.e. in Ukraine only 2.3 mln of pensioners out of 12 mln remain employed [1].

Recently, due to the increase of psychological age this is a very acute problem in the developed countries as it is very important for every individual if he/she remains within active life and be able to realize his/her personality potential in social activity.

In the conditions of Ukrainian deindustrialized society facing numerous changes in the system of values and norms, with actual dismantling of social state there takes place isolation of elderly people from active social life under the guise of conducting reforms. The solution of their problems consists in extremely minor increase of pension benefits, allocated by the government, actually not sufficient for the support of individual biological life while such problem as social isolation is not considered at all. In our opinion, here we have vivid disregard of supporting even basic human needs (according to the Maslow theory). In its turn, it leads to the fact that Ukrainian government is not able to provide needs of higher ranks: security, respect, self-expression.

At the social and cultural level, the loss of social need of the elderly people has spread all over various social classes of society. The pensioner receives status of "social ballast" whose interests are disregarded at the national level. Therefore, according to O. Pionkivska, elderly people highly value health and material welfare because they are essential for biological life ("survival"). In the view of the researchers, the essence, value and "colors" for life can be provided by the opportunity of self-realization, development and help to the others. Entertainments (pleasant, non-obtrusive time spending, no duties) rank last in the system of terminal values.

In his own turn, the researcher singles out elderly people's involvement into social activity instrumental values such as responsibility (sense of duty, ability to keep promises), tidiness (neatness, ability to keep things and words in order) good manners, an optimistic and cheerful disposition (sense of humor), honesty (truthfulness, sincerity), tolerance with views and thoughts of the others, ability to forgive their mistakes, sensitiveness (care). High demands (to life and achievements) rank last among the instrumental values [8].

Problems of elderly people's isolation lead to different nervous disorders (emotional, cognitive, identification), i.e. the reevaluation of former values and senses of life occurs. It considerably aggravates people's psychological state. D. Leontyev, a famous scholar, regards values as the unity of three forms of their existence: social ideals, objectively embodied and personal values [6]. Each of these forms can transform into others, however, objectively embodied (i. e. attitudes towards definite social government policy) and personal values.

Finally, elderly people's cognitive and communicative needs to some extent can be met in big cities with available cultural infrastructure. At the same time, we can observe elderly people's activeness in small towns. The uni-

versities of the “third age” introduced in Europe represent one of such methods of activity. As a part of higher educational establishments or public organizations, they provide lifelong education.

In 2009 a project of the Concept for development and Statue of the “third age” universities were developed with the support of the UN Population Fund in Ukraine. In 2017 a project of the Strategy for national action plan on ageing was developed with the aim of introducing an innovative model of providing socially pedagogical services called “Universities of the third age” [12].

In this case, the role of other personalities, significant for the pensioners, considerably increases. It has an impact on other people. The researcher divides existing definitions of personal meaningfulness into two basic paradigms. The first one defines significance of the other one through those changes that it made in the structure of the individual personality. The second one is aimed at correlation and certain coincidence of characteristics of other essentials and individual values and needs.

Therefore, the system of individual value orientations of the elderly people has a series of similar parameters with their ideas about significant value orientations. Here, we can establish basic values (health, friends, active social life), singled out by the respondents as significant for themselves. Thus, elderly people’s obtaining new life senses and personality goal setting through formation of value objects and new behavioral model, creation and support of interaction in a communicatively cultural environment requires inclusion of other significant people into intercultural communicative circle.

In our article we present the results of foreign language training exactly of the elderly people. The selection of this target audience was conducted by the New Life Public Youth Organization partnership organization. The training was conducted for 12419 people at 63 courses and seminars, based on the World of Unlimited Opportunities Program. 12419 people went through courses and seminars based on IDEA project, including 823 people who went through 63 Microsoft Unlimited Potential Program courses.

English language course for the elderly people was a distinctive area for the “third age” university. In overall, 250 applicants signed up for the course, 310 got to studies, 213 attended all classes. Most elderly people chose English courses in order to communicate with other people (65%), 25% – with the aim of personality development and 10% – in order to keep individual active life position.

Purposeful use of instrumental resource of social pedagogical technologies will allow meeting demands of elderly people in cognition, communication and self-realization. According to V. Kuzmych, elderly people’s value orientations reflect various needs characteristic for the peculiarities of this age: 1) connected with social needs (in meaningful activity, useful leisure, comfortable rest, good material and household conditions); 2) social and psychological needs (in interpersonal communication, reputation, independence, sensitive and careful attitude towards the environment); 3) need in keeping health. Therefore, the main psychological tasks of elderly people are the following: agreement with own identity requiring reference to the past as well as timely transformation of

ego-concept, behavioral style according to the life conditions that changed; finding life sense directly linked to the evaluation of one’s own past [12].

Establishment of the market economy model in Ukraine, based on rigid rivalry, struggle of financial and industrial groups deprived of social component leads to the dehumanization of relations between the youth and elderly people. Therefore, we need purposeful work, aimed at the development of new forms of value interaction between young people and elder generation.

Value transformation phenomenon can be understood in details only in the context of drastic transformations of the Ukrainian society, presenting certain “experimental environment” for the research. Modern social situation in Ukraine is characterized with destruction and crisis of social values and ideals of the society the elderly people grew up and worked, i.e. the society of the period of “developed socialism” and “development of socially-oriented market economy”. Today, the situation development in Ukraine leads towards reevaluation and change of the society values, reconsidering life by elderly people that in general has a peculiar impact on the nature of social adaptation.

At the same time, elderly people’s adaptation is accompanied with a number of controversies: naturally-evolutional, family and public, individual and family. According to O. Karpinska, if the value orientations are placed correctly, there comes an opportunity for certain development, and building plans for the future that is an indicator of developing positive time prospects. [5].

Speaking about their material status, pensioners confirmed an opinion about life beyond poverty. Therefore, an attempt to improve their own material status pushes elderly people to extra work because they have no aid from the state. Reliability on their own force is a more considerable adaptation fact for the life level support than that from social services. Real social practice shows the realization of such social activeness of the elderly people as studies at the “third age” universities, different foreign language courses, mastering new skills, participation in new projects etc.

**Research conclusions.** We can conclude the following issues. Contemporary Ukrainian society undergoes drastic transformation practically in all areas of life and human existence. Transformation of strategic goals of state development and chaotization of its political life considerably influence human psychology. New social norms and models of behavior have changed not only the structure, but also the nature of social and political values as well as those of a certain individual, creating some cognitive dissonance.

Modern social reality in Ukraine is characterized by introduction of a new system of society values which destroys existing peculiarities of social behavior, system of relations, produces crisis of social values and ideals of post-Soviet society where the elderly people’s personality values were formed.

These processes cause reevaluation of elderly people’s values, their adopting new market economy society values and formation significant people’s attitude towards values.

It is required to have elderly people's adaptation to provide psychological compatibility with life in the period of globalization and informatization, overcoming psychological trauma of life isolation at the transition to pension, formation of the sense of life satisfaction and development of stereotype of perception of ageing as a norm.

Elderly people's social activeness can solve their problems and partly provide conditions for the intensive way of life, and moral support.

The factors of successful formation of elderly people's new values include establishment of elderly people's pub-

lic organizations, charity organizations, "third age" universities, foreign language courses.

Certainly, foreign language as a subject at the "third age" university, has its peculiarities caused not only by age peculiarities of the students. There still remain open such issues as teaching staff training and retraining for the elderly people's foreign language courses as well as an introduction of informational and communicative technologies into the educational process of the "third age" universities.

#### REFERENCES

1. There are 2,3 million working retirees in Ukraine [Electronic source] Available at: <https://glavcom.ua/news/v-ukrajini-23-milyona-pracyuyuchih-pensioneriv-406932.html>
2. Golovkina S.V. Value orientation of the elderly / S.V. Golovkina // Social and engineering technologies: urgent issues of theory and practice. Proceedings of the III international Internet-conference for students and young scientists (2-4 June, 2011). – P. 7 – 10.
3. Didora M.I. Value orientation features of the elderly / M.I. Didora // Psychology and society. № 1 (43), 2011. – P. 104 – 113.
4. Karpinska O.M. Priority values of the elderly in the process of studying / O.M. Karpinska // Bulletin of the I.I. Mechnikov Odessa National University. Psychology. – 2015. – Vol. 20. – Ed. 2 (36). – P. 1. – P. 81 – 88.
5. Kuzmych V. Age peculiarities of the elderly / V. Kuzmych // Collection of research papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series : Pedagogical sciences. – 2016. – № 3. – P. 93 – 106.
6. Leontiev D. A. Value as an interdisciplinary concept: multidimensional reconstruction experience // Voprosy filosofii. 1996. – № 4. – P. 15 – 26.
7. Piontkivska O. G. Features of supporting social activity of the people. / O. G. Piontkivska // Bulletin of the Kyiv National Taras Shevchenko University. Psychology. – 2016. – P. 88 – 90.
8. Piontkivska O.G. Value orientation of the socially active seniors. [Electronic source] Available at: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v7/i44/21.pdf>
9. Porseva Khrysyna Olehivna. Psychological features of the values of the aged people : extended abstract of dissertation for candidate degree in psychological sciences : 19.00.07 / Institute of Pedagogics and Psychology of Professional Education by Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. – Kyiv, 2005. – 35 p.
10. How many retirees each Ukrainian supports financially: why are they so poor and who earns 50 thousand UAH [Electronic source] Available at: <https://ukr.segodnya.ua/economics/enews/skolko-pensionerov-soderzhit-kazhdyy-ukraïnec-pochemu-tak-ploho-i-kto-zhivet-na-pensiyu-vyshe-50-tys-grn--987386.html>

## Методичні особливості розв'язування задач з математики підвищеної складності з використанням властивостей і графіків елементарних функцій

І. В. Житарюк, В. М. Лучко, В. С. Лучко

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

Paper received 29.09.18; Accepted for publication 10.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-17>

**Анотація.** У роботі розглянуто питання можливостей використання нестандартних підходів і графічного калькулятора вільного доступу від desmos.com для побудови графіків функцій, які ілюструють приклади розв'язування задач різного рівня складності. Зазначено, що використання запропонованих підходів розв'язування наведених задач розширить кругозір і збагатить учнів ЗНЗ математичними ідеями, допоможе їм при поглибленому вивченні математики та підготовці до олімпіад з математики різного рівня і турнірів з математики.

**Ключові слова:** графічний калькулятор, задачі різного рівня складності, нестандартні підходи, олімпіада і турнір з математики.

**Постановка проблеми.** Аналізуючи результати олімпіади з математики різного рівня, турнірів юних математиків тощо можна констатувати про недостатню спроможність належно використовувати нестандартні прийоми при розв'язуванні задач підвищеної складності. Потреба у застосуванні нестандартних прийомів при розв'язуванні задач підвищеної складності з використанням графічної ілюстрації збагачує учнів ЗНЗ математичними ідеями при поглибленому вивченні математики.

На особливу увагу заслуговують можливості та переваги використання нестандартних підходів в межах програми з математики для ЗНЗ, проілюстрованих на прикладах розв'язування задач різного рівня складності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Щоб успішно навчатися розв'язувати нестандартні задачі з математики, необхідно володіти загальними вміннями та навичками бачити математичні об'єкти, порівнювати їх з іншими, мати відповідний рівень уяви, бути кмітливим. Такі вміння і якості розвиваються та доповнюються творчими підходами вчителя й учня, а допомагає цьому використання інтерактивних форм і методів навчання.

Головним засобом творчого мислення учнів є розв'язування нестандартних задач або задач стандартного вигляду, які розв'язують нестандартними методами.

Пошуки ефективних шляхів підвищення рівня процесу навчання учнів нестандартним підходам розв'язування задач і підготовки їх до олімпіад з математики різного рівня, турнірів тощо привертають увагу педагогів, учених і практиків.

Окремі нестандартні підходи розв'язування систем рівнянь розглядає О.Ю. Харік у [5, 6].

Л.В. Колеснікова, В.С. Бочарнікова у [2] вважають, що головним засобом розвитку творчого мислення учнів є розв'язування нестандартних задач або задач стандартного вигляду, які розв'язують нестандартними методами.

А.І. Козко, В.Г. Чирський у [1] на розв'язуванні конкретних прикладів демонструють нестандартні підходи щодо розв'язування задач, проте не використовують можливостей застосування сучасної

комп'ютерної техніки.

**Метою статті** є дослідження особливостей розв'язування задач з математики підвищеної складності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На зовнішньому незалежному оцінюванні, олімпіадах з математики різного рівня і турнірах трапляються нестандартні задачі, які потрібно виконати за обмежений час, при цьому їх учасникам доцільніше знайти найкоротший шлях розв'язання, застосувавши нетрадиційний, оригінальний метод тощо. Такі прийоми пов'язані з матеріалом, що вивчають у ЗНЗ і вимагають не задовольнитися стандартними підходами до розв'язування задач, а вдумливо підходити до пошуку їх оригінальних розв'язань.

У різних збірниках задач з математики зустрічаються задачі (рівняння), розв'язування яких стандартними способами є громіздким або неможливим. Годі застосовують певні властивості функцій і сучасні інноваційні методи, що уможливають простіше та раціональне розв'язання. Проілюструємо викладене при розв'язуванні наступних задач.

**Задача 1.** Знайти усі значення параметра  $a$ , при яких рівняння

$$||x-a|+2x|+4x=8|x+1| \quad (1)$$

немає коренів.

**Розв'язання.** Розглянемо функцію, задану формулою

$$y=8|x+1|-||x-a|+2x|-4x \quad (2)$$

областю визначення для змінної  $x$  якої є множина усіх дійсних чисел. Очевидно, що дана область визначення для розглядуваної функції можна розбити на скінченне число інтервалів, на яких вона є лінійною. Зауважимо, що дані інтервали отримують після розкриття модулів.

Значимо, що коефіцієнт при першому модулі у (2) більший за модулем суми решти коефіцієнтів при  $x$ , з яким би знаком ми не розкривали решту модулів. Наприклад, якщо взяти усі коефіцієнти при  $x$  решти модулів з від'ємним знаком, то матимемо

$$8-1-2-4=1>0.$$

Очевидно, що з іншою комбінацією знаків решти коефіцієнтів при  $x$ , така сума теж буде додатною. Звідси випливає, що на усіх інтервалах до  $x=-1$  коефі-

цієнти при  $x$  лінійної функції (2) є від'ємними, а на усіх інтервалах після  $x=-1$  – додатними. Це означає, що функція, задана формулою (2), спадає при  $x < -1$  і зростає при  $x > -1$ , а  $x=-1$  є абсцисою точки мінімуму

(див. рис. 1). Отже, для того, щоб рівняння (1) не мало коренів, необхідно і досить, щоб виконувалася нерівність  $\min y(x) > 0$ , тобто  $y(-1) > 0$ .

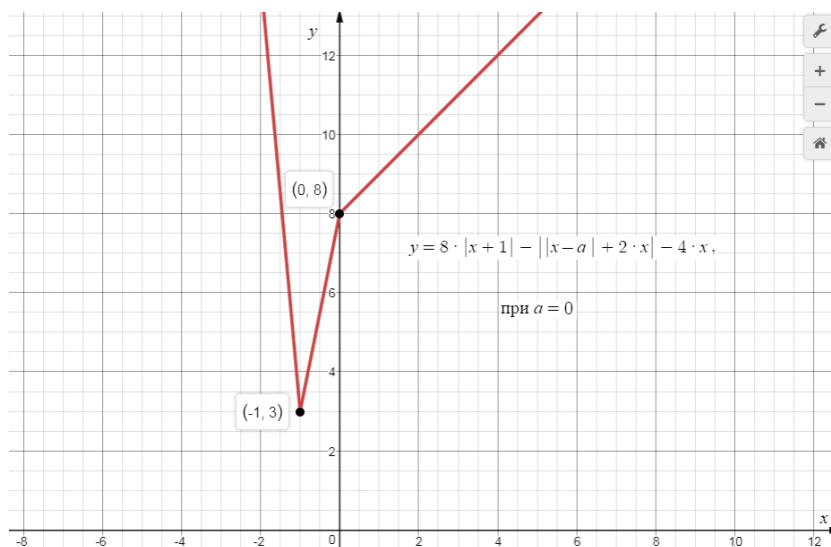


Рис. 1. Графік функції, заданої формулою  $y=8|x+1|-||x-a|+2x|-4x$ , при  $a=0$ .

Для простоти розв'язування введемо позначення  $t=|1+a|$ , тоді

$$y(-1) > 0 \Leftrightarrow -|1-a|-2|+4 > 0 \Leftrightarrow |1+a|-2| < 4 \Leftrightarrow |t-2| < 4 \Leftrightarrow -4 < t-2 < 4 \Leftrightarrow -2 < t < 6.$$

Враховавши заміну  $t=|1+a|$ , одержимо систему нерівностей

$$\begin{cases} |1+a| < 6, \\ |1+a| > -2. \end{cases}$$

Друга нерівність даної системи виконується при  $a \in \mathbb{R}$ , а з першої отримуємо

$$-6 < a+1 < 6,$$

звідки,

$$-7 < a < 5.$$

Отже, рівняння (1) не має коренів при  $a \in (-7; 5)$ .

**Відповідь.**  $a \in (-7; 5)$ .

**Зауваження 1.** Дану задачу можна було б розв'язати, використовуючи поняття модуля, але наведене розв'язання, на нашу думку, є найпростішим.

**2.** Для побудови графіка функції, заданої формулою  $y=8|x+1|-||x-a|+2x|-4x$ , при  $a=0$  ми використали графічний калькулятор вільного доступу від [desmos.com](https://www.desmos.com/calculator) за електронною адресою <https://www.desmos.com/calculator>.

**Задача 2.** Розв'язати нерівність  $2\arcsin(\sin x) + \arccos(\cos x) \geq -x - 3$ . (3)

**Розв'язання.** Легко переконатися, що функції, задані формулами  $y=\arcsin(\sin x)$  і  $y=\arccos(\cos x)$ , визначені на  $\mathbb{R}$  і є періодичними з основним періодом  $2\pi$  (див. рис. 2, 3). Зокрема є правильними співвідношення

$$\arcsin(\sin x) = \begin{cases} x - 2k\pi, & x \in [-\pi/2 + 2k\pi; \pi/2 + 2k\pi], k \in \mathbb{Z}, \\ \pi - x + 2k\pi, & x \in (\pi/2 + 2k\pi; 3\pi/2 + 2k\pi), k \in \mathbb{Z}, \end{cases}$$

$$\arccos(\cos x) = \begin{cases} x - 2k\pi, & x \in [2k\pi; \pi + 2k\pi], k \in \mathbb{Z}, \\ -x + 2k\pi, & x \in (-\pi + 2k\pi; 2k\pi), k \in \mathbb{Z}. \end{cases}$$

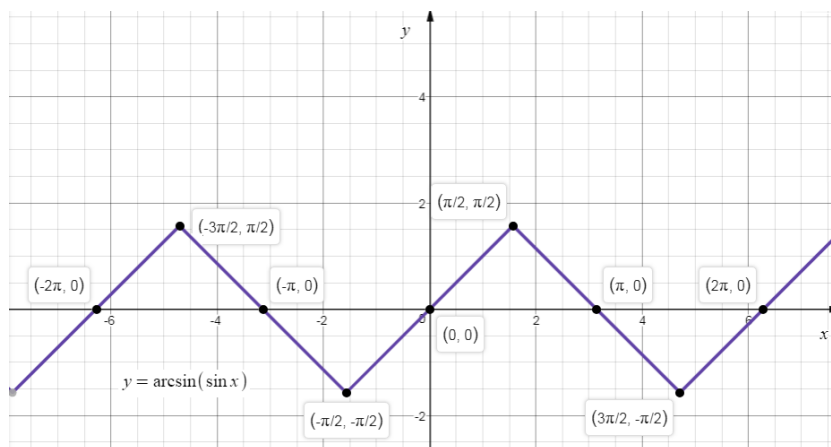


Рис. 2. Графік функції, заданої формулою  $y=\arcsin(\sin x)$ .

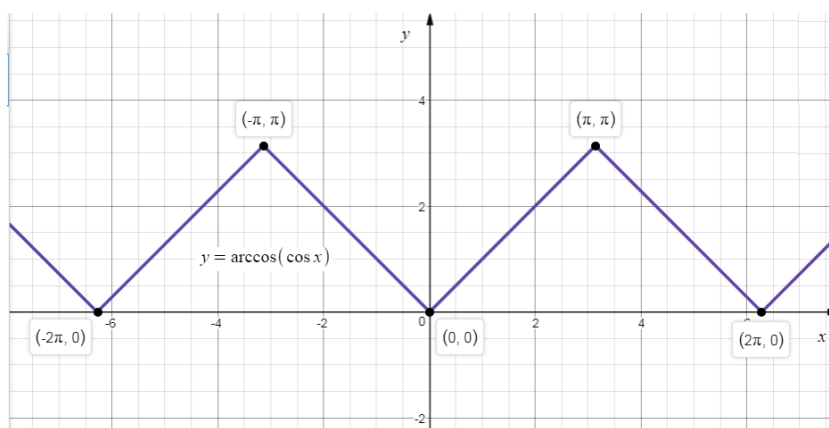


Рис. 3. Графік функції, заданої формулою  $y = \arccos(\cos x)$ .

Побудуємо графік функції, заданої формулою  $y = 2\arcsin(\sin x) + \arccos(\cos x)$  на відрізку  $[0; 2\pi]$ . Оскільки на відрізках  $[0; \pi/2]$ ,  $[\pi/2; \pi]$ ,  $[\pi; 3\pi/2]$ ,  $[3\pi/2; 2\pi]$  дана функція є лінійною, то будемо точки  $(x; y(x))$  з абсцисами  $x=0, x=\pi/2, x=\pi, x=3\pi/2, x=2\pi$  на координатній площині  $Oxy$  і з'єднаємо їх прямолінійними відрізками. Потім періодично продовжуємо дану функцію на  $\mathbb{R}$  і будемо пряму, задану формулою  $y = -x - 3$  (див. рис. 4).

Розв'яжемо спочатку рівняння  $2\arcsin(\sin x) + \arccos(\cos x) = -x - 3$ , (4)

а потім, скориставшись методом інтервалів, розв'яжемо нерівність (3).

Легко переконатися, що розв'язки рівняння (4) належать інтервалам  $(-2\pi; -3\pi/2)$ ,  $(-\pi; -\pi/2)$  і  $(-\pi/2; 0)$ . На цих інтервалах для функції, заданої формулою  $y = 2\arcsin(\sin x) + \arccos(\cos x)$ , справедливі співвідношення

$$y = 2\arcsin(\sin x) + \arccos(\cos x) = \begin{cases} 3x + 6\pi, & x \in [-2\pi; -3\pi/2], \\ -3x - 2\pi, & x \in [-\pi; -\pi/2], \\ x, & x \in [-\pi/2; 0]. \end{cases}$$

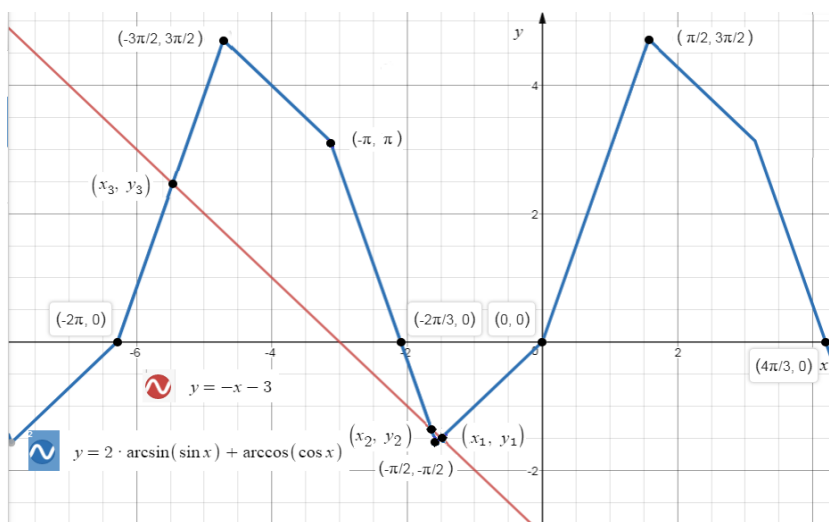


Рис. 4. Графік функції, заданої формулою  $y = 2\arcsin(\sin x) + \arccos(\cos x)$ .

Знайдемо абсциси точок перетину графіків функцій, заданих формулами  $y = 2\arcsin(\sin x) + \arccos(\cos x)$  і  $y = -x - 3$ , в результаті отримуємо

$$x = -x - 3 \Leftrightarrow x_1 = -3/2 \in (-\pi/2; 0),$$

$$-3x - 2\pi = -x - 3 \Leftrightarrow x_2 = -\pi + 3/2 \in (-\pi; -\pi/2),$$

$$3x + 6\pi = -x - 3 \Leftrightarrow x_3 = -3\pi/2 - 3/4 \in (-2\pi; -3\pi/2).$$

Застосуємо метод інтервалів для нерівності  $2\arcsin(\sin x) + \arccos(\cos x) + x + 3 \geq 0$  (див. рис. 5)

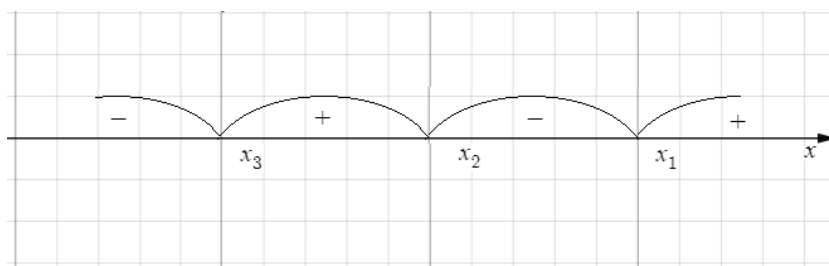


Рис. 5.

Отже, отримуємо, що нерівність (3) виконується при  $x \in [-3\pi/2 - 3/4; -\pi + 3/2] \cup [-3/2; +\infty)$ .

**Відповідь.**  $x \in [-3\pi/2 - 3/4; -\pi + 3/2] \cup [-3/2; +\infty)$ .



**Зауваження.** Для побудови графіків функцій, заданих формулами  $y=\arcsin(\sin x)$ ,  $y=\arccos(\cos x)$ ,  $y=2\arcsin(\sin x)+\arccos(\cos x)$  та  $y=-x-3$  ми використали графічний калькулятор вільного доступу від [desmos.com](https://www.desmos.com) за електронною адресою <https://www.desmos.com/calculator>.

**Висновки.** Сьогодні важливо оволодіти різними можливостями правильного оформлення алгоритму розв'язування задач, який би не містив громіздких викладок, але за допомогою яких можна було б продемонструвати яскраві ефективні, а іноді й несподівані застосування теоретичного матеріалу.

За сучасних умов уже недостатньо просто навчити учнів, дати їм певну, досить значну суму знань, а

необхідно навчати їх застосовувати й відповідне програмне забезпечення.

Застосування сучасних графічних калькуляторів при розв'язуванні задач з математики різної складності перетворює математику з об'єкту вивчення на засіб отримання нових знань.

Вважаємо, що наведені приклади розв'язаних задач допоможуть учителям при підготовці до занять, а учням розширять кругозір, збагатять математичними ідеями, допоможуть при поглибленому вивченні математики, підготовці до олімпіад і конкурсів з математики різного рівня та вироблять потребу у користуванні сучасними графічними калькуляторами, які є у вільному електронному доступі при розв'язуванні задач як з алгебри, так і з геометрії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Козко А.И. Задачи с параметрами и другие сложные задачи / А.И. Козко, В.Г. Чирский. – М. : МЦНМО, 2007. – 296 с.
2. Колеснікова Л.В. Нестандартні задачі – шлях до розвитку творчого мислення учнів / Л.В. Колеснікова, В.С. Бочарнікова // Математика в школах України. – № 8-9 (200-201). – 2008. – С. 12-15.
3. Мерзляк А.Г. Неожиданный шаг или сто тридцать красивых задач / А.Г. Мерзляк, В.Б. Мерзляк, М.С. Якир. – К. : Агрофирма «Александрія», 1993. – 59 с.
4. Сукольник Я.Н. Математические задачи повышенной трудности : Пособие для учителей. – К. : Радянська школа, 1985. – 176 с.
5. Харік О.Ю. Про деякі нестандартні методи розв'язування систем рівнянь // Математика в школах України. – № 3 (195). – 2008. – С. 24-25.
6. Харік О.Ю. Про деякі нестандартні методи розв'язування систем рівнянь // Математика в школах України. – № 4 (196). – 2008. – С. 18-21.

#### REFERENCES

1. Kozko A.I. Problems with parameters and other complex problems / A.I. Kozko, V.G. Chirsky – M. : MCNMO, 2007. – 296 p.
2. Kolesnikova L.V. Non-standard tasks – the way to the development of students creative thinking / L.V. Kolesnikova, V.S. Bocharnikova // Mathematics in schools of Ukraine. – № 8-9 (200-201). – 2008. – P. 12-15.
3. Merzlyak AG An unexpected step or one hundred and thirty beautiful tasks / Merzlyak, V.B. Merzlyak, M.S. Yakir. – K. : Agrofirma "Alexandria", 1993. – 59 p.
4. Sukonnik Ya.N. Mathematical problems of increased difficulty: A manual for teachers. – K. : Radianska School, 1985. – 176 p.
5. Harik O.Yu. About some non-standard methods of solving equations systems // Mathematics in schools of Ukraine. – № 3 (195). – 2008. – P. 24-25.
6. Harik O.Yu. About some non-standard methods of solving equations systems // Mathematics in schools of Ukraine. – № 4 (196). – 2008. – P. 18-21.

#### Methodological peculiarities of problem solving in mathematics of increased complexity using properties and graphs of elementary functions

I. V. Zhitaryuk, V. N. Luchko, V. S. Luchko

**Abstract.** The paper discusses the possibilities of using non-standard approaches and the graphical calculator of free access from [desmos.com](https://www.desmos.com) for constructing graphs of functions that illustrate examples of solving problems of different levels of complexity. It is noted that the use of the proposed approaches to solving these problems will broaden the horizons and enrich the students with mathematical ideas, will help them with in-depth study of mathematics and preparation for Olympiads in mathematics of various levels and tournaments in mathematics.

**Keywords:** graphic calculator, tasks of different levels of complexity, non-standard approaches, Olympiad and a tournament on mathematics.

## PSYCHOLOGY

### Peculiarities of development future psychologists' conflict competency

I. Biletska<sup>1</sup>, L. Kotlova<sup>2\*</sup>, K. Marchuk<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Department of Foreign Languages Theory and Practice, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine.

<sup>2</sup>Department of Theoretical and Practical Psychology, Ivan Franko Zhytomyr State University, Ukraine.

<sup>3</sup>Department of Theoretical and Practical Psychology, Ivan Franko Zhytomyr State University, Ukraine.

\*Corresponding author. E-mail: kotlova.lo@i.ua

Paper received 18.10.18; Accepted for publication 24.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-18>

**Abstract.** In scientific psychological discourse, conflict-related competence is often viewed as a qualitative characteristic and an important component of the individual able to adequately evaluate surrounding reality based on the acquired knowledge. In the context of reforming modern system of education, the main purpose of which is to create conditions for development, self-realization of the individual and ensuring the high quality of education, the problem of conflict competence of students as an ability to resolve and overcome conflict situations in the environment of higher education institutions is actualized. The problem must be solved in connection with the existing contradiction between the objective needs of practical activities and the level of development students' personal characteristics: conflict resistance, empathy, self-confidence, the level of communicative control, etc. The need for studying the peculiarities of students' conflict resistance development is caused by the fact that the influence of various factors on the emergence, occurrence and resolution of conflicts in the educational environment of higher educational institutions remains beyond the attention of researchers. The aim of the study is to diagnose students' conflictual competence. The analysis of structural components reveals the level of formation for determining the appropriate methods of conflict competence development. To achieve these aims, the diagnostic methods were used: the diagnostic test of K. Tomas 'Assessment of the person's tendency to conflict behavior' (an adapted variant of the method by N. Grishina), V. Boyka's diagnostic test 'Diagnostics of the level of empathic abilities' (adapted variant by I. Yusupov), G. Lozhkin's and N. Povyakel's diagnostic test, "Assessment of preparedness for negotiations and conflict resolution", M. Snyder's diagnostic test "Assessment of communicative control in communication". The results of the conducted research reveal the level of development of future psychologists' - university students' conflict competence by motivational, activity, personal, communicative and constructive components. The highest indicators were recorded within the communicative component, and the lowest within the motivational and activity component. The reproductive and intuitive levels of conflict competence development are prevailing for students.

**Keywords:** *empathy, competence, communication, conflict competence, conflict, style of behavior.*

**Introduction.** In modern science conflictological competence is interpreted as a complex integral formation, the main components of which are the competence of the subject in his own "I," the competence in the psychological potential of other participants of the conflict; situational competence; knowledge of the conflict; the subject position of the conflict participant.

Psychological knowledge of the rules and non-conflict communication peculiarities and students' behavior in universities helps not only to built constructive interpersonal relationships, but also to apply the ability to reconstruct the conflict, turn it into an instrument of interaction and cooperation during the studying. The knowledge of the factors that cause conflict competence in students environment allows us to develop complex of methods aimed at their prevention and development of skills for successful solutions complex life situations and conflicts.

The analysis of scientific literature (Bashkin, 2009; Zazikin, 1998; Petrovskaya, 1997; Perogonchuk, 2016) suggests that the problem of conflict students' competence caused by discrepancy between the objective requirements for future professional activity and the not formed number of personal characteristics, such as: the level of communicative control, self-confidence, empathy, etc [2; 13; 8; 9;]. It should be noted that in the educational environment of the university, the problem of the influence of various factors on the emergence, occurrence and resolution of conflicts, in particular the problem of the formation of student conflict competence, remained beyond the attention of researchers.

The student's period is sensational for the development of the psyche on all levels. They determine man's cognitive

development orientation, form a composition of thinking, which characterizes the professional orientation of the individual. For a successful study at the university, a sufficiently high level of general intellectual development is necessary, in particular perception, memory, thinking, attention, and the level of possession of a certain range of logical operations (Ananiev, 1974; Perogonchuk, 2016; Kotlova, 2014) [1; 9; 6]

In the scientific psychological discourse (Petrovskaya, 1997; Fil, 2011), conflict-related competence is often viewed as a qualitative characteristic and an important component of an individual who is capable to assess adequately the surrounding reality on the basis of the acquired knowledge of it. In the context of the modern reform in the education system, the main aim of which is to create conditions for development, self-realization of the individual and ensuring high quality of education, the problem of conflict competence of students as an ability to resolve and overcome conflict situations in the university environment is actualized [8; 5].

Conflict competence is the cognitive and regulatory subsystem of a professionally significant side of the individual, which contains relevant special knowledge and skills by V. Zazikin (Zazikin, 1998) [13]. It is an element of the individual's social and psychological competence and includes knowledge of the laws of occurrence, development and completion of conflicts, the ability to navigate in a conflict situation, to predict its dynamics, the primary skills of constructive behavior at all stages of the conflict' development, to prevent destructive actions, to complete the conflict with minimal damage for himself and the opponent.

The studies of the conflict psychology, S. Fil (2011) showed four components structure of conflict-related competence [5]:

– personal (informative, cognitive) - provides for the formation of basic knowledge in the field of conflict science and conflict management, which have practical importance for mastering conflict resolution skills;

– motivational and activity (activity, behavioral) - involves the formation of practical abilities and skills in resolving conflicts (communicative and procedural) on the basis of cooperation;

– communicative - includes the desire and intentions of a specialist to deal with conflicts resolving and organize own further professional development in a specific area of activity, while focusing on the values of conflict-free interpersonal interaction on the basis of cooperation;

– constructive - stipulate the ability of a specialist to reflection and self-reflection, in particular the awareness of his own so-called internal picture of the conflict, which makes it possible to make informed decisions regarding a particular form of behavior in a particular conflict situation.

**Purpose and tasks.** The purpose of the proposed study is to identify the level of formation future psychologists' conflict competence.

The main tasks of the study:

1. To become acquainted with domestic and foreign experience of studying the problem of the individual's conflictological competence formation.

2. To investigate the structure of students' conflictual competence.

3. To characterize the levels of formation future psychologists' conflict competence.

Conflict competence has a level structure. It is based on a structural and functional feature: competence changes its structure and function in transition to another level (Zazikin, 1998; Wait, 2014) [13; 11].

The indicators of the conflict-related competence formation on the intuitive level are: the search for solutions of conflict situations through systematic trials and errors (students act unconsciously); everyday character of conflictological knowledge and its unsystematic nature; the presence of a conflict is accompanied by uncontrol feelings, unmanageable emotions of irritation, impatience; professionally significant emotions do not dominate; impulsiveness, rigidity, lack of reflection; destructive conflict position.

Indicators of the conflict-related competence formation on the reproductive level are: students' work on the prompt, according to algorithms, superfluity of conflict knowledge, disorder, the presence of mind flexibility, average indicators of components "rigidity", "self-esteem", "impulsiveness", self-doubt, fear, insult, negative attitude toward violence, one-sided assessment of the conflict. The desire to exacerbate the conflict is caused by the motives of a strong disagreement with injustice, misunderstanding. In the conflict The students with a reproductive level of the conflict-related formation competence often ask for help, advice of a third person disagreement. The conflict is resolved partially.

The indicators of the conflict-related competence formation on the creative and reproductive level are: usage of the formed system of scientific and pedagogical conflictological knowledge, skills, analytical and constructive skills; originality of the decision of pedagogical tasks, the next step of the decision is based on the previous; developed flexibility

of thinking; adequacy of self-esteem; formulation of the optimal goal to enter or not to enter in conflict; the desire to see the essence of the conflict; the desire to master the whole system of means and methods of resolving the conflict, the choice of adequate means and methods according to the conflict situation; constructive conflict position.

The indicators of the conflict competence formation on the creative level are: expressed psychological orientation of the individual, sufficient development of analytical, predictive, constructive, performing skills; original ways to solve pedagogical problems; search for new methods, tools, techniques; developed intuition of a higher level; the ability to find a common language not only with individual subjects of vocational and pedagogical interaction (only students or only teachers, administration) in situations of pedagogical conflict, and with all subjects of professional interaction at all levels of the conflict manifestation (internal, personal, interpersonal).

The proposed study is aimed to revealing the levels of formation individual components of conflict competence in students: motivational-activity, personal, communicative, constructive. The study was attended by 100 undergraduate students of II-IV courses.

**Research methods.** Four groups of diagnostic methods were identified for the determination of the initial level of students' conflict competence formation.

With the help of the *first group of techniques*, the formation of the motivational and activity component of conflict competence was discovered - diagnostic test of K.Tomas "Assessment of person's tendency to conflict behavior" (adapted version of the method by N.Grishina) (Grishina, 2009) [3].

The object of the diagnosis is the following characteristics of students' practical skills and abilities as: the range of strategies in conflict, the ability to transform conflict interaction into cooperation, the ability to provoke a conflict situation and the ability to maintain conflict interaction.

*The second group* of diagnostic methods is aimed to the analysis of personal component of conflict competence, which is based on the development of the reflexive sphere, empathy, tolerance, orientation of person in communication - diagnostic test of B. Boyko on the level of empathy development (adapted variant of the methodology of I. Yusupov) (Yusupov, 1995) [12].

*The third group* of diagnostic methods involves identifying a constructive attitude to the conflict - an adapted version of the methodology of G. Lozhkina and N. Povyakel "Assessment of preparedness for negotiations and conflict resolution" (Lozhkin, Povyakel, 2006) [7].

*The fourth group* of techniques aimed to the diagnosis of communicative skills that manifested in resolving the conflict - adapted version of the test of M. Snyder "Assessment of communicative control in communication" (Reygorodsky, 1998) [10].

**Results and discussion.** The results of our study confirm the existence of such components in the structure of this students' personal quality, at the same time complementing it with the presence of a communicative and personal component. In particular, empirical data showed the highest indicators for the personal component, and the lowest - for communicative. In addition, the results of the proposed study are consistent with the position of R. Saxton and R. Weight (Saxton, 2012; Wate, 2014), according to which one of the

causes of conflict behavior is low conflict-related competence [14; 11].

Within the framework of the research, the conflict-related competence formation was evaluated according to a number of criteria: psychological and pedagogical awareness of conflicts; constructive attitude to the conflict; developed communicative skills; owning a wide range of conflict behavior strategies; emotional stability; empathy; the ability to "hold" the conflict (not to avoid conflicting interaction); awareness of the importance, significance of conflict-related competence for professional activity.

In the study of the motivational and activity component, it was found that the majority of second- and third-year students tend to compete (26.5%, 42.5%), which determines their increased aggressiveness and persistence in defending their own point of view during interaction, which in its turn, often leads to conflict. However, the fourth-year students are more likely to cooperate and compromise (29.7%, 27.1%) during the interaction. The ability to avoid and constructively resolve interpersonal conflicts indicates the motivational and activity component formation on reproductive (43.5%) and creatively and reproductive (24.3%) levels.

The investigation of the personal component of conflict-related competence was carried out by diagnosing of students-psychologists' level of empathy as the ability to understand feelings, mental states of another. It was found that only 43.3% of the respondents have an average level of empathy inherent in the overwhelming majority of people. In interpersonal relations, they are more inclined to make a person's assessment by the actions than on the basis of personal impression. They are characterized by emotionality, mostly controlled. They are attentive, aspire to understand more than it was voiced in communication, but lose patience with excessive expression of feelings of the interlocutor. While reading artistic works and watching films, more often follow the action than the experiences of heroes.

High levels of empathy are typical for 16% of students. They are sensitive to the needs and problems of surrounded people, generous, inclined to excuse. They are interested in the life stories of others. They are emotionally sensitive, sociable, establish contact quickly. In the assessment of events they trust more their feelings and intuitions than analytical conclusions. They prefer to work with people than alone.

Among the studied 35% have a low level of empathy. They have difficulties in establishing contacts with people; they feel uncomfortable in a large company. Emotional manifestations in the actions of surrounded people, sometimes seemed to be incomprehensible and devoid of meaning. They prefer individual employment, rather than working with people. They are adherents of precise wording and rational decisions. They appreciate others for business qualities.

Very low level of empathy were found in 5.7% of students-psychologists. It is difficult for them to be initiative in communication. They usually keep away in a circle of friends, it is especially difficult for them to establish contact with children and persons who are much older. In interpersonal relationships often find themselves in an awkward position, often do not find an understanding with others. In activity they are too centered on themselves and can be very productive in individual work. They are ironic to the sentimental manifestations, painfully react to criticism to their

address, although they may not respond to it violently. The revealed level of students-psychologists' empathy testifies the formation of their personal component of conflict-related competence on creatively and reproductive (43.3%), reproductive (35%), intuitive (5.7%) and creative (16%) levels.

The results of the study of the communicative component of conflict-related competence indicate that there is a certain dynamics in the development of students' communicative control during the studies at the university. Thus, the number of students with a high level of communicative control development in the IV course increases by 35% compared with the II course, this may be connected with the development of such professional qualities of future psychologists as: entering in any role easily, flexibility to respond the changes of situations, propensity to predict, ability to keep pace with time, to improve knowledge and skills, ability to manage their emotions.

Characteristic features of the students with an average level of communicative control are: sincerity, spontaneity of behavior; incontinence in emotional manifestations and tendency to affects, insults, conflicts; the tendency to take into account the interests of others, low self-regulation.

The greatest number of respondents of second course (45%) have a low level of communicative control. This may indicate that they have inherent stability of behavior, they do not consider it necessary to change depending on the situation and do not take into account the communicative and personality features of the interlocutor, as well as the peculiarities of the situation. They are prone to spontaneous and sincere self-disclosure in communication, sufficiently direct and frank. They are "inconvenient" participants of communication due to excessive straightforwardness and inflexibility, the "I" stability, because of low propensity to changes and high - to stereotypes. The obtained results indicate that 18.1% of students have a creative level of conflict competence formation on a communicative component, on creative and reproductive - 23.7%, reproductive - 28.6%, and intuitive - 29.6% .

In the study of the constructive component, it was found that for students of the second course the prevailing is the lower than the average level of readiness to resolve conflicts (25%), which indicates the lack of knowledge, skills and abilities in the solution and prediction of the conflict, the unwillingness to assume responsibility for resolving the conflict. For students of the third course, the level is slightly higher than the average (38%), and students of the IV course have a high level (40%) of readiness to resolve conflicts.

The results of the study indicate that students psychologists are generally acquainted with the concept of conflict, understand its nature, know how to solve it. Thus, 37.6% of students have a level of awareness that is slightly above the average; the average level is found in 20.8% of students, the level above the average have 16.7% of students, and the high level is characteristic for 20.8% of the students. However, as regards the ability to use knowledge and ability to resolve conflicts at the subjective level, only in the IV course students were diagnosed high-level (37.5%), while in the studied II and III courses were diagnosed the average level (33.4%). The level of formation of the constructive component of students' conflict competence is characterized by intuitive (36.6%) and reproductive (37.5%) levels of knowledge and skills usage in predicting and resolving the conflict, 13.6% creative and reproductive, and only 12.3% -

creative, due to lack of knowledge about technologies and methods of conflict resolution and inability to use them.

Characteristics of levels of conflict-related competence formation for personal, motivational, activity, communicative and constructive components are presented in the table.

**Table 1.** Levels of formation Students' Conflict Competence ( in %)

Levels	Components			
	Motivational and activity	Personal	Communicative	Constructive
Creative	12,0	16,0	18,1	12,3
Creative and reproductive	28,0	33,3	23,7	13,6
Reproductive	43,5	35,0	28,6	37,5
Intuitive	16,5	5,7	29,6	36,6

Consequently, the highest indicators of the conflictual competence formation in students were obtained by the communicative component (18.1%), while the lowest ones were based on motivational and activity (12.0%) and constructive (12.3%). The most pronounced are reproductive (43.5%) and intuitive (29.6%) levels of students' conflict competence formation. In order to optimize the development of students-psychologists' conflict-related competence at the stage of professional development productive is the use of special development programs, one of which may be social and psychological training.

**Conclusions.** Within the framework of the proposed work, the level of formation of the conflict-related competence of students-psychologists was revealed.

1. Conflictological competence is considered as a qualitative characteristic and an important component of the personality, which is capable adequately assess the surrounding reality on the basis of acquired knowledge about it. The formation of students conflict competence is studied taking into account the age peculiarities of youth, within the formation of character, assimilation of the basic social roles, the formation of the basic position of life, develop moral and value, aesthetic, emotional and sensory spheres. Students' conflict competence are considered as the ability to resolve and overcome conflicts in the university environment.

2. The structure of the future psychologist's conflict competence includes motivational and activity, personal, com-

municative and constructive components. The highest indicators are recorded within the personal component, and the lowest - communicative. Such results indicate the need for development a communicative component that plays an important role in the professional development of a psychologist. Communicative skills play a key role in understanding and resolving conflict situations, eliminating possible semantic misunderstandings between communicants.

3. Four levels of conflict competence formation are distinguished: intuitive, reproductive, creative and reproductive, creative. The results of the empirical research indicate that students' conflict competence is more actively formed on the reproductive and intuitive levels, whereas the formation of it at the creative and creative and reproductive levels is weakly expressed. The revealed indicators show the need to increase the level of students' conflict competence, the ability to solve conflicts on the basis of cooperation, manage emotions in tension situations. This will contribute not only to the prevention of conflicts and their more successful resolution in case of occurrence, but also is a prerequisite for the creation of safe psychological conditions of studying, a favorable social and psychological climate.

The study does not exhaust the entire depth of the problem. Prospects for further research work we see in the development and testing of social and psychological training of conflict-related competence development.

**REFERENCES**

- Ananov, B. G. (1974). The psychophysiology of studenthood.– *Modern psychological problems in higher education*, 2, 82–89 [in Russian].
- Bashkin, M. V., & Skvortsova, Yu. V. (2009). Metacognitive aspects of students' conflict competency. *The Bulletin of P. G. Demidov Yaroslavl State University*, 1, 50–54 [in Russian].
- Hrishina, N. V. (2009). Psychological determinants of conflict. *Social and psychological problems of teenagers*. Moscow, 117 [in Russian].
- Dolynska, L. V., & Matiash-Zaiats, L. P. (2010). Psychology of conflict. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].
- Fil, S. S. (2011). Definition, content and structure of students' conflict competency. *Scientific notes of the National University "Kyiv-Mohyla Academy". Pedagogical, psychological sciences and social work*, 123, 20–24 [in Ukrainian].
- Kotlova, L. O. (2014). Developing students' conflict competency as a factor of their personal development. *Science and education*, 5, 162–168 [in Ukrainian].
- Lozhkin, H. V., & Poviakel, N. I. (2006). *Psychology of conflict: theory and modern practice*. Kyiv: Profesional [in Ukrainian].
- Petrovskaya, L. A. (1997). The nature of conflict competency. *The bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 42–44 [in Russian].
- Perehonchuk N. V. (2016). Formation of future psychologists' professional competence in modern educational environment. *Science and education*.11, 49–55 [in Ukrainian].
- Raigorodskiy, D. Ya. (1998). Practical psychodiagnostics. Methodologies and tests. Samara: BAKHRAKH [in Russian].
- Wate, R., & McKinny, N. S. (2014). Enhancing conflict competency. *The ABNF journal: official journal of Black Nursing Faculty in Higher Education*, 25(4), 123–128 [in English].
- Yusupov, I. M. (1995). Psychology of empathy. *Candidate's thesis*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University [in Russian].
- Zazykin, V. G. (1998). Conflict competency as a factor of civil servants' professionalism. *Proceedings of the Scientific Practical Conference on "The Russian state and public service at present stage"* (pp. 264–266). Moscow: RAGS [in Russian].
- Saxton, R. (2012). Communication skills training to address disruptive physician behavior. *The AORN journal*, 95, 602–611 [in English]. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>
- Jain, S. R., & Polman, W. A. (2003). *Handbook for Trainers on Participatory Local Development AO Regional Office for Asia and the Pacific Bangkok*. Thailand [in English].

## Особистісні та професійно важливі якості майбутнього психолога

Т. В. Кобилянська

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна  
Corresponding author. E-mail: sovgyrasvitlana@gmail.com

Paper received 17.10.18; Accepted for publication 24.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-19>

**Анотація.** У статті розкрито якості, якими має володіти майбутній психолог для виконання професійних функцій. Встановлено, що до професійно важливих якостей психолога відносяться: емоційні, комунікативні, когнітивні, мотиваційні, практичні, рефлексивні, інноваційні. Показано, що особистісні якості поділяються на декілька груп, які мають виняткову роль в становленні їх як професіоналів, які здійснюють суспільно корисну діяльність в соціумі. Доведено, що для виконання професійної діяльності у майбутнього психолога мають поєднуватися особистісні і професійні якості. Розкрито рівні особистісно-професійних якостей психолога: психофізіологічний, інтелектуальний, особистісний.

**Ключові слова:** психолог, майбутній психолог, професійно важливі якості психолога, особистісні якості, особистісно-професійні якості психолога.

**Вступ.** Діяльність фахівця-психолога – складна і відповідальна сфера професійної діяльності, пов'язана з пізнанням індивідуальних особливостей людей, їх глибоких внутрішніх переживань і станів. У процесі роботи психолог оперує інформацією, недбале використання якої може завдати непоправної шкоди окремим людям, сім'ям, колективам, авторитету самої психології. У зв'язку з цим до психологів висувається низка нових соціально-етичних та професійних вимог [3, с.1].

**Огляд літератури.** Серед специфічного комплексу професійно важливих якостей психолога науковці (О. Вербицький, Ю. Долинська, М. Донцова, Ю. Ємельянов, Н. Локалова, В. Панок, В. Петровський, Н. Пов'якель, Л. Прудка, Л. Темнова, О. Шумакова, І. Яценко та ін.) виділяють такі: професійну компетентність, типологічний підхід до вирішення професійних завдань на рівні професійного автоматизму при аналізі конкретної ситуації, вирішенні проблем клієнта, захисту його інтересів та інших відповідних способів взаємодії з людьми, які шукають допомоги і потребують її, міцність засвоєння професійно-етичних цінностей, таких як гуманність, справедливість, самовизначення, конфіденційність, антидискримінація, безкорисливість і чесність у професійній діяльності, усвідомлене і розумне використання власних особистісних якостей і диференційоване застосування навичок спілкування в професійних цілях, відповідальність і самодисципліна, визнання і прийняття того факту, що професіонал може бути не зрозумілий іншими фахівцями, і йому в зв'язку з цим доведеться відстоювати свою позицію в інтересах клієнта на різних рівнях і в різних професійних і середовищних ситуаціях, глибока і щира зацікавленість у вирішенні професійних проблем і позитивні результати роботи, налаштування на роботу в непростих умовах вирішення різних психологічних проблем, наявність якостей особистості, що дозволяють викликати прихильність до себе людей, викликати довіру, бажання співпрацювати, допомагати, і, в той же час, не дозволяють собою маніпулювати, пригнічувати себе як особистість і фахівця.

Індивідуально-особистісними характеристиками, важливими для успішної професійної діяльності психолога, орієнтованої на взаємодію з дисфункціональною сім'єю є: спостережливість, загальна інтелектуа-

льність, аналітичне мислення, творчий склад розуму, дотримання моральних і правових норм поведінки, чітка і ясна мова, розвинена інтуїція [1, с.86].

В. Єфіменко визначає наступні якості особистості фахівця, що працює з неблагополучними сім'ями, як необхідні: доброзичливість, товариськість, оптимізм, чуйність, вимогливість, емпатійність, чесність, толерантність, альтруїзм, тактовність, стресостійкість, гуманність, справедливість [2, с.63].

**Мета:** розкрити особистісні та професійно важливі якості майбутнього психолога, необхідні для майбутньої професійної діяльності.

**Матеріали і методи:** теоретичні – аналіз наукових джерел із проблеми дослідження, що дало змогу визначити об'єкти, мету дослідження, сформулювати його завдання.

**Результати дослідження.** На основі аналізу вищезазначених праць до професійно важливих якостей психолога відносимо: емоційні, комунікативні, когнітивні, мотиваційні, практичні, рефлексивні, інноваційні, які показані у таблиці 1.

Аналіз особистісних якостей майбутніх психологів показав, що вони поділяються на декілька груп.

До першої групи особистісних якостей відносимо вимоги, що висуваються професійною діяльністю до психічних процесів (сприйняття, пам'яті, уваги, мислення), психічним станам (втоми, апатії, стресу, тривожності, депресії), увазі як стану свідомості, емоційним (стриманість, індіферентність) і вольовим (наполегливість, послідовність, імпульсивність) характеристикам.

До другої групи відносимо самоконтроль, самокритичність, самооцінку своїх вчинків, а також стресостійкі якості – фізичну тренуваність, самонавіювання, уміння переключатися і керувати своїми емоціями.

До третьої групи відносимо комунікативність (уміння швидко встановлювати контакт з людьми); емпатійність (уловлювання настрою людей, виявлення їх установок і очікувань, співпереживання їхнім потребам); візуальність (зовнішня привабливість особистості); красномовність (вміння вселяти і переконувати словом) тощо.

Ми виходимо з концептуально-методологічної основи єдності особистісних і професійних якостей психологів як фахівців. Так, серед загальних особистісно-професійних якостей психолога виділені такі:

– на психофізіологічному рівні – емоційна стійкість, витримка, спокій, здатність реально зважувати обстановку, стійкість до стресу, сильний тип нервової системи;

– на інтелектуальному рівні – науково-гуманістичний світогляд, логічність мислення, чітке уявлення про складність і суперечливість природи психіки і поведінки людини; творчість, проникливість, аналітичність і прогностичність;

– на особистісному рівні – фасиліативність, стабільність, спрямованість на іншого, професійна вмотивованість, активність, комунікабельність і великодушність до людей, люб’язність, тактовність і дипломатичність у спілкуванні, підпорядкування своїх інтересів інтересам іншого і групи, моральність, сумлінність, відповідальність, сміливість у вирішенні практичних питань та ін.

Таблиця 1. Професійно важливі якості психолога

№	Якості	Сутність
1.	Емоційні	Емпатія – здатність «співпереживати» і пізнати іманентний світ другої людини; емоційна чуйність; прояв співчуття, солідарності, співпереживання. Емоційна стійкість – сталість інтересів; реалістичність у ставленні до життя; наполегливість, завзятість; вміння тримати себе в руках; свобода від невротичних симптомів; безтурботність; спокій. Здатність адаптуватися до нових умов – вміння управляти собою в складних ситуаціях, психологічна стійкість, прояв самоконтролю; адаптивність. Самостійність рішень і дій – здатність аналізувати і прогнозувати події; в критичних ситуаціях здатність до рішучих дій, здатність без сторонньої допомоги виробляти рішення і приймати його до дії.
2.	Комунікативні	Комунікабельність – готовність і вміння легко встановлювати, підтримувати і зберігати позитивні контакти в спілкуванні і взаємодії з батьками, здатність викликати прихильність до себе. Лідерство – прагнення до домінування, підпорядкування власних ідей, впливу на інших. Етика взаємодії – дотримання загальноприйнятих норм і правил в поведінці й жорстоке поводження з батьками, володіння демократичним стилем спілкування, при необхідності використання елементів авторитарно-демократичного стилю спілкування. Загальна культура – ерудованість, прагнення до розширення своїх знань в різних галузях науки, техніки, спеціальних галузей знань, прагнення до формування різнобічних культурних потреб. Зовнішня культура – прагнення бути охайним, елегантними акуратним, знання і прагнення до дотримання норм етикету, увага до фізичного розвитку.
3.	Когнітивні	Здатність до накопичення і оновлення професійного досвіду – постійна робота над накопиченням і оновленням професійного досвіду, застосування новаторських підходів до взаємодії. Здатність до творчого застосування професійного досвіду – здатність критично оцінювати накопичений досвід і використовувати, його для вирішення завдань в сфері професійної взаємодії з батьками. Культура мислення й мови – здатність правильно і дохідливо висловлювати думки, вміння їх аргументувати і доводити; мова відрізняється виразністю, проявляються ораторські здібності.
4.	Мотиваційні	Гуманність – шанобливе ставлення до людини, здатність піклуватися, чуйність, співчуття і співпереживання. Авторитетність – прагнення бути авторитетним серед інших учасників освітнього процесу; здатність підтримувати авторитетну позицію, вміння вести за собою групу, колектив. Працездатність – працьовитість, адекватна оцінка стану здоров’я щодо вікових показників та рівня навантаження, здатність переносити фізичні і психологічні навантаження; потенційна можливість виконувати діяльність на високому рівні ефективності протягом заданого для вирішення завдань проміжку часу.
5.	Практичні	Спрямованість – прояв полінаправленості, здатність виступати в якості організатора роботи в групах, просвітителя, партнера по спілкуванню. Організованість і зібраність – вміння організувати свою роботу спокійно, постійне підвищення культури планування, врахування плановості в роботі, схильність до організації діяльності, створення, налагодження групової та колективної роботи. Відповідальність і старанність – високо розвинене почуття обов’язку, звіт про свої і групові дії; контроль і самоконтроль; готовність взяти на себе прийняття-рішення і санкції за невдачу як власну, так і групову, вміння тримати своє слово. Дисциплінованість – прагнення виконати вимоги нормативних документів, що регламентують службову і професійну діяльність, виконання плану діяльності без зволікань. Ініціативність – висування нових ідей, форм діяльності, прояв активності на постановці нових завдань і їх рішення.
6.	Рефлексивні	Здатність до саморегуляції – комплексне застосування зовнішніх (комунікативної, фізичної і поведінкової активності) і внутрішніх (переосмислення, аналіз, планування, аутокомунікації) способів саморегуляції. Здатність до адекватної самооцінки – самокритичність; прагнення до зваженого аналізу власних вчинків, дій, об’єктивне співвідношення діяльності за заданими стандартами. Справедливість і чесність – прагнення до встановлення справедливих і щирих міжособистісних відносин; відкритість, дотримання правил і норм відносин між людьми.
7.	Інноваційні	Оптимізм – позитивна точка зору на вирішення важких завдань, віра в успішність діяльності, позитивний настрій в справі; активна життєва позиція. Завзятість – наполегливе прагнення до досягнення мети, до здійснення задуманого. Підприємливість – в кожній дії прояв винахідливості, енергійності, практичності, діловитості, раціональності. Рішучість – сміливість, відсутність боязні в прийнятті та здійсненні своїх рішень, незалежність в судженнях, схильність до розумного ризику.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку психологічної та педагогічної освіти, враховуються не тільки професійні якості майбутніх фахівців-психологів. Обґрунтованими вважаємо особистісні якості студентів-психологів, які мають виняткову роль в становленні їх як професіоналів, які здійснюють суспільно корисну діяльність в соціумі.

Визначаємо протипоказання для роботи в якості психолога, до яких відносимо: зневагу до людей, прагнення помститися, психічне нездоров'я, невміння спілкуватися, нездатність вибудовувати з людьми відносини на засадах взаємоповаги; лінь, безініціативність тощо.

Щоб підвищити рівень професійної підготовки студентів-психологів, необхідно не тільки розширювати арсенал психодіагностичних засобів, який використовується психологами та відпрацьовувати логічну сторону діагностичного мислення. Набагато важливіше сформувати розумову діяльність психологів, такі

їх якості, як системність, диференційованість, інтегрованість, постійну і загальну спрямованість на пізнання внутрішніх психічних процесів, їх особливостей і структурної організації на підставі аналізу різних зовнішніх поведінкових проявів у їх цілісності, багатогранності і багатовимірності.

**Висновки.** Отже майбутній психолог для виконання професійних функцій має володіти як професійними так і особистісними якостями. До професійно важливих якостей психолога відносяться: емоційні, комунікативні, когнітивні, мотиваційні, практичні, рефлексивні, інноваційні. Особистісні якості поділяються на декілька груп, які мають виняткову роль в становленні їх як професіоналів, які здійснюють суспільно корисну діяльність в соціумі. Для виконання професійної діяльності у майбутнього психолога мають поєднуватися особистісні і професійні якості на психофізіологічному, інтелектуальному, особистісному рівнях.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бычкова О. С. Формирование профессиональной готовности будущего психолога к взаимодействию с дисфункциональной семьей: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006. 269 с.
2. Ефименко В. Н. Подготовка социальных педагогов в вузе к осуществлению поддержки неблагополучных семей: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2007. 262 с.
3. Сердюк Н. М. Педагогічні умови формування конкурентоздатності майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2018. 23 с.

#### REFERENCES

1. Bychkova O. S. Formation of the professional readiness of the future psychologist to interact with a dysfunctional family: dis. ... Cand. ped. sciences. Kaliningrad, 2006. 269 p.
2. Efimenko V.N. Preparation of social teachers in high school for the implementation of support for disadvantaged families: dis. ... Cand. ped. sciences. Yaroslavl, 2007. 262 p.
3. Serdyuk N. M. Pedagogical conditions of formation of competitiveness of future psychologists in the process of professional preparation: author's abstract. dis ... Candidate ped sciences Ternopil, 2018. 23 p.

#### Personal and professionally important qualities of the future psychologist

**T. V. Kobylianska**

**Abstract.** The article reveals the qualities that a future psychologist must possess to perform professional functions. It is established that to the professionally important qualities of a psychologist are: emotional, communicative, cognitive, motivational, practical, reflexive, innovative. It is shown that personal qualities are divided into several groups, which have an exceptional role in the formation of them as professionals who carry out socially useful activities in society. It is proved that in order to carry out professional activity the future psychologist should combine personal and professional qualities. Levels of personality-professional qualities of a psychologist are revealed: psychophysiological, intellectual, personal.

**Keywords:** *psychologist, future psychologist, professionally important qualities of psychologist, personal qualities, personality-professional qualities of a psychologist.*



## Емоційно-вольова сфера у структурі іміджу працівників закладу вищої освіти

М. С. Корольчук, Н. С. Чернега

Київський національний торговельно-економічний університет, Київ, Україна  
Corresponding author. E-mail: podlodca@ukr.net

Paper received 08.10.18; Accepted for publication 15.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-20>

**Анотація.** Встановлено, що окремі прояви негативного впливу переживання психотравмуючих ситуацій у досліджуваних долаються завдяки вираженій вольовій саморегуляції, наполегливості, самовладанню, що позитивно впливає на імідж представників адміністрації, деканатів і завідувачів кафедр, сприяє якійсній організації та забезпеченню освітніх послуг та іміджу закладу вищої освіти. Визначено, що у 15-20% науково-педагогічних працівників переважають дисфункціональні механізми регуляції емоційно-вольової сфери, що негативно впливає на імідж організації і є показаннями щодо надання їм психологічної допомоги.

**Ключові слова:** емоційно-вольова сфера, імідж, заклад вищої освіти.

**Вступ.** Перехід України до ринкових умов господарювання викликав різкий підйом зацікавленості населення в здобуванні вищої освіти, що зумовлює конкуренцію між закладами вищої освіти (ЗВО) у боротьбі за якість навчання та кількість студентів і прискіпливу увагу адміністрації до іміджу закладу вищої освіти. Проблеми, пов'язані з психологічною діагностикою структурних компонентів іміджу ЗВО, розглядається у відповідності до мети і завдань кожного окремого дослідження. Наше дослідження у відповідності до мети і завдань ґрунтується на відомих нам загальнонаукових та спеціальних методах дослідження теоретичного та емпіричного характеру, що дає первинний емпіричний матеріал для аналізу, узагальнення, осмислення в контексті єдиного методу. При цьому нами в психодіагностичному комплексі використано методики, які дають змогу оцінити емоційно-вольову сферу усіх працівників, які причетні до надання освітніх послуг, що поряд з іншими внутрішніми чинниками зумовлює імідж ЗВО.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми, пов'язані з психологічними детермінантами іміджу ЗВО, у сучасній українській та закордонній науковій літературі розглядаються недостатньо повно, хоча питанням вивчення іміджу, у цілому, присвячена велика кількість досліджень вітчизняних науковців, а саме: Л. Карамушки, В. Кубка, С. Максименка, А. Мазаракі [3, 6, 7].

Разом з тим, вітчизняні дослідження нині зосереджено на наукове уявлення щодо діагностики компонентів, які зумовлюють імідж освітньої установи. Такі вчені як Л. Карамушка визначала структурні компоненти іміджу освітньої організації; В. Кубко досліджував формування іміджу працівників закладу вищої освіти, Т. Капустеринська, В. Стрельников вивчали принципи, механізми і технології розвитку іміджу викладача [2, 3, 6, 8].

Дослідження іміджу закладів вищої освіти, як зазначають Л. Карамушка, М. Корольчук, С. Максименко, А. Мазаракі, має свої особливості і здійснюється з урахуванням психодіагностичної спрямованості на: індивідуально-психологічний, професійний, соціальний, когнітивний та емоційно-вольовий компоненти, що включає вивчення характеристик персоналу, зовнішні атрибути, типологію, емоційно-вольові харак-

теристики особистості керівника та його команди, якість діяльності, рівень комфортності діяльності, ціна послуг [3, 4, 5, 7].

Водночас, враховуючи певні надбання сучасної науки і практики, у прямій постановці, комплексно, з визначенням показників емоційно-вольової сфери у структурі внутрішніх детермінант оцінки іміджу державного ЗВО не розглядалася, що актуалізувало наше дослідження.

**Мета статті:** здійснити аналіз результатів емоційно-вольової сфери працівників у структурі іміджу закладу вищої освіти, які у сукупності детермінують і забезпечують якість освітнього процесу, що зумовлює відповідний позитивний імідж як працівників, так і у цілому закладів вищої освіти.

**Контингент і методи дослідження.** Дослідження проведено за участю 12 представників адміністрації; 27 представників деканатів; 32 – завідувачів кафедр; 80 – науково-педагогічних працівників (НПП) й 90 – студентів. Отже, у дослідженні взяли участь усі вікові категорії й посадові особи закладу вищої освіти.

З метою визначення показників емоційно-вольової (ЕВ) сфери у структурі детермінант іміджу працівників ЗВО нами використано методіку «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверкова, Е. Ейдмана [4] та «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойка [1].

Аналіз отриманих результатів дав змогу визначити рівень проявів синдрому емоційного вигорання та показників вольової саморегуляції (саморегуляція, наполегливість та самовладання).

**Результати та їх обговорення.** Аналізуючи отримані результати за методикою В. Бойка нами визначено за першим симптомом зі стадії напруженості, щодо переживання психотравмуючих ситуацій, то у межах критерію оцінок (0-96) як не сформований відмічається у представників адміністрації  $8,1 \pm 1,716$ , на межі як таких, що формується симптом спостерігається у представників деканатів  $9,2 \pm 1,296$ . і зав. кафедр  $9,0 \pm 1,186$ . й на рівні який у процесі формування з найвищим показником  $11,2 \pm 2,316$ . виявлено у НПП (при  $p < 0,05$ ). Отже, симптом переживання психотравмуючих ситуацій виражений найбільше на рівні такому, що формується. В психокорекційній роботі потрібно звертати увагу на суб'єктивне значення цю-

го симптому, саме негативний вплив на імідж особистий та організаційний не тільки з НПП, а й з представниками деканатів і зав. кафедр з метою його профілактики, так як й цієї категорії керівного складу його вираженість знаходиться на межі формування (10-156 фактично відповідно  $9,2 \pm 0,8$  б. й  $9,0 \pm 1,0$  б.)

Щодо вираженості показників за симптомом незадоволеність собою, то найнижчий відмічається у представників адміністрації  $5,9 \pm 0,2$  б. (при  $p < 0,05$ ) й не викликає особливої уваги у представників деканатів і зав. кафедр ( відповідно  $7,1 \pm 0,36$  б. й  $7,5 \pm 0,436$  б.). Водночас у НПП цей показник спостерігається на рівні  $10,8 \pm 1,05$  б., тому що він суттєво перевищує результати які отримано у групи керівного складу на  $3,7-4,9$  б. (при  $p < 0,05$ ). Такий результат свідчить про те, що рівень незадоволеності собою у НПП знаходиться у межах формування, що залежить від особистого її сприйняття та потребує психологічної корекції. Встановлено, що показники симптому «загнаність у кут» у керівного складу - на низькому рівні у межах  $5,0-5,66$ . При цьому у НПП середні показники досягають рівнів процесу його формування, але розмах коливань середніх значень  $8,4 \pm 2,136$  б. свідчить про те, що 15-20 % обстежуваним притаманні думки щодо помилковості та зміни професійної діяльності, місця роботи, незадоволеність безвихідністю ситуації на роботі й тим, що не склалася кар'єра, що звичайно не сприяє іміджу НПП й ЗВО та потребує урахування в психокорекційній роботі та організаційній роботі з НПП.

З'ясовано, що вираженість симптому тривожності й депресії у обстежуваних на підставі аналізу отриманих результатів скоріше усього пов'язана з тривожністю, реаліями нинішньої ситуації на роботі й роздумами та планами на майбутнє. Так, у керівного складу цей симптом зафіксовано на рівні  $6,6 \pm 3,96$  б., що пов'язано передусім недостатньою реалізацією можливостей професійної підтримки, допомоги колегам, з контролем себе й підлеглих щодо неприпустимості помилок. Рівень тривоги у НПП визначено у межах  $8,8 \pm 1,26$  б. це свідчить про те, що у 15-20% обстежуваних цей симптом вже формується завдяки зневірі в можливий успіх на роботі, розчарування в певних особливих фактах роботи, тому часто викликають тривожні очікування пов'язані з тим, що щось може трапитися «чи зможу я все робити як потрібно», «чи не буде скорочення», що потребує психопрофілактичної та психокорекційної роботи з НПП.

Отже, стадія напруги у представників адміністрації, деканатів, зав. кафедр виражена адекватно за симптомокомплексами, щодо рівнів незадоволеності собою, «загнаності у кут» й вираженості тривожності, а на верхніх цифрах показник переживання психотравмуючих ситуацій, який зафіксовано на верхніх критеріальних вимірах вказаною на напрями психокорекційної роботи щодо суб'єктивного сприйняття високого рівня напруженості у професійній діяльності частини обстежуваних. Щодо НПП, то встановлено, що такі симптомокомплекси як переживання психотравмуючих ситуацій, незадоволеність собою, тривожність й депресія знаходяться у періоді його формування. Особливу увагу щодо профілактичної й психокорекційної роботи з НПП потрібно звернути на про-

яви когнітивного дисонансу, коли особисті вимоги до роботи суттєво перевищують реалії досягнутого, що зумовлює незадоволеність ситуацією, кар'єрою, переживання й очікування негараздів аж до звільнення.

Вираженість наступної стадії професійного стресу – резистентності зумовлена проявами таких симптомокомплексів як неадекватне емоційне вибіркоче реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, економія емоцій та редукція професійних обов'язків.

Так, симптомом неадекватного емоційно вибіркового реагування у групі керівного складу зафіксовано на низькому рівні  $4,0-4,2$  б., що сприяє іміджу особистості та у цілому ЗВО.

Встановлено, що цей показник спостерігається у НПП на рівні  $7,1 \pm 2,65$  б., і це вказує на те, що теплота взаємодії з партнерами залежить від настрою працівників. Окрім того такі особи вважають, що на роботі знаходяться неприємні особи, яким можливо побажати поганого, а окремих партнерів такі особи не хотіли б бачити й чути. Тобто у НПП є певні особистісні властивості, що може негативно впливати на імідж особистості й ЗВО та потребує психопрофілактики та психокорекційної роботи.

Стосовно інтерпретації емоційно-вольової дезорієнтації, то потрібно зазначити, що отримані показники у всіх обстежуваних знаходяться на низькому рівні, що свідчить про адекватну емоційно-моральну оцінку стосовно своїх професійних здібностей у взаємодії, об'єктивної оцінки партнерів.

Стосовно економії емоцій, то у керівного складу ця симптоматика спостерігається на рівні  $4,1-4,4$  б. При цьому, у НПП цей показник хоча і в межах поки що несформованого симптому  $5,9 \pm 1,646$  б., але суттєво вищий, ніж у представників керівного складу (при  $p < 0,05$ ) і в тому на роботі зумовлює певною мірою небажання спілкування з друзями й однолітками, що потрібно урахувувати у психокорекційній та профілактичній роботі.

Встановлено, що редукція професійних обов'язків у представників адміністрації, деканатів і зав. кафедр має низький рівень показників (відповідно  $3,2 \pm 0,24$  б.,  $3,7 \pm 0,14$  б.,  $3,0 \pm 0,18$  б.). Але цей симптомокомплекс виражений у 2 р. нижче у групі керівного складу (при  $p < 0,05$ ), ніж у НПП, а він виявляється у зменшенні часу й уваги до своїх партнерів (колег по роботі, студентів, бізнес-представників і т.п.). Звичайно, що таке ставлення до партнерів негативно впливає на імідж працівників й у цілому на ЗВО.

Нами з'ясовано, що симптоми які притаманні представникам адміністрації, деканатів і завідувачам кафедр на стадії резистентності мають низькі показники, а саме: неадекватна емоційна вибіркочість реагування у взаємодії, емоційно-моральна дезорієнтація, розвинена сфера економії емоцій й редукція професійних обов'язків, що дає підстави зробити висновок про те, що цей симптом за інтерпретацією кількісних та якісних характеристик не сформований у групі керівного складу.

Окрім того, визначено, що у НПП окремі симптоми досягають межових величин щодо його сформованості. Це вказує на необхідність прискіпливої уваги та психокорекційної й психопрофілактичної роботи до проявів у НПП не сформованості вибіркового реагу-

вання у взаємодії, розширення сфери економії емоцій за рахунок обмеженого спілкування з рідними й друзями, навмисне зниження часу ефективної взаємодії з партнерами, що знижує імідж працівників й негативно впливає на імідж ЗВО.

Стосовно дослідження вираженості симптомів професійного вигорання, які притаманні стадії виснаження то встановлена загальна закономірність, коли показники обстежуваних, які її характеризують виражені на дуже низькому рівні (2,5-4,6б.), й симптоми цієї стадії практично не притаманні двом категоріям обстежуваних. Хоча, у незначній категорії обстежуваних може виявлятися у поганому настрої під час виконання професійних обов'язків, недостатньої уваги на прохання й потреби партнерів.

Таким чином, за результатами аналізу кількісних та якісних показників за методикою «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойка встановлено, що у представників адміністрації, деканатів, зав. кафедр не виявлено ознак сформованих симптомів, які характеризують стадії напруженості 25,6-28,6 б., резистентції 14,9-15,5 б. й виснаження 12,1-13,1 б.

Відсутність у керівного складу надмірної вираженості переживання психотравмуючих ситуацій, незадоволеність собою, почуття «загнаності у кут», тривожності й депресії свідчить про відсутність проявів емоційного вигорання, що позитивно впливає на імідж керівників ефективність забезпечення й надання освітніх послуг та імідж ЗВО. Визначено особливості проявів синдрому професійного вигорання у НПП, який виявляється у надмірній вираженості суб'єктивного значення переживання психотравмуючих симптомомокомплексів. Встановлено, що у 15-20 % НПП виникають виражені розчарування у певних факторах на роботі - зневіра в успішність своєї діяльності, домінують думки й тривожні очікування щодо того, що щось може трапитися, чи зможу я робити все як потрібно, чи не скоротять мою посаду на роботі. Отже, показники проявів НПП таких симптомів як переживання психотравмуючих ситуацій, незадоволеність собою, «загнаність у кут», тривожність й депресія, розцінюються як симптоми, що формуються й потребують відповідної адекватної цілеспрямованої психокорекційної та профілактичної роботи.

Здійснивши аналіз результатів професійного емоційного вигорання переходимо до аналізу показників за методикою «Діагностика вольової саморегуляції» за шкалами вольова саморегуляція (ВСР), наполегливість (Н) та самовладання (СВ). Встановлено, що показники ВСР у представників адміністрації, деканатів й зав. кафедр спостерігаються на рівні 20,4±2,14 б., 18,6±3,19 б. та 187±3,27 б. відповідно, що за інтерпретацією критеріїв розцінюється як високий. Отже, для обстежуваних групи керівного складу з високим рівнем ВСР притаманні такі властивості як: активність, емоційна зрілість, незалежність, спокійність, упевненість у собі, їм притаманна стійкість намірів, реальність поглядів, почуття особистого обов'язку. Вони мають розвинену мотивацію, здатність реалізувати власні наміри, уміють розподіляти зусилля, здатні контролювати свої вчинки й володіють вираженою позицією соціальної спрямованості.

Визначено, що у НПП показники ВСР зафіксовано на рівні 12,2±2,41 б. й це свідчить що 15-20 % обстежуваних знаходиться у межах нижче середнього значення (12 б.). Цих осіб характеризують як чутливіх, емоційно лабільних, нестійких, вразливих й невпевнених у собі, що пов'язано з індивідуальними особливостями або незрілістю, неспроможністю до самовладання.

За субшкалами наполегливості з'ясовано, що у групі керівного складу цей показник знаходиться у межах 15,2±1,73 б. у представників адміністрації, у фахівців деканатів 14,7±0,9 б. й завідувачів кафедри 14,6±1,15 б., а також у НПП 13,4±2,11 б. Таким особам притаманно те, що вони здатні реалізувати свої наміри, активність, працездатність, перешкоди їх мобілізують, головна цінність у таких людей довести заплановане, розпочату справу до логічного завершення, повага до соціальних норм й підпорядкування цим нормам свою поведінку. У певних вкрай високих проявах за цією шкалою можлива втрата гнучкості поведінки, поява маніакальних тенденцій.

За субшкалою самовладання досліджували рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Встановлено, що у групі керівного складу цей показник у представників адміністрації 12,4±0,6 б., у представників деканатів 12,1±0,85 б., зав. кафедр 12,3±0,7 б. Це характеризує обстежуваних як осіб з внутрішнім спокоєм, упевнених у собі, емоційно стійких, які володіють собою у різних ситуаціях, готові до сприйняття нового, з тенденцією до інновацій та радикалізму. Разом з тим прагнення до постійного самоконтролю, надмірне усвідомлення обмеження, спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруги, домінування постійної стурбованості й втоми.

Водночас у НПП показники самовладання зафіксовано на рівні 7,9±1,05 б., що є суттєво нижче, ніж у групи керівного складу (при  $p < 0,05$ ) і це вказує на те, що у певній категорії НПП можуть бути прояви спонтанності, вразливості з низьким рівнем СВ, що негативно впливає на особистість, якість надання освітніх послуг, та, у цілому, на імідж ЗВО.

**Висновки.** Встановлено, що окремі прояви негативного впливу переживання психотравмуючих ситуацій у представників керівного складу долаються завдяки вираженій вольовій саморегуляції, наполегливості, самовладання, що зумовлюють включення механізму функціонального стереотипу дозованого та економного використання психофізичних та енергетичних ресурсів особистості. Такі психологічні механізми захисту сприяють високому рівню стійкості до стресу й ефективність професійної діяльності, що позитивно впливає на імідж представників адміністрації, деканатів і зав. кафедр, сприяє якісній організації та забезпеченні освітніх послуг та іміджу ЗВО.

З'ясовано, що у 15-20 % науково-педагогічних працівників переважають дисфункціональні механізми регуляції емоційно-вольової сфери, які зумовлюють негативний вплив на виконання професійних обов'язків й ставлення до колег на роботі, студентів й близького оточення. Аналіз психодіагностичних якісних та кількісних вимірів свідчить, що у науково-педагогічних працівників у процесі формування перебувають, у першу чергу, такі симптоми як незадово-

леність собою, роботою, кар'єрою; переживання суб'єктивного значення психотравмуючих ситуацій, що зумовлює вираженість симптомів «загнаність у кут» тривожності, депресії. Це дає підстави зробити висновок, що ця категорія обстежуваних перебуває у

стадії напруженості, тобто у процесі формування зазначених симптомів, що негативно впливає на імідж НПП, надання освітніх послуг та у цілому на створення позитивного іміджу ЗВО, що є показаннями для них щодо надання психокорекційної допомоги.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. Учебное пособие / Под общ. Ред. В.А. Бодрова. – М.: ПЕР СЭ. 2003. – 768 с.
2. Капустеринська Т. До проблеми формування динамічного лідера – керівник сучасного освітнього закладу / Т. Капустеринська // Імідж сучасного педагога. – 2004. №10. – С.5 – 8.
3. Карамушка Л.М. Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури: Монографія / Л.М. Карамушка, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко [та ін.] ; за ред. Л.М. Карамушки. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 288 с.
4. Корольчук М.С., Осюдло В.І. Психодіагностика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. М. С. Корольчука. К. : Ельга, Ніка-Центр, 2004. - 400 с.
5. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості: Монографія. / В. М. Крайнюк // – К. : Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
6. Кубко В.П. Передумови та особливості формування моделі іміджу вищого навчального закладу / В. П. Кубко // Гілея: науковий вісник. - 2015. - Вип. 103. – 283-286 с.
7. Максименко С.Д. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти: навч. посібник / С. Д. Максименко, А. А. Мазаракі, Л. П. Кулаковська, Т. Ю. Кулаковський. – К.: КНТЕУ, 2012. – 720 с.
8. Стрельников В. Педагогічна культура – основи іміджу сучасного педагога / В. Стрельников // Імідж сучасного педагога. – 2006. – №8. – С. 6 – 8.

#### REFERENCES

1. Bodrov V. Workshop on differential psychodiagnostics of professional fitness. Textbook / Under general edit. . V.A Bodrova - M. : PER SE. 2003 - 768 pp.
2. Kapustersinskaya T. To the problem of formation of a dynamic leader - the head of a modern educational institution / T. Kapusterskaya // Image of a modern teacher. - 2004. №10. - p.5 - 8.
3. Karamushka L.M. Psychological determinants of organizational culture development: Monograph / L. M. Karamushka, O.V. Kredentser, K.V. Tereshchenko [and others]; for ed. LM Karamushka - K. : Pedagogical thought, 2015. - 288 pp.
4. Korolchuk MS, Osyodlo V.I. Psychodiagnostics: A manual for students of higher educational institutions / For colleagues. Ed. M. S. Korolchuk. K.: Elga, Nika-Center, 2004. - 400 p.
5. Krainyuk V.M. Psychology of Stress Resistance of a Personality: Monograph. / V.M. Krajnyuk // - K. : Nika-Center, 2007. - 432 p.
6. Kubko VP Prerequisites and Peculiarities of Modeling the Image of a Higher Educational Institution / V.P.Kubko // Gileia: Scientific Bulletin. - 2015. - Release. 103. - 283-286 p.
7. Maksimenko S.D. Entrepreneurship: psychological, organizational and economic aspects: teaching. manual / S. D. Maksimenko, A. A. Mazarakı, L. P. Kulakovskaya, T. Yu. Kulakovsky. - K. : KNTEU, 2012. - 720 p.
8. Strelnikov V. Pedagogical Culture - Fundamentals of the Image of a Modern Teacher / V. Strelnikov // Image of a Modern Teacher. - 2006. - №8. - P. 6 - 8.

#### **Emotional-volitional sphere in the structure of the image of employees of higher educational establishments**

**M. S. Korolchuk, N. S. Chernega**

**Abstract.** It is established that some manifestations of the negative impact of the experience of psychotraumatic situations in the studied are overcome by the expressed volitional self-regulation, persistence, self-control, which positively affects the image of representatives of the administration, deans and heads of departments, contributes to the quality organization and provision of educational services and the image of the higher educational establishment. It is determined that 15-20% of scientific and pedagogical workers are dominated by dysfunctional mechanisms of regulation of the emotional-volitional sphere that negatively affect the image of the organization and is the indication for providing them with psychological support.

**Keywords:** *emotional-volitional sphere, image, higher educational establishment.*

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

The journal is published by the support of  
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.  
1022 Budapest, Balogvár u. 1.  
[www.rcontact.hu](http://www.rcontact.hu)