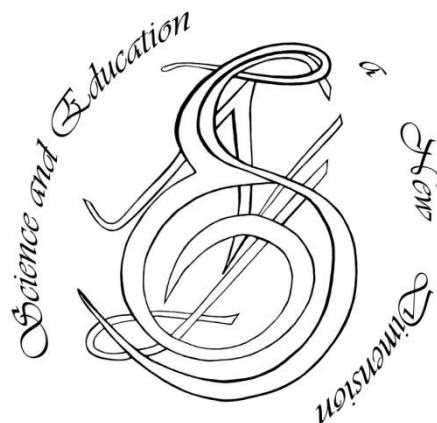


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY  
AND  
PSYCHOLOGY



**p-ISSN 2308-5258**

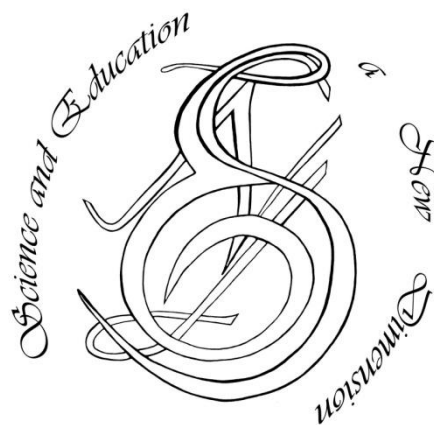
**e-ISSN 2308-1996**

VIII(89), Issue 221, 2020 Feb.

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89>

## **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; ICV 2018: 90.25

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

## CONTENT

<b>PEDAGOGY</b> .....	7
Критерії сформованості термінологічної компетентності студентів-іноземців під час навчання української мови як іноземної <i>Д. В. Фурт</i> .....	7
Дослідження рівня сформованості регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності <i>Н. М. Мирончук</i> .....	11
Competence-based “Professional Foreign language” Educational Programs for Students of Economic Specialties: Ukrainian through European Dimension <i>A. O. Roliak</i> .....	15
System of exercises for teaching future seafarers how to write business correspondence in English <i>N. V. Samonenko</i> .....	18
Тенденції розвитку та прогностичні перспективи професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг <i>Н. М. Павлуценко, О. В. Шаповалова, Е. Д. Харькова, С. М. Кондратюк</i> .....	21
Сушність и специфика профессионального самосовершенствования учителя начальных классов <i>Т. В. Шестакова</i> .....	24
Peculiarities of Teaching Business English to Ex-Servicemen and Their Family Members: Experience of Implementing Ukraine-Norway Project <i>Yu. V. Shevchenko, H. A. Dvynych</i> .....	30
Теоретичне обґрунтування моделі партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців <i>Н. В. Стаднік, О. В. Матушевська, Ю. О. Волинець</i> .....	34
Дидактичний аналіз підручника математики: новації та результати самооцінювання слухачів дистанційного курсу підвищення кваліфікації <i>Н. А. Тарасенкова</i> .....	38
Techniques and Strategies of Critical Thinking Development in the Process of ESL Teaching <i>Н. Tekliuk</i> .....	42
Ефективність управління розвитком професійної компетентності фахівців центрів соціальних служб <i>Н. В. Циган</i> .....	45
<b>PSYCHOLOGY</b> .....	49
Психологічний аналіз основних тенденцій політичної ідентичності студентів <i>В. О. Льницький, Р. В. Каламаж</i> .....	49
Періодизація в дослідженні емоцій <i>В. О. Толмачевська, О. Є. Самара</i> .....	55
Конативно-регулятивний вимір особистості прокрастинатора <i>О. В. Журавльова</i> .....	58
Особливості репрезентації часу і часова перспектива у військовослужбовців, що мали досвід бойових дій <i>З. О. Кіресва, В. А. Кушнеров</i> .....	61



## PEDAGOGY

### Критерії сформованості термінологічної компетентності студентів-іноземців під час навчання української мови як іноземної

Д. В. Фурт

Донецький національний університет економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського, м. Кривий Ріг, Україна  
Corresponding author. E-mail: dariafurt@gmail.com

Paper received 30.01.20; Accepted for publication 13.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-01>

**Анотація.** У статті з'ясовано поняття «критерій», презентовано авторський комплекс критеріїв сформованості термінологічної компетентності студентів-іноземців під час навчання української мови як іноземної; відповідно до розроблених критеріїв в роботі визначено та описано основні рівні сформованості термінологічної компетентності. У термінологічній компетентності студентів-іноземців під час навчання української мови виокремлюємо такі критерії: ціннісно-орієнтаційний, комунікативний, професійно-особистісний, діяльнісно-прагматичний.

**Ключові слова:** термінологічна компетентність, студенти-іноземці, українська мова, критерії сформованості термінологічної компетентності, критерій.

**Вступ.** Розроблення, впровадження й апробація нових підходів, зміна освітніх стандартів – складний та місткий процес, у результаті якого виникає велика кількість нерозв'язаних питань. Орієнтування на компетентнісний підхід у вітчизняній освіті спричинив велику кількість дискусій, поміж яких пріоритетним напрямом у сучасних педагогічних дослідженнях є розроблення критеріїв сформованості кожного нового компонента освіти. З'ясування даної проблеми необхідне під час організації педагогічного процесу, оскільки воно дозволяє не тільки оцінити результат навчання, а й відстежити шлях формування навичок, умінь, компетентностей під час їх становлення.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Розробляючи структуру термінологічної компетентності студентів-іноземців, уважасмо за необхідне використати в своєму дослідженні висновки вітчизняних та зарубіжних науковців щодо визначення та структурування професійної компетентності (О. Бобенко, Е. Бондарева, О. Булавенко, І. Дичківська, Є. Іванченко, О. Лисак та ін.) і професійно-комунікативної (Л. Вікторова, Д. Голдевська, О. Загородна, Н. Задорожна, В. Черевко, О. Шломенко, М. Canale, М. Swain, R. Clement та інші).

Критерії сформованості термінологічної компетентності студента є основою, яка враховується педагогом під час розроблення та складання завдань для студентів, з опертям на відповідний рівень показника певного критерію, що відображає рівень сформованості компетентності. Отже, коректність розроблених критеріїв впливає не тільки на результат, але й на форму організації процесу навчання та його спрямованість.

Питання визначення критеріїв розглянуті у працях Ю. Бабанського, В. Дружиніна, Н. Кузьміної, Б. Лихачова, П. Підкасистого, М. Скаткіна, А. Шмельова та ін. Ознайомлюючись із критеріями сучасних лінгводидактів (І. Адаєв, А. Замятін, В. Петрова та ін.) можна помітити, що в їхній практиці має місце добір критеріїв залежних від завдань, які обираються педагогом суб'єктивно.

**Метою** статті є узагальнення поняття «критерій», презентація авторського комплексу критеріїв сформованості термінологічної компетентності студентів-іноземців під час навчання української мови як іноземної; визначити та описати основні рівні сформованості термінологічної компетентності.

**Матеріали та методи.** Критерій (від грецької – спосіб судження) – ознака, завдяки якій відбуваються оцінка, визначення, класифікація явища або процесу [11]. С. Ожегов підкреслює, що критерії завжди слугують певним мірилом оцінки або судження [8.]. У психолого-педагогічній літературі поняття «критерій» розглядають як узагальнену сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ; при цьому рівні виявлення, якісна сформованість, належність до критеріїв виражаються в конкретних показниках, які характеризуються, своєю чергою, низкою ознак [2, С. 93].

У нашому дослідженні розглянуто поняття «критерій» як сукупність відмінних ознак, що дозволяють здійснити оцінку сформованості термінологічної компетентності студентів-іноземців. Визначаючи критерії сформованості, враховуємо, що вони повинні бути об'єктивними, зрозумілими, точно відповідними сутності оцінюваного феномена. У дослідженні також розглянуто критерії формування термінологічної компетентності студентів-іноземців як якісні показники, а рівні – як кількісні характеристики, що залежить від обрання критеріїв.

До критеріїв вчені висувають вимоги, які загалом можна узагальнити до: 1) критерії повинні мати суттєві ознаки предмета та відображати основні закономірності його функціонування; 2) за допомогою критеріїв встановлюються зв'язки між усіма компонентами явища, що аналізується; 3) критерії повинні розкриватися через низку показників, від прояву яких можна робити висновки про рівень вираження певного критерію; 4) вони мусять відбивати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; 5) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними показниками та доповнювати один одного [5].

Так, О. Пальчикова, розглядаючи критерії сформованості крос-культурної компетентності студентів-іноземців, виокремлює: мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, оперативний та поведінково-діяльнісний. Науковець зазначає, що мотиваційно-ціннісний критерій свідчить про усвідомлення значущості навчання української мови іноземного студента через вивчення культури; пізнавальний критерій окреслює систему засвоєних знань із мови та передбачає ознайомлення з особливостями української культури; оперативний критерій свідчить про сформованість умінь і навичок застосування мовних і культурних знань у процесі діалогічного та монологічного мовлення; послуговування невербальними засобами комунікації та мовленнєвою поведінкою відповідно до ситуації спілкування; поведінково-діяльнісний критерій визначає поведінку особистості, інформує про її особистісне ставлення до іноземного співрозмовника [9].

У нашому дослідженні ми також апелювали до К. Масленнікової, яка у професійній компетентності виокремлює такі критерії:

- мотиваційно-вольовий критерій – усвідомлене бажання досягти певних успіхів у професійній підготовці; прагнення актуалізувати одержані знання на практиці; розуміння важливості підвищення професійної підготовки протягом життя; прагнення подолати внутрішні перешкоди; спроможність співпрацювати у команді (групі); тощо;

- функціональний критерій – свідоме одержання знань у професійній підготовці; умінь інтерпретувати професійні знання в умінь та навички; набуття досвіду від тих, хто є авторитетом, та інших джерел; спрямованість особистості на розвиток професійної культури; спроможність до постійного оновлення професійних знань за допомогою ІТ; тощо;

- комунікативний критерій – спроможність до вільного оперування інформацією та умінь міжособистісного й професійного спілкування; умінь співвідносити власні потреби з потребами соціуму; тощо

- рефлексивний критерій – спроможність осмислювати власні дії у професійній діяльності; умінь усвідомлено контролювати рівень професійного саморозвитку[7].

Для нашого дослідження визначальними є погляд О. Гридчук, яка розглядає змістово-когнітивний, ціннісно-орієнтаційний та творчодіяльнісний. Змістово-когнітивний критерій науковець співвідносить з орфоепічною, правописною, лексичною, граматичною та стилістичною компетентностями; ціннісно-орієнтаційний критерій ураховує ціннісно-смыслову і соціокультурну компетентності та спрямований на розвиток високого рівня мовної свідомості студента; сформованість творчодіяльнісного критерію, з погляду науковця, визначає рівень сформованості термінологічної, текстоінтерпретувальної, текстотвірної, культуромовної й лексикографічної компетентностей студентів, адже саме глибоке опрацювання фахової термінології в лінгвістичному та спеціальному аспектах, умінь сприймати, відтворювати й інтерпретувати інформацію, складати і редагувати різні жанри текстів наукового та офіційно-ділового стилів; обирати стратегії й тактики спілкування, доречно аргументувати, послуговуватися за потреби словниками визна-

чає їхню спроможність як майбутніх фахівців до ефективної комунікації у різних професійних ситуаціях [3]

**Результати та їх обговорення.** Узагальнивши погляди різних науковців, дійшли висновку, що у термінологічній компетентності студентів-іноземців необхідно виокремити такі критерії: ціннісно-орієнтаційний, комунікативний, професійно-особистісний, діяльнісно-прагматичний.

Одним із найголовніших критеріїв сформованості термінологічної компетентності є ціннісно-орієнтаційний. У контексті завдань нашого дослідження формування ціннісних орієнтацій розглядається як процес, джерелом якого є активність особистості студента. З погляду Дж. Равена [10], компетентність може проявлятися тільки в умовах глибокої особистісної зацікавленості людини в певному виді діяльності, що посилює роль мотиваційного чинника в структурі компетентності. Ціннісно-орієнтаційний критерій полягає в потребі особистості до пізнання, позитивного ставлення до пізнавальної та професійної діяльності, наявності мети у професійній діяльності; прагнення до цілеспрямованої творчої діяльності; готовності використовувати набуті знання, умінь та досвід під час розв'язання професійних завдань.

Поміж критеріїв розвитку термінологічної компетентності студентів-іноземців, виокремлюємо також комунікативний критерій, що передбачає злагоджену командну роботу, умінь взаємодіяти з партнерами; навички висловлювати свої думки та почуття за допомогою вербальних та невербальних засобів спілкування, здатність спілкуватися з іншими студентами, колегами; тактовність та толерантність у спілкуванні

Наступним критерієм є професійно-особистісний, який пов'язаний із визначенням рівнів сформованості термінологічної компетентності, що впливають на результат діяльності студента і визначають індивідуальний стиль особистості та характеризується розумінням відмінностей використання дій в залежних від виду завдання та професійної діяльності; наявність глибоких знань в галузі професійної діяльності; наявність певної кількості алгоритмів, що забезпечують оперативність у розв'язанні тих чи тих професійних завдань. Так, серед умінь та навичок, які необхідні фахівцеві певної галузі, М. Лісовий виокремлює: наявність необхідного запасу термінологічної лексики під час усної відповіді, рецензування виступу; умінь пояснювати, коментувати дослідження, теоретичний матеріал; самостійно допрацьовувати теоретичний матеріал; використовувати термінологію у відповідях, доповідях, оформленні звітів тощо; брати участь у дискусіях, конференціях, брифінгах з фахових тем; умінь аналізувати матеріали з фахової періодики; готувати й здійснювати інформаційні повідомлення, презентації тощо [6, С. 85].

Говорячи про рівні сформованості термінологічної компетентності, необхідно зазначити, що різні науковці мають різні погляди щодо визначення рівнів. У своєму дослідженні ми розділяємо думку В. Баркасі [1], С. Соколової [12], А. Гуржія [4], які традиційно виокремлюють початковий (рецептивно-продуктивний), середній (репродуктивний), достатній (конструктивно-варіативний) та високий.



Виокремлюємо три рівні сформованості термінологічної компетентності студентів-іноземців при навчанні української мови: низький, достатній та високий.

Студенти з низьким рівнем розвитку термінологічної компетентності мають недостатню позитивної мотивації до навчання; питання професійного розвитку цікавлять мало; запас термінологічних одиниць обмежений; слабкі уявлення про роль термінології у професійній діяльності, усвідомленість застосування знань у практичному житті виражена слабо; у студента немає уявлення щодо власних можливостей, здібностей до здійснення професійної діяльності; студент не проявляє активності в процесі діяльності, несамостійний, немобільний, безініціативний; знання в області професійного спілкування поверхневі; студенти не вміють грамотно вести діалог; не здатні розпізнавати поведінку іншої людини; відзначається погане володіння навичками ефективного слухання, що перешкоджає продуктивному спілкуванню; студенти відчувають труднощі у встановленні контактів; байдужі до переживань іншої людини; насилу оцінюють власні дії в ситуаціях спілкування тощо.

Студенти-іноземці з достатнім рівнем вирізняються позитивним ставленням до формування термінологічної компетентності, усвідомлюють значущість термінології для майбутньої професійної діяльності, а також для практичного життя.; студентами в достатній мірі засвоєні знання термінології та наявні вміння використовувати її у діяльності; сформовані соціально значущі якості особистості; у студентів розвивається самостійність, творча активність, формується потреба в дослідницькій діяльності, студенти достат-

ньою мірою проявляють самостійність, ініціативність, мобільність та підприємливість; здатні вести діалог; розпізнають поведінку іншої людини тільки на інтуїтивному рівні; володіють слабо розвиненими навичками ефективного слухання, що перешкоджає продуктивному спілкуванню; здатні знаходити оптимальні способи спілкування, що ведуть до розвитку доброзичливості; власні дії оцінюють правильно, але не в усіх ситуаціях спілкування.

Студенти з високим рівнем сформованості термінологічної компетентності мислять нестандартно, позитивно налаштовані на процес вивчення термінології та усвідомлюють значимість термінологічної компетентності для майбутньої професійної діяльності та практичного життя; студенти ініціативні, комунікабельні, вміють вести ділові бесіди, проявляючи високу обізнаність; вміють розвивати термінологічні знання та вдало використовувати їх на практиці; ведуть дослідницьку діяльність; грамотно діалогують; здатні успішно розпізнавати поведінку іншої людини; володіють навичками ефективного слухання, що сприяє продуктивному спілкуванню; легко встановлює контакти з іншими людьми; здатні оцінювати власні дії в ситуаціях спілкування.

**Висновок.** Отже, розвиток термінологічної компетентності студентів-іноземців оцінюється за допомогою критеріїв та показників. У нашому дослідженні виокремлюємо три критерії: ціннісно-орієнтаційний, професійно-особистісний та діяльнісно-прагматичний. Відповідно до критеріїв було визначено рівні розвитку термінологічної компетентності під час навчання української мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти"/Баркасі Вікторія Володимирівна. Одеса, 2004. 212 с.
2. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія. Хмельницький, 2004. 376 с.
3. Гриджук О. Є. Термінологічна лексика художньої різьби по дереву [Текст] : дис... канд. філол. наук: 10.02.01/Гриджук Оксана Євгенівна ; НАН України, Інститут українознавства ім. І.Крип'якевича. Л., 2000. 517 с.
4. Гуржій А. М. Методологія критеріїв оцінювання/А. М. Гуржій//Освіта України. 2000. № 44-45. 1 листопада. С. 11
5. Коростіль Л. А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище/Л. А. Коростіль//Педагогічні науки : зб. наук. праць. Суми: Видавництво СумДПУ, 2009. №1. С. 138-145.
6. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх мед. працівників у вищих медичних навчальних закладах: дис. канд. пед. наук: 13.00.04/М. І. Лісовий; Вінниц. держ. пед. ун-т. імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2006. 192 с.
7. Масленнікова К. С. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх економістів/К. С. Масленнікова//Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2009. Вип. 2. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2009\\_2\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_12).
8. Ожегов, С.И., Шведов, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов//Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
9. Пальчикова О. О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02/Пальчикова Олександра Олександрівна. Кривий Ріг, 2016. 255 с.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/пер. с англ. В. И. Белопольского. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
11. Словник-довідник з професійної педагогіки/за ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 364 с.
12. Соколова С. В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук : 00.08/Соколова Светлана Владимировна. Волгоград, 2004. 196 с.

#### REFERENCES

1. Barkasi, V. V. Formation of professional competence in future foreign language teachers [Text]: author. diss. ... PhD: 13.00.04 "Theory and methodology of vocational education". Odessa, 2004. 212 p.

2. Galimov, A. V. Theoretical and methodological bases of preparation of future border guards for educational work with personnel: monograph. Khmelnytsky, 2004. 376 p.
3. Gridzhuk A. E. Terminological vocabulary of artistic woodcarving [Text]: dis... PhD: 10.02.0. NAS of Ukraine, Institute of Ukrainian Studies. I. Krypiakevych. L., 2000. 517 p.
4. Gurjii, A. M. Methodology of evaluation criteria. Education of Ukraine. 2000. № 44-45. November 1st. P. 11
5. Korostil, L. A. Self-education of the individual as a social and pedagogical phenomenon Pedagogical Sciences. Sumy: SSPU Publishing House, 2009. №1. P. 138-145.
6. Lisovy, M. I. Formation of professional speech of the future honey. Workers in Higher Medical Institutions: Diss. Cand. ped. Sciences: 13.00.04/Vinnitsa. state. ped. Univ. named after Mikhail Kotsyubynsky. Vinnitsa, 2006. 192 p.
7. Maslenikova, K. S. Criteria and levels of formation of professional competence of future economists. Bulletin of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. 2009. Iss. 2. Access mode: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2009\\_2\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_12).
8. Ozhegov, S. I, Shvedov, N.Yu. Interpretive Dictionary of the Russian Language: 80000 Words and Phraseological Expressions. Russian Academy of Sciences. Institute of Russian Language. V.V. The grape. 4th ed., Supplemented. M.: Alphabetical Book, 1999. 944 p.
9. Palchikova, O. O Realization of cross-cultural approach to teaching of Ukrainian language to foreign students: dissertation. for the sciences. degree of Cand. ped. Sciences: 13.00.02. Krivoy Rog, 2016. 255 p.
10. Equal, J. Competence in modern society: identification, development and realization/trans. Into English. V. I Belopolsky. M.: Kogito-Center, 2002. 396 p.
11. Vocabulary reference book on professional pedagogy/edited by. A. V Semenova. Odessa: Palmyra, 2006. 364 p.
12. Sokolova, S. V Formation of pedagogical competence of the future teacher [Text]: diss. ... Cand. ped. Sciences: 00. 08. Volgograd, 2004. 196 p.

### **Terminological competence formation criteria of foreign students during the Ukrainian language as a foreign language studying.**

**D. V. Furt**

**Abstract.** The article clarifies the notion of "criterion", presents the author's set of criteria for the formation of terminological competence of foreign students while studying Ukrainian as a foreign language; according to the developed criteria, the main levels of terminological competence are defined and described. In terms of terminological competence of foreign students under Ukrainian language teaching, we distinguish the following criteria: value-oriented, communicative, professional-personal, activity-pragmatic.

**Keywords:** *terminological competence, foreign students, Ukrainian language, criteria of terminological competence formation, criterion.*

# Дослідження рівня сформованості регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності

Н. М. Мирончук

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна  
Corresponding author. E-mail: mironchuk\_nm@i.ua

Paper received 05.02.20; Accepted for publication 18.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-02>

**Анотація.** У статті представлено методику та результати діагностичного вивчення рівня сформованості у майбутніх викладачів вищої школи регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації у професійній діяльності. Вказано критерії, за якими здійснювалося дослідження рівнів сформованості означеного конструкту та надано детальний опис результатів його вивчення за такими методиками: методика Х. Левенсон “Шкала внутрішньої сутності, сильних світу і випадку”; опитувальник самоорганізації діяльності О. Мандрикової; методика В. Моросанової “Стиль саморегуляції поведінки”; самосертифікаційний опитувальник “Сформованість здатностей до самоорганізації у навчальній/професійній діяльності”.

**Ключові слова:** майбутній викладач вищої школи, компетентність самоорганізації у професійній діяльності, вольові зусилля, регулятивно-вольовий компонент.

**Постановка проблеми.** Сучасний викладач, окрім спеціалізованих концептуальних знань, повинен мати здатність критично осмислювати проблеми і розв’язувати складні завдання професійної діяльності, безперервно оновлюючи та інтегруючи знання й уміння; приймати рішення у складних непередбачуваних ситуаціях, що потребує застосування нових підходів і прогнозування; обирати ефективні способи поведінки в конкурентному середовищі; бути здатним до неперервної самоосвіти, самоудосконалення, розвитку професійної кваліфікації, пошуку і реалізації нових, ефективних форм організації професійної освіти та професійної діяльності. Такі вимоги актуалізують потребу формування компетентності самоорганізації у суб’єктів освіти як системоутворювальної особистісно-професійної характеристики, що виявляється у готовності й здатності майбутнього викладача вищої школи мобілізувати сукупність особистісних ресурсів, якостей, знань, умінь, досвіду самоорганізації з метою досягнення оптимальних результатів у педагогічній діяльності. Істотну роль у реалізації професійних педагогічних завдань та особистісно-професійному саморозвиткові викладача вищої школи виконують вольові та саморегулятивні уміння, які є складниками регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації у професійній педагогічній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психолого-педагогічних наукових джерелах дискутується взаємозв’язок і підпорядкованість процесів “самоорганізації”, “саморегуляції”, “самоуправління”, “самоконтролю”. К. Лисенко-Гелемб’юк [1] акцентує на спільних рисах між поняттями “самоорганізація” та “саморегуляція”, при цьому відзначає, що самоорганізація здійснюється за допомогою мобілізації власних і зовнішніх та внутрішніх ресурсів. Г. Савицька [4] також вважає саморегуляцію складовою професійної самоорганізації, сформованість умінь і навичок якої є однією з психолого-педагогічних умов ефективності професійної діяльності.

За оцінкою дослідників (К. Лисенко-Гелемб’юк [1], Н. Сергієнко, О. Сугак [5]), саморегуляція здійснюється у єдності енергетичних, динамічних та соціально-змістових аспектів. Людина свідомо, з урахуван-

ням соціальної ситуації, важливості виконуваних операцій, можливих результатів своєї дії тощо переходить з однієї діяльності на іншу, при цьому особистість несе відповідальність за наслідки здійснених нею виборів та вчинених дій, а особистісна саморегуляція постає необхідною передумовою активної, свідомої й цілеспрямованої реалізації накопиченого досвіду під час вирішення різноманітних завдань життєдіяльності й досягнення продуктивності в їх реалізації.

Аналіз праць у галузі психології (О. Емішянц, Є. Ільїн) та розкриття дослідниками взаємозв’язку процесів саморегуляції, самоконтролю і самоорганізації свідчить про включеність до самоорганізації двох інших процесів як її механізмів. Таким чином, самоорганізація будь-якої педагогічної праці пов’язана з вольовою саморегуляцією, контролем діяльності, певним самообмеженням, проявом активності у процесах цілевизначення, планування професійної діяльності та особистісно-професійного саморозвитку.

Регулятивно-вольовий компонент компетентності самоорганізації передбачає самоконтроль, саморегуляцію, уміння керувати собою, мобілізацію особистісних можливостей, концентрацію активності, яка спонукає до самостійності та ініціативності у професійній діяльності, самокорегування, спонукальним чинником прояву яких є вольові зусилля майбутнього викладача вищої школи.

Зазначимо, що сформованість відповідного рівня вольових якостей відображає здатність майбутнього викладача вищої школи до самомотивації, саморегуляції, мобілізації зусиль, прояву власної активності у розв’язанні професійних завдань чи подоланні суперечностей, виконує функцію збереження/відновлення психічних сил у неочікуваних ситуаціях чи у випадку виконання одноманітної діяльності або впливу одноманітних факторів, що є свідченням взаємозв’язку та взаємозалежності регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації у професійній діяльності з ціннісно-мотиваційним, когнітивно-пізнавальним, операційно-діяльним, рефлексивно-

оцінним компонентами, обґрунтування яких представлено нами у попередніх публікаціях [2; 3].

**Мета статті.** Метою статті є представлення результатів дослідження рівня сформованості у майбутніх викладачів вищої школи регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації у професійній діяльності та обґрунтування їх статистичної достовірності.

**Матеріали і методи.** Дослідження здійснювалося із залученням двох груп магістрантів: експериментальної (ЕГ) – 121 особа та контрольної (КГ) – 125 осіб. У дослідженні було використано такі методи: теоретичного аналізу – з метою обґрунтування характеристик та показників регулятивно-вольового компонента самоорганізації у професійній педагогічній діяльності; експериментальні: опитувальники, стандартизовані методики, аркуш самооцінювання – для виявлення у майбутніх викладачів вищої школи рівня сформованості вольових зусиль та саморегуляції у контексті їх самоорганізації у навчальній/професійній діяльності.

**Результати та їх обговорення.** Регулятивно-вольовий компонент компетентності самоорганізації у професійній діяльності передбачає сформованість у майбутнього викладача вищої школи умінь самоконтролю, саморегуляції, самокерування, самокорегування, здатність мобілізувати та активізувати особистісні можливості, здійснювати концентрацію активності, яка спонукає до самостійності й ініціативності у професійній діяльності, спонукально-дійовим чинником прояву яких є вольові зусилля майбутнього викладача вищої школи. Сила волі та вольові якості у процесі самоорганізації особистості у професійній діяльності виявляються в мотиваційних (потреба планувати і створювати умови для реалізації запланованих дій) та регуляторно-поведінкових (контроль за розпочатою справою, її завершення) характеристиках.

Для вивчення рівня сформованості у майбутніх викладачів вищої школи регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації у професійній діяльності було використано такі діагностичні методи: рефлексивного самоаналізу; самооцінювання магістрантами сформованості відповідних умінь та властивостей; методика Х. Левенсон “Шкала внутрішньої сутності, сильних світу і випадку”; опитувальник самоорганізації діяльності О. Мандрикової (шкала наполегливості); методика В. Моросанової “Стиль саморегуляції поведінки”; самосертифікаційний опитувальник “Сформованість здатностей до самоорганізації у навчальній/професійній діяльності”.

Вивчення показників прояву регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації майбутніх викладачів у професійній діяльності здійснювалося за такими критеріями: мобілізація вольових зусиль для зміни ситуації; самоконтроль процесу виконання поставлених завдань та досягнення результату діяльності; саморегуляція емоцій, дій, станів, у ситуаціях навчальної/навчально-професійної діяльності; вияв активності у плануванні власної діяльності та особистісно-професійного саморозвитку.

Самооцінювання магістрантами ступеня прояву вольових зусиль у процесі самоорганізації у навчальній/професійній діяльності здійснювалося за такими показниками: самоконтроль дій, станів, емоцій у си-

туаціях взаємодії; самоконтроль дій у стресових ситуаціях; планування форм і методів саморозвитку; здійснення самоосвітньої діяльності; своєчасність виконання завдань навчальної/навчально-професійної діяльності, доручень; здатність відмовлятися від виконання завдання/ доручення (делегувати завдання). Результати самооцінювання свідчать про наявність проблем у сфері самоконтролю емоційних станів, адекватних дій у стресових ситуаціях, плануванні форм і методів саморозвитку та здійсненні самоосвіти. Особливо низьку оцінку респонденти надають своїй здатності відмовлятися від виконання завдання/доручення, вмінню делегувати завдання (66,9% осіб ЕГ і 66,4% осіб КГ), а також самоконтролю у стресових ситуаціях (52,9% осіб ЕГ та 53,6% осіб КГ).

Методика Х. Левенсон застосовувалася з метою виявлення рівня вольових зусиль, які магістрант проявляє у вирішенні життєвих завдань. За методикою визначається віра людини в силу власної волі, невіра у власні можливості чи переконаність у тому, що хід життєвих подій визначає випадок. Відтак, високий рівень прояву власної волі зафіксовано у 12,4 % осіб ЕГ та 11,2 % осіб КГ, достатній – у 31,4% осіб ЕГ та 32,0 % осіб у КГ, а у близько 55,0 % осіб – середній.

Подібні результати виявлено з допомогою опитувальника самоорганізації діяльності О. Мандрикової за шкалою “наполегливість”. Так 4,1 % магістрантів ЕГ та 5,6 % осіб КГ мають слабку волю у виконанні діяльності, можуть переходити до виконання іншої дії, не завершивши попередню. У 56,2 % осіб ЕГ та 55,2 % осіб КГ фіксується середній рівень прояву вольових зусиль, їх характеризує схильність відволікатися на сторонні справи. Близько 30,0 % магістрантів виявляють достатню організованість, однак мають схильність залишати нецікаву справу й переключатися на виконання більш значущої діяльності, й лише трохи більше 9,0 % осіб здатні зусиллями волі структурувати свою поведінкову активність і завершувати розпочату справу.

За методикою В. Моросанової було з’ясовано загальний рівень саморегуляції поведінки, який відображає сформованість індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності магістранта.

Загальні показники індивідуальної саморегуляції активності магістрантів засвідчують переважання середнього рівня її сформованості (низький і середній рівні сформованості – близько 50,0% осіб у ЕГ та КГ). Разом з тим, методика вміщує шкали, які засвідчують рівень прояву в досліджуваних вольових зусиль і здатності до планування діяльності, прогнозування цілей, усвідомленого позитивного програмування власних дій, гнучкість створених прогнозів щодо себе, індивідуальну розвиненість і адекватність самооцінки, рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатність перебудовувати, вносити корекцію за умови зміни зовнішніх і внутрішніх факторів, а також розвиненість у магістрантів регуляторної автономності.

Аналіз отриманих показників за шкалами методики засвідчує у 61,2 % осіб ЕГ та 60,0 % КГ прояв імпульсивності в діях, неспроможність сформувати програму своєї діяльності, відсутність волі, бажання вносити

корекцію, зміни до своєї діяльності, якщо її результати неадекватні поставленим цілям.

У 48,0 % осіб ЕГ та 47,2% КГ виявлено показники низького та середнього рівня сформованості за шкалою “гнучкість”, що свідчить про нездатність респондентів адекватно реагувати на ситуацію, швидко й своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виявляти й усувати неузгодженість між виявленими результатами та цілями діяльності. 57,0% магістрантів ЕГ та 58,4% осіб КГ мають показники низького та середнього рівнів сформованості за шкалою “самостійність”, що означає існування залежності від оцінки й думок інших, несформованість достатнього рівня автономності регуляторних дій.

Недостатня сформованість процесів моделювання у 50,4 % магістрантів ЕГ та 48,8% осіб КГ призводить до неадекватного оцінювання внутрішніх ресурсів і зовнішніх умов, у таких досліджуваних виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних наявній ситуації, неспроможність адекватно реагувати на зміну ситуації та мобілізувати свої зусилля на вирішення завдань.

З огляду на встановлені результати було розроблено програму формувальних дій з розвитку регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації, яка вміщувала: 1) інформаційно-пізнавальну діяльність магістрантів щодо методів і технік саморегуляції та самоконтролю у межах вивчення навчальної дисципліни “Основи самоорганізації у професійній діяльності”; 2) рефлексивну діяльність щодо використовуваних способів саморегуляції та самоконтролю; 3) систему завдань для вивчення самоефективності у навчальній діяльності; 4) планування повсякденної діяльності з визначенням жорстких і гнучких завдань, розподілу їх пріоритетності та контролем їх виконання; 5) застосування методів самоконтролю і саморегуляції (встановлення завдання на щодень та застосування методу самозоб’язання щодо його виконання; вибір завдання, виконання якого складно розпочати, і застосування до його реалізації одного із методів самоорганізації тощо) та інших.

Узагальнені показники сформованості регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації, виявлені за результатами методик і самооцінкою магістрантів, представлено у табл. 1.

**Таблиця 1.** Узагальнені показники сформованості у магістрантів регулятивно-вольового компонента компетентності самоорганізації у професійній діяльності

Рівні сформованості	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Адаптивно-моделюючий (низький)	12	9,9	13	10,4	4	3,3	11	8,8
Конструктивно-моделюючий (середній)	52	43,0	52	41,6	35	29,0	52	41,6
Системно-моделюючий (вище середнього)	39	32,2	41	32,8	54	44,6	42	33,6
Системно-творчий (високий)	18	14,9	19	15,2	28	23,1	20	16,0
Усього	121	100	125	100	121	100	125	100

Для встановлення достовірності результатів було використано багатофункціональний статистичний критерій Фішера  $\phi^*$  та  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смирнова. За алгоритмом розрахунку Колмогорова-

Смирнова максимально виявлена між двома накопиченими емпіричними частотами різниця становить  $d_{max} = 0,181$  (табл.2).

**Таблиця 2.** Розрахунок максимальної різниці накопичених відносних частот у експериментальній та контрольній групах щодо розподілу регулятивно-вольового компонента

	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Різниця $d = \sum f^*e - \sum f^*k$
	$f_e$	$f_k$	$f^*e$	$f^*k$	$\sum f^*e$	$\sum f^*k$	
низький	4	11	0,033	0,088	0,033	0,088	0,055
середній	35	52	0,290	0,416	0,323	0,504	0,181
вище середнього	54	42	0,446	0,336	0,769	0,840	0,071
високий	28	20	0,231	0,160	1,0	1,0	0
Усього	121	125	1,0	1,0			

Виявлений показник слугує точкою розподілу досліджуваних на дві групи: перша – у якій виявляється

“ефект”, й друга – в якій “ефекту немає” (табл. 3).

**Таблиця 3.** Чотириклітинна таблиця для підрахунку  $\phi^*$ -критерію Фішера з метою виявлення відмінностей у розвитку регулятивно-вольового компонента в ЕГ і КГ

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	82	56,9	39	38,2	121
КГ	62	43,1	63	61,8	125
Усього	144	100	102	100	246

За результатами даних таблиці 3 визначаємо величини  $\phi_1$  і  $\phi_2$ , які відповідають відсотковим долям кожної групи:  $\phi_1 (56,9 \%) = 1,709$ ;  $\phi_2 (43,1 \%) = 1,432$ .

Далі визначаємо емпіричне значення критерію  $\phi^*$  за формулою:

$$\phi^*_{емп} = (\phi_1 - \phi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}} = (1,709 - 1,432)$$

$$\times \sqrt{\frac{121 \times 125}{121 + 125}} = 0,277 \times \sqrt{61,48} = 2,172.$$

Визначимо критичні значення критерію  $\phi^*$ , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\phi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}; \phi^*_{емп} > \phi^*_{кр} (p \leq 0,01), \text{ що}$$

підтверджує позитивну динаміку показників експериментальної групи унаслідок запровадження спеціальної програми формувальних дій.

**Висновки дослідження.** Порівняльна діагностика засвідчила зростання рівня сформованості регулятивно-вольового компонента компетентності самооргані-

зації в експериментальній групі унаслідок спеціально розробленої системи форм, методів, засобів навчання як педагогічного інструментарію впливу на ціннісно-смыслову діяльність особистісних структур свідомості магістрантів (суб'єктність, рефлексивність, критичність, мотивованість тощо) та діяльно-практичну сферу з метою вироблення практичних умінь і навичок самоорганізації, формування яких відбувається за умови мобілізації власних зусиль та активності магістранта. Застосовані методи математичної статистики підтвердили ефективність методики формувальної роботи та достовірність отриманих результатів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Лисенко-Гелемб'юк К. Психологічний аналіз процесів вольової регуляції як ознаки свідомості й розкриття особистісного потенціалу. Режим доступу: <http://journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/download/1266/1278>
2. Мирончук Н. М. Дослідження рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 2019, VII (83), Issue: 203, Sept., с.27-30.
3. Мирончук Н.М., Макаревич О. Research of Volitional Efforts in a Structure of a Regulatory-Volitional Component of Readiness to Self-Organization in Professional Activity of a Future Lecturer in Higher Education // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2019. Вип. № 1 (96). С. 26-32.
4. Савицька Г. С. Професійна саморегуляція як важлива складова професійної самоорганізації майбутніх економістів // Нова парадигма. 2013. Вип. 116. С. 147-158.
5. Сергієнко Н. П., Сугак О. С. Психологічні особливості саморегуляції особистості // Проблеми екстремальної та кризової психології. 2017. Вип. 21. С. 171-178.

#### REFERENCES

1. Lysenko-Gelembiyuk K. Psychological analysis of the processes of volitional regulation as a sign of consciousness and the disclosure of personal potential. Retrieved from: <http://journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/download/1266/1278>.
2. Myronchuk N. M. Research of Level of Formation of a Value-Motivational Component of Readiness to Self-Organization in Professional Activity of a Future Lecturer in Higher Education // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 2019, VII (83), Issue: 203, Sept., с.27-30.
3. Myronchuk N. M., Makarevych O. Research of Volitional Efforts in a Structure of a Regulatory-Volitional Component of Readiness to Self-Organization in Professional Activity of a Future Lecturer in Higher Education // Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Science. 2019. Vol. № 1 (96). P. 26-32.
4. Savitska G.S Professional self-regulation as an important component of the professional self-organization of future economists // New paradigm. 2013. Vol. 116. P. 147-158.
5. Sergiienko N.P, Sugak O.S. Psychological peculiarities of personality self-regulation // Problems of extreme and crisis psychology. 2017. Vol. 21. P. 171-178.

#### Research of a Regulatory-Volitional Component Formation Level of a Self-Organization Competence in Professional Activity of Future Lecturers in Higher Education

N. M. Myronchuk

**Abstract.** The article presents a methodology and results of diagnostics of a regulatory-volitional component formation level of self-organization competence in professional activity of future lecturers in higher education. The criteria for its study are presented. The diagnostic study of a regulatory-volitional component formation level of self-organization competence of future lecturers in higher education is carried out on the basis techniques by H. Levenson, techniques by V. Morosanova, questionnaire for a self-organization research by O. Mandrykova; a self-certification questionnaire.

**Keywords:** future lecturer in higher education, competence of self-organization in professional activity, volitional efforts, regulatory-volitional component.

# Competence-based “Professional Foreign language” Educational Programs for Students of Economic Specialties: Ukrainian through European Dimension

A. O. Roliak

State Agrarian and Engineering University in Podillia, Kamianets-Podilskyi, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: rolyakangel@gmail.com

Paper received 30.01.20; Accepted for publication 15.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-03>

**Abstract.** The research deals with the analysis of the content, structure and competence area of educational programs for students acquiring an economic specialty in the system of high education in Ukraine. The author grounds the main structural features, competence-based content with the necessary knowledge and skills of foreign language usage. The three major competencies areas: integral, general and special, - are characterized. The conducted study demonstrates that competency-based educational programs standardize English language teaching in high educational institutions of technical and economic profile.

**Keywords:** *higher education, educational programs, competence-based, foreign language competence, knowledge, abilities.*

**Introduction.** Foreign language competences are considered to be the main subject of change in the modern knowledge-based society and without progressive changes in the sphere of foreign languages teaching and learning it is impossible to transform society as a whole [12]. We know that Ukraine is on the way of entering the European educational environment, so there is a demand for significant transition and substantial renewal throughout the whole system of its higher education, including the economic one. In order to provide the Ukrainian society with economists whose competencies would meet the requirements of the modern labor market, it is important to understand how professional training of economists must renovate.

**A brief overview of publications on the topic.** The definition of strategic directions for the development of the foreign language competences of students in economic specialties is of concern to the entire world community today. Recently there were appeared new studies of domestic scientists, connected with modern changes in the quality of education as a whole and the analysis of foreign experience in the professional training of economists. The article presents analytical materials of Ukrainian scientists: Petko L.V., Dyachenko L.M., Kotun K.V., Petiuh V.M., Bazyluk B.H., Nicolaieva S.U., Honcharov V.I., Herasymenko O.O. and European scholars: Andreas Schleicher, Daniela Glocker, Viktor Steiner, Lawrence Reed, Ludwig von Mises, F.A. Hayek, Henry Hazlitt, and Hans Sennholz, etc.

**The purpose of research.** The major objective of this study is to investigate the structure and competence area of educational programs for students of economic specialties in the system of high education in Ukraine in the context of European education reforming in the early twenty-first century.

**Methods.** Data for this study were collected using the systematic, synergetic, culturological, axiological approaches to the analysis of pedagogical phenomena. Basic information was gathered from multiple sources of European and Ukrainian environments at various time points from 2000 till 2020.

The systematic search of the European documents was conducted in three stages.

The first stage was “material collection”. This stage included compellation of existing research data (in the Internet base) according to the object of the conducted

study. The second stage was “selection and inclusion”. The information was selected for its inclusion into the current study within the publication context, date limits, publication languages – English and Ukrainian. The third stage “synthesis completion” was conducted through both writing up and live-discussions of the research results and critical feedback from European and Ukrainian scholars.

**Results and discussion.** The purpose of teaching a foreign language course in a non-linguistic (technical) high educational institution is to develop the necessary competences in the fields of professional and situational communication in oral and written forms [1].

When we are speaking about the competence approach we mean the creation of a single system of aims, content, and technologies in the process of foreign language teaching and learning from the point of view of the formation of the basic professional competences [5]. So the competence approach in professional education makes it possible to outline the circle of important knowledge, abilities, and skills for the particular profession (economic in our research) and to give guidance for the educational program content on their mastering, developing and using in practical activities [7]. Moreover competence model of professional economic education of Ukraine can lead out Ukrainian specialists to the qualitatively new level, bringing their qualifications and degrees in correspondence with the European and world standards [9].

Our study demonstrates that in the European environment the term “competence” is an evaluative one. It denotes the ability of a specialist to use his or her knowledge and skills in practical professional activities [10]. Defining the European economic specialists' professional competences the most actual in new conditions of regional integration and development of the European knowledge-based community is the subject of an active discussion among educational specialists. It was considered that any European economist, first of all, must have deep subject knowledge in the sphere of specialization and professional competences to use the knowledge and skills efficiently [2].

Economists in European dimension work in a social context demanding, on one hand, the national identity and on the other transnational consciousness within the European community. So the “European dimension” became the important component of life-long education content. It should bring a balance between national and transnational

values in the regional countries' educational policy. Judging from these facts we came to the conclusion that European economists (including Ukrainian) need foreign language competency as the basic component of their professional competences. As it is noted in European documents - European economists know more than one European language. Language skills he acquires in the system of life-long professional education. It would be very important for him to spend some period in a foreign environment to communicate with authentic language speakers [6, 11].

According to our analysis the main tasks of studying the discipline "Foreign language" for students of economic specialties in Ukrainian dimension are to acquire the skills of practical knowledge of a foreign language in different types of speech activity in the scope of topics due to professional needs; the use of oral monologue and dialogues in the context of domestic, socio-political and professional subjects; translation texts in the professional field from the foreign language into the native one [10].

The program is structured in a standardized for Ukraine way, consisting of 10 basic parts, compared with four major blocks of programs in basic European countries [4]. This division in the Ukrainian context may be the following:

- 1) the purpose of the discipline;
- 2) the discipline description;
- 3) the results of education;
- 4) evaluation criteria;
- 5) evaluation tools;
- 6) the discipline program;
- 7) themes of practical classes;
- 8) forms of current and final control;
- 9) tools, equipment, and software used in the academic discipline;
- 10) recommended sources of information.

In European countries the educational programs are mostly divided into four main blocks: 1) general discipline description; 2) the discipline program; 3) themes of practical classes; 4) forms of current and final control [4].

The content of the Ukrainian program "Foreign language for professional use" is competence-centered. Our research shows that there is no unified typology of economists' competence characteristics in Ukraine. This is the reason for existence of a large number of training programs in the Ukrainian system of professional education (each institute or university has a right to make its own curriculum, which must fulfill general strategic goals described by Ukrainian Laws on Education). In most cases, enumeration of the appropriate competencies in such study programs include references to European documents [6].

We investigated that standard programs content in the discipline includes the list of:

- the integral competence of an economist;
- the general competences; and
- the special competences.

So we continue our analysis taking into account these three fundamental competences areas.

Judging from the Ukrainian educational program, learning a foreign language in professional economic sphere ensures the development of the integral competence of a Bachelor of Economy specialty - the ability to

solve complex specialized problems and practical problems in the field of Economy or in the course of study that involves the application of certain theories and methods of relevant science [3].

Moreover learning foreign languages in the economic context guarantees the development of the following general competences:

- ability to exercise the rights and duties as a member of a society, the awareness of the values of civil democratic society and the necessity of its sustainable development, the supremacy of law, rights and freedoms of citizens in Ukraine;
- ability to preserve moral, cultural, scientific values and increase the achievements of society through an understanding of the world history and patterns development of subject domain, its place in the general system of knowledge about nature and society;
- skills of oral and written professional communication in the state and foreign languages
- ability to apply knowledge in practical situations;
- ability to communicate in one of the foreign languages;
- ability to search, process and analyze information from various sources;
- ability to adapt and act in a new situation;
- ability to be critical and self-critical;
- ability to make substantial decisions;
- interpersonal team-work skills;
- ability to act as a socially responsible and conscious individual

As for the special professional competences of economists, foreign language knowledge makes it possible to enrich the ability to analyze in-depth problems and phenomena in one or more professional fields within the specialty in the worldwide environment.

The analysis of the "Professional Foreign language" programs for Students of Economic Specialties in the majority of the State Ukrainian technical universities provides an exciting opportunity to advance our knowledge of how the general program content is connected with the competence area development. So according to our survey, the basic topics of practical foreign languages lessons may be divided into two parts – everyday language, professional communication, and may include the following: introduction; working day; Ukraine; business trip; social life; healthy lifestyle; agrarian education (for the students of agricultural universities); the university; education in Ukraine and abroad (comparative aspect); profession; career; agriculture; Economics and economy; money; market types and market relations; international economy; trade; forms of ownership; etc. [10].

The "Professional Foreign language" program has the following learning outcomes:

- 1) to know the rules and norms of foreign business communication;
- 2) to be able to effectively communicate in foreign language orally and in writing – influence on the applicant's general educational results, and help to lead the educational trajectory into a proper direction [8]. Our study outlines that both the learning outcomes and program content together should bring to the development of the above-mentioned competence areas of economic specialties students.



**Conclusions.** Overall, there seems to be some evidence to indicate that in the modern world being a highly qualified professional is challenging and there is an infinite number of areas in which economists can develop. Making decisions about what to focus on can be overwhelming for individuals. Foreign language communication competence is becoming the integral ability of every professional, working in the sphere of economics. Moreover in European countries recently new standards for specialists' professional level were established, bringing a signif-

icant change in the way of professional competences conceptualization and implementation in almost all the European countries [1]. In the Ukrainian environment, competence-based educational programs will make economic education in this country more standardized. And as for a foreign language competence development in the professional dimension, it is inevitable that it ensures the development of the integral competence of a Bachelor of Economic specialty – the ability to solve complex specialized and practical problems in the field of economy.

#### REFERENCES

1. Bulavina O. Productive Economic Thinking – the Basis of Formation of Professional Competences of Students of the Specialty "Professional Education (Economics)" / Olena Bulavina//Professional Pedagogy. – 1(18). – 2019. – P. 180-186.
2. Hauschildt K. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe / Kristina Hauschildt, Eva Maria Vogtle, Christophe Gwosc. – 2018. – German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW). – 284 p.
3. Heyne P. The Economic Way of Thinking / Paul Heyne, Peter Boettke, David Prychitko. – 13<sup>th</sup> ed. – 2014. – 245 p.
4. EUROPEAN dimensions of teacher education: similarities and differences / Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc [eds]. – Ljubljana: Faculty of Education ; Kranj: The National School of Leadership and Education, 2011. – 340 p.
5. European Commission. Key Data on Education in Europe / European Commission. – Luxembourg: European Commission, 2005. – 332 p.
6. OECD. Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003 / OECD. – Paris: OECD, 2004. – 471 p.
7. Ogienko O. Model of Professional Teachers Competences Formation: European Dimension//Ogienko O., Rolyak A.//TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education, May 2009, Umea University, Sweden, Proceedings. – [Online]. – Available: <http://tepe.wordpress.com/proceedings/tepe-2009-proceedings>.
8. Ogienko O. Humanization as the basic tendency of teacher education: European Context / Olena Ogienko, Angelina Rolyak//Education and Cultural change. - Helsinki, Finland (Network), 2010.
9. Roliak A.O. Reforms in teacher education system: Danish experience in Ukrainian environment//Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives. The 1st International symposium proceedings. – 2018. – Berlin: Premier Publishing s.r.o.. – P. 70 – 78.
10. Roliak A.O. Foreign Language Competency Levels in Military Education / A.O. Roliak//Scientific Development of New Eastern Europe. Part 1. – Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2019. – P. 62 – 65.
11. Sprogøe J. Comparative analysis of lifelong learning strategies and their implementation in Denmark, Estonia, Finland, Iceland, Latvia, Lithuania, Norway, Sweden / Jonas Sprogøe. – 2003. – Copenhagen: The Danish University of Education. – 68 p.
12. The Lisbon Council. Policy Brief. The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success / Andreas Schleicher [ed]. – Brussels: The Lisbon Council, 2006. – 20 p.

## System of exercises for teaching future seafarers how to write business correspondence in English

N. V. Samonenko

National University «Odesa Maritime Academy», Odesa, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: samonenko.natalie@gmail.com

Paper received 03.02.20; Accepted for publication 16.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-04>

**Abstract.** The article deals with the problem of teaching future seafarers how to write business correspondence (letters of appeal, notices, requests, orders, refusals, claims, acts) in English. The stages of the educational process (pre-contact stage, training and contact stage, professional and contact stage) are identified and the types of work at each stage are determined. The system of exercises consisting of 3 successive blocks is elaborated and introduced into practice.

**Keywords:** *integrated teaching, business correspondence in English, system of exercises, future seafarers.*

**Introduction.** One of the current aims of foreign language teaching is to prepare students for fruitful communication in a foreign language in different spheres of human activity. Foreign language knowledge becomes the norm of life, it largely determines the professional career of an individual. This factor is explained by the development of official contacts at the international arena, many of which occur in a written form. Navigation is one of those areas where there is a great need for highly-qualified specialists with the professional knowledge of the English language that is specially stated in the IMO “Convention on Standards of Training Certification and Watchkeeping for Seafarers” (STCW). It says: “The seafarer should know how to conduct communication in English to ensure the safety of human life and the safety of property, to reduce the risk of errors in the transmission of information” [5]. Many of such professional contacts take place in a written form providing business correspondence with the Port authorities, ship owners, marine companies’ representatives, marine agents etc. That’s why there is a great need for high-quality, well-structured foreign language education programmes according to the international standards in the field of written communication.

**Literature Review.** The problem of the English-language written competence development was researched in the works of such Ukrainian and foreign scholars as: M. Zhinkin, S. Litvin, R. Milrud, A. Minyar-Beloruicheva, S. Nikolayeva, I. Nuzh, Yu. Passov, N. Sklyarenko, T. Ryazantseva, O. Tarnopolsky, T. Hedge, A. Pincas, A. Raimes, Ch. Tribble, R. White, etc. In general, the analysis of the teaching methods of English-language written business communication of students of non-linguistic specialties showed the focus of the research on: reading professionally-oriented, authentic texts and retelling them in a written form; development of skills of different types of written communication depending on the students’ specialty; creation of business communicative situations for written speech interaction in conditions close to the professional ones; organization of training stages with a gradual increase in the skills of foreign-language written dialogical speech.

However, in the theory and practice of teaching students of non-linguistic specialties the English language, there is no scientifically-based methodological system for the development of English written competence of future marine specialists. In particular, there is no well-grounded system of exercises for training future seafarers how to write business correspondence in English.

Therefore, the **aim of this research** was to elaborate a scientifically-grounded system of exercises for training future seafarers how to write business correspondence in English.

**Methods.** To disclose the topic, descriptive and logical methods were used; for collection and generalization, the methods of induction and deduction, the method of comparison, analysis and synthesis of information were applied.

**Results and Discussion.** To start speaking about the elaborated system of exercises for training future seafarers how to write business correspondence in English it is considered reasonable to define the term “system of exercises” in general. According to N. Gez, system of exercises is understood as the organization of interrelated training activities, arranged in order of increasing speech or operational difficulties, taking into account the sequence of speech skills formation and the nature of existing speech acts [2].

The system of exercises for teaching any type of speech activity, including business correspondence of future seafarers in English, depends on many factors. They are the following: teaching objectives; elements of the major subject corresponding to the objectives; structural components of the teaching content; methodological actions, that is, exercises that ensure mastering of each component of the teaching content; learning tools that contribute to the implementation of each methodological action; control of students’ mastering the elements of the major subject [6]. The above-mentioned components of the teaching process, according to I. Lerner and V. Kraevsky, are called links of the pedagogical process, which ensure the integrity and consistency of this process [3; 4]. The system of exercises is considered the main factor that ensures the practical implementation of the developed methodology and contributes to the successful mastering a foreign language.

There is a need to consider in detail the elaborated system of exercises for teaching future seafarers how to write business correspondence in English. The system is based on a three-stage process of integrated teaching, namely: pre-contact stage, educational and contact stage, professional and contact stage and consists of three blocks of exercises corresponding to each stage.

**The aim of the pre-contact stage** is preparation for business interaction - gathering and analyzing the information, as well as planning a program for future business communication between partners. At this stage, professional knowledge in a foreign language, specific terminology and professional vocabulary are acquired. At the first stage, a certain amount of vocabulary is introduced (up to 20 lexical units), which is considered “one lexical dose”. Such dose allows reading and writing draft letters. This amount of vocabulary is based on the results of the research of professor G. Kharlov, who, conducting numerous experiments, proved that words for reading literary texts can be learned at the receptive level by

repeating them 6-7 times in the process of interpreting their contents and reading different examples with these words [7]. Further research done by R. Martynova confirmed that introducing lexical units into the students' operative memory for their recognition in the texts requires approximately the same number of repetitions.

But concerning our study, we must state that for the future marine specialists it is not enough only to recognize the lexical units in the texts. Vocabulary should be used both when reading business letters and when writing them that determine the necessity to form skills of conscious use of the lexical units in phrases and sentences. It can be achieved by repeating the vocabulary ten times in oral and written forms. The formation of such skills creates the basis for the development of educational and speech skills, that means reading and writing letters expressing the main semantic content. To develop such skills, another fourteen-time repetition of the vocabulary in different kinds of language activity is required [6, p. 50].

In our case, the lexical units under study are not frequently-used in the colloquial speech. They are specific, professionally-thematic in nature. Therefore, it is not possible to reduce the fixed number of repetitions of the lexical units that allows us to consider approximately 20 lexical units available for their learning at one lesson. Such amount of vocabulary, as we noted above, provides the opportunity for the development of educational and speech skills. We can refer to them as "skills of the first level of complexity". They help to present the main content of the business communication; but at the same time they are limited to their content expression within some genres.

Thus, the first block of exercises in accordance with the pre-contact stage of training is aimed at students' acquiring knowledge of the first dose of lexical units; forming the skills of their usage in phrases and sentences; developing the educational skills of reading letters of limited content on a specific topic, for example, "Loading / Unloading a vessel" using vocabulary of dose 1; developing the educational skills in writing such letters on the topic under study using the same lexical dose.

The **aim of the second training and contact stage** is to implement an act of verbal or written interaction in a business context (the beginning of a contact, its development and completion). This stage supposes presenting the information in a written form as a business letter addressed to the recipient (a native speaker) in various business communication genres. Training at this stage is of a three-step process. At the first step, the educational texts of the limited content are presented and, accordingly, educational letters of the limited content are presented. At the second step, educational texts of the extended content are presented and, accordingly, educational letters of the extended content are presented. At the third step, authentic texts of professional content are presented and, accordingly, real professional letters are presented.

At this stage, the amount of lexical units is increased and the next lexical dose is introduced. Its learning occurs in the same methodical way as the learning of the vocabulary of the first dose, that means that the knowledge of these words is acquired, the skills of their use in phrases and sentences are developed, and then more complex speech skills which we can refer to as "*skills of the second level of complexity*" are developed. The main condition for their formation is the compulsory use of not only newly-introduced vocabulary - the vocabulary of dose 2, but also the previous dose, that is,

the vocabulary of dose 1. Their combination allows reading more complex samples of business letters that are close to the authentic variants and only partially adapted. The samples of such letters are created on the basis of those that the future seafarers will receive in response to their requests. However, the most complex linguistic phenomena which are typical in the Port authorities' correspondence are excluded from them. These may be abbreviations unknown to students, names of repair work in unfamiliar clichéd structures, non-typical forms of grammatical constructions, etc. Reading original, only partially adapted letters of extended content, provides the opportunity for the development of writing skills for independent business correspondence. But more often it occurs not in the form of an answer to any proposals of the Port authorities, but in the form of an appeal to them with specific requests or information in order to obtain permission for further professional actions. The use of the second and first doses (2 + 1) of the vocabulary in such letters expands the possibilities of both: informing the Port authorities concerning a particular problem and using a variety of genre forms of such requests.

Thus, the exercises of the second block in accordance with the educational and contact stage are aimed at students' acquiring knowledge of the second dose of the lexical units on the same topic; forming the skills of their usage in combination with lexical units of dose 1 in phrases and sentences; developing reading skills of authentic, partially adapted letters in different genres of extended content with the use of the second and first doses (2 + 1) of the vocabulary; developing skills of writing letters of the same level of complexity on the same topic in different genres with the use of the second and first doses (2 + 1) of the vocabulary.

**The aim of the professional and contact stage** is the analysis and generalization of the results of business interaction, the implementation of decisions made during the contact, summing up the results of business conversations, as well as planning on this basis certain actions for the purpose of further cooperation. At this stage students must get a reaction to their written letter. It occurs either in the form of professional actions, or in the form of clarification of some professional circumstances by means of the language under study. Training at this stage is carried out in two steps: *receptive*, where the ability to understand fluently and accurately the information presented in its authentic form develops, and *reproductive*, where the skills of clarifying the requested information and performing relevant professional activities develop.

At this stage there is an increase of the amount of lexical units in the students' professional speech. It occurs by learning the third dose of the lexical units. These units include those linguistic phenomena that, at the previous stages, were excluded from the original letters, as well as additional, not typical vocabulary on the topic under study. The use of the third dose of the lexical units, in combination with the second and first ones (3 + 2 + 1) does not allow forgetting the material which was learned before, and also provides the ability to read samples of the authentic, non-adapted letters of different genres. The examples of such letters are the letters of appeal to the Port authorities, written by native speakers, as well as the answers to them given by real participants of the professional marine activities.

A detailed study of these authentic letters, their discussion and interpretation of their contents, allows students writing their own samples of letters of appeal to the Port authorities

based on the real professional circumstances arisen on board the ship. Thus, the “*skills of the third level of complexity*” (the highest ones) are developed, and the lexical competence of future seafarers, which is defined as “the ability of individuals to operate with knowledge of the English vocabulary (common and professional words, terms, phrases, set-expressions, idioms, phrasal verbs, formulas of speech etiquette) and understand the lexical norms of its application; to have both the skills of understanding and reproducing this vocabulary in phrases / sentences / texts and the skills of receptive-reproductive and productive skills of fluent operation of this vocabulary in the process of writing, reading, listening and speaking” [1, p. 35] is formed.

Thus, the **exercises of the third block** in accordance with the professional and contact stage are aimed at students’ acquiring knowledge of the vocabulary of dose 3 on the same topic; developing skills in using vocabulary of dose 3 in combination with the vocabulary of doses 2 + 1 in phrases and sentences; developing reading skills of authentic, non-adapted letters of different genres, for example, an authentic letter to the port authorities “Notification of the vessel readiness for cargo loading”, including vocabulary of doses 3 + 2 + 1; developing writing skills on the same topic, caused by real, professional problems, for example, in the genre of “request”, in the genre of “act”, in the genre of “claim” using the vocabulary of doses 3 + 2 + 1, taking into account unforeseen circumstances. The following assignments are given as the examples of such letters. 1. The task is: to write a business letter in the genre of “request” to contact the Port authorities for the following reasons: a) to arrange loading / unloading of heavy containers; b) to order an additional crew of movers for overtime work in the port; c) to send a representative of the shipper to measure the cargo after loading. Exchange these letters and write the supposed answers of the Port authorities. 2. The task is: to write a business letter in the genre of “act”: contact the Port authorities in writing to inform them: a) of the repair of the damage which was done to the vessel during the cargo operations; b) of the refusal of the consignor to deliver the goods within the established time limits according to the Charter; c) of the organization of the tallymen’s work for re-counting cargo at the port. 3. The task

is: to write a business letter in the genre of “claim”: contact the Port authorities in writing: a) on compensation for losses caused by the vessel demurrage; b) on reduction the rate of unloading at the request of the consignee; c) on rejection of possible claims for containers damage during their unloading by coastal facilities.

**Conclusions.** In the course of the study, we came to the following conclusions. The stages for teaching future seafarers how to write business correspondence in English are the following: pre-contact stage, training and contact stage, professional and contact stage; at each stage a special block of exercises is implemented. The **first block of exercises** is aimed at students’ acquiring the knowledge of the lexical units of dose 1; forming the skills of their usage in phrases and sentences; developing the educational skills of reading letters of limited content on a specific topic in some genres using the vocabulary under study; developing the educational skills in writing such letters on the topic under study using the same lexical dose. The **second block of exercises** is aimed at students’ acquiring the knowledge of the second dose of lexical units on the same topic; forming the skills of their usage in combination with lexical units of dose 1 in phrases and sentences; developing reading skills of authentic, partially adapted letters in different genres of extended content with the use of vocabulary of doses of 2 + 1; developing skills of writing letters of the same level of complexity on the same topic in different genres with the use of vocabulary of doses of 2 + 1. The **third block of exercises** is aimed at students’ acquiring the knowledge of the vocabulary of dose 3 on the same topic; forming the skills in using vocabulary of dose 3 in combination with the vocabulary of doses 2 + 1 in phrases and sentences; developing reading skills of authentic, non-adapted letters of different genres, including vocabulary of doses 3 + 2 + 1; developing skills of writing on the same topic, caused by real, professional problems using vocabulary of doses 3 + 2 + 1, taking into account unforeseen circumstances. Thus, the stated results of the study provide the basis for the development of a complete linguodidactic model for teaching future navigators how to write business correspondence in English with its entire links and its practical implementation.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боднар С. В. Когнітивний підхід до формування англійської лексичної компетентності студентів економічних спеціальностей. *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. Одеса : Південний науковий центр НАПН України, 2014. №10/CXXVII. С. 34-38.
2. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. *Иностранные языки в школе*. 1969. № 6. С. 29-40.
3. Краевский В. В. Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград: Перемена, 2001. 324 с.
4. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.
5. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 г., измененная конференцией 1995 г. Санкт-Петербург : ЗЛО НИИМФ, 1996. 551 с.
6. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнометодична модель навчання іноземних мов: [монографія]. К.: Вища шк., 2004. 454с.
7. Харлов Г. А. Основы системного обучения иноязычному лексическому материалу при чтении текстов в неязыковом вузе: дисс. ... доктора пед. наук 13.00.02. Одесса, 1991. 339с.

#### REFERENCE

1. Bodnar, S.V. Cognitive approach to the formation of English-speaking lexical competence of students of economic specialties//Science and education: a scientific and practical journal. Odessa: Southern Scientific Center of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2014. №10/ CXXVII, p.34-38.
2. Gez, N. I. System of exercises and sequence of development of speech skills//Foreign languages at school, 1969. № 6, p. 29-40.
3. Kraevsky, V.V., Polonsky, V. M. Methodology for the teacher: theory and practice. Volgograd: Changes, 2001. 324 p.
4. Lerner, I. Ya. The learning process and its regularities. M. : Knowledge, 1980. 96 p.
5. International Convention on Standards of Training Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978, amended by the 1995 conference. URL: [http://www.imo.org/en/About/Conventions/ListOfConventions/Pages/International-Convention-on-Standards-of-Training,-Certification-and-Watchkeeping-for-Seafarers-\(STCW\).aspx](http://www.imo.org/en/About/Conventions/ListOfConventions/Pages/International-Convention-on-Standards-of-Training,-Certification-and-Watchkeeping-for-Seafarers-(STCW).aspx).
6. Martinova, R.Yu. A Comprehensive Methodological Model of Foreign Language Teaching: [monograph]. K.: Higher School, 2004. 454 p.
7. Kharlov, G. A. Fundamentals of systematic teaching of foreign-language lexical material when reading texts in a non-linguistic University: Doctoral thesis, Odessa, 1991. 339 p.

## Тенденції розвитку та прогностичні перспективи професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг

Н. М. Павлушенко, О. В. Шаповалова, Е. Д. Харькова, С. М. Кондратюк

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

Paper received 29.01.20; Accepted for publication 13.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-05>

**Анотація.** У статті висвітлено тенденції оновлення змісту й методів професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг. Здійснено аналіз вимог до британського вчителя, сформульованих у професійних стандартах як обов'язкової складової політики «нового професіоналізму». Окреслено моделі професіоналізму вчителя (модель ефективного вчителя, модель рефлексивного вчителя, модель учителя-дослідника, модель трансформаційного вчителя), що дозволяють краще усвідомити стан і напрями розвитку сучасної педагогічної освіти в університетах Великої Британії й сутність програм професійного розвитку вчителів у школах.

**Ключові слова:** *якість, управління якістю, освітні послуги, професійно-педагогічна підготовка вчителя, професійний розвиток учителя.*

**Постановка проблеми.** Прагнення уряду нашої країни забезпечити високу якість загальної середньої освіти для всіх учнів, задеклароване в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті та низці інших державних документів, зумовлює необхідність реформування всіх сфер управління освітою, зокрема й системи підготовки педагогічних кадрів, а також вивчення і творче використання прогресивного зарубіжного досвіду. У цьому контексті доцільним бачиться вивчення британського досвіду реформування професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг.

**Аналіз актуальних досліджень** засвідчив, що управління середньою освітою Великої Британії вже протягом кількох десятиліть є об'єктом дослідження вітчизняних науковців. Такий інтерес пояснюється як статусом держави, яка є одним із світових лідерів у наданні якісних освітніх послуг, так і безпосередньо, характером управління системою середньої освіти, що має давні традиції поєднання централізації та децентралізації.

Вивчення вітчизняних наукових розвідок показало, що предметом аналізу вчених-компаративістів стало широке коло аспектів функціонування освітньої системи Великої Британії, зокрема: освітньо-політичний вимір розгляду британської системи середньої освіти висвітлено у працях К. Гарашука, О. Огієнко, О. Особливцев, А. Сбруєвої, І. Чистякової та ін.; управлінський вимір представлений науковими розвідками М. Бойченко, Г. Бутенко, О. Першукової, І. Постоленко та ін.; у межах змістового виміру розгляду досліджуваної проблеми привертають увагу роботи таких вітчизняних учених, як Л. Заблоцька, О. Локшина, О. Кузнецова, О. Мілютіна, Н. Ремезовська та ін.; соціально-педагогічний вимір знайшов висвітлення в роботах таких дослідників, як В. Вознюк, Н. Лавриченко, О. Листопад, Р. Мельник, О. Пічкара та ін.; підготовка педагогічних кадрів у Великій Британії стала предметом розгляду таких вітчизняних дослідників, як Г. Бутенко, Н. Муқан, Ж. Чернякова та ін.

Водночас слід зауважити що, незважаючи на значну кількість праць, питання управління якістю освітніх послуг висвітлюється не в повному обсязі, зокрема

поза увагою дослідників залишилася проблема професійно-педагогічної підготовки вчителів в умовах управління якістю освіти у Великій Британії.

**Мета статті** – висвітлити тенденції оновлення змісту й методів професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг.

**Виклад основного матеріалу.** Як справедливо наголошується в Білій книзі «Важливість учительства» (The Importance of Teaching: The Schools White Paper), «одним із найважливіших чинників, що зумовлюють ефективність системи середньої освіти є якість її вчителів. У найкращих освітніх системах світу вчителі обираються з найбільш академічно здібних випускників, які також мають поєднувати в собі найкращі особистісні та інтелектуальні якості. Ці системи передбачають високоякісну професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців, де перевага надається набуттю практичних навичок. В ефективних освітніх системах учителі на кожному етапі своєї кар'єри та, особливо, коли обіймають адміністративні посади, продовжують професійну підготовку та здійснюють професійний розвиток [7].

З огляду на необхідність забезпечити конкурентоспроможність британської освітньої системи урядом передбачено наступні кроки з удосконалення вчительської підготовки, сформульовані у процитованому вище документі:

- продовження підвищення якості майбутніх учителів через: скорочення державного фінансування програм підготовки майбутніх учителів для студентів, які не досягли встановленого академічного рівня (2:2 degree); розширення програми «Вчити спочатку» (Teach First), що передбачає надання державної фінансової підтримки для залучення якомога більшої кількості кращих студентів зі спеціальностей, затребуваних у школах, до педагогічної діяльності; надання змоги талановитим особам, які бажають змінити професію, стати вчителями;
- реформування системи педагогічної освіти, де центральна увага приділяється орієнтації на професію, формуванню ключових учительських компетенцій, включаючи навчання читанню й математиці дітей раннього шкільного віку, управління поведінкою та готовність до роботи з учнями зі спеціальними осві-

тніми потребами;

- створення національної інноваційної шкільної мережі, яка б уповноважувала найкращі школи здійснювати професійну підготовку та професійний розвиток учителів і директорів шкіл, що входять до складу мережі;
- надання школам більшої свободи в запровадженні винагород та санкцій за успішну/неуспішну діяльність учителів через збільшення гнучкості в нарахуванні заробітної платні й спрощенні процесу управління навчальними досягненнями;
- збільшення кількості місцевих і національних лідерів освіти – успішних директорів, які надають підтримку іншим школам;
- зменшення обсягів бюрократичної роботи, скорочення неважливих обов'язків, вимог тощо [7].

Отже, головна мета державної освітньої політики, задекларована в державних документах, полягає в удосконаленні діяльності навчального закладу та підвищенні її ефективності, передусім, через підвищення якості педагогічних кадрів.

У цьому контексті надзвичайно актуальним є оновлення програм професійно-педагогічної підготовки вчителя. Слід зазначити, що однією із провідних тенденцій у сучасних умовах є «новий професіоналізм» («new professionalism»), що характеризується підвищенням вимог до вчителя та сфокусований на таких аспектах, як професійні стандарти (professional standards), управління навчальними досягненнями (performance management), неперервний професійний розвиток (continuing professional development – CPD) та встановлення випробувального терміну роботи для вчителів, які нещодавно отримали диплом (newly qualified teacher – NQT induction).

tackling workload: a national agreement»), більш відомому в наукових колах як Національна угода (National Agreement) між профспілковими комітетами шкіл, працівниками та Міністерством освіти. Основними цілями даної угоди визначено: 1) зменшення навантаження вчителів за рахунок скорочення обсягів бюрократичної роботи; 2) збільшення кількості допоміжного персоналу; 3) зміна традиційних ролей персоналу школи з метою залучення всіх учасників навчального процесу до управління змінами (change management) [1].

Поряд із заходами щодо розподілу навантаження педагогічних працівників центральна увага була приділена формуванню «нового професіоналізму», що, як було зазначено нами вище, передбачав встановлення нових професійних стандартів для вчителів; налагодження процесу управління навчальними досягненнями учнів директорами шкіл та вчителями; здійснення професійного розвитку як невід'ємну складову щоденної діяльності вчителя.

Проте зазначимо, що зміни, передбачені даною угодою відбулися набагато пізніше. Так, професійні стандарти були запроваджені в Англії у 2007 році, у той час як нормативно-правове забезпечення та правила прийому на посади вчителів, які щойно закінчили навчальний заклад, були запроваджені в 2008 році. Законодавче підґрунтя для управління навчальними досягненнями було схвалено в 2009 році [2].

Слід виокреслити, що професійні стандарти, розроблені «Агенцією професійної підготовки та розвитку

шкіл» (Training and Development Agency for Schools), охоплюють три сфери: професійні ознаки (professional attributes), професійні знання та розуміння (professional knowledge and understanding) та професійні навички (professional skills), сформульовані окремо для вчителів із різним професійним статусом, а саме: Q – працівника, який здобуває статус кваліфікованого вчителя протягом випробувального терміну (award of Qualified Teacher Status – QTS), С – вчителя, який отримує заробітну платню за основною шкалою (teachers on the main scale – Core), Р – вчителя, який отримує заробітну платню за підвищеною шкалою (teachers on the upper pay scale – Post Threshold Teachers), Е – вчителя-відмінника (Excellent Teachers), А – вчителя із просунутими навичками (Advanced Skills Teachers – ASTs) [5].

Аналіз зазначеного документу дозволяє нам констатувати, що професійні стандарти передбачають вимоги до вчителя та ілюструють прогрес у педагогічній діяльності. Щоб досягти кожного кар'єрного щабля вчителю необхідно продемонструвати, що ним/нею досягнуто відповідних стандартів.

Слід підкреслити, що досягнення відповідного стандарту визначається в різний спосіб у залежності від рівня кваліфікації вчителя. Так, учителі мають підтвердити Е чи А кваліфікацію в результаті зовнішньої процедури оцінювання. Вчителі нижчої кваліфікації атестуються директором школи. Стандарти Р, Е та А передбачають також підвищену заробітну платню [5].

Стандарти визначають професійні характеристики, які повинен мати вчитель на певному етапі професійного розвитку. Після випробувального терміну (induction year), який, зазвичай, триває рік, вчителі мають досягти С стандарту, а також поширювати й поглиблювати професійні ознаки, знання, розуміння та навички в межах Q стандарту. Адже професійними стандартами передбачено, що всі вчителі «обов'язково мають бути залучені до ефективного, стійкого й релевантного професійного розвитку впродовж їх професійної діяльності» [5, с. 3].

На думку науковців із «Центру досліджень освітньої політики» (Center for educational policy studies), стандарти якості не повинні розцінюватися як зовнішні вимоги «згори», яким необхідно чинити опір, навпаки, стандарти мають бути сформульовані на основі професійного досвіду та щоденної вчительської практики. На думку зазначених дослідників, учитель, який має великий практичний досвід, буде більш упевненим під час звітування за результати своєї діяльності [8, с. 39].

Значний інтерес у цьому контексті становлять моделі професіоналізму вчителя, виокремлені групою шотландських дослідників (Й. Менгер, М. Халме, Д. Елліот, Дж. Левін): ефективний учитель (effective teacher), рефлексивний учитель (reflective teacher), учитель-дослідник (enquiring teacher) трансформаційний учитель (transformative teacher).

*Модель ефективного вчителя* найбільше відповідає вимогам національного curriculum та національної системи оцінювання. В зазначеній моделі знання, навички та компетентності, якими має володіти британський вчитель визначені «згори», на національному рівні. Головна увага в цій моделі приділена технічному виконанню завдань та вимірюванню ефективності. Як наголошують зазначені дослідники, така модель най-

більш точно відбиває сучасний стан освіти у Великій Британії, зокрема Англії, де протягом останніх тридцяти років все, чому необхідно було навчати учнів та вчителів, а також яким чином це має відбуватися, визначається центральним урядом [4, с. 21].

*Модель рефлексивного вчителя* уособлює менш обмежений погляд на професіоналізм учителя. Дана модель виникла у Великобританії у другій половині ХХ ст. В її основу було покладено ідею Дж. Дьюї про те, що вчитель є активним учасником процесу прийняття рішень. У сучасних умовах прибічниками моделі рефлексивного вчителя є такі освітні теоретики, як Д. Шон та Е. Поллард. У межах даної моделі навчальний процес являє собою цикл, де послідовно відбуваються такі дії: планування, підготовка до дії, дія, збір даних, аналіз даних, оцінка та рефлексія, а потім планування наступного кроку [4, с. 22]. Як свідчить К. Маклафлін, понад 70 % програм професійної підготовки вчителів, що запроваджені в університетах та коледжах тією чи іншою мірою спираються на дану модель [3].

*Модель учителя-дослідника* подібна до попередньої, однак рефлексивна модель не зосереджує увагу на дослідницькій діяльності вчителя. Згідно з даною моделлю, вчитель постійно залучений до дослідницької діяльності під час щоденної викладацької практики як форми професійного розвитку. Група дослідників на чолі з Й. Ментором ілюструють, як ідеї зазначеної моделі використовуються університетами, що працюють у партнерстві зі школами та коледжами. Отже, формування дослідницької компетентності вчителя є невід'ємною складовою як сучасних програм підготов-

ки вчителів в університетах, так і програм професійного розвитку та підвищення кваліфікації вчителів, які працюють у школах [4, с. 23].

*Модель трансформаційного вчителя* має риси двох попередніх моделей, але відрізняється від них необхідністю формування в учителя активної соціальної позиції. Так, зокрема, дослідниця Дж. Зекс наголошує, що «обов'язки вчителя виходять за межі педагогіки; вчитель має зробити свій внесок у соціальні зміни та підготувати до цього своїх учнів» [6]. Зазначена модель передбачає діяльність учителя, спрямовану на забезпечення рівності в освіті, яка має подолати нерівності в суспільстві та стимулювати прогресивний суспільний розвиток.

**Висновки.** Таким чином, в умовах запровадження «нового професіоналізму» як однієї із провідних тенденцій оновлення змісту й методів професійно-педагогічної підготовки вчителя неперервний професійний розвиток учителів набуває пріоритетного значення. Висвітлені моделі професіоналізму вчителя (ефективний учитель, рефлексивний учитель, учитель-дослідник, трансформаційний учитель) дозволяють краще усвідомити стан і напрями розвитку сучасної педагогічної освіти в університетах Великої Британії та сутність програм професійного розвитку вчителів у школах.

У подальшому доцільним бачиться визначення інноваційного потенціалу британського досвіду неперервного професійного розвитку вчителів та можливостей його використання в Україні.

#### REFERENCES

1. Butt G. Challenging modernization: remodelling the education workforce/G. Butt, H. Gunter//Educational Review. – Routledge: London, 2005. – Vol. 57. – № 2. – P. 131–137.
2. Making the links between professional standards, induction, performance management and continuing professional development of teachers: a study/[M. Walker, J. Jeffes, R. Hart, P. Lord, K. Kinder].– National foundation for educational research ; Department for education, 2011. – 161 p.
3. McLaughlin C. Teachers Learning: Professional development and education/C. McLaughlin. – Cambridge University Press, 2013. – 143 p. – (The Cambridge Teacher series).
4. Menter I. Literature Review on Teacher Education in the 21st Century/I. Menter, M. Hulme, D. Elliott, J. Lewin. – Edinburgh, 2010. – 104 p.
5. Professional Standards for Teachers. Why sit still in your career?/Training and Development Agency for Schools. – London, 2007. – 36 p.
6. Sachs J. The activist teaching profession/J. Sachs. – Buckingham: Open University Press, 2003. – 192 p.
7. The Importance of Teaching: The Schools White Paper. – Department for education, 2010. – 95 p.
8. Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools/[C. Borzea, M. Cecchini, C. Harrison, J. Krek, V. Spajić-Vrkaš]. – UNESCO, Council of Europe, CEPS, 2005. – 125 p.

#### Tendencies of updating the content and methods of professional-pedagogical training of teachers in terms of educational services quality management

**N. M. Pavlushenko, O. V. Shapovalova, Y. D. Kharkova, S. M. Kondratyuk**

**Summary.** The article highlights the tendencies of updating the content and methods of professional-pedagogical training of teachers in terms of educational services quality management. The analysis of the requirements for British teachers, laid in professional standards as a mandatory part of the policy of "new professionalism" is made. It is pointed out that professional standards developed by the Training and Development Agency for Schools cover three areas: professional attributes, professional knowledge and understanding and professional skills, formulated separately for teachers with different professional status, namely: award of Qualified Teacher Status – QTS (Q – standard); teachers on the main scale – Core (C); teachers on the upper pay scale – Post Threshold Teachers (P); Excellent Teachers (E) and Advanced Skills Teachers – ASTs (A). The standards provide the framework for a teacher's career and clarify the progression in professional activity. In order to access each career stage a teacher will need to demonstrate that he/she has met the relevant standards. The process for this varies depending on the standards concerned. Teachers seeking status of Excellent Teacher or AST need to apply and be evaluated through an external assessment process. Teachers seeking to cross the threshold are assessed by the head teacher of their school. The standards for Post Threshold Teachers, Excellent Teachers and ASTs are pay standards and teachers who are assessed as meeting them also access the relevant pay scale. The models of teacher professionalism (effective teacher model, reflective teacher model, enquiring teacher model, transformational teacher model) are characterized which enable better understanding the status and trends of development of modern pedagogical education in the UK universities and the essence of professional development programs for teachers in schools.

**Keywords:** quality, quality management, teacher professional-pedagogical training, teacher professional development.

## Сущность и специфика профессионального самосовершенствования учителя начальных классов

Т. В. Шестакова

Украинский гуманитарный институт, г.Буча, Украина  
Corresponding author. E-mail: tvpedtvor@ukr.net

Paper received 01.02.20; Accepted for publication 16.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-06>

**Аннотация.** В статье представлено авторское видение сущности и специфики профессионального самосовершенствования учителей начальных классов, выделены его ведущие признаки и составляющие, определено его место в кругу основных форм самоактивности педагога таких, как саморазвитие, самоактуализация, самообразование, самовоспитание, самоменеджмент. Основными механизмами самосовершенствования учителя определены его профессиональное познание, самопознание, самосозидание и творчество, подчеркнуты их неразрывность и тесное взаимодействие. Охарактеризована специфика самосовершенствования учителя начальных классов.

**Ключевые слова:** самосовершенствование учителя начальных классов, самовоспитание, самообразование, самоактуализация, самоменеджмент, саморазвитие.

**Введение.** Ведущая роль самосовершенствования учителя-воспитателя для развития педагогического мастерства и творчества, достижения акме-вершин личностного и профессионального развития, обуславливает внимание многих ученых к этому сложному феномену. В практике образовательной деятельности самосовершенствованию учителя отводится особая роль как одного из ключевых *направлений* его профессиональной деятельности наряду с учебно-образовательным, воспитательным, организующим и методическим векторами его профессиональной активности. Современным профессиональным стандартом учителя начальных классов в Украине рефлексия и профессиональное саморазвитие определяются как одна из его основных *трудовых функций*, которая требует глубокого научного осмысления с целью ее успешного применения учителями-практиками. Нет ничего более практичного, чем стройная теория. Вместе с тем, разнообразие взглядов и подходов ученых к осмыслению сущности и содержания всей палитры процессов самоактивности учителя зачастую лишь усложняют его понимание.

**Краткий обзор публикаций по теме.** Самосовершенствование педагога находится в центре внимания многих ученых. Фундаментальные философские основы понимания сущности саморазвития, самосовершенствования человека проанализированы в трудах В.Губина, И.Донцова, Л.Игнатовского, В.Лозового, В.Тертычной. Разноплановыми научными исследованиями были охвачены такие векторы самоактивности учителя, как его *саморазвитие* (Т.Тихонова, Т.Степанова, М.Костенко, П.Харченко и др.), *самообразование* (Ю.Калугин, О.Малыхин, И.Наумченко и др.), *самовоспитание* (С.Елканов, О.Кучерявый, Л.Рувинский и др.), *самоактуализация* и *самореализация* (Е.Бакшеева, Г.Балл, Ю.Долинская, В.Калошин, Н.Лазарев, Н.Сегеда и др.), *самосовершенствование* (О.Борденюк, К.Завалко, Б.Кондратюк, К.Скворцова, Т.Шестакова и др.).

В центре внимания ученых преимущественно находятся разные сопутствующие самосовершенствованию факторы: его причины, мотивация, готовность и др., при этом его сущность и содержание нередко рассматриваются однобоко: с акцентом на одной-двух

его составляющих.

Самосовершенствование учителя начальных классов представлено в научной литературе в аспектах его мотивирования, стимулирования, причинной обусловленности, содействия самосовершенствованию студентов – будущих учителей (А.Калиниченко, Н.Ольхова, Л.Сущенко и др.). В силу актуальности данного феномена в профессиональной жизни учителя и неоднозначной трактовки его сущности назрела потребность в целостной характеристике самосовершенствования учителя начальных классов как научного понятия.

**Цель.** Разнообразие взглядов ученых на сущность и содержание этого сложного феномена актуализирует потребность в определении его сущностных признаков и составляющих в кругу основных форм самоактивности учителя начальных классов, что и стало *целью* нашего исследования, которая решается в комплексе *задач*:

- уточнить понятие самосовершенствования учителя начальных классов;
- раскрыть основные признаки самосовершенствования;
- раскрыть содержание самосовершенствования в единстве основных форм и методов работы учителя над собой;
- определить соотношение самосовершенствования с другими понятиями самоактивности учителя;
- охарактеризовать специфику самосовершенствования учителя начальных классов.

**Результаты и их обсуждение.** Для описания процессов созидательной самоактивности учителя начальных классов по достижению вершин профессионального развития мы избрали термин «самосовершенствование», а не «саморазвитие». Такой выбор был обусловлен рядом факторов, которые указывают на отличительные признаки этих, несомненно, очень близких понятий.

В научной литературе наряду с их отождествлением и синонимичным употреблением, прослеживается и указание на ряд отличий. *Саморазвитие*, как наиболее широкое понятие, охватывает все виды самоактивности человека и реализуется в форме инволюционных (регрессивных) и эволюционных (про-



грессивных); сознательно организованных (осознанных, достигнутых благодаря целенаправленным усилиям) и спонтанно возникших (неосознанных, достигнутых без дополнительных усилий) личностных изменений [8, с.37]. *Самосовершенствование* же рассматривается как «саморазвитие, пропущенное сквозь сознание развивающегося субъекта» [9, с.36], как «процесс разворачивания человеческого в человеке», как явление «целостного изменения личности, а не улучшения отдельных ее свойств и способностей» [15, с.12-13]. Для *самосовершенствования*, как подчеркивает В.Лозовой, значимым есть «не мера развития качеств личности, а их моральный смысл, способность к образованию общечеловеческих моральных ценностей» [11, с.5].

Термин «саморазвитие» часто употребляется в сочетании «развитие-саморазвитие» педагога, акцентируя на самостоятельности, самодетерминированности и аутонаправленности действий педагога в направлении собственного профессионального развития. При этом *саморазвитие* сочетает в себе как сознательные действия, целенаправленно организованные педагогом для собственного развития, так и неосознанные, стихийные действия часто представленные в виде копирования, адаптации, игры, повторения, приспособления и др. Саморазвитие, обеспечивая рост и развитие определенных качеств и свойств, может иметь объективно созидательный или разрушительный характер, что отражается в терминах *самосовершенствования* и *самодеградация* (при субъективно позитивном восприятии личностных изменений). Саморазвитие, опираясь на врожденное устремление человека (как открытой системы) к всё большей организованности (по теории синергетики), представляет собой самоорганизующее самодвижение охватывающее все возрастные периоды жизни человека. *Самосовершенствование* же (как сознательная форма этого самодвижения) в наибольшей полноте проявляется на этапе зрелости и профессиональной реализации человека.

Следовательно, саморазвитие включает в себя *самосовершенствование* (как его сознательную позитивно-направленную форму на этапе профессиональной зрелости), однако не ограничивается им.

По определению Глоссария современного образования *самосовершенствование* – есть «высшая форма осознанного саморазвития личности, выражающаяся в повседневной внутренней работе над собой с целью довести свое развитие до мыслимого предела в соответствии с общечеловеческими духовными ценностями» [3, с. 403].

Исходя из вышесказанного, для нас представляется особенно важным рассматривать именно профессиональное *самосовершенствование*, а не саморазвитие учителя начальных классов.

Признавая *самосовершенствование* одной из ведущих предпосылок успешной творческой самореализации педагога в профессии, современные исследователи В.И.Андреев, С.Б.Елканов, Н.В.Кузьмина, К.М.Левитан, Ю.А.Лобейко, Л.М.Митина, Р.П.Скульский, В.О.Сластенин и др. неизменно связывают его с проявлением *субъектности* педагога как стремления и способности инициативно, творче-

ски и ответственно строить собственную жизнь, профессиональную деятельность и личностно-профессиональное развитие. *Самосовершенствование* рассматривается как ведущее направление самоактивности педагога на этапе его *зрелости*, которая обеспечивает достижение исключительно позитивных личностно и профессионально значимых изменений в результате осознанных целеустремленных творческих действий по самоизменению и самоактуализации.

*Самосовершенствование* в науке – явление не новое, разнообразно и многогранно обследованное многими учеными. Вместе с тем, не взирая на глубину и основательность произведенных исследований в области философии, феноменологии, культурологии данного явления, в современной науке последнего десятилетия все равно доминирует более поверхностное осмысление данного феномена. Так, частым есть отождествление *самосовершенствования* с саморазвитием, самообразованием, самоактуализацией, самоменеджментом. Традиционным становится раскрытие содержания *самосовершенствования* через единство только *самообразования* и *самовоспитания*, без учета процессов самоактуализации, которые имеют немаловажное значение в профессиональном *самосовершенствовании* учителя, обеспечивая вектор актуализации Я-потенциального, наряду с вектором движения педагога от Я-реального к Я-идеальному.

Раскрывая сущность профессионально-педагогического *самосовершенствования* ученые определяют его как «сознательную, планомерную работу личности над собой по формированию профессионально значимых качеств, которые соответствуют нормам общества» [1, с.22], как «целенаправленную, систематическую, высокоорганизованную и творческую деятельность учителя, которая заключается в самостоятельном углублении и расширении профессионально-педагогических знаний, развитии профессионально значимых умений, способностей и качеств личности» [16, с.12], как «процесс и результат целенаправленного самосозидания, которое достигается благодаря самообразованию и самовоспитанию и обеспечивает постоянное повышение мастерства учителя и его творческую профессиональную самореализацию» [10]. В.Гринёва описывает профессиональное *самосовершенствование* педагога как «сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности, развития профессионально значимых качеств, ценностных ориентаций в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и личной программой развития «Я-концепции», что предполагает сформированность совершенного уровня педагогической культуры» [4, с.256]. Характеризуя *самосовершенствование* как «процесс динамичный по содержанию и непрерывный во времени» [12, с.20], Н.Ольхова рассматривает профессиональное *самосовершенствование* будущего педагога начальной школы как «непрерывный, взаимосвязанный процесс личностного и профессионального развития студентов высших учебных заведений, путем формирования личностных качеств, профессиональных умений, знаний, способностей, методической грамотности» [12, с.20].

Профессиональное самосовершенствование учителей начальных классов Л.Суценко осмысливает как «внутренний процесс качественных самоизменений, который происходит за счет осознания учителем необходимости самосовершенствования и грамотного самоанализа, собственных размышлений и сравнений своей педагогической деятельности с другими педагогами, которых признано образцовыми, мотивированного, целенаправленного и хорошо организованного самодвижения к лучшему в себе» [14].

Из всего многообразия определений прослеживается указание на основные признаки самосовершенствования учителя начальных классов, указывающие на характер и способы движения педагога к профессиональному совершенству. Сущность явления отражается в определении этого понятия, где феномен раскрывается в единстве сущностных признаков и характеристик. Как видно из определений, такими признаками для самосовершенствования педагога являются динамичность, непрерывность, инициативность, целостность, многогранность, основными среди которых выделяются «аутонаправленность, самостоятельность, самодетерминированность, осознанность, позитивная модальность, творческий характер, интегративность» [17].

В ряду указанных сущностных признаков профессионального самосовершенствования педагога следует выделить еще одну: *вершинность*, как устремление достигнуть вершины развития, «довести развитие своей личности до высшего уровня, до мыслимого предела» [7, с.11]. С точки зрения акмеологии (О.Анисимов, А.Деркач, Н.Кузьмина, С.Пожарский и др.) педагог в процессе самосовершенствования стремится достичь максимально возможного в данных условиях уровня развития – «акме» как вершины развития. При этом, с позиции синергетики, это движение педагога к максимальному совершенству – к «абсолютному акме» (к общечеловеческой вершине совершенства), которое уже не сопровождается никаким «катаболе», реализуется только через достижение «относительных акме» (вершин развития каждого отдельного человека), проходя путь через взлеты и падения, духовную эйфорию и опустошенность, в закономерном чередовании порядка и хаоса. [2, с. 68]. Указанный признак «*вершинность*» (и даже «многовершинность») выводит феномен самосовершенствования педагога из плоскостного восприятия в многомерное объемное явление, задавая вектор усовершенствования – к «абсолютному акме» в профессии через достижение «относительных акме» на каждом этапе развития.

Интерес ученых к профессиональному самосовершенствованию учителя растет и раскрывает все новые грани этого феномена, но сущность и содержание этого понятия определяются неоднозначно и часто раскрываются через совокупность различных его составляющих. По мнению большинства ученых «процесс самосовершенствования педагога осуществляется в двух взаимосвязанных формах – *самовоспитание* и *самообразование*, взаимно дополняющих друг друга, таких, которые оказывают взаимное влияние на характер работы человека над собой. В то же время это два относительно самостоятельных процесса, которые

допускают как общие, так и особенные условия их организации» [5]– указывает В.Демченко. Самосовершенствование, по мнению О.Диденко, «является следствием сочетания процессов самовоспитания и самообразования, направленных на усовершенствование своих позитивных и устранение негативных качеств» [6]. Профессиональное самосовершенствование, как подчеркивает О.Проконова, включает самообразование и самовоспитания учителя, которые обеспечивают развитие профессионально значимых качеств, профессиональную самореализацию учителя и детерминируются такими личностными факторами, как мотивация достижения и профессиональное самосознание [13].

Вместе с тем, к числу основных форм самосовершенствования педагога некоторые ученые относят не только традиционно признанные самообразование и самовоспитание, но и *самоактуализацию* учителя-воспитателя, акцентируя на еще одном векторе движения педагога в процессе самосовершенствования – от Я-потенциального к Я-актуальному [17]. Это отображает охваченность в процессе самосовершенствования еще и более глубоких подструктур личности, таких как творческий потенциал, сущность, ценностно-смысловое ядро личности, которые, соответственно своей специфике, требуют не формирующего, а актуализирующего воздействия. Таким образом, с более глубинным пониманием личности и осознанием ее *потенциала*, задается новый вектор движения к совершенству – через раскрытие собственного потенциала, а не только через приведение себя в соответствие социально заданным и личностно принятым нормам и стандартам профессиональной деятельности. Раскрытие потенциала человека может иметь неосознанный характер, но в случае осознания сути происходящего, его закономерностей, условий, механизмов и сознательного содействия педагога своему творческому самораскрытию, мы можем говорить о самосовершенствовании учителя, реализованном в форме *самоактуализации* педагога в профессии посредством его педагогического творчества.

В раскрытии сущности и содержания профессионального самосовершенствования учителя начальных классов мы опираемся на проведенное нами научное исследование [17], где были обозначены общие подходы к определению профессионально-педагогического самосовершенствования в единстве сущностных признаков и форм, коими нами определены самообразование, самовоспитание и самоактуализация.

Занимаясь ныне исследованием профессионального самосовершенствования учителя начальных классов, мы видим, что вектор актуализации внутреннего творческого потенциала учителя в его профессиональном самосовершенствовании либо вовсе отсутствует, либо представлен недостаточно. А именно он заслуживает особого внимания, так как имеет наибольший потенциал для достижения личностных и профессиональных изменений в деятельности учителя начальных классов.

**Творчество**, как основной механизм *самоактуализации* учителя начальных классов, обеспечивает открытие собственной индивидуальности, развертывание

внутренних сил, творческих способностей, мотивов, умений, жизненных ценностей, путем их реализации в профессиональном творчестве. Актуализация существенных сил, проявление творческого потенциала педагога, раскрытие индивидуального своеобразия, в профессиональной деятельности и трансляция своей индивидуальности через результаты труда становятся важным направлением профессионального самосовершенствования педагога.

**Познание**, как основной механизм *самообразования* учителя начальных классов, обеспечивает овладение новой информацией, углубление старых и усвоение новых профессионально значимых знаний, овладение предметными знаниями и методическими находками, обновление и совершенствование имеющихся общекультурных и профессиональных знаний. Благодаря самостоятельной познавательной деятельности педагог достигает развития профессионального мышления, расширения профессионального сознания, обогащения педагогического тезауруса, повышения своей профессиональной компетентности, расширения общей эрудиции.

**Самопознание и самотворчество** (самосозидание), как основные механизмы *самовоспитания* учителя начальных классов, обеспечивают коррекцию профессиональных деформаций и развитие профессионально значимых качеств на основе самоанализа (самонаблюдения, самодиагностики и др.) и самоизменения (саморегуляции, самоорганизации и др.), что приводит к развитию собственной личности как профессионала.

Лишь в единстве и взаимосвязи профессионального творчества, познания, самопознания и самосозидания (как выразителей самоактуализации, самообразования и самовоспитания педагога) достигается полнота самосовершенствования учителя начальных классов.

Без самоактуализации не срабатывает целостный механизм самосовершенствования, который запускается одним из ключевых методов: *познание, самопознание, самосозидание и творчество*, которые действуют в единстве в общем устремлении педагога к совершенству. Между ними действуют прямые и перекрестные связи-взаимосвязи, благодаря чему самосовершенствование (в случае развитости этих связей) включается из любого из них, образуя целостный круг самосовершенствования, преобразующийся в спираль развития как лестницу восхождения.

Единство методов обеспечивает целостность механизма самосовершенствования, в котором каждый метод является включающим для всех остальных, действуя «в связке» с ними. Согласно принципу комплиментарности (Н.Бор) все процессы самоактивности учителя начальных классов в процессе его самосовершенствования усиливают друг друга и имеют комплексное влияние на развитие личности педагога в целостности.

Таким образом, самоусовершенствование учителя начальных классов реализуется в трех основных формах: *самовоспитание, самообразование, самоактуализация*, каждая из которых, хотя и является самодостаточной и имеет специфические задания, содержание, средства и особенности реализации, однако в целостном соединении усиливают друг друга и взаи-

мообогащают. Лишь благодаря тесному и гармоничному сочетанию профессионального самовоспитания, самообразования и самоактуализации педагог достигает поставленных целей профессионально-личностного самосовершенствования.

На ряду со смысловой стороной профессионально педагогического самосовершенствования, реализуемого в единстве ведущих форм и методов, не менее важным является и процессуальный аспект этого многогранного феномена, представленного в закономерной последовательности этапов: диагностирования, целеполагания, планирования, реализации, контроля и коррекции, которые являются общими для всех форм самосовершенствования и составляют единственную технологическую цепь его действия. Как целеустремленный, сознательно организованный, процесс самосовершенствование требует привлечения эффективных технологий и приемов самоуправления педагога. Соответственно, профессионально педагогический **самоменеджмент** (самоорганизация, самоуправление) – как специфическая активность педагога, которая базируется на технологиях продуктивного использования времени и целеустремленной регуляции поведения и действий, выступает важным *механизмом* самосовершенствования, который обеспечивает эффективную организацию всех форм и этапов работы учителя над собой.

Исходя из вышеизложенного, *самосовершенствование учителя начальных классов* рассматривается нами как сложный и многогранный феномен, сущность которого заключается в осознанном, целенаправленном движении педагога к вершинам педагогического мастерства и творчества на основе познавательной и самопознавательной, творческой и самосозидательной деятельности по преобразованию собственной личности в учителя-профессионала.

Сравнение самосовершенствования учителя начальных классов с его самообразованием, самовоспитанием, саморазвитием, самоменеджментом указывает на такое соотношение этих понятий: *саморазвитие* является наиболее широким и всеобъемлющим понятием, поскольку включает как осознанные формы саморазвития (такие как самовоспитание, самообразование и др.), так и неосознанные формы (копирование, уподобление, следование за и др.); *самоактуализация* – в случае осознанного содействия актуализации собственного потенциала – выступает одной из ключевых форм самосовершенствования учителя, хотя может реализовываться и не осознанно (тогда она осуществляется помимо его самосовершенствования); *самообразование* и *самовоспитание* являются неотъемлемыми составляющими самосовершенствования; *самоменеджмент* – в случае обеспечения эффективности процесса самосовершенствования учителя – является его механизмом (хотя в целом регулирует и все другие виды активности педагога, способствуя успешному достижению профессионально и лично значимых целей).

Следует указать также на *особенность* самосовершенствования учителя начальных классов, которая обуславливается самой спецификой педагогической деятельности в условиях начальной школы, где учитель четыре года непрерывно обеспечивает обучение

одних и тех же детей по разным предметам, всячески содействуя их качественному образованию, всестороннему воспитанию и гармоничному развитию. Исходя из этой особенности, возможность усовершенствования в преподавании каждой отдельной темы, фрагмента учебного материала у учителя начальных классов предоставляется только спустя четыре года, в то время как у учителя-предметника такое усовершенствование становится возможным даже в течении одного дня (при чтении одной темы на параллели классов). Такая отстроченность внедрения результатов педагогического анализа, поиска, усовершенствований требует от учителя начальных классов большей организованности в работе с учебным материалом и выработки особой системы учета собственных педагогических находок для применения их в долгосрочной перспективе. Вместе с тем, акцент профессионального самосовершенствования учителя начальных классов (в силу изложенной особенности) существенно смещается в сферу усовершенствования педагогического общения, улучшения взаимодействия с учениками (за счет все большего учета их индивидуальных особенностей, склонностей, возможностей). Как

видим, профессиональное самосовершенствование учителей начальных классов носит более личностно-ориентированный, а не предметно-центрированный характер и требует усиления организующей составляющей в силу огромного разнообразия векторов и направлений педагогической деятельности учителя начальных классов.

**Выводы.** Сущность самосовершенствования учителя начальных классов заключается в непрерывном, сознательном и целеустремленном, самодетерминированном и многогранном движении педагога к вершинам профессионального мастерства и творчества посредством познавательной и самопознавательной, творческой и самосозидательной активности, реализуемой в форме самообразования, самовоспитания и самоактуализации педагога в профессии. Специфика профессионального самосовершенствования учителя начальных классов, обусловленная частой сменой тем и разнообразием учебного материала при постоянстве ученического состава, требует смещения основного вектора преобразований в сферу личностного взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Борденюк О.В. Психологические факторы профессионального самосовершенствования будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01./О.В. Борденюк. – К., 1983. – 24 с.
2. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология/В.П. Бранский, С.Д. Пожарский//Акмеология. – 2002. – №1(2). – С. 64-70.
3. Глоссарий современного образования/Нар. укр. акад.; [сост. В.И. Астахова и др.]; под общ. ред. Е.Ю. Усик. – Х.: Изд-во НУА, 2007. – 523 с.
4. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04./В. М. Гриньова. – К., 2001. – 416 с.
5. Демченко ВВ Проблема профессионального самосовершенствования в современной теории и практике./В.В. Демченко//Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск. – 2016. – №2(116). – С.40-43.
6. Діденко О.В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04./О.В. Діденко. – Хмельницький, 2006. – 18 с.
7. Донцов И.А. Личное самосовершенствование и мораль/И.А. Донцов. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
8. Калініченко А.І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді: дис... канд. пед. наук: 13.00.04./А.І. Калініченко. – Вінниця, 2001. – 180 с
9. Кочетов А.И. Самовоспитание подростка/А.И. Кочетов. – Свердловск: Уральское кн. изд-во, 1967. – 168 с.
10. Ксьонзенко М.А. Самовиховання вчителя як невід'ємна частина його професійного самовдосконалення/М.А. Ксьонзенко//Наукова скарбниця Донеччини. – 2011. – №1(8). – С.84-87.
11. Лозовой В.А. Самовоспитание личности как философско-социологическая проблема: автореф. дис.... док. филос. наук: 09.00.01/В.А. Лозовой. – К., 1991. – 33 с.
12. Ольхова Н. В. Чинники та умови професійного самовдосконалення майбутнього вчителя початкових класів/Н.В. Ольхова//Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 2016. – № 1 (303). Т.2. – С.19 – 23.
13. Прокопова О.С. Система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04./О.Л. Прокопова. – Київ, 2003. – 20 с.
14. Сущенко Л.О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04./Л.О. Сущенко – Київ, 2009. – 20с.
15. Тертычная В.Ф. Самосовершенствование личности: культурологический аспект: дис... канд. филос. наук: 09.00.04./В.Ф. Тертычная. – Х., 1999. – 195 с.
16. Чемерилова И.А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01/И.А. Чемерилова. – Чебоксары, 1999. – 22 с.
17. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення. Дис.... канд. пед. наук: 13.00.04/Т.В. Шестакова. – Київ, 2006. – 244 с.

#### REFERENCES

1. Bordenyuk O.V. Psikhologicheskiye faktory professoinal'nogo samosovershenstvovaniya budushchikh uchiteley [Psychological factors of professional self-improvement of future teachers]: avtoref. dis. ... kand.ped.nauk: 13.00.01, K., 1983, 24 p.
2. Branskiy V.P., Pozharskiy S.D. Sotsial'naya sinergetika i akmeologiya [Social synergetics and acmeology] Akmeologiya, 2002, Vol.1(2). pp. 64-70.
3. Glossariy sovremennogo obrazovaniya [Glossary of modern education] sost. V.I. Astakhova i dr.; pod obshch. red. Usik, KH, 2007. 523 p.
4. Hryn'ova V.M. Formuvannya pedahohichnoyi kul'tury maybutn'oho vchytelya: teoretychnyy ta metodychnyy aspekty [Formation of pedagogical culture of the future teacher: theoretical and methodical aspects]. Dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04, K., 2001. 416 p.
5. Demchenko VV Problema professional'nogo samosovershenstvovaniya v sovremennoy teorii i praktike [The problem of professional self-improvement in modern theory and practice] Zhurnal nauchnykh publikatsiy

- aspirantov i doktorantov, Kursk, 2016, Vol.2(116). pp.40-43.
6. Dídenko O.V. Pedagogíchní umovi profesíynogo samovdoskonalennya maybutnikh ofitseriv [Pedagogical conditions of professional self-improvement of future officers]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04, Khmel'nits'kiy, 2006. 18p.
  7. Dontsov I.A. Lichnoye samosovershenstvovaniye i moral' [Personal self-improvement and morality], M, Znaniye, 1975, 64 p.
  8. Kalíníchenko A.Í. Pedagogíchní umovi organizatsíi samovikhovannya students'koí molodí [Pedagogical conditions of organization of self-education of student youth]: dis... kand. ped. nauk: 13.00.04, Vínnytsya, 2001. 180 p
  9. Kochetov A.I. Samovospitaniye podrostka [Self-education of a teenager]. Sverdlovsk, 1967. 168 p.
  10. Ks'onzenko M.A. Samovikhovannya vchitelya yak nevíd'émna chastina yogo profesíynogo samovdoskonalennya [Teacher's self-education as an integral part of his professional self-improvement] Naukova skarbntsiya Donechchini, 2011, Vol.1(8). pp.84-87.
  11. Lozovoy V.A. Samovospitaniye lichnosti kak filosofsko-sotsiologicheskaya problema [Self-education of the personality as a philosophical and sociological problem]: avtoref. dis.... dok. filos. nauk: 09.00.01, K, 1991. 33 p.
  12. Ol'khova N. V. Chinniki ta umovi profesíynogo samovdoskonalennya maybutn'ogo vchitelya pochatkovikh klasiv [Factors and conditions of professional self-improvement of the future elementary school teacher] Naukoviy visnik Skhidnoeuropeys'kogo natsional'nogo uníversitetu ímení Lesí Ukraínki. Luts'k, 2016. Vol.1 (303). T.2. pp.19 – 23.
  13. Prokopova O.S. Sistema profesíynogo samovdoskonalennya vchitelya khímíi seredn'oí shkoli [System of professional self-improvement of high school chemistry teacher]: avtoref. dis.... kand. ped. nauk: 13.00.04, Kíiv, 2003. 20 p.
  14. Sushchenko L.O. Stimulyuvannya profesíynogo samovdoskonalennya vchiteliv pochatkovikh klasiv u sistemí pislyadiplomnoí osviti [Stimulating professional self-improvement of primary school teachers in the postgraduate education system]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.04, Kíiv, 2009. 20p.
  15. Tertychnaya V.F. Samosovershenstvovaniye lichnosti: kul'turologicheskiy aspekt [Self-improvement of personality: cultural aspect]: dis... kand. filos. nauk: 09.00.04. KH., 1999. 195 p.
  16. Chemirilova I.A. Formirovaniye gotovnosti budushchego pedagoga k professional'nomu samosovershenstvovaniyu [Formation of the future teacher's readiness for professional self-improvement]: avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.01, Cheboksary, 1999. 22 p.
  17. Shestakova T.V. Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv do profesíynoho samovdoskonalennya. [Formation of future teachers' readiness for professional self-improvement.]. Dis.... kand.ped.nauk: 13.00.04, K., 2006. 244 p.

#### The essence and specificity of professional self-improvement of primary class teacher

##### T. V. Shestakova

**Annotation.** The article presents the author's vision of the essence and specifics of professional self-improvement of primary school teachers, his leading signs and components are highlighted, definitely his place among the main forms of teacher's self-activity such as self-development, self-actualization, self-education, self-upbringing, self-management. The main mechanisms for teacher self-improvement are determined by his professional knowledge, self-knowledge, self-creation and creativity, their indissolubility and close interaction are emphasized. The specifics of self-improvement of primary school teachers are characterized.

**Keywords:** *self-improvement of a primary school teacher, self-education, self-upbringing, self-actualization, self-management, self-development.*

# Peculiarities of Teaching Business English to Ex-Servicemen and Their Family Members: Experience of Implementing Ukraine-Norway Project

Yu. V. Shevchenko\*, H. A. Dyvnych

Chernihiv, Chernihiv National University of Technology, Chernihiv, Ukraine

\*Corresponding author. E-mail: yulia\_shevchenko\_@ukr.net

Paper received 01.02.20; Accepted for publication 15.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-07>

**Abstract.** The paper deals with the issue of teaching Business English to ex-combats and their family members. The authors outline the peculiarities of this group of learners. The challenges that teachers face in the targeted group are highlighted. The effective teaching strategies and classroom management techniques are suggested. The necessity of applying communicative, interactive methods and techniques of teaching and task based learning is proved. The importance to create favourable supportive learning environment where all learners can feel comfortable and perform to their maximum potential is emphasized.

**Keywords:** *peculiarities, supportive learning environment, challenges, differentiation, classroom management, collaborative learning.*

**Introduction.** Since 2003 the International Foundation for Social Adaptation together with Nord University and a network of Ukrainian universities and NGOs have been implementing the project “Ukraine-Norway: Retraining and Social Adaptation of Military Officers and Their Family Members in Ukraine”, funded by the Royal Norwegian Ministry of Foreign Affairs [7]. The main tasks of the project are professional retraining of military personnel and their families in civil specialties that are in demand in the employment market, enhancing their professional competitiveness and psychological adaptation, increasing their motivation to active social adaptation in the civilian society with a market system of relations.

The main output of the project is the ability of the attendees to organize their own business or find proper employment after graduation. Modern business world demands at least basic knowledge of English for effective functioning and high results, therefore a course in Business English has been provided since 2019 for the attendees of the Ukraine-Norway project at Chernihiv National University of Technology studying “Internet technology, Web-design and English for Business”.

**Overview of publications.** The issue of teaching English to adults has been studied by many scholars (Moss & Ross-Feldman, Littlewood, B.Hird, M.Lewis, W.Lin, J.Lockwood, M.Oskarsson, A.Otwinowska-Kasztelanic, O.Tarnopolsky, B.Tomlinson and others). Moss & Ross-Feldman studied the influence of different factors such as age, anxiety and motivation on the foreign language learning (Moss & Ross-Feldman, 2003). In the research of Littlewood, 2014; Richards & Rodgers, 2001 the communicative-oriented approach in English teaching aimed at the development of communicative competence is promoted for specific learning situations. Task Based Learning are particularly valued for learner centeredness, authenticity of communicative situations, focus on students’ needs (Willis, 2007, Herrin, 2009, Bilsborough, 2018). Presner R. devoted her dissertation to the scientific problem of learning foreign languages in the system of advanced education for adults (Presner R., 2017). Although considerable amount of research has been devoted to teaching English to adults, little attention has been paid to teaching Business English and no scholars

devoted their research to teaching Business English in the framework of re-training ex-military.

**The purpose of this paper** is to define the methods and techniques that are the most appropriate and effective in teaching Business English to the attendees of the Ukraine-Norway project.

**Materials and methods.** Before considering the best practices and techniques of teaching Business English to the attendees of the Ukraine-Norway project, let's characterize the target audience. It's a group of special people – ex-military servicemen, ATO (antiterrorist operation) participants and their family members. The fact of participating in war and being under fire does not go unnoticed after returning to a peaceful life. Much of their behavioural stereotype relevant only for combat situations are so deeply rooted that they will be marked for many years. Therefore, all participants of military actions should go through a period of social and psychological rehabilitation [2, p. 60]. T.I. Kolenichenko adds that participation in hostilities is a very traumatic factor that leads to the destruction of the value system, the distortion of the outlook of the serviceman's personality [4, p. 29]. After returning to the conditions of civil life, ex-combatants have to re-engage in the process of peaceful life, learn to communicate with others, to renew or rebuild family and interpersonal relationships. T.I. Kolenichenko defines the re-socialization of ex-combatants as a multidimensional process of re-assimilation by the combatant of social norms of behaviour, values, roles, instead of those that were characteristic for him before the participation in hostilities, which will result in normal and effective existence of the combatant in a peaceful society [5, p. 51]. It should be added, that specific behaviours are also characteristic to military servicemen without the experience of actual military actions, as their service conditions are strictly regulated and demand high level of personal subordination with all the sequences, which means that such social and psychological rehabilitation is needed for them as well. O.H. Lohvinova points out that the process of adaptation of servicemen to a peaceful life is complicated by the unreliability of social guarantees, their optional implementation by the state and the fall of economic stability of families of servicemen, the feeling of insecurity in the future [6, p. 75]. Regarding the family

members of the participants of the military actions, we must note that some of them have lost their spouses or siblings in the war and have a painful burden of loss.

Considering mentioned above, we may conclude that the attendees of the Ukraine-Norway project have a number of specific skills and experience, their psychological state depends on the conditions of military service or participating in the war. There are some topics they may be very sensitive to. Some of the project attendees are inclined to strictly perform set tasks or, on the contrary, act as unquestionable leaders and may lack freedom of action or speech when performing creative tasks. This makes the process of teaching English extremely challenging and requires proper selection of teaching methods and techniques.

We are highly convinced that English lessons in the framework of the Ukraine-Norway project must be viewed not only as the lessons of foreign language acquisition but also as a means of group development and general communication skills improvement. So, in addition to developing foreign language communication skills, the process of teaching Business English in such a group should contribute to the project attendees grouping as a unity, developing the conditions for engaging all students, regardless of the level of language proficiency, creating an atmosphere of cooperation, interaction; comfortable learning conditions that would strengthen the feeling of learners' success, intellectual ability, security, uniqueness, significance.

To fulfil all these tasks, we consider to apply communicative, interactive methods and techniques, Task Based Learning (TBL) and functional approach to teaching English as far as they enable to accomplish all the goals mentioned above: to achieve not only good results in acquiring Business English language proficiency but also to promote the group development and socializing.

The peculiarities of teaching business English within the Project start with the organizational procedures. At the beginning, it's necessary to conduct "needs analysis" in order to find out what learners' needs are. It is useful to devise a needs analysis questionnaire, before designing syllabus. Armed with this information, a teacher can select the most appropriate and useful learning materials. According to modern approaches of teaching foreign languages the chosen topics should meet the areas of widest possible interests and needs of the majority of the students. Considering the content of the course we took into account the needs of learners and the fact that the majority of ex-military servicemen, ATO participants and their family members did not have any significant experience in business activity, so they didn't have profound background knowledge in business. Therefore, the main chosen topics were the following: socializing, applying for a job, writing CV, job interview, meeting and negotiation, making business presentation, business travel, opening of a new business, developing business plans, advertising, negotiations. Moreover, some topics about culture differences were introduced in order to develop cultural awareness and skills necessary to function effectively in international business situations.

In addition, the entry test was held, that showed big extremes in English language proficiency: from

Elementary to Upper-Intermediate, which added specifics to group management. Consequently, the group was streamed into two subgroups according to the level of English. When there are only three months given for work, it is necessary to set up goals reachable within this period specifically for these students, and it is easier to do so when the level of English is approximately the same. The pace of studying in sub-groups was different, as well as the material processed. Thus, if a student felt that his/her sub-group was too slow for him/her or, on the contrary, he/she could not keep up with the groupmates, he/she was free to transfer to another sub-group. Such transferability also strengthened the individual and learner-centred approach to foreign language learning. Tasks involving groupwork could be adapted to the level and imply more or less teacher's assistance and quickly changed according to the learners' needs and challenges. However, it should be noted that, any group is considered to be more or less a mixed ability group where learners differ in the levels of English language proficiency and linguistic abilities. And if a group has great extremes in levels it makes a significant challenge to a teacher relating to teaching strategies, classroom management, appropriate differentiated materials, extra supplement texts and activities. No doubt, a teacher has to meet the needs of *every* learner of such a group encouraging cooperation and developing self-esteem. Thus, it is necessary to maintain proper classroom management and apply differentiated teaching instructions.

Let's outline essential elements that we, as educators, need to consider when deciding approaches to classroom management while teaching Business English to such a group. It's crucial to create a favourable supportive learning environment, organizing the classroom layout for maximum learning potential, involving all learners, cultivating a positive attitude, praise and encouragement. The attendees of the project turned out to be the adult learners who really needed psychological support in remembering their institute or even school knowledge of English and gaining confidence in the further process of learning Business English, and many of the participants with Elementary level tend to be very shy and scared of failure. What is more, using pair and group work meets their needs of peer-to-peer learning and feeling the support from each other. Monitoring the activity and asking for feedback help teachers to stay flexible and respond to the arising requests from the group of learners. It's necessary to maintain a learner-centred environment. The learners should be doing most of the talking and engaging, and the teacher should be a secondary figure who facilitates and monitors. Such approach also contributes to the group development, stimulates learners' confidence and independence, their ability to self-studying and so, to their prospects of life-long learning.

It is important to note that much attention should be given to grouping, encouraging peer-to-peer support and cooperation, which is valuable for this specific target group. There are many techniques for grouping: learners can be organized according to their abilities, strong with weak ones or at random depending on teacher's objectives. Managing learners of different levels together for some activities is a good strategy, as it is proved that heterogeneous grouping provides access to more learning

opportunities. It is commonly known that effective learning takes place when one student is asked to teach another one. It can be explained scientifically, as in order to teach someone, known information must be reorganized in brain. Thus, grouping more and less able learners can benefit both parties [8, p.27].

Ability grouping, on the other hand, is another way of grouping, that is especially useful under the conditions of limited time, giving all participants the opportunity to achieve reasonable goals. It lets the stronger and quicker students work with more complicated tasks, whereas the weaker students deal with a simpler task or work with a teacher as a group member supporting them and providing additional instruction and guidance. T. Ikina suggests the following ways to help weaker students: to give clear instructions using gestures, to make sure they understand the task, otherwise ask stronger students explain it in their mother tongue, to allow more thinking time and making notes before speaking activities, to reduce the word limit in productive activities, to give examples as model before writing activities, to pre-teach vocabulary using visual aids, to provide a rich variety of language and visual stimulants, to allow using dictionaries within reading comprehension tasks, to give a tape script while completing listening comprehension task, not to overcorrect their mistakes to avoid discourage [1, p.145].

Our teaching experience allows us to point out mingling as an effective method of group work. It is a productive classroom management strategy involving students in communicative interactions and increases their talking time. A mingle is an activity where a student approaches a groupmate, talks for a while and then moves on to speak to another groupmate. The distinctive features of a mingle activity are that all the students work simultaneously, in pairs or small groups, and switch from one groupmate to another while speaking, listening and taking notes. Mingles allow constant repetition of a particular question. This gives learners the opportunity to repeat the same utterance several times, which gradually raises confidence in their use of English. Mingles also enliven Business English lessons because students move around and talk to their group mates. Every new partner brings some novelty to the communicative situation and learners learn to take into consideration the characteristics of their interlocutors. To reach understanding, they need to speak clearly and sometimes explain certain points as they adjust to a new partner. As a result, the learners feel more relaxed and more involved. In addition, mingle activities at English lessons have the potential to improve interpersonal relations. Therefore, we highly recommend applying this classroom management strategy into teaching Business English to ex-military men and members of their families.

Proper classroom management is a prerequisite for implementing appropriate techniques and methods of Business English teaching, based on groupwork and interaction.

The main practical purpose of the Business English course within the Project was to develop students' confidence in expressing their views in English and improve their fluency, develop skills necessary for successful business performance in English language, thus raising their compatibility. Experts in teaching

English for specific purposes emphasize that focus should be more on functional and lexical aspects and rather than grammatical ones. Communicative language teaching focuses on developing learners' ability of communication in real life situations. Fluency in Business English is more important than accuracy. Therefore, more attention should be paid to essential business vocabulary and language chunks (useful phrases). In our course essential business vocabulary was presented and practiced through a wide variety of creative and engaging exercises and lexical games. Game factor can make words more memorable and help to involve every student into work with vocabulary. Gamification turned out to be one of the most efficient techniques for mastering new lexics and grammar, according to the learners' feedbacks.

What is more, the subgroup of Intermediate and Upper-Intermediate level greatly benefited from task-based learning (TBL) and business cases method. It is considered to be very significant for teaching English for specific purposes, in particular Business English, since learners needs are to be able to perform tasks in relation to their jobs in a foreign language. This approach is based on the problem-solving view that a learners should be given some tasks to be solved. The learners interact and communicate with each other during solving these problems. In the completion of tasks, the teacher's role is as a facilitator who motivates and facilitates the students to speak during the completion of these tasks.

The researchers [3] summarize the following learning rational of a TBL approach:

- considering learners' needs and incorporating them in the task;
- drawing on learner's own input (experience, subject knowledge and intellectual ability);
- relating tasks to the real-world relationship;
- focusing on meaning;
- integrating the four language skills as well as soft skills;
- being goal oriented while undertaking tasks;
- evaluating outcomes when tasks are completed.

Business case study method fulfils defining characteristics regarding tasks [9, p.101]. Business case study brings the realities of the business world into classroom; it narrates the problems that face a company management telling the story up to the point where learners are left to analyse the dilemma and to solve the problems. During the case discussion, learners' attention is focused on meaning and they have a goal to be achieved. Business cases present realistic business situations and problems, which allow the learners to practice language they worked on during the lesson and let the teacher to organise a role play on their bases.

Having analysed the feedbacks of our learners, we noted that role-playing was one of the most enjoyable techniques. Role-plays appeal to the emotional sphere and enjoyment leads to effective learning. Learners use their background experiences, knowledge of business and make their own decisions thus, more interest and excitement are created in learning. Moreover, role-plays reduce the level of stress in shy students with low self-esteem, as less stress is involved in playing a role of someone else.



**Results and discussions.** In order to evaluate the effectiveness of the above-mentioned approaches, methods and techniques to teaching Business English to ex-military and their family members, we conducted the entry, module and final assessment. The results showed improvements in the lexical competence by 40-50% in the middle of training and by 70-80% in the end of training; use of grammar improved by 20-40% and by 40-70% correspondingly; speaking skills assessment showed steady and great results throughout the course. Meeting with two visiting professors from Norway proved the general progress of the group and their ability to communicate in English. Moreover, it became visible that English classes contributed to positive group dynamics of the Project participants, motivating them to interact and share ideas, personal opinions, emotions and experience. Therefore, it becomes obvious that a teacher working with ex-military must be not only a good professional in teaching English, but also possess specific personal qualities and values to work effectively and create the necessary supporting learning environment.

We may state that implementation of the above mentioned techniques and approaches show high results within the three-months course of training. However,

there is an issue that needs more consideration – the continuous long life learning of Business English after the end of the course: useful strategies, techniques and resources for self-studying.

**Conclusion.** To sum up, teaching Business English to ex-combats and their families is a great challenge involving implementation of a variety of teaching strategies, techniques and interaction patterns, taking into account the psychological characteristic of this group. Having studied the scientific works, monitored the effectiveness of our teaching experience, taking into consideration the feedbacks of the attendees, we can state that the most effective are interactive, communicative methods and techniques, task-based learning. Group work for fostering collaboration, real life interaction, developing self-esteem and unity with the whole group is of great importance to this category of learners. It is essential to create a favourable supportive learning environment, where all of them can feel comfortable and perform to their maximum potential. A teacher of Business English to such a group should be very sensitive not to be a trigger of negative emotions of ex-combats and their family members.

#### REFERENCES

1. Aikina T. Yu. Teaching English in Mixed Ability Classes//Young scientist, 2011. №11. T.2. P. 144-146. URL <https://moluch.ru/archive/34/3908/>.
1. Chapliak A.P., Romaniv O.P., Nad B.Ya. The main directions of rehabilitation of participants of hostilities//Ukraine. Nation's Health, 2018. № 3/1 (51). P. 59-61.
3. Ellis, R. Task-based research and language pedagogy//Language Teaching Research, 2000. 4(3), P. 193-220. <http://dx.doi.org/10.1177/13621688000400302>
4. Kolenichenko T.I. Reforming the system of organization of social and professional adaptation of servicemen, ATO/OOS veterans and their family members in Ukraine//Reforming the system of social services in Ukraine: problems and prospects: monograph/edited by Prof. N.I. Kryvokon. Chernihiv: CNUT, 2019. P. 21-45.
5. Kolenichenko T.I., Levytska N.S., Hrytsay S.O. Theoretical and methodological foundations of the problem of combatants re-socialization in Ukraine study//Issues of social work: philosophy, psychology, sociology. Chernihiv: CNUT, 2018. No. 2(12). P. 51-57.
6. Lohvinova O.H. Social-pedagogical adaptation of military personnel who returned from the ATO area by means of social-psychological training//SOCIOPROSTIR: the interdisciplinary online collection of scientific works on sociology and social work, 2018. № 7. P. 74-78.
7. Project "Ukraine – Norway". International Foundation for Social Adaptation. URL: <https://ifsa.kiev.ua/en/project-ukraine-norway/>
8. Shevchenko Yu. V. Teaching English for Specific Purposes in Mixed Ability Groups//International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE" № 5(21), Vol.3, May 2017. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference "Scientific Issues of the Modernity" (April 27, 2017, Dubai, UAE). P. 25-28.
9. Wenhua Hsu. Harvard Business School (HBS) Case Method to Teaching English for Business Communication. Education and Linguistics Research 2016. Vol. 2 No. 2 URL: <http://www.macrothink.org/journal/index.php/elr/article/view/10192>

## Теоретичне обґрунтування моделі партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців

Н. В. Стаднік\*, О. В. Матушевська, Ю. О. Волинець

Комунальний заклад вищої освіти Київської обласної ради  
«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний коледж», м. Біла Церква, Україна;  
Комунальний навчальний заклад Київської обласної ради  
«Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів», м. Біла Церква, Україна;  
Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна  
\*Corresponding author. E-mail: n.stadnik72@ukr.net

Paper received 03.02.20; Accepted for publication 17.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-08>

**Анотація.** Обґрунтовано теоретичні засади моделі партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців, яка поєднує концептуальний (мета, завдання, наукові підходи, принципи, суб'єкти партнерської взаємодії), інформаційно-аналітичний (компоненти, критерії, показники і рівні сформованості партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців), діяльнісний (педагогічні умови, етапи, зміст, форми, методи і засоби, стратегії і техніки партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців), результативний блоки.

**Ключові слова:** партнерська взаємодія; модель партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців; компоненти, критерії, показники і рівні сформованості партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців.

**Вступ.** Проблема партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців перебуває у центрі уваги багатьох науковців, дослідників і практиків. Останнім часом уважного ставлення дослідників потребує розроблення моделі партнерської взаємодії закладів освіти і батьків дітей дошкільного віку, обґрунтування її теоретичних засад.

**Короткий огляд публікацій за темою.** Розроблення моделі партнерських відносин закладу освіти з сім'єю набуло актуальності в період становлення й розвитку теорії виховних систем у роботах учених А. Гавриліна, С. Герасіної, В. Караковського, В. Кириченко, Л. Новикової, Н. Селіванової та ін. Дослідники розглядають партнерство як рівноправний вплив на усі процеси розвитку системи: формулювання цілей і завдань, визначення й добір оптимальних форм взаємодії, здійснення управління й контролю тощо [3]. Учені І. Попова, Л. Маліна, А. Зякіна зазначають, що в наукових і літературних джерелах найбільше представлені дві основні моделі взаємодії закладу освіти і сім'ї: інформаційно-консультативна і модель різнорівневої взаємодії [5], однак у практиці діяльності закладів освіти чітко окреслені ще два варіанти моделей педагогічного супроводу сімейного виховання: модель партнерських відносин і координаційна модель. Кожна модель має свої ознаки і характеристики змісту взаємодії педагогів і батьків, які проявляються у цілепокладанні, доборі оптимальних методів і форм роботи з батьками.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати модель партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців.

**Матеріали і методи.** У процесі дослідження використано такі методи: аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення, систематизація, які застосовувалися для теоретичного обґрунтування моделі партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців.

Матеріали дослідження презентовано у науково-методичному комплекті «Партнерська взаємодія фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців» (у 4-х частинах), ресурсах інформаційної системи КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педаго-

гічних кадрів» «Нормативно-правове і навчально-методичне забезпечення освітнього процесу», випусках спеціалізованого педагогічного видання департаменту освіти Київської облдержадміністрації і КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» «Інформаційно-методичний збірник».

**Результати та їх обговорення.** Теоретичне обґрунтування моделі партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців здійснено нами з використанням результатів наукових досліджень І. Деснової, В. Кириченко, Г. Ковганич, В. Оніпко, І. Перепелюк, Т. Цуркан [1; 2; 3; 4; 8].

У процесі розроблення моделі нами запропоновано такі **інтегровані блоки**: концептуальний, інформаційно-аналітичний, діяльнісний, результативний. **Концептуальний блок** визначає концептуальні засади партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців, а саме: мету, завдання, наукові підходи, принципи, суб'єктів партнерської взаємодії. **Інформаційно-аналітичний блок** поєднує компоненти, критерії, показники і рівні сформованості партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців. **Діяльнісний блок** визначає педагогічні умови, етапи, зміст, форми, методи і засоби, стратегії і техніки партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців. **Результативний блок** визначає результати партнерської взаємодії, яка спрямована на дотримання конституційних засад і демократичних цінностей громадянського суспільства; створення комфортного і безпечного освітнього середовища; розвивального та мотивуючого освітнього простору для розвитку, виховання і соціалізації дитини; спільної діяльності педагогів, батьків, громадськості з розроблення індивідуальної освітньої траєкторії, що передбачає реалізацію її особистісного потенціалу з урахуванням здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх методів і засобів [6].

**Метою** моделі партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців є інтеграція батьків

у педагогічний процес на основі створення умов психолого-педагогічного супроводу дитини в освітньому процесі.

На основі вивчення й аналізу праць М. Войчик, В. Кириченко, І. Перепелюк, відповідно до визначеної мети нами сформульовано **завдання партнерської взаємодії**, зокрема: встановлення партнерських відносин з батьками вихованців; участь батьків в організації освітнього процесу та управлінні життєдіяльністю закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО); визначення ціннісних орієнтирів спільної діяльності; вивчення освітніх запитів і потреб батьків та вихованців на основі проведення діагностичних досліджень; створення сприятливих умов для життєдіяльності дітей дошкільного віку відповідно до їхніх інтересів та потреб і суспільних очікувань; науково-методичне та інформаційне забезпечення просвітницької роботи з батьками вихованців з метою підвищення їхньої компетентності; сприяння набуттю батьками і дітьми позитивного соціального досвіду, виробленню системи життєвих цінностей [3; 4].

На основі здійсненого аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду з проблеми дослідження визначено низку **наукових підходів**, які є методологічним підґрунтям партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців, зокрема: особистісно зорієнтований, системний, компетентнісний, середовищний, синергетичний, культурологічний [3]. *Особистісно зорієнтований підхід* забезпечує спрямованість партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків на розвиток особистості суб'єктів освітньої діяльності відповідно до їхніх здібностей, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій та набутого досвіду діяльності. У контексті *системного підходу* партнерська взаємодія фахівців дошкільної освіти і батьків є багатовимірною відкритою соціально-педагогічною системою, яка здійснює упорядкування погоджених впливів суб'єктів взаємодії. *Компетентнісний підхід* спрямований на формування компетентностей (комплексу умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, способів і досвіду діяльності в різних життєвих ситуаціях для досягнення конкретних практичних цілей). *Середовищний підхід* передбачає інтеграцію діяльності фахівців дошкільної освіти і батьків щодо створення безпечного і комфортного середовища виховання і розвитку дітей дошкільного віку. *Синергетичний підхід* сприяє самовизначенню, саморозвитку і самореалізації суб'єктів партнерської взаємодії. *Культурологічний підхід* забезпечує гармонізацію інтересів суб'єктів взаємодії, засвоєння культурних надбань свого народу.

Повноцінна реалізація зазначених вище підходів забезпечується дотриманням принципів, необхідних для здійснення партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців. На основі здійсненого наукового пошуку нами визначено такі **принципи партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців**: взаємна довіра, взаємне визнання прав, компетенцій і компетентностей, позитивна мотивація, взаємна лояльність, інтеграція дій, обмін інформацією, узгодженості виховних впливів, активність і систематичність партнерської взаємодії. *Принцип взаємної довіри* ґрунтується на спільному ухваленні рішень, прийнятті цінностей, якими керуються партнери, самовідданості й особистому внеску в реалізацію спільної мети. *Принцип*

*взаємного визнання прав, компетенцій і компетентностей* передбачає рівноправність освітніх партнерів, визначення прав і компетенцій для виконання завдань розвитку і виховання дітей дошкільного віку. *Принцип позитивної мотивації* передбачає добровільну участь суб'єктів взаємодії у різних формах співпраці. *Принцип взаємної лояльності* означає, що суб'єкти партнерської взаємодії мають бути чесними, порядними, дотримуватися узгоджених принципів і домовленостей, моральних норм. *Принцип інтеграції дій* передбачає, що освітній процес у ЗДО буде більш ефективним і результативним, якщо партнери узгоджуватимуть свої дії та здійснюватимуть їх для досягнення спільно визначеної мети. *Принцип обміну інформацією* означає, що ідея партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків повинна базуватися на обміні інформацією про дитину. *Принцип узгодженості виховних впливів* передбачає тісну співпрацю суб'єктів партнерської взаємодії. *Принцип активності і систематичності партнерської взаємодії* передбачає активну участь фахівців дошкільної освіти і батьків у спільно визначеній та реалізованій діяльності, спрямованій на виховання і розвиток дитини дошкільного віку [4; 6].

У процесі розроблення моделі партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців ми виходили з необхідності взаємодії усіх учасників освітнього процесу, тому модель поєднує таких **суб'єктів партнерської взаємодії**: фахівці дошкільної освіти, батьки, діти дошкільного віку.

Проектування моделі партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців здійснено нами на основі поєднання *мотиваційного, змістового, діяльнісного, рефлексивного компонентів*. Зміст компонентів, критеріїв та показників моделі є основою партнерства, які забезпечують цілісність і результативність співпраці, дозволяють визначити сформованість та ефективність партнерської взаємодії суб'єктів за такими рівнями: початковий, середній, високий [6].

**Початковий рівень** характеризується недостатністю партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців: низькою обізнаністю суб'єктів партнерської взаємодії щодо сучасних концепцій, програм, успішного досвіду партнерської взаємодії; поверховими уявленнями щодо ключових понять, стратегій і технік партнерської взаємодії.

**Середній рівень** характеризується локальною сформованістю партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців: вибірковою обізнаністю суб'єктів партнерської взаємодії щодо сучасних концепцій, програм, успішного досвіду партнерської взаємодії ЗДО і батьків вихованців; частковим усвідомленням ключових понять, стратегій і технік партнерської взаємодії; ситуативною участю суб'єктів в освітній діяльності ЗДО; епізодичністю знань основ моделювання партнерської взаємодії; вибірковістю ресурсного забезпечення освітнього середовища ЗДО.

**Високий рівень** характеризується сформованістю партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців: повною обізнаністю суб'єктів партнерської взаємодії щодо сучасних концепцій, програм, успішного досвіду партнерської взаємодії ЗДО і батьків вихованців; усвідомленням ключових понять, стратегій і технік партнерської взаємодії, активною участю

суб'єктів в освітній діяльності ЗДО; ґрунтовністю знань основ моделювання партнерської взаємодії та уміннями їх використовувати у практичній діяльності; повнотою добору необхідного технологічного інструментарію у роботі з батьками вихованців; високою мотивацією суб'єктів освітнього процесу до партнерської взаємодії; позитивним психоемоційним кліматом у ЗДО і сім'ях вихованців [6].

Визначальним елементом моделі є **педагогічні умови**, спрямовані на підвищення рівня сформованості партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців дітей дошкільного віку. На основі аналізу психолого-педагогічної та наукової літератури нами визначено такі педагогічні умови партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців: визначення цільових установок партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців (персональна відповідальність, автономність, спільний пошук, взаємна зацікавленість); організація інформаційно-просвітницької роботи ЗДО з батьками вихованців; формування готовності фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців до партнерської взаємодії [2; 6].

На основі результатів теоретичного й експериментального пошуку, здійсненого В. Кириченко [3], нами визначено **етапи** розроблення й упровадження моделі партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців, а саме: визначення цільових установок, вибір стратегії, планування, реалізації, моніторингу та корекції (педагогічної рефлексії та оцінки).

**Визначення цільових установок.** На цьому етапі партнерська взаємодія фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців передбачає вивчення мікроклімату та умов сімейного виховання, виховного потенціалу сім'ї, типів стосунків між суб'єктами партнерської взаємодії, типології батьків, спільного дозвілля сім'ї, форм і методів, які застосовуються у вихованні дітей, педагогічної культури батьків, рівня батьківського контролю, готовності суб'єктів до партнерської взаємодії.

**Вибір стратегії** передбачає: аналіз стану партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців, вибір стратегій і технік партнерської взаємодії; аналіз сильних і слабких сторін обраних стратегій, можливостей і потенційних загроз (SWOT-аналіз); визначення загальної мети, конкретних завдань і очікуваних результатів; розроблення плану дій з виконання завдань і досягнення результатів.

**Планування.** На основі результатів діагностування розробляється тематика індивідуальних і групових консультацій, тренінгових занять, майстер-класів для батьків, днів відкритих дверей у ЗДО, створюються інформаційно-освітні ресурси з використанням засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій з метою забезпечення функціонування і розвитку ЗДО як відкритої соціально-педагогічної системи тощо.

**Діяльність.** Організовується робота батьківського клубу «Відповідальне батьківство», надається допомога дітям у батькам у проєктній діяльності освітнього і соціального спрямування, створенні портфоліо творчих досягнень дитини; проводяться презентації, реалізуються проєкти.

**Моніторинг та корекція** передбачає: *моніторинг системи* (діагностування й аналіз результатів, виявлення неефективних елементів партнерської взаємодії і визна-

чення причин її неефективності); *аналіз та погодження змін* (обговорення результатів спільної роботи; формулювання пропозицій, визначення конструктивних стратегій і технік); *корекцію, внесення змін* (усунення виявлених невідповідностей, організація системи узгоджених впливів, визначення засобів та шляхів їх усунення) [3].

**Зміст моделі** партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців представлений в інформаційно-методичному забезпеченні програми підготовки співпраці з батьками», науково-методичному комплексі «Партнерська взаємодія фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців» (у 4-х частинах), інформаційно-освітніх ресурсах інформаційної системи КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» «Нормативно-правове і навчально-методичне забезпечення освітнього процесу», інформаційно-методичних збірниках «Методичний порадник: 2019/2020 навчальний рік», випусках спеціалізованого педагогічного видання департаменту освіти Київської облдержадміністрації і КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» «Інформаційно-методичний збірник», фахового електронного видання «Народна освіта», інституційних репозитаріях.

Для реалізації змісту моделі підбрано: *методи*: аналіз ситуацій, діалог, дискусія, діагностування, моделювання, портфоліо; *форми*: бесіди, «круглий стіл», тренінгові заняття, майстер-клас, презентація, тематичні консультації за участю спеціалістів, день відкритих дверей, електронне листування, виставки, батьківський клуб, конференція для батьків, семінари-практикуми тощо) та *засоби* (інноваційні технології, ресурсне забезпечення партнерської взаємодії, медіаосвіта).

У процесі партнерської взаємодії використовуються різні **стратегії** поведінки особистості, зокрема: уникнення, суперництво, компроміс, співробітництво, пристосованість (поступливість), асертивність. *Уникнення* пов'язане зі спробою уникнути конфлікту, не надаючи йому великого значення. *Суперництво* (боротьба, примушування) проявляється у наполегливому безкомпромісному відстоюванні інтересів, використанні всіх доступних засобів для досягнення результату. *Компроміс* передбачає поступки обох сторін. *Співробітництво* характеризується прийняттям спільного рішення обома сторонами, що дозволяє зрозуміти причини непорозумінь і віднайти вихід із кризи. *Пристосованість (поступливість)* передбачає готовність одного суб'єкта поступитися своїми інтересами з метою збереження взаємовідносин. *Асертивність* виявляється в уважному ставленні до себе і до партнерів, передбачає здатність людини відстоювати свої інтереси і досягати своїх цілей, не порушуючи права й інтереси інших людей [7].

Гармонізації партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців сприяють такі **позиції і техніки**: *позиції у взаємодії* (позиція зверхності: «Я – над іншими»; позиція підпорядкованості: «Я – знизу»; партнерська позиція: «Я – нарівні»); *педагогічні техніки встановлення партнерської взаємодії* (техніки самопомоги педагогу, прийняття себе, підтримки себе); *техніки позитивного звертання* («Я-висловлювання», надихання, схвалення, спонукання); *комбінації технік* (надихання – схвалення; надихання – спонукання; спонукання

– схвалення; *техніки підтримки сил і можливостей* (підтримки віри в себе; відновлення віри в свої сили; вираження віри в можливості суб'єкта партнерської взаємодії).

**Результатом** формування партнерської взаємодії у системі «фахівці дошкільної освіти – батьки вихованців» є: формування потреби в партнерській взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців; створення безпечного і комфортного середовища освітньої діяльності в ЗДО; оволодіння навичками партнерської взаємодії в системах «фахівці дошкільної освіти – батьки вихованців», «батьки вихованця – батьки вихованця», «батьки вихованця – дитина дошкільного віку»; формування нових цінностей суб'єктів партнерської взаємодії на засадах демократичності [2; 6].

**Висновки і перспективи.** У результаті проведеного наукового пошуку теоретично обґрунтовано модель партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і

батьків вихованців, яка поєднує концептуальний, інформаційно-аналітичний, діяльнісний, результативний блоки. Охарактеризовано компоненти, критерії, показники і рівні сформованості партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців. Визначено педагогічні умови, етапи, зміст, форми, методи і засоби, стратегії і техніки партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у підборі та розробленні діагностичного інструментарію для визначення сформованості партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців, розробленні інформаційно-методичних матеріалів щодо упровадження моделі партнерської взаємодії в практику роботи закладів освіти, напрацювання проєктів концепцій, програм, положень з питань партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Деснова І. С. Формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку в умовах дошкільного навчального закладу: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. Ялта, 2011. 185 с.
2. Оніпко В. Розвиток партнерських взаємин між викладачами і студентами на кафедрі ВНЗ III-IV рівня акредитації//Витоки педагогічної майстерності. 2014. Випуск 14. С. 193-201.
3. Партнерська взаємодія у формуванні просоціальної поведінки учнів ЗНЗ//Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: монографія/В. І. Кириченко, О. О. Єжова, В. Б. Нечерда, Т. В. Тарасова, О. Л. Хомич; за заг. ред. канд. пед. наук, ст. наук співроб. Кириченко В. І. Тернопіль: ТзОВ «Терно-граф», 2016. С. 50-59.
4. Перепелюк І. Р. Організаційно-педагогічні умови партнерства дошкільного навчального закладу і сім'ї в республіці Польща//дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук [рукопис]: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Івано-Франківськ, 2018. 265 с.
5. Попова І., Малина Л., Зякіна А. Современные модели взаимодействия образовательного учреждения с семьей//Воспитательная работа в школе. 2012. № 6. С. 72-80.
6. Стадник Н. В., Матушевська О. В. Партнерська взаємодія фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців: науково-методичний комплект: у 4-х частинах/Концептуальні засади партнерської взаємодії фахівців дошкільної освіти і батьків вихованців: науково-методичний посібник. КНЗ КОР «КОІ-ПОПК». Біла Церква. 2019. Частина 1. 50 с.
7. Стратегії поведінки особистості в міжособистісному конфлікті. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/4116/86/>.
8. Цуркан Т. Г. Формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи: дис.... канд. пед. наук: 13.00.07. Чернівці, 2018. 340 с.

#### REFERENCES

1. Desnova, I. S. Formation of pedagogical culture of parents of children of early age in the conditions of preschool educational institution: diss.... Cand. ped. Sciences: 13.00.08. Yalta, 2011. 185 p.
2. Onipko, V. Development of partnership interaction between teachers and students at the department of universities of the III-IV level of accreditation//Origins of pedagogical skill. 2014. Issue 14. P. 193-201.
3. Partnership interaction in the formation of the prosocial behavior of pupils of comprehensive educational institution//Formation of the prosocial behavior of pupils in the conditions of preventive educational environment of a comprehensive educational institution: [monography]/V.I. Kirichenko, O.O. Ezhova, V.B. Necherda, T.V. Tarasova, O. L. Khomich; for the total. ed. Cand. ped. Sciences, Art. Sciences. Coll. Kirichenko V.I. Ternopil: LLC «Terno-graph», 2016. P. 50-59.
4. Perepelyuk, I.R. Organizational and pedagogical conditions of partnership between a preschool institution and a family in the Republic of Poland//diss... Cand. ped. Sciences [manuscript]: special. 13.00.01 «General Pedagogy and History of Pedagogy». Ivano-Frankivsk, 2018. 265 p.
5. Popova, I., Malina L., Zyakina A. Modern models of interaction of educational institution with family//Educational work in school. 2012. № 6. P. 72-80.
6. Stadnik, N.V., Matushevska. O.V. Partnership interaction between preschool education specialists and parents of pupils: scientific and methodological kit: in 4 parts/Conceptual principles of partnership interaction between preschool education specialists and parents of pupils: scientific and methodological manual. MEI KRC KRIPEPS. Bila Tserkva. 2019. Part 1. 50 p.
7. Strategies of behavior of personality in interpersonal conflict. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/4116/86/>.
8. Tsurkan, T.G. Formation of pedagogical culture of parents of younger pupils in the interaction of family and school: diss.... Cand. ped. Sciences: 13.00.07. Chernivtsi, 2018. 340 p.

#### Theoretical justification of the model of partnership interaction between preschool education professionals and parents

N. V. Stadnik, O. V. Matushevska, Yu. O. Volynets

**Abstract.** The theoretical foundations of the model of partnership interaction between specialists of preschool education and parents of pupils are justified, which combines conceptual (purpose, tasks, scientific approaches, principles, subjects of partnership interaction), informational-analytical (components, criteria, indicators and levels of formation of partnership interaction of educators and parents of pupils), activity (pedagogical conditions, stages, content, forms, methods and means, strategies and techniques of partnership interaction between specialists of preschool education and parents of pupils), resultant blocks.

**Keywords:** *partnership interaction; model of partnership interaction between preschool education professionals and parents; components, criteria, indicators and levels of partnership interaction between preschool education professionals and parents of pupils.*

## Дидактичний аналіз підручника математики: новації та результати самооцінювання слухачів дистанційного курсу підвищення кваліфікації

Н. А. Тарасенкова

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, Черкаси, Україна  
Corresponding authors. E-mail: ntaras7@ukr.net

Paper received 08.02.20; Accepted for publication 22.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-09>

**Анотація.** У статті висвітлено особливості оновленого змісту завдань курсу підвищення кваліфікації вчителів математики за авторською програмою «Удосконалення засобів навчання математики (за класами)» та проаналізовано результати самооцінювання слухачів під час опанування першої частини «Дидактичної аналітики».

**Ключові слова:** загальноосвітня школа, підручник математики, удосконалення професійної підготовки вчителя математики, професійний тренінг.

**Вступ.** Дистанційний курс підвищення кваліфікації учителів математики (КПК) за авторською програмою «Удосконалення засобів навчання математики (за класами)» є правонаступником тренінгу для учителів математики (ТУМ) із аналогічною програмою. КПК/ТУМ функціонує в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, починаючи з 2017 р. Для роботи КПК створено сайт [1]. Особливості освітньої програми КПК/ТУМ та організації його роботи на 1-й і 2-й сесіях висвітлювались нами в [2; 3]. У 2019 р. зміст навчального матеріалу 1-ї сесії КПК, що має назву «Дидактична аналітика», дещо змінився. Окрім аналізу підручників з математики за авторською системою завдань учасникам пропонувались до аналізу конспекти уроків, опубліковані в мережі Інтернет. Також було додано короткі тести для самооцінювання результатів роботи учасників за певний навчальний тиждень. У даній статті розкриємо детальніше суть змін у першій частині «Дидактичної аналітики» та результати самооцінювання учасників.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Проблемі підвищення кваліфікації учителів присвячено чимало досліджень. Так, В. Кремень, В. Андрущенко, І. Зязюн та ін. зосереджували увагу на філософських аспектах цієї проблеми, Д. Дзвінчук, Є. Боркач, А. Жук, Л. Лук'янова, А. Кузьмінський, Н. Протасова, В. Рибалка, С. Сисоєва та ін. – на загальнопедагогічних та психологічних її аспектах. Різним проблемам професійної підготовки вчителя математики присвячено праці З. Слєпкань, О. Дубинчук, М. Бурди, І. Акуленко, В. Бєвз, І. Лов'янової, В. Моторіної, О. Скафи, С. Скворцової, О. Співаковського, О. Чашечникової та ін. Однак поза увагою дослідників залишились питання специфіки підготовки учителів математики до аналізу змісту навчального матеріалу й задач у підручниках з математики та особливостей їх реалізації у конспектах уроків. При цьому не менш важливим є питання про те, як учителі оцінюють хід і результати власного навчання.

**Мета статті:** розкрити особливості оновленого змісту завдань першої частини 1-ї сесії «Дидактична аналітика» курсу підвищення кваліфікації вчителів математики за авторською програмою «Удосконалення засобів навчання математики (за класами)» та проаналізувати результати самооцінювання слухачів.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з навчальним планом КПК «Удосконалення засобів навчання математики (за класами)», перша частина КПК триває 7 тижнів.

Під час Тижнів 1-4 учасникам пропонується здійснити аналіз обраного підручника за трьома цільовими фокусами (модулями): «Емоційна оцінка навчального тексту», «Дидактичний аналіз навчального змісту», «Дидактичний аналіз задачного блоку». Провідну ідею та розширений перелік і зміст завдань цієї частини КПК представлено в [2].

Однак аналіз результатів виконання слухачами цих завдань, бесіди з ними показали, що окремі завдання другого і третього модулів Дидактичної аналітики викликають значні утруднення у слухачів. Зокрема слухачі робили численні помилки, виділяючи в навчальному тексті нові об'єкти засвоєння за видами (понад 85%): поняття та їх означення (або опис, показ, характеристика), математичні факти (аксіоми, теореми, формули, властивості), способи діяльності (правила, алгоритми, евристичні схеми, способи розв'язування задач та доведення математичних фактів) (завдання 1 модуля 2). Не менше помилок (81%) траплялось і під час виконання завдання 2 модуля 2, у якому треба було для кожного нового об'єкта засвоєння в параграфі з'ясувати наявність тексту, який: 1) підводить до формулювання; 2) тлумачить формулювання; 3) ілюструє формулювання. Слухачі також часто помилялись (69%), виконуючи завдання 3 модуля 2: «У навчальному тексті виділіть фрагменти, що містять приклади для формування основних умінь у межах параграфа». Все це свідчить про те, що спроможність учителів здійснювати логіко-математичний та логіко-дидактичний аналіз навчального тексту, який є базисом професійної аналітико-синтетичної компетентності вчителя, не була сформована під час навчання в університеті й не розвивалась (або неправильно розвивалась) у професійній діяльності. Ураховуючи важливість зазначеної компетентності для якісного виконання вчителем своїх професійних функцій, було прийнято рішення внести зміни у системі завдань модуля 2 Дидактичної аналітики, адаптувавши їх до рівня мінімальної обізнаності слухачів. Разом із цим ми поставили задачу внести такі зміни до завдань модуля 2, які б дозволили, поряд з іншим, формувати уміння слухачів виконувати логіко-математичний та логіко-дидактичний аналіз навчального тексту.

Адаптований варіант системи завдань модуля 2 «Дидактичний аналіз навчального змісту» наразі містить такі завдання (для прикладу обрано підручник «Математика, 6» [4], Розділ 2, §6. Основна властивість дробу. Скорочення дробу).

**Завдання 1.** Проаналізуйте нову програму та навчальний текст §6. Оцініть (у балах від 1 до 3) відповідність новій програмі §6.

**Завдання 2.** Проведіть логіко-математичний аналіз тексту §6. Оцініть (у балах) математичну коректність смислових одиниць тексту (табл. 1).

**Таблиця 1.** Оцінка математичної коректності смислових одиниць тексту §6 підручника [4]

Смислова одиниця тексту	Бали		
	1	2	3
Пояснення, що приводять до поняття "скорочення дробу"			
Пояснення, що приводять до поняття нескоротного дробу			
Пояснення, що приводять до основної властивості дробу			
Основна властивість дробу			
Твердження про рівні дроби			
Твердження про скорочення дробу на НСД чисельника і знаменника			
Правило скорочення дробу			
Приклад скорочення дробу			
Пояснення щодо кількарязового скорочення дробу			
Спосіб розв'язування задачі 1			

**Завдання 3.** Проведіть логіко-дидактичний аналіз тексту §6. Оцініть (у балах) доступність для учнів тексту, що містить окрему смислову одиницю (табл. 2).

**Таблиця 2.** Оцінка доступності для учнів тексту, що містить окрему смислову одиницю §6 підручника [4]

Смислова одиниця тексту	Бали				
	1	2	3	4	5
Пояснення, що приводять до поняття "скорочення дробу"					
Пояснення, що приводять до поняття нескоротного дробу					
Пояснення, що приводять до основної властивості дробу					
Основна властивість дробу					
Твердження про рівні дроби					
Твердження про скорочення дробу на НСД чисельника і знаменника					
Правило скорочення дробу					
Приклад скорочення дробу					
Пояснення щодо кількарязового скорочення дробу					
Спосіб розв'язування задачі 1					

**Завдання 4.** Серед смислових одиниць тексту §6 виокремте об'єкти засвоєння:

- 1) поняття та їх означення (або опис, показ, характеристика);
- 2) математичні факти (закони, формули, співвідношення, властивості);
- 3) способи діяльності (правила, алгоритми, способи розв'язування задач).

Дайте відповідь на два запитання (на мал. 1 наводимо скрін відповідної частини Гугл Форми із завданнями).

**Завдання 5.** Укажіть фрагменти тексту §6 (сторінка, номер абзацу, рахуючи зверху), які під час пояснення нового матеріалу на уроці: 1) треба доповнити; 2) варто подати інакше; 3) не розглядати зовсім.

**Завдання 6.** Ознайомтеся з рубрикою «Пригадайте головне» до §6 (мал. 2). Дайте відповіді на запитання:

1. Чи всі нові об'єкти засвоєння відображено в рубри-

ці "Пригадайте головне"? (відповіді: «Так», «Ні»).

2. Оцініть (у балах від 1 до 3) повноту системи контрольних запитань.

3. Оцініть форму кожного контрольного запитання (відповіді: «Вдала», «Не дуже вдала», «невдала»).

Які смислові одиниці тексту §6 підлягають контролю, тобто є **НОВИМИ** об'єктами засвоєння? \*

- пояснення, що приводять до поняття "скорочення дробу"
- пояснення, що приводять до поняття нескоротного дробу
- пояснення, що приводять до основної властивості дробу
- основна властивість дробу
- твердження про рівні дроби
- твердження про скорочення дробу на НСД чисельника і знаменника
- правило скорочення дробу
- приклад скорочення дробу
- пояснення щодо кількарязового скорочення дробу
- розв'язання задачі 1

---

Чи є серед нових об'єктів засвоєння §6 такі, що не відповідають новій програмі? \*

Так

Ні

**Мал. 1**

ПРИГАДАЙТЕ ГОЛОВНЕ

1. Сформулюйте основну властивість дробу.
2. Поясніть, чи зміниться значення дробу, якщо тільки його чисельник помножити на якесь натуральне число.
3. Поясніть, чи зміниться значення дробу, якщо тільки його знаменник помножити на якесь натуральне число.
4. Поясніть, що таке скорочення дробу.
5. Чи кожний дріб можна скоротити?
6. Сформулюйте правило скорочення дробу.
7. Які дроби називають нескоротними?
8. На яке число потрібно скоротити дріб, щоб отримати нескоротний дріб?

**Мал. 2**

У 2019 р. наприкінці кожного Тижня слухачам пропонувалось заповнити Форму самоаналізу. Щонайперше ми хотіли, щоб слухачі усвідомили відмінності між емоційною оцінкою навчального тексту та дидактичним його аналізом. Запитання для самоаналізу результатів навчання за Тиждень 1 наведено на малюнку 3.

Оцініть (у балах), наскільки добре Ви зрозуміли суть відмінностей таких двох рівнів опрацювання навчального матеріалу підручника, як "Емоційна оцінка навчального тексту" і "Дидактичний аналіз навчального тексту" \*

0    1    2    3    4

зовсім не зрозумів(ла)                        цілком зрозумів(ла)

**Мал. 3**

За результатами виконання цього завдання маємо: 60% слухачів обрали оцінку «4 бали», тобто цілком зрозуміли суть відмінностей двох рівнів опрацювання навчального тексту, а 40% – «3 бали». Серед обгрунтовань свого вибору були такі міркування слухачів (мал. 4).

двоплановість поставлених завдань була для мене цілком зрозумілою і аргументованою, спираючись на основні критерії розвитку сучасної математичної освіти

Емоційна оцінка навчального тексту- це перше враження про підручник, текст. Вплинути на емоційну оцінку можуть колір, зображення, побудова речень.... А дидактичний аналіз - це та сама методика викладання математики. Задічі різних типів повинні побудовані математично грамотно.

емоційна оцінка це візуальне сприйняття тексту, доступність в розумінні. а дидактичний аналіз це відповідність завдань програмі, матеріалу викладеному в параграфі, складність завдань та їх послідовність у параграфі

Спочатку зосереджувалася лише на змісті пояснень на початку в параграфі, а вже потім розглядала всі завдання. Підручник - зручний для вчителя (багато завдань і вони різноманітні за складністю!) і легкий для учня (працювати за поданими зразками зручно!). Вчитель та учень емоційно сприймають формат підручника, його яскраві ілюстрації; потім - переглядають текст параграфа і зміст запропонованих завдань, що змінює емоції.

Мал. 4

За Тижні 2-4 завдання для самоаналізу були іншими. Слухачам пропонувались фрагменти навчальних текстів, які вони мали віднести до певного виду об'єктів засвоєння – поняття, математичного факту чи способу діяль-

ності (мал. 5). Фрагменти текстів обиралися нами з різних параграфів підручника, винесених на даний Тиждень, щоб уникнути «підказок», які фактично містились у завданнях модуля 2 цього Тижня.

Об'єкт засвоєння якого виду подано через даний текст? *	3 балла		
	поняття	математичний факт	спосіб діяльності
Щоб поділити звичайний дріб на звичайний дріб, треба ділене помножити на дріб, обернений до дільника	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Пропорцією називається рівність двох відношень	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Добуток крайніх членів пропорції дорівнює добутку її середніх членів	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Мал. 5

Завдання було сформоване у вигляді Гугл Тесту з можливістю надсилання іншої відповіді. Були одержані наступні результати виконання завдань самоаналізу.

Тиждень 2: за першою спробою пройшли тест 8,3% слухачів, за другою – 33,4% слухачів, за третьою – 25% слухачів, а за четвертою – 33,3% слухачів.

Тиждень 3: за першою спробою пройшли тест 42,9% слухачів, а за другою – 57,1% слухачів.

Тиждень 4: за першою спробою пройшли тест 42,9% слухачів, а за другою – 57,1% слухачів.

Позитивна динаміка кількості спроб виконання тесту від Тижня 2 до Тижня 3 вочевидь свідчить про те, що слухачі більш уважно стали виконувати завдання й цілеспрямовано вчитись ідентифікувати об'єкти засвоєння за відповідними фрагментами навчальних текстів. Ідентичність результатів за Тиждень 3 і Тиждень 4 можна пояснити лише випадковим фактором, оскільки другі спроби виконати тест належать різним слухачам. При цьому позитивним результатом навчання слід вважати відсутність третіх і більше спроб для виконання тесту за Тиждень 3 і Тиждень 4.

Аналіз даних щодо вибору слухачами виду об'єктів засвоєння за наданим текстом показав наступне.

**Поняття.**

Тиждень 2. Текст «Пропорцією називається рівність

двох відношень» ідентифікували як означення поняття 100% слухачів.

Тиждень 3. Текст «Два числа, що мають рівні модулі, але протилежні знаки, називаються протилежними числами» ідентифікували як означення поняття 85,7% слухачів, а 14,3% слухачів віднесли його до формулювання математичного факту.

Тиждень 4. Текст «Рівнянням називається рівність, що містить невідоме, значення якого треба знайти» ідентифікували як означення поняття 71,4% слухачів, 14,3% слухачів віднесли його до формулювання математичного факту і 14,3% слухачів віднесли його до формулювання способу діяльності.

Негативна тенденція в ідентифікації тексту як означення поняття, на нашу думку, пояснюється семіотичним фактором, тобто особливостями будови тексту, що породжують певні смислові акценти, які «відводять» від правильного висновку. Про це йшлося в наших працях [5-7].

**Математичні факти.**

Тиждень 2. Текст «Добуток крайніх членів пропорції дорівнює добутку її середніх членів» ідентифікували як формулювання математичного факту 91,7% слухачів, а 8,3% слухачів віднесли його до способу діяльності.

Тиждень 3. Текст «Будь-яке натуральне число є до-



датним» ідентифікували як формулювання математичного факту 85,7% слухачів, а 14,3% слухачів віднесли його до означення поняття.

*Тиждень 4.* Текст «Добуток двох від'ємних чисел – число додатне» ідентифікували як формулювання математичного факту 85,7% слухачів, а 14,3% слухачів віднесли його до означення поняття.

Негативна тенденція в ідентифікації тексту як формулювання математичного факту, на нашу думку, має не лише семіотичне підґрунтя. Тут проявляються й інші фактори, характерні для роботи з формулюванням теорем [8].

#### Способи діяльності.

*Тиждень 2.* Текст «Щоб поділити звичайний дріб на звичайний дріб, треба ділене помножити на дріб, обернений до дільника» ідентифікували як формулювання способу діяльності 91,7% слухачів, а 8,3% слухачів віднесли його до математичного факту.

*Тиждень 3.* Текст «Щоб знайти суму двох чисел з однаковими знаками, треба: 1) знайти модулі доданків; 2) додати модулі доданків; 3) перед отриманим числом поставити знак доданків» ідентифікували як формулювання способу діяльності 100% слухачів.

*Тиждень 4.* Текст «Щоб помножити два від'ємні числа, достатньо помножити їх модулі» ідентифікували як формулювання способу діяльності 85,7% слухачів, а

14,3% слухачів віднесли його до означення поняття.

На нашу думку, одержані результати свідчать про те, що у слухачів за період навчання в університеті та роки роботи в школі відбулась генералізація несуттєвих ознак такого різновиду об'єктів засвоєння, як спосіб діяльності. Такою, неістотною ознакою є присутність у тексті чітко визначеної та пронумерованої послідовності дій. Як бачимо, пронумерована послідовність дій міститься лише в тексті Тижня 3 і лише за цей Тиждень маємо 100% правильних відповідей. Причини помилкового віднесення даних текстів до формулювання математичного факту (Тиждень 2) або до означення поняття (Тиждень 4) потребують додаткових досліджень, що виходять за рамки даної статті.

**Висновки.** Загалом, одержані результати засвідчують важливість організації підвищення кваліфікації працюючих вчителів математики, спрямованого на відновлення/формування базових методичних знань і вмінь учителів, зокрема пов'язаних із виділенням у навчальному тексті нових об'єктів засвоєння та проведенням їх логіко-математичного і логіко-дидактичного аналізу. Перспективним нам видається спрямування курсів підвищення кваліфікації учителів математики на класичні питання дидактики математики у контексті компетентності математичної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Курс підвищення кваліфікації учителів математики 5-11 класів Нової української школи (КПК) «Удосконалення засобів навчання математики (за класами)» [Електронний ресурс] : [сайт] / Н. А. Тарасенкова; Лабораторія математичної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. — Електрон. дані. — Черкаси, 2019. — Режим доступу : <https://sites.google.com/view/tum-5-11/>. — Назва з екрана. — Дата перегляду : 25.10.2019.
2. Тарасенкова Н. А. Дидактична аналітика як складова професійного тренінгу для вчителів математики / Н. А. Тарасенкова // *Science and education a new dimension*. — VI (63), Issue: 153. — Budapest: SCASPEE, 2018. — P. 54-58. doi.org/10.31174/SEND-PP2018-153VI63-12
3. Тарасенкова Н. А. Навчання створення Google документів в умовах дистанційного тренінгу для вчителів математики / Н. А. Тарасенкова // *Science and education a new dimension* / Chief Honorary Editor: N. Tarasenkova. — VI (69), Issue: 165. — Budapest: SCASPEE, 2018. — P. 43-46. doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-10
4. Тарасенкова Н. А. Математика : [підруч. для 6 кл. загальноосв. навч. закл.] / Н.А. Тарасенкова, І.М. Богатирьова, О.М. Коломієць, З.О. Сердюк. — К. : ВД "Освіта", 2014. — 304 с.
5. Tarasenkova N. The quality of mathematical education in the context of Semiotics / N. Tarasenkova // *American Journal of Educational Research*. — 2013. — 1, no. 11 (2013): 464-471. — Special issue «Ensuring the quality of higher education» : doi: 10.12691/education-1-11-2.
6. Tarasenkova N. Peculiar Features of Verbal Formulations in School Mathematics / N. Tarasenkova // *Global Journal of Human-Social science* : G : Linguistics & Education. — Vol. 14. — Issue 3. — Version 1.0. — Global Journals Inc. (USA), 2014. — P. 61-67.
7. Tarasenkova N. Non-verbal covering of the instructional content of mathematics // *American Journal of Educational Research*. — 2015. — 3, no. 12 (B). — P. 1-5. — Special issue «Ensuring the quality of higher education» / Chief Guest Editor N. Tarasenkova : doi: 10.12691/education-3-12B-7
8. Tarasenkova N., Akulenko I., Gnyezdilova K., Lovyanova I. Challenges and Prospective Directions of Enhancing Teaching Mathematics Theorems in School / N. Tarasenkova, I. Akulenko, K. Gnyezdilova, I. Lovyanova // *Universal Journal of Educational Research* (USA), 7(12), 2019. DOI: 10.13189/ujer.2019.071205

#### REFERENCES

1. Advanced Training of Mathematics Teachers of Grades 5-11 of the New Ukrainian School (CPC) "Improving Mathematics Teaching Tools (by Classes)": Available: <https://sites.google.com/view/tum-5-11/>
2. Tarasenkova, N. A. Didactic analytics as a component of professional training for math teachers // *Science and education a new dimension*. — VI (63), Issue: 153. — Budapest: SCASPEE, 2018. — P. 54-58.
3. Tarasenkova, N. A. Learning to create Google documents in the distance training for math teachers // *Science and education a new dimension*. — VI (63), Issue: 153. — Budapest: SCASPEE, 2018. — P. 54-58. doi.org/10.31174/SEND-PP2018-153VI63-12
4. Tarasenkova, N. A., Bogatyreva, I. M., Kolomiets, O. M., & Serdiuk, Z. O. (2014). *Mathematics: textbook for the 6th form for the secondary schools*. Kyiv, Ukraine: Publishing House "Osvita". (in Ukr.).
5. Tarasenkova N. The quality of mathematical education in the context of Semiotics / N. Tarasenkova // *American Journal of Educational Research*. — 2013. — 1, no. 11 (2013): 464-471. — Special issue «Ensuring the quality of higher education» : doi: 10.12691/education-1-11-2.

#### Didactic analysis of mathematics textbook: innovations and self-esteem results of trainees

N. A. Tarasenkova

**Summary.** In the article the features of the updated content of the tasks of professional training for math teachers "Improving the means of teaching mathematics (by classes)" are highlighted, and analyzes the results of teachers' self-assessment during mastering the first part of the "Didactic analytics".

**Keywords:** secondary school, textbook of mathematics, improvement of math teacher vocational training, professional training.

# Techniques and Strategies of Critical Thinking Development in the Process of ESL Teaching

H. Tekliuk

Vinnitsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi, Vinnitsia, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: annatekliuk@gmail.com

Paper received 31.01.20; Accepted for publication 15.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-10>

**Abstract.** This paper summarises a study focusing on the techniques and strategies of critical thinking development in the process of ESL teaching. In doing so, it aims to contribute to an important area of research regarding teaching English using new modern approaches. The results of this study successfully reveal that students can acquire critical thinking skills with the help of certain techniques and strategies and use the skills later in life to achieve considerable success in whatever they are doing.

**Keywords:** *critical thinking, development, techniques and strategies, thinking skills, ESL teaching.*

**Introduction.** The concept of critical thinking we adhere to reflects a concept embedded not only in a core body of research over the last 30 to 50 years but also derived from roots in ancient Greek. The word “critical” derives etymologically from two Greek roots: “kriticos” (meaning discerning judgment) and “criterion” (meaning standards). Etymologically, then, the word implies the development of “discerning judgment based on standards”.

Critical thinking is that mode of thinking - about any subject, content, or problem - in which the thinker improves the quality of his or her thinking by skillfully taking charge of the structures inherent in thinking and imposing intellectual standards upon them.

A well cultivated critical thinker raises vital questions and problems, formulating them clearly and precisely; gathers and assesses relevant information, using abstract ideas to interpret it effectively comes to well-reasoned conclusions and solutions, testing them against relevant criteria and standards; thinks openmindedly within alternative systems of thought, recognizing and assessing, as need be, their assumptions, implications, and practical consequences; and communicates effectively with others in figuring out solutions to complex problems.

Critical thinking is, in short, self-directed, self-disciplined, self-monitored, and self-corrective thinking. It presupposes assent to rigorous standards of excellence and mindful command of their use. It entails effective communication and problem solving abilities and a commitment to overcome our native egocentrism and sociocentrism [8].

Critical thinking also has an impact on students' interpersonal skills. By thinking critically and seeing things from different angles, students become more open-minded and empathetic, better communicators, more inclined to collaborate with their peers and receive and discuss their ideas. Thinking more about students as individuals, it is possible to say that critical thinking helps them develop their creative side by allowing their thinking process to run more freely, and explore more possibilities. It will make them better decision-makers, and with practice, also help them save time to make those decisions.

**A brief overview of publications on the topic.** The concept of critical thinking was studied by such authors as Atkinson, D., Campbell, M., Halpern, D. F., Paul, R., Elder, L., Zhao, C. and many others.

**The purpose of the article** is to overview the publica-

tions about techniques and strategies of critical thinking development in the process of ESL teaching.

**Results and their discussion.** Students can apply critical thinking with the help of lots of different ways, but there are elements in common:

1. Identify the question, that is, what you would like to know;
2. Do research on it. It is important that students use reliable sources of information;
3. Apply the information found in your research to the initial question;
4. Analyze it, and do more research if necessary;
5. Draw conclusions, make decisions, prioritize them;
6. Take action and create steps to make your decisions applicable to the initial question.

It might not always be possible to follow all steps in the language classroom, depending on the activity. That means we should teach and encourage critical thinking. It can be as simple as asking “Why?” when someone makes a statement in class, or “How do you know?”, or “Where did you see that?” The goal is to have them start thinking about it from different angles, in new ways.

If we are trying to foster quality thinking, we do not want students simply to assert things; we want them to try to reason things out on the basis of evidence. Often, teachers are unclear about this basic difference. Many teachers are apt to take student writing or speech which is fluent and amusing as good thinking. They are often unclear about the constituents of good reasoning. Hence, even though a student may just be asserting things, not reasoning things out at all, if they do so with confidence, teachers tend to take this to be equivalent to good reasoning [8].

In case you feel your students do not have the language necessary to express themselves in English, you may want to have them use their thinking skills by exploring the space they are in. Total Physical Response (TPR) activities are also helpful, for they associate language and movement, and students start “producing language” by responding with their bodies.

For activities that are about the language, you can have students categorize words (good for vocabulary learning), make comparisons, memorize or sequence (facts in a story, names), think of cause and effect, and so on. Not only do these activities activate their thinking skills, but they are also very practical – you can fit them in any moment of the

lesson [6].

If you have more time, you can go through all the steps above as the process for something bigger – a project, for instance. Projects also promote creativity and collaboration in class, for students will have to put their minds together and negotiate meaning, solve problems, and create something that will be the end product of the project. Another possibility is to flip the class – have students do research before class, and bring their findings to be applied to a topic proposed and have an informed discussion about it [1].

These suggestions may be used with students at different ages, but we also must remember our role as teachers, and the things we should do to reach the end goal, which is to make them think critically. In that regard, there are some things we should consider.

The first one is to start early: it's important to choose the activity for the children's age and level. Secondly, we should avoid answering students' questions right away: teachers want to help students by giving them the replies so they can move on with the task quicker, but if the main goal is to make them think critically, you may want to give them time to find the answers on their own.

Alternatively, have them work in pairs or groups and try to find the answers together. That is not just an opportunity to foster collaboration, but you may be surprised at how creative your students get [10].

Thirdly, avoid asking low-level questions, that is when we address details, facts or figures, aim to use only short-term memory and base on memorization, but not understanding. It is necessary to ask and encourage high-order open-ended questions. It means to ask how or why something happens or happened, ask questions which require application of details to larger context and critical thinking, go beyond facts to constructing a rationale. To help students form higher-level questions, teachers can provide students with generic question stems as prompts. For example, a question stem such as "How does...affect...?" calls for the skill of analysis of relationship among ideas (cause-and-effect); the question "What would happen if..." requires making predictions; "Do you agree or disagree with this statement: ...? Support your answer." It is expected that as they regularly and frequently pose and answer questions of others and their own, students develop their skills and habit of questioning and begin to become critical thinkers. Whenever it is possible, allow learners to ask you and their classmates questions.

There are some strategies for effective questioning techniques. The first one is to ask questions that invite more than one answer. Another one is to provide wait time after asking a question to give less confident students time to think. Teachers also should ask follow-up questions, such as, "What can you add?" or "What is your opinion?" and provide feedback that neither confirms nor denies students' responses to ensure the discussion remains open. Examples are: "Interesting." or "I hadn't thought of that." We might also request a summary, e.g. "Who can make the point in different words?", survey the other students: "Who agrees with Max? Who disagrees? Why?", encourage students to direct questions to other students or play devil's advocate: "How would you feel if...?"

The detailed list of probing questions presented by Paul and Elder can be applied to English language classrooms:

questions for clarification (e.g., "Could you please explain further?"); questions about different viewpoints or perspectives (e.g., "What would someone who disagrees say?"); and questions to challenge or probe students' assumptions, reasons, evidence, implications, and purposes [8].

Moreover, language teachers should avoid answering their own questions after a short silence time, a common harmful teaching habit that shifts the work of thinking and learning away from learners.

To teach critical thinking teachers must create a culture of inquiry by supporting students' thinking process, model critical thinking skills, actively question students' thinking and guide reflecting on the thinking process, etc. [3]

Teachers should also encourage understanding and respect: one of the consequences of exercising critical thinking is the development of intellectual empathy, which is the capacity to put oneself in someone else's place and understand their thoughts and feelings.

It is not just about science and facts: critical thinking will not only make students intellectual empathists, but it will also help them become aware of their own knowledge and the need to address different ideas constantly. We could apply their skills to discuss issues from other subjects, such as Math, Literature, History, Sociology, or moral issues, etc. [7]

One can define three sets of research-supported teaching strategies which are useful in promoting CT and applicable to EFL classrooms; that is, explicit instruction, teacher questioning, as well as active and cooperative learning strategies [2].

Recent tendencies in English as a foreign language (EFL) have highlighted the significance and necessity of developing critical thinking. In English language learning, students need CT skills to read and analyze, to write essays, to express their ideas with adequate supporting evidence, proficient learners must be able to use CT.

Despite wide acknowledgement of the significance of fostering students to be critical thinkers, there has been debate concerning the teachability of CT in the EFL context. Atkinson especially expresses doubt about the feasibility of teaching CT to EFL learners; in his view, CT is a "social practice" [1, p. 72] inherent in Western culture and can only be acquired through an unconscious process of socialization during childhood.

To help students develop in CT, researchers have suggested adopting active and cooperative learning which focuses on student participation, cooperation, and interaction. Some of the proposed strategies include role play/simulation, group research projects, a method which involves investigation or surveys about a certain topic and the reporting of the findings in various ways (presentations, newspapers, plays, skits, debates) [2]. Group discussion, debate, and peer-questioning are recommended as three basic effective strategies that can be applied in EFL classrooms [10].

Effective group discussions depend on the provision of group goals to learn something, individual accountability, and student engagement. In order to promote CT and student involvement in EFL classrooms, it is crucial to instruct students the ground rules and skills for group discussion, such as listening attentively, responding appropriately, inviting others to respond, asking clarifying questions, etc. Teachers need to choose thought-provoking topics that are

relevant to students' life experience and can evoke interests; cultural differences, controversial issues, current events, and moral dilemma may be of good service [9].

Debate, a formal discussion method, is another ideal teaching tool for developing CT. As a form of active learning, debate induces students to research a topic profoundly, ask questions, identify contradictions and errors, and formulate evidence-based arguments [10].

Using debate activities in ESL/EFL courses is recommended; choosing controversial issues for students to debate can not only increase student participation and language use, but also facilitate CT development [4].

As a typical debate presents only two views ("for" or "against"), other forms of debate can be used as well. For example, four-corner debate where students may choose one of the four positions ("strong agree", "agree", "disagree", or "strong disagree") on a topic to argue; and role-play debate, a format in which students are assigned to take on different roles and argue on behalf of several perspectives of a problem [5].

Without focusing on any specific teaching strategies, some researchers seek to explore the common features of teaching strategies or classroom practices that are found to be effective in promoting CT. There are some characteristics of effective CT instruction, which include introducing CT skills related to content, providing lots of opportunities to practise the skills, inclusion of students in classroom decision-making, and creating an emotionally safe learning environment. As most CT instruction gives more priority to the "cognitive skill" perspective of CT, it is worth noting that the above studies also accentuate the importance of establishing an encouraging learning environment where CT is encouraged, expected, and valued. The affective or dispositional dimension of CT is hence highlighted [7]. Therefore, it is vital that teachers create a classroom environment where students are encouraged to probe assumptions, ask important questions, and evaluate reasons through teacher-student and student-student interactions. To construct a classroom culture for CT, teachers themselves can act as role-models or create conditions in which different perspectives are expressed and confronted with each other. Teachers' feedback and their attitude toward the

critical features of students' work impact students' development in CT attitudes and CT skills [10].

There are also other various ideas and stages which we must take into consideration. Firstly, it is learning how to apply the critical thinking approach to ourselves, teachers. Teachers should check their own knowledge of a topic before introducing it to their students. Secondly, it is teaching students to use critical thinking while learning. If you manage to give them the basics, they may use those acquired skills later in life and achieve considerable success in whatever they are doing. Thirdly, as an absolute majority of school children in the world (85%) list communication with their peers as the main reason for attending school, we should use an individual student's interests and aspirations. It is also important to explain that being critical does not mean criticise. Many students would refuse to speak up and express their ideas for fear of ridicule. If a teacher has a habit of scolding or making fun of a child who makes mistakes, then any attempt at developing critical thinking will fail. The feeling of resentment may only grow; it is never a good companion to successful learning.

Furthermore, if we manage to teach our students how to think, how to approach the new data creatively and how to apply their knowledge in the future, we may produce some very productive members of any society. The ability to think, evaluate and re-think if/when needed is a great skill which we may foster and nurture even in very young children [10].

**Conclusion.** To sum up, common features of effective CT instruction generally involve direct instruction, frequent practice, intense student interaction, and a supportive CT classroom climate. In designing CT activities in the classroom, teachers need flexibility and creativity; they may use and combine various strategies in a new way or develop alternative methods appropriate to their own classes. Effective CT instruction in EFL classrooms depends on teachers' deliberate and persistent efforts. Such strategies as group discussion, debate, and reciprocal questioning, etc. can be used as effective ways to enhance students' CT in EFL classes. Teachers should provide appropriate guidance and enough chances for students to interact with each other and share different ideas.

## REFERENCES

- Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31(1), 71-94. <http://dx.doi.org/10.2307/3587975>
- Campbell, M. (2015). Collaborating on critical thinking: The team critique. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(2), 86-95. <http://dx.doi.org/10.5430/jct.v4n2p86>
- Halpern, D. F. (2007). The nature and nurture of critical thinking. In R. J. Sternberg, H. L. Roediger, & D. F. Halpern (Eds.), *Critical thinking in psychology* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Halvorsen, A. (2005). Incorporating critical thinking skills development into ESL/EFL courses. *The Internet TESL Journal*, 11(3). Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Halvorsen-CriticalThinking.html>
- Kennedy, R. (2007). In-class debates: Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190.
- Liu, W., & Guo, H. Y. (2006). An experimental study on the teaching of critical reading. *Foreign Language World*, (3), 14-23.
- Mathews, S. R., & Lowe, K. (2011). Classroom environments that foster a disposition for critical thinking. *Learning Environments Research*, 14(1), 59-73. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-011-9082-2>
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (5th ed.). Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking Press.
- Shirkhani, S., & Fahim, M. (2011). Enhancing critical thinking in foreign language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 111-115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.214>
- Zhao, C. *Instructional Strategies for Developing Critical Thinking in EFL Classrooms // English Language Teaching* Vol. 9, No. 10; 2016. [elt.ccsenet.org](http://elt.ccsenet.org)

## Ефективність управління розвитком професійної компетентності фахівців центрів соціальних служб

Н. В. Циган

Кафедра публічної служби й управління навчальними та соціальними закладами,  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка  
Corresponding author. E-mail: cygannina@gmail.com

Paper received 07.02.20; Accepted for publication 19.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-11>

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню ефективності управління розвитком професійної компетентності фахівців центрів соціальних служб. Розкриваються різні наукові підходи до визначення поняття управління, розвиток професійної компетентності, ефективність управління. Розміщені результати анкетування спеціалістів та директорів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді Луганщини з питань ефективності управління розвитком професійної компетентності. Опитування стало основою для визначення проблемних питань в управлінні професійним розвитком соціальних працівників, які потребують подальшого вивчення.

**Ключові слова:** професійна компетентність, професійний розвиток, соціальний працівник, ефективність управління, соціальний заклад, центр соціальних служб.

В умовах стрімкого розвитку суспільства постає нагальна потреба у висококваліфікованих спеціалістах соціальної сфери, які можуть демонструвати здатність і виявляти готовність перебудовувати свою професійну діяльність в системі надання соціальних послуг відповідно до вимог часу, і значною мірою залежить від їх професійного рівня й майстерності. Вимоги часу до постійного зростання якості надання соціальних послуг ставлять завдання створення системи безперервної освіти фахівців соціальних закладів. Для організації даного процесу необхідно створити ефективну систему управління, яка б сприяла мотивації спеціалістів до удосконалення своїх професійних знань, навичок та вмінь. На сьогодні питання ефективного управління розвитком професійної компетентності соціальних працівників в педагогіці досліджена не повною мірою.

Управлінські аспекти професійного розвитку персоналу соціальних служб вивчали науковці М. Головатий, М. Лукашевич, Г. Дмитренко, І. Петрова, М. Панасюк, В. Коростельов, М. Сіницький та інші. Поняття ефективності розглядалися в працях сучасних вчених В. Мочерного, І. Петрова, Т. Синіциної, О. Єфімової та інших, які пояснюють цю категорію по-різному. Результати дослідження свідчать про наявність дискусійних питань щодо визначення сутності категорії «ефективності».

Мета статті – визначити поняття ефективності управління розвитком професійної компетентності та проаналізувати ефективність управління професійним зростанням працівників центрів соціальних служб.

В сучасній науці ще не сформовано єдиної думки, з чого саме складається ефективність управління. Окремі науковці оцінюють управління за показниками якості виконання управлінських функцій, але управління не є самоціллю і важливо, який саме ефект воно створює. Інші роблять висновки про ефективність управління на основі оцінки роботи закладу. В своєму дослідженні ми проаналізували визначення науковцями поняття «ефективність». В результаті отримали наступні результати.

Аналіз наукової літератури дав підстави зробити висновок, що термін «ефективність» розглядається більшістю науковців як результативність певного процесу, дії.

Деякі дослідники, такі як О. Устенко, І. Маркіна, А. Шеремет, Р. Сайфулін, Т. Котарбинський, В. Андрійчук трактують ефективність не тільки як зв'язок результату з наміченими цілями, а й **результат (ефект)** з точки зору оптимального використання ресурсів – матеріальних, фінансових, трудових. Е. Долан трактує ефективність, як **вибір** правильних цілей, на яких фокусується вся енергія. М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі визначають ефективність як **оцінку** внутрішньої економічності, що вимірює найкраще використання ресурсів. З. Румянцева, І. Мазур, В. Шапіро, Т. Сініцина, М. Ячменьова, О. Сулима, Б. Мільнер, М. Туленков, С. Мочерний, В. Краснова дотримуються думки, що ефективність – це завжди певне **співвідношення** (результату з цілями або результату з витратами на його отримання), тобто величина відносна, дана категорія носить управлінський характер і відображає, перш за все, ступінь досягнення поставлених цілей. Такої ж думки дотримуються дослідники М. Караман, А. Бугуцький, П. Саблук, Ю. Новіков, розглядаючи ефективність як співвідношення між отриманим результатом і всіма витратами праці та використаних коштів на його виробництво [3].

Деякі науковці стверджують, що ефективність виступає як індикатор розвитку. Так дослідники О. Момот та А. Демченко трактують сутність поняття «ефективність», як здатність приносити ефект, результативність процесу, проекту тощо, що визначаються як відношення ефекту, результату до витрат, які забезпечили цей результат. Саже ефективність є найважливішим стимулом розвитку. Прагнучи підвищити ефективність конкретного виду діяльності, ми визначаємо конкретні заходи, що сприяють процесу розвитку, і відсікаємо ті з них, що ведуть до регресу. Як категорія, на думку авторів дослідження, ефективність має дві сторони – якісну і кількісну. «Якісна сторона відображає її логічне, теоретичний зміст, тобто сутність категорії. Кількісна сторона розкриває

дію закону економії часу, а саме, відображає економію часу при досягненні цілей суспільного виробництва в ході всього відтворювального процесу і на окремих його фазах у масштабі всього народного господарства, окремих його регіонів, галузей, господарських суб'єктів» [6].

Науковці О. Воронін, М. Височина, Н. Шишкіна вважають, що ефективність є багатоаспектним поняттям, яке вживається тільки щодо цілеспрямованої дії або процесу [1, 2, 8]. Саме така позиція дозволяє використовувати поняття «ефективність» як управлінську категорію.

Ефективність управління більшість науковців трактують, як забезпечення економічного ефекту в ході діяльності організації. Разом з тим, ефективність має ще й соціальний аспект, який характеризується забезпеченням найбільшого соціального ефекту від використання певних ресурсів управління. Соціальна ефективність розглядається, як факт досягнення соціальних цілей для більшої кількості людей за більш короткий час меншою кількістю працівників, з меншими фінансовими витратами. Український науковець М. Ружанський зазначає, що «під ефективністю управління розуміють відношення його корисних результатів до обсягу використаних (або витрачених) на їх досягнення ресурсів [9].

З вищевказаних визначень можна зробити висновки, що ефективність – це показник співвідношення ефекту та витрат на його виконання, що показує певний результат діяльності управлінської системи.

Оцінка та підвищення ефективності професійного розвитку спеціалістів установи, в тому числі і соціального закладу дає змогу зробити висновок, що це організований та структурований процес, в ході якого «встановлюється вигода від професійного розвитку співробітників у відношенні до здійснених витрат, а також впроваджуються нові підходи, що усувають існуючі або виникаючі проблеми та недоліки процесу професійного розвитку як окремого спеціаліста, так і соціального закладу взагалі» [11].

Ефективність як загальносистемна категорія залежно від рівня управління проявляє себе по-різному. Це зумовлено, насамперед, тим, що означена категорія пов'язана із сутністю і змістом важливих економічних законів суспільства, відображає інтереси як всього суспільства, так і кожного індивідуума а також охоплює всі сторони управлінської діяльності [12].

Ми дотримуємося позиції, що ефективне управління – це створення умов для отримання бажаних результатів і досягнення визначеної мети. Ефективний процес управління розвитком професійної компетентності обумовлює створення всебічних умов в колективі, організації та процесі навчання персоналу організації, яке є основою для досягнення поставлених цілей соціального закладу. Ми погоджуємося з твердженням дослідників Г. Козаченко та Л. Христенко, що ефективність управління слід розглядати як комплексну характеристику управління, яка відображає ступінь досягнення цілей діяльності підприємства, в тому числі і соціального закладу [4]. Ефективність як відносна характеристика результативності управління припускає можливість оцінки, аналізу та порівняння

альтернатив, а саме: результатів, шляхів розвитку тощо [10].

Так як управління вважається однією з найбільш складних видів людської діяльності, то її оцінка не завжди може бути здійснена прямим шляхом через відсутність формалізованих результатів, кількісної оцінки окремих видів праці. Оцінка ефективності, тобто визначення співвідношення між ресурсами, витратами і результатами діяльності, залишається складною науковою і практичною проблемою, яка на сьогодні не отримала повного й остаточного методологічного вирішення. Цим пояснюється існування декількох підходів до визначення кількісних параметрів ефективності.

Деякі вчені вважають можливим використання комплексної методики кількісної оцінки ефективності. Інші фахівці пропонують застосування методики кількісної оцінки економічної ефективності лише для оцінки діяльності кадрів управління або процесів організації управлінської праці.

Найважливішими умовами високої ефективності управлінської діяльності є результативність, економічність, оперативність та організованість. На доповнення до економічної та соціальної ефективності управлінської діяльності науковець М. Ружанський пропонує додавати ще й організаційну, яка формується, на його думку, під впливом розвитку системи управління. Науковець вважає доречним розглядати підсумкові оцінки стану організованості системи, як завершальний етап визначення ефективності управлінської праці [9].

Ефективне управління розвитком професійної компетентності соціального працівника центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді – це цілеспрямована діяльність керівництва соціального закладу з підтримки та мотивації до професійного розвитку і саморозвитку кожного працівника. Для діагностики ефективності управління розвитком професійної компетентності в першу чергу необхідно здійснити його оцінку.

В теорії та практиці управлінської діяльності склалися п'ять підходів до визначення її ефективності: цільовий, функціональний, поведінковий, композиційний та множинний [5].

Основою цільового підходу є ствердження, що метою будь-якої діяльності, в тому числі і процесу розвитку професійної компетентності соціальних працівників є досягнення встановлених цілей найбільш економічним способом. Деякі автори визначають ефективність за цим підходом, як широкую ефективність управління або результативність управління.

Функціональний підхід визначає ефективність управління з точки зору організації процесу професійного розвитку спеціалістів соціального закладу, а також функціонування управлінського персоналу, що організовує даний процес. Тобто даний підхід спирається на результати та витрати самої управлінської системи у даному напрямку діяльності. Результат управлінської праці вимірюється показниками продуктивності управлінської праці при організації навчання спеціалістів, зменшенням часу та зусиль на даний вид діяльності, а також, зменшенням плинності кадрів в організації.

Композиційний підхід до ефективності управлінської праці ставить за мету визначення ступеню впливу управлінської праці на результат діяльності організації взагалі та кожного спеціаліста окремо завдяки організованому процесу навчання та професійного розвитку фахівців.

Множинний підхід дозволяє оцінити ефективність управління за допомогою показників узагальнених результатів навчання спеціалістів, що сприяють розвитку конкурентоздатності соціального закладу на ринку соціальних послуг та підвищення ступеню задоволення клієнтів отриманими соціальними послугами.

Поведінковий підхід дозволяє визначити ефективність управління розвитком професійної компетентності відповідно до задоволення всіх груп, зацікавлених у результатах діяльності соціального закладу – від працівників до клієнтів, від керівництва закладу до структур, зацікавлених у діяльності закладу.

В рамках дослідження було проведено дослідження ефективності управління розвитком професійної компетентності соціальних працівників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Нами було організоване анкетування керівників та спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді Луганської області. В опитуванні прийняло участь 68 фахівців і керівників з 15 центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Анкета складалася з 10 питань, що стосувалися вивчення системи управління розвитком професійної компетентності як на рівні області так, безпосередньо і соціального закладу. Опитування показало наступні результати.

Перше питання стосувалося того, як визначається кількість спеціалістів закладу, що потребують навчання для розвитку професійної компетентності. 60% опитаних зазначили, що кожен заклад визначає самостійно кількість спеціалістів, що потребують навчання. Втім, 16 % опитаних зазначили, що дане питання вирішує організація вищого рівня. Відповідно до наданої квоти, організація підбирає спеціалістів для навчання відповідно теми семінару. 24% опитаних вибрали відповідь «інше».

Друге питання стосувалося тематики навчання спеціалістів. Тільки 8 % опитаних зазначили, що самостійно визначають тематику, але переважна кількість, а саме 92% зазначили, що тематику навчання пропонують організації, що їх проводять. Тобто, можна констатувати, що центри займають пасивну позицію щодо визначення тематики навчання. Хоча, на наш погляд, саме керівництво соціального закладу напевно знає вимоги свого регіону та потреби спеціалістів щодо тематики навчання, яка є актуальною.

Третє питання стосувалося планування навчання спеціалістів. 12% зазначили, що самостійно планують семінари, 12 % зазначили, що план проведення навчання є, але він постійно корегується у зв'язку з великою кількістю навчань, що проводяться різними організаціями. Але переважна кількість опитаних зазначили, що план навчання в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді складається відповідно до графіку проведення семінарів та тренінгів організації, що проводить навчання. Тобто, в даному питанні керівники теж займають досить пасивну позицію.

Наступне питання стосувалося вивчення системності у проведенні навчань спеціалістів центрів соціальних служб. Переважна більшість 76 % респондентів зазначили, що навчання, що організуються спеціалістами Луганського ОЦСССДМ. проводяться систематично, теми пов'язані між собою. Що ж стосується навчань, що організуються міжнародними організаціями, то відповіді респондентів розподілилися наступним чином. Навчання проводяться систематично і теми пов'язані між собою – 37%, проводиться велика кількість семінарів і теми не пов'язані між собою – 63%. Такі відповіді були продиктовані тими обставинами, що навчальна діяльність різноманітних НГО залежить від донора, що надає кошти на вирішення тих проблем, які продиктовані запитом гранту, що надається міжнародною спільнотою.

Наступне питання стосувалося визначення ефективності форми навчання. Спеціалісти, що приймали участь в опитуванні, зазначили що вважають найефективнішою формою навчання короткотермінові семінари (53%), 27% визначили найефективнішою формою навчання обмін досвідом, 12% вважають ефективною формою навчання інтерактивні форми, і тільки 8% зазначили самостійне навчання, як ефективну форму професійного розвитку. Нажаль отримання другої освіти, підвищення кваліфікації у вищих навчальних закладах не є пріоритетними формами розвитку професійної компетентності для респондентів за результатами опитування.

Наступне питання стосувалося фінансування на проведення семінарів. Результати опитування показали, що тільки 8% центрів ССССДМ мають кошти частково або повністю на фінансування навчання спеціалістів. Але більшість респондентів зазначили, що кошти на фінансування навчання повністю або частково виділяються тими організаціями, що проводять навчання спеціалістів.

Питання впровадження результатів навчання спеціалістів центрів ССССДМ у практичну діяльність показало наступні. Переважна більшість респондентів (88%) зазначила, що після навчання спеціаліст, що його пройшов, дає інформацію про результати навчання на нараді колективу. 12% зазначили, що спеціаліст використовує набуті знання у практичній діяльності, але іншим спеціалістам їх не передає. І лише 1% опитаних зазначили, що після повернення проводять майстер-клас для інших спеціалістів за результатами навчання. Це стосується спеціалістів обласного центру, які після навчання отримують статус регіональних тренерів за тематикою навчання і проводять такі ж навчання для спеціалістів міських та районних ЦСССДМ.

Серед питань анкети було питання мотивації спеціалістів до навчання. Відповіді розподілились наступним чином: 56% зазначили, що мотивацією є той факт, що навчання дає додаткові бали при атестації. 28 % зазначили, що спеціалісти, що пройшли навчання, отримують матеріальне заохочення і 12% вважають, що мотивація відсутня взагалі.

Останнє питання стосувалося ефективності навчання на короткотермінових семінарах і тренінгах, які спеціалісти визначили найефективнішими. Більшість респондентів (73 %) зазначили, що навчання спеціалі-

стів сприяє підвищенню якості послуг, що надає спеціаліст. 24% вважають, що навчання сприяє тому, що спеціаліст подає конструктивні пропозиції щодо впровадження набутих знань. І тільки 3 % вважають, що розвиток професійної компетентності зменшується кількість часу на виконання професійних завдань.

Таким чином, опитування спеціалістів показало проблемні питання в управлінні розвитком професійної компетентності спеціалістів центрів СССДМ, а

саме те, що планування даного напрямку управлінської діяльності на місцевому рівні носить досить пасивний характер; спеціалісти мають недостатній рівень мотивації для самовдосконалення та розвитку; у визначенні тематики та термінах проведення навчань спеціалістів відсутня системність. Дослідження стало основою для подальшої роботи над визначенням критеріїв оцінки ефективності управління розвитком професійної компетентності.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воронін О. Визначення показників економічної ефективності виробництва на основі модифікації ресурсного підходу//Економіка України.– 2007.– №10. – С. 29–37.
2. Височина М.В. Разработка элементов модели оценки эффективности функционирования предприятия//Культура народов Причерноморья.– 2005.–№3. – С. 24–28.
3. Караман М.М. О сущности эффективности и экономической эффективности сельскохозяйственного производства в переходный период к рыночной экономике, их критерии и показатели/М. М. Караман//Экономика Крыма. Научно-практический журнал. – 2002. – № 4. – С. 10 – 13.
4. Козаченко Г.В. Організація інформаційного забезпечення оцінки ефективності управління підприємством//Економіка и управление.– 2006.– № 2–3. – С. 86–94.
5. Менеджмент: навч.посібник/за заг. ред. Г.О. Дорошенко. – Харків, «ВСВ-Принт», 2015. – 300 с.
6. Момот О.І., Демченко А. О. Про сутність понять „ефективність” та „результативність” в економіці//Донецький національний технічний університет, Економічний вісник Донбасу № 3 (33), 2013. – с. 207 – 210.
7. Резник С.Д. Преподаватели вузов России: формирование и развитие профессиональных компетенций/С.Д.Резник, О.А.Вдовина. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 139 с.
8. Шишкина Н. Методология оценки эффективности макроэкономики//Международный сельскохозяйственный журнал.– 2004. – № 2. – С. 6–8.
9. Руженський М.М. Соціальний менеджмент: навч. посібник. – К.: ІПК ДСЗУ, 2010. – 252 с.
10. Сметанюк О.А., Сочівець О.П. Етимологія категорії «ефективність управління організацією» – Актуальні проблеми економіки № 8(98), 2009. – с.136 – 140, с.138
11. Сухорученко О.В. Теоретические подходы к оценке эффективности профессионального развития персонала организации//Вестник университета (Государственный университет управления). – 2013. – № 18. – с.169 – 174.
12. Червяченко А.В. Теоретичні підходи до визначення ефективності соціально-економічної системи та її видова класифікація//Економіка розвитку. – 2006.– №1. – С. 46–48.

#### REFERENCES

1. Voronin, O. Determination of indicators of economic efficiency of production on the basis of modification of the resource approach//Ukraine economy. – 2007.– №10. – P. 29–37.
2. Vysochina, M.V. Design of elements of a model for assessing the effectiveness of an enterprise//Culture of the peoples of the Black Sea. – 2005. – № 3. – P. 24–28.
3. Karaman, M.M. On the essence of the efficiency and economic efficiency of agricultural production in the transition to a market economy, their criteria and indicators/M. M. Karaman//Crimean economy. Scientific and practical journal.. – 2002. – № 4. – P. 10 – 13.
4. Kozachenko, G.V. Organizing information security assessment of effectiveness management of business//Economics and Management.– 2006.– № 2–3. – P. 86–94.
5. Management: educat. Textbook/ac. to the general editorial board G.O. Doroshenko. – Kharkiv, «VCV-Print», 2015. – 300 p.
6. Momot O.I., Demchenro A.O. The essence of the concepts of "efficiency" and "resultacy " in the economy//Donetsk National Technical University, Economic Bulletin of Donbass № 3 (33), 2013. – P. 207 – 210.
7. Reznik, S.D. Teachers of Russian universities: formation and development of professional competences/S.D. Reznik, O.A. Vdovina. – M.: INFRA-M, 2016. – 139 c.
8. Shishkina N. Macroeconomic Efficiency Assessment Methodology//International Agricultural Journal.– 2004. – № 2. – P. 6–8.
9. Ruzhensky M.M. Social Management: educational textbook. – K.: IPG PESU, 2010. – 252 p.
10. Smetanyuk O.V., Sochivets O.P. Etymology of the category "organizational management efficiency" – Current problems of the economy № 8(98), 2009. – с.136 – 140/
11. Suhoruchenko, O.V. Theoretical approaches to assessing the effectiveness of professional development of the organization's personnel//University Herald ( State University of Management)/). – 2013. – № 18. – с.169 – 174.
12. Chervyachenko, A.V. Theoretical approaches to determining the effectiveness of the socio-economic system and its specific classification//Economics of development. – 2006.– №1. – P. 46–48.

#### Efficiency of professional competence development management specialists of centers of social services

N. V. Tsigan

**Abstract.** The article is devoted to the study of the effectiveness of managing the professional competence of specialists of centers of social services. Various scientific approaches to the definition of the concept of management, the development of professional competence, the effectiveness of management are revealed. The results of the survey of specialists and directors of social services centers for the family, children and youth of Luhansk region on the effectiveness of managing professional development. The survey became the basis for identifying problematic issues in managing the professional development of social workers who need further study.

**Keywords:** professional competence, professional development, Social Worker, management efficiency, social institution, center of social services.



## PSYCHOLOGY

### Психологічний аналіз основних тенденцій політичної ідентичності студентів

В. О. Ільницький<sup>1</sup>, Р. В. Каламаж<sup>2</sup>

Національний університет «Острозька академія», м. Острог, Україна  
Corresponding author. E-mail: volodymyr.ilnytskyi@gmail.com<sup>1</sup>, ruslana.kalamazh@oa.edu.ua<sup>2</sup>

Paper received 31.01.20; Accepted for publication 16.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-12>

**Анотація.** У статті розглянуто чинники впливу та становлення політичної ідентичності індивіда. За результатами емпіричного дослідження встановлено переважні тенденції політичної ідентифікації як соціально-психологічного механізму формування політичних настанов студентів та здійснено їх психологічний аналіз. Зроблено висновок про інтегративну незрілість ціннісної системи в осіб із середнім та низьким загальним рівнем політичної ідентифікації.

**Ключові слова:** національна культура, політична ідентичність, політична ідентифікація, цінності.

**Вступ.** Відомо, що національна та політична культура є важливим чинником впливу на становлення політичної ідентичності індивіда. Ідентифікуючись, особистість засвоює й розпредметнює політичні цінності, погляди, ідеали.

На відміну від першопочаткового розуміння політичної ідентичності переважно як електорального вибору громадян, на сучасному етапі це поняття вивчають у контексті мотивації, групової взаємодії (регіональна політична ідентичність), у взаємозв'язку із поняттями етнічної, національної, громадянської ідентичності тощо.

Чимало дослідників поділяють погляд на зміст категорії «ідентичність», який охоплює три аспекти – когнітивний, конотативний та емотивний. При цьому когнітивний аспект виражає форму і тип ідентичності, її внутрішню смислову структуру; конотативний – вплив контексту (ситуації, середовища) ідентифікації на ідентичність, емотивний – емоційну позицію (симпатії, антипатії) суб'єкта-ідентифікатора [2, с. 47]. О. Кірієнко доречно вказує на ідентичність як ознаку «входження» індивіда в соціальну позицію, розглядаючи при цьому політичну ідентичність «як елемент соціальної ідентичності, що характеризується високим рівнем автономності та рефлексивності, адже людина, що займає будь-яку статусну позицію, повинна водночас оцінити власну позицію і систему поглядів, а також співвіднести її з позиціями інших індивідів та груп, низкою політичних суб'єктів» [2, с. 47].

Аналіз основних засад формування правової культури в юнацькому віці становить значний інтерес для науковців, оскільки саме в цьому періоді відбувається самовизначення особистості, становлення її громадянської позиції. Досліджень політичної ідентичності молоді, виконаних у психологічному аспекті, в українській психологічній науці бракує, а раніше отримані емпіричні дані [4; 6; 7] вимагають динамічного аналізу, оскільки українське суспільство перебуває у процесі трансформації. Значно більше праць, присвячених феномену політичної ідентифікації і політичній культурі, виконані в царині політології та соціології (К. Агаларова, О. Кірієнко, О. Резнік та інші).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Згідно з О. Резніком політична ідентичність – це «процес солідаризації із політичним лідером, певною політичною спільнотою, ідеологією соціальної групи, її символами» [5]. Водночас, як влучно зазначає К. Агаларова, в сучасному українському політичному просторі все частіше до влади приходять деідеологізовані агенти, а партії та політичні діячі все частіше вдаються до засобів політичного маркетингу, політичного піару, політичного «продажу себе» під конкретні вибори, не засновуючись на ідеології [1]. Для нас також становить інтерес визначення політико-ідеологічної ідентифікації української дослідниці В. Кутирьової, згідно з якою це «процес солідаризації особистості із певною систематизованою сукупністю понять, ідей та уявлень, через які вона усвідомлює свій стан у системі суспільних відносин, оцінює існуючу соціально-політичну дійсність, виражає свої інтереси й обґрунтовує шляхи та засоби їхньої реалізації через механізми політичної участі», оскільки тут є вказівка на конотативний компонент явища [2, с. 20].

**Мета статті** – з'ясувати переважні тенденції політичної ідентифікації як соціально-психологічного механізму формування політичних настанов студентів та здійснити їх психологічний аналіз.

**Матеріали і методи дослідження:** *теоретичні* – аналіз, порівняння та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; *емпіричні* – тестопитувальник О. Скар для виявлення та оцінки основних тенденцій політичної ідентичності [6]. Тестопитувальник для вивчення основних тенденцій політичної ідентичності містить 5 шкал: «Включеність-невключеність у політичне життя», «Ідентифікація з культурними цінностями суспільства», «Орієнтація на власний політичний вибір – делегування функцій політичного вибору», «Ідентифікація з цінностями європейської демократії – неготовність прийняти цінності європейської демократії», «Мобілізаційна-автономна активність», репрезентованих у 50 судженнях. Кожна шкала містить 10 індикаторів. Мінімальне значення кожної тенденції – 0, максимальне – 10. Кожна тенденція має три ступені вираженості: слабо, помірно (середній рівень), яскраво (сильно). Сума балів, набрана за всіма шкалами, дає загальний

бал за методикою. До 29 балів – політична ідентичність виражено слабо, від 30 до 38 – середньо, 39 і вище – яскраво.

Опитувальник враховує такі індикатори політичної ідентичності:

- 1) усвідомлення приналежності до певної країни та її культури;
- 2) усвідомлення індивідом себе як суб'єкта політичного життя;
- 3) спрямованість (мотиваційна та операційна) на політичну участь;
- 4) критичне ставлення до досягнень і проблем спільноти;
- 5) ціннісні та ідеологічні орієнтації;
- 6) оптимістичне бачення перспектив;
- 7) оцінка себе, свого образу «Я» за різних форм правління (авторитарної, тоталітарної та демократичної) та в різних статусних позиціях (лідер, активний член організації, не належить до будь-яких суспільно-політичних організацій) [6, с. 155].

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженні взяли участь 84 особи (28 юнаків та 56 дівчат віком від 18 до 24 років – студентів Національного університету «Острозька академія», що є мешканцями Рівненської, Волинської, Хмельницької, Житомирської та Вінницької областей). До вибірки включали студентів, які досягли електорального віку. Опитування було проведено у грудні 2018 року.

Середнє значення загального балу за всіма шкалами методики становить 33,45 балів, що відповідає середньому рівню вираженості політичної ідентично-

сті. Розподіл рівнів у досліджуваній вибірці представлено на рисунку 1.

Як бачимо на рисунку, 28,58 % респондентів демонструють слабку вираженість політичної ідентичності; 52,38 % мають середній рівень вираженості, а 19,04 % – високий рівень. Отже, найчисельнішою є група студентів із середнім рівнем вираженості політичної ідентичності, водночас майже третина опитаних має її слабку вираженість, що може свідчити про необхідність актуалізації їх політичної ідентифікації.

Розподіл рівнів вираженості політичної ідентичності студентів, %

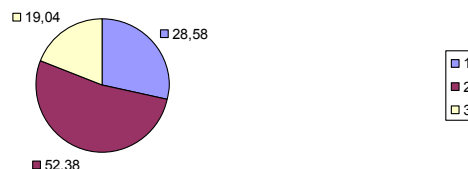


Рис. 1. Розподіл рівнів вираженості політичної ідентичності студентів за тестом-опитувальником О. Скар

Проаналізуємо вираженість окремих тенденцій політичної ідентичності за окремими шкалами (табл. 1).

Загалом схильність до політичної ідентифікації найвиразніше виявилася за шкалою *культурної ідентифікації*. Так, у 42,86 % студентів ця тенденція виражена яскраво (сильно). Водночас значна частина студентів (47,62 %) продемонструвала небажання ідентифікуватися за шкалою *«Включеність-невключеність у політичне життя»*.

Таблиця 1. Розподіл показників за шкалами опитувальника О.Скар для вивчення основних тенденцій політичної ідентичності, % (N=84)

	Назва шкали	Високий рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %	Середній бал
1.	Включеність-невключеність у політичне життя	26,19	26,19	47,62	5,60 – низький рівень
2.	Ідентифікація з культурними цінностями суспільства	42,86	40,47	16,67	7,73 – середній рівень
3.	Орієнтація на власний політичний вибір – делегування функцій політичного вибору	19,05	64,28	16,67	8,12 – середній рівень
4.	Ідентифікація з цінностями європейської демократії – неготовність прийняти цінності європейської демократії	14,28	71,44	14,28	8,02 – середній рівень
5.	Мобілізаційно-автономна активність	26,19	54,76	19,05	3,95 – середній рівень
Середнє значення за всіма шкалами					33,45 – середній рівень

Шкала *«Включеність-невключеність у політичне життя країни»* вимірює міру політичної залученості особистості. У досліджуваній вибірці 26,19 % студентів отримали високі показники за цією шкалою. Це означає, що вони налаштовані на діяльність у суспільно-політичній сфері; мають певний рівень політичної обізнаності, зацікавленості політикою; володіють певними політичними навичками, уміннями; вірять у спроможність власними діями впливати на політичне життя країни [6]. При цьому 47,62 % опитаних мають низькі показники за шкалою, їм властиве небажання, неготовність до суспільно-політичної участі. 26,19 % – це респонденти з помірним рівнем вираження прагнень до діяльності в суспільно-політичній сфері. Середнє значення за шкалою *«Включеність-*

*невключеність в політичне життя»* становить 5,60 балів, що відповідає низькому рівню.

Водночас, зважаючи на методологічні обмеження дослідження політичної ідентифікації, зауважимо, що показники когнітивного розвитку політичної активності можуть бути досить високими, а поведінкові – досить низькими. Тому реальна політична залученість юнацтва може бути значно нижчою ніж зафіксована в нашому дослідженні.

Шкала *«Ідентифікація з культурними цінностями суспільства»* вимірює ступінь ідентифікації особистості з культурними цінностями суспільства. У досліджуваній вибірці 42,86 % студентів отримали високі показники за цією шкалою. Це означає, що вони поділяють культурні цінності українського суспільства,

поважають національні звичаї, традиції, мову. Вони пишаються культурним спадком країни, творчістю українських поетів, письменників, музикантів. Опитані з яскраво вираженою культурною ідентифікацією пишаються досягненнями країни в суспільно-політичній сфері: незалежністю України, міжнародним визнанням своєї держави, її досягненнями в політиці, науці, спорті, а також високим рівнем інтелектуального та культурного розвитку країни. Лише 16,67 % опитаних мають низькі показники за шкалою, їм властиво не цінувати національні звичаї, традиції, мову. Вони не відчують гордості за свою країну. 40,47 % студентів мають помірний рівень вираження ідентифікації з культурними цінностями суспільства. У них знання та зацікавленість історією культури, звичаїв, традицій та рідної мови виражені середньо. Найвищі середні бали з окремих показників цієї шкали відповідають твердженням «Творчість українських письменників, поетів, музикантів – гідний внесок моєї країни в скарбницю світової культури» (хсер=0,93 б.), «Я пишаюся рідною мелодійною українською мовою та щирим українським народом» (хсер=0,88 б.), «Я сповнений гордості за досягнення своєї держави в науці, техніці, спорті, культурі» (хсер=0,85 б.). Найменше респонденти погоджуються з твердженням «Як громадянин своєї держави, я вважаю важливим жити саме в цій країні» (хсер=0,57 б.), 33,33 % опитаних погодилися з твердженням «Для того, щоб бути хорошим громадянином, необов'язково поважати звичаї, духовні традиції й культурний спадок своєї країни» (хсер=0,67 б.). Середнє значення за шкалою «Ідентифікація з культурними цінностями суспільства» становить 7,73 бали, що відповідає середньому рівню.

Шкала «Орієнтація на власний політичний вибір – делегування функцій політичного вибору» вимірює ступінь усвідомлення себе суб'єктом політичного вибору. У досліджуваній вибірці 19,05 % студентів отримали високі показники за цією шкалою. Це означає, що таким студентам властиво мати свою думку щодо перебігу політичних подій, аналізувати інформацію суспільно-політичного спрямування. Вони здатні робити власний політичний вибір.

16,67 % опитаних мають низькі показники за шкалою, їм характерна схильність уникати політичної участі. Вони демонструють готовність приєднуватися, підпорядковуватися та делегувати, перекладати функцію політичного вибору на інших людей. 64,28 % респондентів проявили середній рівень усвідомлення себе суб'єктом політичного вибору. Вони певною мірою беруть участь у політичному житті країни. Водночас помітними в них є дві тенденції: з одного боку, вони не схильні повністю підпорядковуватися певним політичним впливам, а з іншого – не готові робити власний, незалежний, суб'єктний політичний вибір.

Найвищі середні бали з окремих показників цієї шкали відповідають твердженням «Я не сприймаю на віру всю інформацію суспільно-політичного спрямування, а прагну аналізувати її, порівнювати з аналогічною інформацією інших країн, історичним минулим. Таким чином я формую свою особисту позицію, власні переконання» (хсер=0,90 б.), «Я вважаю, що суспі-

льно-політичну інформацію треба переосмислювати і робити власні висновки» (хсер=0,90 б.), «Мені відомі проблеми українського суспільства, я бачу його вади і розумію, що заважає його розвитку» (хсер=0,88 б.); усього 12 % погодилися з твердженням «Те, що відбувається в моїй країні, вважаю нормальним і законним, тому не намагаюсь якось вплинути на події» (хсер=0,88 б.).

Середнє значення за шкалою «Орієнтація на власний політичний вибір – делегування функцій політичного вибору» становить 8,12 балів, що відповідає середньому рівню.

Шкала «Ідентифікація з цінностями європейської демократії – неготовність прийняти цінності європейської демократії» вимірює ступінь ідентифікації з європейськими демократичними цінностями. У досліджуваній вибірці 14,28 % студентів отримали високі показники за цією шкалою. Це означає, що вони повністю приймають, поділяють європейські демократичні цінності. Цінність життя, свобода, право на індивідуальність, самовизначення, вільне волевиявлення є для них беззаперечними. Ці особи відповідальні за власні вчинки, за своє теперішнє і майбутнє життя. Їм притаманний оптимізм, здоровий прагматизм та почуття гордості за свою державу. Стільки ж респондентів отримали низькі показники за цією шкалою. 71,44 % студентів демонструють середні показники. Це означає, що, з одного боку, вони не поділяють повністю цінностей європейської демократії, а з іншого – не заперечують їх категорично.

Найвищі середні бали з окремих показників цієї шкали відповідають твердженням «Цінність життя, свобода, право на індивідуальність, самовизначення, вільне волевиявлення є беззаперечними й абсолютними цінностями для мене, незалежно від того, як до них ставляться інші» (хсер=0,95 б.), «Гарантія прав і свобод громадянина – головне завдання кожної держави» (хсер=0,93 б.), «Права людини, свобода слова є абсолютними цінностями для мене, незалежно від ставлення до них суспільства» (хсер=0,90 б.), лише 12 % опитаних погодилися з твердженням «Я не можу уявити своє життя в умовах, коли потрібно брати на себе відповідальність за власні вчинки» (хсер=0,88 б.).

Найнижчі середні бали з окремих показників цієї шкали відповідають твердженням «Я поділяю цінності європейської демократії, живу за ними» (хсер=0,60 б.), «Я пишаюся досягненнями своєї країни в політиці й тим, що вона здобула міжнародне визнання» (хсер=0,55 б.), 24 % опитаних погодилися з твердженням «Я не відчуваю гордості за свою країну» (хсер=0,76 б.).

Очевидно, такі дані можуть опосередковано свідчити, що ці цінності в українському суспільстві сприймаються частиною студентів скоріше як декларативні, а не реально існуючі.

Середнє значення за шкалою «Ідентифікація з цінностями європейської демократії – неготовність прийняти цінності європейської демократії» становить 8,02, що відповідає середньому рівню.

Шкала «Мобілізаційна-автономна активність» вимірює ступінь прагматичної залученості до політичного життя. Згідно з методикою, «люди з високи-

ми показниками за цією шкалою схильні до мобілізаційної, тобто «вимушеної» активності, яку спонукають різнопланові впливи політичних сил (лідерів, партій, об'єднань тощо). Цей вплив базується на пригніченні чи спотворенні вільних та раціональних політичних уподобань (преференцій) індивіда. Політична поведінка такої людини обумовлюється загальною політичною ситуацією і може відносно легко змінюватися. Така політична ідентичність не інтегрується з «особистісними смислами», а нав'язується зовні. Люди, які отримали високі бали, зорієнтовані на вирішення в політичній сфері особистих проблем, на захист власних прагматичних інтересів» [6]. У досліджуваній вибірці 26,19 % студентів продемонстрували високі показники за цією шкалою. Навпаки, людям із низькими показниками властива автономна активність у суспільно-політичній сфері, яка відносно незалежна від впливів політичних сил та не обумовлена

зовнішніми чинниками, вона – результат самовизначення особистості. Серед респондентів даної вибірки низькі показники за означеною шкалою продемонстрували 19,05 %. Переважна більшість (54,76 %) мають середній рівень мобілізаційної активності. Таким людям властиво дотримуватися проміжної позиції в заданому континуумі. Їх активність не повністю автономна, незалежна, але водночас не повністю мобілізаційна; вона обумовлюється прагматичними інтересами. Середнє значення за шкалою «Мобілізаційна-автономна активність» становить 3,95 балів, що відповідає середньому рівню.

Проаналізуємо особливості тенденцій політичної ідентифікації студентів у розрізі її слабкого загального рівня. У таблиці 2 представлено середні значення показників за шкалами опитувальника для групи опитаних зі слабким рівнем політичної ідентифікації (табл. 2).

**Таблиця 2.** Розподіл показників за шкалами опитувальника О. Скар для вивчення основних тенденцій політичної ідентифікації, % (N=24)

	Назва шкали	Високий рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %	Середній бал
1.	Включеність-невключеність у політичне життя	8,33	8,33	83,34	3,25 – низький рівень
2.	Ідентифікація з культурними цінностями суспільства	8,33	50	41,67	6,17 – середній рівень
3.	Орієнтація на власний політичний вибір – делегування функцій політичного вибору	0	50	50	6,25 – низький рівень
4.	Ідентифікація з цінностями європейської демократії – неготовність прийняти цінності європейської демократії	0	58,33	41,67	6,67 – низький рівень
5.	Мобілізаційна-автономна активність	41,67	41,67	16,66	4,58 – середній рівень
Середнє значення за всіма шкалами					26,92 – низький рівень

За шкалою «Включеність-невключеність в політичне життя країни» найнижчі показники відповідають твердженням: «Я не бажаю долучатися до роботи тих чи тих політичних об'єднань, громадських або молодіжних організацій» (хсер=0,25 б.), «Я стежу за новими суспільно-політичними, економічними подіями в країні» (хсер=0,25 б.), «Підтримуючи певну політичну партію, блок чи їхні ідеї, відчуваю себе причетним до політичних подій» (хсер=0,25 б.), «Мій внесок у політичне життя країни – це участь у житті групи, гуртка, родини тощо» (хсер=0,25 б.); 75 % цієї групи опитаних погодилися з твердженням «Не хочу і не буду «зв'язуватися» з політикою. Ці «брудні ігри» не для мене» (хсер=0,25 б.).

Помітно вищою є часина осіб із низьким рівнем включеності в політичне життя (83,34 %) порівняно із середньогруповим розподілом (47,62 %).

За шкалою «Ідентифікація з культурними цінностями суспільства» 41,67 % осіб групи з низьким загальним рівнем політичної ідентичності продемонстрували низький рівень за означеною шкалою, що значно перевищує частку таких осіб у загальногруповому розподілі (16,67 %). 8,33 % продемонстрували високий рівень ідентифікації з культурними цінностями, решта – середній. Середнє значення за цією шкалою – 6,16 балів, що відповідає середньому рівню. Найнижчі бали за означеною шкалою відповідають твердженням (опитані не погоджуються): «Для того, щоб бути хорошим громадянином, необов'язково поважати

звичаї, духовні традиції й культурний спадок своєї країни» (хсер=0,33 б.), «Щоб бути хорошим громадянином, необов'язково знати державну мову і спілкуватися нею» (хсер=0,42 б.). Про низьку ідентифікацію з культурними цінностями суспільства у царині політики свідчать також результати, що стосуються тверджень «Як громадянин своєї держави, я вважаю важливо жити саме в цій країні» (хсер=0,42 б.), «Я цікавлюся історією культури України» (хсер=0,42 б.). Водночас звертають увагу високі показники за твердженнями «Творчість українських письменників, поетів, музикантів – гідний внесок моєї країни у скарбницю світової культури» (хсер=0,98 б.), «Я пишаюся рідною мелодійною українською мовою і ширим українським народом» (хсер=0,83 б.), «Я сповнений гордості за досягнення своєї держави в науці, техніці, спорті, культурі» (хсер=0,83 б.). Такі результати можуть свідчити, що чинник національної ідентифікації відіграє важливу роль у становленні політичної ідентичності. Означені респонденти пишаються своєю країною, її досягненнями, внеском у світову скарбницю культури, однак ніяк не інтегрують це з політичними цінностями, рівнем політико-громадянської компетентності.

За шкалою «Орієнтація на власний політичний вибір – делегування функцій політичного вибору» 50,0 % студентів із низьким загальним рівнем політичної ідентифікації продемонстрували низький рівень за означеною шкалою, що значно перевищує аналогіч-

ний показник загальногрупового розподілу (16,67 %). Ще стільки ж опитаних продемонстрували середній рівень орієнтації на власний політичний вибір. Середнє значення за цією шкалою – 6,25 балів, що відповідає низькому рівню. Найнижчі бали за означеною шкалою відповідають твердженням (опитані не погоджуються): «Я бачу помилки в діях політичних сил і громадських об'єднань і на цих помилках вчуся сам» (хсер=0,25 б.), 50 % опитаних погодилися з твердженнями «Я не готовий критично ставитись до соціально-політичної інформації» (хсер=0,50 б.), «Я не цікавлюся, не стежу за політичним життям країни і не беру в ньому участі насамперед тому, що від мене нічого не залежить» (хсер=0,50 б.).

За шкалою «Ідентифікація з цінностями європейської демократії – неготовність прийняти цінності європейської демократії» 41,67 % студентів із низьким загальним рівнем політичної ідентифікації продемонстрували низький рівень за означеною шкалою, що значно перевищує аналогічний показник загальногрупового розподілу (14,28 %). Інші опитані продемонстрували середній рівень ідентифікації з цінностями європейської демократії. Середнє значення за цією шкалою становить 6,67 балів, що відповідає низькому рівню. Найнижчі бали за означеною шкалою відповідають твердженням (опитані не погоджуються): «Я поділяю цінності європейської демократії, живу за ними» (хсер=0,33 б.), «Я пишаюся досягненнями своєї країни в політиці й тим, що вона здобула міжнародне визнання» (хсер=0,33 б.). Заразом опитані високо оцінюють твердження «Цінність життя, свобода, право на індивідуальність, самовизначення, вільне волевиявлення є безперечними й абсолютними цінностями для мене, незалежно від того, як до них ставляться інші» (хсер=0,98 б.), «Гарантія прав і свобод громадянина – головне завдання кожної держави» (хсер=0,91 б.). Ймовірно, що ця група опитаних студентів просто недостатньо розуміє зміст цінностей європейської демократії й ментально не інтегровані до європейського простору.

Загалом за шкалами, що стосуються ідентифікації з національною культурою та з європейськими цінностями, у групі студентів із низьким рівнем політичної ідентифікації чітко простежується інтегративна незрілість ціннісної системи, її нецілісність.

На наш погляд, доречно звернути увагу на публікацію К. Агаларової, де вона вказує на те, що «політичні цінності є ключовим елементом політичної культури», «будь-що може набути статус політичної цінності, якщо стане предметом політичних відносин і почне визначати поведінку суб'єктів політики», «система політичних цінностей, що уособлює політичні інтереси

певного суб'єкта політики, становить відповідну політичну ідеологію» [1]. У зв'язку з цим авторка у контексті типологічного аналізу політико-ідеологічної ідентифікації виокремлює як результат ідентифікації особистості з системою цінностей або окремими цінностями, залежно від її політичних знань та інтересів, цілісну та амбівалентну ідентифікацію.

За шкалою «Мобілізаційно-автономна активність» найвищі показники мобілізаційної активності відповідають твердженням (опитувані не погодилися з ними): «Я з упевненістю можу сказати, що в майбутньому стану членом партії, громадської організації чи політичного руху» (хсер=0,88 б.), «Вступаючи в політичні організації, партії, громадянин відчуває себе активним учасником політичного життя» (хсер=0,58 б.), «Моя молода держава має багато проблем, пов'язаних з утвердженням державництва, і я готовий докласти зусиль до їх вирішення» (хсер=0,58 б.). Про високу мобілізаційну активність цієї групи свідчать також позитивні відповіді на запитання «Я буду активним членом молодіжного руху, громадської організації чи політичної партії, якщо це дасть мені змогу відстоювати власні інтереси» (хсер=0,67 б.), «Я братиму активну участь у політичному житті країни, якщо відчуватиму, що це може змінити моє життя на краще» (хсер=0,58 б.).

Таким чином, помітно вищою є частина осіб із високим рівнем мобілізаційної активності (41,67 %) порівняно із середньогруповим розподілом (26,19 %).

**Висновки.** Очевидно, що отримані нами результати свідчать, що політична культура особистості в суспільстві, що трансформується, має змістовно суперечливий характер. Це відображається на політичній ідентифікації особистості. Політичні самовизначення (ідентифікації) аналогічно теж мають «суперечливий, неоднозначний і хронологічно тривалий характер, оскільки на них впливають, з одного боку, інші складники політичної культури (раніше засвоєні політичні цінності, норми, традиції, взірці поведінки), а з іншого – реальні, наявні саме тепер політичні об'єкти (різні складові політичної системи – політичні ролі, структури, носії ролей, ситуації тощо), стосовно яких політично самовизначається особистість» [5, с. 30].

Особливо яскраво суперечності проявляються в царині ціннісної ідентифікації, причому це стосується як національних культурних, так і цінностей європейської демократії. Зокрема простежується інтегративна незрілість ціннісної системи, її нецілісність в осіб із середнім рівнем вираженості таких ідентифікаційних тенденцій та особливо чітко це проявляється в осіб із низьким загальним рівнем політичної ідентифікації.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Агаларова К. А. Політико-ідеологічна ідентифікація як наукове поняття та соціальний феномен. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. 2014. № 1122. С. 29-32. URL: <https://periodicals.karazin.ua/ssms/article/download/1527/1274/>
- Кірієнко О. Д. Принципи трансформації політичної ідентичності індивіда в умовах глобалізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук: 23.00.01. Львів: Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, 2016. 19 с.
- Кутирьова В. І. Політичні орієнтації пострадянського студентства: динаміка та факторна обумовленість: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук: 22.00.04. Харків, 2007. 20 с.
- Петровська І. Р. Розробка та психометрична перевірка опитувальника «громадянська ідентичність». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 1(1). С. 70-75. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>

5. Резнік О. Політична самоідентифікація особистості за умов становлення громадянського суспільства. К.: ІС НАНУ, 2003. 184 с. URL: <https://i-soc.com.ua/assets/files/book/petrushina/reznik2003.pdf>
6. Скар О. Дослідження основних тенденцій політичної ідентичності старшокласників. *Соціальна психологія*. 2009. № 1. С. 157-162.
7. Циганенко Г. В. Соціально-психологічні механізми політико-ідеологічного самовизначення молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.05. К.: Ін-т соц. та політ. психології АПН України, 2005. 18 с.

#### REFERENCES

1. Agalarova K.A. Political and ideological identification as a scientific concept and social phenomenon. Bulletin of the Kharkiv National University V.N. Karazin. 2014. No. 1122. P. 29-32. URL: <https://periodicals.karazin.ua/ssms/article/download/1527/1274/>
2. Kirienko O.D. Principles of transformation of the political identity of the individual in the conditions of globalization: author. diss. for the sciences. degree of Cand. flight. Sciences: 23.00.01. Lviv: Lviv. nat. them. I. Franko, 2016. 19 p.
3. Kutryyova V.I. Political orientations of the post-Soviet students: dynamics and factor conditioning: author. diss. for the sciences. degree of Cand. social. Sciences: 22.00.04. Kharkiv, 2007. 20 p.
4. Petrovskaya I.R. Development and psychometric check of the questionnaire "civic identity". Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series. 2016. Vol. 1 (1). P. 70-75. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>
5. Reznik O. Political self-identification of the individual in the conditions of formation of civil society. K.: IC NAS, 2003. 184p. URL: <https://i-soc.com.ua/assets/files/book/petrushina/reznik2003.pdf>
6. Sknar O. Investigation of the main trends of political identity of high school students. Social Psychology. 2009. № 1. С. 157-162.
7. Tsyganenko GV Socio-psychological mechanisms of political and ideological self-determination of youth: author. diss. for the sciences. degree of Cand. psych. Sciences: 19.00.05. K.: Inst. Soc. and flight. Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2005. 18 p

#### Psychological analysis of the main tendencies of the political identity of students

V. O. Ilnytskyi, R. V. Kalamazh

**Abstract.** The article deals with factors of influence and formation of the political identity of an individual. According to the results of the empirical study, the prevailing tendencies of political identification as a socio-psychological mechanism of forming students' political attitudes were determined and their psychological analysis was carried out. It has been made a conclusion about integrative immaturity of the value system in persons with medium and low overall levels of political identification.

**Keywords:** national culture, political identity, political identification, values.

## Періодизація в дослідженні емоцій

В. О. Толмачевська, О. Є. Самара

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна

Corresponding author. E-mail: [tolmachevska@gmail.com](mailto:tolmachevska@gmail.com)

ORCID ID [orcid.org/0000-0002-8027-2473](https://orcid.org/0000-0002-8027-2473)

ORCID ID [orcid.org/0000-0003-2522-8127](https://orcid.org/0000-0003-2522-8127)

Paper received 29.01.20; Accepted for publication 13.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-13>

**Анотація.** У статті представлено результати теоретичного дослідження та історичного аналізу вивчення емоцій, наведено різноманітні концепції та підходи вивчення цього феномену. Визначено характер взаємовідношення фізіологічного та психосоціального компонентів емоцій. В контексті дослідження, емоції розглядаються як інтегральне утворення та складна система з різноманітним набором факторів. Показана історична етапність не тільки у розрізі часу, але і основних концепцій та поглядів.

**Ключові слова:** емоції, емоційна експресія, пристрасті, відчуття, афекти.

**Вступ.** Емоції і емоційна експресія, є однією з найцікавіших і досліджуваних тим в психології та інших суміжних науках. Тема жива і динамічна, в якій інтерес викликає кожен процес, механізм, система виникнення і розвитку. На сьогоднішній день було зроблено багато відкриттів, але й сьогодні не зупиняються суперечки і розробки даного питання. Суперечливість концепцій і відсутність послідовності та комплексності вивчення, породжує лише більше питань ніж відповідей. Однак, як і будь-яка діяльність, процес дослідження повинен починатися з вивчення історії і відкриттів, які покажуть, що вже відомо, що зроблено, а над чим ще потрібно попрацювати. Тому ця стаття присвячується питанню відкриттів і еволюції знань про емоції.

**Короткий огляд публікацій по темі.** В даній статті проведений аналіз матеріалу, починаючи з древніх філософів, таких як Платон і Аристотель до сучасних дослідників. В основному робився акцент на основні значущі твори та публікації, котрі зробили великий внесок в становлення теми емоцій.

**Мета статті.** Представити результати теоретичного дослідження та історичного аналізу вивчення феномену емоцій.

**Матеріали і методи.** Теоретичний аналіз і узагальнення літературних джерел здійснювалися з метою вивчення стану досліджуваної теми, а також обґрунтування мети і завдань дослідження. Для теоретико-емпіричного вивчення проблеми емоцій. Проаналізована науково-методична література, в якій відображені питання, що стосуються емоцій та як змінювалися уявлення в розрізі історичного становлення філософії та інших наук.

Емоції людини почали вивчати античні філософи і натуралісти, такі як Платон, Аристотель та ін. [1, с. 561]. У цей період, вчені мужі ставилися до емоцій як до пристрастей, і вважали, що їх різноманітність частково формують душу і впливають на чистоту розумових процесів. Аристотель, в своєму трактаті «Про душу», розглядає таку категорію, як пристрасті або афекти. Він вважає що саме вони відповідають за рух душі і в залежності від набору різних факторів, впливають на формування характеру людини. Також спостерігаючи за людьми в різних життєвих ситуаціях, він підмічає, що одна люди може переживати емоції зовсім полярно: або дуже інтенсивно, або зовсім невідносно. Проте в обох випадках це однаково негативно

впливає на людину. Платон же був упевнений, що нездатність людини керувати пристрастями, перешкоджає розумовому процесу. І тільки люди, які вміють контролювати пристрасті і почуття, здатні на чистоту думки.

У своїх пошуках пізнання світу і людини, дослідники того часу висували дві основні концепції, щодо природи і причинно-наслідкового зв'язку прояву емоцій. Перші з них - інтелектуалісти, вважали, що органічні прояви емоцій - це наслідок психічних явищ, що в процесі пізнання первинним є розум. На противагу, сенсуалісти - говорили про те, що органічні реакції впливають на психічні явища і що почуття і емоції є більш достовірною формою пізнання, ніж розум. У своїх навчаннях сенсуалізм дуже схожий з емпіризмом, який оцінює співвідношення розумного і чуттєвого пізнання, при цьому віддаючи перевагу останньому.

На розвиток психологічних вчень про емоції, також мала великий вплив і стоїчна філософія. Її засновник Зенон, розробляв вчення про здібності душі, а далі з послідовниками, вчення про потяги і бажання. Основною думкою стоїків, щодо емоційної сфери людини, було те, що через безпристрасність і контроль своїх пристрастей лежить шлях до блаженства і пізнання.

У цей період вивченням психічних явищ, займалися і східні мудреці. Великий внесок у розвиток емоцій, вніс Ібн Сина (латинізоване ім'я - Авіцена, 980-1037). У своєму трактаті «Канон лікарської науки», він описав, що існує залежність психічних процесів від фізіологічних, емоційних реакцій і емоційних переживань. Особливу увагу він приділяв виникненню афектів і емоцій в залежності від віку, а також навчанням регулювати внутрішні процеси. Вивчаючи роботу серцево-сосудистої системи, Авіцена помітив, що емоції впливають на її роботу, тому він вважав, що емоції зароджуються в серці. Також він виділив чотири емоції: радість, злість, печаль та страх.

На відміну від античного періоду, в центрі вивчення якого знаходилася людина, в середньовічний період фокус зміщується на пізнання бога. Відповідно, все що стосувалося розвитку науки, пошуку істини та людини, відійшло на другий план. На перший план виходить божественність, і шлях до пізнання і блаженства, лежить не через пізнання людини і його процесів, а тільки через віру в бога. «Всі емоції були поміщені в жорсткі рамки соціальних норм, - пише Хьойзінга, - ці

рамки стримували руйнівну силу пристрасті і жорстокості» [10, с. 355].

Наступним етапом, який вніс вклад в розвиток навчання про емоції, є етап відродження. Саме тоді повертається вивчення науки, проте навіть в цей період вченим доводиться прикладати багато сил, для відділення науки про душу, від релігії. Нове бачення емоцій запропонував Бернандіно Телезіо (1509-1588), який стверджував, що в людині існують полярні рушійні сили, їх характеристика дана на основі фізичних відчуттів. Ці сили знаходяться в постійному русі і є джерелом енергії і розвитку. Також він використовував ідею гомеостазу, яка заключалася в наступному: психіка прагне до стану самозбереження, а емоції і розум регулюють цей процес.

У XVII столітті проблематикою емоцій займається один з великих вчених Рене Декарт, який у своєму трактаті «Пристрасті душі», виділяв дві сторони пристрастей (емоцій) - духовну і тілесну. Він вважав, що пристрасті можна перемогти інтелектуально. Інтелект же розглядається як якась вища влада над емоційними процесами. Оскільки Декарт, вважав, що душа зв'язана з тілом, він визначив, що душа зв'язана з мозком людини, а саме з маленькою залозою, розташованою в самому центрі мозка. Ввівши поняття рефлексу, він поклав початок вивчення емоцій, через призму продничо-наукового підходу. Важливим фактором дослідження він вважав наявність чітких методів. Тому найбільш повне вивчення емоцій, на його думку, було можливе лише в поєднанні методів інтроспекції та природничо-наукового, через спостереження за фізіологічним станом (експресивними реакціями).

Не було єдиної точки зору на емоції і в XVIII - XIX ст. Новатором в області зовнішніх проявів емоцій став Чарльз Дарвін, який перший зазначив схожість прояви емоцій у людей і тварин в залежності від характеру поведінки. На його думку, емоції з'являлися, як життєво необхідні механізми для виживання та пристосування в зовнішній середі [5, с. 39].

Також вивченням даного питання займався в своїй лабораторії і В. Вундт, він виділив тривимірне вимірювання емоційних станів:

1. вимір - задоволення/незадоволення;
2. вимір - збудження/заспокоєння;
3. вимір - напруга/розрядка.

Суть його концепції була в тому, що емоційні переживання характеризуються одним, двома або всіма трьома з зазначених полярних вимірів, емоції можуть змінюватися, завжди є домінуюча, але вони безперервні і в будь-який момент часу існує емоція. Тілесні реакції є наслідком емоцій, але вони впливають на духовне життя [4, с. 46].

Початок сучасного вивчення емоцій, почалося з теорії емоцій Джеймса-Ланге. Незважаючи на те, що теорії У. Джеймса та К. Ланге були відкриті паралельно і незалежно один від одного, вони висунули припущення, про те, що емоції виникають в результаті фізіологічних реакцій на події. Відповідно до теорії, людина може керувати своїми почуттями та емоціями. Виконуючи дії, властиві тій чи іншій емоції, людина почне її відчувати [8, с. 62].

Також вітчизняні вчені такі як С.Л. Рубінштейн та І.М. Сеченов, теж зацікавилися вивченням даного питання, що надалі відобразилося в їх працях. С.Л. Рубінштейн у своїй роботі «Основи загальної психології», розглядає експресивний репертуар особистості, який може усвідомлюватися і регулюватися особистістю і носить програмний характер [9, с. 153]. Сеченов представляє емоційну експресію, як один з основних чинників в процесі формування зовнішнього «Я» людини, тобто виступає засобом об'єктивізації психологічних характеристик особистості.

У XX столітті в такому глобальному питанні, емоційну експресію почали розглядати з різних сторін і областей. Праця Є.П. Ільїна «Емоції і почуття»та, представляє собою фундаментальний труд в якому зібрані історія, феноменологія, теорія та практична значимість емоцій. Дуже детально в книзі прописана роль емоцій та емоційної експресії в житті людини. Представлено те, що емоція має складну та багаторівневу будову, яка залежить від великої кількості факторів, наводить приклади різних видів емоційно обумовленої поведінки, маніпулювання та багато іншого. Так, наприклад, психологи і фізіологи (Л.А. Рабинович, В.В. Суворова, А. Р. Лурія, Д. Б. Ліндслі і ін.) Підключили експеримент і довели взаємозв'язок між емоційністю зі стійкими, стабільним нейрофізіологічними показниками. Велику кількість досліджень було направлено на аналіз мозкових структур, при цьому мало уваги приділяли саме емоційного процесу. В результаті цих досліджень прийшли до висновку, що у формуванні емоцій і процесі емоційної експресії однаково важливу роль відіграють обидві півкулі головного мозку. [7, с. 98].

Для того щоб повністю охопити процес дослідження емоційної експресії, крім психофізіологічної, вчені (А. Бодальов, В.А. Лабунська, В.Н. Панфьорова, Е.А. Петрова) почали звертати увагу і на соціальну складову процесу. Ідея їх концепцій полягає, в тому, що емоційна експресія є однією зі складових зовнішнього «Я» і вигляду людини, доступних для спостереження, а також формою ставлення людини до соціокультурної групи [3, с. 10].

Одним з найвидатніших учених, який вивчав емоції, є Карл Ізард. Він говорить про те, що емоції - це багатоконпонентне явище, яке містить в собі велику кількість феноменів і їх взаємозв'язку. Також, він вважає, що все емоції конструктивні і несуть в собі адаптаційні і мотиваційні компоненти [6, с. 98].

Сучасні концепції і дослідження в більшій мірі представлені емпіричними даними, ніж теоретичними і поняття «емоції» можна розглядати тільки в рамках міждисциплінарного підходу.

Ще одним із прогресивних сучасних дослідників емоцій є професор психології Ліза Барретт. В її праці «Як народжуються емоції». В цій роботі, доктор Л. Барретт вивчає природу емоцій з точки зору соціально-психологічної, психофізіологічної, когнітивної науки і нейробіології.

В основу даної праці лягла її революційна теорія сконструйованих емоцій, в якій йдеться про те, що ми самостійно створюємо емоції, вони відрізняються в залежності від культурного середовища, та не являються



вбудованими, а складаються із базових частин. Наприклад, фізичні властивості тіла, робота мозку, соціальне середовище та процес соціалізації [2, с. 68].

**Результати та їх обговорення.** Можна сказати, що основним результатом цього дослідження є те, що на сьогодні не існує єдиної думки про природу емоцій, досі ведуться спори, що первинне фізіологія чи психологія. Проте, вже дійшли до висновку, що це багатогранне значення, тому є доцільність в майбутньому дослідженні цієї теми.

**Висновки.** Теоретичне вивчення та історичний аналіз дослідження емоцій, дає можливість сформулювати наступний підсумок. Емоційна складова, є однією з найважливіших частин людського життя, вона має

вплив на внутрішню психічну організацію так і на комунікативні і адаптивні процеси. Експресивні реакції є зовнішнім показником емоцій і почуттів. Вони проявляються у вербальній і невербальній формі. Незважаючи на те, що емоції мають фізіологічну основу, вони також залежать від процесу навчання, і соціальних норм. Тема феномену емоцій і досі залишається однією з найбільш цікавих та досліджуваних. Незважаючи на зацікавленість цією темою ще з древніх часів, та велику кількість теорій, вона і досі має багато «сліпих місць» та спірних моментів.

Перспектива подальших досліджень складається у використанні результатів теоретичного аналізу, для подальшого емпіричного вивчення емоцій та емоційної експресії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь/сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб., 2004. – 561 с.
2. Барретт Л.Ф. Як народжуються емоції. Москва: МІФ 2018. 561 с.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. - М: Информационно-издательский дом "Филин", 1996. – 472 с.
4. Вари М. И. Общая психология. Учебное пособие/2-ге издана., испр. и доп. - К.: «Центр учебной литературы», 2007. - 968 с.
5. Дарвин Ч. - О выражении эмоций у человека и животных. - СПб.: Издательство «Питер» 2001. – 384 с.
6. Изард К.Э. Психология эмоций/Перев. с англ. — СПб.: Издательство «Питер», 2000. — 464 с.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. испр. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 784с
8. Кравченко, Ю.Е. Психология эмоции. Классические и современные теории и исследования - М.: Форум, 2012. - 544 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. — М.: Педагогика, 1989. - 328 с.
10. Хейзинга Й. Осень Средневековья/Пер. с нидерландского Д. В. Сильвестрова. – СПб: - Издательство Ивана Лимбаха, 2011. – 768 с.

#### REFERENCES

1. Large psychological dictionary/sost. i obshh. red. B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. SPb., 2004. – 561 s.
2. Barrett L.F. How emotions are born. Moskva: MIF., 2018 – 561 s.
3. Boyko V.V. Emotion energy in communication: a look at yourself and others. - M: Informacionno-izdatel'skij dom "Filin", 1996. – 472 s.
4. Vari M. I. General psychology. Uchebnoe posobie/2-ge izdana., ispr. i dop. - K.: «Czentr uchebnoj literatury», 2007. - 968 s.
5. Darwin Ch. - On the expression of emotions in humans and animals. - SPb.: Izdatel'stvo «Piter» 2001. – 384 s.
6. Izard K.E'. Psychology of Emotions/Perev. s angl. — SPb.: Izdatel'stvo «Piter», 2000. — 464 s.
7. Il'in E.P. Emotions and feelings. - 2-e izd. ispr. i dop. Sankt-Peterburg: Piter, 2016. 784s
8. Kravchenko, Yu.E.. Psychology of emotion. Classical and modern theories and research - M.: Forum, 2012. - 544 s.
9. Rubinshtejn S.L. Fundamentals of general psychology. V 2 t. T. II. — M.: Pedagogika, 1989. - 328 s.
10. Khejzinga J. Autumn of the Middle Ages/Per. s niderlandskogo D. V. Sil'vestrova. – SPB: - Izdatel'stvo Ivana Limbakha, 2011. – 768 s.

#### Periodization in emotion research

V. Tolmachevska, O. Samara

**Abstract.** The article presents the results of theoretical research and historical analysis of the study of emotions, presents various concepts and approaches to the study of this phenomenon. The character of interconnection between physiological and psychosocial components of emotions is defined. In the context of research, emotion is considered as a holistic essence and a complex system with a wide range of factors. The historical stage is manifested not only in terms of time, but also in basic concepts and views.

**Keywords:** emotions, emotional expression, passions, feelings, emotions.

## Конативно-регулятивний вимір особистості прокрастинатора

О. В. Журавльова

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, Україна  
Corresponding author. E-mail: aln.frolova@gmail.com

Paper received 01.02.20; Accepted for publication 16.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-14>

**Анотація.** У статті обґрунтовано актуальність дослідження прокрастинації як багатовимірного особистісного конструкту та охарактеризовано основні напрямки його вивчення. Деталізовано змістове навантаження конативно-регулятивного виміру цього феномену. Розкрито сутність поняття активності як ключової характеристики досліджуваного рівня прокрастинації. Виокремлено та описано сутність її складових елементів: механізмів саморегуляції та дилаторної моделі поведінки.

**Ключові слова:** прокрастинація, активність, поведінка, конативно-регулятивний вимір.

**Вступ.** Сучасний етап розвитку психологічного знання характеризується становленням підходу до вивчення особистості як самодетермінуючого суб'єкта власного життя. Саме активність людини є головним джерелом її розвитку та самореалізації. Відтак, закономірним є стрімке зростання наукового інтересу до проблеми прокрастинації як одного із деструктивних чинників на шляху досягнення нею успіху у різних сферах життєдіяльності.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури засвідчує відсутність єдиної дефініції цього феномену. Вчені вказують на складність та багатогранність його проявів. Відтак, намагаючись деталізувати семантичне та змістове навантаження цього явища, вони зосереджуються на різних аспектах. Так, ряд дослідників (Р. Джонсон, Дж. Кесседі, В. МакКоун, Б. Такмен, М. Хагбін, Л. Хейкок) намагається розкрити особливості афективно-мотиваційної складової прокрастинації, вивчаючи емоційні та інтенціональні детермінанти дилаторної поведінки. Інші ж (А. Еліс, У. Кнаус, Д. Росблюм, Дж. Сабіні, М. Сільвер, Л. Соломон, М. Стейнтон), насамперед, звертаються до її когнітивно-рефлексивного рівня, досліджуючи спосіб мислення та ірраціональні установки, властиві особам схильним до зволікання. Зважаючи на здійснений аналіз окресленої проблематики, відзначимо очевидність впливу когніцій, емоцій і мотивації на конативно-регулятивний (від лат. *conatus* – спроба, зусилля) вимір функціонування прокрастинатора, тобто на його поведінку. Водночас, слід зауважити, що на противагу іншим, вказаний аспект значно рідше опиняється у центрі уваги науковців.

Відтак, **мета** статті полягає у визначенні змісту конативно-регулятивної сфери особистості прокрастинатора.

**Виклад основного матеріалу.** Ключового значення при вивченні цього виміру набуває поняття активності, яке тлумачимо як діяльнісний стан суб'єкта, що передбачає інтенсифікацію його основних характеристик (комплекс внутрішніх спонук, установок, мотивів, спрямованість інтересів) та їх вираження назовні у вигляді конкретних поведінкових актів (результатах, процесуальних особливостях) [4].

Таким чином, активність – це єдність відображення та реалізації внутрішніх і зовнішніх життєвих тенденцій особистості, спосіб репрезентації потреб індивіда у формі відповідної діяльності.

З огляду на це, у межах конативно-регулятивної площини пропонуємо виокремлювати дві складові, що відповідають структурним компонентам концепту

активності, а саме: стратегії саморегуляції та реальну модель поведінки.

Зважаючи на специфіку феномену, що склав предмет нашого дослідження, слід зауважити, що реальна поведінка як складова вказаного виміру особистості прокрастинатора є унітарною за природою свого прояву, адже відображається виключно у відсутності будь-якої предметної активності спрямованої на реалізацію попередньо визначеної суб'єктом мети (завдання).

Стратегії ж саморегуляції призначені переводити потенційну активність індивіда в реальну, однак у досліджуваному нами випадку, навпаки, спонукають його до бездіяльності, а, відтак, потребують більш детального вивчення.

Зважаючи на емоційний дискомфорт, притаманний прокрастинатору, констатуємо його схильність до постійного переживання власної життєвої ситуації як складної та стресової. З огляду на це, аналізуючи стратегії саморегуляції його особистості, вважаємо, що найбільш доцільно зосередитись саме на властивих для нього копінг-стратегіях.

Поняття «копінг-стратегія» (від лат. *coping* – опанування, подолання) тлумачимо як свідомий прийом психічної регуляції спрямований на опанування суб'єктом неприємної ситуації та задоволення значимих для нього потреб [6]. Таким чином, сутність вказаного феномену відображається у взаємодії індивіда з проблемною ситуацією, що зорієнтована на усунення внутрішніх і зовнішніх протиріч.

Аналізуючи проблематику функціонування особистості у дискомфортних для неї умовах С. Фолькман і Р. Лацарус виокремили два можливих способи саморегуляції для подолання наявних труднощів: проблемно-орієнтований (*problem-focused*) та емоційно-орієнтований (*emotional-focused*) [10].

Враховуючи зафіксовані нами відмінності у когнітивній, афективній і мотиваційній сферах між прокрастинаторами та особами не схильними до дилаторної поведінки, цілком закономірним вважаємо припущення щодо використання ними різних копінг-стратегій.

Аналіз представлених у науковій літературі емпіричних даних дає змогу стверджувати, що особи, які рідко вдаються до зволікання з виконанням важливих справ, у стресових обставинах, зазвичай, спрямовані безпосередньо на вирішення проблеми. Реалізація вказаної стратегії передбачає детермінацію поведінки зорієнтованої на зміну актуальної незадовільної ситуації.

Індивід прагне використати усі можливі особистісні ресурси для пошуку способів розв'язання задачі, що сприяє виникненню широкого кола альтернативних варіантів її вирішення [1]. Відтак, у цьому разі активність людини ґрунтується на таких діях, як аналіз необхідної інформації, планування, розподіл часу, використання попереднього досвіду, мобілізація власних зусиль.

Прокрастинатори ж, відповідно до результатів низки досліджень, навпаки, в окреслених умовах схильні застосовувати емоційно-орієнтовані копінг-стилі, головною метою яких є зниження фізичного і психологічного впливу стресу. У цьому разі індивід досягає відчуття полегшення, однак поряд із цим втрачає свою цілеспрямованість і не демонструє ефективного вирішення ключового завдання.

З огляду на специфіку індивідуальних особливостей прокрастинатора, припускаємо, що однією з домінуючих у нього стратегій, спрямованих на нейтралізацію емоційної напруги є уникнення. Це неадаптивний спосіб саморегуляції, що виявляється у відсутності дій необхідних для реалізації попередньо сформованої інтенції. Отже, зорієнтованість на уникнення, зазвичай, призводить до актуалізації пасивних форм поведінки, відмови від прийняття рішень. Однак, науковці вказують, що індивід може все ж виявляти певну активність, зміщуючи фокус на інші релаксуючі види діяльності. В. Ковилін зазначає, що прокрастинатор у цьому разі заповнює свій час діями, які характеризуються відсутністю продуктивності та будь-якого сенсу [5].

У ході емпіричних досліджень К. Лей було зафіксовано взаємозв'язок між схильністю до використання стратегії уникнення та тривожністю особистості. Відтак, вважаємо, що вказана форма саморегуляції індивіда зумовлюється хвилюваннями щодо можливості невдалого виконання справи, яка має для нього високу цінність. Таким чином, подібне відкладання завдання є спробою подолання негативних переживань шляхом суб'єктивного зниження значимості своєї мети та міри емоційного включення в неї. Так, наприклад, Д. Уейтлі відзначає, що людина зволікає для того, щоб хоча б тимчасово позбавитись від своїх глибинних страхів. Я. Варваричева, в свою чергу, стверджує, що зростаюча тривога в результаті

усвідомлення суб'єктом ймовірних негативних наслідків прокрастинації, як правило, впливає на нього не мобілізуюче, а «паралізує», спонукаючи відкладати заплановані дії знову і знову, створюючи ефект «снігової кулі» [2].

Цікавими в окресленому контексті є наукові праці, у яких підтверджується схильність прокрастинаторів і до використання у стресових ситуаціях стратегії пошуку соціальної підтримки. Це вказує на спроби особистості покращити власний психологічний стан через залучення зовнішніх (соціальних) ресурсів, пошуку інформаційної, емоційної і матеріальної підтримки. На думку М. Запарової, така форма опанування сприяє зниженню напруги, викликаній незавершеною дією, шляхом перекидання відповідальності з себе на оточуючих [3].

Вивчаючи стильові особливості саморегуляції прокрастинатора, на нашу думку, слід звернути увагу і на його навички планування. Припускаємо, що вказане вміння у нього характеризується оберненим зв'язком із рівнем прокрастинації.

Дж. Грейнер і П. Каролай (1976) пропонують розглядати план як заяву особистості про свій намір, що не лише визначає кінцеву мету його самоконтролю, а й стратегію її досягнення [9].

П. Греко стверджує, що у досліджуваних, зазвичай, виникають труднощі зі створенням реалістичних планів, часто вони характеризуються грандіозністю і, водночас, необґрунтованістю [8]. Нереалістичність цілей осіб схильних до дилаторної поведінки, з точки зору Дж. Бурка та Л. Юен, зумовлюється їх здатністю ідеалізувати ситуацію, не враховуючи жодних обмежень стосовно наявних часових та енергетичних ресурсів [7]. Подібні погляди представили у своїй праці Дж. Сабіні та М. Сілвер, зауваживши, що прокрастинатори часто визначають свою мету достатньо чітко, ігноруючи при цьому виокремлення послідовних етапів, необхідних для її реалізації [11].

**Висновки.** Отже, враховуючи вище викладені особливості характерні прокрастинатору, вважаємо, що саме притаманні йому когніції визначають демонстровані ним емоції, а як наслідок і поведінку. Трансформація мислення може детермінувати зміну емоційних станів та впливати на поведінкову активність індивіда.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Баскакова С. А. Современные представления о способах совладания с психическими расстройствами//Социальная и клиническая психиатрия, 2010. 20 (2), С.88–97.
2. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования//Вопросы психологии, 2010. № 3, С. 121-131.
3. Запарова М. Сравнительный анализ копинг стратегий студентов в зависимости от уровня выраженности прокрастинации. – Саратов, 2016, 9 с.
4. Ильязова М. Д. Компетентностный подход к формированию модели выпускника вуза//Вестник Университета Российской Академии Образования, 2007. №3, С. 52–53.
5. Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации//Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие, 2013. № 2. 235 с.
6. Сольнин, Н. Э. Особенности защитного и совладающего поведения студентов с разным уровнем прокрастинации//Ярославский педагогический вестник, 2017. № 3 (2), С. 184–188.
7. Burka, J. Yuen, L.M. Procrastination: Why you do it, what to do about it. – Boston: Da Capo Lifelong Books, 2008. 336 p.
8. Grecco, P.R. A cognitive-behavioral assessment of problematic academic procrastination: development of a procrastination self-statement inventory. (Unpublished PhD. – Fresno: California School of Professional Psychology, 1984. 640 p.
9. Greiner, J., Karoly, P. Effects of self-control training on study activity and academic performance: An analysis of self-monitoring, self-reward, and systematic planning components//Journal of Counseling Psychology, 1976. 2(6), P. 495-502.
10. Lazarus, R. S. Coping theory and research: Past, present and future//Psychosomatic Medicine, 1993. 55, P. 234–247.
11. Silver, M., Sabini, J. (1981). Procrastinating//Journal for the Theory of Social Behavior, 1981. 11, P. 207-221.

#### REFERENCES

1. Baskakova, S. A. Current ideas concerning coping in mental disorders//Social and Clinical Psychiatry, 2010. 20 (2). P. 88–97.
2. Varvaricheva, Y. I. The procrastination phenomenon: problems and prospects of research//Psychology Issues, 2010. № 3. P. 121-131.
3. Zaporova M. Comparative analysis of coping strategies of students depending on the severity of procrastination. - Saratov, 2016, 9 p.
4. Ilyazova, M. D. Competence based approach to constructing the model of higher education graduates//Bulletin of the University of the Russian Academy of Education, 2007. №3. P. 52–53.
5. Kovylin, V.S. Theoretical bases of procrastination phenomenon//Personality in a changing world: health, adaptation, development, 2013, № 2. 235 p.
6. Solynin, N. E. Features of Protective and Coping Behavior of Students with Different Levels of Procrastination//Yaroslavl pedagogical bulletin, 2017, № 3 (2), P. 184–188.

#### Conative-regulatory dimension of the procrastinator personality

O. Zhuravlova

**Annotation.** The article substantiates the relevance of the study of procrastination as a multidimensional personal construct and describes the main directions of its study. The pressure of the conative and regulatory dimension of this phenomenon is detailed. The essence of the concept of activity as a key characteristic of the studied level of procrastination is revealed. The essence and its constituent elements are selected and described: mechanisms of self-regulation and dilatory model of behavior.

**Keywords:** *procrastination, activity, behavior, conative-regulatory dimension.*

## Особливості репрезентації часу і часова перспектива у військовослужбовців, що мали досвід бойових дій

З. О. Кіреєва<sup>1</sup>, В. А. Кушнеров<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,

<sup>2</sup>Військовий психолог, Одеса, Україна

Paper received 31.01.20; Accepted for publication 17.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-15>

**Анотація.** У статті проаналізовані особливості репрезентації часу, часової перспективи, ієрархія цілей військовослужбовців, що мають досвід бойових дій. Продемонстровано що репрезентації часу у військовослужбовців, що мали досвід бойових дій в цілому відповідають репрезентаціям характерним для віку середньої дорослості. Виявлено, що якісний зміст репрезентацій базується імовірно не тільки на обмеженні власної темпоральності (час життя), а й на переживаннях страху, тривоги, безпорадності при зустрічі зі смертю в бою, що дає розуміння дійсності і власного буття. Встановлено, що для більшості досліджуваних найважливішим є теперішнє. Розподілено військовослужбовців за суб'єктивним віком на суб'єктивно молодих і суб'єктивно старших. Показано, що суб'єктивно молоді орієнтовані на гедоністичне сьогодення і на майбутнє, мають пов'язані часові зони; суб'єктивно старших проявляється орієнтація на минуле, фаталістичне теперішнє, часові зони частково зв'язані або не пов'язані. Надано ієрархія цілей, зазначено, що ціль «здоров'я» є стратегічною.

**Ключові слова:** військовослужбовці, час, репрезентації часу, часова перспектива, цілі.

**Вступ.** Відомо, що учасники бойових дій перебували під тиском інтенсивних стрес-факторів та явищ, що виходять за рамки буденного досвіду. Тривала небезпека, загроза життю, здоров'ю, впливають на психічне і психологічне здоров'я особистості. Наявність в досвіді суб'єкта травматичних подій відбивається на особливостях пізнання світу, формуванні часової перспективи (Ф.Зимбардо) і як наслідок, на переконання, цінності, установки, сенси, структуризацію життя. На наш погляд, до питань, що є мало дослідженими у психології військовослужбовців, які мали досвід бойових дій відносяться особливості репрезентації часу, які відбивають значущі переживання та особливості часової перспективи, яка є вираженням власної системи сенсів людини (Ф.Зимбардо), тому вважаємо тему дослідження актуальною.

**Короткий огляд публікацій.** Відомо, що психічні репрезентації дозволяють зрозуміти людині навколишній світ і її саму. Репрезентації, за М. Вартофським, є специфічним людським способом пізнання без якого немає людського знання [2, с. 15.]. Поняття репрезентація уперше використав Г.Лейбніц, згодом Дж. Андерсон виділяв репрезентацію, що ґрунтується на сприйнятті і репрезентацію, що базується на значенні, яка намагається витягнути деякі значущі аспекти досвіду [1]. Р. Клацкі, Б.М. Велічковський і І. Хофман вважали, що репрезентації це знання, які зберігаються в пам'яті в значно більшому ступені у вигляді більш менш узагальнено - абстрактних продуктів розумового перероблення сприйнятого, вони є внутрішніми когнітивними психологічними формами (матрицями, сітками, моделями), крізь які або за допомогою яких людина дивиться на навколишній світ. Т.М. Титаренко, посилаючись на термінологію концепції Томе і Лер, говорить про когнітивні репрезентації подій як результат особливої активності особи, яка досліджує і роз'яснює обставини, які склалися під впливом життєвих "тем", потреб, мотивів, реактивних тенденцій. Людина, яка створює когнітивні репрезентації подій, приносить свій настрій, очікування і увесь свій життєвий досвід [7]. З.О.Кіреєва визначила, що «репрезентація часу» – це система суб'єктивного уявлення

темпоральної дійсності, що змінюється, зумовлена індивідуально-динамічними та особистісними особливостями, впливом соціокультурних феноменів і мови, формується в індивідуальному досвіді переживання та життєдіяльності та детермінує розвиток темпоральної свідомості в онтогенезі відповідно до диференціально - інтеграційного принципу [4].

Часова перспектива увійшла до тезауруса психології близько ста років тому. К. Frank в 1939 році описав "життєвий простір" людини, що включав минуле, сьогодення і майбутнє. Згідно Ж.Нюттену, часова перспектива - ця динамічна базова властивість людського існування; це свого роду структурний стрижень мотиваційної сфери особистості, на який, утворюючи систему саморегуляції, як би, нанизані мотиви, сенси, цінності [6, с.355]. Ф. Зімбардо визначив часову перспективу, як основний аспект у побудові психологічного часу, який виникає з когнітивних процесів, що поділяють життєвий досвід людини на часові рамки минулого, сьогодення і майбутнього". Ф. Зімбардо і І.Бонівель вважали, що часова перспектива має когнітивний, емоційний і соціальний компоненти [3]. Її формування залежить від культурних цінностей, типу освіти, моделі сім'ї, соціоекономічного статусу, наявності в досвіді суб'єкта травматичних подій і персональних успіхів.

**Мета статті** теоретико - емпіричним шляхом встановити особливості репрезентації часу і часової перспективи у військовослужбовців, що мають досвід бойових дій.

**Матеріали і методи дослідження.** З метою вирішення поставленої мети ми використовували: теоретичні методи (проблемно-логічний метод, індукція, абстрагування, узагальнення, систематизація), методи психологічної діагностики та методи математичної обробки даних (описова статистика). Метод психологічної діагностики містив: авторську анкету для військовослужбовців; методику «Лінія життя» А.А. Кроніка; тест кругів Т. Котгла.

В дослідженні взяв участь 81 військовослужбовець в віці середньої дорослості (26-40 років).

**Результати і обговорення.** Аналіз репрезентації часу показав, що вони представляють за З.О.Кіреєвою третій рівень розвитку темпоральної свідомості - рівень поняттєвих узагальнень[4]. На цьому рівні суб'єкти в віці середньої дорослості відтворюють одну або декілька форм концептуалізації темпоральної дійсності через: властивості часу, ціннісно-смісловне ставлення до часу, комплексні судження; метафоричні судження; репрезентації, що сформовані у навчанні тощо. У військовослужбовців з досвідом бойових дій з всього спектру репрезентацій представлено ті, що відбивають значущі переживання: 1) група ціннісно-сміслових репрезентацій «час - життя» представлено у 35 % досліджуваних. Час для них виступає усвідомленою цінністю, що основана на рефлексії і власному досвіді. Згідно з попередніми дослідженнями З.О.Кіреєвої продемонстровано, що вперше репрезентації «Час - це життя» з'являються у 3% дітей 8-9 років, а на протязі онтогенезу спостерігається не тільки збільшення їх кількості до 37% у середній дорослості і 47% в кінці віку пізньої дорослості, а й змінення їх за планом вираження і планом змісту(за Ф. де Сосюрором). Підвищення кількості суджень «час життя» в онтогенезі, ми пов'язуємо з усвідомленням меж власної темпоральності, а у військовослужбовців під час бойових дій загострюється переживання не тільки конечності власного існування, а будь-який момент імовірна зустріч зі своєю смертю, що є миттєвою передумовою відкриття унікальності власного буття.

2) група репрезентацій, що відбивають його властивості, які усвідомлені у досвіді «Час - те, що не повернути», «Час – це те, що не зупинити» представлено у 26 % досліджуваних. Усвідомлення безповоротності та спрямованості часу корінними восходить до підліткового віку, в якому завдяки рефлексії відбувається більш широкий і гнучкий аналіз дійсності, але кількісно суджень щодо цих властивостей у військовослужбовців значно більше, чим у індивідів на різних етапах онтогенезу.

3) група спонтанних репрезентацій «час — гроші» встановлено у 6 % військовослужбовців. При використанні цих асоціацій зачіпаються чи позитивні чи негативні переживання в залежності від рівня задоволеності своїм життям, соціальним статусом.

4) група репрезентацій в яких час виступає ресурсом представлено у 18% досліджуваних («час -ресурси, можливості», «кар'єра, освіта, досягнення»). В репрезентаціях часу як ресурсу відбивається три площини: індивідуально-особистісна площина, яка включає не тільки біологічний час, а і усвідомлення такої модальності часу, як необоротність часу, як щось первинне, незалежне від будь-якого закону; соціокультурна площина, що включає ціннісно-смісловне ставлення до нього; екзистенційна площина, що представлена потребою людини у самовираженні, самореалізації на життєвому шляху.

Таким чином, репрезентації часу у військовослужбовців, що мали досвід бойових дій в цілому відповідають репрезентаціям, що має людина в віці середньої дорослості, для якої час відіграє вагомий роль у контексті його життєдіяльності в період найпродуктивнішої стадії життя, але якісний зміст цих репрезентацій базується імовірно не тільки на обмеженні власної

темпоральності, а й на переживаннях страху, тривоги, безпорадності при зустрічі зі смертю в бою, що дає розуміння дійсності і власного буття.

Суб'єктивне сприймання плину часу відноситься до індивідуально-типологічних характеристик, за Б.Й.Цукановим[8]. Військовослужбовці визначають його рух так: «час – летить» для 32% досліджуваних; «час-біжить» для 24 %; «час -йде, тече» для 25 % і «час – стоїть» для 6%. Згідно з концепцією часу Б.Цуканова, перших можна віднести до холероїдів, других - до сангвіноїдів, останніх до меланхоліодів, щодо групи з 25% для яких час йде і тече, то їх можна віднести до групи рівноважних індивідів. Оскільки більша половина досліджуваних є «такими, що поспішають», то вони живуть в суб'єктивному дефіциті часу і ми припустили, що більшість досліджуваних «тих, хто поспішає» живуть у майбутньому.

Тому на наступному етапі ми вивчали особливості часової перспективи військовослужбовців з досвідом бойових дій. Виявилось, що для 57% досліджуваних найважливішим є теперішнє. Ці дані відрізняються від даних, які ми отримали на вибірці військовослужбовців, що не мали бойового досвіду, з них лише для 29% теперішнє було важливим [5]. Імовірно, що бойовий досвід привів військовослужбовців до здорового прагматизму і раціональності, на яких робить акцент Р.Мей, характеризуючи життя у теперішньому. Опитування військовослужбовців з досвідом бойових дій показало, що вони не заклопотані тільки теперішнім моментом, а, швидше, мають турботу про минуле і майбутнє в рівній мірі. Цих досліджуваних, що живуть в сьогоденні можна віднести до типу особистісно-мотиваційною перспективою, що переважає, за К.О. Абульхановою та Т.Н. Березіною.

Відомо, що Ф. Зімбардо теперішнє розподіляв на гедоністичне теперішнє (Present Hedonistic) і фаталістичне теперішнє (Present Fatalistic). Більшість досліджуваних, що мали досвід бойових дій можна віднести до тих, хто обирає Present Hedonistic є безрозсудно сміливими, живуть активним, яскравим життям, наповненим новизною і спонтанністю керуючись «принципом задоволення», їх цілі і плани підпорядковані бажанням даного моменту, що кореспондує з індивідуально-типологічними ознаками холероїда і сангвіноїда. Близько 14% військовослужбовців можна віднести до групи, де є важливим Present Fatalistic, їм притаманно відсутність прагнення до пошуку задоволень, життя для них зумовлено, вони користуються поточними можливостями, у них відзначається елементи стагнації і регресу [3]. Військовослужбовці, що мають досвід бойових дій пов'язують теперішнє з «миром», «закінченням війни» ( 21 %), для 26% опитуваних теперішнє асоціюється з «роботою, кар'єрою, освітою, досягненнями», 13% досліджуваних вважають в теперішньому важливими: сім'ю та близьких.

Для 37% військовослужбовців, що мають досвід бойових дій майбутнє є найважливішою часовою перспективою. Відомо, що майбутню часову перспективу можна розглядати як простір можливостей і як невизначеність, що лякає. З одного боку ця часова орієнтація, сприяє досягненню успіху, якщо люди мають чітке уявлення про структуру цілей, завдань

майбутнього на основі впорядкованості явищ минулого, керуються «принципом реальності», з іншого - ця орієнтація позбавляє людину здатності отримувати задоволення від життя у сьогоденні, примушує невиправдано ризикувати і відкидати стійкі погляди і дії. Військовослужбовці, що мають досвід бойових дій пов'язують майбутнє з здоров'ям (17%), з закінченням війни (18%), 17% - не мають відповіді.

Минуле виступає найважливішим для 6% опитуваних. Військовослужбовці з цією ведучою часою перспективою мають чіткі уявлення про явища ретроспективного порядку, їх причинно-наслідкові зв'язки, віддають перевагу старим пісням, класичним фільмам, задоволення приносить організація зустрічей всією родиною. При даній часовій перспективі минуле може виступати ресурсом, джерелом уявлень про те, як може скластися майбутнє, які дії потрібно зробити для досягнення певних цілей, а може – негативним досвідом. Імовірно, що ті 16% що не надали відповідей щодо минулого, приховують хворобливі переживання, що мають травматичний характер і потребують допомоги фахівців. Минуле для більшості військовослужбовців, що мають досвід бойових дій репрезентовано через спогади особистого життя, з роботою, кар'єрою, освітою, досягненнями (9%).

Оскільки часова перспектива має значення для конструювання внутрішньої і зовнішньої дійсності, то за допомогою проективної методики «Графічний тест Коттла» за Р. Б. Браун та Р. Херінг ми з'ясували зв'язаність минулого, сьогодення і майбутнього за допомогою просторової моделі часу. Виявлено, що у більшості досліджуваних 53% – переважає зв'язаність часових зон, вони перетинаються утворюючи ланцюжок, що свідчить про взаємозв'язок минулого, теперішнього і майбутнього та демонструє усвідомлення зв'язків між подіями свого життя. У 14% дві зони перетинаються (торкаються), а третя - майбутнє або минуле стоїть окремо, що свідчить про часткову зв'язаність часових зон та емоційне ставлення до однієї. Тобто, у частини досліджуваних події минулого ніяк не впливають на те, як живе людина у теперішньому і певною мірою на події майбутнього, в інших навпаки - минуле і сьогодення зв'язані, а майбутнє є невизначеним і ніяк не пов'язане з минулим і теперішнім. У 21% в свідомості не має зв'язаності минулого – теперішнього – майбутнього, тобто події минулого, сьогодення і майбутнього не як не впливають один на одного. У цих військовослужбовців спостерігаються відсутність відповідей щодо минулого або майбутнього, вони мають складнощі в адаптації до важких ситуацій з ухваленням оптимальних рішень і регуляції життєдіяльності життя в цілому.

Ж. Нюттен зв'язує часову перспективу з "ієрархією цілей особистості", яка полягає в одночасній присутності у свідомості людини різновидальних об'єктів-цілей Проблема постановки людиною свідомої цілі є однією з ключових психологічних проблем. На думку вчених (Л.І. Анциферова, К.О. Абульханова-Славська, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева та інші) цілі з'являються найчастіше через потребу людини виходити за свої межі, рівень домагань, ідеали, «Я-ідеальне» тощо. К.О. Абульханова-Славська вважає, що за допомогою цілей

особистість має здатність регулювати і організовувати свій життєвий шлях як ціле. Л.Н. Коган розглядає категорії: сенс життя і цілепокладання, як однопорядкові. Сенс життя передбачає наявність у суб'єкта життєвої мети, яка задається самою дійсністю, визначається цілями суспільства, хоча конкретні цілі формуються самою людиною.

Традиційно ієрархія цілей генерується у спосіб їхнього розміщення в порядку зниження пріоритетності (ранжування). Для цього насамперед визначаються найбільш пріоритетні цілі (цілі першого рангу), потім – найбільш істотні з тих, що залишилися (цілі другого рангу). Отже наступним в нашому дослідженні було вивчення здатності військовослужбовців, що мають бойовий досвід ставити цілі, та вказує про їх спрямованість.

Першу ступень ієрархії цілей займає здоров'я - 32%, що представлено у наступних репрезентаціях «здоров'я, здоров'я, здоров'я»; «здоровий образ життя»; «вилікувати чоловіка»; «реабілітація»; «здорова сім'я»; «поправити здоров'я»; «встановити протез». Ціль «Здоров'я» ми відносимо до категорії стратегічних цілей, що лежать в основі будь-якої активності досліджуваних і пов'язана з цілепокладаючим аспектом сенсу життя. Другу – у 18% досліджуваних займає кар'єра, освіта, робота, цю ціль ми віднесли до тактичних цілей і цілей самовдосконалення. На третьому місці у 14% досліджуваних вираженими є матеріальні цінності та потреби; і на четвертому – у 15% сім'я та близькі, що відповідає загальнолюдським цінностям і є однією з найважливіших форм організації життя людей, яка має фундаментальне значення як для індивіда, особистості, так і для суспільства. Треба зазначити, що досвід бойових дій кардинально не трансформував смислову систему особистості, вірогідні деякі перестановки в ієрархії цілей, що не вплинули на систему.

Відомо, що з дослідженнями Zola почалося вивчення суб'єктивного віку. Вчений один з перших опитував людей про вік, на який вони себе почувають. Далі Р.Кастенбаум з колегами запропонували модель суб'єктивного віку "Age - of - me". Ця модель виступає багатовимірним феноменом, складається з чотирьох: емоційного (feel - age), біологічного (look - age), соціального (do - age), інтелектуального (interest - age), або на скільки років індивіди сприймають себе: як почувають, як виглядають, як діють і чим цікавляться. Вчені говорять про когнітивну ілюзію віку, що виникає в процесі життя і є різницею між хронологічним (скільки років прожито) і суб'єктивним віком людини (як суб'єктивно почувається людина). Terpstra TL, Plawewski HM, Streeter J. стверджують, що суб'єктивний вік людини тісно пов'язаний з його фізичним і психологічним здоров'ям, задоволеністю життям, часою перспективою і індивідуально-психологічною організацією. Ми запропонували випробуваним на умовній лінії життя зазначити їх суб'єктивний вік. За нашим дослідженням військовослужбовців середньої дорослості, що мають досвід бойових дій можна розділити на декілька підгруп: суб'єктивно молоді – 24%, 41% - майже точно вітворюють свій вік і 35% - відчують себе суб'єктивно старшими. Вважається, що суб'єктивно молоді, є менш невротичними і більш

свідомими, у них знижується ризик депресій, наявний високий рівень оптимізму, вони орієнтовані на гедоністичне сьогодні і на майбутнє, мають пов'язані часові зони, а суб'єктивно старші мають ризик виникнення захворювань, зниження фізичної активності, в них проявляється орієнтація на минуле, фаталістичне теперішнє, частіше переважає минуле в частково зв'язаних часових зонах або часові зони не пов'язані.

Таким чином, репрезентації часу у військовослужбовців, що мали досвід бойових дій в цілому відповідають репрезентаціям, що має людина в віці середньої дорослості, але якісний зміст їх репрезентацій базується імовірно не тільки на обмеженні власної темпоральності, а й на переживаннях страху, тривоги, безпорадності при зустрічі зі смертю в бою, що дає

розуміння дійсності і власного буття. Встановлено, що для 57% досліджуваних найважливішим є теперішнє, для 37% - майбутнє, для 6% - минуле. За суб'єктивним віком виявлено 24% суб'єктивно молодих, 41% майже точно віктворюють свій вік і 35% - відчують себе суб'єктивно старшими. Показано, що суб'єктивно молоді орієнтовані на гедоністичне сьогодні і на майбутнє, мають пов'язані часові зони, а у суб'єктивно старших проявляється орієнтація на минуле, фаталістичне теперішнє і частіше переважає минуле в частково зв'язаних часових зонах або часові зони не пов'язані. Простежено ієрархія цілей, ціль «Здоров'я» віднесено до категорії стратегічних, яка займає у 32% військовослужбовців перше місце.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология. 5-е изд. СПб., 2002.
2. Вартофский М. Модели. Репрезентации. Научное понимание/Пер. с англ., общ. Ред. И послесл. И. Б. Новика и В. Н. Садовского. — М.: Пресс, 1988. — 507 с.
3. Зимбардо Ф. Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит нашу жизнь. - СПб.: Речь, 2010 – 352с.
4. Киреева З.А. Развитие сознания, детерминированное временем: Монография/З.О. Киреева. –Одесса: ВМВ 2010.-380с.
5. Кушнеров В.А. Особливості часової перспективи військовослужбовців/В. А. Кушнеров//Теоретичні і прикладні проблеми психології. - 2019.- № 2. - С. 233-241.
6. Нюттен Ж. Мотивация действие и перспектива будущего/под ред. Д. А. Леонтьева. М.:Смысл,2004
7. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності/Т.М.Титаренко. - К.: Либідь, 2003. – 376 с.
8. Цуканов Б.И. Время в психике человека/Борис Иосифович Цуканов; ОДУ ім. І.І. Мечникова, Наук. центр психології часу. – Одесса: АстроПринт, 2000. – 217

#### REFERENCES

1. Anderson Dzh. Kohnytnvnaia psykhoholyia. 5-e izd. SPb., 2002.
2. Vartofckiy M. Modely. Rerezentatsyyu. Nauchnoe ponymanye/Per. s anhl., obshch. Red. Y poclecl. Y. B. Novyka y V. N. Cadovskoho. — M.: Precc, 1988. — 507 c.
3. Zymbardo F. Boid Dzh. Paradoks vremeny. Novaia psykhoholyia vremeny, kotoraiia uluchshyt nashu zhyzn. - SPb.:Rech, 2010 – 352s.
4. Kyreeva Z.A. Razvytye coznanyia, deternynirovannoe vremenem: Monohrafiia/Z.O. Kireieva. – Odessa: VMV 2010.-380c.
5. Kushnerov V.A. Osoblyvosti chasovoi perspektyvy viiskovoslužhbovtiv/V. A. Kushnerov//Teoretychni i prykladni problemy psykhohohii. - 2019. - № 2. - S. 233-241.
6. Niutten Zh. Motyvatsyia deistvye y perspektyva budushcheho/pod red. D. A. Leonteva. M.:Smysl,2004
7. Tytarenko T.M. Zhyttievyyi cvit oboycnosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti/T.M.Tytarenko. - K.: Lybid, 2003. – 376 c.
8. Tsukanov B.Y. Vremia v psykhyke cheloveka/Borys Yosyfovych Tsukanov; ODU im. I.I. Mechnykova, Nauk. tsentr psykhohohii chasu. – Odessa: AstroPrynt, 2000. – 217

#### The particularities of time representation and hour perspective among military personnel who had experience in combat operations

Z. A. Kireeva, V. A. Kushnerov

Annotation. The article analyzes the particularities of time representations, hour perspective, the hierarchy of goals among military personnel who had experience in combat operations. It is demonstrated that time representations of military personnel who had experience in combat operations generally correspond with representations in middle adulthood. It is shown that the qualitative content of military personnel's representations is based not only on limiting one's own temporality (life), but also on feelings of fear, anxiety, and helplessness when faced death in the battle, which gives an understanding of reality and one's own existence. It is established that the present is the leading time perspective for the majority of military personnel. Military personnel were divided by the criteria of subjective age. It is shown that the subjectively young people are oriented to the hedonistic present and the future, time zones are connected; the subjectively older people are oriented to the past, fatalistic present, time zones are partially connected or not connected. The hierarchy of goals is analyzed and it is noted that the goal "health" is the strategic one.

**Keywords:** military personnel, time, time representations, hour perspective, goals.



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)